

Que fait l'économie de la connaissance aux savoirs ?

Jacques Bernardin, Jean Marie Canu et Francis Vergne, Samy Joshua, Christian Laval,
Laurent Lescouarch, Philippe Losego et Héloïse Durler, Fabienne Maillard, Cédric Naudet, Patrick Rayou,
Caroline Renson, Lucie Tanguy

Entretien avec Charlotte Vanbesien, Secrétaire générale de la FERC-CGT

En 2000, la stratégie de Lisbonne fixait aux pays européens un axe majeur de développement : l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde. Son objectif essentiel était d'asservir l'éducation et la formation à une finalité de croissance économique tout en considérant que les vertus régulatrices des marchés suffiraient à en définir les lignes essentielles. L'impact majeur de cette orientation a maintes fois été souligné, mais comment a-t-elle modifié la conception scolaire des savoirs ?

édito

Le discours néolibéral se veut toujours rassurant et la stratégie de Lisbonne affirmait les perspectives d'une amélioration qualitative de l'emploi et d'une meilleure cohésion sociale. Force est de constater que ses effets ont été, d'abord et avant tout, assujettir l'éducation aux impératifs de la compétitivité, de la concurrence et de la rentabilité financière. Une telle perspective ne pouvait se satisfaire d'une conception sociale et culturelle des savoirs centrée sur l'émancipation des citoyennes et des citoyens. Elle conduisait à renoncer au postulat de la vertu intrinsèque de la démocratisation des connaissances dont les Lumières et la Révolution française avaient affirmé la capacité à fonder l'égalité et à éclairer la liberté par la raison.

Les enjeux matériels de ce que le néolibéralisme considérait être une nécessaire rationalisation économique ne se limitent pas à la recherche d'une politique éducative rentable, capable de produire des profits. Ils transforment profondément la nature des savoirs et des connaissances pour les mettre au service des besoins capitalistes.

La récente réforme de l'enseignement professionnel en est l'inquiétant témoignage en le recentrant sur une réponse aux besoins immédiats de l'emploi, quitte à sacrifier la part émancipatrice de l'enseignement. Le « choc des savoirs » induit une dangereuse régression où le pari d'une démocratisation de l'allongement des études cède sous les impératifs d'une orientation précoce. S'instaure, dans les programmes scolaires, une vision comportementaliste du développement des compétences sociales qui renonce à une conception de la liberté construite par une culture commune fondatrice de la cohésion sociale pour lui préférer la prescription d'un agir conforme aux intérêts dominants.

Serions-nous contraints à cette économie de la connaissance dont on discerne déjà avec grande inquiétude les effets et que nous pourrions percevoir, avec pessimisme, comme une évolution irrémédiable ?

Ce numéro de carnets rouges fait un autre choix.

Celui de penser qu'en comprenant mieux ce que le libéralisme fait aux savoirs, nous trouverons la volonté et les arguments d'une bataille des idées capable de faire de la démocratisation des connaissances l'arme essentielle d'une lutte contre une vision marchande de l'éducation et de la formation.

Il faut que nous inversions la question pour se demander ce que les savoirs peuvent faire à l'économie de la connaissance. Nous ne renoncerons jamais à lutter avec détermination pour retrouver la fonction libératrice des savoirs que Condorcet donnait à l'école afin que chacun puisse « se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits ».

Sommaire

Que fait l'économie de la connaissance aux savoirs ?

carnets rouges n°33

- 2** Paul Devin
Édito
- 4** Christian Laval
Quand la connaissance est réduite à sa valeur économique
- 8** Lucie Tanguy
La neutralité de l'école en question
- 12** Fabienne Maillard
L'adéquation formation-emploi pour répondre aux besoins du marché du travail : une fiction très instrumentalisée
- 15** Jean-Marie Canu et Francis Vergne
La subordination néolibérale de la formation professionnelle continue
- 18** Jacques Bernardin
Quelle conception du savoir ?
- 21** Samy Joshua
Des savoirs scolaires pour quoi faire ?
- 24** Patrick Rayou
Les savoirs disciplinaires : entre apports spécifiques et risques de naturalisation
- 27** Cédric Naudet
Des savoirs émancipateurs à construire par les élèves en géographie : pour une approche réflexive et ancrée dans les pratiques sociales
- 30** Philippe Losego, Héroïse Durler.
Formation des enseignants et inégalités scolaires : la sociologie peut-elle aider l'action ?
- 33** Laurent Lescouarch
Structurer des étayages pour faciliter l'accès des enfants à des savoirs émancipateurs
- 36** Caroline Renson
Former l'homme, le citoyen, le travailleur : bricolages des politiques publiques sur le lycée professionnel
- 39**
Entretien avec Charlotte Vanbesien
- 42** **Propositions de lecture**

Carnets Rouges :

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

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Claire Benveniste, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Christine Passerieux, Patrick Rayou, André Robert, 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

Quand la connaissance est réduite à sa valeur économique

Christian Laval

« La grande industrie sépare la science, en tant que potentialité productive autonome, du travail, et la met de force au service du capital ». Karl Marx¹

Nous vivons une grande mutation du champ de la connaissance, sur ses deux pans : l'enseignement et la production des connaissances. Cette mutation a les plus grands rapports avec les transformations en cours du capitalisme et de la société. On ne comprendrait rien aux mutations de l'école, de l'université, des institutions de recherche si l'on ne saisissait pas les processus de transformation du champ de la connaissance dans le capitalisme néolibéral.

(1) Karl Marx, *Le Capital*, Livre 1, Quatrième édition PUF, 2006, p.407.

Introduction

Que peut dire le sociologue de l'évolution de la connaissance dans une époque aussi particulière que la nôtre ? La connaissance telle qu'elle se crée, telle qu'elle est utilisée, telle qu'elle est diffusée, est un fait social qui ne peut être abordé que dans sa solidarité avec le reste de la société. La question est donc de savoir quelles sont les mutations qui affectent doublement la connaissance et la société, quelles sont les interactions entre les changements observables dans le champ particulier de la connaissance et dans la société globale. Que la connaissance ne soit pas séparable des sociétés et des économies qui la voient apparaître, c'est là quelque chose qui est connu depuis longtemps. Condorcet dans son *Tableau des progrès de l'esprit humain* et surtout Auguste Comte dans son œuvre entière se sont ainsi efforcés de distinguer des grandes périodes de la connaissance qu'ils ont reliées à des caractéristiques culturelles, politiques, économiques des différents « âges des sociétés ». Plus près de nous et de façon plus précise, Marx a montré comment le capitalisme tendait à assujettir à sa logique d'auto-expansion les

ressources de la science. Ce que Marx voyait à l'œuvre dans l'industrie a pris un caractère plus général. Marx avait repéré que le capital enrôlait la science de son époque par ses applications techniques dans la production. La science devenue facteur de production n'était déjà plus cette force qui libère des souffrances et des efforts humains telle qu'elle était apparue durant les Lumières, elle était désormais un instrument de domination au service de l'exploitation qui réduit le travailleur à une fonction auxiliaire de la machine.

Ce propos de Marx pourtant ne couvrait qu'une partie du phénomène, car au même moment où se développait une recherche industrielle appliquée au sein même du secteur privé, l'université, les grandes institutions savantes, les établissements de la recherche fondamentale commençaient leur essor sous l'égide des États-nations en quête de puissance. Marx n'avait pas assez pris en compte l'autonomisation des sphères intellectuelles et économiques, l'existence de mondes sociaux et institutionnels relevant d'éthiques et de principes différents, et ceci dans le cadre d'un secteur public en

expansion. Depuis le milieu du XIX^{ème} siècle, nous avons assisté à deux mouvements divergents de la connaissance et de la culture, d'un côté un usage de plus en plus intensif et rationalisé de la science dans l'économie capitaliste et de l'autre un développement des savoirs spécialisés et institutionnalisés, relativement autonomes au regard des impératifs de la rentabilité capitaliste. C'est ce qui a d'ailleurs permis le développement de savoirs délibérément éloignés voire hostiles à l'univers capitaliste. L'autonomie toute relative du champ de la connaissance n'a pas été sans un certain aveuglement sur les conditions économiques de cette apparente liberté. C'est cette liberté laissée à l'esprit scientifique dans les grandes universités et les établissements de recherche qui allait modifier en profondeur le socle technique du mode de production capitaliste.

Nous n'en sommes plus là. Cette autonomie relative des sphères de la connaissance et de la culture est mise en question non seulement par la pression externe des milieux économiques mais également par la mutation interne des institutions publiques de production et de diffusion des savoirs. Pour le dire d'un mot, la connaissance est aujourd'hui en train de subir l'une de ses transformations majeures et ceci sous l'effet de la diffusion d'une logique générale d'action publique, le néolibéralisme. Par ce terme, on peut entendre la domination universelle de la norme de la concurrence, l'imposition générale de la forme de l'entreprise et le pouvoir de la finance sur toutes les institutions et activités sociales.

La forme de la connaissance

Nous vivons une époque où la connaissance acquiert une forme dominante à la fois abstraite et générale que l'on pourrait nommer la « forme marchandise de la connaissance ». Nous vivons corrélativement une période où les institutions d'enseignement et de production scientifique prennent la forme générale et abstraite de l'entreprise. La connaissance ne prend pas nécessairement et immédiatement le caractère d'une vraie marchandise au sens où son financement peut dépendre encore et en grande partie de fonds publics. Mais les catégories avec lesquelles il faut désormais penser les normes de sa production et sa diffusion comme les

dispositifs institutionnels mis en place relèvent de la *valorisation économique* de l'activité d'enseignement ou de recherche. La valeur économique devient le critère ultime de la validation institutionnelle et sociale des activités d'enseignement et de recherche. Cela affecte non seulement la finalité de ces activités, mais aussi leurs conditions et leurs formes institutionnelles de production, toutes commandées par une même norme entrepreneuriale. Si la connaissance est modelée par la valeur économique, il convient en effet qu'elle soit produite dans des conditions et selon des formes qui conviennent à la production de cette valeur économique, c'est-à-dire dans des quasi entreprises soumises à la concurrence et régies selon des normes de performance qui sont celles des entreprises du secteur marchand. En d'autres termes, les institutions prennent la forme entreprise. Cela signifie que tous ces établissements doivent être réorganisés à la façon d'une entreprise agissant sur un marché concurrentiel et réagissant aux demandes de l'économie.

La portée pratique de l'économie de la connaissance

Cette imposition de la loi de la valeur économique dans le champ de la connaissance est très précisément formalisée par « l'économie de la connaissance », que l'on pourrait avec plus de rigueur appeler le « capitalisme de la connaissance ». Lorsque la stratégie de Lisbonne en 2000 a donné à l'Europe l'ambition de devenir en 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde », c'était précisément de cela qu'il s'agissait. Le point important est de bien saisir de quoi l'on parle dans le discours dominant lorsque l'on parle de « connaissance ». Dans l'économie de la connaissance, ce qui l'emporte est une conception économique de la connaissance. En d'autres termes, c'est dans l'économie que l'on cherche le modèle de ce qu'est et de ce que doit être la connaissance. D'où les confusions massives mais nécessaires que l'on trouve dans l'économie de la connaissance : connaissance, savoir, compétence, information, communication, innovation, marque, brevet, technologie, et même esprit d'entreprise, tous les termes se valent. Recherche, science, publicité, tout fait partie de la très vaste catégorie de la connaissance ou encore d'un terme équivalent : « l'immatériel ». Ce n'est pas

là un défaut, dans le cadre stratégique où il faut situer ce discours, c'est au contraire sa principale qualité qui est de permettre une extension de la loi de la valeur à l'ensemble du champ de la formation, de la recherche, de la culture, et de l'humain. Très prosaïquement, les 7 milliards du « Crédit impôt recherche » dépendent précisément des amalgames qui permettent de faire passer pour de la « recherche » des pratiques de développement de produits financiers.

Mais il faut sans doute aller plus loin. Cette conception économique de la connaissance vise en dernière instance, si l'on veut bien me pardonner le jeu de mot, à « faire l'économie de la connaissance », c'est-à-dire à se passer de la connaissance réelle, du moins dans sa définition classique, si le contenu de cette connaissance réelle n'a pas de valeur économique sur le marché, si l'activité d'enseignement ou de recherche ne peut pas être validée par une instance en charge de garantir qu'elle obéit à la logique de la valeur, c'est-à-dire in fine à l'impératif de la rentabilité des capitaux. On pourrait ici paraphraser Marx quand, au début du Livre I du *Capital*, il écrit que « dans la production marchande, la valeur d'usage n'est absolument pas une chose qu'on aime pour elle-même. On ne produit ici de valeurs d'usage que parce que et dans la mesure où elles sont le substrat matériel, le support de la valeur d'échange² ». Dans le capitalisme de la connaissance, on n'aime pas la connaissance pour elle-même, on ne l'aime qu'en tant qu'elle est le moyen d'un profit.

Compétence et innovation

Que la connaissance soit désormais prise dans la logique de la valorisation économique, on en a de multiples preuves lorsque on considère très concrètement ce qui arrive dans l'enseignement et dans la recherche. Cette logique de la valeur apparaît sous deux volets séparés mais complémentaires. L'imposition de la nouvelle forme de la connaissance s'opère moyennant la prédominance de la *logique de la compétence* dans l'enseignement et celle de la *logique de l'innovation* dans le domaine de la recherche. *Compétence* et *innovation* sont les deux aspects complémentaires de la forme abstraite et générale de la connaissance comme valeur économique, ce sont les deux catégories à partir desquelles les pouvoirs publics recomposent pratiquement le

champ de la connaissance.

Dans l'enseignement, la compétence est la catégorie stratégique qui permet la professionnalisation généralisée des cursus scolaires et qui légitime la restructuration des contenus et des dispositifs institutionnels d'évaluation des formations, la transformation des modes de régulation des flux scolaires, de normalisation et de contrôle des activités professionnelles des enseignants. Toutes les transformations actuelles de l'enseignement, depuis la pédagogie jusqu'au « pilotage » des structures et des personnels, sont commandées par le principe de la compétence mis en œuvre par toutes les hiérarchies intermédiaires et jusqu'aux plus humbles agents de l'institution. Le terme de compétence, il convient de le savoir, est la traduction française du terme de *skills*, avec ses acceptions courantes de *marketable* et de *transferable skills*. La production des compétences utiles dans la vie professionnelle, telle est aujourd'hui l'objectif des établissements d'enseignement et la catégorie dans laquelle tout enseignement prend sens et a le droit d'exister.

Les transformations de la recherche, quant à elles, sont guidées parallèlement par le modèle de *l'innovation*, c'est-à-dire par la catégorie selon laquelle les connaissances nouvelles ne valent qu'en tant qu'elles sont efficaces dans la compétition que se mènent les entreprises sur les marchés nationaux et surtout internationaux, dans la mesure même où l'innovation est donnée comme la source de la compétitivité des économies développées dans la division internationale du travail. Il suffit de considérer les programmes-cadres de la recherche, aussi bien au niveau national qu'au niveau européen, pour se rendre compte de la justification obsessionnelle de la dépense en recherche par les besoins du marché.

Cette conception de la connaissance et ses deux déclinaisons que sont la compétence et l'innovation opèrent une réduction de la formation humaine et de l'activité intellectuelle à leur seule valeur économique : valeur d'échange sur le marché du travail des formations scolaires et universitaires d'un côté ; valeur d'échange sur le marché des brevets et autres titres de propriété intellectuelle de l'activité de recherche. Ce sont certes des formes encore très imparfaitement

réalisées mais qui n'en constituent pas moins des schémas mentaux, des normes pour les pratiques d'enseignement et de recherche, des modèles institutionnels.

Le rôle de l'État

Cette extension de la loi de la valeur au champ de la connaissance ne tient pas toujours à l'envahissement direct du champ de la connaissance par les forces du capital comme dans l'enseignement supérieur privé et dans la recherche privée. Jusqu'à présent une grande part de la transformation de la connaissance en valeur économique est le fait de l'action publique. Cette transformation n'est donc pas toujours un effet de l'emprise du capitalisme qui cannibaliserait toutes les activités, c'est très souvent l'État qui joue un rôle direct dans la construction des situations de marché dans l'enseignement et dans la restructuration de la recherche. C'est même lui qui est depuis des décennies le principal agent de l'extension de la forme valeur de la connaissance et de la forme entreprise des institutions par l'introduction de nouvelles normes de fonctionnement et d'un nouveau lexique. L'État néolibéral ne fait d'ailleurs qu'appliquer un discours dominant au niveau mondial qui a la particularité d'avoir été construit par et dans l'interaction des gouvernements, des grandes organisations internationales économiques, des puissances d'affaires, enfin de tous ceux qui sont au cœur de la « gouvernance de la mondialisation néolibérale ».

Christian Laval

Professeur émérite de sociologie, Université Paris Nanterre

La neutralité de l'école en question

Lucie Tanguy

Lucie Tanguy a écrit ce texte pour le numéro 8 de carnets rouges, paru en octobre 2016. Socio-historienne de l'enseignement professionnel, elle a interrogé la relation éducation/travail dans ses différentes dimensions et œuvré à organiser des passerelles entre recherche universitaire et engagement militant. Elle est décédée le 22 février dernier, laissant des publications qui font et feront référence. Nous publions à nouveau ce texte car il s'impose dans ce numéro. Et aussi pour saluer son travail et le faire vivre.

(1) Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000, La Dispute, 2016.*

Introduction

À tous moments de l'histoire, l'école a été objet de disputes, de luttes quant aux missions à lui assigner et aux transformations pour ce faire. C'est qu'elle représente une institution centrale, notamment en France où elle a été construite dans le registre politique comme un des piliers de la III^{ème} République et, de ce fait, est restée une affaire d'État. Cette foi en l'État rend invisibles nombre de changements qui le travaillent dans sa composition, son fonctionnement, les politiques qu'il impulse, les principes et valeurs qu'il défend : transformations qui sont analysées, selon les politistes, en termes de retrait, de dessaisissement, voire de désintégration. Autant de mots qui désignent un différentiel de changements notables diversement qualifiés.

La décentralisation, l'intégration européenne, la crise économique ont depuis les années 1980 bouleversé l'héritage des débuts de la III^{ème} République et permis d'installer de nouveaux modes d'administration de la chose publique en général et de l'école en particulier. Dans l'impossibilité de répertorier tous les changements en cours, on mentionnera seulement ceux qui nous paraissent majeurs.

En premier lieu, on soulignera que durant ces trois dernières décennies, marquées par une montée du chômage des jeunes, l'école se trouve accusée d'inadaptation au contexte économique et culturel et sommée de remédier aux difficultés de leur insertion sur le marché

du travail. À sa mission originelle, enseigner et éduquer, s'ajoute celle de contribuer à la compétitivité économique. Principal accusateur de l'autonomie de l'école, le monde des entreprises et ses porte-paroles qui entendent apporter des réponses aux problèmes soulevés. Parmi elles, le retour à l'apprentissage en entreprise comme modèle de formation correspondant aux configurations socio-économiques du moment. Nous avons montré ailleurs que cet appel à l'apprentissage, à l'échelle nationale, européenne et régionale, n'est qu'un aspect d'une inversion politique générale : rapprocher l'école de l'entreprise en termes de statut aussi bien que de contenus d'enseignement et de culture transmis, voire établir des liens organiques entre ces deux mondes que l'histoire avait séparés au nom de valeurs politiques émancipatrices et, ce faisant, répondre à la demande des entreprises d'être intégrées dans la communauté éducative¹.

L'entrée des entreprises dans l'école.

Sous des formes diverses, encore limitées en nombre, l'entrée des entreprises dans l'école échappe au débat public et, de ce fait, reste quasi-insignifiante pour la plupart des enseignants eux-mêmes. Elle est d'autant plus méconnue qu'elle est mise en œuvre par des associations dont l'apparente neutralité masque les organisations qui les financent et qui définissent leurs modes d'intervention pédagogique dans les établissements scolaires. La pénétration de ces associations (et des entreprises) dans l'école s'accomplit au moyen de conventions, d'accords

de toutes sortes avec le ministère de l'Éducation nationale qui, à la suite d'autres ministères, inscrit sa politique dans le cadre d'une forme d'action publique désormais généralisée et nommée « partenariat », terme qui désigne le retrait de l'État en matière d'activités de service public (qui vont des transports à l'éducation et à la culture). Qui sont ces associations avec lesquelles le Ministère coopère ? Les services administratifs de celui-ci ne disposent pas de banques de données les répertorient. On s'en tiendra donc aux instances les plus visibles sur la scène publique. On décrira les actions qu'elles mènent au sein des établissements d'enseignement public enfreignant ainsi l'un des principes fondateurs de cet enseignement : la neutralité comprise comme un refus de toute idéologie partisane explicite dont l'État était le garant et qu'il transgresse aujourd'hui par l'édition de circulaires telles que "le Code de bonne conduite des interventions des entreprises en milieu scolaire" qui « autorise les établissements scolaires à créer des Groupements d'intérêt public pour leur permettre de mener des actions destinées à favoriser l'innovation, les transferts de technologie et à concourir au développement économique et social² ». Nous allons montrer les formes que prennent ces interventions

"Entreprendre pour apprendre" (EPA), née aux États-Unis, implantée dans toute l'Europe, liée aux grandes entreprises (voire aux multinationales), a retenu notre attention parce qu'elle est probablement l'une des plus importantes associations en France par sa présence dans vingt régions métropolitaines sur vingt-deux. Par l'ampleur et la diversité des actions qu'elle impulse, cette association entend être un agent de la communauté éducative. De fait, ses interventions visent la totalité du système d'éducation et de formation. Le programme intitulé "Notre commune-EPA" s'adresse aux élèves de l'école primaire, celui appelé "Mini-entreprises" concerne le segment scolaire qui s'étend de la sixième au brevet de technicien supérieur, et le projet "Start-up" est destiné aux étudiants des universités, des instituts universitaires de technologie et des grandes écoles. Chacun des programmes d'EPA est, en effet, construit de façon à s'ajuster au plus près des enjeux pédagogiques de chaque classe d'âge. Pour ce faire, cette association met en œuvre une « pédagogie active » fondée sur le principe d'« apprendre

en faisant ». Les outils utilisés sont présentés comme « ludiques, pragmatiques et fédérateurs », le but ultime étant de permettre aux élèves de « concrétiser leurs idées dans les conditions du réel ».

