

BLANQUER : UN LIBÉRALISME AUTORITAIRE CONTRE L'ÉDUCATION

AXEL TRANI (COORD.)

**BLANQUER :
UN LIBÉRALISME AUTORITAIRE
CONTRE L'ÉDUCATION**

ÉDITIONS SYLLEPSE (PARIS)
NOTES DE LA FONDATION COPERNIC

© ÉDITIONS SYLLEPSE, 2018
69, RUE DES RIGOLES, 75020 PARIS
EDITION@SYLLEPSE.NET
WWW.SYLLEPSE.NET
ISBN : 978-2-84950-684-4

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION: DERRIÈRE L'ACTIVISME MINISTÉRIEL, UN PROJET DANGEREUX	7
1. DE QUOI BLANQUER EST-IL LE NOM ?	13
2. LUTTER CONTRE LES DISCRIMINATIONS À L'ÉCOLE : UN ENJEU D'ÉGALITÉ	37
3. LA POLITIQUE BLANQUER : LIBERTÉ OU INJONCTION ?	57
4. LES TROIS VOIES DU LYCÉE : LEVIER OU OBSTACLE À LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE ?	73
5. LA STRATÉGIE DU CHOC POUR CASSER LES LYCÉES, MUSELER LA JEUNESSE ET BAISSER LES SALAIRES	105
6. LA RÉFORME DE L'APPRENTISSAGE : UN PAS DE PLUS VERS LE DÉMANTÈLEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL INITIAL SOUS STATUT SCOLAIRE	113
7. LES NEUROSCIENCES COMME IDÉOLOGIE	121
8. LES PROGRAMMES D'HISTOIRE, DES TEXTES SOUS HAUTE TENSION	141
LES AUTEUR-ES	157
FONDATION COPERNIC	159

FONDATION COPERNIC

**BOÎTE POSTALE 32
75921 PARIS CEDEX 19**

FONDATION.COPERNIC@FONDATION-COPERNIC.ORG.

WWW.FONDATION-COPERNIC.ORG

DERRIÈRE L'ACTIVISME MINISTÉRIEL, UN PROJET DANGEREUX

INTRODUCTION

De façon inattendue, Jean Michel Blanquer est devenu une des pièces maîtresses de la stratégie d'Emmanuel Macron. C'est en quelque sorte un couteau suisse : il rassure, par son indéniable connaissance du monde éducatif et sa capacité à célébrer une vision traditionnelle de l'école, les parents sensibles à ces thématiques ; il a l'oreille d'une partie du monde enseignant qui apprécie un discours qui célèbre la transmission du savoir et l'autorité ; il est très lié à la droite et sert Macron pour mettre en difficulté Les Républicains ; il a bonne presse dans le monde patronal.

Le ministre se présente comme celui qui veut dépasser des conflits anciens que la « science » aurait tranchés. Dans un domaine où les valeurs comme les intérêts ont souvent provoqué des conflits aigus, il voudrait être l'incarnation de la politique pragmatique fondée sur « ce qui marche » que défend Macron. Cela ne l'empêche pas d'intervenir parfois sur un registre plus directement politique comme devant l'assemblée nationale contre la formation syndicale de SUD 93. Il y avait là, quelle que soit l'opinion que chacun peut avoir sur l'approche en termes de racisme d'État, une menace sur la liberté syndicale et la liberté d'expression.

Cette note Copernic voudrait apporter des éclairages pour aider à une nécessaire entreprise de déconstruction. Elle n'est bien sûr pas exhaustive : la densité de l'actualité, les délais de rédaction et d'impression, nous auraient sinon condamnés à une course sans fin. Il ne s'agit pas ici d'alimenter un compte twitter mais de prendre du recul sur certains sujets cernés.

L'article d'Axel Trani, «De quoi Blanquer est-il le nom?» interroge la signification de la nomination du ministre. Un «technicien», sans expérience politique directe, sans mandat électoral est nommé rue de Grenelle: c'est quasi inédit. L'implication de Jean Michel Blanquer dans le désastreux quinquennat sarkozyste avec ses suppressions de postes et sa liquidation de la formation des enseignants, sa mise en cause quasi systématique des principales réformes du quinquennat précédent, aussi contestables certaines, mais pas toutes, puissent-elles être, est pointée. Lui si soucieux d'évaluation supprime en bien des endroits le «plus de maîtres que de classes» dont nombre de communautés éducatives dans le premier degré se félicitent.

L'article d'Irène Pereira porte sur les discriminations. Elles sont définies puis examinées dans leurs différents domaines – précarité, pauvreté, harcèlement, orientation sexuelle, handicap, genre, migrations – dans une perspective intersectionnelle qui appréhende les différentes dimensions. C'est un sujet dont toutes les approches comparatives montrent qu'il est particulièrement important en France et qui n'est certes pas en tête de l'agenda ministériel, dédoublement des classes en éducation prioritaire mis à part.

Paul Devin met en lumière les risques de la pratique ministérielle, essentiellement sur deux points. Tout d'abord, la réduction de la liberté notamment pédagogique par l'évocation récurrente des «résultats de la science». Les résultats évoqués sont souvent partiels et ignorent la complexité des apprentissages scolaires. Ils visent à justifier des orientations proprement idéologiques: méthode dite syllabique, autonomie des établissements, individualisation des enseignements avec une externalisation tendancielle en dehors du service public promis à l'éclatement. En second lieu, le ministre communique sans arrêt et prend des positions qui ne

sont pas conformes aux programmes scolaires alors que seuls ceux-ci s'imposent aux enseignants. Il déstabilise ainsi l'exercice professionnel des enseignants et précarise la relation que ceux-ci entretiennent avec leur hiérarchie administrative et pédagogique. Où est la règle, où est la référence dès lors que celles-ci sont à la merci d'un tweet ou d'une interview ?

Tristan Poullaouec et Jean-Pierre Terrail, dans la lignée des travaux du groupe de recherche sur la démocratisation scolaire, étudient le projet d'« école progressive » du SNES des années 1970 et 1980 qui se fixait l'objectif d'une culture commune jusqu'à 18 ans. Ils étudient le fonctionnement effectivement ségrégatif des trois voies du lycée. L'abandon de fait du projet d'« école progressive » interroge tous ceux qui sont attachés à la réussite de tous. Il entre en résonance avec les projets ministériels : l'éclatement du baccalauréat avec le contrôle continu ; un lycée dit « modulaire » dont l'exemple anglais montre combien il consacre les inégalités sociales ; la priorité à l'apprentissage sous contrôle patronal pour l'enseignement professionnel ; la sélection de fait à l'entrée de l'université. Avec les annonces de Jean-Michel Blanquer du 14 février, les séries disparaissent en voie générale et les élèves sont confrontés à des choix plus complexes où la connivence culturelle de ceux qui connaissent bien le système, les bons choix, les bonnes filières et qui se jugent légitimes à se montrer ambitieux, jouera davantage qu'aujourd'hui. C'est clairement le refus d'un tronc commun élargi jusqu'à 18 ans. D'autant plus que l'enseignement professionnel public est fortement menacé au profit d'un apprentissage étroitement assujéti aux entreprises et à l'économie locale. Philippe Boursier et Didier Gelot l'expliquent.

Le texte du premier montre en quoi les annonces sur le bac et Parcoursup s'inscrivent dans une offensive

d'ampleur pour affaiblir les étudiants, et d'abord ceux d'origine populaire, et tout autant le monde du travail. C'est le sens de la mise en cause des diplômes nationaux, et d'abord du bac, comme fondement des qualifications, de la hiérarchisation accrue des filières et de la volonté de dissuader les jeunes d'origine populaire de poursuivre à l'université, qui «n'est pas pour tout le monde» comme ose le dire Macron. À l'horizon, des titres professionnels au champ étroit et surveillés par le patronat.

Didier Gelot met en perspective la réforme envisagée de l'apprentissage. Elle s'inscrit dans une filiation de longue durée et pourrait marquer une forte rupture dans l'assujettissement de l'enseignement professionnel au patronat, la dégradation des conditions de travail et d'étude des apprentis et la conception même des diplômes.

Bertrand Geay et Samy Johsua pointent l'utilisation idéologique des neurosciences par Jean Michel Blanquer. Les neurosciences ont leur part de vérité mais l'hégémonie que leur reconnaît dans certains discours, pas dans tous car il est parfois plus modéré, le ministre est un leurre. Elles ne peuvent pas fonder «les bonnes pratiques pédagogiques» et une approche pertinente ne peut être que pluridisciplinaire et participative. Dans ce contexte, la création du conseil scientifique, présidé par Stanislas Dehaene et où neurobiologistes et psychologues cognitivistes sont dominants, est une forme de coup de force qui, de plus, désorganise le paysage français de l'évaluation où les acteurs sont déjà nombreux.

Laurence De Cock étudie le processus de «fabrication» des programmes scolaires, objet de luttes d'influence sévères et d'interventions pas toujours légitimes. Elle examine particulièrement les programmes d'histoire où les pressions sont très fortes entre les exigences de la connaissance et de la formation d'esprits

critiques d'une part, et la volonté de milieux conservateurs d'instrumentaliser l'histoire, transformée en récit exaltant les vertus nationales, pour que, selon un raisonnement d'ailleurs biaisé, la France retrouve confiance en elle et que les générations récentes d'immigrés puissent mieux s'assimiler d'autre part. Les débats sont permanents et les dangers sont réels que le ministère Blanquer, soucieux de donner une nouvelle fois des gages aux milieux conservateurs, s'oriente en ce sens.

1. DE QUOI BLANQUER EST-IL LE NOM ?

AXEL TRANI

La nomination de Jean-Michel Blanquer au ministère de l'éducation nationale a surpris. Très connu dans les cercles du ministère de l'éducation nationale, il ne l'était nullement du grand public.

Le choix du nouveau président de la République était tout à fait conscient. Sa signification doit être interrogée.

Le parcours du nouveau ministre est instructif. Il mérite une analyse attentive. Le ministre a évoqué ses idées dans de nombreuses publications et le programme présidentiel de Macron est aussi une référence utile. Sa politique n'apparaît pas comme une surprise. La méthode de Jean-Michel Blanquer, les personnes dont ils s'entourent, apportent des éclairages importants sur l'entreprise en cours.

UNE NOMINATION TRÈS SYMBOLIQUE

Le ministère de l'éducation nationale est un des plus importants en France. Cela tient à plusieurs facteurs.

L'école a été depuis la révolution jusqu'aux lois de Jules Ferry, entre 1882 et 1885, au centre de l'affrontement entre l'Église catholique, attachée à la royauté et au statut officiel de la religion catholique, et la république. Instituant l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire, les lois dites Ferry puis la loi Goblet de 1881, 1882 et 1886 ont été un moment décisif dans la consolidation de la 3^e République. L'enseignement privé a été jusqu'en 1984, moment où le gouvernement à dominante PS abandonne le projet de service public unifié de l'éducation nationale, un domaine d'affrontement politique majeur. De nos jours, le sujet reste

sensible et l'enseignement privé joue de fait un rôle considérable pour contourner les règles égalitaires qui devraient présider à l'affectation des élèves.

L'élaboration des programmes, le choix de telle ou telle méthode d'apprentissage de la lecture, le regard sur le monde en dehors de la France, sur l'histoire de notre pays, sur la colonisation, le nombre d'heures accordées à telle discipline, la question du redoublement, celle de la discipline, voire du port de l'uniforme, les relations avec le monde économique, sont tous sujets à affrontement. Le débat sur l'école est d'autant plus constant que l'expertise, l'enquête, le travail de terrain construit, étayé et soumis à critique, ne sont en rien considérés comme des préalables à l'intervention dans le champ public.

En quelque sorte, à chacun son école. Il est loisible à toute personne de partir de son expérience, voire de souvenirs incertains, et d'en tirer des conclusions à portée générale.

L'école est, de plus, bousculée par les débats identitaires qui pèsent depuis des décennies sur la vie politique française avec une accélération depuis le quinquennat Sarkozy. L'interdiction de signes religieux ostentatoires ou prosélytes à l'école a fait l'objet d'une loi en 2004; Sarkozy, Le Pen et d'autres ont défendu l'extension de cette règle à l'enseignement supérieur; la possibilité que des écoles privées musulmanes s'ajoutent à celles, en très petit nombre, qui fonctionnent, provoque de vives réactions à droite mais aussi dans d'autres milieux.

L'éducation nationale tire aussi son importance de la promesse qu'elle porte. Là où les gouvernants excipent souvent de la mondialisation ou de l'Europe pour se défausser, nier leurs responsabilités, l'école devient, par contraste, un domaine où ils disposent d'une large marge d'initiative. Dans le discours dominant, les mutations économiques sont inévitables, de nombreux

emplois condamnés à disparaître, mais l'école permet de préparer aux mutations, d'apprendre à apprendre, d'acquérir des compétences transversales mobilisables pour passer d'un emploi à un autre.

L'école doit aussi réduire les inégalités – elle n'y parvient guère – là où le capitalisme actionnarial les exacerbe. De nombreux dispositifs ont été mis en place en ce sens et ils font toujours l'objet de discussions serrées quant à leur pertinence, leur efficacité et leur légitimité (ne créent-ils pas des inégalités ou des effets d'aubaine là où ils se prétendent équitables?).

Chargée de former le citoyen, l'école se voit de plus sommée d'intervenir dans de nombreux domaines qu'elle ne traitait pas comme tels avant : mémoire de la déportation, développement durable, éducation aux médias, éducation au goût, antiracisme...

L'école, c'est aussi un budget considérable. Service public national, l'essentiel de ses personnels sont rémunérés par l'État. 70 milliards d'euros, c'est 15 % du budget de l'État et sensiblement plus hors remboursement de la dette. L'école emploie de l'ordre d'un million d'agents et 200 000 de plus avec l'enseignement supérieur, soit la moitié des emplois de la fonction publique d'État.

Ces agents constituent un électorat important, longtemps acquis à la gauche¹, aujourd'hui plus instable. Ils ont une influence sur les comportements politiques des parents avec lesquels ils ont de fréquentes relations : ils peuvent valoriser ou pas l'action des pouvoirs publics, nationaux ou locaux. Ils sont représentés par un syndicalisme très spécifique où se côtoient des organisations largement ou totalement propres à l'éducation

1. Le mot « gauche » est ici utilisé par souci de faciliter la rédaction. Il n'emporte aucun jugement sur la politique affectivement menée par certains gouvernements qui s'en réclamaient, dont on sait qu'elle a souvent penché très à droite.

nationale et des syndicats appartenant aux principales centrales interprofessionnelles. Les agents du ministère, et surtout les enseignants, sont très nombreux parmi les élus locaux : 7,4% d'entre eux étaient enseignants et 11,8% de ceux qui étaient alors des conseillers généraux². La même surreprésentation peut être retrouvée parmi les maires.

L'éducation nationale, c'est également l'origine d'un ensemble d'entreprises de l'économie sociale et solidaire – mutuelles, coopératives par exemple.

Parmi les mouvements sociaux, les mouvements lycéens sont à surveiller de près par tout gouvernement car ils suscitent une sympathie spontanée. De plus, il est parfois difficile pour le pouvoir en place d'identifier des interlocuteurs représentatifs pour, le cas échéant, acter les concessions qui permettront de sortir de la crise. Ces mouvements sont fréquents. À titre d'exemple : Mai 68, 1973 contre la loi Debré et les sursis au titre du service national, 1990 et le mouvement « Du pognon pour l'éducation », 2005 contre la réforme Fillon, 2006 contre le CPE, 2009 contre la réforme Darcos...

Tous ces facteurs ont conduit les gouvernements, de droite ou de gauche à retenir presque toujours des politiques à forte légitimité électorale et/ou partisane pour occuper ce ministère. Le choix n'a pas été de faire appel aux « élites » issues de la « société civile ». Un même tropisme peut être observé au ministère de l'intérieur où l'utilisation des forces de l'ordre et les relations avec les élus locaux sont décisives.

Dans beaucoup d'autres domaines de l'action publique, les choix ont été parfois différents. À titre d'exemples, et en se limitant à la 5^e République :

- au ministère des affaires étrangères, des diplomates de carrière comme Jean Sauvagnargues ou Louis de Guiringaud, voire Dominique de Villepin ;

2. Source : *Pouvoirs locaux, les cahiers de la décentralisation*, 2011.

- à la santé, Simone Veil ou Jean-François Mattei,
- À la culture, des administrateurs d'institutions théâtrales ou de festivals tels Michel Guy, Catherine Tasca ;
- à la défense, Pierre Guillaumat, Jacques Soufflet, André Giraud ;
- aux finances, Wilfrid Baumgartner, Jean-Pierre Fourcade, Christian Sautter, Francis Mer, Thierry Breton, Christine Lagarde, Emmanuel Macron. Le passage par l'industrie ou la banque est fréquent dans les gouvernements de droite.

Le Parti socialiste, puisqu'il a toujours détenu le portefeuille de l'éducation quand la gauche était au pouvoir, a systématiquement nommé des dirigeants importants : Alain Savary, Jean-Pierre Chevènement, Lionel Jospin, Jack Lang, Claude Allègre (avec un profil particulier, scientifique président du comité des experts du PS), Vincent Peillon, Benoit Hamon et Najat Vallaud Belkacem.

Pour la droite, les choix sont un peu différents :

- les politiques choisis sont parfois de moindre poids – Pierre Sudreau, Christian Fouchet, Gilles de Robien, Luc Chatel ;
- il a plusieurs fois été fait appel à des « techniciens ».

Le profil de ces « techniciens » n'est pas uniforme. Il est loisible de distinguer :

- des fonctionnaires comme Lucien Paye (ministre de 1961 à 1962 et diplomate) ou René Haby (ministre de 1974 à 1978, qui a exercé des responsabilités très différentes – instituteur, professeur agrégé, proviseur, chargé de cours à l'université, directeur de la pédagogie au ministère et recteur) ou encore Luc Ferry ou Xavier Darcos, tous les deux enseignants, le second ayant dirigé le cabinet de François Bayrou quand celui-ci était ministre de l'éducation nationale ;
- un cas à part, celui de Christian Beullac, ministre de 1978 à 1981, polytechnicien, avant une carrière dans

l'industrie chez Renault et un passage de deux ans au ministère du travail.

Jean-Michel Blanquer se rapproche un peu de René Haby car, comme nous le verrons infra, il a, après une carrière universitaire, été recteur et directeur général d'administration centrale. Mais les responsabilités des rectorats sont plus importantes aujourd'hui. De plus, le nouveau ministre a écrit plusieurs livres visant explicitement à intervenir dans les choix éducatifs. Sa proximité avec l'Institut Montaigne, d'inspiration patronale, est aussi nouvelle.

Un rapprochement historique, qu'il ne faut bien sûr pas prendre littéralement, apparaît ici utile. À deux reprises, en 1940 et au début de la république gauloise, la classe dominante a largement transformé son personnel politique :

- en 1940, après l'instauration du pouvoir vichyste, le plus remarquable n'était pas tant l'avènement d'activistes des diverses extrêmes droites que celle de hauts fonctionnaires ou cadres du secteur privé, issus des meilleures écoles et très marqués à droite, élitistes, épris d'ordre et de rationalité ;
- le début de la 5^e République voit le renforcement du pouvoir exécutif et l'arrivée de ministres dits techniciens comme Pierre Guillaumat aux armées, Maurice Couve de Murville aux affaires étrangères, Jean-Marcel Jeanneney à l'industrie et au commerce ou Bernard Chenot à la santé publique.

S'agissant de nos voisins européens, deux observations peuvent être faites :

- le gouvernement de techniciens a parfois été une étape dans l'éviction des communistes au moment de l'entrée en guerre froide ;
- en Grèce et en Italie, en 2010-2011, des gouvernements supposés techniques ont été des acteurs importants des politiques d'austérité renforcée.

Dans un contexte de très fort discrédit du personnel politique, le macronisme a renouvelé la composition du gouvernement. Les ministres dits «techniciens» ou «experts» et sans légitimité politique et partisane sont d'autant plus nombreux que Macron entend faire jouer à plein la présidentialisation – monarchisation : Muriel Pénicaud ex-DRH au travail, Florence Parly cadre dirigeant à la défense, Agnès Burzyn médecin à la santé, à titre d'exemples. En revanche, ce n'est pas vrai des ministères financiers confiés à des politiques de droite (Bruno Le Maire et Gérard Darmanin) pour diviser celle-ci et donner des gages à l'oligarchie.

UN PARCOURS QU'IL FAUT CONNAÎTRE

Né en 1964, Jean-Michel Blanquer a une formation philosophique et, surtout, juridique. Docteur et agrégé en droit (il s'agit d'une agrégation dite de l'enseignement supérieur qui donne vocation à enseigner en université), il a pris en 1998 la direction de l'Institut des hautes études d'Amérique latine où il a exercé jusqu'en 2004. Recteur de l'académie de Guyane de 2004 à 2006, il a ensuite rejoint le cabinet de Gilles de Robien, à l'éducation nationale, avant d'être nommé en 2007 recteur de Créteil, académie qui couvre une partie de la région Ile-de-France. Il a pris en 2009 la tête de la direction générale de l'enseignement scolaire – principale direction du ministère. Évincé en 2012 au moment de l'alternance politique, il s'est porté candidat à la direction de Sciences Po Paris et n'a pas été retenu. Il a pris, en 2013, la direction de l'école supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC).