EPA a une démarche volontariste, voire militante. Elle sollicite les établissements par l'envoi de publicités. La réussite de la prise de contact dépend de l'attitude du chef d'établissement et de la réceptivité des professeurs puisque l'implantation d'une mini-entreprise est soumise à l'acceptation du conseil d'administration.

Les établissements scolaires adhèrent à cette association qui, moyennant trois cents euros par an, lui fournit le matériel pédagogique comprenant la démarche pédagogique définie en sept étapes, les conseils d'un « référent » (représentant l'association) et le cadre juridique nécessaire au fonctionnement de cette entreprise : « C'est lui qui gère les comptes en banque et assume la responsabilité juridique de la mini-entreprise. Il fallait ce cadre légal pour ouvrir un compte » (une enseignante à l'origine de la mise en place de la mini-entreprise dans un lycée). L'adhésion à EPA est votée en conseil d'administration du lycée, et le projet retenu pour mettre en place la mini-entreprise est soumis à l'autorisation du proviseur. C'est dire qu'en principe la communauté enseignante est impliquée dans cette aventure.

Collégiens et lycéens sont ainsi invités, en une année scolaire, à créer leur propre entreprise « société anonyme ou société coopérative », dans laquelle ils « conçoivent, produisent et commercialisent un produit ou un service ». L'observation faite dans un collège et un lycée professionnel nous a permis de pénétrer au cœur du fonctionnement des « mini-entreprises » dans le cadre d'une option appelée "Découverte professionnelle". Facultative, elle doit être proposée à tous les élèves des classes de troisième du collège. Ceux-ci lui témoignent, en majorité, un vif intérêt.

Apprendre un modèle d'organisation sociale et économique

En mettant des accompagnateurs au service des enseignants et en leur offrant des outils et des programmes prêts à l'emploi, l'association

(2) Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°14, 5 /4 /2001, circulaire n°2001-053, « Code de bonne conduite des interventions des entreprises en milieu scolaire ».

sécurise les professeurs. Décrits comme des « spécialistes de la gestion de projet », les accompagnateurs sont investis d'une double mission. Véritables conseillers pédagogiques délégués auprès des professeurs pour les « aider à structurer [leur] projet pédagogique », ils jouent également le rôle d'intermédiaires entre le monde de l'école et celui de l'entreprise pour aider les enseignants « à faire intervenir des entrepreneurs locaux ».

Le processus de création de la mini-entreprise est engagé selon une progression établie : émergence d'un projet de production de biens ou de services ; études de faisabilité et de marché ; lancement du financement par émission d'actions (autour de 4 euros). Selon les prescriptions d'EPA, il importe que le choix du projet émerge des élèves eux-mêmes après un "brain-storming". En pratique, il en va souvent autrement. Le recrutement par sélection des candidats aux postes de direction (Président-e, DRH, Directeur commercial, Directeur de la communication, Directeur technique) de la mini-entreprise, s'opère différemment d'un établissement à l'autre, parfois sous l'égide d'un jury composé d'employeurs, parfois par les enseignants eux-mêmes. Les profils de poste publiés ne comportent aucune exigence en matière de connaissance, mais insistent tous sur les traits de caractère : la motivation, le dynamisme, les comportements relationnels, etc.

Les objectifs pédagogiques fixés à ces mini-entreprises ne sont autres que ceux revendiqués par toutes les associations reconnues par le MEN : transmettre « la culture d'entreprendre », « l'esprit d'entreprise » en développant chez les jeunes la motivation, l'enthousiasme, le dynamisme, la confiance en soi, la responsabilité de son devenir.

La négation d'une entreprise produisant des richesses et de la valeur.

Les noms des mini-entreprises eux-mêmes, empruntés au langage publicitaire du marketing, des jeux vidéo, tout comme le type de produit réalisé, entraînent l'adhésion des élèves. En voici quelques exemples : Boucan'table (porte-nom à placer devant les invités, réalisé dans un lycée

professionnel observé où la seule pièce nécessitant une action sur la matière est sous-traitée), Tower Shoes (talons interchangeables), Diff'n'Co (diffuseur de parfum d'ambiance), Sullymagination (boîte aux lettres avec led qui s'allume quand il y a du courrier), Paul'Store (réalisation de shamballas, porte-clefs et bracelets), Try again style true Madness Grow up (transformation et commercialisation de vêtements d'occasion), Biome (start-up gérée par des étudiants en deuxième année de licence de sciences économiques qui commercialise des T-shirts bio pour les jeunes, dont la production est sous-traitée), ETU manges quoi ? (service de restauration à emporter, en vente sur le campus, les repas sont préparés par un chantier d'insertion dépendant d'une association), etc. Autant d'activités qui sont loin de la production de biens et de services ayant une utilité sociale. Elles sont évaluées par des jurys composés d'entrepreneurs, moins sur le produit que sur sa valorisation lors des salons organisés en fin d'année au sein de chaque académie, puis à l'échelle nationale et enfin à l'échelle européenne pour les gagnants.

Les enseignants engagés dans cette activité défendent ses vertus pédagogiques : la mini-entreprise motive les élèves, leur permet de se projeter dans l'avenir (ici, le monde de l'entreprise), de prendre la mesure de leurs compétences, leur donne l'estime de soi nécessaire pour devenir « acteur de leur vie ». La légitimité d'une acculturation à l'entreprise s'établit sur les échecs aux apprentissages scolaires qu'éprouvent des jeunes qui se détournent de l'enseignement général et de la poursuite des études. Cet engagement est loin d'être partagé dans tout le corps enseignant comme l'indique un rapport du CREDOC qui constate : autant les enseignants impliqués dans cette expérience sont convaincus de son bien-fondé, autant les autres sont réticents, voire hostiles, car ils y voient la socialisation « à des valeurs économiques associées au libéralisme » comme en témoignent ces déclarations : « Moi, je forme des citoyens, pas des acteurs économiques », ou cette autre qui craint la diffusion d'un changement plus général de culture, « le travail en mode projet³ ».

Qui sont ces promoteurs de l'esprit d'entreprise dans l'école ?

Nous avons dessiné ailleurs le portrait de quelques uns de ces propagateurs de l'esprit d'entreprise. Mentionnons ici quelques traits de Philippe Hayat, figure emblématique de ce mouvement qui est l'interlocuteur du MEN pour déployer sa politique d'associations avec le monde des entreprises : en 2007 Philippe Hayat lance 100 000 Entrepreneurs, association d'intérêt général visant à transmettre la culture et l'envie d'entreprendre qui rassemble plusieurs milliers d'entrepreneurs et d'enseignants⁴. Il est administrateur de la Fondation Entreprendre, chargée de développer et de pérenniser l'entrepreneuriat en France et, pour ce faire, soutient le Réseau Entreprendre. En 2011, cette fondation est reconnue d'utilité publique, elle participe aux Assises de l'Entrepreneuriat et signe, en 2013, un partenariat avec Citizen Entrepreneurs, engagés dans le XXIème siècle⁵.

Citizen Entrepreneurs dit rassembler l'intégralité de l'écosystème entrepreneurial français et n'avoir qu'un seul parti pris : celui de l'entrepreneur, qui doit être replacé au cœur de notre modèle économique et social. Elle dit se situer au cœur des principaux courants militant pour la cause entrepreneuriale. Au niveau mondial, l'association est présente dans cent quarante pays à travers la Global Entrepreneurship Week, qui rassemble plus de quatre cents entrepreneurs des pays du G20. L'entrepreneuriat est devenu une cause militante d'un large réseau d'associations qui, sous un même statut, agissent sur des modes variés et signent ce « Manifeste des entrepreneurs⁶ », Le New Deal, c'est maintenant, manifeste qui lève toute opacité de la forme associative et affiche un programme politique d'obédience radicalement libérale.

Conclure sur des questions

Les "partenariats" entre l'EN et des associations de promotions de l'entreprise enfreignent le principe de laïcité à l'école. La réduction de la laïcité au fait religieux s'est faite dans une période historique déterminée. Les premiers fondateurs de l'école publique, comme Jules Ferry, l'entendaient pourtant autrement, quand il déclarait « L'enseignement n'est pas une industrie comme les autres, le consommateur

n'est pas juge de la qualité de ses produits⁷ ». En France, l'institution scolaire s'est vu conférer pour mission première la formation du citoyen dans la cité où les individus sont égaux en droit et non à l'entreprise où ils sont pris dans des rapports de subordination.

L'observation des modes d'implantation et de fonctionnement de ces dispositifs pédagogiques laissent voir les principales qualités que ceux-ci visent à faire acquérir aux jeunes et, en arrière plan, le modèle d'individu à former : un travailleur moderne, motivé, dynamique, "flexible", entrepreneur et responsable de soi. Autant de changements qui ne sont pas sans rapport avec le délitement du code du travail en cours dans le même temps.

Les divers éclairages apportés par cette enquête montrent bien qu'il s'agit d'une véritable mobilisation idéologique menée dans l'école tout comme dans la sphère politique et économique. L'idéologie entrepreneuriale prêche l'émancipation individuelle qui dépend de la motivation, de la confiance en soi et s'accomplit dans l'entreprise ; désir, audace, imagination, combativité, goût pour triompher des difficultés et pour réussir : autant de valeurs auxquelles les jeunes sont invariablement appelés à adhérer du collège à l'université et qui constituent cet univers idéologique que Luc Boltanski et Ève Chiapello ont appelé « le nouvel esprit du capitalisme⁸ ».

Nous avons tenté d'entrevoir des modes de socialisation⁹ que génère le dessaisissement d'un État instituant dont la doxa et les pratiques politiques sont également celles des régions et d'instances supranationales comme l'Europe. Mais, comme le rappelle nombre d'historiens, « le passé est toujours là, présent, et le futur est là, devant nous ». D'autres possibles sont contenus dans les changements en cours pour répondre aux contradictions contenues dans la situation présente qu'il convient de penser et de résoudre.

Lucie Tanguy

Directrice de recherche honoraire au CNRS

(4) Voir le site 100000 entrepreneurs.com.

(5) Voir leur site, citizen-entrepreneurs.com, rubriques « Qui sommes-nous ? », puis « L'association ». Le logo associe au titre la mention « engagés dans le 21e siècle ».

(6) « Manifeste des entrepreneurs », lettre adressée aux décideurs politiques le 18 novembre 2013, en clôture de la conférence annuelle des entrepreneurs, citizen-entrepreneurs.com.

(7) Jules Ferry, Discours au Sénat du 31 mars 1881.

(8) Luc Boltanski, Ève Chiapello, Le Nouvel Esprit du capitalisme, Gallimard, Paris, 1999.

(9) On ne saurait conclure que celle-ci se réalise d'une manière mécanique et produit invariablement les effets escomptés comme le montre Sabine Rozier, "Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'usage et d'appropriation des "mini-entreprises" par les élèves des établissements scolaires français", Politix, 2014, n°105, pages 163-184.

L'adéquation formation-emploi pour répondre aux besoins du marché du travail : une fiction très instrumentalisée

Fabienne Maillard

L'éducation et la formation sont régulièrement convoquées pour mieux faire correspondre les offres et les demandes d'emploi et fluidifier le fonctionnement du marché du travail. Mise en cause en pratique, la tentation adéquationniste a néanmoins pris beaucoup d'ampleur ces dernières années car elle justifie a priori une réforme après l'autre.

(1) Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000, La Dispute, 2016.*

Bien que la transformation rapide des emplois et la disparition en chaîne de nombreux métiers face au développement incessant de nouvelles technologies et, désormais, de l'intelligence artificielle, figurent régulièrement dans les bilans des travaux de prospective de France Stratégie, l'appel à une adéquation plus systématique entre éducation, formation et emploi est inscrit dans les discours des responsables politiques, jusqu'au plus haut niveau. L'argument qui justifie cette expansion de l'adéquationnisme tient à la nécessité de mieux prendre en compte les besoins des employeurs et de mieux assurer l'insertion des personnes en quête d'emploi, quels que soient leur parcours et leur âge. Mais quelles sont les vertus de cette adéquation, dont les scientifiques s'appliquent régulièrement à dire qu'il s'agit d'une fiction ?

Un adéquationnisme qui résiste malgré des mises en cause récurrentes

Depuis les travaux de Pierre Naville sur l'orientation et sur la formation professionnelle, qui montrent les dimensions idéologique et opportuniste de la quête, affichée par les politiques

publiques, de liens étroits entre ce qui relève de l'éducation et de la formation et ce qui relève de l'emploi, les mises en cause de cette quête d'adéquation entre deux mondes très différents n'ont pas cessé. La notion de "besoins" fait partie d'une rhétorique forte en surface mais fragile sur le fond, tant ces dits besoins sont difficilement discernables, instables, et différents selon que l'on est employeur, personne en formation, individu en quête d'emploi. De même que ce n'est pas le titre qui fait le poste, comme le soulignent Bourdieu et Boltanski dans un article de 1975, les emplois sont loin d'être tous alimentés par des personnes qui y sont formellement préparées. C'est vrai dans le secteur privé comme dans le secteur public, les pratiques de recrutement obéissant à des logiques souvent peu rationnelles - ou dont la rationalité n'est pas celle qui est affichée.

Outre un ouvrage de référence dirigé par Lucie Tanguy et publié en 1986, *L'introuvable relation formation-emploi*, les travaux du Céreq mettent régulièrement en valeur la diversité des modes d'insertion des sortants du système éducatif et des emplois qu'ils occupent. Si la détention d'un

diplôme est devenue un élément déterminant de l'accès à l'emploi, ce qui concerne désormais tout aussi bien les débutants que les actifs expérimentés, la spécialité de ce diplôme est souvent loin d'ouvrir les portes identifiées a priori. Plusieurs éléments expliquent cette distorsion : la conjoncture économique, les stratégies de recrutement des employeurs, différentes selon les secteurs d'activités comme selon les entreprises et les emplois à pourvoir. S'y ajoutent les caractéristiques individuelles des personnes en quête d'emploi : âge, sexe, diplômes, couleur de la peau, lieu de résidence, etc. La non adéquation entre formation et emploi peut également venir du refus des personnes d'exercer les activités pour lesquelles elles ont été formées. Si l'on se réfère au turn-over qui frappe les secteurs du bâtiment comme de l'hôtellerie-restauration, où les jeunes en formation ne manquent pas, il est clair qu'il ne suffit pas de former pour alimenter la main d'œuvre réclamée ici et là. Des emplois peuvent rester vacants même en période de chômage ou de précarité. Si la liberté de choisir son avenir professionnel n'existe pas, contrairement à ce que promeut la loi éponyme de 2018 sur la formation professionnelle, il est encore possible de refuser d'occuper des emplois en lien avec la formation reçue et les diplômes détenus.

En dépit de ces constats régulièrement réitérés, sachant qu'une personne sur deux en moyenne occupe un emploi en lien avec sa formation, la tentation adéquationniste conserve un certain attrait auprès des responsables politiques, avec cependant plus ou moins de force selon les périodes. Bien que Lucie Tanguy estime par exemple que les années 1960 représentent un moment particulièrement fort de l'adéquation éducation/emploi, dont rend compte à ses yeux la "nomenclature des niveaux de formation" qui met en corrélation des niveaux de diplômes et des niveaux d'emploi, cette période est aussi celle de la massification du second degré. Or, pour généraliser l'accès au collège, l'enseignement professionnel est transformé et le CAP (certificat d'aptitude professionnelle), diplôme emblématique de la qualification ouvrière et sélectif à l'entrée comme à la sortie de formation, change de curriculum... et de public. L'enseignement professionnel devient par conséquent une voie "de relégation" réservée en partie aux élèves en difficultés, ce qui aura des

effets sur la reconnaissance de ses diplômes sur le marché du travail. En 1985, c'est également au nom de l'emploi que le baccalauréat professionnel voit le jour, même si les chercheurs ont non seulement montré que la demande (faible) des entreprises ne portait pas sur ce diplôme mais aussi que l'espace de qualification du bac pro était et reste flou. C'est surtout pour contribuer à la réussite de l'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat que ce diplôme a été créé, une telle ambition s'avérant impossible à atteindre avec les seuls baccalauréats généraux et techniques, tout du moins dans le cadre du régime de démocratisation ségrégative qui caractérise, selon Pierre Merle, le système éducatif français.

Si l'approche par les compétences, désormais déployée dans l'ensemble des diplômes et certifications existants, s'inscrit également dans une volonté de rapprocher système productif et système éducatif, le flou qui désigne ces compétences et les difficultés qu'éprouvent leurs concepteurs pour les référer à un niveau de diplôme bien identifié montrent la dimension erratique des projets adéquationnistes. Omniprésentes, les compétences transversales peuvent être tellement générales qu'elles en deviennent dépourvues de contenu, et il peut être difficile de distinguer celles qui relèvent d'un CAP ou d'un master lorsque le même lexique est mobilisé. Pour compléter et légitimer ce modèle, de nouvelles compétences voient sans arrêt le jour au point de rallonger une liste déjà bien fournie et pas toujours très explicite : cognitives, académiques, non académiques, sociales, techniques, comportementales, émotionnelles... lesquelles se déclinent à leur tour en compétences diverses histoire d'identifier chaque catégorie. La possible dilution des savoirs dans des compétences qu'on ne peut évaluer qu'en situation, autrement dit via des performances observables, pose également problème. L'appel à l'adaptabilité, l'employabilité, la mobilité... dédié à faire de chacun l'entrepreneur de sa carrière voire de son parcours de vie tout entier, est-il vraiment compatible avec des séries de compétences dont l'étendue peut donner le vertige ? C'est néanmoins "Vers une nouvelle société de compétences" que tend la loi "pour la liberté de choisir son avenir professionnel du 5/09/2018, dite "Avenir", ce qui est un bien grand mot.

L'adéquation formation-emploi : un argument de réforme auto-suffisant

La persistance de l'adéquationnisme apparaît d'autant plus étonnante qu'elle va de pair avec une certaine constance des erreurs dans les prévisions d'emplois. Si les travaux de prospective que produit France Stratégie font désormais preuve d'une certaine prudence après les démentis apportés à certaines publications par des politiques publiques reportant l'âge de départ en retraite, une pandémie mondiale ou une guerre en Europe, les responsables politiques ne font pas toujours preuve des mêmes réserves. En 2018, dans le dossier de presse dédié à la loi "Avenir", Muriel Pénicaud, ministre du Travail, annonce que "50 % des emplois seront transformés dans les 10 ans qui viennent, 10 à 20 % seront créés, autant vont disparaître". Le rapport d'information du Sénat du 28/11/2019, "Demain les robots : vers une transformation des emplois de service", estime "qu'environ 9 % des emplois pourraient disparaître dans l'OCDE du fait de la robotisation et l'adoption d'outils d'IA remplaçant le travail humain". Plus tard, en 2024, France Travail annonce sur son site que "85 % des emplois de 2030 n'existent pas encore" (Révolution numérique, page Informations Actualités, Le Dossier/L'intelligence artificielle et les métiers de demain, consultée le 6 sept 2024). Quant à la ré-industrialisation voulue par le Président de la République, elle subit quelques doutes dans le rapport publié par France Stratégie en mars 2022 sur "Les métiers en 2030". Et si l'avant-propos signé par Gilles de Margerie, Commissaire général de France Stratégie, et par Michel Houdebine, directeur de la DARES (ministère du Travail) souligne que "Ne pas bien équilibrer ces offres et ces demandes [d'emploi], c'est courir le risque que l'ajustement se fasse au détriment de la croissance, et entrave la baisse du chômage", le contenu du rapport est bien moins alarmiste. Il précise ainsi, p. 117, que les "déséquilibres envisageables" sont qualifiés de partiels car in fine les mobilités entre métiers, les flux d'immigrés, de chômeurs et d'inactifs devraient contribuer à équilibrer l'offre et la demande de travail par professions". Entre le discours politique et le discours savant, l'écart est notable.

Si ces contradictions et ces erreurs répétées invitent à la circonspection, elles ont cependant

l'intérêt de montrer que l'adéquationnisme répond moins à des enjeux d'éducation, de formation et d'emploi qu'à une volonté de fournir un argument de réforme indiscutable. L'examen des réformes de l'enseignement professionnel le montre : faire appel aux besoins du marché du travail et à l'insertion des jeunes permet de justifier une réforme après l'autre, même lorsque leurs orientations divergent. L'adéquation récemment prônée par le Président de la République, qui souhaite que les jeunes de la voie professionnelle soient formés au plus près des besoins des entreprises locales tout en contribuant à ré-industrialiser la France, signale une nouvelle fois cet usage pragmatique de l'adéquationnisme. Ce projet va en effet à l'encontre de la politique menée jusque-là, centrée sur l'élimination des diplômes industriels et sur la promotion de la mobilité professionnelle comme géographique. Il compte sur des entreprises aux projets et à la santé financière difficilement prévisibles, et sur une jeunesse qui serait désireuse d'exercer des métiers peu prisés sans s'éloigner du domicile familial. Qui plus est, sans incorporer une notion importante : le temps. Il faut en effet deux ans pour obtenir un CAP, trois ans pour un bac pro, cinq pour un BTS. Les employeurs attendront-ils l'arrivée de ces jeunes sur le marché du travail ? Accepteront-ils de les embaucher alors que d'autres catégories de main d'œuvre peuvent être disponibles ? Quant aux diplômés, envisageront-ils ce qui pourrait être assimilé à une assignation à résidence, en courant le risque d'une délocalisation d'entreprise, d'une nième fermeture, événements qui ont marqué de nombreux territoires et y ont laissé des traces comme dans la mémoire de leurs habitants ? Quelles compétences leur serviront alors, pour faire quoi et où ?

Fiction qui se passe d'argumentaire, l'adéquationnisme présente de nombreux avantages pour justifier une réforme, quel qu'en soit le projet. Passer par les diplômes, et pas seulement par l'éducation et la formation, lui donne une légitimité difficile à mettre en cause. Les diplômes constituent ainsi des instruments de l'action publique d'autant plus efficaces qu'ils sont déclarés "professionnels".

Fabienne Maillard

Professeure des universités
Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL

La subordination néolibérale de la formation professionnelle continue

Jean Marie Canu

Francis Vergne

« Les compétences sont devenues la monnaie mondiale du 21^{ème} siècle¹ ». Angel Gurria. Secrétaire général de l'OCDE.

Nous voudrions dans cet article décrire à grands traits et situer les enjeux des mutations qu'a connu l'univers de la Formation Professionnelle Continue en France avant d'élargir le propos à une analyse plus globale à l'échelle européenne.

Hormis les spécialistes syndicaux, un petit nombre de chercheur.e.s, les personnels de l'AFPA ainsi que ceux de l'Éducation nationale directement impliqués, le monde de la formation professionnelle continue (FPC) reste largement terra incognita pour la très grande majorité du camp de la gauche.

C'est pourtant un secteur où environ 45 000 « organismes de formation », dont un certain nombre plus ou moins auto-proclamés, prospèrent (de la multinationale à l'auto-entrepreneur pour qui une simple déclaration suffit) en vendant chaque année à 21 millions de clients potentiels (salariés ou privé.es d'emploi) environ 20 Mds d'euros d'une « marchandise » dont la valeur commerciale est loin d'être toujours corrélée à sa valeur efficiente. Secteur dans lequel le service public de l'Éducation nationale n'occupe qu'une place marginale (à peine plus de 10 % de la dépense globale de la FPC).

Autant de bonnes raisons pour (ré)investir ce monde que nous avons eu le tort de laisser à la main du patronat au nom d'un purisme académique quelque peu malencontreux. Retour d'autant plus indispensable qu'en moins de trente ans le néolibéralisme a réussi à imposer à bas bruit un renversement copernicien des valeurs qui régissaient ce secteur.

Quelques repères historiques

Sans remonter au-delà de la loi du 16 juillet 1971 dite « Loi Delors », un bref retour s'impose. Deux éléments saillants sont à retenir de cette loi régissant la Formation Professionnelle Continue : 1/ au moins formellement la FPC s'inscrit dans le cadre de l'éducation permanente, ce qui sous-entend que la FPC ne saurait être réduite à sa seule dimension professionnelle mais devrait comporter une visée éducative, voire émancipatrice. 2/ en contradiction manifeste avec ce premier point est instauré un « grand partage » entre formation initiale relevant de l'Éducation nationale (EN) et formation continue dévolue aux « partenaires sociaux² ». Le : l'éducation relève de la sphère publique et la formation du marché (domaine réservé du paritarisme). Ainsi, jusqu'à la fin du siècle écoulé, syndicalisme ouvrier et représentation patronale cogéreront le pré-carré de la FPC tandis que les personnels de l'Éducation nationale se replient pour l'essentiel sur les GRETA.

Dès la fin du siècle dernier, attentif aux mutations économiques (fin du taylorisme et du fordisme, pour faire court) le patronat comprend qu'il lui faut en finir avec un compromis social désormais dépassé. Ses objectifs consistent d'une part, à remettre en cause la (très) relative hégémonie de l'EN sur la formation initiale, d'autre part à aligner de façon beaucoup plus accentuée l'offre de formation continue aux besoins de l'entreprise, elle-même réagencée en vue d'un

(1) Angel Gurria, Panorama de la stratégie de l'OCDE. Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure.

(2) Admise par la grande majorité du monde syndical comme patronal, cette expression voile sciemment la réalité des intérêts antagoniques et des conflits de classe qui partagent le monde du travail. Par commodité de langage, on l'adoptera néanmoins ici.

(3) Voir « Journées internationales de la Formation » 1998 Tome 12 MEDEF

(4) Inspection générale des affaires sociales / inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche. Rapport du 24 juillet 2015

accroissement de la compétitivité par la réduction des coûts, le conditionnement des salarié.es à ses valeurs et la destruction des collectifs de travail.

Courant octobre 1998, à l'occasion de ses « journées internationales de la formation » de Deauville, le tout nouveau MEDEF lance sa « stratégie d'entreprise basée sur les compétences professionnelles » qui « doit mettre fin définitivement au taylorisme ». Ce qui « implique un système de validation, assuré par l'entreprise, des compétences acquises par le salarié au cours de sa vie professionnelle³ ». Certes, le diplôme – qui sanctionne un certain niveau d'acquisition des savoirs – n'est pas complètement disqualifié, d'une part parce qu'il organise et objective la hiérarchie sociale par la sélection scolaire et d'autre part parce qu'il fournit un bon indicateur de la « valeur économique potentielle » d'un individu. Mais ce sont bien deux objectifs majeurs qui sont mis en œuvre au travers de cette nouvelle stratégie.

Primo, la « logique compétence » écrase progressivement la problématique de l'acquisition des savoirs, propre à l'Éducation nationale. Courant 2015, l'IGAS/IGAENR⁴ peut ainsi se féliciter de voir inscrite « de manière décisive l'écriture en compétences dans le paysage français des certifications professionnelles délivrées au nom de l'État ». Secundo, avec la « logique compétence » s'ouvre désormais l'ère néolibérale du salarié « acteur » (et non pas « auteur ») de son parcours professionnel et responsable de son employabilité dans un univers économique dominé par la course à la compétitivité instituée en moyen unique de préserver l'emploi. Fini le temps où les salarié.es luttèrent collectivement dans l'entreprise pour imposer ne serait-ce qu'un minimum de formation d'adaptation à l'emploi et d'amélioration de la qualification sur le temps de travail. A charge dorénavant pour elle ou lui de gérer au mieux son Compte Personnel d'Activité (CPA) en vue de sauvegarder son employabilité.

Ultime étape de ce processus de refondation totale de la FPC qui, sans en changer en rien la logique d'ensemble, rebat quelque peu les cartes : la loi du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » réorganise profondément le mode de gestion de la formation. Les Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) qui collectaient pour le compte du paritarisme les fonds de la FPC et mettaient en relation salarié.es et offreurs de formation sont supprimés et remplacés par une

nouvelle agence « France Compétences » chargée « de la régulation, du financement, du contrôle et de l'évaluation du système de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Son action promeut le développement des compétences... ». L'Éducation nationale et l'enseignement supérieur (qui a fini par investir ce secteur) perdent donc la maîtrise de leur offre de formation et devront se plier aux injonctions de France-Compétences sous peine de voir leurs diplômes retirés du Registre National de la Certification Professionnelle. Du côté du/de la salarié.e, le CPA devenu Compte Personnel de Formation (CPF) monétisé en euros et accessible sur smartphone rompt l'ultime lien avec le partenariat social que faisaient exister les OPCA. Et si le patronat a pu se sentir lésé par la disparition du paritarisme en matière de FPC, le fait est qu'il est mieux servi par une agence gouvernementale à l'abri des pressions du mouvement syndical désormais hors-jeu.

Ajoutons pour en finir avec cette présentation très simplifiée qu'en la matière on aura vu se reproduire le clivage assez classique entre « syndicalisme d'accompagnement » et « syndicalisme de lutte et de transformation sociale ». La CFDT choisit de s'adapter à la nouvelle donne de la compétitivité initiée par le MEDEF en affirmant dans sa revue CFDT Magazine d'avril 2006 que « la CFDT n'entend pas sécuriser le contrat de travail mais bien les trajectoires professionnelles. Il n'est pas question de surprotéger le salarié, mais de faire en sorte qu'il soit l'acteur de son parcours ». Elle préconise en ce sens l'instauration d'un mécanisme de « Sécurisation des Parcours Professionnels » (SPP). Au salarié pris individuellement de construire, dans un environnement économique décrété instable, son propre parcours « sécurisé » par la politique « Ressources Humaines » des entreprises et par l'action des pouvoirs publics. A rebours, même s'il lui fallut en passer par quelques débats internes parfois houleux, la CGT se positionnera en faveur d'un système de « Sécurité Sociale Professionnelle » (SSP) financé par cotisations sociales dans le cadre d'une cinquième branche de la Sécurité Sociale. Ce mécanisme aurait pour mission de garantir la formation professionnelle et le maintien du contrat de travail et du salaire en cas de suppression d'emploi.

La construction politique de la subordination de la formation à l'économie

Cette mutation n'est pas spécifique à la France.

En quelques décennies, le capitalisme néolibéral a réussi en Europe à imposer à la formation des salariés et demandeurs d'emploi un certain nombre d'impératifs catégoriques, dont la primauté accordée à l'acquisition et à l'entretien de compétences propres à maintenir ou accroître son employabilité. L'acquisition et l'actualisation de connaissances constitutives d'une culture professionnelle ne sont plus suffisantes. La formation se veut conformation, modification comportementale, voire existentielle du sujet.

La formation de cette subjectivité nouvelle de la force de travail n'a rien de spontanée. Elle requiert une orientation politique et stratégique générale lisible dans les productions de l'OCDE et de la Commission Européenne, la production de règles juridiques et la mise en place de dispositifs propres à faire appliquer l'intériorisation de comportements de marché à tous les aspects de l'existence⁵.

C'est le sens, dès les années 2000, de l'imposition de l'agenda néolibéral à la formation et à l'éducation en général au travers de la stratégie de Lisbonne et de ses avatars successifs. Tout se met en place sur le plan institutionnel et conceptuel pour fonder une politique éducative dont l'objectif principal sera de fournir à l'échelle du marché unique les « ressources humaines » adaptées à « la nouvelle économie de la connaissance » en modifiant en profondeur les systèmes de formation nationaux.

Ce mouvement qui rassemble les agendas économique, social et environnemental de l'UE ne s'est pas démenti. L'alignement de la formation tant initiale que continue sur la préparation à l'emploi et la production de compétences dont le marché du travail a besoin, s'est fait au contraire plus précis et plus directif. Dans sa feuille de route, Androulla Vassiliou, Commissaire européenne à l'éducation, précise que repenser celle-ci « n'est pas qu'une question d'argent... mais d'un recentrage sensible sur le développement des compétences transversales et fondamentales à tous les niveaux, notamment pour les compétences entrepreneuriales et informatiques ».

Cette logique a pour conséquence un remaniement profond des contenus et de la pédagogie de la formation. Dans la mesure où le salarié a la responsabilité de l'entretien de son employabilité, une dialectique nouvelle du cognitif et du comportemental se

diffuse sur l'ensemble du processus de formation. L'apprentissage de nouveaux savoirs techniques se trouve mis au service de la mobilisation individuelle et de la compétition. Dans une large mesure la distinction entre le « cognitif » et le « comportemental » s'efface. Le formateur de son côté devient également un « coach » garant de l'acquisition des bons comportements qui permettront aux salariés d'ajuster en permanence leurs pratiques et attitudes pour atteindre les objectifs fixés. Largement normative et comportementaliste, corrélée au « management de la performance », la formation néolibérale évalue sur un mode individualisant les rapports avec la hiérarchie, le degré de motivation et le goût de la « réussite », l'envie de se dépasser. Le MEDEF définira en ces termes l'ethos de la formation-entreprise : engagement, dévouement, loyauté, disponibilité, flexibilité, recherche permanente de l'excellence. Ce que Francis Mer, alors Ministre de l'économie et des finances, résume dans une formule imagée : la formation par l'entreprise est essentielle en ce qu'elle apprend « la compétition pour obliger chacun à sortir les tripes, à aller jusqu'au bout de ses capacités ».

Parler comme nous le faisons de subordination néolibérale signifie que les espaces de formation font plus que subir de l'extérieur la pression de formes agressives de réorganisation du travail, mais se plient désormais de l'intérieur aux exigences générales et aux normes de la concurrence et de la valorisation du capital humain. Les espaces de formation se transforment en entreprise de fabrique et d'entretien de l'employabilité.

La formation participe activement à cette métamorphose qui devrait conduire le sujet en formation à s'identifier au capital compétence dont il est porteur. Avant même en somme que la force de travail ne puisse être dépensée comme marchandise dans le procès capitaliste de travail, le sujet est amené à considérer ses capacités de travail comme un capital qu'il doit valoriser.

Jean Marie Canu

a été le premier représentant de la FSU au « Conseil National de la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie »

Francis Vergne

anime le chantier « Alternatives syndicales au néolibéralisme » de l'Institut de Recherche de la FSU.

(5) Voir Louis Marie Barnier, Jean Marie Canu, Francis Vergne *La fabrique de l'employabilité. Quelle alternative à la formation professionnelle néolibérale ?* Syllepse, 2014

Bibliographie

Louis Marie Barnier, Jean Marie Canu, Francis Vergne *La fabrique de l'employabilité. Quelle alternative à la formation professionnelle néolibérale ?* Syllepse, 2014.

Yves Baunay, Francis Vergne. *Formation professionnelle. Regards sur les politiques régionales.* Éditions Syllepse, 2006.

Didier Gelot, Djamel Testouk, *1971-2021 : retour sur 50 ans de formation professionnelle.* Éditions du Croquant, 2021.

Paul Santelmann. *La formation professionnelle continue,* La Documentation française, 2006.

Quelle conception du savoir ?

Jacques Bernardin

Savoir fait partie de ces termes courants aux acceptions si diverses qu'on finit par ne plus les interroger. Dans un monde saturé d'informations, tout le monde pense « savoir » : la croyance reprend de la vigueur face à la rationalité, la vérité trébuche devant le relativisme des points de vue. Outils d'influence, les « fake news » font florès, servant toutes les manipulations.

(1) Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, 1992/1994 (en particulier p. 67-77). Repris dans *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF, 2008, p. 25 à 27.

(2) Karl R. Popper, *La connaissance objective*, Bruxelles, Complexe, 1978, cité par J.-P. Astolfi (op. cit.).

Concurrencée, l'École voit sa légitimité affaiblie. La transmission ne va plus d'évidence. Le savoir présenté comme « vérité révélée » est parfois contesté, ravalé au rang de croyance. Démocratiser l'École et renforcer sa portée émancipatrice nécessite de repenser le mode d'accès aux objets scolaires, dont la valeur est mise en doute, relativisée voire déniée. Comment sortir de la confusion ?

D'indispensables distinctions...

Jean-Pierre Astolfi nous invite à ne pas confondre information, savoir et connaissance, amalgame communément indifférencié source de nombreux « échanges de sourds¹ ».

L'information (du latin *informare* : donner une forme), désigne des faits, des commentaires ou des opinions sous différentes formes : écrites, orales ou visuelles, qui en permettent la circulation et le stockage. Objet autonome extérieur au sujet (objective), l'information peut être mémorisée sans que cela fasse de lien avec l'acquis antérieur. L'apprentissage est alors mécanique plus que signifiant, restant extérieur à son système conceptuel.

La connaissance (étymologiquement : naître avec) est le résultat intériorisé de l'expérience individuelle de chaque individu, consubstantiel à son histoire. Recombinaison spécifique de l'information prélevée par chacun dans son environnement, la connaissance est en lien avec l'affectif, le social, les valeurs, le désir, donc empreinte de subjectivité. Les recherches en didactiques ont montré que chaque élève s'est forgé des idées sur les choses qu'on lui enseigne, conceptions personnelles qui s'avèrent tenaces, facteurs de résistances importantes, qui interfèrent avec le projet d'apprentissage voire le

mettent en faillite.

Le savoir (du latin *sapere* : avoir de la saveur) résulte lui d'un important effort d'objectivation, est le fruit d'un processus de construction intellectuelle. Si les savoirs sont redevables à tout un processus socio-historique, leur appropriation par chaque être humain, pour être effective et opératoire, passe par une recréation émancipant des conceptions anciennes. Le savoir est construit par le sujet, fait l'objet d'une formalisation théorique. Il permet de « lire » autrement la réalité, de poser de nouvelles questions.

Pour Karl Popper, si l'information est en rapport avec le Monde 1 (objets et états physiques), la connaissance renvoie au Monde 2 (expériences subjectives et états mentaux), alors que les savoirs renvoient au Monde 3, celui des « contenus de pensée objectifs », résultant de l'effort de construction intellectuelle, comprenant « les systèmes théoriques », mais (aussi) les « problèmes et les situations problématiques ». Il ajoute : « J'affirmerai que les habitants les plus importants de ce monde sont les arguments critiques, ce qui pourrait être appelé l'état d'une discussion ou l'état d'un argument critique² ».

... en lien avec des modes d'enseignement

Les modalités d'enseignement s'appuient sur ces diverses conceptions du savoir.

Qu'il soit le plus traditionnellement frontal ou dialogué, l'apprentissage par transmission s'appuie sur un savoir conçu comme information... produit fini, réifié qu'il suffirait de transmettre clairement dans sa forme aboutie pour qu'il soit évident pour

l'élève. On en connaît les limites. Cela ne fonctionne qu'avec les élèves déjà motivés et partageant les prérequis nécessaires (connaissances préalables et réflexion en phase avec l'enseignant) lui permettant d'intégrer ces apports dans un système déjà organisé ou de le restructurer.

L'apprentissage par stimuli-réponses (de type behavioriste) découpe chacune des étapes de l'apprentissage et amène les élèves à les traiter les unes après les autres, présupposant qu'à terme, leur addition suffira à maîtriser le processus d'ensemble. Or, on n'est jamais sûr que le tout se confonde avec la somme des parties qui le composent. Dans une telle approche, on peut très bien réussir sans comprendre... L'enseignement programmé, assisté par ordinateur ou la pédagogie par objectifs relèvent de ce modèle. S'il peut être opératoire pour acquérir des automatismes ou des savoirs d'action, il est inefficace pour la construction de concepts.

L'apprentissage passant par la recherche et l'expérience fait une place beaucoup plus importante au sujet qui apprend. Plus motivants, l'observation et le tâtonnement expérimental - outre le fait qu'ils sont coûteux en temps et laissent en jachère les domaines ne correspondant pas aux « intérêts spontanés » de l'enfant - peuvent amener à confondre le savoir avec la connaissance empirique.

Les approches constructivistes (ou plutôt néo-constructivistes post piagétienne, appelées encore socioconstructivistes³) privilégient la relation ou plutôt le rapport des élèves au savoir, prennent appui sur la spécificité de ceux qui apprennent, placés en situation de se construire leur propre savoir à travers des démarches de recherche, d'invention⁴. Les situations de ce type exigent de croiser les éléments épistémiques (connaissances et conceptions préalables des élèves) et épistémologiques (contexte problématique d'origine et façon dont le savoir s'est historiquement élaboré, en rupture par rapport aux modèles et façons de penser antérieurs).

Pour mettre les savoirs en culture

Ce n'est pas par des voies de renoncement que l'on peut démocratiser l'accès à la culture, mais par un regard optimiste sur les capacités des élèves associé à une conception ambitieuse des savoirs, qu'il s'agit de « mettre en culture ». Comment entendre cette formule ?

Restituer la plénitude du sens des contenus nécessite de les appréhender au regard de leur genèse, comme termes d'un processus socio-historique jalonné d'obstacles dépassés et d'erreurs rectifiées, élaboration sanctionnée par un débat critique exigeant. Objets d'un processus cumulatif de génération en génération, c'est ce patrimoine qui constitue la culture d'aujourd'hui, que l'institution scolaire notamment est chargée de transmettre.

Comment assurer ce passage auprès de tous ? Transmis dans leur forme faite, ces objets culturels perdent les motifs qui les légitiment et l'argumentation critique qui les justifie. Double faillite du sens et de l'exercice de la rationalité, préjudiciable à la formation intellectuelle et citoyenne des élèves.

A contrario, « mettre les savoirs en culture » c'est en permettre la (re)découverte par la recherche collaborative et une conceptualisation progressive en phase avec les étapes majeures du passé. Ainsi mise en scène, l'histoire culturelle développe le sentiment d'inscription dans une filiation anthropologique qui « en impose » plus qu'elle n'impose...

Au regard de l'épistémologie, quels sont les ingrédients majeurs d'une telle approche, qui pourraient inspirer les pratiques pédagogiques ?

Un questionnement originel...

Que ce soit pour mesurer l'inaccessible, comprendre les éruptions volcaniques ou vaincre les maladies, tout savoir a été tentative de résoudre une énigme. Il ne suffit pas de recevoir une pomme sur la tête pour interroger le phénomène. « Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question (...). Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit⁵ ». Les propos de Vygotski font écho : « les recherches ont attiré l'attention sur le caractère productif, créateur, du concept, élucidé le rôle essentiel joué par l'élément fonctionnel dans l'apparition du concept, souligné que c'est seulement dans le processus d'une activité appropriée à une fin, douée de sens, orientée vers un but déterminé à atteindre ou la solution d'un problème donné, que peut apparaître et prendre forme le concept⁶ ». Or l'école a tendance à répondre à la question avant qu'elle se soit posée aux élèves. Comment s'étonner de leur manque d'intérêt ?

(3) Cf. Catherine Gardnier, Nadine Bednarz, Irina Ulanovskaya (dir.), *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociales et constructiviste. Ecoles russes et occidentale*. De Boeck Université, 2009.

(4) Cf. GFEN (coll.), *Quelles pratiques pour une autre école ?* Casterman, 1982.

(5) Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique J.Vrin, 1938/1993, p. 14.

(6) Lev Semionovitch Vygotski, *Pensée et langage*, Éditions Sociales, 1985, p.151.

(7) Jean Piaget, Psychologie et pédagogie, Denoël/Gonthier, 1969, p. 45 et 47.

(8) Edgar Morin, Introduction à la pensée complexe, ESF, 1990.

(9) Henri Wallon, De l'acte à la pensée. Flammarion. 1970, p. 9.

(10) Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex. Henri Wallon. L'enfant et ses milieux. Hachette. 1999. p. 49.

(11) Jean Piaget, Le Jugement et le Raisonnement chez l'enfant, Delachaux & Niestlé. 1963, p. 164.