Dans ces différents postes, le nouveau ministre a pris de nombreuses initiatives, déployé une grande énergie et su souvent se faire apprécier de ses proches collaborateurs – qui ne partageaient pas toujours ses orientations. Il en est allé différemment des

organisations représentatives des personnels les plus importantes – notamment les syndicats de la FSU.

Jean-Michel Blanquer n'a pas d'engagement partisan connu. Pour autant, il a accédé à des responsabilités importantes sous des gouvernements de droite dont il n'a jamais, y compris *a posteriori*, mis en cause les orientations. Ainsi, dans *Le Monde* qui lui consacrait une page le 22 octobre 2009, il déclarait : «*Dans un pays endetté, les suppressions de postes ne sont certes pas idéales, mais il y a toujours des marges de manœuvre.*» De fait, il a exercé pendant la période dite de la RGPP (révision générale des politiques publiques) au moment du quinquennat Sarkozy. La règle était connue : un fonctionnaire sur deux partant à la retraite n'était pas remplacé. Au total, 80 000 emplois, sur un total de l'ordre d'un million, ont été supprimés dans l'éducation nationale.

De plus, cette baisse des emplois a été obtenue en partie par la «mastérisation» de la formation des maîtres. Celle-ci a posé le principe, pertinent en lui-même, des cinq années d'études avant le recrutement et l'entrée dans la profession. Mais, avant la création des ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation de l'école, ces cinq années étaient assurées à l'université sans rémunération des étudiants et avec très peu de stages. À peine recruté, le nouvel enseignant devait assurer un service plein alors que ses obligations de service n'étaient que de 40% avant. En externalisant la formation vers les universités et en privant les nouveaux enseignants du temps de formation et de réflexion sur leur pratique professionnelle auquel ils devaient pouvoir prétendre, la «mastérisation» a supprimé d'un seul trait 16 000 emplois et dévasté la formation initiale des enseignants.

Dans ses fonctions antérieures, le nouveau ministre a mené des politiques dont certaines ont été très médiatisées ou sont reprises aujourd'hui :

- la «mallette des parents» qui proposait aux parents des réunions pour mieux accompagner leurs enfants et mieux comprendre le fonctionnement du collège ;
- la «cagnotte» des élèves qui prévoyait un intéressement des élèves qui liait leur assiduité et le financement de projets. Cette initiative a suscité beaucoup d'opposition et a été abandonnée ;
- les internats dits d'excellence ;
- les évaluations.

Des initiatives comme celle de la «mallette des parents», dont l'évaluation par l'école d'économie de Paris est plutôt positive quant au comportement des élèves et à l'ambition de leurs choix d'orientation, peuvent présenter un danger : celui d'externaliser la difficulté scolaire, de la renvoyer largement à l'environnement social et familial et, ainsi, de ne pas se centrer sur ce qui se passe dans la classe.

Les internats d'excellence³ étaient un projet financé par le fonds d'expérimentation de la jeunesse dont la création s'inscrivait dans les suites des initiatives de Martin Hirsch, haut commissaire à la jeunesse sous Sarkozy. Le nouveau ministre s'y est d'abord investi en tant que recteur de Créteil : il a lancé l'internat d'excellence de Sourdu dans des locaux militaires sans l'accord de la région en charge des lycées. Devenu DGESCO, il a lancé d'autres projets du même type. Il est exact que l'internat peut répondre aux nécessités

3. Les appréciations qui suivent s'appuient sur le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) *La Mise en place des premiers internats d'excellence* de 2011 ; celui des mêmes inspections générales et de l'inspection générale de l'administration (IGA) *Modalités d'intégration des internats d'excellence dans une politique renouvelée des internats au service de la réussite des élèves* de 2013 et le rapport de 2013 J-PAL Europe (il s'agit du laboratoire d'action contre la pauvreté, réseau de chercheurs dans des universités de différents pays) et institut des politiques publiques *Internats d'excellence : les enseignements de Sourdu*, 2013.

de la géographie, à la rareté de certaines formations, à des moments de la vie de certains adolescents. Il peut aussi donner une opportunité de bénéficier d'ouvertures sociales et culturelles. Mais les internats promus par Jean-Michel Blanquer posaient d'autres problèmes : leur optique était méritocratique ; ils mobilisaient des moyens importants, de beaucoup supérieurs à ceux des élèves externes ou internes ailleurs (de l'ordre de 19 000 euros par élève et par an à l'internat d'excellence de Sourdon contre une moyenne de 10 487 selon l'étude de l'institut des politiques publiques), au profit d'élèves souvent venus d'établissements scolaires des quartiers populaires dont leur départ risquait d'accroître les difficultés. De fait, cela revenait à conforter dans une situation défavorable une majorité et à proposer à une minorité une « excellence » dont la face cachée est la paupérisation de l'école dans les zones les plus défavorisées. C'est la logique des « exceptions consolantes » que stigmatisait il y a plus d'un siècle Ferdinand Buisson, un des fondateurs de l'école républicaine.

Jean-Michel Blanquer a mis en place des évaluations en CE1, CM2 et 3^e comme DGESCO. Ces évaluations ont été supprimées en 2012. Dans *L'École de demain*, le nouveau ministre juge cette suppression « catastrophique ». En tant que telles, les évaluations ne sont pas condamnables. Mais elles doivent être claires quant aux finalités poursuivies ; reconnaître leurs limites et ne surtout pas polariser l'action des maîtres au risque de la distordre ; de plus, il ne faut pas confondre les différents types d'évaluation.

Sur ces points, le nouveau ministre a été pris en défaut. En 2015, le numéro 86-87 de la revue *Éducation et formations*⁴ faisait remarquer que les « évaluations Blanquer » avaient comme but d'évaluer les enseignants

4. C'est la revue de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère.

et pas seulement les acquis des élèves. Dès 2009, la DEPP avait mis en garde contre les résultats faussés selon que les écoles avaient été ou non suivies par un inspecteur chargé du contrôle qualité et aussi selon les secteurs de scolarisation.

De plus, le haut conseil de l'école, instance créée par la loi dite Fillon du 23 avril 2005, avait sévèrement critiqué ces évaluations dans un rapport de 2011⁵ : ces évaluations confondaient une évaluation du système éducatif et une évaluation de sa classe par le maître ; en CM2 et en 3^e, la fiabilité n'en était pas assurée et la manière de renseigner les rubriques n'était ni contrôlée ni harmonisée ; en 3^e, la pratique de la compensation entre les exercices pour que les élèves obtiennent le socle de connaissances et de compétences n'était pas prise en compte.

Dernier point notable qui sera ici évoqué : les liens étroits du nouveau ministre avec l'Institut Montaigne⁶. Créé en 2000 par Claude Bébéar, à l'époque patron d'Axa et souvent présenté comme une sorte de parrain de capitalisme français, et financé quasi exclusivement par les entreprises, l'Institut Montaigne intervient activement dans le champ politique et notamment pour l'éducation et la formation. Le nouveau ministre indique d'ailleurs, à la page 13 de son dernier livre, que celui-ci a été écrit dans le cadre de travaux à l'Institut Montaigne. Il a fait de Fanny Ador, ancienne enseignante puis salariée de l'institut sa conseillère spéciale. Par l'intermédiaire de son satellite Agir pour l'école, dont Jean-Michel Blanquer a été longtemps membre du comité directeur, l'institut finance des expérimentations, par exemple celle de Céline Alvarez vite

5. *Les indicateurs relatifs aux acquis de l'école. Bilan des résultats de l'école.*

6. Les développements qui suivent doivent beaucoup à l'article de *Médiapart*, « Jean-Michel Blanquer, "un conservateur 2.0" à l'éducation nationale » du 2 septembre 2017. Quelques informations sont reprises de *Libération* du 7 juin 2017.

contestée⁷. Pour prendre la mesure de l'état d'esprit de ces milieux, un propos attribué à Laurent Bigorgne, directeur de l'institut, est illustratif: «Il faut pouvoir discuter avec le SNES et le SNUIPP (syndicats majoritaires dans le second et le premier degré), l'UNSA et la CFDT... c'est un milieu où les archéos pèsent beaucoup et ils ne veulent aucun vrai changement.»

DES ORIENTATIONS REVENDIQUÉES

Dans ses livres⁸, le nouveau ministre martèle des thématiques récurrentes: primauté des fondamentaux, autonomie conçue comme un renforcement du pouvoir managérial, apport des sciences cognitives, comparaisons internationales, évaluations.

L'École de demain, sous-titrée «Propositions pour une éducation nationale rénovée», rédigée (voir *supra*) dans le cadre de l'Institut Montaigne avec le soutien d'un groupe d'acteurs et d'experts des questions éducatives, éclaire les projets du gouvernement, notamment sur les contenus, les méthodes managériales et l'évaluation des élèves, avec l'exemple du baccalauréat.

Sur les contenus, l'insistance du ministre sur les fondamentaux va au-delà d'une évidence que chacun pourrait partager. Le ministre regrette les programmes de 2008, tout en affirmant ne pas vouloir y revenir. Ceux-ci avaient été fortement critiqués par les syndicats, par les principales associations complémentaires de l'enseignement et par les organisations de parents. Principalement visés, leur côté mécaniste, l'abandon de la dimension culturelle des enseignements. Pour la maternelle, le rapport de 2011 des inspections

7. C. Alvarez a écrit en ce sens *Les Lois naturelles de l'enfant*, Paris, Les Arènes, 2016. Voir l'article de L. De Cock dans *Médiapart* le 27 mai 2017, «Céline Alvarez, une pédagogie "business compatible"». Cette expérience, qui fait une large part aux neurosciences, en arrive à ignorer le contexte social dans l'explication des parcours scolaires.

8. *L'École de la vie* (2014) et *L'École de demain* (2016).

générales⁹, dont la publication a été longtemps retardée, regrettait la survalorisation de la grande section, le déclassement des activités artistiques, la perte d'autonomie de l'école maternelle par rapport à l'école élémentaire, l'envahissement de l'écrit, la place trop faible de l'oral et l'imposition parfois d'outils d'évaluation transformés en contraintes administratives.

Toujours sur les contenus, le ministre ne veut pas d'un collège unique, en place, dans son principe, depuis 1975. Pour lui, tous les élèves passant en voie professionnelle, sous statut scolaire ou en apprentissage, soit d'un tiers à 40% d'une génération, auraient été préparés à un parcours qu'ils ne suivent pas, puisque le collège serait tourné vers la voie générale et technologique. Il est exact de dire que la culture technologique n'a pas la place qui devrait être la sienne dans les études secondaires et elle devrait d'ailleurs, au-delà de savoir faire, être un véritable objet de culture ce pour quoi elle a une totale légitimité¹⁰. Mais il s'agit ici de tout autre chose : au nom de la diversité des talents et de la personnalisation des parcours, c'est la mise en cause d'un tronc commun qu'il faudrait, au contraire, prolonger. C'est aussi la très réactionnaire acceptation d'inégalités scolaires qui reproduisent l'ordre social. Cela s'est vite traduit dans les annonces du ministre, et notamment la survalorisation de l'apprentissage que le Medef verrait bien commencer à 14 ans.

Le choix serait de donner l'autonomie aux établissements dans les horaires de cours avec un simple volume minimal de 10 heures dans les «savoirs fondamentaux», soit français et mathématiques. Cela s'accompagne d'un éloge des groupes de compétences au sens de groupes de niveau, à partir de travaux d'évaluation menés au

9. *L'École maternelle*, rapport 2011 - 108, 2011.

10. Voir *L'école commune* (2011) par le Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire.

Kenya. Ces groupes présentent des risques alors que les classes hétérogènes sont les plus en mesure d'assurer des progrès pour tous.

Dans le domaine managérial, c'est une régression considérable, une caporalisation des enseignants que propose le ministre.

Certes, des analyses méritent considération. Ainsi, le ministre déplore la faible culture du travail en équipe alors même que celui-ci est reconnu par le Code de l'éducation et qu'existent conseil des maîtres, conseil d'école, conseil pédagogique. Il fait remarquer que la définition hebdomadaire du temps de service est trop rigide car elle est centrée sur l'enseignement en classe et ne comporte rien sur l'orientation, l'aide individuelle, l'évaluation de l'élève, les rencontres avec les parents. Il se prononce aussi pour un repérage précoce des futurs enseignants qui bénéficieraient de bourses, ce qui élargirait le vivier de recrutement et serait favorable aux étudiants d'origine populaire.

Mais l'objectif essentiel est de renforcer la hiérarchie bureaucratique au détriment de la liberté pédagogique, qui est vue comme un danger, un facteur de désordre, un obstacle à l'extension des seules méthodes légitimes qu'une évaluation transparente permettrait de distinguer.

À l'école élémentaire, le scénario optimal modifierait le statut de l'école. Enjeu central : les missions du directeur d'école qui deviendrait le responsable hiérarchique des professeurs.

Au collège et au lycée, le ministre veut faire du chef d'établissement un véritable responsable à la tête d'une équipe rapprochée composée de cinq à dix personnes : adjoint, gestionnaire, professeurs en charge des principales disciplines, conseillers principaux d'éducation, infirmière et assistante sociale, documentaliste.

Pour Jean-Michel Blanquer, « les barèmes d'avancement

privilégient l'ancienneté au détriment des compétences ou des spécificités des postes d'affectation».

Le ministre pense qu'il faut s'appuyer, pour les affectations, sur les solidarités et les amitiés qui ont pu se nouer au cours des études et de l'entrée progressive dans le métier.

La durée «normale» de présence dans un établissement serait fixée à cinq ans. Comme dans l'enseignement privé et la fonction publique territoriale, le concours pourrait être une habilitation à enseigner avec recrutement par les chefs d'établissement. Ceci favoriserait cohésion et adhésion au projet d'établissement. En clair, des enseignants pourraient réussir le concours et ne pas trouver de poste faute d'être retenus par le chef d'établissement. Combien de temps la situation pourrait-elle durer? Est-il concevable qu'elle se pérennise? *Quid* de la rémunération des enseignants concernés mis dans l'impossibilité d'assurer leur service? Le ministre est muet sur ces sujets et n'a guère été interrogé dessus ce qui est regrettable.

Un vieux cheval de bataille de la droite revient aussi: l'évaluation des enseignants par le seul chef d'établissement. Aujourd'hui, un enseignant du second degré est évalué pour la partie administrative par le chef d'établissement et pour la partie pédagogique par son inspecteur de discipline. Déjà, à l'époque de Sarkozy, la droite avait voulu donner plein pouvoir au chef d'établissement en négation de la spécificité du savoir dispensé par l'enseignant. Symbole fort: le décret était sorti au lendemain de la défaite de Sarkozy en 2012. Pertinemment, le ministre Peillon l'avait immédiatement abrogé. Dans les projets actuels, l'inspecteur aurait un simple rôle de conseil sur les enjeux disciplinaires. L'évaluation des enseignants serait davantage corrélée aux résultats de leurs élèves, ce qui, sur le principe, n'est pas scandaleux mais d'une part, suppose un outillage incontestable

bien difficile à obtenir dans ce domaine, d'autre part entre en contradiction avec le travail en équipe que le ministre prétend promouvoir et reconnaître. Dans un travail collectif, il est naturellement difficile de faire la part de ce qui est attribuable à chacun. Le ministre va même jusqu'à vouloir créer une part de rémunération variable selon la performance.

Concernant le baccalauréat, la proposition est de le réduire à quatre matières en contrôle terminal avec une évaluation en contrôle continu pour le reste. Les arguments avancés sont souvent le coût de l'examen, pourtant bien faible à l'échelle du budget du ministère, ou encore son poids sur la scolarité avec réduction de la durée des études. Mais n'est même pas mentionné le dossier éclairant établi sur le sujet par le conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO)¹¹. En fait, le baccalauréat, en tant qu'évaluation externe finale de la formation secondaire, est de plus en plus adopté dans les pays de l'OCDE. Il augmente le niveau scolaire général et réduit les inégalités de résultat entre élèves. C'est particulièrement vrai des établissements scolarisant des élèves des catégories populaires qui sont conduits à se montrer plus ambitieux que s'ils s'adaptaient sans cadre national à un environnement plus difficile. Plus de contrôle continu saperait cet acquis. C'est une idée démagogique et pernicieuse.

PROGRAMME, MÉTHODE, DÉCISIONS ET ENTOURAGE : LE « NOUVEAU MONDE » EN ACTE

Les couloirs bruissaient, pendant la campagne présidentielle, de la possible nomination de Jean-Michel Blanquer en cas de victoire de François Fillon. Celle d'Emmanuel Macron lui aura servi de tremplin. Comment les connexions se sont-elles établies ? Pas de

11. Dossier de synthèse 2016.

vérité avérée dans ce domaine mais, une fois de plus, l'Institut Montaigne pourrait donner la clé. *Mediapart* a révélé, le 7 avril 2016, que le mouvement En marche, alors dans ses premiers jours, était hébergé au domicile privé du directeur de l'Institut Montaigne. La convergence avec le ministre, qui a écrit son dernier livre dans le cadre d'un groupe de travail de l'institut (voir supra) est patente. Le programme de Macron¹² mentionne l'autonomie des équipes éducatives avec évaluation, l'accompagnement après la classe, la «modernisation» du baccalauréat avec quatre épreuves obligatoires à l'examen final et le contrôle continu pour le reste (sur ce sujet, c'est très exactement la position du ministre). La seule mesure importante que ne mentionne pas *L'École de demain*, c'est la réduction à douze élèves par enseignant de la taille des 12 000 classes de CP et de CE1 en zone d'éducation très prioritaire (les «REP» et «REP +»)¹³. Sans doute faut-il y voir un «marqueur de gauche».

Très présent sur le front médiatique dès sa nomination, contrairement à de nombreux autres ministres, Jean-Michel Blanquer a souvent flatté un électorat conservateur : autorité, apprentissage de la Marseillaise au CP, qui existe déjà ; droit au redoublement, qui existe aussi et est inefficace et même nuisible le plus souvent, ou encore dénonciation de la méthode dite globale d'apprentissage de la lecture, qui n'est plus pratiquée, éloge de l'uniforme.

Sur le fond, il a vite remis en cause deux des principales mesures du quinquennat précédent : la réforme du collège et celle des rythmes scolaires. Il a également mis en place le dédoublement des classes de CP, dans

12. Il s'agit de la version de 32 pages.

13. Ce sont des territoires où les difficultés scolaires et sociales sont plus fortes qu'en moyenne et où des moyens humains, financiers ou des initiatives pédagogiques sont mobilisés. Sous diverses formes, la politique existe depuis 1982.

un premier temps dans une partie de l'éducation prioritaire. Ceci appelle plusieurs remarques.

La réforme du collège a promu une interdisciplinarité mal maîtrisée. Elle a mis les disciplines en concurrence en accroissant la part des heures dont l'utilisation est décidée par l'établissement. Ce sont aussi les établissements qui se trouvent davantage en concurrence. Le recul du cadrage national ouvre la voie à des exigences différentes selon les milieux sociaux : plus fortes chez les favorisés, moins chez les autres. Quant aux langues anciennes, elles ont perdu du terrain.

Le nouveau pouvoir a assoupli les thématiques auxquelles devait se référer l'interdisciplinarité. Il a également pris des mesures en faveur des classes bilingues (enseignement de deux langues étrangères dès la 6^e)¹⁴ et des langues anciennes. Il a ainsi répondu aux préoccupations de nombreux enseignants brutalisés par le passage en force de cette réforme en 2015 et aussi d'une frange conservatrice du corps enseignant. Mais il ne répond en rien aux exigences d'un collège de la réussite commune. À ce sujet, il est remarquable que la question de la sectorisation scolaire soit totalement absente du discours du ministre. Il faut reconnaître qu'avec une excessive prudence, la précédente ministre avait engagé, en collaboration avec des conseils départementaux, une expérience de sectorisation élargie pour faire reculer la ghettoïsation de certains collèges. Rien de tel aujourd'hui.

Emblématique du précédent quinquennat, la réforme des rythmes scolaires, brutalement menée avec peu de prise en compte du terrain, se solde par un échec cinglant. La présidence Sarkozy avait réduit le temps de

14. Ces classes avaient été en partie supprimées car le gouvernement Valls faisait valoir qu'avec la réforme du collège, tous les élèves auraient une seconde langue dès la 5^e et non plus la 4^e. Il justifiait ainsi la suppression de classes bilingues en 6^e.

scolarisation. Au lieu de rétablir les heures perdues, le ministre Peillon s'est lancé dans une expérimentation hasardeuse, donnant la main aux mairies sur le périscolaire. Ainsi, des activités très variables selon la richesse et les choix politiques de villes, parfois payantes (!!!) et toujours facultatives, ont été proposées aux élèves là où il aurait fallu rétablir des heures d'enseignement obligatoires et gratuites pour tous. Le nouveau ministre ne revient en rien sur ces choix néfastes. Au contraire, il élargit la liberté d'action des villes en les autorisant à revenir à la semaine des quatre jours, qui concentre trop les activités. Déjà plus d'un tiers des communes ont fait ce choix et l'austérité dont pâtissent les villes pourrait augmenter ce chiffre (moins de jours d'ouverture génère des économies).