Inventer, (re)découvrir

Réécoutons Bachelard : « (...) les professeurs remplacent les découvertes par des leçons. Contre cette indolence intellectuelle (...), l'enseignement des découvertes le long de l'histoire scientifique est d'un grand secours. Pour apprendre aux élèves à inventer, il est bon de leur donner le sentiment qu'ils auraient pu découvrir » (p.247). Là encore, écho avec la psychologie. Pour Piaget, « une vérité n'est réellement assimilée en tant que vérité dans la mesure seulement où elle a été reconstruite ou redécouverte au moyen d'une activité suffisante⁷ ». Chaque réponse ouvre de nouvelles questions, pour les scientifiques... comme pour les élèves. Quand le réel devient plus intelligible, cela développe le besoin d'étendre sa maîtrise.

Rompre avec les évidences

Le socle initial de la connaissance se fonde sur l'expérience première, le bon sens et l'opinion commune. Si ces « concepts quotidiens » (Vygotski) ont valeur d'usage, ils constituent autant d'obstacles à la connaissance scientifique. Ainsi, ce qui gêne est moins ce qu'on ne sait pas que ce qu'on croit savoir (le Soleil tourne autour de la Terre...), ce qu'on pense évident. « En fait, on connaît contre une connaissance antérieure. (...) Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés » (p.14). Le passage de la connaissance au savoir nécessite une « psychanalyse de la connaissance objective », un travail de deuil vis-à-vis de ses anciens modes de pensée, une « rupture épistémologique » nous dit Bachelard. D'où la nécessité de faire avec et contre les conceptions des élèves.

Mettre en relation

Bien des objets d'étude exigent l'analyse de leurs composantes mais nécessitent tout autant la compréhension des liens en assurant la structure et/ou la fonction. Les nombres ne prennent leur valeur que dans le système de position ; les lettres changent la leur suivant leur place dans les mots. On ne peut comprendre la digestion sans aborder le rôle des échanges sanguins dans l'intestin ; l'hydrographie peut difficilement être comprise indépendamment du relief ; tel événement historique sans ce qui a précédé, le contexte de l'époque (mentalités, rapports de pouvoir, données économiques,

etc.). Ainsi savoir, c'est mettre en relation... de façon pertinente. « Notre mode de pensée nous amène à être lucides pour séparer et myopes pour relier », constate Edgar Morin, au risque de ne plus comprendre le monde environnant⁸. Savoir ne consiste plus à engranger des connaissances. À cette approche encyclopédique, il faut substituer une approche systémique.

De l'action à la représentation

Pour Piaget, « Connaître un objet c'est agir sur lui et le transformer, pour saisir les mécanismes de cette transformation (...) ». Dialectique de l'action et de la pensée que partage Wallon : « L'intelligence, instrument de connaissance, sort de l'action et y retourne⁹ ». Ils soulignent les limites de l'expérience pratique : « Le réel, pour être objet de connaissance, ne se donne pas directement à voir, il doit être représenté, construit, interprété, faire l'objet d'une élaboration ». Le langage y joue un rôle central, parfois associé à d'autres modes de représentation¹⁰. La confrontation met à l'épreuve : « c'est seulement le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver. (...) ». La preuve est née de la discussion¹¹. Le débat de preuve mérite de prendre plus de place dans les classes.

S'inscrire dans une histoire

Qu'il s'agisse des règles d'orthographe, des nombres décimaux, du carré de l'hypoténuse, du théorème de Thalès, de la théorie des plaques ou de la mise au point des vaccins, bien des savoirs résultent d'essais réitérés, d'échanges et de réaménagements avant d'avoir été stabilisés dans leur forme actuelle. Les formes de transmission courantes en rabotent la portée anthropologique, fondatrice de leur sens. Savoir, c'est s'inscrire dans l'histoire humaine. Les élèves sont avides de connaître cette histoire, se retrouvent dans les errements du passé comme dans les victoires de leur dépassement.

Jacques Bernardin
Président du GFEN

Des savoirs scolaires pour quoi faire ?

Samy Johsua

Il existe un espace pour un combat, quant aux savoirs dispensés à l'école, entre les classes dominantes qui luttent pour que l'école permette le maintien de la distribution inégalitaire de la société et une réponse progressiste aux trois éléments qui définissent une politique scolaire. Qui est scolarisé et comment ? Quels savoirs sont étudiés ? Et comment le sont-ils ?

(1) Berthold Brecht, Écrits sur la politique et la société, L'Arche, 1997

Certains savoirs qui font partie de la culture humaine nécessitent des moments d'étude systématique. L'école s'est imposée universellement pour ce faire si ça doit concerner la masse du peuple.

Mais l'école sous responsabilité étatique n'échappe pas au mélange inévitable de l'étude des savoirs en eux-mêmes et de sa fonction « d'appareil idéologique d'État » pour reprendre les termes d'Althusser. Cette instruction s'accompagne aussi de la discipline des corps et des comportements, en adéquation avec le maintien du pouvoir des dominants.

Le « théorème de Brecht »

On ne peut donc imaginer une école pleinement démocratique dans une société inégalitaire. Les classes dominantes luttent pour que l'école permette le maintien de la distribution inégalitaire, en réduisant au minimum nécessaire les outils mis à la disposition du grand nombre, tout en permettant le contrôle des esprits. Mais ceci n'est pas incompatible avec le « théorème » énoncé par Berthold Brecht¹. « Les classes dirigeantes, dans le dessein d'opprimer et d'exploiter les masses, doivent investir chez celles-ci de telles quantités de raison d'une telle qualité que l'oppression et l'exploitation s'en trouvent menacées... Pour maintenir leur domination, elles ont besoin d'un potentiel de raison chez les masses égales à celui dont les masses ont besoin pour supprimer leur domination ».

Il y a donc un espace pour un combat quant aux savoirs dispensés à l'école. Avec une réponse

progressiste aux trois éléments qui définissent une politique scolaire. Qui est scolarisé et comment ? Quels savoirs sont étudiés ? Et comment le sont-ils ?

La culture commune

En réponse à la première question, les luttes populaires se sont toujours guidées sur le principe d'une éducation commune de longue durée. Alors que le camp d'en face en tient pour des ségrégations de tous types. Un temps les filles séparées des garçons. Des filières différentes pour les enfants de la bourgeoisie et les autres avec une scolarité brève pour ces derniers. Ce camp réactionnaire a été mis sur le recul par la nécessité objective d'augmenter le niveau éducatif général mais surtout par les rapports de force sociaux d'après-guerre. Depuis des décennies sa contre-offensive est globale et ne cesse pas. En France par exemple par le développement des deux systèmes concurrents, privé et public. Et par la volonté constante de mettre les établissements de ce dernier en concurrence sous prétexte « d'autonomie ». Tout cela sur fond de sous financement attesté y compris par les statistiques de la très libérale OCDE. Et en plus désormais la caporalisation accrue du corps professoral, l'entame de la fin du collège unique, l'accentuation du démantèlement de l'enseignement professionnel.

Or cette question de l'école commune donne le ton de ce qui domine entre une école au service des intérêts, à courte vue qui plus est, des dominants et ceux venant « d'en bas ». Avec un effet direct sur la société à venir.

(2) Jack Goody, Pouvoirs et savoirs de l'écrit, La Dispute, 2007

(3) Ignace Meyerson, Les fonctions psychologiques et les œuvres, Albin Michel, 1948

Mais il faut parvenir à penser en même temps le développement de l'individu (plus la diversité des individus) et le projet politique inévitablement collectif, et en partie contraignant, d'une École commune. Plus généralement, comment se garder d'imposer de fait le point de vue des classes et groupes dominants sous couvert d'un « universel » abstrait ?

En finir avec les hypocrisies d'une « École Républicaine » fantasmée, farouchement élitiste, incapable de relever les défis contemporains d'une éducation de masse. Et rejeter symétriquement une certaine position « postmoderne », fascinée par l'émiettement du corps social, qui n'hésite pas à faire d'une donnée de fait (la déchirure du corps social, la concurrence et les inégalités en son sein) une valeur positive au plan de la symbolique. Et qui propose de se tourner vers une différenciation généralisée du système éducatif en fonction de chaque enfant, de chaque communauté culturelle, de chaque territoire. Deux orientations opposées, mais dans les deux cas c'est le projet même d'une École pour tous qui est remis en cause. Dans une perspective émancipatrice, il faut au contraire mettre les valeurs collectives et la notion d'égalité au cœur de la conception de la démocratie. Avec ce rappel de Hannah Arendt qui signalait que l'existence d'une culture commune était une condition première de la démocratie.

Le choix des savoirs dispensés

Mais même en maintenant ce projet d'école commune, la deuxième question, « quoi enseigner » est loin de parler d'elle-même ! En effet de la masse innombrable des savoirs humains, seule une toute petite part est scolarisée quoi qu'on en ait. La solution serait simple si l'on disposait d'un « savoir des savoirs », dont l'acquisition dispenserait d'étudier les autres au même titre. Mais il n'en est pas ainsi. Si l'on veut dominer la pratique de la physique et celle du football, il faut étudier les deux. Certes il existe des éléments communs au foot et au basket (par exemple le jeu sans ballon pour s'écarter d'un adversaire), comme il y en a entre la physique et la biologie. Mais la spécificité a vite fait de dépasser le commun.

La seule « discipline » qui en impose en généralité, c'est l'entrée dans les pratiques écrites. Jack Goody² a montré les écarts considérables entre les sociétés

à transmission écrite et celles liées à l'oral. C'est d'ailleurs pourquoi, alors que la nature et la hiérarchie des disciplines varient considérablement à travers les systèmes scolaires mondiaux, toutes les écoles sans exception introduisent à l'écrit. Ceci d'ailleurs donne une indication quant aux choix possibles. Donner la priorité à des savoirs qui ouvrent sur beaucoup d'autres savoirs. Mais, à part l'écrit donc, ce critère est loin d'imposer sa férule si aisément.

On peut se laisser guider par des cibles telles que les suivantes. Permettre aux élèves de dominer leurs relations à la nature, la relation aux autres et enfin à soi-même. Et permettre de modifier ces relations si besoin. Mais ce sont là des formules très générales on le voit bien.

On peut alors s'appuyer sur les trois entrées suivantes pour guider le choix des matières soumises à l'étude scolaire (en dehors de l'entrée dans les pratiques écrites donc).

- *Il existe des problèmes.* Une formule qui peut étonner, mais qui prend en compte que dans la vie courante dominant des routines non questionnées systématiquement. Je lâche mes clés, elles tombent, je les ramasse. Quoi d'autre à en dire ? Mais si on transforme ceci en problème alors il en vient de multiples. Déjà pourquoi et comment elles tombent ? Or de l'interrogation sur ces questions peut sortir au final la possibilité de faire voler des avions !

- *Il existe des outils pour aborder ces problèmes.* L'école est là pour les présenter et les étudier, comme elle doit forger la confiance que chacun-e peut acquérir la capacité personnelle de les maîtriser.

- *Il existe des « œuvres » humaines³* qui peuvent constituer des références (scientifiques, littéraires, artistiques, sportives, technologiques, etc.) pour aborder problèmes et outils. Car au risque d'être payé de ses efforts en fausse monnaie ce sont bien les références sociales attestées qui peuvent valider les dits efforts.

La question qui suit est celle du choix des œuvres en question, transformées ensuite en « disciplines » scolaires. Nous sommes tellement habitués aux choix qui ont guidé notre propre scolarité qu'on perd de vue à quel point ce choix peut être varié. En

France on note une rupture fondamentale en 1902, qui rehausse l'importance des entrées scientifiques à côté des humanités classiques. Mouvement qui s'est poursuivi jusqu'à nos jours avec une importance toujours plus grande donnée aux premières.

Transmission des œuvres et de leurs outils donc. Mais pour permettre en même temps la formation de l'esprit critique. Ce qui se résume bien dans la fière déclaration de Condorcet⁴ : « On a dit que l'enseignement de la constitution de chaque pays devait y faire partie de l'instruction nationale. Cela est vrai, sans doute, si on en parle comme d'un fait... Mais si on entend qu'il faut l'enseigner comme une doctrine conforme aux principes de la raison universelle..., alors c'est une espèce de religion politique que l'on veut créer...Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger...». On mesure l'écart avec l'exigence contemporaine d'enseigner « les valeurs de la République » sans jamais dire qu'elles restent à établir en permanence.

La question à résoudre prend alors la forme suivante : étant donné que les écoles ne peuvent traiter convenablement qu'une part infime des savoirs humains, quels sont les « besoins sociaux en savoirs communs » ? Ainsi, contrairement à l'intuition, même les savoirs professionnels ne peuvent pas être laissés entre les mains du patronat, puisqu'il n'est pas établi que le marché capitaliste s'orientera de lui-même en fonction des besoins objectifs. On peut le mesurer aux dispositions à créer pour aborder les métiers, souvent eux-mêmes à inventer, liés à la nécessaire bifurcation écologique. Et, comme il n'y a aucune réponse automatique à ces questions, quelle procédure démocratique pourrait guider ces choix politiques ? Il faut bien reconnaître que l'on manque d'une réponse générique à cette question !

Des diversités dans le commun

Ceci devrait aussi tenir compte des questions suivantes : comment ne pas écraser les points de vue des diverses composantes sociales ? Comment ne pas contribuer à constituer les différences en inégalités, du fait même du travail d'unification ?

Je propose quant à moi de prendre en compte dans ce questionnement ce qui est présenté parfois comme « une coupure avec la vie », mais qui

souvent, si c'était effectif, ne serait en fait qu'un manque de certaines « œuvres » à mettre à l'étude. Il me semble par exemple que les « besoins en savoirs » concernant la santé, si palpables dans la vie courante, gagneraient à être bien plus présents à l'école. Suivant la même idée (besoins en savoirs dans la vie courante) il me semble que tout ce qui relève des relations humaines et des relations à la nature devrait plus systématiquement être présent. Et cela concerne des « œuvres » existantes par exemple dans le domaine des sciences humaines (droit, sciences politiques, psychologie, sociologie) qui pourraient être systématisées. Et il resterait la question compliquée entre toutes des références « technologiques » justement par la difficulté à choisir lesquelles exactement. Bien entendu on peut aussi discuter du contenu précis de certaines disciplines déjà présentes (avec le cas emblématique de la question coloniale en histoire par exemple). Ceci soulevant d'ailleurs une question plus globale. Le temps scolaire est contraint et de plus changer les maîtres des disciplines enseignées ne peut se faire si facilement. C'est inévitablement un processus lent, qui mélange nouvelles formations et modifications internes aux disciplines existantes.

Enfin, même si ce n'est pas développé ici, il reste le troisième point qui caractérise une politique scolaire, « la question pédagogique ». Même si on vise l'étude des mêmes œuvres, on n'obtient pas la même formation selon les approches.

Il reste donc en conclusion à insister sur ce qui apparaît comme une contradiction. Il n'y a pas de politique progressiste en matière d'éducation visant à la fois une culture commune riche et des citoyens-maîtres de leur pensée puis de leur destin qui ne mette pas au centre la nature des savoirs étudiés. Or la martingale qui permettrait d'en maîtriser démocratiquement le choix ne me paraît pas immédiatement disponible. Voilà un chantier de plus, et de taille. Peut-être faudrait-il explorer la mise en place de conventions sur le modèle de celle réunie sur le climat qui a permis une réelle maîtrise des problématiques correspondantes, même si ses conclusions ont été ignorées. Le débat reste ouvert...

Samy Johsua

Professeur émérite en sciences de l'éducation
Aix-Marseille Université

(4) Condorcet, Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique, 1791.

Les savoirs disciplinaires : entre apports spécifiques et risques de naturalisation

Patrick Rayou

C'est par les disciplines que l'école forme les élèves. Néanmoins, ne pas voir qu'elles sont des construits sociaux pris dans des enjeux de maîtrise des savoirs et de leur diffusion risque de justifier les inégalités sociales reproduites et aggravées à l'école. Il importe donc de les remettre à leur place en les considérant tout à la fois comme indispensables et comme devant faire l'objet d'un examen critique permanent de leur pouvoir d'émancipation.

Les enjeux de la *disciplin*ation

Nous avons tous été formés par des disciplines scolaires. A partir du collège surtout, car à l'école primaire il s'agit de "matières", néanmoins structurées par des disciplines. Ces disciplines se ramifient et se complexifient jusqu'à l'université pour ceux et celles qui la fréquentent. Pourtant, c'est seulement à partir des années 1930 que l'expression « discipline scolaire » s'est accréditée, car jusque-là les « humanités » constituaient une matière unique enseignée dans les collèges d'Ancien Régime dans tous les pays d'Europe. En effet, les disciplines naissent et meurent, comme la technologie qui a remplacé les travaux manuels ; elles perdurent si leurs formes sont propices à la répétition devant des groupes d'élèves ; elles évoluent, comme le français qui n'implique plus l'apprentissage du latin et du grec ; elles s'articulent à d'autres selon des montages qu'on ne retrouve pas dans d'autres pays (comme l'histoire et la géographie) ; elles sont enseignées dans tel pays et pas dans tel autre, comme la philosophie ou l'écologie¹. Notre conviction spontanée, selon laquelle les disciplines ont toujours existé, voire qu'elles sont inchangées, ne résiste pas à l'examen historique. Mais leur contingence signifie-t-elle qu'elles pourraient disparaître sans que l'école disparaisse avec elles ?

Bernard Schneuwly nous aide à répondre à cette question en nous incitant à considérer, sous telle ou telle discipline particulière, le travail commun de discipline qu'elle partage avec les autres². Il se réfère pour cela à la conception vygotkienne des apprentissages scolaires³, qui voit dans ceux-ci non le simple résultat d'un développement naturel des enfants, mais un élément très important de ce même développement auquel il contribue. En apprenant à effectuer certaines opérations, les enfants s'approprient en effet des principes structurels dont le domaine est plus large que celui de l'opération de départ. Ceci parce que le développement des concepts ne s'opère pas à travers la rencontre contingente de tel ou tel objet, mais passe, bien davantage, par l'enseignement systématique et progressif de savoirs organisés, en quoi consiste précisément une discipline scolaire. Prenant le cas de la grammaire, Lev Vygotskij explique qu'elle n'apprend à l'enfant rien qu'il ne sache déjà en matière de maniement de la conjugaison ou de formes syntaxiques. En revanche, l'enseignement systématique de notions grammaticales change son rapport à la langue, qu'il maîtrise alors réflexivement, et modifie son rapport à ce qu'il sait déjà faire. Ce phénomène est typique de l'action de l'école grâce aux disciplines, qui font migrer les concepts du quotidien vers les concepts académiques, dont le degré de généralité et de transférabilité est bien supérieur.

(1) Anne-Marie Chartier, « Disciplines », in Patrick Rayou & Agnès van Zanten, Les 100 mots de l'éducation, Presses Universitaires de France, 2018.

(2) Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, "Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines" in Disziplin – Discipline. Balz Engler (Hrsg./éd.) Fribourg, Academic Press, 2014. Pp 27-46.

(3) Lev Semionovitch. Vygotskij « Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire ». In Vygotskij, Une théorie du développement et de l'éducation, Frédéric Yvon et Youri Zinchenko (dirs.) Moscou, 2012/1934, MGU, 223-254.-1997/1934, Pensée et langage, Paris, La Dispute

Des risques de naturalisation

Le risque est grand, cependant, de confondre la carte des disciplines reconnues comme telles, à telle ou telle époque ou dans tel ou tel pays, avec le processus de disciplination qui les sous-tend. L'importance des constructions disciplinaires dans la formation des élèves peut ainsi aboutir à ce que certaines d'entre elles, parce qu'elles sont premières dans les apprentissages, se disent fondamentales⁴ et naturalisent leur position au point d'interdire toute tentative de remise en question de leur statut et de leur utilité. A l'autre extrémité de la scolarité obligatoire, la philosophie a pu tirer argument de sa réflexivité particulière pour s'instituer en « discipline de couronnement » des études, occuper le haut des bulletins scolaires et ne pas se commettre dans les séries professionnelles. Bien au-delà de leur apport aux apprentissages, les disciplines se trouvent ainsi prises dans les rapports de force auxquels donne lieu l'organisation sociale et scolaire des savoirs. Telle ou telle discipline sera ainsi connotée comme plus ou moins masculine ou féminine, voire fortement réduite à son rôle dans le jeu sélectif, comme a pu l'être le latin, abandonné, lors de leur passage au lycée par les deux-tiers des élèves qui l'avaient choisi au collège. Sans parler des élèves de classes littéraires préparatoires aux grandes écoles, majoritairement et paradoxalement possesseurs de baccalauréats à vocation scientifique. Nous savons aussi que les disciplines, loin d'être "chimiquement pures", donnent lieu à des consciences disciplinaires très différentes chez les enseignants et chez les élèves qui, de fait, les font vivre dans les classes. Pour les élèves, par exemple, le cours de français peut servir à « apprendre le français » ou à « réussir à l'école » ou à « avoir un métier plus tard⁵ ».

Ne pas prendre en compte la dialectique qui fait de l'existence de disciplines tout à la fois l'essence de l'école et des moments historiquement datés de la diffusion des savoirs fait prendre le risque de leur naturalisation. Imaginer qu'elles ont toujours été là, identiques à elles-mêmes dans une apesanteur historique et sociale, peut avoir des conséquences dommageables tant sur le pouvoir émancipateur de l'école que sur sa contribution à la démocratie. La profusion contemporaine des « éducations à » (à la santé, au développement durable, à la citoyenneté, aux médias et à l'information, aux compétences psychosociales...) indique les difficultés des disciplines traditionnelles à répondre aux demandes éducatives de la société sur ces questions. En ne

prenant pas suffisamment en charge les questions socialement vives et les grandes problématiques sociales, l'école court le risque d'être évincée par des apports éducatifs externes bien éloignés de ses propres valeurs. Les appels réguliers à la pluridisciplinarité, voire à l'interdisciplinarité, susceptibles de contraindre chaque discipline à définir et redéfinir son identité et sa légitimité, demeurent peu entendus, surtout dans des contextes de restriction de l'offre éducative qui exacerbent la concurrence entre elles au détriment de leur collaboration.