La réduction à douze élèves des effectifs de CP en zone socialement très défavorisée est bien accueillie, dans son principe, par les enseignants et les autres acteurs de l'école. Elle peut être efficace mais sa mise en œuvre appelle plusieurs objections :

- elle suppose des locaux – tout simplement pour dédoubler la classe. Ils n'existent pas toujours : rien dans 14 % des cas à l'échelle nationale et dans près de la moitié des classes en Seine-Saint-Denis où les besoins sont considérables ;
- cette mesure a été prise dans la précipitation. Une fois de plus, le pouvoir macroniste donne la priorité à l'annonce, à l'occupation, du terrain médiatique sur la qualité de la prise en charge des enfants ;
 - elle se fait en partie en diminuant les moyens du remplacement, ce qui posera vite problème, et en abandonnant l'extension de la politique dite « plus de maîtres que de classe », engagée en 2012. Celle-ci prévoit qu'un enseignant est affecté à une école pour intervenir en appui des enseignants dans les différentes classes ou dans certaines d'entre elles. C'était une demande des

syndicats. Il est très regrettable que son extension soit remise en cause alors même qu'elle n'a pas été évaluée.

Les évaluations seront le dernier sujet évoqué ici. Ainsi qu'il a été dit plus haut, le ministre les a beaucoup pratiquées comme DGESCO et l'a fait dans des conditions très discutables. Il a récidivé dès la rentrée 2017 en CP sans la concertation qui sied à ce genre de projet. À ce moment, les enseignants avaient préparé leurs propres évaluations. De vives contestations ont obligé le ministère à reculer : possibilité de faire les évaluations partiellement et d'en faire varier la durée, ce qui ne permet plus de les exploiter nationalement¹⁵. Les objections étaient de plusieurs sortes :

- une forme inadaptée parce que trop complexe pour des élèves tout juste arrivés en école élémentaire,
- sur le fond, il n'est pas possible, pour certains exercices, de comparer les résultats de l'élève à la moyenne, impossibilité d'aller au-delà de la réponse juste ou fautive et de comprendre le cheminement de l'élève,
- une fois de plus, comme en 2011, la finalité réelle des évaluations interroge. Officiellement, il s'agit d'aider les enseignants à adapter leurs pratiques et les inspecteurs, qui recevront les résultats anonymisés, à mieux accompagner les enseignants. Mais, comme en 2011, le même outil risque de servir aux évaluations dans la classe et au pilotage du système. But : à partir de résultats sur une partie très circonscrite du programme de grande section, mettre en cause la maternelle et ses programmes de 2015. On retrouve l'obsession du nouveau ministre : piloter par l'aval la maternelle en faisant de la grande section l'antichambre du CP avec « bachotage » des points évalués au CP.

15. Les commentaires qui suivent reprennent en partie des articles de *Libération* du 25 septembre 2017, du *Monde* du 27 septembre 2017.

UN ENTOURAGE TRÈS DROITIER

Les nominations intervenues depuis six mois sont très illustratives : elles penchent fortement à droite. C'est vrai du cabinet et de l'administration.

Le directeur de cabinet, Christophe Kerrero, est un agrégé de lettres devenu inspecteur, passé par l'académie de Créteil où il a travaillé avec Jean Michel Blanquer. Il a poursuivi au cabinet de Luc Chatel, de 2009 à 2012, alors que le ministre était DGESCO. Nommé à l'inspection générale en 2012, avant l'alternance, il l'a quittée pour la région Ile-de-France, passée à droite, en 2016. C'est un proche de Bruno Le Maire, lequel, lors de la primaire de la droite, mettait en cause, avec une virulence que l'on ne retrouvait pas chez ses concurrents, le collègue unique. Christophe Kerrero a écrit *Ecole, démocratie, société*, ouvrage dominé par une vision nostalgique et passéiste de l'école, avec force citations d'Hannah Arendt pour dire son opposition au pédagogisme et son goût pour l'autorité légitime du maître.

Le directeur adjoint, Raphael Muller, a aussi travaillé dans le cabinet Chatel et a été directeur de la communication et de la valorisation de l'ESSEC dirigée alors par Jean-Michel Blanquer.

L'autre filière est celle de François Baroin, ami d'enfance du ministre, et lui-même dirigeant important de la droite (selon les moments, député, ministre, maire de Troyes, premier ministre pressenti de Sarkozy en cas de victoire en 2017 et, à ce jour, président de l'association des maires de France). Christophe Pacohil et Perrine Dufoix sont des anciens des cabinets Baroin.

Le poids du ministre fait qu'il ne sera que peu contrôlé, à Matignon où une rectrice de droite, Marie Reynier, officie comme à l'Élysée où l'universitaire Thierry Coulhon est d'abord proposé à l'enseignement supérieur et à la recherche.

Dans l'administration, la démission du président du

conseil supérieur des programmes, Michel Lussault, qui avait été président d'université et directeur de l'institut français d'éducation, à la fin septembre, après qu'il eût subi l'ostracisme du nouveau pouvoir, marque un raidissement conservateur. La nomination de sa remplaçante, l'inspectrice générale de philosophie Souad Ayada, qui n'a pas exercé de responsabilités importantes dans sa carrière, semble indiquer un effacement relatif de cette instance. La vice-présidente Sylvie Plane en a tiré les conséquences en démissionnant début février. Les missions sur le baccalauréat de Pierre Mathiot, sur les mathématiques de Cédric Villani et de Charles Torrossian ou encore sur l'école maternelle de Boris Cyrulnik en témoignent. C'est aussi vrai de la création du conseil scientifique¹⁶.

Dans l'administration, le nouveau DGESCO, Jean-Marc Huart, est étroitement lié aux différentes équipes de droite. À l'origine enseignant, il a exercé ses premières fonctions administratives à Bordeaux sous l'autorité du recteur Patrick Gérard. Celui-ci, giscardien de longue date, a été nommé à de nombreux postes au ministère de l'éducation nationale, sans compter un passage à la tête du cabinet de la ministre de la justice Rachida Dati, avant d'être placé à la tête de l'ENA l'été dernier. Jean-Marc Huart a fait partie du cabinet de Xavier Darcos de 2007 à 2009 et en a été récompensé par une nomination à l'inspection générale.

La secrétaire général nouvellement nommée, Marie-Anne Lévêque, coordonne toutes les fonctions classiquement administratives. Ancienne conseillère des premiers ministres PS Lionel Jospin et Jean-Marc Ayrault, elle représente la seule concession d'importance à la «gauche» ou du moins à ce qui a prétendu l'être.

Relais en région de l'action ministérielle, les recteurs sont quasiment tous restés en place pendant neuf mois.

16. Voir sur le conseil scientifique l'article de B. Geay et de S. Johsua.

C'est concomitamment aux annonces sur le baccalauréat, en février 2018, qu'il a été procédé à un important mouvement. Celui-ci a surtout consisté à déplacer des recteurs et rectrices en place. Quelques anciens des cabinets de droite cohabitent avec ceux qui ont transité par des cabinets «socialistes» comme celui de Valls. D'autres sont moins visiblement engagés. Les nouveaux venus, peu nombreux, ne sont pas politiquement marqués, au moins publiquement. Certaines bizarreries peuvent être relevées – ainsi du maintien de deux rectrices au-delà de l'âge de la retraite dont l'une, marquée à droite et qui n'a dirigé que de petites académies, se trouve propulsée à la tête du rectorat Auvergne Rhône Alpes. Le «nouveau monde» a beaucoup de complaisances pour l'ancien...

En fait, Macron et Blanquer veulent appliquer à l'éducation nationale la réforme territoriale – soit la création, par une loi de 2015, de 13 grandes régions en métropole. Il s'agit de mettre en place de grandes entités, concurrentielles et éloignées des citoyens. Cela se conjugue au mieux avec l'Europe libérale. L'éducation nationale a gardé, à ce jour, l'essentiel de son organisation territoriale antérieure, soit des académies correspondant aux anciennes régions. D'autres ministères, par exemple celui chargé de la santé, qui pilote les agences régionales de santé, ou l'agriculture, se sont plus vite mis au diapason. Une fusion expérimentale entre Caen et Rouen préfigure la réforme en Normandie.

Ainsi, c'est une équipe solidement conservatrice, et même réactionnaire, qui s'est installée rue de Grenelle. Elle a un programme qu'il vaut mieux connaître, et entend le mener à bien.

2. LUTTER CONTRE LES DISCRIMINATIONS À L'ÉCOLE : UN ENJEU D'ÉGALITÉ

IRÈNE PEREIRA

La conception républicaine héritée de la Révolution française met en avant la proclamation d'un principe d'égalité. Celui-ci se traduit au niveau du droit administratif par «l'égalité de tous les usagers devant le service public». C'est ce principe qui est sensé garantir l'égalité de traitement des élèves au sein de l'éducation nationale.

La lutte contre les discriminations s'inscrit dans une logique plus récente qui a été en particulier développée par le droit européen¹. Il ne s'agit plus de se situer au niveau des principes, mais du traitement effectif qui est fait aux personnes. Les textes de lois en France distinguent 25 critères de discrimination². L'éducation nationale se centre particulièrement sur la lutte contre cinq critères³ qui semblent apparaître comme les plus

1. Comme le rappelle F. Dhume, «Petit Lexique... Racisme, diversité, ethnicité...», *Diversité, Ville, École, Intégration*, 2009, www.iscra.org/fichier.php?id=206.

2. Site du Défenseur des droits, «Lutte contre les discriminations et promotion de l'égalité», www.defenseurdesdroits.fr/fr/institution/competences/lutte-contre-discriminations.

3. Il serait néanmoins également possible d'ajouter à cette liste d'autres critères de discrimination. On peut par exemple s'interroger sur la place de la discrimination territoriale au sein de l'éducation nationale. À ce propos, on peut se reporter à la mobilisation du collectif Les bonnets d'âne relativement aux carences des écoles de la ville de Saint-Denis. «Le défenseur des droits épingle les carences dans les écoles à Saint-Denis», *Le Parisien*, 2015. Il est également possible de s'interroger sur la place de la discrimination religieuse. En effet, le rapport de l'ECRI (Conseil de l'Europe) enjoint la France à lutter contre l'Islamophobie en particulier en donnant à voir une

pertinents dans le contexte scolaire. En 2010⁴, un rapport concernant les discriminations à l'école en mentionne quatre : « handicap, sexisme, orientation sexuelle, racisme-antisémitisme-xénophobie ». En 2016, il faut ajouter la reconnaissance par la loi d'un nouveau critère de discrimination en raison « *de la particulière vulnérabilité résultant de sa situation économique, apparente ou connue*⁵ ». Cette question avait été déjà mise en avant par l'éducation nationale via le rapport Delahaye intitulé *Grande pauvreté et réussite scolaire* de 2015⁶. Il est nécessaire de remarquer qu'avec ce nouveau critère, on constate que le droit introduit la question sociale dans la lutte contre les discriminations.

Néanmoins, il est possible de nuancer ce point en notant que la reproduction des inégalités sociales à l'école ne se limite pas aux familles en situation de grande pauvreté et de précarité sociale. Les études PISA montre que la France est le pays de l'OCDE qui reproduit le plus les inégalités sociales à l'école⁷. Cela se traduit à la fois par de fortes inégalités scolaires territoriales⁸, mais également par d'importantes inégalités sociales au sein d'un même établissement⁹.

représentation plus positive des femmes musulmanes à l'école. « Rapport de l'ECRI sur la France », mars 2016, www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/France/FRA-CbC-V-2016-001-FRE.pdf.

4. Rapport « Discrimination à l'école », 2010, http://media.education.gouv.fr/file/2010/95/2/Discrimination_ecole_154952.pdf.

5. Loi du 24 juin 2016 visant à lutter contre les discriminations et la précarité sociale, www.legifrance.gouv.fr.

6. J.-P Delahaye, *Grande Pauvreté et réussite scolaire*, Rapport de l'IGEN, mai 2015, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf.

7. « PISA 2015 : la France 27^e du classement, reste championne des inégalités sociales », *L'Express*, 6 décembre 2012, www.lexpress.fr/education/pisa-2015-la-france-27e-du-classement-reste-la-championne-des-inegalites_1857338.html.

8. A. Van Zanten, *L'École de la périphérie*, Paris, PUF, 2001 ; G. Felouzis et coll., *L'Apartheid scolaire*, Paris, Seuil, 2005.

9. T. Ly et coll., *La Mixité sociale et scolaire en Île de France : le rôle des*

La question de la lutte contre les discriminations à l'école figure en bonne place dans le référentiel de compétence des enseignants. Ainsi, la lutte contre les discriminations apparaît dans la compétence n° 1 du référentiel dans la transmission des valeurs de la République – «*le refus de toutes les discriminations*¹⁰» et dans la compétence n° 6: «*Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques – Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes*¹¹».

Néanmoins, en dépit de la place qui est censé être accordée par l'éducation nationale à la lutte contre les discriminations dans un objectif de réussite éducative et de justice sociale, cette question demeure faiblement prise en charge dans la formation initiale des enseignants comme le montre une étude de 2016¹². Ce constat pose la question de savoir comment mieux lutter contre les discriminations à l'école afin de favoriser la justice sociale en éducation.

Par conséquent afin de traiter des discriminations à l'école, nous allons dans un premier temps revenir sur le vocabulaire conceptuel qu'il nous semble nécessaire de mettre en œuvre pour analyser les discriminations. Dans un second moment, nous essaierons de faire une synthèse rapide de l'état de la recherche sur la question des discriminations interpersonnelles à l'école. Enfin, dans un dernier temps, nous présenterons certaines

établissements, Rapport Institut des politiques publiques n° 4, juin 2014, www.ipp.eu/wp-content/uploads/2014/10/role-etablissements-mixite-idf-rapport-IPP-juin-2014.pdf.

10. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013, www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

11. *Idem*.

12. F. Dhume et coll., «Former et enseigner sur la non-discrimination à l'école? Un enjeu politique incertain», Synthèse de rapport de recherche, mars 2016, www.ardis-recherche.fr/files/files_synthesis_745.pdf.

pistes afin de renforcer la lutte contre les discriminations dans le cadre scolaire.

LE LEXIQUE DE LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS À L'ÉCOLE

Discriminer, étymologiquement en latin, c'est «*séparer, diviser, distinguer*¹³». Sur le plan juridique, «*constitue une discrimination directe la situation dans laquelle [sur la base d'un critère interdit par la loi] une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne l'aura été dans une situation comparable*». «*Constitue une discrimination indirecte une disposition, un critère ou une pratique neutre en apparence, mais susceptible d'entraîner, pour l'un des motifs mentionnés au premier alinéa, un désavantage particulier pour des personnes par rapport à d'autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un but légitime et que les moyens pour réaliser ce but ne soient nécessaires et appropriés*¹⁴.» Ce qu'il est important de retenir concernant la discrimination indirecte, c'est qu'elle met en lumière que les discriminations ne sont pas nécessairement intentionnelles de la part de ceux qui les commettent.

On peut en outre distinguer trois niveaux de discrimination¹⁵. Une discrimination peut être individuelle et se situer au niveau interactionnel. Mais, bien souvent cette discrimination individuelle peut trouver son origine dans le fonctionnement même des institutions. On peut parler alors de discrimination institutionnelle. Ainsi, les enseignants peuvent discriminer un élève

13. Selon le dictionnaire du Centre national de ressources textuelles, www.cnrtl.fr/etymologie/discriminer.

14. Loi du 27 mai 2008 sur les discriminations, www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018877783.

15. F. Dhume, «Du racisme institutionnel à la discrimination systémique? Reformuler l'approche critique», *Migrations Société*, CIEMI, 2016, «Un racisme institutionnel en France?», n° 28 (163), <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01421715/document>.

au moment des décisions d'orientation scolaire en ne lui accordant pas son choix alors qu'à bulletin scolaire comparable un autre élève obtient l'orientation demandée. Mais, si on examine le fonctionnement de l'institution éducation nationale, on peut s'apercevoir que l'existence même de filières d'orientation aboutit à la production de discriminations de fait puisque certains groupes socialement discriminés se retrouvent en plus grand nombre dans des filières socialement dévalorisées. Enfin, il est possible de distinguer un niveau systémique qui concerne l'organisation structurelle de la société. Ainsi, certains établissements scolaires sont confrontés à une ségrégation socioethnique territoriale dont l'institution éducation nationale doit gérer les conséquences.

Ce caractère systémique et également in-intentionnel des discriminations rend pertinent l'application de la théorie des «privileges sociaux» de Peggy McIntosh¹⁶. La notion de privilège social désigne un avantage que possède une personne, sans même en avoir conscience, du simple fait de sa position sociale. Ce qu'il est important de retenir c'est que les privilèges sociaux sont systémiques, mais qu'ils se manifestent à tous les niveaux de l'existence, y compris à des niveaux micro-sociaux. Il est ainsi possible de dire qu'il existe des privilèges de genre ou encore des privilèges de classe sociale...

Ces privilèges sociaux se manifestent aussi bien sous des formes économiques, politiques que culturelles¹⁷. Il nous semble en outre nécessaire pour aborder les discriminations, comme ayant une origine systémique, de prendre en compte l'existence de discriminations

16. P. McIntosh, «Reflections and future directions for privilege studies», *Journal of Social Issues*, n° 68, 2012.

17. Il est alors possible de parler de matrice des dominations comme le fait la sociologue américaine P. Hill Collins, *Black Feminist Thought*, New York, Psychology Press, 2000.

multiples¹⁸, ce que l'on appelle l'intersectionnalité. L'approche intersectionnelle permet une analyse plus fine des inégalités sociales et des discriminations en montrant comment celles-ci ne se cumulent pas, mais en s'intéressant à ce que produit concrètement le fait de se situer à l'intersection de plusieurs systèmes de discrimination¹⁹. Par exemple, il est possible de remarquer que les élèves de milieux populaires, issus de l'immigration, selon qu'ils sont des filles ou des garçons, n'ont pas la même trajectoire scolaire.

Enfin, il est nécessaire de remarquer que lorsque l'on se situe au niveau des discriminations interpersonnelles concernant les enseignants vis-à-vis des élèves ou des élèves entre eux, outre le fait que celles-ci peuvent être intentionnelles, elles sont souvent également infra-légales comme le souligne le Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école²⁰.

Néanmoins, pour comprendre l'impact de ces micro-discriminations interactionnelles sur le devenir individuel des élèves, mais également à un niveau macro-sociologique, il est possible de faire un parallèle avec les micro-violences scolaires²¹. On peut admettre qu'une

18. Des rapports datant de 2016, du Haut conseil à l'égalité homme-femme (www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf-2.pdf) et de la Commission nationale consultative des droits de l'homme (*op. cit*) invitent à prendre en compte l'approche intersectionnelle déjà présente par ailleurs dans le droit européen.

19. W. Crenshaw Kimberlé, « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du genre*, n° 39, 2005/2, www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2005-2-page-51.htm.

20. Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, « La discrimination à l'école, de quoi parle-t-on ? », mars 2014, www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/07/discrimination1.pdf.

21. « Les violences scolaires expliquées par le professeur Éric Debarbieux », *La Voix du Nord*, 2014, www.lavoixdunord.fr/archive/recup%3A%252Fregion%252Fles-violences-scolaires-expliquees-par-le-professeur-eric-ia-26b58810n1908605.

micro-violence scolaire isolée n'a pas d'impact sur le devenir d'un élève. La notion de harcèlement scolaire²² intervient lorsque ces micro-violences sont répétées dans la durée. Or le harcèlement scolaire peut avoir un impact sur la trajectoire scolaire d'un élève : phobie scolaire, décrochage scolaire... Ce faisant, le décrochage scolaire est un fait macro-social touchant un peu moins de 10% des élèves d'une classe d'âge et dont une partie est imputable au harcèlement scolaire.

L'étude ethnographique des pratiques de discrimination à l'école laisse apparaître plusieurs micro-mécanismes de discrimination. Sans être exhaustif, il est possible d'en mentionner certains. On peut ainsi distinguer entre les différenciations actives et passives comme le fait Jean-Yves Rochex²³. La différenciation active consiste à faire une différence par exemple entre deux élèves. Ainsi un enseignant met en place une différenciation pédagogique qui aboutit à une discrimination négative. Celle-ci est une action qui aboutit à accentuer une discrimination systémique qui pré-existait. Cela doit être opposé à la discrimination positive ou affirmation positive qui vise à réduire une inégalité systémique. La différenciation passive, c'est ce que Bourdieu appelait déjà l'«indifférence aux différences». L'enseignant traite tous les élèves de manière identique, mais sans tenir compte du fait que certains sont plus connivents avec l'école et possèdent de ce fait, pour reprendre une expression de Bourdieu, un «privilege culturel». Les discriminations peuvent également prendre la forme de l'invisibilisation. Ainsi, l'école donne à voir une représentation de la société qui ne correspond pas à

22. É. Debarbieux, «Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'école», Rapport avril 2011, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcèlement-al-ecole_174645.pdf.

23. Notions qui sont empruntées à Jean-Yves Rochex par le Réseau de lutte contre les discriminations à l'école, *op. cit.*

la diversité réelle du monde social. Par exemple, les manuels scolaires représentent peu des personnes en situation de handicap. La discrimination peut également passer par le renforcement de préjugés, en particulier négatifs. L'école ne parle pas de l'homosexualité (invisibilisation), mais quand elle en parle, c'est pour l'associer au sida (stéréotype négatif).

ANALYSER LES MICRODISCRIMINATIONS INTER-ACTIONNELLES À L'ÉCOLE

Après ces quelques éléments de vocabulaire concernant l'étude générale des discriminations à l'école, nous allons nous centrer plus spécifiquement sur la lutte contre les microdiscriminations interactionnelles, en particulier dans la salle de classe, en montrant plus comment elles doivent être appréhendées de manière intersectionnelle. Par conséquent, l'approche que nous allons aborder ici est assez limitée dans la mesure où elle ne prend pas en compte les niveaux institutionnels et systémiques des discriminations.

LES MICRODISCRIMINATIONS LIÉES À LA SITUATION DE PRÉCARITÉ SOCIALE ET DE PAUVRETÉ, ET PLUS GÉNÉRALEMENT TOUCHANT LES ÉLÈVES DE MILIEUX POPULAIRES

Il est possible de souligner qu'il existe des travaux de la littérature sociologique qui se sont attachés à analyser les malentendus et les préjugés des enseignants à l'égard des familles de milieux populaires²⁴, dont sont l'objet *a fortiori* également les familles en situation de grande pauvreté et de précarité sociale. Il arrive bien souvent que les enseignants possèdent des préjugés négatifs à l'égard des familles de milieux populaires par manque de connaissance des logiques sociales qui peuvent expliquer certains comportements qui

24. P. Périer, *École et familles populaires*, Rennes, PUR, 2005.

sont perçus comme démissionnaires, alors que ceux-ci peuvent être analysés au prisme de : la honte sociale, du sentiment d'incompétence... À cela peut s'ajouter des pratiques d'externalisation du travail scolaire qui tendent à renforcer les inégalités scolaires²⁵.

Les logiques classistes de discrimination à l'égard des familles de milieux populaires peuvent également être liées comme l'avait montré Bourdieu²⁶ à un ethnocentrisme de classe de la part des enseignants. Y compris chez les enseignants du premier degré, on assiste à une élévation du milieu social d'origine. Les enseignants du primaire et du secondaire sont généralement des femmes issues des classes moyennes supérieures²⁷. Elles sont donc face à une situation de distance sociale relativement à une partie importante des élèves qui sont eux de milieux populaires. Les classes populaires, ouvriers et employés non ou peu qualifiés, représentent environ 50 % de la population active²⁸.

Les travaux de l'équipe ESCOL, par exemple Jean-Yves Rochex, Stéphane Bonnery, Elisabeth Bautier²⁹, ont mis en lumière des mécanismes de construction des inégalités sociales à partir de l'observation ethnographique des pratiques pédagogiques en classe. Les enseignants en cherchant à motiver les élèves ou à rendre

25. P. Rayou, *Faire ses devoirs*, Rennes, PUR, 2010.

26. P. Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, n° 7-3, 1966 ; « Les changements en France », www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934.

27. Sur la sociologie des professions enseignantes, voir par exemple : G. Farges, « Le statut social des enseignants français », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 49-1, 2011, <http://ress.revues.org/884>.

28. Sur la sociologie des classes populaires, voir O. Schwartz, « Peut-on parler des classes populaires ? », *La Vie des idées*, 2011, www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html.

29. Pour une synthèse de ces travaux, on peut se reporter par exemple au rapport qu'Élisabeth Bautier a rédigé pour le CNESCO en 2016 : « Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école », www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bauthier_solo1.pdf.

plus accessibles les tâches en arrivent à produire des malentendus socio-cognitifs de la part des élèves. Ces derniers ne sont pas mobilisés intellectuellement sur les tâches et ne sont pas donc dans une attitude intellectuelle de secondarisation, c'est-à-dire une attitude «méta» qui caractérise le rapport à la culture scripturale. Ces malentendus peuvent être également générés par une confusion entre activisme pédagogique et activité intellectuelle des élèves. Il est également possible de souligner comment les enseignants peuvent pré-supposer des compétences chez les élèves qu'ils n'ont pas explicitement construites avec eux comme l'autonomie et qui peuvent être socialement situées en fonction du milieu social de l'élève.

En définitive, plusieurs travaux actuels sur les pratiques pédagogiques des enseignants tendent à montrer que l'école ne se contente pas de reproduire les inégalités sociales à l'école, mais qu'elle tend à les construire également, et donc à les accentuer.

LES DISCRIMINATIONS DE GENRE À L'ÉCOLE

Il est nécessaire tout d'abord de revenir sur la notion sociologique de genre : «*Le concept de genre est une catégorie d'analyse qui rassemble en un seul mot un ensemble de phénomènes sociaux, historiques, politiques, économiques, psychologiques qui rendent compte des conséquences pour les êtres humains de leur appartenance à l'un ou à l'autre sexe*³⁰.» La loi de 2008³¹ sur les discriminations en introduit une spécifique en raison de l'«identité de genre». Au niveau sociologique, sans les confondre, il est possible de constater que les discriminations en raison du «sexe», de l'«identité de genre» et de l'«orientation sexuelle»

30. L. Parini, «Le concept de genre : constitution d'un champ d'analyse, controverses épistémologiques, linguistiques et politiques», *Socio-logos*, n° 5, 2010, <http://socio-logos.revues.org/2468>.

31. *Ibid.*

entretiennent certaines relations, comme on le verra en abordant le concept de masculinité hégémonique. De fait, nous traiterons ensemble ces trois types de discrimination.

Il est possible de constater que les élèves, en fonction qu'ils soient des filles ou des garçons, n'ont pas la même trajectoire scolaire. Les filles réussissent mieux jusqu'au baccalauréat que les garçons. L'inégalité scolaire entre filles et garçons est un peu plus accentuée lorsqu'il s'agit des milieux populaires relativement aux cadres supérieurs³² En revanche, on constate que si les enfants de cadres supérieurs sont sur-représentés dans la filière S, ce sont les garçons qui s'orientent davantage vers les classes préparatoires scientifiques et les écoles d'ingénieurs. Les femmes y représentent environ 30 % des diplômées.

Il existe de nombreuses interprétations concernant cette différence de genre. Certaines associent la réussite des filles à une plus grande soumission que les garçons aux règles scolaires. Les travaux de Séverine Depoilly³³ sur le lycée professionnel viennent nuancer cette analyse. Elle montre que les filles développent en réalité une meilleure capacité à articuler les micro-transgressions à l'ordre scolaire et les attentes du monde scolaire, à ainsi mettre en œuvre des tactiques et des ruses.

Les différences entre filles et garçons à l'école ne relèvent pas seulement d'une socialisation primaire liée à une éducation familiale sexuée et à l'influence des stéréotypes de genre dans les médias. Les travaux plus spécifiquement consacrés à l'école mettent en lumière des microdiscriminations qu'effectuent les enseignants

32. « Filles et garçons sur le chemin de l'école », 2014, https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/80/2/FetG_2014_407802.pdf.

33. S. Depoilly, « Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, n° 179, avril-juin 2012, <http://rfp.revues.org/3654>.

entre filles et garçons dans les interactions en classe selon le fait qu'il s'agisse de cours de français ou de cours de mathématiques par exemple³⁴.

Il est en outre possible de lier les différences de réussite entre filles et garçons à la construction de la masculinité hégémonique³⁵. La notion de masculinité hégémonique, théorisée par Raewyn Connell, désigne un type de masculinité traditionnelle qui se construit par opposition aux femmes et à l'homosexualité masculine. Certains auteurs voient ainsi dans les stéréotypes de la masculinité hégémonique intériorisée par les garçons un obstacle à leur réussite scolaire³⁶. Mais la question de la construction de la masculinité hégémonique n'intervient pas que dans la réussite scolaire, mais également dans d'autres discriminations au sein du système scolaire qui concerne également les discriminations que pratiquent les élèves entre eux. En effet, la masculinité hégémonique peut-être associée aux violences physiques que les filles subissent de la part des garçons plutôt que d'autres filles dans les couloirs et les cours de récréation.

Cette construction de la violence sexuée à l'école n'est pas anodine dans une société où la majorité des violences physiques et sexuelles déclarées sont commises par des hommes à l'encontre de femmes. En outre, la construction de la masculinité hégémonique peut être mise en lien avec les propos discriminants et injurieux et les harcèlements scolaires que subissent

34. On peut se reporter à la revue de la littérature à ce sujet effectuée par l'IFE : M. Gausset, « L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités », IFE, 2014, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/112-octobre-2016.pdf>.

35. S. Ayrat et Y. Raibaud s (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, t. 1, MSHA, 2014.

36. P. Bouchard et J.-C. Saint-Amant, « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, 1993.

les élèves, en particulier les garçons, homosexuels ou supposés tels³⁷.

LES DISCRIMINATIONS RELATIVES À L'ORIGINE MIGRATOIRE DES ÉLÈVES

Il est tout d'abord nécessaire de rappeler que la loi interdit les discriminations en raison «de sa capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français, de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une prétendue race ou une religion déterminée³⁸». Néanmoins, l'étude des critères de discrimination liés à l'ethnie ou à la race, ou encore à la religion, pose des difficultés spécifiques en France dans la mesure où la loi restreint, sous peine de sanction pénale, la constitution de base de données reposant sur ces critères.

Il est en outre nécessaire de revenir sur certaines définitions conceptuelles utilisées par les sociologues concernant ces questions³⁹. La statistique publique admet les notions d'«immigrés» (né étranger dans un pays étranger) ou «d'étranger» (qui ne possède pas la nationalité française). Néanmoins, ces catégories sont insuffisantes pour appréhender l'ensemble des pratiques de discrimination qui sont à l'œuvre dans la société française. C'est pourquoi certains sociologues ont également recours à la notion de «racisation». Cette notion désigne des personnes qui sont discriminées, le plus souvent sur la base de la construction sociale d'une différence phénotypique, c'est-à-dire de traits physiques. Par exemple, les personnes noires en France sont l'objet de discrimination alors qu'elles ne sont pas d'origine

37. Rapports de M. Teychenné, «Discriminations LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations», juin 2013, http://cache.media.education.gouv.fr/file/07_Juillet/62/7/rapport_teychenne_juin_2013_261627.pdf.

38. *Ibid.*

39. On peut se reporter en particulier à l'ouvrage de M. Safi, *Les Inégalités ethno-raciales*, Paris, La Découverte, 2013.

immigrée ou étrangère. La CNCDH, dans son rapport, met en lumière que les catégories de racisation à l'œuvre dans la société française actuellement sont : « roms », « noirs », « juifs », « asiatiques » « arabes », « musulmans⁴⁰ ». De son côté, la notion d'ethnisation désigne la construction d'une différence, voire d'une discrimination sur une base culturelle.

Si l'on revient sur les trajectoires scolaires des descendants d'immigrés, il est nécessaire de croiser les variables de classe sociale, de sexe et d'origine migratoire, en tenant compte en outre des différences entre origines migratoires, pour avoir une analyse précise⁴¹. Les élèves d'origine immigrée ne connaissent pas de différence de réussite scolaire par rapport aux Français d'origine de la même classe sociale qu'eux. Il faut noter à cet égard que la majorité des immigrés sont des milieux populaires. En revanche, on constate des différences lorsqu'on associe à la classe sociale, la variable de sexe. Les filles d'origine immigrée, de milieux populaires, réussissent mieux que les élèves d'origine française de milieu populaire, tandis que les garçons d'origine immigrée de milieux populaires réussissent moins bien. Il faut en outre tenir compte des spécificités liées à l'origine migratoire. Ce constat est en particulier exact pour trois groupes migratoires : Afrique subsaharienne, Maghreb, Portugal. En ce qui concerne aussi bien les filles que les garçons, originaires de l'Asie du Sud-Est, ils connaissent des trajectoires scolaires favorables donnant lieu en outre par la suite à une ascension sociale plus souvent vers des professions de cadres. À l'inverse, pour les élèves d'origine turcs, ce sont aussi bien les filles que les garçons qui connaissent des trajectoires

40. *Ibid.*

41. Trajectoires et Origines – Enquête sur la diversité des populations en France, Premiers résultats, octobre 2010, www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19558/dt168_teo.fr.pdf.

scolaires courtes. Ainsi, il est possible de dire de manière générale, que la moindre réussite scolaire en France, c'est surtout celle des élèves de milieux populaires, et en particulier des garçons de milieux populaires d'origine immigrés. À cela, il est nécessaire d'ajouter que les études PISA ont mis en lumière que le système scolaire français se montrait moins performant que la moyenne des autres pour faire réussir les élèves immigrés de la première génération, bien souvent allophones⁴².

Certains travaux, comme ceux de Georges Felouzis⁴³, ont en particulier insisté sur le rôle des discriminations systémiques générées par la ségrégation socioethnique spatiale, en particulier concernant les élèves descendants des immigrations africaines. De même, il est possible de rappeler les difficultés de scolarisation que rencontrent les élèves roms ou des familles ayant des problèmes de titre de séjours qui se voient refuser l'inscription par les mairies. Comme nous avons décidé de nous intéresser plutôt au niveau des microdiscriminations interactionnelles, nous allons nous pencher plutôt sur le rôle que semblent pouvoir jouer les préjugés ethniques dans ces différences de trajectoires scolaires. Par exemple, la réussite scolaire des élèves d'origine du Sud-Est asiatique⁴⁴ pourrait être favorisée par un effet Pygmalion positif lié à des stéréotypes tels qu'«ils sont bons en math», «ils sont travailleurs», «ils sont intelligents». À l'inverse, certaines origines migratoires pourraient se voir attachés des stéréotypes liés à l'ethnicisation du travail. C'est le cas des élèves portugais dont l'insertion professionnelle reste liée, en dépit de l'ancienneté de la

42. www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf.

43. G. Felouzis et coll., «Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique», *Revue française de pédagogie*, n° 191, 2015/2.

44. A. Laura et coll., «Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire», *Carrefours de l'éducation*, n° 29, 2010/1, www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-1-page-239.htm.

migration, fortement aux métiers du bâtiment pour les garçons⁴⁵ et des services à la personne pour les filles.

En outre, il est possible que les stéréotypes concernant le comportement des élèves, à la fois en matière de genre et d'origine migratoire, puissent orienter les évaluations scolaires des enseignants de manière d'ailleurs contradictoire, mais dommageable, pour les élèves. Ainsi, il est possible que les enseignants puissent ne pas détecter suffisamment rapidement les difficultés scolaires d'élèves filles ou garçons, perçus comme «sages», alors qu'ils se centrent sur le comportement déviant d'un élève turbulent plutôt que sur son niveau scolaire réel.

DISCRIMINATIONS LIÉES À LA SITUATION DE HANDICAP ET DE HARCÈLEMENT SCOLAIRE

Plus encore que les questions liées à l'origine migratoire, la question des discriminations scolaires liées à la situation de handicap est sans doute insuffisamment documentée en France. Cela s'explique en particulier par l'absence de ce qu'on appelle à l'étranger les études critiques sur le handicap, mais également les approches liées au modèle social du handicap⁴⁶. Il est pourtant essentiel de rappeler que le handicap donne lieu à un ensemble de discriminations systémiques, que les Canadiens francophones appellent «capacitisme». Les personnes en situation de handicap subissent en particulier de très fortes discriminations à l'embauche et d'ordre salarial.

45. S. De Amorim Alves, «Jeunes d'origine portugaise et maghrébine. Étude comparée des positions scolaires et des mobilisations identitaires», *Migrations Société*, 2010/3, n° 129-130, www.cairn.info/revue-migrations-societe-2010-3-page-13.htm.

46. J.-P. Marissal, «Les conceptions du handicap: du modèle médical au modèle social et réciproquement...», *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2009/HS (n° 256), www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2009-HS-page-19.htm.

Il existe, comme pour l'inégalité sociale et l'origine migratoire, des discriminations institutionnelles importantes. En effet, alors que la loi de 2005 fait de la scolarité en milieu ordinaire un principe général, nombreux sont les élèves en situation de handicap qui ne sont pas scolarisés en milieu ordinaire⁴⁷. En ce qui concerne, le niveau interactionnel des discriminations, il est possible de noter que les enseignants tendent à mettre en avant la socialisation des élèves, plutôt que leurs apprentissages.

En outre, comme dans le cas des LGBT-phobies, la situation de handicap constitue un facteur favorisant le risque de harcèlement. À ce sujet, en tant que personnes vulnérables, la loi protège plus particulièrement les personnes en situation de handicap en faisant de la vulnérabilité un élément constitutif d'une infraction et une circonstance aggravante⁴⁸. De manière générale, le harcèlement scolaire prend naissance dans une discrimination qui donne lieu à une stigmatisation. La situation de surpoids constitue le premier facteur de harcèlement à l'école. Les formes de harcèlement connaissent en outre des évolutions avec les technologies numériques qui ont fait apparaître le cyber-harcèlement dont la caractéristique est qu'il fait perdurer cette situation au-delà de l'enceinte scolaire, dans l'intimité même du domicile de l'élève.

Cette synthèse fait donc apparaître deux enjeux principaux dans la lutte contre les discriminations scolaires. Le premier est un enjeu d'égalité sociale dans la réussite scolaire. Il s'agit de faire en sorte que les élèves, quel que soit leur sexe, leur origine migratoire, leur milieu social... aient les mêmes chances de réussir à l'école

47. «Quelle école pour les élèves en situation de handicap», CNESCO, février 2016, www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Handicap_Dossier_synthese.pdf.

48. «Maltraitance envers les personnes handicapées», Rapport du Sénat, 2002-2003, www.senat.fr/rap/r02-339-1/r02-339-114.html.

et ainsi d'obtenir une mixité réelle, à tout point de vue, des filières d'orientation. Le second enjeu porte sur les questions de violence afin de diminuer les violences verbales et physiques, en particulier, à l'égard des femmes, des personnes LGBTI et des personnes en situation de handicap.

COMMENT MIEUX LUTTER CONTRE LES DISCRIMINATIONS À L'ÉCOLE ?

La lutte contre les discriminations à l'école suppose de mettre en œuvre des mesures qui touchent à la fois le niveau structurel (par exemple en luttant contre la ségrégation socio-spatiale et les inégalités sociales), institutionnel (par exemple en revoyant l'existence de filières scolaires différenciées) et interpersonnel. Dans le cadre limité de ce texte, nous avons choisi de nous pencher plutôt sur les mesures qui se centrent sur le niveau microsocial.

Au niveau des politiques publiques, il est possible de déplorer l'existence d'un trop grand nombre d'injonctions non-priorisées au sein de l'éducation nationale. On peut ainsi supposer qu'une priorité donnée à la lutte contre les inégalités sociales et les discriminations serait déjà un premier point.

Sur ce plan, il peut être également intéressant de comparer avec d'autres systèmes éducatifs étrangers jugés performants et équitables dans leur fonctionnement. La province de l'Ontario au Canada illustre assez bien cela. Il est intéressant de noter l'importance qu'il accorde à une conception élargie de l'école inclusive. Comme le précise un document officiel de 2014 : «L'objectif de l'équité et de l'éducation inclusive est de comprendre, d'identifier, d'examiner et d'éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique du pouvoir qui restreignent l'apprentissage et l'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société. Les

obstacles peuvent être fondés sur le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle, la race, l'origine ethnique, la religion, le statut socio-économique, les capacités physiques ou intellectuelles, ou d'autres facteurs⁴⁹.» À ce sujet, il est possible en outre de préciser que la province de l'Ontario a adopté en juin 2017, une loi sur le racisme qui condamne l'islamophobie au même titre que l'antisémitisme⁵⁰.

La lutte contre les discriminations, en vue de lutter contre les inégalités scolaires, doit en particulier être mise en avant dans la formation initiale et continue des enseignants. Il s'agit dans ce cadre de conscientiser les enseignants relativement aux discriminations qu'ils peuvent commettre à l'égard des élèves, mais également aux discriminations dont peuvent être l'objet les élèves entre eux. On peut à cet égard remarquer que même des initiatives allant dans le bon sens sont peu valorisées, c'est ainsi que le référentiel de l'éducation prioritaire de 2014⁵¹ n'est que peu porté à la connaissance des enseignants. Sur ce plan, il est là aussi possible de comparer avec la province de l'Ontario au Canada qui a mis en place une politique de formation des enseignants appuyée en particulier sur les apports des approches anti-oppressives⁵² qui resituent les discriminations dans une approche systémique des privilèges afin de travailler sur la conscientisation des enseignants et sur les pratiques pédagogiques inclusives. Les notions utilisées dans des documents de formation

49. «Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario», 201, www.edu.gov.on.ca/fr/policyfunding/inclusiveguide.pdf.

50. Communiqué: «L'Ontario adopte la loi contre le racisme», 1^{er} juin 2017, <https://news.ontario.ca/ard/fr/2017/06/lontario-adopte-la-loi-contre-le-racisme.html>.

51. Un référentiel pour l'éducation prioritaire, MEN, 2014, www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf.

52. Voir le site Internet Bien-être@l'école, www.bienetrealecole.ca.

des enseignants en Ontario⁵³ («racisés», «Blancs») sont celles qui ont été attaquées par Jean-Michel Blanquer pour le stage de Sud Éducation 93.

À cet égard, il faut souligner le faible développement en France, comparativement à l'étranger, des pédagogies de conscientisation, dans la lignée de Paulo Freire. De ce point de vue le développement d'approches anti-oppressives ou pédagogies intersectionnelles⁵⁴ en France, qui articulent la prise en charge de différentes discriminations, s'avérerait sans doute pertinent.

53. *Bien-être à l'école*, www.bienetrealecole.ca/modules-de-formation/equite-et-education-inclusive/comprendre-le-sexisme-le-racisme-et-lhomophobie/racisme.