Ne pas questionner régulièrement la pertinence des découpages disciplinaires peut aussi contribuer à la pérennisation des stéréotypes de genre, à la désignation de telle ou telle discipline comme prééminente, dans le processus de sélection des élites. Les envisager du seul point de vue de leur logique interne conduit également à ne pas se demander pourquoi elles font plus ou moins sens pour des élèves porteurs de dispositions différentes construites à l'extérieur de l'école. Ce n'est en effet pas la même chose que de regarder les difficultés d'apprentissage des élèves du point de vue de ce qui leur manque pour répondre aux réquisits non questionnés des disciplines et de tenter de comprendre ce qui, dans celles-ci, peut mettre à mal les catégories avec lesquelles tels ou telles élèves appréhendent le monde. Les disciplines sont de fait en tension entre un impératif d'exigibilité (la maîtrise de savoirs ou de modes de pensée indispensables pour des raisons scientifiques ou sociales à un niveau scolaire déterminé) et un impératif de transmissibilité, plus ou moins facile à respecter compte tenu des capacités d'assimilation des élèves et de la formation de leurs enseignants⁶.

Les disciplines à leur place

La confusion entre le caractère générique des disciplines (le processus de disciplination évoqué plus haut) et leur singularité liée aux objets qu'elles traitent tient vraisemblablement à ce que, lorsqu'on les considère, on confond souvent trois niveaux d'appréhension⁷. Le premier est celui de la forme scolaire comme ensemble de manières d'apprendre dans des lieux et des temps dédiés et selon des règles particulières⁸. Cette forme scolaire traverse l'histoire, de la formation des scribes à nos jours. Le deuxième est celui de la forme curriculaire, dispositif d'enseignement où se rencontrent à la fois une dimension « systémique », qui articule entre elles des composantes de savoirs correspondant

(4) « Fondamentaux ou fondements ? Former à exécuter ou à concevoir ? », Carnets rouges, n°31, 2024.

(5) Yves Reuter « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », Éducation & didactique, n°2, 2007, 55-71

(6) Pierre Bourdieu et François Gros, Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement, 1989. Rapport Bourdieu-Gros (sauv.net).

(7) Jean-Claude Forquin, Sociologie du curriculum, 2008, Presses universitaires de Rennes,

(8) Guy Vincent, L'école primaire française. Étude sociologique, 1980, Presses Universitaires de Lyon.

(9) Voir, sur ce point, les travaux du CICUR, Collectif d'interpellation du curriculum CICUR (hypotheses.org)

(10) Pierre Bourdieu et François Gros, id.

(11) Id.

(12) Id.

ou non à des « matières » ou à des « disciplines » et une dimension « séquentielle » qui programme dans le temps l'enseignement de chacune de ces composantes selon un plan déterminé. La troisième est la forme disciplinaire en tant que telle, avec ses exigences de recrutement d'un corps enseignant spécialisé ou d'existence d'un corpus homogène de savoirs de référence. Lorsqu'on parle des disciplines, on tend à les confondre avec la forme scolaire, dont elles ne sont qu'une incarnation historique. On tend aussi à ne pas voir qu'elles s'enracinent dans la forme curriculaire, cette manière pour une société déterminée, de choisir et de définir, pour une période plus ou moins longue, les savoirs qui doivent être appris et évalués à l'école.

Mettre ou remettre les disciplines à leur place, c'est vraisemblablement les réordonner selon ces différentes temporalités. Notre tendance à naturaliser les disciplines leur accorde indûment la longue durée de la forme scolaire. Elle se nourrit d'une sous-estimation des choix curriculaire dont elles procèdent pourtant. Les disciplines ne peuvent en effet avoir la même identité si elles sont au service d'une école qui réserve certains savoirs et compétences à certains et certaines ou d'une école qui veut construire et diffuser à toutes et tous une culture commune⁹. Il se peut ainsi que des disciplines ne répondent plus, en totalité ou en partie, aux attentes curriculaire, que d'autres soient appelées à naître, que davantage de confrontations entre elles préparent mieux la jeune génération aux complexités du monde. Pour lutter contre les tentations encyclopédistes de résoudre par l'obésité des programmes les difficultés à construire des curriculums de notre temps, les préconisations d'associer systématiquement aux enseignements un mode de pensée réflexif et critique semblent toujours d'actualité¹⁰.

De telles considérations ont des conséquences sur les conceptions de l'enseignement. Elles appellent à ne verser, selon Bernard Schneuwly¹¹ rapportant la leçon de Lev Vygotskij¹², ni dans un socioconstructivisme simpliste, qui attendrait que les enfants construisent ou reconstruisent de leur propre fonds les savoirs scolaires, ni dans une scolastique de la mémorisation aveugle. D'une part, en effet, ce sont des savoirs systématiquement construits et organisés dans des disciplines qui permettent de créer un rapport plus conscient et plus volontaire à ses propres processus psychiques. D'autre part, la nécessité de créer une zone de développement

proximal pour de meilleurs apprentissages implique des ajustements entre la situation actuelle de l'élève et celle vers laquelle le maître et le collectif de la classe l'aident à aller. Ceci donne aussi des responsabilités à la recherche car, toujours selon Lev Vygotskij, chaque discipline scolaire intervient de manière particulière dans le développement de l'enfant. Il importe alors de mieux connaître les effets de telle ou telle à tel moment des apprentissages, car aucune discipline, malgré la charge émancipatrice dont elle est porteuse, ne suffit à développer l'intégralité des potentialités des élèves.

Patrick Rayou

Professeur émérite en sciences de l'éducation

Des savoirs émancipateurs à construire par les élèves en géographie :

pour une approche réflexive et ancrée dans les pratiques sociales

Cédric Naudet

Lorsque l'École revendique de former les futurs citoyens, l'acquisition des savoirs par les élèves peut-elle se limiter à l'apprentissage passif de notions et de concepts ? A partir de la géographie scolaire, cet article propose une construction active des savoirs en référant aux pratiques sociales et en favorisant une réflexivité sur l'apprentissage.

L'enseignement de la géographie en France, tel que défini par les programmes officiels publiés dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale (programmes de 2015 pour les cycles 3 et 4 et de 2018 pour le lycée), vise à développer chez les élèves une compréhension approfondie du monde contemporain. Les finalités de cet enseignement incluent la formation de citoyens éclairés et responsables, capables de réfléchir de manière critique sur les enjeux globaux et locaux, notamment ceux liés au développement durable et aux dynamiques socio-économiques. Les programmes insistent également sur l'importance de la conscience géographique, en sensibilisant les élèves à la diversité des espaces et des sociétés ainsi qu'aux inégalités qui les traversent. Parmi les compétences visées, l'accent est mis sur l'acquisition de connaissances spatiales et temporelles, la maîtrise des outils et langages spécifiques de la géographie, tels que les cartes et les graphiques, ainsi que l'analyse critique des phénomènes géographiques. Les élèves doivent

apprendre à développer une capacité à argumenter et à communiquer efficacement leurs analyses, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Ces finalités et compétences sont explicitement formulées dans les différents cycles d'enseignement, depuis l'école primaire jusqu'au lycée, et visent à préparer les élèves à une participation active et éclairée à la société.

Pourtant, plusieurs recherches¹ ont mis en évidence que les pratiques ordinaires dans les classes de géographie s'écartaient de ces finalités en étant le plus souvent caractérisées par des exercices-type basés sur les manuels – questions sur plusieurs documents, suivies d'une trace écrite formalisée par un (bon) élève ou par le professeur. Cette approche privilégie la simplification et la présentation de connaissances comme des vérités établies, où des définitions sont données à apprendre « par cœur ». L'espace, en tant que dimension active de la production des apprentissages et des rapports sociaux, est souvent sous-utilisé dans ces pratiques ordinaires.

(1) Pascal Clerc, La culture scolaire en géographie, le monde à l'école, PUR, 2002, Jacky Fontanabona & Jean-François Thémines, Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire : analyses didactiques, INRP, 2005. Nicole Tutiaux-Guillon, Chapitre 6. « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français » Dans : François Audigier éd., Compétences et contenus: Les curriculums en questions, De Boeck Supérieur, 2008, pp. 117-146

(2) Jean-François Thémines. Propositions pour un programme d'agir spatial : la didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires. Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle, vol. 49, n° 4, 2016, pp. 117-150. ISSN 0755-9593.

(3) Laurent Caillly, Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation. Étude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : L'exemple de Tours [Thèse de doctorat], Université François Rabelais, Tours, 2004

(4) Denis Retaillé, Le monde du géographe, Paris, Presses de Sciences Po, 1997

(5) John H. Flavell, **Metacognitive aspects of problem solving, 1976

La géographie enseignée en classe se limite également à la connaissance des territoires et des lieux emblématiques, sans intégrer la réflexion sur les expériences spatiales individuelles des élèves.

Référer aux pratiques sociales du quotidien

Nous postulons, après d'autres², que l'espace est une dimension du social par laquelle les individus se construisent et que les rapports sociaux fonctionnent dans la classe de géographie comme à l'extérieur de celle-ci. Dès lors, il apparaît pertinent d'envisager les opérations de pensée en classe dans la continuité de celles de la vie courante et qu'il est possible, pour expliciter les savoirs géographiques, de se référer en classe aux pratiques sociales. Les pratiques spatiales individuelles, telles que les déplacements quotidiens, les interactions avec l'environnement local constituent une base précieuse pour l'enseignement de la géographie. La thèse de L. Caillly³ met en lumière ces pratiques en soulignant leur importance tant matérielle (habiter, se déplacer, communiquer) qu'immatérielle (jugements sur l'espace).

La distinction entre géographie spontanée et géographie raisonnée, développée par D. Retaillé⁴, offre un cadre pertinent pour comprendre comment les savoirs géographiques peuvent être construits. La géographie spontanée repose sur les expériences quotidiennes et personnelles des individus, tandis que la géographie raisonnée se base sur l'analyse scientifique et la formalisation des savoirs. Pour les élèves, partir de leur géographie spontanée, c'est-à-dire leur perception directe et sensorielle de l'espace, peut constituer un puissant levier de conceptualisation. Cela implique de reconnaître et de valoriser leurs expériences spatiales quotidiennes comme un point de départ légitime pour l'apprentissage. L'utilisation des pratiques spatiales individuelles en classe donne un appui pour comprendre des concepts abstraits s'ils sont abordés à une échelle globale et qui deviennent plus concrets à l'échelle locale. L'expérience spatiale peut également être mise en perspective dans le cadre scolaire pour développer une capacité spatiale, c'est-à-dire la capacité à utiliser et à comprendre l'espace de manière informée et critique. Ces compétences sont souvent acquises de manière intuitive et inégale parmi les élèves, ce qui nécessite une intervention éducative pour les démocratiser et les enrichir.

La démarche dite de « géographie expérientielle » formalisée au sein du groupe « pensée spatiale » de l'Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques et les sciences (IREMS) de Paris permet d'identifier quatre étapes clés pour construire les savoirs: 1/immersion ; 2/interaction ; 3/institutionnalisation ; 4/implémentation.

La phase d'immersion, à partir d'une situation problématique, aspire à cet ancrage dans les pratiques spatiales du quotidien. Ces scénarios permettent de travailler la tension entre géographie spontanée et géographie raisonnée en amenant les élèves à réfléchir sur leurs propres expériences spatiales et à les formaliser en savoirs structurants. Par exemple, une sortie de terrain peut être utilisée pour recueillir des données spatiales que les élèves analysent ensuite en classe, en les confrontant à des concepts géographiques plus formels.

Adopter un regard réflexif sur l'apprentissage

La deuxième phase explorée pour travailler à l'explicitation des savoirs géographiques est celle de l'interaction. Elle permet d'intégrer une réflexion métacognitive dans le processus d'apprentissage l'adoption d'un regard réflexif sur l'apprentissage. La métacognition, ou la capacité d'un individu à contrôler et à réfléchir sur ses propres processus cognitifs, est essentielle dans ce contexte. J.H. Flavell⁵ définit la métacognition comme la capacité à surveiller et à réguler ses propres pensées et apprentissages. Dans un scénario de géographie expérientielle, cela signifie prendre du recul sur les pratiques spatiales et comprendre comment ces expériences peuvent être formalisées en savoirs géographiques.

Les approches participatives et collaboratives en géographie sont particulièrement efficaces pour intégrer les pratiques spatiales individuelles et encourager la réflexion métacognitive. Elles permettent de créer un environnement d'apprentissage dynamique où les élèves sont actifs dans la co-construction des savoirs. Les travaux de groupe, les débats, et les projets collaboratifs sont des méthodes pédagogiques qui favorisent l'engagement des élèves et les aident à comprendre la géographie comme une discipline vivante et pertinente.

Enfin les deux dernières phases de la démarche de géographie expérientielle permettent de formaliser le savoir de la géographe spontanée. Les concepts

et les notions sont identifiés dans la phase d'institutionnalisation puis réutilisées dans la phase d'implémentation.

Quelques exemples de mise en œuvre

L'intégration des pratiques sociales et du regard réflexif dans l'enseignement de la géographie peut être illustrée par plusieurs exemples pratiques.

Pour travailler le concept abstrait de métropolisation, une sortie de terrain dans le quartier des affaires de la Défense est organisée (immersion). Les élèves y collectent des données pour comprendre qui fréquente le lieu et quels types d'activité peuvent s'observer. Par ailleurs, ils peuvent aussi interviewer des proches qui exprimeraient dans leur propos le pouvoir d'attraction économique, culturelle et politique de la métropole (par exemple s'ils ont dû déménager pour trouver un emploi ou s'ils profitent régulièrement des services culturels de la métropole). Ces corpus sont ensuite mis à la discussion collective en classe, afin d'illustrer la pluralité des pratiques spatiales (interaction). Les données sont ensuite exposées sous forme d'un tableau récapitulatif rapproché avec les critères de rayonnement d'une métropole (institutionnalisation) qui sont ensuite réinvestis pour identifier d'autres métropoles dans le monde (implémentation).

L'aménagement du territoire peut être appréhendé par une sortie de terrain dans laquelle les élèves collectent des données sur un chantier comme ceux du Grand Paris (immersion) puis utilisent des outils SIG pour analyser ces données et se positionner dans le débat politique sur les avantages et les inconvénients de tels aménagements (interaction). Le cas étudié peut ensuite être comparé et élargir sur d'autres aménagements puis permettre de définir la notion d'aménagement du territoire (institutionnalisation et implémentation).

Les débats autour d'un concept abstrait comme le changement climatique peuvent également être saisis en présentant la complexité des positions des différents acteurs. Il s'agit de fournir aux élèves des clés pour comprendre les débats contradictoires autour du climat, en expliquant les blocages politiques tout en restant fidèles à l'objectivité scientifique et en encourageant l'esprit critique. Un dispositif pédagogique centré sur un débat à propos des Jeux asiatiques d'hiver de 2029 explore les perspectives des divers acteurs impliqués (immersion).

Des outils de métacognition aident les élèves à formaliser une compréhension des tensions politiques et les dynamiques complexes (interaction et institutionnalisation). Cette situation permet de définir la notion de climatoscepticisme.

Ainsi, contrairement à une approche de l'éducation qui viserait uniquement l'employabilité via l'acquisition de compétences socio-économiques, et où la géographie ne servirait qu'à localiser et connaître le territoire national ou à présenter des concepts et des notions abstraits, il est nécessaire d'aller plus loin. La géographie scolaire peut permettre de développer des compétences critiques et des valeurs citoyennes en aidant les élèves à comprendre leur propre rapport à l'espace. L'ouverture sur les spatialités d'autres acteurs peut également remettre en question les certitudes en présentant d'autres rapports au monde.

Cédric NAUDET

Maître de conférence en sciences de l'éducation et de la formation
Laboratoire CIRCEFT-ESCOL
Inspé de Créteil-Université Paris Est-Créteil

Formation des enseignants et inégalités scolaires :

la sociologie peut-elle aider l'action ?

Philippe Losego

Héloïse Durler

Les inégalités de réussite scolaire entre les élèves en fonction de leur origine sociale sont aujourd'hui largement étudiées par les sociologues, qui ont mis en lumière comment l'école et les enseignants contribuaient, souvent bien malgré eux, à les reproduire. La sociologie est-elle pour autant condamnée à contribuer à porter, auprès des futurs enseignants, un discours défaitiste ? La formation des enseignants constituerait-elle une piste dans la lutte contre ces inégalités scolaires ?

La sociologie et les inégalités scolaires

Les rapports entre la sociologie et les inégalités sociales de réussite scolaire sont ambigus : d'une part les inégalités sont l'angle favori du regard sociologique sur l'éducation, d'autre part les sociologues se sont presque toujours contentés de les décrire avec distance, sans prétendre agir dessus. Il y a plusieurs raisons à cela : d'une part, notamment dans la tradition francophone depuis Durkheim à la fin du XIXe siècle, la sociologie de l'éducation n'était pas une simple spécialité mais la base de la grande théorie sociologique. Ainsi, encore dans les années 1960-1970, elle visait plus à expliquer la division du travail au sein des sociétés, l'existence des classes sociales, la légitimation du capitalisme ou la socialisation des individus qu'à poser des problèmes proprement éducatifs. L'école était la société en train de se faire, avec presque le même genre d'inertie que le mouvement des plaques tectoniques. Les « acteurs » n'y pouvaient pas grand-chose. Singulièrement, les enseignants étaient considérés comme de simples spectateurs, « complices »

des mécanismes de reproduction des inégalités sociales.

Assez soudainement dans les années 1980, un basculement, y compris au sein de la sociologie, favorise une vision individualiste des phénomènes sociaux. Les « stratégies des acteurs » et leurs effets pervers deviennent l'explication majeure des inégalités scolaires. Mais les moyens d'action sur ces stratégies semblent là aussi assez illusoire.

C'est dans les années 1990-2000 que l'on commence à se situer à un niveau intermédiaire, entre les structures et les acteurs, pour tenter d'envisager la manière dont les inégalités se fabriquent, au croisement entre des choix politiques, notamment de structures (filiales, tronc commun, groupes de niveau, sélection, redoublement, etc.) et des pratiques pédagogiques (enseignement de la lecture, des mathématiques, usages du langage, devoirs, etc.). Ni complices ni immobiles, les enseignants sont désormais considérés comme des acteurs aux pratiques diverses. On commence à interroger

cette diversité de pratiques et ses impacts sur l'échec scolaire. Par ailleurs, au cours des années 2000, grâce aux grandes évaluations standardisées (que l'on peut critiquer mais qui ont apporté leur lot d'enseignements) et aux analyses de pratiques pédagogiques, une idée funeste, issue de la pensée réactionnaire, s'évanouit : l'égalisation n'aboutit pas fatalement à la « baisse de niveau », bien au contraire. Les évaluations internationales montrent que l'efficacité et la réduction des inégalités peuvent aller de pair et parallèlement l'analyse des pratiques pédagogiques montre que l'efficacité pédagogique se fait sentir surtout sur les élèves les plus faibles, réduisant du même coup les inégalités.

Former les enseignants pour réduire les inégalités scolaires : un chantier à explorer

Cependant, alors qu'elle pourrait apparaître dans ce contexte comme une piste évidente d'action, la réflexion sur l'articulation entre formation des enseignants et inégalités scolaires est encore très rare, comme le rappellent Maira Mamede et Julien Netter : « la littérature scientifique peine à montrer par quels processus et à quelles conditions la formation pourrait se traduire par une évolution des résultats des enfants les moins performants et ainsi contribuer à réduire les inégalités » (Mamede & Netter, 2018, p. 10). Or, si la formation contre les inégalités peut constituer une préoccupation pour tout formateur, elle s'impose singulièrement aux sociologues. Lorsqu'ils tentent de montrer comment l'école et les enseignants contribuent, souvent à leur insu, à reproduire les inégalités, ils touchent nécessairement à des croyances bien ancrées chez les futurs enseignants, en particulier celle d'une école « juste », « méritocratique », voire « démocratisante ». Comment faire en sorte que les étudiants ne soient pas totalement démoralisés par leurs cours de sociologie de l'éducation ? Comment sortir de la simple « déploration » des inégalités ? Comment éviter que les futurs enseignants développent une attitude fataliste et pensent que tout est joué d'avance, qu'il n'y a pas d'action possible ? Comment, en tant que formateurs d'enseignants, sortir d'une confortable posture scientifique se contentant de « décrire » ou « d'expliquer » – sans s'engager – les inégalités scolaires ? Comment faire en sorte que le discours sociologique soit « audible »

pour des personnes qui attendent avant tout de leur formation des outils pour agir, pour enseigner, pour « fonctionner » dans leur classe ? Comment ne pas les culpabiliser, en les accusant de participer à la reproduction des inégalités, avant même qu'ils aient pris la responsabilité d'une classe ?

La sociologie a du mal avec l'optimisme : les résultats des enquêtes mettant en évidence le poids de l'origine sociale des élèves sur leur destinées scolaires peuvent conduire à se résigner, surtout lorsque la formation des futurs enseignants est relativement brève. Les variables mobilisées (classe sociale, genre, nationalité, etc.) peuvent être abusivement réifiées et réactiver des interprétations en termes de handicap socio-culturel, à rebours de toute ambition de transformation sociale. Autre obstacle de taille pour la formation des enseignants : la sociologie n'aborde la question des savoirs, des pratiques pédagogiques et des apprentissages que de manière périphérique et demeure d'abord la science des « problèmes sociaux », tels que la violence ou le décrochage. Peu de prises, dès lors, sont données aux futurs enseignants pour « équiper leur pratique » au niveau de la transmission des savoirs et sur le plan des éventuels effets inégalitaires de leurs choix pédagogiques. Enfin, lorsqu'elle se concentre sur des niveaux d'analyse hors de portée d'action pour les enseignants, les impacts démobilisateurs de la sociologie sont évidents. Les futurs enseignants ne peuvent que se résoudre à accepter, avec fatalisme, des phénomènes comme la ségrégation urbaine, la ségrégation scolaire ou encore les usages stratégiques de l'enseignement privé.

Des pistes pour transformer la formation des enseignants

N'y a-t-il, pour autant, aucune possibilité d'offrir aux futurs enseignants des moyens d'action, à travers les connaissances dont nous disposons aujourd'hui sur les inégalités scolaires ? Quelques pistes (Losego & Durler, 2023) peuvent être esquissées, dans deux directions.

Premièrement, dans sa forme même, la formation des enseignants pourrait prévoir des dispositifs, des méthodes et des manières spécifiques de sensibiliser les futurs enseignants à la question des inégalités scolaires. En particulier,

Bibliographie

Marie Duru-Bellat, **La sociologie de l'éducation et la formation des enseignant-e-s « contre les inégalités » : À quelles conditions ?** In Philippe Losego & Héloïse Durler (Éds.), **Former contre les inégalités. Pratiques et recommandations pour la formation des enseignant-e-s** (p. 55-84), Alphil, 2023.

Sandrine Garcia, **La formation à l'autoformation et les difficultés des enseignant-e-s débutant-e-s : Une situation qui relève d'une hybridation entre réforme managériale et histoire de la profession.** In Philippe Losego & Héloïse Durler (Éds.), **Former contre les inégalités. Pratiques et recommandations pour la formation des enseignant-e-s** (p. 135-154), Alphil, 2023.

Philippe Losego & Héloïse Durler, **Former contre les inégalités. Pratiques et recommandations pour la formation des enseignant-e-s**, Alphil, 2023.

Maira Mamede & Julien Netter, **Former pour lutter contre les inégalités, Recherche et formation**, 87, p. 9-14, 2018.

Diane Rufin, Zakaria Serir & Jean-Paul Payet, **Affects et esprit critique pour former des enseignant-e-s sensibles aux inégalités scolaires.** In Philippe Losego & Héloïse Durler (Éds.), **Former contre les inégalités. Pratiques et recommandations pour la formation des enseignant-e-s** (p. 85-108), Alphil, 2023.

il s'agirait d'amener les futurs enseignants à prendre leurs distances avec le mythe de la méritocratie : l'école ne récompense pas nécessairement le travail, certains élèves travaillent et ne réussissent pas, certains ne travaillent pas parce qu'ils ne réussissent pas. Pour ce faire, il faudrait privilégier une formation par la sociologie connectée à l'expérience sensible des étudiants, travailler à partir des affects et du sentiment d'injustice, parfois vécu par les étudiants eux-mêmes durant leur scolarité (Rufin et al., 2023). Allier sociologie et psychologie sociale est également une voie à privilégier (Duru-Bellat, 2023), afin de considérer l'impact des croyances et pratiques sociales sur les élèves, sur leurs apprentissages, leur motivation à travailler, etc. Un rapprochement entre sociologie et didactique serait également à favoriser afin d'amener les futurs enseignants à ne pas se laisser piéger par certaines théories pédagogiques plus ou moins officielles (valorisation de l'autonomie de l'élève, différenciation pédagogique, etc.) dont l'efficacité n'est pas vraiment prouvée empiriquement, notamment en matière de réduction des inégalités (Garcia, 2023). Inversement, il est possible de reconsidérer certaines méthodes jugées « traditionnelles » (apprentissages « mécaniques », répétition, par cœur, « drill », etc.), bien souvent chassées de la classe et laissées à la charge des élèves, à leur domicile, favorisant alors ceux qui bénéficient d'une aide pédagogique dans leur foyer. La seule « doxa » à défendre devrait être, in fine, l'égalité.

Deuxièmement, la formation devrait prioritairement porter à la connaissance des futurs enseignants les travaux axés sur les pratiques pédagogiques qui, dans la classe, favorisent la réduction des inégalités. De manière fine, ces travaux indiquent les types d'étayages bénéfiques aux élèves, les pratiques langagières qui évitent les malentendus sociocognitifs et, partant, limitent les inégalités entre les élèves, les modalités de traitement de l'erreur qui soutiennent les apprentissages des élèves les plus en difficulté, etc. En d'autres termes, la formation des futurs enseignants gagnerait à amener les étudiants à réfléchir aux pratiques qui, au-delà des prescriptions floues et peu fondées scientifiquement (appel à la « bienveillance » vis-à-vis des élèves, incitation à la participation, etc.) contribuent à réduire les inégalités, par des pratiques spécifiques d'étayage, permettant

aux élèves d'identifier les enjeux de savoir et de s'appropriier les modes de raisonnement scolairement valorisés.

Penser les articulations entre la formation des enseignants et les inégalités apparaît comme d'autant plus important que nous nous trouvons dans un contexte historique assez particulier, dans lequel les systèmes éducatifs sont soumis à des injonctions paradoxales, injonctions qui pèsent à leur tour sur le travail des enseignants : assurer la réussite de tous les élèves, viser l'inclusion de chacun d'entre eux, établir les bases du « vivre ensemble », individualiser les parcours, tout en renforçant les logiques d'évaluation, de classement, voire de séparation précoce des élèves. Ce contexte éprouvant rend d'autant plus nécessaire d'équiper les enseignants pour leur pratique, les sensibiliser aux effets de leurs choix pédagogiques, pour qu'une émancipation sociale des élèves soit possible. Dans cette perspective, la sociologie, loin d'être un « supplément d'âme » dans la formation des enseignants, a un rôle central à jouer.

Philippe Losego

Professeur ordinaire,
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Héloïse Durler

Professeure associée,
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Structurer des étayages pour faciliter l'accès des enfants à des savoirs émancipateurs

Laurent Lescouarch

Dans une école démocratique, l'enjeu est de favoriser la construction de savoirs émancipateurs qui permettent au sujet de penser le monde par lui-même dans une perspective critique. Cela suppose de créer des conditions de développement d'un rapport au savoir et à l'apprendre respectueux du développement de la personne à l'aide d'étayages facilitateurs sans pour autant céder à une vision naïve des conditions de l'apprentissage.

(1) Paolo Freire, Apprendre à dire pourquoi, Le Monde Diplomatique, 131, Paris, octobre-novembre 2013, p.94-97.

Disponible sur : <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/131/FREIRE/51504>

Les questions éducatives relèvent de choix axiologiques d'ordre politique et les savoirs valorisés par l'école ne sont pas neutres comme l'ont montré les recherches en sociologie dans la continuité du travail de Bourdieu. Mais les processus en jeu dans l'acte éducatif sont également à considérer dans une tension entre conformation et émancipation comme le mettait en évidence le pédagogue Paolo Freire dans sa réflexion sur le risque d'une « pédagogie bancaire » : « Dans la vision "bancaire" de l'éducation, le "savoir" est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent, à ceux qu'ils jugent ignorants. (...) Dans la mesure où cette vision "bancaire" annule le pouvoir créateur des élèves ou le réduit au minimum en favorisant leur côté primaire au lieu de développer leur sens critique, elle sert les intérêts des oppresseurs : pour ceux-ci, l'essentiel n'est pas la découverte du monde ni sa transformation. (...) » (Freire, 1968/2013, p. 96)¹.

Aller à l'école ce n'est donc pas seulement accumuler des savoirs neutres qui seraient un déjà-là évident et préexistant, mais s'intégrer dans un monde de valeurs dans lequel la nature de ces savoirs et les manières de les construire sont des questions éducatives fondamentales.

Le pédagogue émancipateur agit sur une ligne de crête entre la recherche d'ouvertures sur les savoirs de la vie et les risques de réduction des exigences culturelles, du spontanisme. Pour penser les pratiques, il est possible de s'inspirer de certaines démarches présentes dans le courant des pédagogies différentes qui appréhendent le savoir comme un bien commun à travers différents processus.

Découvrir des savoirs nouveaux et diversifiés dans une approche réflexive

La première dimension est la valorisation de différents types de savoirs dépassant le programme scolaire institutionnel sans pour autant l'appauvrir. L'enjeu est de chercher à ouvrir le curriculum aux savoirs fonctionnels de la vie mais également au registre culturel non inclus a priori dans les programmes dans une perspective émancipatrice. Sur ce point la construction d'un milieu offrant aux enfants des possibilités de rencontre avec des œuvres culturelles adaptées, qu'ils n'auraient pas rencontrées spontanément, apparaît fondamentale.

D'autre part, la visée des situations

(2) Philippe Meirieu, À l'École, offrir du temps pour la pensée, *Esprit*, numéro consacré à "L'inattention", n°401, janvier 2014, pp. 20 à 33. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/esprit-attention.pdf>

(3) Élisabeth Bautier & Roland Goigoux, Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle *Revue française de pédagogie*, 2004,148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>

(4) Jacques Rancière, Le maître ignorant, 2004, 10 X 18.

d'apprentissage doit être de rendre les personnes autonomes dans un rapport au savoir réflexif et critique. En d'autres termes, si l'objectif est celui de l'émancipation plutôt que de la conformation, cela passe pédagogiquement par la proposition de situations dans lesquelles l'enfant n'est pas en situation de dépendance mais est acteur (voire même auteur à certains moments). La difficulté est de permettre l'accès à ce que Jean Pierre Astolfi appelait la « saveur des savoirs » en faisant dialoguer selon la formule de Philippe Meirieu « ce qui les intéresse spontanément et ce qui est dans leur intérêt ». D'un point de vue curriculaire, tout l'art du pédagogue se joue dans cette tension : s'intéresser à ce qui les intéresse et les accompagner vers un univers culturel nouveau qui leur permettra d'avoir prise sur leur environnement, de gagner en autonomie et en liberté de pensée.

Accompagner et étayer : une posture

Cela passe par une réflexion sur l'accompagnement et l'étayage des apprentissages. Par étayage, nous entendons l'ensemble des éléments de l'environnement qui font appui aux apprentissages (Lescouarch, 2018). Nous pouvons mettre en lien cette notion avec celle de « recours-barrière » théorisée par Freinet. Il pensait que dans ses tâtonnements, l'individu exerce non seulement ses propres possibilités mais s'appuie également sur le milieu ambiant pour se développer. L'environnement constitue à la fois un recours et une barrière avec différents registres : les recours-barrières famille, les recours-barrières société, les recours-barrières nature, les recours-barrières individu.

Dans ce milieu, les interventions de l'adulte apparaissent déterminantes grâce à une posture facilitatrice pour aider à la compréhension, à l'émergence du sens et à la construction de la pensée dans une tension entre guidage et accompagnement. La posture de non directivité développée par le psychologue humaniste Carl Rogers peut constituer un point de repère intéressant en attirant notre attention sur le besoin d'empathie, d'authenticité et d'attitude positive inconditionnelle dans l'entrée en relation. Mais si un regard bienveillant est nécessaire, il n'est pas suffisant et l'intervention de l'adulte est souvent indispensable pour permettre à l'enfant de réussir ce qu'il n'est pas encore capable de faire seul.

Dans la continuité des travaux de Vygotski, le psychologue Jérôme Bruner a théorisé ces enjeux d'étayage à travers la notion d'interaction de tutelle, en mettant en évidence le besoin de l'apprenant face à une situation nouvelle d'être aidé et orienté dans différents registres cognitifs (attention et orientation de la tâche, analyse et modélisation) et psychoaffectifs (contrôle de la frustration, persévérance et projection des buts par exemple). La clarté du contrat, l'explicitation du sens des situations, des finalités et des modalités de la tâche est un enjeu essentiel pour éviter de laisser jouer en arrière-plan tous les déterminismes sociologiques et les stéréotypes associés aux situations.

Pour ce faire, le langage constitue un mode de médiation essentiel bien mis en perspective par Philippe Meirieu dans sa réflexion sur la pensée, les enjeux d'attention et l'étayage par la culture². Pour lui, cette dernière peut nourrir la pensée, les mots, le récit (à travers l'obligation de raconter) et étayer ainsi l'ensemble des apprentissages. La « mise en mots » comme exigence pour la pensée est essentielle à travers 3 dimensions constitutives d'une démarche d'étayage : la reformulation, l'exemplification, la mise en perspective (par l'élève / par les pairs / par l'adulte). Ces registres d'intervention doivent faciliter le passage du simple vécu d'une expérience à la « secondarisation des savoirs » au sens de Bautier et Goigoux³ en permettant qu'ils soient institutionnalisés et transférés.

Faire produire : penser le cadre et les ressources

Au-delà des dimensions d'interactions, l'étayage peut également être pensé comme un cadre à travers l'organisation de situations de production sous contrainte. Dans cette réflexion, nous pouvons nous inspirer de l'expérience du pédagogue Jacotot à l'université de Louvain en 1818 remise en perspective par Jacques Rancière dans son ouvrage « Le maître ignorant⁴ ». Dans ce qui fait figure de mythe pédagogique, en situation de devoir enseigner le français à des étudiants néerlandophones sans parler leur langue, il développe une méthode fondée sur la mémorisation et la production de textes en appui sur une version bilingue du *Télémaque* de Fénelon permettant (selon ses observations) un apprentissage de grande qualité pour les étudiants concernés.

A première vue, Jacotot pourrait apparaître comme un pédagogue libertaire non directif dans sa revendication de l'égalité des intelligences, de l'ignorance de l'enseignant comme porte d'entrée sur la relation pédagogique et dans son refus des méthodes ostentatoires (au nom du fait que les maîtres explicateurs seraient des maîtres aliénateurs en empêchant la personne de penser par elle-même) mais l'analyse de sa modélisation pédagogique apparaît plus complexe. Effectivement, dans son fonctionnement pédagogique, les étudiants ne sont pas réellement en situation d'auto-construction des savoirs et Jacotot n'est pas ignorant de ce qu'il enseigne (le français) mais est empêché par une communication de l'ordre de la transmission directe. Ce qu'il « invente », ce sont donc les conditions d'un étayage par un dispositif que l'on appellerait aujourd'hui « socioconstructiviste ».

Tout d'abord, il crée la contrainte de production dans le cadre d'une forme d'auto-apprentissage guidé et nous ne sommes pas ici dans l'imaginaire d'une approche « non directive » spontanéiste dans laquelle l'expérience de la fréquentation d'une œuvre se suffirait à elle-même. La réalisation se fait sous l'autorité d'un encadrant qui balise le chemin à travers les consignes de réalisation et dans un cadre réglé explicite. La contrainte de la situation libère la pensée de l'élève en l'émancipant des explications de l'enseignant mais l'« auto-apprentissage » est relatif car en fait l'étudiant a, à sa disposition, des ressources qui ont une fonction de médiation dans l'appropriation des savoirs. Le Télémaque de Fénelon ouvre sur un univers culturel élaboré et sa dimension bilingue permet d'en faire un outil fonctionnel pour analyser, comparer.

De plus, dans ce dispositif, les étudiants bénéficient également d'une aide par des « humaines ressources » dans les interactions avec les pairs permettant de chercher ensemble ou d'être en dynamique d'enseignement mutuel à partir de questions qu'ils se posent. Cette dimension constitue une piste essentielle pour repenser les pratiques d'enseignement actuelles en prenant en compte de manière plus importante la dimension sociale de l'apprentissage, qui ne se fait pas dans une relation individuelle entre une personne et un objet de savoir mais bien grâce à des interactions (avec un adulte accompagnateur et/ou des pairs).

Des principes organisateurs pour une pédagogie étayante et émancipatrice

Cette perspective est reprise de manière plus contemporaine dans le courant des pédagogies coopératives émancipatrices (Connac, 2009). Les modes de construction et d'élaboration des savoirs permettent une diversification des étayages et la construction d'un rapport au savoir critique que nous pouvons inscrire dans la même ligne de pensée. Ainsi, à travers des outils et techniques comme les marchés de connaissances, les pédagogies de projets d'enfants ouverts, une place est laissée dans ces pédagogies à la construction de savoirs émancipateurs. D'autre part, dans le cadre coopératif de débats réglés comme les conseils, les discussions à visée philosophique, la pensée critique peut se développer avec un étayage collectif et permettre également une explicitation des attendus du métier d'élève, des stratégies et méthodes de travail pertinentes dans un contrat pédagogique clair.

Enfin, ces différentes interactions et les contraintes de production permettent d'avoir des rétroactions (ou « feed back ») pour permettre à l'apprenant de réguler ses apprentissages. Nous retrouvons donc les éléments structurants de cette modélisation pédagogique des conditions transversales de l'étayage des apprentissages : un cadre réglé et soutenant, des ressources facilitatrices et des interactions au service d'une production.

La prise en compte de ces différentes dimensions doit permettre à l'éducateur de procurer aux enfants un étayage qui les aide et de démocratiser le curriculum en leur offrant l'occasion de découvrir les savoirs scolaires de manière accompagnée et explicite.

Laurent Lescouarch

Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation
Université de Caen Normandie

Bibliographie

Jérôme Bruner, **Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire**, (8e éd.), Presses Universitaires de France ; 1983

André de Peretti, Carl Rogers, In Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez & André Lévy, **Vocabulaire de psychosociologie**, ERES, 2002, p.541 <http://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie,9782749206851-page-541.htm>

Sylvain Connac, **Apprendre vec les pédagogies coopératives** : Démarches et outils pour l'école (5e édition) ESF Éditeur, 2015

Laurent Lescouarch, **Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage**, Cognitia- ESF Éditeur, 2018

Laurent Lescouarch, **Pourquoi expliciter : Les enjeux d'un débat**. Cahiers pédagogiques, 2019, 551, 15 16

Former l'homme, le citoyen, le travailleur : bricolages des politiques publiques sur le lycée professionnel

Caroline Renson

Depuis six ans, chaque rentrée scolaire en lycée professionnel est ponctuée de nouvelles mesures. Jamais une institution scolaire n'a été aussi remodelée en si peu de temps. Cet article s'attache à mettre le focus sur les toutes dernières réformes en vigueur et la conception vacillante des pouvoirs publics à l'égard de la fonction des lycées professionnels quant à leur gouvernance et aux contours d'une culture ouvrière à délivrer.

Les débats sur la place et le contenu des formations à délivrer aux enfants du peuple est constitutif de l'émergence de l'enseignement professionnel. Déjà, au début du XX^e siècle, ils opposent les membres de l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (A.F.D.E.T, constituée en 1902 autour du ministère du Commerce), aux défenseurs de l'instruction publique (constitués en 1900 autour du ministère de l'Instruction publique). Si les premiers proposent le transfert de toutes les formations techniques au ministère du commerce, la loi Astier votée en juillet 1919, connue pour avoir institué le Certificat d'Aptitudes Professionnelles (C.A.P) donnera raison à terme aux seconds, puisque toutes les écoles publiques ou privées, seront placées sous le contrôle du sous-secrétariat à la direction de l'enseignement technique (D.E.T), rattaché au ministère de l'Instruction publique. Cette loi définit l'enseignement technique comme « l'étude théorique et pratique des sciences et des arts ou métiers en vue de l'industrie et du commerce, sans préjudice d'un complément d'enseignement général ».

Entre finalités humaniste et adéquationniste

Même si aujourd'hui l'enseignement professionnel est institutionnalisé (par alternance ou voie scolaire) et que ses contenus sont légalisés dans des programmes ou des référentiels de compétences permettant la délivrance de diplômes, les tensions entre finalité utilitariste d'un enseignement professionnel chargé de répondre à un besoin de main d'œuvre locale (voir l'article de Fabienne Maillard sur la fiction de l'adéquationnisme) et une finalité humaniste définie par « former l'homme, le citoyen, le travailleur » n'ont pas disparu. Elles sont même sujettes à un balancement qui démontre les hésitations des pouvoirs publics dans le maintien de cette tension.

Depuis 1985, date de création des lycées professionnels et du baccalauréat professionnel, on pensait tranchée la question du lieu de formation, qui revenait majoritairement à l'Éducation nationale ou, pour un public plus choisi et moins nombreux, aux centres de formation et d'apprentissage. Pourtant, de juillet 2022 à septembre 2024, l'enseignement professionnel public a été pris en charge

dans un sous secrétariat partagé entre le ministère de l'Éducation nationale et celui du travail. Il est cependant revenu exclusivement à l'Éducation nationale avec la nomination, en septembre 2024, d'Alexandre Portier comme ministre délégué à la réussite scolaire et à l'enseignement professionnel. Pourtant les pistes restent brouillées quant à l'introduction des parcours en alternance et donc de l'apprentissage qui relève du ministère du travail au sein de l'enseignement professionnel public. De plus l'association « Régions de France » qui réunit les présidents des conseils régionaux a plusieurs fois manifesté sa volonté de piloter davantage la carte des formations et « d'une pleine ouverture de la gouvernance des lycées » en faveur des régions¹. La volonté de gouvernance territoriale des lycées professionnels n'est donc pas une fiction et reviendrait à les sortir de façon durable du système éducatif national, au nom d'une meilleure adéquation avec le besoin de main d'œuvre locale.

Si la gouvernance a changé, les dernières réformes sont toujours en cours. La « transformation de la voie professionnelle » de 2018 a été reprise par voie présidentielle en 2023 avec l'objectif de « faire du lycée professionnel une voie de réussite, choisie par les élèves et leurs familles, reconnue par la société et les entreprises² ». La littérature scientifique a largement démontré qu'à de rares exceptions, l'orientation en lycée professionnel s'effectue par défaut et qu'elle est donc vécue comme une orientation subie (Palheta 2012). En 2021, les lycées professionnels accueillent 627 000 lycéens pour 1,6 millions de lycéens en sections publiques, générales ou techniques et connaissent une surreprésentation d'enfants d'ouvriers, de retraités ou d'inactifs (52,6%) contre 34,8% dans les filières générales et technologiques. Passons sur les efforts à faire afin que cette « voie de réussite » soit choisie par les élèves et leurs familles. Il s'agit aussi qu'elle soit reconnue par « la société et les entreprises ». Allons voir du côté du contenu des enseignements, ce que ces réformes ont apporté pour la reconnaissance du lycée professionnel.