54. K. Case (dir.), *Intersectional Pedagogy*, New-York, Routledge, 2017.

3. LA POLITIQUE BLANQUER : LIBERTÉ OU INJONCTION ?

PAUL DEVIN

Les jugements exprimés, notamment ceux de la presse, oscillent entre des visions contradictoires sur le caractère autoritaire de l'attitude ministérielle. La répétition par le ministre de sa volonté d'une école de la confiance et de la liberté des acteurs a conduit certains à percevoir sa politique comme une rupture avec les tendances injonctives. Pour ceux qui considéraient l'arrivée au pouvoir d'Emmanuel Macron comme le signe d'une nouvelle politique, le discours de Jean-Michel Blanquer pouvait porter les mêmes perspectives de liberté, d'autonomie et de bon sens pragmatique, en opposition avec des stratégies jugées trop jacobines. Mais il n'aura pas fallu un long temps de gouvernance pour que les mêmes commentateurs fassent état de doutes, notamment parce que la question de l'apprentissage de la lecture venait témoigner de la persistance d'une volonté de contraindre les pratiques enseignantes. Le discours n'en reste pas moins d'apparence bienveillante : ce n'est plus en affirmant le devoir d'obéissance du fonctionnaire que l'injonction est donnée mais en assurant qu'elle résulte d'une incontestable vérité scientifique et d'une évidente volonté pragmatique. Mais suffit-il à Jean-Michel Blanquer d'affirmer que la liberté et la confiance seront les vecteurs de sa politique pour garantir un renoncement à l'autorité injonctive voire à l'autoritarisme ?

OBÉISSANCE ET LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE

Dans le service public français, la relation hiérarchique s'inscrit dans une dialectique des droits et des

obligations des fonctionnaires. La loi du 13 juillet 1983, dite loi Le Pors du nom du ministre de la fonction publique du moment, qui définit le statut général des fonctionnaires, énonce à la fois leur obligation à se conformer aux instructions qui leur sont données, la garantie de leurs droits citoyens et leur droit de participation à l'organisation des services publics. On désigne couramment sous le terme d'obligation d'obéissance (ce qui est un abus de langage car le terme d'obéissance ne figure pas dans la loi Le Pors) la conséquence du principe constitutionnel de subordination de la fonction publique à la politique gouvernementale. Mais un tel principe ne peut se confondre avec une caporalisation des relations hiérarchiques. La loi Le Pors définit une dialectique nécessaire entre droits et obligations. Une permanente recherche d'équilibre est donc nécessaire entre les obligations guidées par les finalités de l'intérêt général et leur mise en œuvre responsable qui ne peut se résumer à une application de consignes. La complexité de l'action enseignante et sa nécessaire appropriation par les acteurs devraient d'ailleurs conduire à renoncer à l'idée d'une amélioration basée sur la prescription de modèles devant être reproduits car on peut douter que cette stratégie prescriptive constitue une véritable possibilité d'amélioration qualitative de l'action publique d'éducation.

Cette considération générale de l'autorité hiérarchique dans la fonction publique est renforcée pour les enseignants par le principe de «liberté pédagogique».

Condorcet, fondant l'idée d'une instruction publique comme une obligation égalitaire, avait clairement énoncé, dans son rapport à l'Assemblée de 1792, qu'*«aucun pouvoir public ne pouvait avoir l'autorité, ni même le crédit d'empêcher l'enseignement des théories contraires à sa*

politique particulière ou à ses intérêts momentanés¹ ». Il affirmait une indépendance que le Code de l'éducation² reconnaît désormais sous le terme de « liberté pédagogique » et qui permet à chaque professeur d'organiser ses enseignements aux seules conditions du respect des programmes, du projet d'école ou d'établissement et avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Cela exclut que l'injonction administrative vienne se mêler des choix méthodologiques et des organisations pédagogiques et didactiques sauf lorsqu'ils contreviennent aux programmes.

Pour le reste, c'est par la formation, le conseil, l'accompagnement que sont agies les perspectives d'amélioration qualitative du service public d'éducation. Mais en amont, cela demande que l'orientation politique en matière de pédagogie soit déterminée par les programmes et non par des prises de position ministérielles. Car il y a tout de même un paradoxe à ce qu'un ministre puisse affirmer la nécessité d'enseigner les quatre opérations au cycle 2 (CP, CE 1 et CE 2) quand les programmes inscrivent une partie de cet apprentissage au cycle 3 (CM 1, CM 2 et 6^e) ou affirme qu'il convient de renoncer à l'enseignement du prédicat alors que cette notion figure explicitement dans les programmes du cycle 3. Entendons-nous bien, le débat sur le prédicat est légitime. J'avais clairement mis en doute la capacité de son usage à influencer notablement sur la réussite des élèves³. Mais il n'en reste pas moins vrai que le principe d'une définition des contenus d'enseignement par les seuls programmes devrait inciter les ministres à distinguer leurs prises de position institutionnelles de leurs positions personnelles.

1. Condorcet, Rapport présenté à l'Assemblée législative, 20 avril 1792.

2. Article L912-1-1

3. P. Devin, « Prédicat : démocratiser la maîtrise de la langue n'est pas un problème de catégorisation grammaticale », *Carnets rouges* n° 10, mai 2017, édités par le secteur École du Parti communiste français,

La liberté pédagogique reconnue aux enseignants ne peut évidemment se confondre avec une revendication libérale dont le fonctionnaire userait pour défendre des prérogatives analogues à celles du travailleur indépendant. La liberté pédagogique doit se fonder moralement sur les finalités de l'intérêt général et tout particulièrement celles de l'ambition égalitaire de l'école républicaine. De ce point de vue, elle constitue à la fois une liberté et une exigence.

CONFIANCE ET LIBERTÉ

À entendre Jean-Michel Blanquer louer la liberté et affirmer la nécessité de la confiance, y compris en martelant ses discours de l'usage répété du terme d'«*école de la confiance*», on pourrait croire que ce sont les principes qui guident sa vision de l'autorité institutionnelle sur les pratiques enseignantes. Concevant la liberté comme le vecteur fondamental de l'égalité, il cherche à donner à sa politique l'image d'une gouvernance aux antipodes de l'autoritarisme et fondée sur la liberté des acteurs de terrain. Cet universalisme qu'il donne à la liberté devient plus hésitant quand il s'agit d'égalité. Rien de bien nouveau dans cette inclinaison libérale qui refuse que les nécessités de l'égalité effective puissent venir restreindre la liberté. Les questions de sectorisation scolaire en ont fait la preuve. Mais beaucoup ont été étonnés de la manière avec laquelle Jean-Michel Blanquer a choisi de le faire en fustigeant l'égalitarisme qu'il devait désigner, sans nuances, comme l'«*ennemi du service public*⁴». C'était d'autant plus inquiétant que Christophe Kerrero, directeur de cabinet, dans une interview accordée à l'association SOS-Éducation⁵, avait mêlé la critique de l'«*égalitarisme niveleur*», du «*pédagogisme trissotant*» et

4. *Le Journal du dimanche*, 22 juillet 2017

5. Retirée du site de SOS-Éducation, à l'arrivée de Christophe Kerrero au ministère

du «*relativisme culturel*». Le discours libéral commençait à prendre des tournures réactionnaires. Là encore, que le débat soit légitime est une chose mais qu'une attaque aussi virulente soit exprimée interroge la réalité des principes énoncés de confiance et de liberté.

Dans les ouvrages de Jean-Michel Blanquer, publiés avant son exercice ministériel, l'occurrence des termes de liberté ou de confiance est largement supérieure à celle des termes d'autorité ou de hiérarchie. Et le ministre fustige régulièrement l'autoritarisme comme un défaut jacobin pour lui opposer la liberté de l'initiative locale. Mais la nature du propos tenu dans ces ouvrages laisse déjà supposer les restrictions de cette perspective de liberté et de confiance. Jean-Michel Blanquer posant le cadre de ses conceptions éducatives semble donner à la liberté la limite de ses propres jugements. S'il prône une volonté de synthèse, il en exclut ce qu'il juge être des «*tendances mortifères qui assèchent et détruisent*⁶». Sa volonté de «*concilier ce qu'on a l'habitude d'opposer*» est loin d'être aussi œcuménique qu'il y paraît. Et il y a tout de même un grand paradoxe à affirmer «*j'éviterai, autant que possible, les polémiques puisque l'une de mes thèses est que nous ne progresserons que par une cohésion nationale autour du sujet éducatif*» tout en accompagnant sa prise de fonction ministérielle par une réactivation de l'opposition entre méthode globale et méthode syllabique.

Le chapitre de *L'École de la vie* consacré au lycée débute par un court paragraphe qui comporte cinq fois le mot liberté. Pour Jean-Michel Blanquer, c'est par la liberté que l'éducation construit la dignité de la personne humaine. Mais lorsqu'il la traduit dans des perspectives pour le lycée, cette liberté prend une figure très fortement prédéterminée. Revendiquer la

6. J.-M. Blanquer, R., *L'École de la vie*, Paris, 2014

7. *Idem*.

liberté, c'est en réalité vouloir une autonomie dont les perspectives sont déjà fixées, par exemple l'allègement des grilles horaires d'enseignement au prétexte de l'individualisation.

Dans l'introduction du même ouvrage, évoquant la question du pouvoir, Jean-Michel Blanquer énonce un principe que nous ne pouvons que partager : l'éducation doit échapper aux effets contingents de la politique courante. Il en va des principes que défendait Condorcet d'une indépendance des enseignements. Mais il en va aussi des capacités du système qui s'affaiblissent à voir se succéder des réformes au gré des alternances politiques. Les évaluations internationales ont montré les nécessités de stabilité qui correspondent au temps long dans lequel doivent s'engager les évolutions pédagogiques. C'est dans la logique de ce discours que Jean-Michel Blanquer énonce qu'il ne fera pas succéder aux réformes récentes une nouvelle mouture de son cru. Mais pourtant, en publiant les décrets d'assouplissement des rythmes hebdomadaires ou de la réforme du collège, pouvait-il croire, même s'il utilisait une autre stratégie que celle d'une nouvelle réforme, qu'il ne produirait pas des effets équivalents ?

DÉRÉGLEMENTATION ET PRAGMATISME

On peut toujours fustiger les excès d'une réglementation nationale et vouloir les considérer comme des preuves de l'incapacité du système à s'ajuster aux évolutions sociales et aux besoins réels. Le libéralisme postule d'une liberté autorégulatrice et préjuge la supériorité des réponses de proximité mais force est de constater que les effets de ces volontés de déréglementation sont loin de faire la preuve d'une efficacité pragmatiquement constatable. Prenons l'exemple de l'autonomie administrative des établissements : aucune analyse objective n'a montré que la décision prise « au plus près

du terrain» garantissait une meilleure égalité de réussite scolaire. Elle comporte au contraire des risques majeurs de ségrégation et d'inégalités. De surcroît, elle est loin de garantir la dynamique collective de travail des équipes enseignantes. Par contre, elle transforme fondamentalement le rapport du fonctionnaire à l'autorité institutionnelle, en renonçant à la nature impersonnelle de la réglementation nationale, pour la confier à des jeux de pouvoirs locaux, parfois fortement traversés d'enjeux personnels et loin d'être capables de mieux garantir l'intérêt général.

Ni le bilan pragmatique des actions, ni l'objectivité des analyses ne garantissent les effets positifs vantés. La transformation du rapport d'autorité, au sein du service public, qui va continuer à développer l'usage d'une culture managériale de l'encadrement a déjà produit des effets évidents, dont les agents témoignent auprès de leurs organisations syndicales, sur la multiplication des situations conflictuelles et la tension des relations hiérarchiques sans pour autant faire la preuve de sa capacité d'amélioration qualitative du service public d'éducation.

On pourrait prendre l'exemple du pilotage aux indicateurs dont les prétentions pragmatiques sont régulièrement contrées par la production de modifications superficielles incapables d'infléchir l'action dans la perspective de ses enjeux fondamentaux. Nous pourrions prendre l'exemple de l'indicateur de taux de redoublement qui, basé sur la baisse quantitative, n'incite pas à un pilotage centré sur les mesures alternatives nécessaires à la réussite de l'élève.

Si ces indicateurs contribuent à des stratégies de communication politique laissant croire à des avancées positives, ils sont loin de prendre en compte la réalité complexe et de ce fait restent des «miroirs aux alouettes».

Le discours ministériel tend à justifier l'imposition des pratiques par leurs vertus pragmatiques. Qui en effet pourrait s'opposer à une mise en œuvre qui contribuerait à des résultats positifs sur l'action publique d'éducation? Mais nous savons que cet argument pragmatique est le moteur même de l'idéologie libérale et qu'il est loin de se soumettre à l'observation réelle et positiviste de ses effets. Combien d'affirmations sont répétées qui n'ont jamais donné lieu à leur vérification objective mais qui fonctionnent comme une croyance? Le principe de la pertinence de la décision locale en offre l'illustration la plus évidente: nous savons que la justesse d'une décision ne peut être garantie par le seul fait de sa proximité du terrain, qu'elle suppose à la fois la connaissance des réalités et une mise à distance du quotidien. La tension dialectique nécessitée par la mise en jeu conjointe d'un cadre national et de la liberté pédagogique n'est évidemment pas contradictoire avec la prise en compte de la réalité locale mais elle ne peut se résoudre par le pari risqué de l'autonomie des établissements. Quant à ceux qui voudraient associer les difficultés du système éducatif à sa nature jacobine, là encore, au-delà de l'énoncé d'une doxa, seule une simplification idéologique outrancière permet de se réfugier dans la certitude des progrès permis par la déréglementation. La liberté promise n'est qu'une illusion: le soi-disant carcan réglementaire est loin d'être plus pesant que les jeux de pouvoirs locaux. D'autant que l'affirmation du pouvoir local ne produit pas une liberté d'initiative et d'action des équipes pédagogiques, pas plus qu'elle ne la soutient par la formation mais transfère l'essentiel des pouvoirs sur l'autorité déconcentrée des recteurs.

Sous des éléments de langage qui invoquent la liberté locale, il s'agit essentiellement de transférer la responsabilité de l'État vers des pouvoirs régionaux. L'assise

forte des principes jacobins dans notre pays offre quelque résistance mais l'évolution est perceptible et régulière qui conduit le transfert de la politique éducative de l'État vers les académies et les régions, sans que nous puissions en constater les effets positifs en matière de démocratisation de la réussite scolaire.

INDIVIDUALISATION

Un des éléments du credo blanquérien est l'individualisation. Elle procède d'un axiome qui paraît porter une vérité évidente : l'élève réussira mieux si l'enseignement est individualisé. Mais cette évidence est pourtant loin d'imposer ses vertus. Entendons-nous bien, il ne s'agit pas ici de contester l'absolue nécessité de répondre à des besoins particuliers, ni de contester que l'analyse des difficultés éprouvées par les élèves doit conduire à apporter des réponses différenciées. Mais pour autant cela ne suppose pas de se laisser fasciner par le leurre d'une individualisation. Déjà parce que les conditions pratiques de sa réalisation sont loin d'être présentes et que, dans un tel contexte, l'individualisation ressemble à une injonction paradoxale qu'aucun enseignant ne peut réellement mettre en œuvre de façon satisfaisante. Mais aussi parce qu'au-delà de la question des conditions de sa réalisation, la classe conçue comme la juxtaposition de parcours individuels est loin d'avoir fait la preuve de sa capacité à produire une réussite plus égalitaire. Mais à celui qui fait le choix essentiel de la liberté et de l'autonomie de l'élève, fusse au prix de relativiser les exigences effectives de l'égalité d'accès aux savoirs, l'individualisation semble à même de produire l'épanouissement personnel attendu. Une telle logique paraît légitimer l'injonction de l'individualisation qui, d'ailleurs, se satisfait souvent d'un discours déclaratif sans véritablement interroger les effets réels des pratiques enseignantes.

C'est que l'individualisation, en définitive, a peu de choses à voir avec les questions pédagogiques essentielles de la pratique enseignante en classe. Jean-Michel Blanquer l'associait d'ailleurs à une nécessité d'externalisation en dehors de la classe. Pour l'instant, c'est encore au sein de l'action publique que se joue l'essentiel de l'individualisation. Mais nul doute que le principe de relativisation de la classe au profit d'accompagnements externes («Devoirs faits», par exemple) procède d'une lente volonté à parvenir, à terme, à réduire le rôle de l'État pour lui substituer des initiatives privées. Une partie de la demande sociale de réussite scolaire est déjà assurée par le marché de l'aide aux devoirs. En confiant les «Devoirs faits» à des personnels qui, pour une part, n'auront aucune formation pédagogique, nul doute qu'on contribue à cette lente évolution qui déprofessionnalise l'enseignement, relativise les compétences didactiques et pédagogiques et met en doute la nécessité d'un statut.

LA VÉRITÉ SCIENTIFIQUE

Jean-Michel Blanquer prétend fonder sa volonté pragmatique sur des certitudes construites par la science. Nous ne pouvons évidemment pas nier la nécessité de lier la pratique professionnelle des enseignants avec la recherche. Mais la nature complexe de l'acte d'enseignement doit requérir les plus grandes prudenances car il reste difficile de traduire en préconisations pédagogiques et didactiques les conclusions d'une expérimentation, fusse-t-elle menée dans les principes les plus rigoureux.

Tout d'abord parce que les effets d'un acte d'enseignement ont une origine multifactorielle. On pourra toujours isoler une variable et constater ses effets positifs, elle ne permettra jamais qu'on y circoncrive

une pratique professionnelle et qu'on en garantisse les résultats.

Ensuite, parce qu'enseigner ne peut se confondre avec une application de consignes et que la qualité de l'exercice professoral se construit dans une formation globale, capable de traiter à la fois des questions didactiques et pédagogiques et de leur inscription dans des problématiques épistémologiques, historiques, psychologiques et sociologiques.

L'exemple de l'apprentissage de la lecture est particulièrement signifiant. Voilà qu'un ministre qui prône la liberté des acteurs entend aussi leur prescrire une conception particulière de l'enseignement de la lecture. Et pour ce faire, il n'hésite ni à caricaturer la réalité de la situation, ni à simplifier outrancièrement les travaux scientifiques auxquels il se réfère.

La caricature n'est pas nouvelle en la matière puisqu'elle consiste à faire croire que les difficultés de l'école française proviennent pour une grande part de l'usage de la méthode globale. Une telle analyse est loin de faire consensus dans la recherche et la plupart des publications scientifiques sur le sujet ne partagent pas ce constat, notamment parce qu'elles observent que l'apprentissage du code reste un objet fondamental dans les actuelles pratiques d'enseignement.

Quant à la simplification, elle consiste à réduire la recherche à un champ disciplinaire. Si le travail d'un neuropsychologue doit se limiter à appréhender la question de la maîtrise de l'écrit au travers de l'exploration des fonctionnements neurocognitifs, cela n'induit pas que la question de l'apprentissage de la lecture se réduise à cette approche. La formation des enseignants doit au contraire leur permettre de comprendre la multiplicité des facteurs rentrant en jeu dans les apprentissages. La restriction de la problématique à un champ disciplinaire ne peut se confondre avec la

volonté d'asseoir scientifiquement les pratiques professionnelles. Les motivations du ministre sont d'un autre ordre. Elles obéissent tout d'abord à une volonté de fonder sa politique sur des arguments qui ont la faveur du grand public qui reste majoritairement convaincu par des visions traditionalistes de l'école. À la complexité de la réalité didactique des apprentissages, il est préféré une vision quelque peu démagogique qui laisserait croire qu'il existe une solution méthodologique capable de résoudre l'ensemble des problèmes. Or, si le développement des compétences des enseignants reste une nécessité permanente, les études sont loin d'un constat unanime qui montrerait que les inégalités des élèves face à l'écrit seraient consécutives à un défaut de choix méthodologique. Au-delà de la recherche d'une popularité politique, les annonces sur la lecture offrent un objet idéal de détournement de l'attention quand par ailleurs se développe une politique de marchandisation de l'éducation qui pourrait, si elle était au centre du discours, être l'objet de doutes et de craintes.

LIBERTÉ OU AUTORITARISME ?

Jean-Michel Blanquer l'a annoncé : il ne modifiera pas les programmes. Mais il s'empresse d'ajouter qu'ils doivent évoluer prenant l'exemple d'un retour à l'enseignement chronologique de la littérature ou à une autre conception de la grammaire. Voilà qui reste bien paradoxal et très inquiétant, car si la confusion entre alternance politique et changement de programme est fortement nuisible à une constance nécessaire aux enseignants, la volonté de modifier les contenus sans passer par la réforme des programmes est loin d'être plus rassurante. Les évaluations CP ont donné une indication sur la stratégie : sans changer les objectifs du cycle 1, on fabrique un niveau d'attente en entrée de CP qui ne concerne plus qu'une partie des contenus

d'enseignement visés par les programmes et privilégie les questions syllabiques aux dépens des questions de sens et de compréhension.

La prescription ne s'opère plus par le texte réglementaire et programmatique mais par le discours ministériel et les actions qui en découlent. Certes, l'institution ne peut pas contraindre un enseignant hors de la voie réglementaire mais c'est désormais autrement que la politique éducative entend s'imposer à ses acteurs. Le dispositif d'évaluation présenté comme devant concerner tous les élèves n'a été l'objet d'aucune circulaire en prescrivant l'usage aux enseignants. Certes une note a été adressée aux recteurs mais l'essentiel de la prescription est passé par la communication ministérielle, notamment par voie de presse. Une telle forme de gouvernance connaît tous les risques de la précipitation: la piètre qualité du matériel fourni pour l'évaluation CP et les difficultés de sa mise en œuvre ont donné lieu à une note de la DGESCO qui reconnaît que les compétences évaluées ne sont pas exhaustives et que le protocole n'a pas été testé!

On pourrait citer d'autres exemples: sans qu'aucun texte réglementaire ne soit publié, des proviseurs ont recruté un second professeur principal dans le cadre de la réforme de l'orientation et de Parcoursup; à la seule annonce d'un élargissement de «devoirs faits» au primaire, leur mise en place a été anticipée. L'anticipation est nécessaire mais elle demanderait l'existence d'un délai entre la publication des textes réglementaires et leur mise en œuvre et non des initiatives hasardeuses avant même que les textes soient publiés.

La conséquence essentielle de cette évolution est que, sous les apparences d'une souplesse de mise en œuvre, se substitue à l'autorité réglementaire une autre forme de prescription qui se joue essentiellement sur les rapports de force entre l'encadrement et les agents. Dans

un cadre précisément fixé par la réglementation, le pouvoir des cadres de l'action publique d'éducation est fondé sur des prescriptions définies par les textes ; leur seule véritable autorité hiérarchique est d'en demander l'application. Pour le reste, c'est la reconnaissance de la compétence du cadre à conseiller, à accompagner qui doit permettre d'interroger les pratiques et de conduire leur amélioration. Mais sans réglementation, c'est sur un jeu de pouvoirs personnels que l'action de l'inspecteur ou du chef d'établissement deviendra effective. La déréglementation annonce une souplesse de mise en œuvre mais, en réalité, engage un rapport de force permanent. À défaut de qualités personnelles du cadre ou de l'agent pour le gérer raisonnablement, c'est à une multiplication de conflits que nous devons faire face sans pouvoir pour autant recourir à la réglementation pour trancher.

De plus, une gouvernance sans réglementation revient à nier le principe de participation des fonctionnaires à l'organisation et au fonctionnement des services reconnu par l'article 7 de la loi Le Pors.

À moins de défendre une conception ultralibérale de l'action publique, il faut reconnaître le principe hiérarchique comme une garantie de l'intérêt général. Il n'est évidemment pas un modèle idéal mais comme on peut douter que l'initiative individuelle suffise à lutter contre l'ensemble des pressions qui visent à défendre les intérêts particuliers des uns ou des autres, il reste un cadre d'action incontournable. Mais qu'en sera-t-il de cette autorité hiérarchique quand, à défaut de se fonder sur des textes réglementaires, elle reposera sur des volontés diverses, tantôt portées par les certitudes individuelles des cadres, tantôt soumises aux aléas des relations interindividuelles, tantôt motivées par leurs projets de carrière ?

Si cette vision de la gouvernance se pare des atours

de la confiance et de la liberté, on peut craindre qu'elle soit en réalité porteuse des formes les plus insupportables de l'autorité, celles de l'arbitraire et du pouvoir personnel. La politique Blanquer ouvre de telles perspectives. À ceux qui seraient séduits par le discours de liberté qui les masque, l'avenir risque de réserver de douloureuses déconvenues tant dans les réalités quotidiennes de leurs exercices professionnels que dans les ambitions qu'ils portent pour la démocratisation de la réussite scolaire.

4. LES TROIS VOIES DU LYCÉE : LEVIER OU OBSTACLE À LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE ?

JEAN-PIERRE TERRAIL ET TRISTAN POUILLAUQUEC

À l'heure des mobilisations contre la sélection à l'université, la réforme du bac et le projet de lycée modulaire, un retour sur l'histoire des trois voies du lycée s'impose pour opposer à la politique gouvernementale une véritable perspective de démocratisation scolaire, visant la scolarisation obligatoire en lycée jusqu'à 18 ans et 100% de bacheliers dans une classe d'âge¹. Décidé en 1959, le report à 16 ans de l'obligation scolaire est effectif en 1966. Un demi-siècle s'est écoulé depuis lors ; l'extension des connaissances scientifiques et de leurs applications pratiques a connu une accélération proprement phénoménale. Au point que la maîtrise démocratique de ces dernières est désormais une urgence vitale pour les hommes et pour la planète.

Il paraît illusoire d'espérer répondre à cette urgence sans l'intervention instruite du plus grand nombre. Or, dans cette affaire, l'école a un rôle décisif à jouer : rien ne peut la remplacer s'agissant d'assurer la diffusion et l'appropriation des savoirs élaborés. Il semble aller de soi, dans ces conditions, que l'heure est à un nouvel essor des scolarités et que le report à 16 ans de l'obligation scolaire s'impose sans conteste possible.

Le plancher des 16 ans avait fait l'objet, à la fin des années cinquante, d'un large consensus, du CNPF au PCF. Rien de tel cependant aujourd'hui : seules les

1. Ce texte est issu d'un dossier du Groupe de recherches sur la démocratisation scolaire, www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article263.

forces syndicales et politiques les plus à gauche se prononcent pour le passage à 16 ans.

Ce constat peut surprendre. Pourquoi ceux-là mêmes qui s'étaient ralliés sans problème au passage de 14 à 16 ans se refusent aujourd'hui à aller plus loin alors que 85% des jeunes sont encore scolarisés à 16 ans et que dans tous les milieux sociaux, classes populaires incluses, neuf familles sur dix souhaitent que les enfants entrent dans l'enseignement supérieur?

Il faut sans doute mesurer ce qui se joue ici au plus général. Relever le plancher à 16 ans permettait de poursuivre un double objectif, très clairement posé par la réforme Berthoin de 1959 : élever le niveau de formation des jeunes générations, sans remettre en cause les inégalités scolaires et la logique d'une école de classe. Et de fait, pour l'essentiel, c'est bien ce qui s'est passé. Mais ajouter encore deux ans a une autre portée.

Assurer à tous les jeunes une scolarité normale jusqu'à 16 ans, c'est les mettre en position d'entrer dans l'enseignement supérieur et d'accéder à la diversité des savoirs savants. C'est accomplir un pas décisif, autrement dit, vers l'abolition des inégalités d'accès à la culture écrite élaborée. Or depuis les origines, soit quelque cinq millénaires, cette dernière a toujours constitué un domaine étroitement réservé et contrôlé : la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans représente en ce sens un enjeu crucial pour l'histoire des rapports de classes. Sans doute la nature de cet enjeu n'est-elle pas évidente aux yeux du plus grand nombre. Mais la simple idée d'élever réellement et donc d'intellectualiser significativement la formation de masse des enfants des classes populaires heurte intuitivement le sens commun. La structuration du monde social par les rapports hiérarchiques de travail qui opposent conception et exécution a si fortement imprégné notre imaginaire – le mort saisit le vif – que tout ce qui pourrait la menacer

est propre à susciter spontanément le rejet, ou pour le moins la méfiance et l'incrédulité. On accordera facilement que l'école doit former le libre citoyen, qui peut changer de député comme est libre le travailleur sous le capitalisme, puisqu'il peut changer de patron; mais qu'on lui donne pour mission d'ouvrir à tous l'accès aux savoirs savants est une tout autre affaire.

Il y a deux grandes manières d'en tenir pour le *statu quo*. Celle d'abord qui s'affirme clairement opposée à une prolongation généralisée des scolarités. C'est la posture des élites dirigeantes qui, de Berthoin et de Gaulle au Medef et aux experts internationaux aujourd'hui, conjuguent avec constance le souci de la promotion de formations appropriées au marché du travail et un malthusianisme conséquent: point trop n'en faut, il y aura toujours des petits boulots et la société de la connaissance n'est pas pour tout le monde. Et il y a la manière de ceux pour qui il n'est pas possible d'amender la distribution actuelle des flux scolaires autrement qu'à la marge et qui, faute de mieux, prônent l'amélioration de l'existant. C'est le fait dans le monde syndical enseignant des partisans d'une «école fondamentale» incluant l'école et le collège, et pour qui la bonne coupure se situe à la fin du collège, correspondant à la fin de l'obligation scolaire à 16 ans. Ceux-ci prennent ainsi acte de l'échec de masse, tout en plaidant pour une attitude compréhensive envers ses victimes.

Le débat syndical les a opposés aux partisans d'un grand secondaire, pour lesquels la bonne coupure se situe à la fin du primaire et non du collège. Ces derniers plaident logiquement pour une obligation scolaire allant jusqu'à 16 ans. Mais tous ceux qui en tiennent pour un tel report n'en affichent pas non plus une conception unifiée. Pour les uns, telle la FSU, l'accueil de tous les jeunes au lycée n'est concevable qu'à la condition d'en conserver les trois voies actuelles, dont il

s'agira cependant de rapprocher les contenus autant que faire se peut. D'autres, tel le GRDS, proposent une évolution plus profonde, consistant d'une part à désenclaver l'enseignement technologique qui serait introduit dès l'école primaire ; et d'autre part à viser pour tous la transmission d'un même bagage scientifique, culturel et technologique dans le cadre d'un tronc commun de la maternelle au lycée. La bonne coupure se situe pour ces derniers à la fin du secondaire, les formations proprement professionnelles étant réservées à l'enseignement supérieur.

Pour qui prend au sérieux l'exigence d'une amélioration massive de la formation des jeunes générations et son urgence historique, ces divergences concernant la conception du lycée unique méritent d'être examinées de près, comme il importe de lever les obstacles au débat et à l'approfondissement de la réflexion.

Dans une mesure certainement non négligeable, les différences de points de vue tiennent à la crédibilité d'une école de la réussite pour tous. Rappelons que la rénovation pédagogique des années 1960-1980, qui a rallié les forces progressistes de façon assez unanime, s'est opérée sous l'égide de la conviction (ou « présumé déficitariste ») selon laquelle les jeunes issus des classes populaires ne disposaient pas des ressources linguistiques et culturelles leur permettant d'entrer normalement dans la culture écrite ; et qu'il y fallait pour le moins des remédiations supposées faciliter les apprentissages. Or, bien que l'expérience d'un demi-siècle ait montré les limites de ces remédiations, le paradigme déficitariste reste aujourd'hui socialement très prégnant, affectant aussi bien les enseignants et différentes organisations syndicales, et faisant passer pour utopiques des propositions comme celle de l'« école commune » avancée par le GRDS².

2. Voir GRDS, *L'École commune. Propositions pour une refondation du système*

Celui-ci a consacré ailleurs nombre de réflexions et d'arguments à la critique du paradigme déficitariste, considérant qu'il est possible d'élever très sensiblement l'efficacité pédagogique des pratiques enseignantes, au point d'éradiquer l'échec de masse, à condition de tirer toutes les leçons de l'expérience des dernières décennies.

Nous nous intéressons ici à un autre aspect de la question. Le dispositif actuel des trois filières lycéennes est le résultat d'une histoire politico-institutionnelle de plusieurs décennies, sur laquelle ont pesé des luttes professionnelles et syndicales, et qui s'est nourrie de réflexions, de débats, de conflits, d'investissements et d'affects. Là encore le mort saisit le vif, et ce passé impose l'héritage de ses catégories de pensée (identifiant par exemple le lycée unique à un cursus d'enseignement général excluant les jeunes issus des milieux populaires) et l'attachement aux pratiques établies (pourrait-on laisser perdre les innovations pédagogiques propres à l'enseignement professionnel, et que faire du corps enseignant lui-même et de ses savoir-faire?).

éducatif, Paris, La Dispute, 2012 ; voir notamment GRDS, *L'École commune. Propositions pour une refondation du système éducatif*, Paris, La Dispute, 2012 ; J.-P. Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, Paris, La Dispute, 2016. L'enquête dirigée par R. Goigoux sur l'apprentissage de la lecture au CP vient encore de rappeler l'ampleur de la marge de progression dont dispose l'institution scolaire. Elle a porté sur 131 classes de CP sélectionnées en raison tant de l'ancienneté que de l'assurance professionnelle de leurs maîtres. Contrairement à ce à quoi on aurait pu s'attendre les résultats obtenus par cette élite enseignante ne sont en rien supérieurs à ceux relevés dans d'autres enquêtes menées dans des classes de quartiers populaires et dotées d'enseignants non sélectionnés : résultats particulièrement modestes et annonçant l'ampleur de l'échec de masse à venir. Et de fait l'enquête Goigoux souligne combien les modes de conduite des apprentissages identifiés comme les plus efficaces ne sont adoptés que par une minorité de ces maîtres pourtant si certains de la pertinence de leurs pratiques... (voir J.-P. Terrail, « Enquêtes sur l'apprentissage de la lecture », 2016, www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article226).

La meilleure façon de tirer profit de cette expérience pluri-décennale sans se laisser imposer ses limites, sans qu'elle nous interdise de penser l'avenir et de répondre à ses exigences, est sans doute de la mettre à la distance de la réflexion. C'est en ce sens que nous proposons ici deux éclairages de l'histoire des filières du lycée, en rappel successif: de l'évolution des élaborations stratégiques du SNES, le grand syndicat du secondaire (première partie); mais aussi des effets des politiques institutionnelles sur la transformation des flux lycéens et sur le comportement scolaire des familles populaires (seconde partie).

1. UNIFICATION OU DIVERSIFICATION DU LYCÉE ? LE SNES, DE L'ÉCOLE PROGRESSIVE À LA RÉUSSITE POUR TOUS

JEAN-PIERRE TERRAIL

Principal syndicat du second degré, le SNES élabore au long des années 1970 un projet d'école étonnamment méconnu aujourd'hui, le plus démocratique peut-être jamais porté par une force syndicale ou politique, sensiblement plus ambitieux que le plan Langevin-Wallon (1947, désigné ci-après PLW), lequel continue pourtant à faire référence en la matière. La décennie s'y prêtait, marquée par l'espoir et la programmation d'amples transformations progressistes. La période suivante sera celle de la déception et du reflux, du chômage de masse et de l'argent-roi, sous l'égide de la social-démocratie mitterrandienne triomphante. Le SNES n'échappera pas au mouvement de l'histoire, enterrant en douceur son projet d'«école progressive» pour lui substituer les thématiques de «la réussite pour tous» dans le cadre de la «diversification» des voies du lycée. Cet épisode en ses deux moments mérite d'être revisité. Il fait partie du patrimoine commun des partisans d'une véritable démocratisation scolaire, et soulève

des questions qui sont toujours d'actualité, quatre décennies plus tard. L'évocation qui en est proposée ici a bénéficié des entretiens menés avec l'historien Alain Dalançon, avec Monique Vuailat, Yves Baunay et Louis Weber, tous quatre anciens dirigeants du SNES. Nous les remercions vivement pour leur témoignage qui nous a été précieux, même si subsistent avec tel ou tel des différences d'appréciation sur certains des points évoqués dans le texte qui suit, dont nous assumons bien sûr l'entière responsabilité.

L'ÉMERGENCE D'UNE NOUVELLE DIRECTION SYNDICALE

La tendance «Unité et action» (UA), animée par des militants communistes et socialistes unitaires, accroît son influence au long des années 1960, dans le SNES comme dans le SNET (syndicat de l'enseignement technique) alors dominés par la tendance autonome (UID, indépendance et démocratie, majoritaire au sein de la FEN, Fédération de l'éducation nationale, et proche de la SFIO). Le contexte est à la fois celui de l'essor des luttes revendicatives et politiques, et celui de l'essor des effectifs scolarisés dans le secondaire, et donc du recrutement de nombreux jeunes enseignants politisés à gauche, issus des classes moyennes voire populaires, et en rupture avec la figure traditionnelle de l'enseignant-notable du secondaire. Très actifs dans les deux syndicats, les militants UA coopèrent, nouant leur entente sur la préoccupation commune de renouer avec les objectifs du PLW, favorisant la fusion entre SNES et SNET en 1966, conquièrent la majorité relative cette même année, et la majorité absolue (52% des voix) au congrès du SNES de 1967³.

La nouvelle direction UA transforme et démocratise les pratiques syndicales et revendicatives. Son influence interne ne cesse de croître au long de la période

3. Voir A. Dalançon, *Histoire du SNES*, t. 1, 1840-1967 et t. , 1967-1973,

1967-1973, au terme de laquelle la tendance a également conquis la majorité au SNEP (éducation physique et sportive), au SNPEN (professeurs d'écoles normales), au SNESup (enseignement supérieur), et a significativement progressé au sein même du SNI-PEGC (instituteurs). Ce dernier reste l'assise essentielle du contrôle de la FEN par la tendance UID. Pour autant, sachant et la croissance des effectifs du secondaire, et le dynamisme des militants UA, la question de ce contrôle est désormais ouverte. Les deux tendances UID et UA ressentent chacune, dans cette perspective, le besoin pressant d'une plateforme unificatrice, d'un projet d'école explicite et cohérent.

Le SNI rend public en 1973 un projet d'«école fondamentale», conçu dès 1971, et qui s'inscrit dans la filiation du projet d'école unique des années 1930, sorte d'école primaire étendue jusqu'à la 3^e. Ce projet se réclame du plan LW, en maintenant toutefois l'obligation scolaire à 16 ans, et en limitant la continuité du cursus à la relation école primaire/collège. La direction de la FEN et le SNETAA (enseignement professionnel) se rallient à ce projet, comme le fera ensuite le PS en 1976.

Le SNES n'est évidemment pas prêt à accepter une telle perspective, tant pour des raisons de concurrence syndicale immédiate (l'école fondamentale revient à réserver le champ de syndicalisation du collège, la formation et le statut de ses enseignants à l'enseignement primaire) que du fait de ses convictions idéologico-politiques.

LE PROJET DU SNES

En bonne intelligence avec les trois autres syndicats animés par UA (SNEP, SNESup, SNPEN), il s'oriente

Paris, Institut de recherches sur l'histoire du syndicalisme de l'enseignement secondaire, 2003 et 2007.

d'emblée vers une perspective beaucoup plus ambitieuse, qui tranche avec la tradition d'un second degré réservé à une minorité destinée à l'enseignement supérieur et à la formation d'une élite restreinte économique, politique, culturelle (rappelons qu'en 1946 seuls 5% des jeunes ont obtenu un baccalauréat, 13% encore en 1965). C'est d'ailleurs pour marquer cette rupture que l'*US (Université syndicaliste, journal du SNES)* intitule en 1977 l'un de ses dossiers : «Le second degré, une idée neuve».

À son congrès de Poitiers en 1972, le SNES souligne en ce sens que la vocation de l'institution scolaire consiste à assurer à tous ses publics «le niveau le plus élevé dans l'acquisition des connaissances», en formant «l'intelligence et le sens critique». À l'instar du SNI, le SNES se réclame du plan LW, mais en fait une lecture différente. La démocratisation n'est plus conçue comme l'élargissement du vivier des meilleurs, mais comme le développement au plus haut niveau des possibilités de chacun, la scolarité obligatoire étant portée à 18 ans et la continuité collège/lycée fortement affirmée. Le second degré doit assurer une formation qui soit à la fois de masse et de qualité, exigeant donc que ses enseignants soient formés dès le collège à bac +5.

À l'école fondamentale promue par le SNI-PEGC, le SNES oppose donc une tout autre vision de l'avenir démocratique de l'école, qui se précisera au long des années 1970 en vue de l'accession de la gauche au pouvoir⁴. Ses caractéristiques essentielles ressortent clairement du dossier «Positions du SNES» publié par l'*US* en mai 1977. Le projet présenté témoigne d'une volonté manifeste d'aller vers l'unification aussi poussée que possible du lycée (celle du collège étant acceptée

4. «C'était en fait un projet pour la gauche au pouvoir dont nous esquissions les traits», écrira Jean Petite (voir ci-après) dans ses mémoires inachevées et inédites, que j'ai pu consulter grâce à Alain Dalançon.

par UID comme par UA). Le lycée comporterait une seconde commune d'orientation, les trois voies (enseignement général, technologique, professionnel) proposées en première et terminale étant «*progressivement spécialisées, mais de nombreuses passerelles seraient établies afin que les orientations ne soient pas irréversibles*». Même la terminale ne serait pas complètement optionnelle du fait d'un fonds commun d'enseignements disciplinaires obligatoires.

C'est enfin en 1981 (US, 22 octobre) que le projet de ce qui est désormais appelé «L'École progressive» est présenté dans sa rédaction la plus complète, destinée à être soumise au nouveau ministre de l'éducation nationale, Alain Savary.

JEAN PETITE, PORTEUR DU PROJET

De bout en bout l'élaboration du projet est portée par Jean Petite, avec à ses côtés notamment Luc Bouret, tous deux militants d'origine chrétienne, passés par le PSU puis par le PS, et ayant résisté jusqu'au bout aux pressions visant à leur faire quitter la tendance UA. Dès 1967 J. Petite est élu au secrétariat national du SNES, en charge de la commission pédagogique, et conservera des responsabilités nationales jusqu'à sa retraite. Il conjugue un grand intérêt pour les thèses de l'éducation nouvelle, une forte ambition démocratique pour l'école, et un refus de toute approche doctrinaire, se définissant lui-même dans ses mémoires comme un «pragmatique».

Côté ambition, J. Petite se réclame avec constance d'un «*enseignement démocratique de qualité*», qui exige à son sens «*un grand second degré de la 6^e à la terminale*». Il s'opposera fortement au projet d'école fondamentale du SNI et à celui de la FEN d'éducation permanente, dans lequel il voit une médiocre justification de la limitation à 16 ans de l'obligation scolaire.

Côté pédagogie, il assiste au colloque d'Amiens en

1968, rencontre Ivan Illich en 1972, évoque à plusieurs reprises dans ses mémoires son intérêt pour l'éducation nouvelle, dont il aura l'occasion de défendre les démarches, notant que la formule qu'il propose en 1977 d'«*un secondaire unifié, dans l'école progressive*» fait aussi référence pour lui à ses apports.