Des modifications horaires à visée utilitariste

En se prêtant à une rapide comparaison des heures d'enseignement reçues par des élèves de baccalauréat professionnel de section industrielle, on constate que depuis 2009³, elles ont fait l'objet de plusieurs restructurations révélatrices des

fluctuations quant à la définition de la « culture ouvrière » à délivrer. (Voir encadré).

Volume horaire de référence en section industrielle

	Heures enseignements professionnels	Heures enseignements généraux	Dont Lettres-Histoire	Dont Math-Sciences	Total Heures enseignements
2009	1 472	1 218	380	349	2 690
2019	1 260	995	267	266	2 255
2024	1 189	1 070	317	291	2 350

En 2009 et 2019 volume horaire de référence effectué sur 82 semaines de cours et de 18 à 22 semaines de PFMP en section industrielle.

En 2024 volume horaire de référence effectué sur 80 semaines de cours et de 18 à 20 semaines de PFMP en section industrielle.

La très nette diminution des horaires d'enseignement entre 2009 et 2019 a quelque peu été motivée par l'allègement des emplois du temps des élèves (qui sont passés de 32 heures à moins de 30h hebdomadaires). Elle est aussi révélatrice des économies budgétaires réalisées et demandées par Bercy. Elle a aussi permis la redistribution d'heures disciplinaires (principalement math-sciences et lettres-histoire) en heures de « co-intervention » avec des disciplines professionnelles ou en heures dédiées à la réalisation, par les élèves, d'un chef d'œuvre individuel ou collectif⁴. Ce qui a vivement été décrié par les équipes pédagogiques. En 2024, ces heures sont réduites et redistribuées, quelque peu, vers de l'enseignement proprement disciplinaire. Leur réduction est aussi peut-être liée au fait qu'elles n'ont pas rencontré le succès escompté, à de rares exceptions lorsqu'une pédagogie par projet était déjà bien en place dans les équipes enseignantes. On ne serait pas étonné de les voir totalement disparaître d'ici quelques temps. Sans nullement se préoccuper des temps de préparation ou de concertation nécessaires, l'État impose, quasiment au pied levé, ses restructurations comptables aux équipes enseignantes. Par là même, il impose aussi une redéfinition des visées de l'enseignement professionnel du second degré, tout autant chargé d'insérer professionnellement que de permettre une poursuite d'études. Un bref aperçu de leur contenu permet d'observer que les réformes de 2024 ont (ré)introduit ou consolidé, selon les disciplines, une perspective professionnelle aux enseignements généraux.

- (1) <https://regions-france.org/communique-lycee-professionnel-regions-attendaient-plus-dambition-jeunes-engagement-faveur-dune-gouvernance-territoriale/>
- (2) <https://eduscol.education.fr/2224/reforme-des-lycees-professionnels> actualisé en septembre 2024
- (3) <https://www.education.gouv.fr/bo/2009/special02/mene0900061a.html>
- (4) <https://eduscol.education.fr/3242/la-co-intervention-dans-la-voie-professionnelle> [Les enseignants] abordent une situation professionnelle qui met en lien compétences et connaissances professionnelles et issues de l'enseignement général.

(5) <https://eduscol.education.fr/document/25723/download>

(6) <https://eduscol.education.fr/document/25960/download>

(7) Anissa Belhadhi, Isabelle, de Peretti, Maryse Lopez, Quel français au lycée professionnel ? in *Le français aujourd'hui*. 2017 N° 4 p 9

(8) Ibid

(9) Xavier Sido, Les mathématiques au baccalauréat professionnel. Élaboration d'un enseignement en tension entre pratiques disciplinaire et professionnelle (1985-1995), *Revue française de pédagogie*, 198 | 2017, p30

Bibliographie

Guy Brucy, **Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)/ L'État, l'École et les Entreprises et la certification des compétences**, Paris, Belin, 1998

Le lycée professionnel au cœur des enjeux d'égalité, Carnets rouges n°23, Octobre 2021

Fabienne Maillard, Gilles Moreau, (dir.), **Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?** Toulouse, Octarès, 2019

Ugo Palheta, **La domination scolaire**, le Lien social, Presses Universitaires de France, 2012

Patrice Pelpel, Vincent Trojer, **Histoire de l'enseignement technique**, L'Har-mattan, 2001

Les fluctuations de la culture ouvrière à délivrer

Si pour l'enseignement du français et des math/sciences, les programmes indiquent bien un continuum « des objectifs visés par l'enseignement de la discipline au collège⁵ » et une consolidation de la maîtrise « du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁶ », les programmes introduisent dès la seconde une perspective d'études « dire, lire et écrire le métier » en français. En anglais aussi, « l'acquisition des moyens linguistiques [doit permettre] de communiquer avec des collègues, des partenaires ou des clients étrangers ». Le chef d'œuvre, devenu projet en 2024, doit pour sa part permettre la construction de compétences transférables dans « d'autres contextes, en particulier professionnels ». Ainsi dans la perspective des programmes de 2019, on peut lire une finalité plus utilitariste des enseignements généraux qui doivent davantage servir les pratiques professionnelles et donc viser d'une certaine manière l'entrée des bacheliers sur le marché de l'emploi. Même si l'enseignement des matières générales a très tôt été lié à une visée professionnelle, cela ne fut pas toujours aussi marqué notamment pour l'enseignement du français.

Les quelques recherches menées sur les contours de la culture ouvrière délivrée dans l'enseignement public ont montré que l'enseignement professionnel a très tôt été défini autour de la finalité de former l'homme, le citoyen, le travailleur indiquant « un projet d'éducation globale » qui nécessitait de « ne jamais se laisser entrainer par l'intérêt de chacune des disciplines », comme le rappellent les instructions officielles de 1945⁷. Le français s'est donc constitué comme une discipline devant répondre aux « attendus professionnels tout en initiant les élèves à des pratiques culturelles dont le déploiement peut se faire au-delà de l'école dans la perspective de développer une "culture sociale" ».

Le rattachement progressif de l'enseignement professionnel au système éducatif national va lui aussi influencer sur le contenu et la visée des enseignements généraux à délivrer.

Le français s'est davantage rapproché d'une disciplinarisation dans le sens d'une harmonisation de la discipline avec les autres filières du second degré, allant même jusqu'à une disparition de « la

dimension de la formation au métier⁸ » dans les programmes de 2009 qui auront cours jusqu'en 2019. Pour les mathématiques, la discipline s'est aussi très tôt définie au travers des enjeux professionnels et de la culture technique. Ce qui fait dire au chercheur Xavier Sido que « cet enseignement reste partagé entre les rapports ancillaires qu'il entretient avec l'apprentissage du métier et une perspective instrumentale dominante d'une part, et une dimension plus réflexive, minorée, nécessaire à la formation intellectuelle, mathématique et scientifique d'autre part ». Il constate cependant une évolution après 1995, date à laquelle l'enseignement s'inscrit davantage dans une perspective de remédiation scolaire, « ce qui suggère une valorisation de la facette utilitaire aux dépens de la facette désintéressée⁹ ».

Si on pensait acquise la fonction du lycée professionnel, comme lieu de remédiation scolaire pour les élèves les plus en difficulté, les dernières réformes en cours démontrent une forme de retour en arrière qui lui réassigne aussi une fonction plus professionnalisante. La réforme de 2024 amène avec elle un puissant mécanisme de ségrégation des élèves, qui se verront proposer en terminale bac pro un parcours différencié de 6 semaines. Sur décision du conseil de classe, les élèves pourront soit avoir accès à un module préparatoire pour des poursuites d'études, soit entamer une nouvelle période de formation en milieu professionnel, rémunérée mais non certificative. À la rentrée 2024, aucune instruction officielle précise n'a été émise sur les contenus à délivrer durant ces modules, ni sur les modalités d'accès aux études supérieures pour les bacheliers professionnels. L'État aura-t-il les moyens de rejeter l'accès en BTS des bons élèves de terminales bac pro qui auront effectué un stage rémunéré plutôt qu'un module de préparation ?

Ce qui est particulièrement visible est la forme ségrégative des politiques publiques et leur mépris institutionnel, quant aux acteurs des lycées professionnels : administration chargée d'organiser au pied levé des réformes ; enseignants, devant sans cesse réadapter leurs cours dans la précipitation par sélection des élèves les mieux dotés économiquement.

Caroline Renson

Titulaire CA-PLP (Certificat aptitude professeur lycée professionnel)
doctorante en sciences de l'éducation (Circeft-Escol)

Entretien avec Charlotte Vanbesien

Secrétaire générale de la FERC-CGT

Paul Devin pour carnets rouges

La stratégie de Lisbonne donnait à l'Europe l'objectif d'une économie de la connaissance compétitive et concurrentielle. Comment une organisation syndicale qui rassemble des syndicats de l'enseignement, de la formation, de l'éducation populaire, de la recherche, de la culture, perçoit les effets de cette injonction libérale, un quart de siècle plus tard ?

Charlotte Vanbesien : Les effets sont multiples dans nos secteurs qui ont été profondément bouleversés par de multiples contre-réformes dont les conséquences sont aujourd'hui lisibles et cohérentes. C'est une attaque de la formation, des diplômes, de la qualification et donc des salaires qui est en jeu. C'est un enjeu majeur pour le monde du travail. Dans le secteur de la formation professionnelle, le processus de Lisbonne s'est traduit par la loi LCAP (Liberté de Choisir son Avenir Professionnel) et les différentes réformes de la « transformation de la voie professionnelle » et du lycée professionnel : il s'agit de marchandiser le secteur de l'enseignement initial et de la formation continue. Cette loi LCAP brouille les frontières entre formation initiale et continue et renforce la mise en concurrence généralisée des voies de formation et

des opérateurs de formations. D'un côté, le développement de l'apprentissage contre et dans la voie scolaire : toutes les entreprises obtenant la possibilité d'ouvrir un CFA et les modalités d'ouverture d'une unité de formation en apprentissage dans un lycée professionnel sont assouplies. De l'autre, les CFA des chambres de métiers et de l'artisanat doivent ouvrir de la formation continue. Une structure comme l'AFPA, symbole de la formation continue, ouvre une filiale d'apprentissage. Un des outils majeur de cette mise en concurrence c'est le financement au contrat, sorte de tarification à l'acte. L'une des réponses a été la baisse du niveau de prise en charge des coûts contrats apprentissage, à la suite de cela certains CFA ont déjà annoncé ou acté la fermeture de formations y compris dans des secteurs en tension. Nous assistons à une vague de licenciement dans les petits CFA. Un autre outil de dérégulation, c'est la modification du Code du travail avec la suppression de la notion de formation professionnelle continue, pour ne laisser que formation professionnelle. Cela permet la fusion du contrat de professionnalisation et du contrat d'apprentissage et l'extension de la possibilité d'entrée en apprentissage jusqu'à 29 ans. La loi « plein emploi » aggrave encore cela en réduisant la formation professionnelle à l'insertion professionnelle immédiate. Au prétexte de « lever des freins » à l'entrée en apprentissage, la loi diminue la protection des apprentis mineur-es : possibilité de déroger aux durées maximales hebdomadaires et quotidiennes, assouplissement

du travail de nuit... Les ruptures de contrat d'apprentissage par l'employeur sont facilitées. Cette dérégulation est accrue par la disparition du contrôle de l'apprentissage par les académies. En effet, depuis janvier 2021, Qualiopi (certification gouvernementale payante) est le seul contrôle qui permet aux organismes qui dispensent des actions de formation, de bilan de compétences, de V.A.E et ou d'apprentissage, d'obtenir des fonds de financements publics. Qualiopi, qui ne cache pas son inspiration néo-libérale, envisage l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes en termes de « besoins des clients, de professionnalisation de la réponse et de service après-vente » ! Qualiopi ne contrôle que la partie administrative qui encadre en amont et en aval les formations, il n'y a aucun effet sur les contenus pédagogiques. Ces réformes portées par les logiques de dérégulation et de privatisation ont augmenté les inégalités d'accès à la formation.

Dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) la stratégie de Lisbonne avait pour objectif le développement d'un « marché de la connaissance ». Comme pour la formation professionnelle, différentes réformes se sont empilées et ont permis la mise en place d'une marchandisation de l'ESR. En commençant par des restructurations permanentes depuis 2007, initiées par la loi Liberté et Responsabilité des Universités (LRU), se traduisant par un désengagement croissant de l'État du service public de l'ESR et une politique volontariste d'augmentation de la concurrence entre universités, établissements, laboratoires et équipes de recherche. Ce manque de financement met à mal les universités qui font face à une augmentation démographique étudiante importante dans la même période. Au lieu de faire le choix politique de l'élévation du niveau d'étude et d'un accès élargi à l'enseignement supérieur, c'est la mise en place d'une sélection par la loi Orientation et Réussite des Étudiants et la mise en place de Parcoursup. Entre 2011 et 2021, c'est une augmentation de 16% d'étudiant-es à l'université publique, sans aucun poste créé. Dans le même temps, les écoles de commerce, de gestion... (privées à 99,5%) ont presque doublé leurs effectifs ! À la rentrée 2022, pour la première fois depuis 2007, le nombre d'inscriptions dans les formations publiques diminue (-3,1%), celles dans les formations privées continuent à augmenter (+3,3%). La stratégie de Lisbonne a réussi : ce sont les formations privées à but lucratif qui se taillent la part du lion du « marché de la connaissance ». La croissance démographique et le désengagement de l'État sont des facteurs importants de leur croissance mais c'est bien le financement via des fonds publics, en particulier l'aide à l'apprentissage, qui sont les leviers de leur croissance. La politique de développement de l'apprentissage financée par des fonds publics totalise 25 milliards

par an et bénéficie largement au supérieur privé ! Leurs frais d'inscription, honteusement élevés, sont en partie pris en charge par les cotisations des entreprises et les aides de l'État, sans compter les partenariats entre écoles privées et grandes écoles publiques pour permettre d'acheter des diplômes avec la « marque » grande école. Par ailleurs, la concentration capitaliste dans l'enseignement supérieur privé via les fonds de pension (Galileo), le « soutien » des banques avec le financement à crédit des études, et enfin l'ouverture de Parcoursup en 2021 aux formations du privé ont provoqué l'explosion du « marché » : le nombre de ces formations présentes sur la plateforme a quasi doublé en 4 ans (4 992 en 2020, 9 298 en 2023), elles représentaient, à la rentrée 2023, 40% du total. Ces formations privées, qui se nourrissent de l'angoisse des parents et des futurs étudiant-es de se retrouver sans place à la rentrée universitaire, n'apportent pourtant aucun gage de leur qualité (inscription au RNCP uniquement, pas de contrôle du Ministère) et se caractérisent par une pratique généralisée de la publicité mensongère, un flou entretenu sur la réalité du diplôme délivré, des emplois et des salaires obtenus à la sortie des écoles : les parents et les élèves croient, à tort, acheter un métier et surtout un niveau de salaire. Il faut mettre cela en lien avec la généralisation des « blocs de compétences », l'idée à terme est qu'un-e étudiant-e obtienne une certification pour telle ou telle compétence sans avoir le diplôme. Cela permet d'exploser les diplômes nationaux, les qualifications et les grilles sur lesquels elles reposent. Le rôle dévolu à l'enseignement serait donc essentiellement de fabriquer des futurs employé-es immédiatement utilisables par le patronat. Du côté de la recherche publique les effets de la marchandisation sont là : financement récurrent des activités de recherche asséché pour faire place au développement des appels à projet et la création de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR). Le métier de chercheur-se a profondément changé, devenu en quelques années un genre de super-administrateur, à la fois rédacteur de réponses aux appels à projets, gestionnaire financier, recruteur de précaires. Cela provoque une augmentation de la précarité institutionnelle et constitue une stratégie de très courte vue, potentiellement catastrophique, n'oublions pas l'arrêt des recherches sur les coronavirus en 2005. La gestion par appels à projets vise des objectifs éminemment politiques, de réorientation de la recherche notamment au profit du capital.

CR : Quelles transformations profondes le processus de Lisbonne a-t-il engagé sur les finalités de l'école publique ?

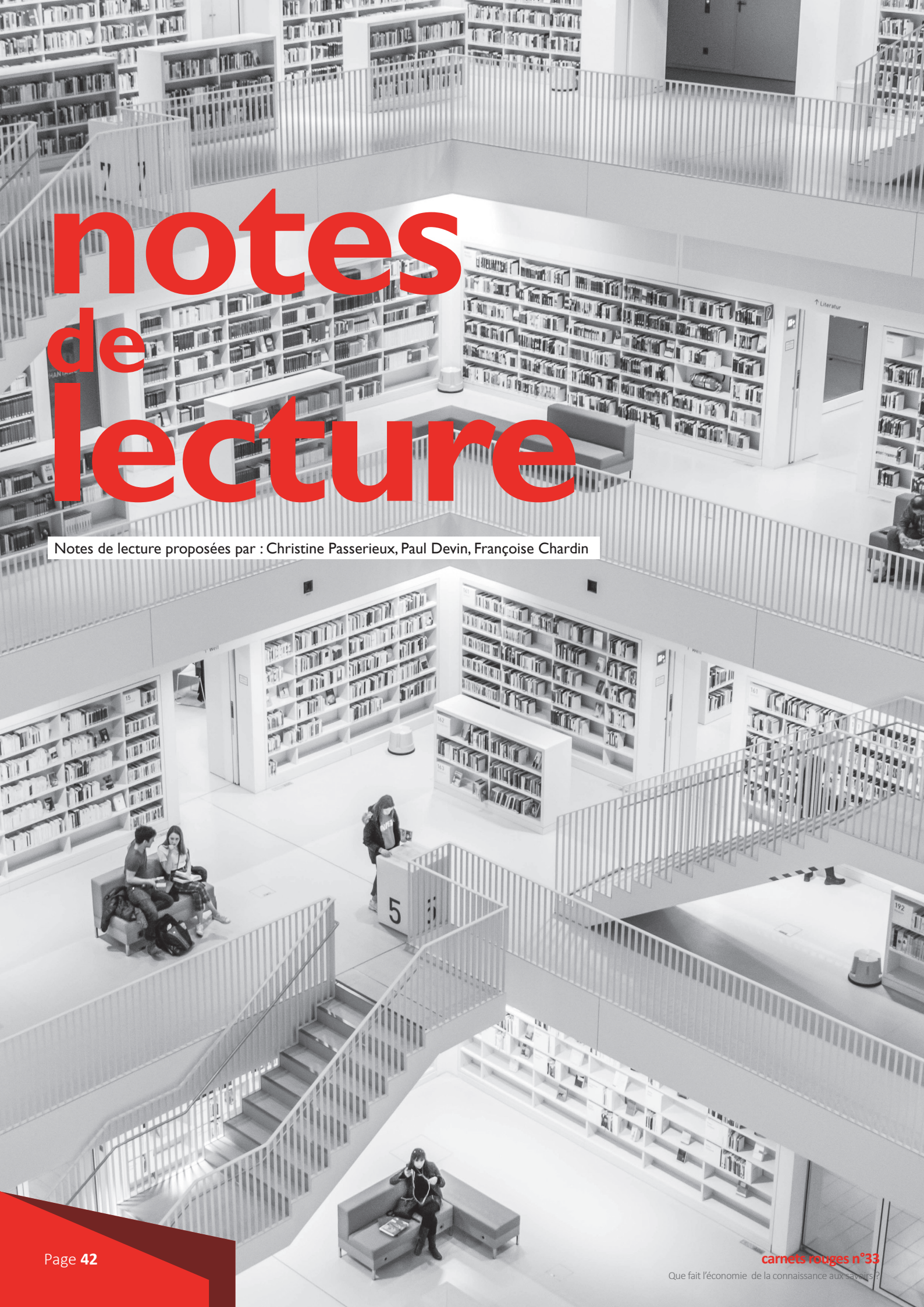
CV : Ma réponse sera rapide car les effets sont liés à ceux décrits plus haut, la stratégie de Lisbonne est un projet complet. Les réformes ont commencé par casser notre modèle universitaire en sélectionnant et en soutenant le développement d'un secteur marchand. Puis les différentes réformes sont arrivées pour continuer le travail de sape et installer le tri généralisé dans le système scolaire, finalisé aujourd'hui par le " Choc des Savoirs". La finalité pour l'École c'est un changement total de projet de société, on remet en cause le collègue unique, ou encore l'ambition de former et diplômé l'ensemble des élèves. L'École se retrouve sous pression utilitariste, triant les élèves afin de limiter l'accès à la poursuite d'études à quelques un-es et réservant une insertion professionnelle de mauvaise qualité pour les autres avec comme clefs de voûte l'injonction sur les savoirs être et la volonté d'augmenter la présence en entreprise. Pour les familles les plus aisées c'est le choix grandissant de l'école privée, financée par des fonds publics.

CR : S'il fallait affirmer les perspectives les plus essentielles de l'éducation, de la formation, de la culture, de la recherche, ... quelles seraient les finalités que vous revendiqueriez ?

CV : La CGT porte un projet d'émancipation pour la jeunesse et les salarié-es, à l'opposé de celui contenu dans la stratégie de Lisbonne et dans le projet libéral. Les perspectives les plus essentielles sont liées aux enjeux du réchauffement climatique et à la montée de l'extrême droite partout dans le monde, ces deux faits étant profondément liés. L'enseignement, la formation et la recherche sont des ressources fondamentales sans lesquelles la bifurcation écologique d'une société démocratique est impensable. Pour parvenir à relever ses enjeux nous avons besoin d'une éducation ambitieuse pour tous-tes, et non pas de casser l'École. Il faut également engager une réflexion profonde sur l'emploi et pour cela nous avons besoin d'une formation professionnelle ambitieuse, à l'opposé de ce qu'illustre malheureusement la crise actuelle dans l'industrie. À l'heure où les groupes privés réduisent leur capacité de recherche, il est clair que seule la recherche publique est en mesure d'anticiper les risques et de préparer les réponses, pour le bénéfice commun. L'enseignement supérieur a le rôle de former les chercheur-ses, mais aussi les citoyen-nes et de permettre à l'ensemble de la société de s'approprier les connaissances et controverses scientifiques, utiles pour permettre l'exercice effectif de la démocratie et la participation large aux choix de société déterminants en termes sociaux, économiques, écologiques.