Et côté pragmatisme? «*Mon approche fut essentiellement pragmatique*» (mémoires): c'est particulièrement le cas en matière de lutte contre l'échec scolaire, domaine dans lequel J. Petite prêtera une attention permanente à tous les recours concrets et expérimentaux possibles.

Si le concept d'école progressive fut l'œuvre d'un homme et de la petite équipe réunie autour de lui, jusqu'où aura-t-il été aussi le bien propre de l'ensemble de l'organisation syndicale? Une chose est sûre: il vient de loin, puisque tout au long des années 1960 déjà les militants UA se préoccupent d'une réappropriation offensive du PLW. Il hérite de la critique développée dans ces années de la théorie des dons, à la suite du fameux texte du philosophe Lucien Sève soutenant en 1964 que «*les dons n'existent pas*⁵». Il s'enracine aussi dans les luttes du syndicat pour le collège unique. Son élaboration est favorisée par la fusion du SNES avec le SNET, et par les luttes qui s'ensuivront pour aligner le recrutement et la carrière des deux corps enseignants, lesquelles posent la question du rapprochement des enseignements eux-mêmes. Enfin il est validé par les congrès syndicaux, et pleinement assumé par la direction, qui lui donne toute sa place dans l'US, et en fait son projet officiel en vue de l'arrivée de la gauche au pouvoir.

L'ÉCOLE PROGRESSIVE : PERSPECTIVES D'ENSEMBLE

Partant du constat qu'«*une grande ambition pédagogique*

5. L. Sève, «Les dons n'existent pas», dans GFEN, *Doué, non doué*, Paris, Éditions sociales, 1964.

ne traverse pas l'école», l'école progressive se présente comme «*une nécessité pour le présent et un pari pour l'avenir*» (US, n° 7, 1981, comme toutes les citations qui suivent).

La forte tension qui anime tout le projet vers l'unification du second degré le démarque d'emblée du PLW, qui laissait subsister les distinctions entre écoles pratiques d'apprentissage, sections professionnelles, et sections générales. Il est difficile de ne pas associer cette évolution à la disparition manifeste de la notion d'aptitudes, qui restait prégnante dans le PLW⁶. L'école progressive ouvre le droit de chaque jeune «*à revendiquer tous les moyens d'un développement maximum*». «*Les difficultés scolaires ne tiennent pas pour l'essentiel à des différences individuelles innées, mais sont [...] directement liées à la situation sociale des intéressés.*» Il convient dès lors, et le SNES affirme fortement ici son refus du dénivelé d'exigences, de «*permettre à tous de recevoir une formation de même qualité conforme aux objectifs pédagogiques définis à chaque étape de la scolarité*».

Porter l'obligation scolaire à 16 ans s'impose à cette fin, donnant du temps pour réinsérer les jeunes en difficulté, permettant d'éviter les pédagogies «*hâtives et autoritaires*», assurant à tous un niveau d'éducation suffisant pour former «*l'homme, le travailleur, le citoyen*».

L'ambition appelle un réaménagement d'ensemble du système éducatif en partant de l'école élémentaire, qui le rende plus efficient et permette d'instaurer un tronc commun jusqu'à la seconde incluse; la marche vers l'unification de deux derniers niveaux de classe procédant par un décloisonnement progressif des trois lycées (général, technique, et d'enseignement professionnel).

Au total, outre la référence discrète à l'éducation nouvelle, le qualificatif d'école progressive renvoie à la

6. Pour ce dernier, une école démocratique devait s'assigner pour objectif de permettre à chaque enfant de réaliser au mieux ses «*aptitudes*».

fois à la substitution de l'axe vertical du déroulement du cursus de tronc commun à l'axe horizontal de la différenciation des voies de scolarisation qui a caractérisé l'école de la 3^e République, et continue à marquer l'école unique de la 5^e; à la méthode de transformation à venir du système éducatif actuel; et enfin au relatif inachèvement des propositions du SNES, dont le projet «*n'est pas entièrement bouclé*» (mémoires de J. Petite) et doit s'affiner à l'expérience pratique.

L'ÉCOLE PROGRESSIVE : LES ENSEIGNEMENTS

Conformément aux visées de l'éducation nouvelle, l'école progressive entend former des «*hommes complets*». Cette référence à l'éducation nouvelle s'accompagne pour autant du refus tout aussi explicite de sacrifier l'apprentissage des savoirs à la séduction des méthodes d'enseignement: pas question de «*condamner les hommes à l'ignorance*»! Il s'agit de fixer pour chaque étape du cursus des objectifs définissant, discipline par discipline, les savoirs et savoirs faire qui doivent être acquis; et de développer particulièrement à cette fin les connaissances de la didactique. Symbolique de cette ferme défense des savoirs, cette affirmation selon laquelle «*l'école progressive n'est pas centrée sur l'enfant ou l'adolescent [...] mais sur la vie et le travail du jeune en relation pour cela avec des adultes*»: ce n'est pas l'enfant, mais les apprentissages qu'elle met «*au centre*».

Il convient en même temps d'en finir avec la hiérarchie des disciplines «*pour concevoir un véritable tronc commun d'enseignements fondamentaux, ensemble coordonné d'éléments d'égale valeur*». La manifestation la plus spectaculaire, eu égard à la tradition élitiste de l'enseignement secondaire français, de ce souci d'égale considération envers les disciplines est certainement la proposition d'introduire un enseignement technologique dès l'enseignement élémentaire.

Il convient aussi d'en finir avec «*l'illusion de*

l'interdiscipline qui [...] conçoit sous le nom de domaine un amalgame de disciplines qui n'a d'autre réalité que scolaire». Mais sans méconnaître la réalité des relations interdisciplinaires, et sans se contenter donc d'une conception des contenus qui ne ferait que juxtaposer les disciplines. Ainsi de l'exigence d'«imbriquer étroitement “général” et “professionnel”». Dans le monde actuel «la nécessité d'intégrer à la formation professionnelle des connaissances technologiques de base est devenue évidente», et il en va de même pour «les connaissances scientifiques qui leur servent de support». Si l'on préfère, la formation professionnelle implique «une formation polytechnique non plus centrée sur l'apprentissage d'un “métier”, encore moins d'un poste de travail, mais sur l'acquisition d'un bagage scientifique et technologique à dominante, utilisable dans un ensemble d'activités professionnelles, et permettant une adaptation aux évolutions à venir». Conjointement le futur travailleur, pour être aussi un homme et un citoyen, doit mieux connaître la société dans laquelle il vit et acquérir «les moyens d'intervenir de façon plus active à la fois dans son travail et dans la société»: ce qui donne toute leur place aux enseignements dits culturels, aux disciplines littéraires, artistiques et sportives. Si l'école progressive ne peut pas être par elle-même libératrice, elle doit être «l'instrument d'une dynamique générale de progrès».

L'ÉCOLE PROGRESSIVE : LA PÉDAGOGIE

Conformément au refus proclamé de tout dénivelé d'exigence au détriment des élèves issus des classes populaires, les préoccupations pédagogiques du projet du SNES portent essentiellement sur la façon d'aider ces derniers à surmonter leurs difficultés intellectuelles. Le réexamen des fonctionnements de l'école élémentaire doit y contribuer; pour le reste, il s'agit de mobiliser une batterie de moyens propres à récupérer et réinsérer dans le flux commun les plus vulnérables.

Parmi les mesures préconisées, relevons: les aides

financières aux familles concernées; les aides pédagogiques individualisées, le travail en minigroupes, les groupes de rattrapage, les groupes de niveau; la transformation des classes de Cppn (classes préprofessionnelles de niveau) – Cpa (classes préparatoires à l'apprentissage) en véritables classes de rattrapage; le travail enseignant en équipe et l'encadrement collectif des élèves en difficulté; le soin apporté à l'organisation de la vie scolaire; et au plan des contenus d'enseignement, l'abandon d'un modèle culturel unique (on songe ici à la critique bourdieusienne de l'imposition à tous les élèves de l'arbitraire culturel des classes supérieures).

L'ENTERREMENT DU PROJET

À partir du projet d'école progressive que nous venons d'examiner, deux possibilités s'offraient au SNES. Soit considérer que l'essentiel était de parvenir à assurer à tous les jeunes à 18 ans un bagage de culture commune, et donc interroger plus avant la nature de la transformation «en profondeur» dont l'école française avait besoin afin de mettre tous ses publics en mesure de s'approprier effectivement un tel bagage. Soit renoncer à tout objectif d'unification des cursus secondaires, s'en tenir au dispositif existant des filières et des séries, réclamer à leur endroit une égale considération, en leur assignant pour objectif de mener tous leurs élèves à l'obtention d'un diplôme qualifiant. La seconde option a prévalu, et bien des éléments dans la conjoncture des années 1980 peuvent éclairer une telle issue.

De fait, l'arrivée de la gauche au pouvoir pour laquelle le SNES se préparait depuis tant d'années s'est traduite par une accumulation d'obstacles à la réalisation du projet mûri par J. Petite. Rappelons d'abord les éléments majeurs du contexte. Le «tournant de la rigueur» de 1983 éloigne la perspective d'obtenir «*le temps et les moyens d'enseigner*» nécessaires à la mise en œuvre de l'école progressive. L'engagement massif de

la droite dans la bataille pour empêcher la mise en place d'un grand service public d'éducation nationale incluant l'enseignement privé débouchera en 1984 sur le renoncement du PS et la démission du ministre Savary, contribuant à affaiblir encore la mobilisation des militants progressistes et à placer les organisations syndicales sur la défensive. C'est aussi en 1984-1985, avec la commandite par Mitterrand d'un rapport au collègue de France sur *L'enseignement de l'avenir*, que la gauche socialiste commence à reprendre à son compte la thématique du Smic culturel⁷.

La dynamique propre de l'enseignement professionnel, de son côté, va également peser dans l'évolution de la situation. Le temps où celui-ci bénéficiait de l'aura d'un enseignement sélectif et significativement qualifiant est maintenant bien passé, et il fait de plus en plus massivement figure de filière de relégation. Qui plus est, dans le contexte du développement du chômage de masse, il se voit accuser par le patronat de proposer des formations inadaptées aux besoins des employeurs. Ses protagonistes font face à la disqualification en mettant en avant le rôle d'un enseignement «de la seconde chance», innovant pédagogiquement et permettant la réhabilitation de publics malmenés dans l'enseignement général. L'arrivée de Chevènement au ministère et la création du bac pro en 1985 leur fournissent un renfort inespéré. Le bac pro connaît un succès très rapide, tant du côté des familles que du côté des enseignants et de leur syndicat, le SNETAA. Les trois filières sont désormais complètes, conduisant chacune au terme du secondaire. Comment les remettre en cause?

D'autres éléments plus spécifiques vont contribuer à amoindrir la capacité du syndicat à affronter ces obstacles. Ainsi en va-t-il de l'affaiblissement de sa marge

7. Voir J.-P. Terrail, «Que faire avec le “socle” et les “compétences”?», GRDS, 2013, www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article164.

de jeu institutionnelle. Compte tenu de sa représentativité, le SNES était de très longue date l'interlocuteur privilégié du ministère. Il pouvait s'attendre à ce qu'il n'en aille pas autrement avec un gouvernement de gauche, dont le ministre Savary, membre du PS, devait logiquement établir des rapports de coopération, fussent-ils plus ou moins conflictuels, avec les organisations de la FEN. Or le ministre, évitant ainsi de s'em pêtrer dans les conflits UA/UID, se tourne... vers le SGEN-CFDT, nommant des chargés de mission (André Legrand pour le collège, Antoine Prost pour le lycée, André de Peretti pour la formation des enseignants), lesquels constitueront des commissions dans lesquelles le SNES se retrouvera minoritaire. Par ailleurs c'est à partir de la rentrée 1980 qu'arrivent au lycée les premiers élèves issus du collège unique (mis en place par la réforme Haby de 1975), au grand dam de nombre d'enseignants: délicat, dans la circonstance, de mettre en avant la proposition de seconde commune que prévoyait le projet d'école progressive. Il semble bien d'ailleurs que ce dernier ne sera en fait jamais présenté officiellement à Savary.

Comment enfin de ne pas évoquer ici les rapports difficiles du SNES avec la question de l'enseignement professionnel, dont les membres ne relèvent pas de son champ de syndicalisation, à la différence de ceux de l'enseignement technique? L'intégration de l'enseignement professionnel dans le lycée unifié de l'école progressive était prévue, mais dans une perspective d'autant plus «progressive» que le SNETAA, qui commençait à la fin des années 1970 à prendre le pas dans ce secteur sur la CGT en raison des modifications du recrutement des enseignants, donnait la majorité de ses voix à la tendance UID et apparaissait comme l'allié du SNI-PEGC. Cette situation, notera Petite dans ses mémoires, «*faisait obstacle à la réflexion commune*». Elle n'est pas pour

rien non plus dans les réticences du SNES face à la transformation des collèges d'enseignement technique en lycées d'enseignement professionnel en 1976... et à la création des bacs pro en 1985 auxquels le syndicat, dont d'importants dirigeants de l'époque (tels Monique Vuailat ou Yves Baunay) étaient issus de l'enseignement technique, aurait préféré une transformation des brevets de technicien pour en faire des bacs techniques.

LE RALLIEMENT À LA « DIVERSIFICATION »

Au fur et à mesure que s'estompent au fil des années 1980 les ambitions de l'école progressive, la thèse de l'«investissement éducatif» au service du développement industriel monte en puissance, promue notamment par François Labroille et Yves Baunay, et figurant de façon récurrente dans les motions de congrès. Elle permet à la fois de plaider l'attribution de moyens financiers pour l'école, et de prendre en compte un chômage massif désormais permanent et au statut de grande obsession nationale.

Le SNES est ainsi amené à mettre davantage l'accent sur la formation du «travailleur», et à incorporer dans sa réflexion les besoins du développement économique... et leur diversité. On comprend que se mettent dès lors en place les thématiques de la «diversification» des voies de formation assurées par l'enseignement secondaire. La formule émerge en 1983-1984, va se voir progressivement validée d'un congrès à l'autre, et fera l'objet d'une exposition systématique lors du colloque de Cachan de juin 1990, consacré à «La voie «technicienne» de formation⁸». Les perspectives qui y sont tracées s'opposent en bien des points aux conceptions de l'école progressive. Qu'on en juge.

La «*diversification*», note Monique Vuailat (alors secrétaire générale du syndicat) à ce colloque, est celle des

8. Voir *La voie «technicienne» de formation*, Paris, Adapt-SNES, 1990.

voies de formation et de leurs spécialités, dont l'existence répond à la diversité des qualifications requises sur le marché du travail. Le SNES doit avoir pour objectif de lutter contre la dévalorisation de la culture technique et professionnelle; et de permettre à tous les élèves d'aller au bout de leur formation pour sortir avec un diplôme qualifiant.

Le syndicat constate certes une surreprésentation des élèves issus des classes populaires dans les filières techniques et professionnelles; mais partant de l'idée que ces élèves ont «*des projets scolaires et sociaux plus modestes et plus courts*», il en conclut que «*la filière technicienne leur permet de construire progressivement, étape par étape, des projets de plus en plus ambitieux*» (contribution d'Yves Baunay). La diversification des voies de la formation lycéenne apparaît en ce sens comme «*un formidable levier de démocratisation*».

Relevons pour terminer deux points sur lesquels la nouvelle doctrine du SNES, celle de «*la réussite pour tous*» associant diversification et démocratisation, contredit manifestement la conception de l'école progressive.

Pour cette dernière, les difficultés scolaires des élèves d'origine populaire n'entamaient en rien l'ambition de mener tous les élèves le plus loin possible vers le même objectif; mais elles appelaient un réaménagement d'ensemble du système éducatif, à partir de l'école élémentaire. Il ne s'agissait en aucune façon de défendre un cursus diversifié par le dénivelé des projets des familles populaires (on ne reprend pas explicitement, en 1990, la justification de la diversité des voies par l'inégalité des «*aptitudes*», mais le résultat n'est pas très différent).

La défense syndicale de «*la voie technicienne de formation*» est également justifiée dans ce colloque de 1990 par le fait qu'elle associe à la formation technique une formation «*générale*» dont elle permet l'accès aux jeunes des classes populaires. On est loin, là encore, des

approches de la décennie précédente, qui défendaient «*l'étroite imbrication des enseignements généraux, techniques, professionnels*», en assumant l'exigence pour une formation professionnelle digne de ce nom de former des travailleurs maîtrisant les fondements théoriques des technologies qu'ils sont appelés à mettre en œuvre et disposant, de plus, des moyens intellectuels et culturels «*d'intervenir de façon plus active à la fois dans leur travail et dans la société*» (US, n° 7, 1981).

En un petit nombre d'années, le SNES est passé d'une logique de démocratisation ambitieuse et conquérante, tout entière tendue vers l'unification du cursus lycéen, à une logique d'amélioration du système éducatif existant. Cette évolution pourtant a été peu perçue, ou alors bien acceptée, par une majorité de dirigeants et de militants. Les difficultés du collège unique (dont on se souvient qu'en 2002 encore il est majoritairement rejeté par le corps enseignant, selon une enquête FSU-SOFRES), le fait qu'avec la création du bac pro une partie au moins des élèves les plus fragiles peuvent poursuivre leur scolarité jusqu'à 16 ans, et que les trois filières débouchent (au moins en droit) sur l'enseignement supérieur, ont pesé en ce sens : la «réussite pour tous» par la diversification pouvait paraître comme une façon, plus réaliste, de mettre en œuvre le projet d'école progressive.

2. LA CONSTITUTION DES TROIS VOIES A-T-ELLE CONTRIBUÉ À LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE ?

TRISTAN POUILLAOUEC

DEUX NOUVEAUX TYPES DE BACCALURÉAT...

Comme l'écrit Samuel Johsua, «*le degré de séparation scolaire entre groupes sociaux est un excellent indicateur des*

*divisions plus larges au sein de la société*⁹». La structuration des 3 voies segmentant les scolarités lycéennes dans la France contemporaine l'illustre à l'envi. Moins d'un tiers des élèves de première ou terminale générales (spécialisées en trois séries : scientifique, littéraire ou sciences économiques et sociales) sont des enfants d'ouvriers ou d'employés, alors que ces derniers représentent la moitié des élèves de 6e. Dans la voie technologique, ils constituent 45 % des élèves, répartis entre huit séries de sciences et technologies¹⁰. La voie professionnelle (bacs professionnels et brevets des métiers) est quant à elle majoritairement fréquentée par des élèves issus des classes populaires : 55 % de son public sont des enfants d'ouvriers ou d'employés, auxquels il faut ajouter 13 % d'enfants de chômeurs n'ayant jamais travaillé ou de personnes sans activité professionnelle¹¹. Encore s'agit-il ici de moyennes nationales, la ségrégation spatiale des groupes sociaux venant accentuer ces polarisations en bien des lycées.

Malgré toutes les rénovations du lycée entreprises ces deux dernières décennies, ces proportions sont très stables depuis 2000. Et pourtant, la proportion de bacheliers dans une génération a augmenté depuis 2009. Après avoir atteint un palier autour de 62 % entre 1995 et 2008, elle a grimpé jusqu'à 79 % en 2017 suite à la réforme de la voie professionnelle. En effet, la proportion de bacheliers professionnels dans une génération a doublé en une dizaine d'années, dépassant celle de bacheliers technologiques (22 % contre 16 %). Si cette évolution contribue à élargir la diffusion du bac dans

9. *Une autre école est possible ! Manifeste pour une éducation émancipatrice*, Paris, Textuel, 2003, p. 87.

10. Les principales sont : management et gestion, industrie et développement durable, santé et social.

11. « Répartition des élèves du second degré selon l'origine sociale à la rentrée 2015 », Repères et références statistiques, Ministère de l'éducation nationale, 2016, p. 93.

les nouvelles générations, en particulier dans les classes populaires, elle ne s'accompagne d'aucune diminution des inégalités d'obtention des trois types de bac selon l'origine sociale.

... *QUI ABSORBENT LES « NOUVEAUX LYCÉENS »*

Par le passé, les trois voies d'accès au bac ont-elles contribué à la démocratisation scolaire? Dans quelle mesure ont-elles permis « *au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné*¹² »? Cette question ne peut avoir qu'une réponse pointant l'ambivalence des effets des réformes. D'un côté, les bacs de techniciens, puis les bacs professionnels ont conduit davantage d'élèves à un niveau de savoirs élaborés plus ambitieux, c'est incontestable. De l'autre, ils n'ont pas réduit l'inégalité des chances d'appropriation de ces savoirs inégalement enseignés d'une voie à l'autre. Ces deux réformes ont joué un rôle décisif dans l'extension de l'enseignement secondaire mais n'ont pas aboli la mise en concurrence des élèves en son sein.