CR : Au concret de l'action syndicale, comment peut-on s'opposer aux évolutions néolibérales engagées par la mise en marché de la culture et de l'éducation ?

VS : Notre action syndicale doit permettre aux travailleur-ses de comprendre les dynamiques à l'œuvre, les coups ne sont pas isolés. Cette analyse globale doit permettre des luttes collectives, dépassant les seules inquiétudes catégorielles et donnant confiance dans notre capacité de peser sur les choix politiques. Il y a un enjeu à renforcer ou construire des collectifs syndicaux sur les lieux de travail pour contrer l'individualisme accru par les réformes. Il faut aussi convaincre au-delà des personnels de nos secteurs, car les enjeux concernent l'ensemble de la société. Nationaliser les écoles privées, gagner un statut pour les AESH, stopper le financement public du secteur marchand, obtenir des financements pérennes pour la recherche, réfléchir à un nouveau tissu industriel... Tous ces sujets se travaillent avec l'ensemble de la CGT, par exemple en étant en lien avec les camarades qui siègent dans les branches professionnelles sur la question des diplômes ou comme avec nos camarades métallos qui subissent une nouvelle convention (la plus importante du privé) ne respectant plus la reconnaissance des diplômes. En s'appuyant sur la recherche actuelle pour gagner la bataille des idées. La question de l'unité et du renforcement du syndicalisme est un enjeu majeur, nous devons inverser le rapport de force actuel, en construisant des intersyndicales les plus larges possibles qui permettent des mobilisations majoritaires. C'est en ce sens que le travail de rapprochement avec la FSU est une action concrète et majeure pour s'opposer aux évolutions néolibérales engagées dans nos champs syndicaux.



notes de lecture

Notes de lecture proposées par : Christine Passerieux, Paul Devin, Françoise Chardin

Découvrir Vygotski

Yves Clot.

Les propédeutiques. Les éditions sociales, 2024

« Découvrir c'est laisser de côté les formules et les simplifications pour se confronter directement aux textes ». C'est ainsi que les éditions sociales présentent la série Découvrir dans la collection les propédeutiques, dont la dernière parution s'intéresse à l'œuvre de Vygotski.

Et c'est bien d'une lecture confrontation qu'il s'agit, comme le promet la collection, dans le dialogue qu'initie Yves Clot avec le texte de Vygotski et avec le lecteur. Clot, qui dès les premiers mots de son introduction, souligne l'importance particulière aujourd'hui de cet auteur alors « qu'en psychologie la conjoncture se trouve dominée à la fois par l'engouement pour les neurosciences et par la tentation d'évacuer, au nom des controverses sur la psychanalyse, la question même de la subjectivité ».

Les onze extraits de textes rassemblés dans l'ouvrage sont mis en contexte par Yves Clot qui évoque les moments clefs de la vie de Vygotski, nourri par un intérêt passionné pour l'art, en particulier le théâtre, les lectures, les débats qu'il entretient avec les intellectuels de son temps, la Révolution d'Octobre... qui le conduisent à jeter les bases pratiques et théoriques d'une psychologie totalement novatrice. Comme en témoigne cette citation sur la couverture de l'ouvrage, dont la portée est considérable, plus que jamais en rupture avec la rhétorique des médias et des politiques dominants : « Ce qu'il y a de personnel dans l'individu n'est pas le contraire du social mais sa forme supérieure ». Conception du sujet également défendue par Yves Clot, qui écrit à la fin de son introduction : « ... On ne pense jamais seul. Mais on est poussé par les autres à penser par soi-même. C'est, en tout cas, vital pour les destins de la liberté. Tout Vygotski est peut-être là ».

La lecture d'Yves Clot est active, questionnante (au sens propre). A l'heure du règne de l'opinion et du dogme, Yves Clot s'engage et engage le lecteur dans l'exploration des concepts et des choix méthodologiques de Vygotski pour qui « la science est le chemin vers la vérité, même quand celui-ci passe par l'erreur ».

Alors oui, découvrir Vygotski est « précieux ». Précieux parce qu'il renverse le prêté à penser, précieux parce qu'il s'intéresse aux contradictions et non aux assignations, précieux parce qu'il ne dissocie pas théorie et pratique et pose dans des actes sa conception de la psychologie au service de l'émancipation, où chacun est regardé moins pour ce qu'il est déjà que pour ce qu'il peut devenir, « plein à chaque minute de possibilités non réalisées »(YC).

La lecture de Vygotski, comme celle de Clot (car cet ouvrage nous propose deux textes) sont des outils indispensables pour refouler les sentiments d'impuissance qui gangrènent les sociétés, retrouver libertés et pouvoirs d'agir.

Le collège unique, éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975

sous la direction de Laurent Gutierrez et Patricia Legris

Presses universitaires de Rennes, 2016

Que l'on s'inquiète des conséquences réelles du « choc des savoirs », de la récurrence des discours qui doutent du bien-fondé du collège unique ou des projets politiques qui proposent de revenir à une orientation précoce, la question des enjeux de la loi du 11 juillet 1975 sur le collège unique reste cruciale.

A l'occasion des quarante ans de la loi, un séminaire d'étude avait réuni une quinzaine de chercheurs dont les travaux avaient été publiés par les Presses Universitaires de Rennes.

L'ouvrage se termine par une interrogation de Pierre Merle sur l'effet égalitaire du collège unique. Force est de constater que le collège français n'est pas équitable ! Les ambiguïtés de la différenciation et l'importance du secteur privé ont largement contribué à ce que le collège unique ne parvienne pas à ses fins et soit le lieu de reproduction des inégalités.

Il faut dire que la conception et l'élaboration de la loi ne furent ni simples, ni univoques et que l'histoire de sa mise en œuvre montre bien des ambiguïtés gouvernementales. La volonté de concertation et d'information affichée par le ministère est loin de se décliner dans la réalité des échanges (Patricia Legris) y compris avec les associations de spécialistes (Renaud d'Enfert, Patricia Legris). Quant au front syndical apparemment uni, il masque des conceptions fondamentalement divergentes sur le rôle du collège qui vont perdurer jusqu'à l'éclatement de la FEN (Ismaël Ferhat et André D. Robert).

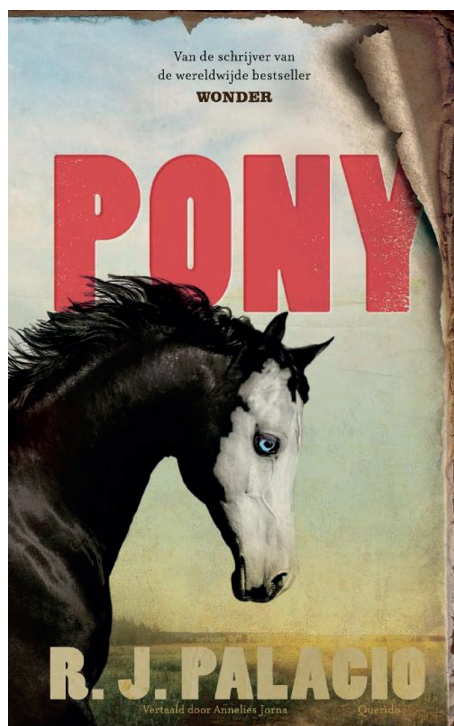
Mais la question qui reste la plus complexe est celle du paradoxe qui conduit un gouvernement de droite libérale à décider de la suppression de filières désormais perçues comme ségrégatives. Qu'y avait-il derrière cette volonté de modernisation à laquelle Giscard d'Estaing semblait si fortement attaché ?

La détermination des travaux de la sociologie critique a sans aucun doute pesé fortement pour convaincre de l'importance de la question de l'échec scolaire et de ses effets inégalitaires (André D. Robert) d'autant qu'une évolution démocratisante était en cours depuis la Libération.

Mais la question qui reste insuffisamment traitée est celle des motivations économiques et sociales de cette évolution.

L'expression par Giscard et Haby d'une finalité de « savoir minimum » suffit-elle à garantir une perspective de démocratisation réelle ? Dans le contexte giscardien de néolibéralisation de la politique économique et sociale, les syndicats comme les parents d'élèves ont quelque difficulté à en être convaincus... Que René Haby, tout en considérant la réalité des inégalités de développement, ait pu être persuadé d'œuvrer à une plus grande justice (Catherine Dorison et Pierre Kahn) ne résout pas la question. D'autant que, dans une interview postérieure, Haby convient que « l'égalité des chances » n'était pas la motivation essentielle de la loi. On aurait aimé que les liens entre la planification des besoins économiques, notamment en termes de qualification de l'emploi, soient davantage traités et que nous puissions mesurer comment les évolutions entre les plans successifs ont joué tant dans leurs perspectives budgétaires que dans celles de définir les besoins d'emplois qualifiés. On y aurait sans doute trouvé la possibilité de mieux comprendre les motivations néolibérales de la suppression des filières. Rien qui puisse, dans un tel travail, risquer une simplification outrancière car les multiples difficultés d'élaboration de la loi et les divergences au sein du gouvernement dont elles témoignent (Laurent Gutierrez) comme les débats critiques qui l'ont suivie (Ludivine Balland) suffisent à dissuader de tout simplisme interprétatif.

Il n'en reste pas moins nécessaire de tenter, au travers de l'élaboration de cette loi, de mieux comprendre les relations des idéologies néolibérales avec leurs politiques scolaires. Dans une période où nous craignons le retour d'un tri social plus violent, voire d'orientations précoces, le tout sous la justification rhétorique d'une meilleure réussite de tous les élèves, il importe que nous puissions mieux comprendre, en régime capitaliste, les raisons profondes des écarts persistants entre la promesse d'égalité républicaine et la réalité scolaire.



Dans l'Ohio des années 1860, à Bonneville, le jeune Silas vit seul avec son père depuis la mort de sa mère à sa naissance. L'événement déclencheur, la trace fondatrice de l'histoire, nous est livré par la Gazette de Bonneville du 27 avril 1858. Réfugié sous un arbre lors d'un violent orage, Silas est frappé par la foudre. Lisons la suite : « S'il s'en est sorti indemne, l'enfant conservera cependant de sa mésaventure un souvenir singulier : une image de l'arbre inscrite tel un blason sur son dos ! » Inspiré par ce « daguerréotype par foudroiement », Martin Bird, le père de l'enfant, passionné par les techniques nouvelles de la photographie, imagine un nouveau procédé par lequel du papier trempé dans une solution d'iodes et de sel reçoit l'empreinte, par son exposition à la lumière, d'un négatif sur verre. Très vite, ses portraits aux sels de fer enthousiasment la bonne société des environs et font sa fortune.

Mais en l'occurrence, le bonheur de l'un fait le malheur du même et Silas et son père reçoivent un soir la visite de trois individus plus ou moins patibulaires, qui viennent enlever Martin Bird - qu'ils s'entêtent à nommer Mac Boat - pour le conduire auprès de leur chef,

Pony

Raquel Jaramillo Palacio,
traduit de l'anglais par Isabelle Chapman
Gallimard jeunesse, 2023

un certain Roscoe Ollerenshaw, afin de mettre le talent du photographe au service de leur lucrative activité de faux monnayeurs. Silas, tout imprégné de sa lecture préférée du Télémaque de Fénelon, décide bravement de partir sur les traces de son père pour le sauver. Pour l'aider dans sa quête, on trouvera pêle-mêle : un cheval laissé par les bandits, qu'il baptise Pony ; un ami fantôme imaginaire, Mittenwool, compagnon de son enfance ; un vieux Marshall, Enoch Farmer, policier fédéral à la recherche de Roscoe Ollerenshaw et du célèbre faux monnayeur Mac Boat ; sans oublier le précieux violon resté muet depuis la mort de la mère de l'enfant. Et nous voilà partis dans une course poursuite digne des meilleurs westerns à travers des paysages superbement évoqués y compris dans leur épaisseur historique : les gémissements entendus par l'enfant lorsqu'il chevauche à travers la forêt sont-ils le fruit de son imagination, le souffle du vent, ou la trace des souffrances infligées dans ce bois aux Indiens par les colons ?

Au cours de cette périlleuse traversée, le vieux shérif Farmer et Silas mettent à leur service réciproque, non sans frictions, leurs expériences respectives de la vie et des livres, dans des passages remplis d'humour :

- « Télémaque est accompagné dans ses aventures par un homme du nom de Mentor. Un peu comme vous, non ? Je veux dire, vous m'apprenez à vivre dans les bois, à faire du feu et à me débrouiller tout seul.

Je pensais qu'il allait se sentir flatté. Il se borna à renifler et puis il leva sa gourde, comme s'il allait boire à ma santé.

-T'es un gosse très bavard, tu sais ça ? se contenta-t-il de dire.

Je rougis. Je me sentais soudain très stupide ». Les amateurs de suspens et d'aventures trouveront leur compte d'adrénaline dans l'affrontement final spectaculaire avec les bandits.

L'ensemble du roman constitue une sorte de métaphore géante du processus photographique de la révélation progressive d'un cliché. Les personnages découvrent peu à peu leurs identités superposées, de Mac Boat à Martin Bird, du violon de marque Mittenwald à son incarnation dans l'ami Mittenwood, passeurs du souvenir de la mère de Silas et de l'enfant qu'elle avait vainement cherché à sauver.

Au rebours d'un ésotérisme pesant, compagnons imaginaires, fantômes, lectures, ombres et souvenirs réconcilient fantastique et réalisme pour armer Silas au terme de ce beau roman d'apprentissage :

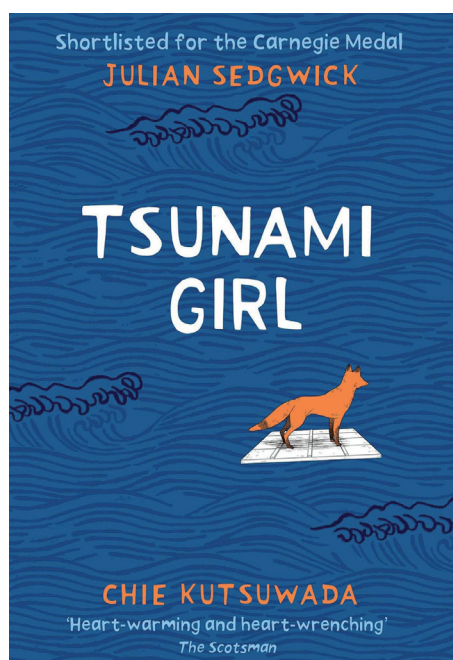
« -Tu as été un si bon ami, Mittenwool.

Il baissa les yeux.

-Mais si tu dois y aller, je comprendrai, continuai-je. Tu peux partir. Je suis assez fort à présent ».

Le vif intérêt porté par l'auteur à l'histoire de la photographie, dont témoigne la postface, irrigue un roman qui interroge notre rapport à toutes ces images mentales qui forgent notre vie.

Et que se rassurent ceux et celles que rebute-rait l'annonce très réductrice de la quatrième de couverture nous promettant la peinture de « l'amitié indéfectible entre un enfant et son cheval », Pony n'est pas le Poly des années 60, et Mittenwood n'a pas à prendre ombrage de voir Silas partir sur sa croupe dans la dernière page du roman !



A quinze ans, Yuki, jeune anglo-japonaise, souffre de phobie scolaire. Ses parents espèrent beaucoup du séjour qu'elle doit faire chez Jiro son grand-père, dessinateur célèbre de mangas désormais à la retraite, dans la petite ville d'Osoma, sur la côte du Pacifique.

En ce vendredi 11 mars 2011, Jiro sort de ses archives les planches de mangas que Yuki a réalisées chez lui lorsqu'elle était petite, espérant ainsi lui redonner le sourire. Dans ces planches apparaît un héros récurrent, Half Wave, super héros du fond des mers aux cheveux bleus, qui vole au secours des bateaux en perdition. Et lorsqu'à 14h46, les doigts de Yuki se mettent à trembler sur les carnets de dessin, le lecteur se demande s'il ne s'agit pas d'une plongée onirique de la jeune fille dans l'univers de son héros. Mais le tremblement de terre et le tsunami qui va le suivre sont bien réels. Jiro et Yuki quittent en toute hâte la maison pour se réfugier au plus haut de la colline et échapper au tsunami annoncé. Lorsqu'ils atteignent enfin le sommet, Jiro annonce à Yuki qu'il doit absolument retourner dans la maison pour chercher quelque chose d'important. Ne voyant pas son grand-père revenir, Yuki redescend à son tour pour le chercher et se trouve happée par la vague géante.

Si le récit s'organise dans sa première partie

Tsunami girl

Julian Sedgwick et Chie Kutsuwada,
traduit de l'anglais par Françoise Nagel
Bayard, avril 2023

au fil de la catastrophe, les deux parties suivantes du roman, plus longuement développées, s'intéressent au retour à la vie de Yuki après son sauvetage. Rapatriée en Angleterre, elle entame son travail de survivante qu'elle ne pourra parfaire à son idée qu'en revenant dans la zone irradiée où se trouve la maison de son grand-père, à la recherche entêtante de ce mystérieux objet qui lui a coûté la vie.

En dehors de l'intérêt d'un récit fidèlement documenté du séisme du Tohoku, du tsunami qui l'a suivi et de l'accident nucléaire du Fukushima, c'est le travail de reconstruction de Yuki qui constitue le cœur du roman, en montrant combien l'aident à émerger dans tous les sens du terme, la création et l'imaginaire.

Au centre de la vie de Yuki, son amour du dessin auquel Tsunami girl rend hommage : les planches de mangas qui illustrent le roman ont leur propre vie : elles aussi passent du graphisme enfantin des premières aventures de Half Wave au précieux journal de bord du retour de Yuki sur les lieux de la catastrophe. De façon très subtile, la lutte de Yuki contre les eaux déchaînées lors du tsunami s'enchevêtre dans l'imaginaire des aventures de son héros. Et si Half Wave ne peut sortir de ses bulles dessinées pour se porter au secours de Yuki, c'est sans doute son souvenir qui habite la jeune fille lorsqu'elle puise l'énergie de lutter encore contre la noyade en se donnant la mission de sauver un petit renard à la dérive sur une planche :

« Je ne peux pas abandonner le renard, pense-t-elle, tout en fouillant l'eau à la recherche de quelque chose qui pourrait lui servir de rame. » Lors du retour clandestin à Osoma en zone interdite, accompagnée dans son voyage fou par Taka, qui cherche lui aussi des traces de

son père disparu dans la catastrophe, ce sont des images à créer qui la soutiennent dans ce paysage fantasmagorique hanté par la présence d'un grand-père lui-même si attaché au culte des morts et du souvenir :

« Mais quelque chose de merveilleux prend forme dans son esprit ; un récit né de la destruction qui les entoure, des étincelles du feu de camp, des vies détruites, des roseaux gémissants, des pins sur la colline et des nuages de neige, du petit moulin à vent et de la terre ravagée. Une nouvelle histoire à propos de Grand-père... et d'un garçon aux cheveux bleus.

Un garçon capable de vous sauver... »

Deux garçons vont tenir une place importante dans la nouvelle vie de Yuki en Angleterre, tous deux enracinés dans le projet de manga qu'elle va mener à bien : Joel, son ami de lycée l'encourage à reprendre et enrichir l'histoire de Half Wave ; et c'est Taka, qui, depuis le Japon, nourrit les images qu'elle porte. Double vie, double amitié, double identité, double univers des vivants et des morts fusionnent dans ce manuscrit enfin mené à bien.

Laissons le mot de la fin à Jiro, furieux d'une remarque de sa petite-fille sur ses dessins d'enfant : « C'était seulement mon imagination ! »

« Bon sang ! » s'exclame Jiro en tapant du poing sur la table. « Ne prononce jamais le mot « seulement » en parlant de l'imagination. Jamais tu entends ! [...] Seule l'imagination peut appréhender l'éternité. Yuki, toi et moi, nous étions les seuls à réellement imaginer que les morts revenaient pour la fête d'Obon. Les autres se contentaient de suivre machinalement les rituels, mais nous, nous les accomplissions comme il fallait. Pour honorer les morts. »

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°

Commande à l'unité des numéros déjà parus

N°	Titre / Thématique	Coût unitaire	Nombre d'exemplaires	Coût
3	L'émancipation au coeur de l'éducation. Mai 2015	5€ x	=	€
5	Tous capables ! Mais de quoi ? Décembre 2015	5€ x	=	€
9	Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017	5€ x	=	€
10	École et politique. Avril 2017	5€ x	=	€
11	Questions vives. Octobre 2011	5€ x	=	€
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	=	€
19	Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020	5€ x	=	€
22	Libertés et responsabilités pour une école démocratique	5€ x	=	€
23	L'enseignement professionnel au cœur 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	=	€
32	De quoi le niveau scolaire est-il le nom ?	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

carnetsrouges ³³

Prochain numéro

mai 2025

La notion de mixité scolaire recouvre différentes réalités car son usage s'est élargi, transformé en fonction des contextes sociaux et politiques. Ainsi désormais la revendication d'une mixité, scolaire, pensée comme refus de toute forme de ségrégation, réfère à l'appartenance de classe mais aussi de race et de genre, dont les interrelations nécessitent une réflexion approfondie.

Mais alors que l'exigence de mixité semble faire consensus, sa mise en œuvre est restreinte par des facteurs endogènes et exogènes, qui provoquent de la ségrégation et cela de la maternelle à l'université.

Dans ce numéro carnets rouges prend le parti de défendre les politiques volontaristes de mixité scolaire qui, comme le montrent quelques expériences locales, peuvent avoir des effets positifs en termes de réduction des inégalités comme en termes d'amélioration du climat scolaire. Cela n'empêche pas d'en interroger les limites et les paradoxes. Au-delà des objectifs affichés, il importe en effet de mettre au jour l'ensemble des logiques, pratiques et valeurs qui les sous-tendent si l'objectif est vraiment de faire reculer les inégalités.