Les faits sont là. La création des bacs de techniciens en 1965 augmente le nombre de bacheliers (de 14 000 bacheliers à la session de 1969 à 82 000 à la session de 1985, où ils représentent un tiers des bacheliers). Le nombre de bacheliers généraux connaît pour sa part une croissance plus faible (+43 000)¹³. Mais la part des enfants d'ouvriers, de contremaîtres ou de personnels de service qui obtient le bac général n'augmente quasiment pas dans la même période (de 11% parmi les

12. Selon la formule de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964, p. 114.

13. T. Poullaouec, « Le lycée : de l'école des notables à l'école pour tous? », *Cahiers français*, 2008.

élèves sortis de CM2 en 1962 à 13 % parmi les entrants en 6^e en 1980)¹⁴. La nouvelle voie d'accès au bac absorbe l'essentiel des «nouveaux publics» du lycée : les élèves des filières F, G et H sont plus souvent d'origine populaire que ceux de la voie générale. Une partie d'entre eux est issue des meilleurs élèves de BEP qui trouvent là une occasion de prolonger leur parcours jusqu'au bac. Mais en moyenne, ces élèves ont connu plus de redoublements.

Les choses se sont passées un peu différemment lors de la massification des lycées qui suit la création des bacs pro. Là aussi, la voie professionnelle s'est rapidement installée dans le paysage des lycées. Sa réforme récente lui a encore donné un nouvel essor, rendu possible par une extension de l'offre scolaire en matière de séries professionnelles. En 1995, six lycées sur dix sont des établissements d'enseignement général et technologique. Vingt ans plus tard, beaucoup de lycées sont devenus polyvalents et proposent des formations générales, technologiques et professionnelles. Mais à la différence de l'avènement des bacs de techniciens, la voie professionnelle n'a pas absorbé tous les «nouveaux publics». La seconde explosion scolaire a aussi fortement contribué à l'augmentation de la part de bacheliers généraux parmi les élèves issus des classes populaires : 13 % chez les enfants d'ouvriers, de contremaîtres ou de personnels de service dans la cohorte entrée au collège en 1980, 23 % chez ceux qui y arrivent en 1989, cette part restant à peu près stable dans la cohorte suivante¹⁵.

INÉGALITÉS DE RÉUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET VŒUX D'ORIENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les inégalités d'acquis et de performance entre les élèves des trois voies se révèlent de façon spectaculaire

14. T. Poullaouec, *Le Diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute, 2010.

15. *Ibid.*

lors des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur, de plus en plus massives au tournant des années 1990 (autour de sept bacheliers technologiques sur dix actuellement, pour moitié en STS, puis à l'université, et en IUT), mais aussi très fragiles. En effet, « la probabilité de sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur est de 9% pour les titulaires d'un baccalauréat général, de 29% pour ceux d'un baccalauréat technologique et de 56% pour un baccalauréat professionnel¹⁶ ». Et lorsqu'on compare la réussite des bacheliers technologiques selon leur orientation après le bac, il ne faut pas sous-estimer l'échec à obtenir le BTS en deux ans (34%), même s'il reste très inférieur à l'échec à obtenir la licence en trois ans (91%)¹⁷.

Revenons pour finir aux divisions sociales reproduites dans les divisions scolaires. D'après les données les plus récentes du panel suivant les élèves entrés en 6e en 2007, une majorité des enfants d'ouvriers sont toujours orientés vers la voie professionnelle dès la fin de la 3^e (60% quand la personne de référence du ménage fait partie des ouvriers réputés non qualifiés, 52% quand elle est parmi les ouvriers qualifiés¹⁸). Outre l'argument de la faiblesse de leur niveau en fin de collège, on justifie souvent ces orientations par des préférences individuelles ou culturelles que l'école devrait bien prendre en compte lors du passage à l'âge adulte. La même enquête révèle cependant la force d'attraction de la voie générale et les réticences aujourd'hui

16. S. Fouquet, « Réussite et échec en premier cycle », *Note d'information*, n° 13.10, Ministère de l'éducation nationale.

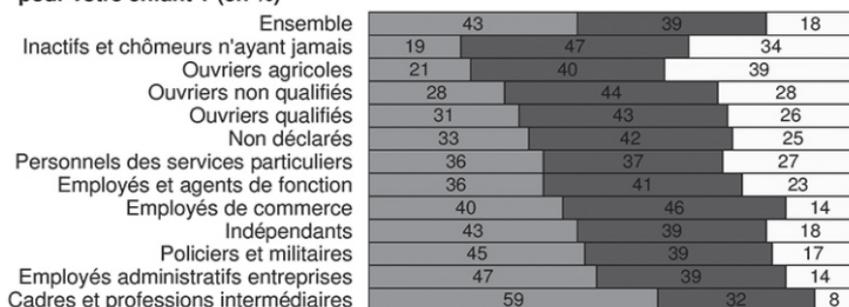
17. M. Denjean et C. Perraud-Ussel, « Parcours et réussite en STS : les indicateurs de la session 2016 », *Note Flash du SIES*, n° 9, juillet 2017, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ; I. Maetz, « Parcours et réussite aux diplômes universitaires : les indicateurs de la session 2015 », *Note Flash du SIES*, n° 15, novembre 2016, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

18. « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? », Rapport scientifique du CNECSO, septembre 2016.

très partagées envers la voie professionnelle parmi les parents d'élèves, y compris dans les classes populaires.

«Jusqu'à quel âge souhaitez-vous que votre enfant poursuive ses études? 16 ans, 18 ans, 20 ans ou plus? Vous ne savez pas?» La question a été posée aux parents d'élèves au cours de l'année de 6^e de leur enfant. Si 35% disent ne pas le savoir et 2% indiquent 16 ans, 63% d'entre eux souhaitent une scolarité au minimum jusqu'à 18 ans. Il y a très peu de variations selon les milieux sociaux quand un âge est indiqué: entre huit et neuf fois sur dix, selon les fractions des classes populaires, la norme pratique d'une scolarisation prolongée jusqu'à l'âge d'au moins 20 ans s'impose. Interrogés au même moment sur les orientations envisagées, l'indécision des parents se manifeste d'autant plus fortement qu'ils occupent des positions défavorisées et réunit autour de 40% des réponses. Il ne s'agit pas d'une indifférence, mais plutôt d'un manque de visibilité sur les cursus scolaires, et surtout, on y reviendra, d'une dépendance attentive aux résultats scolaires de leurs enfants. Mais ce qui frappe aussi, c'est la part importante de parents qui visent le bac général, dans la population totale des

Dans les années qui viennent, quelle orientation envisagez-vous pour votre enfant ? (en %)



■ Préparer un bac général

■ Ne sais pas, NR

□ Entrer dans la vie active dès 16 ans ou en apprentissage, préparer un BEP, un CAP, un bac professionnel ou technologique

Champ : élèves entrés en 6^{ème} en 2007.

Source : Panel 2007, Ministère de l'éducation nationale.

parents d'élèves, mais aussi dans les classes populaires [► graphique p. 97].

Certes, une fraction des parents des classes populaires n'envisage pas le bac général pour leur enfant, en tout cas pas à ce stade. C'est le cas des plus démunis d'entre eux, parmi les ouvriers agricoles ou les ouvriers peu qualifiés. Mais lorsqu'une orientation est envisagée, c'est majoritairement le bac général auquel aspirent les parents dans la plupart des milieux sociaux. En fin de 3^e, les choses se précisent et des vœux d'orientation sont demandés aux parents. Ceux-ci dépendent alors étroitement des notes au contrôle continu du brevet des collèges. Lorsqu'elles sont comprises entre 12 et 15, 88% des employés et 85% des ouvriers souhaitent une orientation en seconde générale et technologique, tout comme la quasi-totalité des cadres, des enseignants, des professions libérales et des chefs d'entreprise. Le différentiel d'ambition scolaire, ou de vulnérabilité aux verdicts scolaires, s'agrandit à mesure que les notes baissent. Ainsi, lorsqu'elles sont comprises entre 8 et 10, les deux tiers des parents cadres maintiennent le souhait d'orientation en seconde générale et technologique tandis que les deux tiers des parents ouvriers et près de six employés sur dix y renoncent¹⁹.

Plaçons-nous pour conclure en fin de seconde, à l'heure des choix entre une première générale et une première technologique. Et considérons les élèves qui n'ont jamais redoublé depuis la 6^e, évitant ainsi plus facilement l'orientation vers la voie professionnelle. Si plus de 80% des parents exerçant des emplois de cadres, de professions intellectuelles supérieures ou de professions intermédiaires placent une première générale en premier vœu, c'est aussi le cas des deux tiers des

19. C. Pirus, «Orientation en fin de 3^e: une procédure marquée par de fortes disparités scolaires et sociales», *Note d'information*, n° 13.24, Ministère de l'éducation nationale.

parents exerçant des emplois d'ouvriers, d'employés ou des inactifs. Les autres orientations (première technologique, redoublement, bac pro...) sont certes envisagées, mais uniquement quand les résultats de l'élève aux évaluations réalisées à l'entrée en 6^e le situent dans la moitié inférieure en français et en mathématiques (le vœu de première générale ne rassemble alors que la moitié des souhaits parmi les parents des classes populaires).

CONCLUSION : L'« ÉCOLE PROGRESSIVE » ET NOUS

L'examen du projet d'« école progressive » élaboré par le SNES dans les années 1970 permet de constater l'existence de forts points de convergence avec le concept d'« école commune » avancé aujourd'hui par le GRDS, qu'il s'agisse :

- de prôner un réaménagement d'ensemble du système éducatif au service d'une forte amélioration de son efficacité pédagogique, afin de rendre possible la mise en place d'un tronc commun et la plus grande unification possible du cursus lycéen ;
- de considérer comme essentielle l'acquisition des savoirs disciplinaires, et de refuser en ce sens de penser séparément les contenus d'enseignement et la façon d'enseigner ;
- de valoriser la culture technique en l'introduisant dans les programmes dès l'école élémentaire.

Nous avons tenté ici de prendre la pleine mesure des très fortes contraintes qui ont amené dans la décennie suivante le SNES à accepter le cadre de la diversification des voies du lycée, considéré comme favorable à l'« école de la réussite pour tous », sans abandonner l'objectif de l'obligation scolaire à 16 ans. On doit bien l'admettre : cette réorientation stratégique équivaut à un retour à la problématique des « aptitudes » différenciées, même si maintenant la référence aux inégalités culturelles a pris

la place des inégalités biologiques d'autrefois. Or ce retour présente deux grandes faiblesses.

La première concerne l'argumentaire du caractère démocratisant des trois voies. Celles-ci favoriseraient la prolongation des cursus populaires en permettant aux familles concernées d'adapter progressivement à la hausse des projets de scolarisation initialement modestes et prudents, et en offrant des contenus de culture générale conjoints aux enseignements techniques et professionnels. Cette thématique ignore en réalité le basculement du rapport des familles populaires à l'école qui se produit dès la deuxième moitié des années 1960 et que la recherche avait identifié bien avant le colloque du SNES de 1990²⁰. Dès le début des années 1970 en effet, le projet d'études longues (au moins le bac) est majoritaire dans les familles ouvrières, privilégiant l'enseignement général chaque fois que possible ; et cette propension est devenue depuis le fait d'une fraction toujours croissante des classes populaires : l'entrée dans les filières techniques et professionnelles procédant le plus souvent dès lors d'une orientation par défaut ; et donc d'une « adaptation » non pas vers le haut, mais vers le bas. Les trois voies ne sont pas « un formidable levier de démocratisation » (actes du colloque SNES de 1990) : la seule façon de répondre aux aspirations populaires, c'est celle qui consiste à remettre en chantier les contenus et les pédagogies à partir de l'école élémentaire, comme le projet d'école progressive osait le proposer, en vue d'assurer à tous l'accès aux savoirs élaborés de la culture écrite.

En second lieu, comment ne pas souligner le paradoxe suivant : pour considérer les trois voies comme un levier de démocratisation, encore est-il nécessaire de défendre la valeur de la culture technique et professionnelle et

20. Voir J.-P. Terrail, « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) », *Revue française de sociologie*, n° 4, 1984.

des enseignements correspondants. Les appels syndicaux en ce sens n'ont pas cessé depuis le colloque de 1990... celui-là même qui enterre la proposition de l'école progressive d'introduire la culture technique dès l'école élémentaire! Quant à valoriser les filières elles-mêmes, autant convaincre les classes populaires (et les autres!) de l'égale désirabilité des emplois offerts sur le marché du travail.

DES ANNÉES 1970 À AUJOURD'HUI

L'ambition dont témoignait le projet d'école progressive était porté par la dynamique ascendante des forces syndicales et politiques progressistes. Quarante ans après, dans une conjoncture bien différente, les raisons qui soutenaient ce projet en son temps sont très sérieusement renforcées. L'exigence pour les forces démocratiques de reprendre la main sur l'avenir du monde social comme sur celui de la planète n'a jamais été aussi pressante dans l'histoire de l'humanité. Le dossier qui présentait l'école progressive en 1981 la donnait comme «*une nécessité pour le présent, un pari pour l'avenir*». Une ambition comparable n'est-elle pas aujourd'hui «*une nécessité pour le présent, une urgence pour l'avenir*»?

Le malthusianisme patronal méconnaît par nature cette urgence, se gargarisant de «société de la connaissance» et de «formation tout au long de la vie». Là aussi le projet d'école progressive avait vu juste, comme la recherche empirique l'a abondamment démontré depuis, en soulignant combien une bonne formation des adultes requérait au premier chef une solide formation initiale.

Quelle formation initiale alors pour aujourd'hui? Face à l'afflux massif des jeunes dans l'enseignement supérieur et à leurs difficultés trop fréquentes à se confronter à ses exigences, le moment n'est-il pas venu de franchir une nouvelle étape dans notre histoire

scolaire? Le terme de la formation commune de base des citoyens avait été placé dans les années 1880 à la fin de l'enseignement élémentaire, en 1975 à la fin du collège: ne conviendrait-il pas de monter à nouveau la barre, pour le placer désormais à la fin du lycée, en assignant à l'institution scolaire la mission de mener tous ses publics jusqu'à un bac de culture commune?

Il serait nécessaire à cet effet de penser à nouveaux frais les contenus du tronc commun de culture commune, qui devraient satisfaire à une double exigence: permettre à la fois toutes les spécialisations professionnelles possibles au sortir du cursus commun; assurer les savoirs indispensables à l'intervention citoyenne de chacun dans les autres domaines de la vie sociale.

L'objection majeure et récurrente opposée à une telle perspective est celle de son supposé irréalisme: une formation de masse ne saurait être en même temps une formation de qualité, et vice-versa. Si l'on admet, comme le faisait le projet d'école progressive en rejetant la notion d'aptitude que tous les jeunes (sauf un à deux pour cent de cas d'espèces) sont en mesure d'entrer normalement dans la culture écrite, une formation de masse et de qualité apparaît tout à fait possible; mais elle exige une repensée générale des contenus et des pédagogies qui permette d'élever très sensiblement l'efficacité des enseignements, et cela en commençant, comme pour tous les commencements dignes de ce nom, par le début – c'est dès le CP en effet que se jouent les destins scolaires, ce qu'on sait de très longue date mais qu'on oublie régulièrement²¹.

Le projet d'école progressive avait bien pris la mesure de cette exigence. Il est élaboré toutefois dans le contexte historique d'une ample rénovation pédagogique de notre système éducatif, et s'avère très marqué

21. Voir GRDS, *L'École commune. Propositions pour une refondation du système éducatif*, Paris, La Dispute, 2012; et J.-P. Terrail, *Entrer dans l'écrit. Tous*

par les convictions de l'époque, accordant ainsi la plus grande confiance aux différentes modalités possibles de la pédagogie différenciée, comme à l'idée que des contenus plus proches de l'univers culturel des classes populaires leur seraient plus facilement accessibles. Nous disposons pour notre part, quatre décennies plus tard, d'un avantage certain : l'expérience réalisée de la mise en œuvre de procédures pédagogiques qui ont eu tout le temps nécessaire pour faire la preuve de leur inefficacité.

Ces procédures relèvent en effet des pédagogies de la compensation, conçues pour pallier les « déficits » des ressources intellectuelles des élèves d'origine populaire. Or, les pédagogies compensatrices ont inmanquablement pour effet de précipiter leur échec. Un tel constat sert de justification au renoncement pratiqué par les politiques de « socle commun ». Pour notre part il nous semble inviter surtout à poser autrement la question de la scolarisation de ces élèves. Partir de ce qui leur fait défaut est une impasse : il faut donc tableter sur la réalité de leurs ressources et leur permettre de les mobiliser dans le cadre d'un enseignement qui, loin de chercher à leur éviter les difficultés inhérentes à tout apprentissage, maintienne à leur égard une réelle exigence intellectuelle. C'est là le seul moyen de leur apporter ce que les « héritiers » s'approprient dans leur milieu familial et de retrouver pour eux les chemins d'une véritable efficacité pédagogique²².

capables ?, Paris, La Dispute, 2013.

22. Voir J.-P. Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, Paris, La Dispute, 2016 ; et N. Kaczmarek, « L'exigence intellectuelle en pratique », GRDS, 2017, www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article256.

5. LA STRATÉGIE DU CHOC POUR CASSER LES LYCÉES, MUSELER LA JEUNESSE ET BAISSER LES SALAIRES

PHILIPPE BOURSIER

Le démantèlement du bac et la disparition des filières actuelles au lycée général visent à réduire encore les dépenses publiques consacrées à l'éducation et à créer de nouveaux marchés tournés vers les familles solvables, du marché du coaching en orientation - déjà florissant - à celui des formations payantes de l'enseignement supérieur, en passant par celui du prêt étudiant. La cause est entendue : depuis une trentaine d'années les gouvernements libéraux s'attachent avec constance à défaire l'État social et à frayer une voie à l'expansion des entreprises et à la croissance de leur rentabilité. Mais la vague des contre-réformes qui frappe l'enseignement secondaire et supérieur - largement inspirées par le Medef et par les cercles de réflexion libéraux qui sont à sa main - procède d'une stratégie du choc qui a une visée plus large et moins immédiatement visible : baisser les salaires dans les entreprises comme dans les administrations et assujettir plus encore la force de travail à la volonté de ceux et celles qui en extraient du profit.

Il s'agit d'abord de baisser les salaires concédés aux enseignant·es des lycées. La semestrialisation de l'emploi du temps des élèves préconisée par le rapport Mathiot, si elle devait être appliquée, ce que ne retient pas le ministre dans ses annonces du 14 février sur le bac, mais qui pourrait ressurgir à la faveur de l'individualisation des parcours, serait le cheval de Troie de l'annualisation des services des enseignant·es. La Cour

des comptes – toujours prompte à dénoncer l'excès des dépenses de l'État social – la réclame au fil de ses rapports¹. Si les élèves en effet peuvent abandonner des disciplines qui ne sont pas dans le tronc commun à l'issue du premier semestre, les obligations de service des enseignant·es concerné·es doivent nécessairement devenir plus flexibles au cours de l'année et le temps de cours hebdomadaire – 15 heures pour un·e agrégé·e, 18 heures pour un·e certifié·e – doit varier fortement selon les périodes. Dit autrement, le temps de travail enseignant doit alors être calculé sur une base annuelle, et non plus hebdomadaire. L'annualisation des services enseignants permet alors d'allonger considérablement le temps effectif de cours en obligeant à effectuer, de manière différée, les cours non assurés en raison des jours fériés, des formations, des épreuves du bac ou des stages des élèves dans l'enseignement technologique ou professionnel. Cet allongement du temps de travail des professeur·es sur l'année, à salaire constant, conduirait mécaniquement à une baisse des salaires horaires réellement perçus et permettrait la destruction d'emplois en grand nombre dans les lycées². Parallèlement, la contraction des horaires de certaines disciplines dans l'emploi du temps des élèves, aurait pour effet d'augmenter le nombre de groupes, et donc d'élèves, suivis par l'enseignant·e et d'alourdir les tâches qui doivent

1. Dans son dernier rapport rendu public en octobre 2017, la Cour des comptes, comme en 2013, plaide pour un service « annualisé », cette nouvelle définition du métier étant censée s'adapter aux besoins des élèves qui fluctuent au fil des mois et surtout, permettant de réduire la perte d'heures de cours en fin d'année du fait des examens, en augmentant le nombre d'heures de cours assurés par les enseignant·es en début d'année.

2. Elle pourrait même, dans certains cas, s'accompagner d'une baisse des salaires mensuels effectivement perçus du fait de la réduction des heures supplémentaires comptabilisées et du remplacement des heures supplémentaires années (HSA), qui sont intégrées au service de l'enseignant, par des heures supplémentaires effectives (HSE) moins rétribuées car assimilables à des vacances.

être accomplies et la charge mentale qu'elles génèrent. L'annualisation vise donc à intensifier le travail enseignant, et à affecter les gains de productivité ainsi réalisés à la réduction de la masse salariale dans les lycées.

La baisse de la masse salariale dans les lycées est déjà largement anticipée par l'effondrement des postes mis aux concours du second degré en 2018. Aux concours externes en particulier, avec en moyenne 20 % de postes en moins par rapport aux concours de l'année précédente, la baisse des postes est drastique³. Il s'agit à la fois de réduire le nombre d'emplois dans les lycées, et de remplacer des emplois stables par des emplois précaires. Pour tenir son engagement de supprimer 120 000 postes de fonctionnaires sur le quinquennat, «*l'exécutif souhaite étendre "largement" dans la fonction publique le recours aux contractuels ne bénéficiant pas de l'emploi à vie, et développer davantage la rémunération au "mérite"*»⁴. Réduire le nombre de titulaires dans l'éducation participe donc bien d'une vaste offensive contre l'emploi stable – et le plus souvent l'emploi stable des femmes – visant à défaire le statut de fonctionnaire et à détériorer le rapport de force entre les salarié·es stables et le patronat.

Dans le même temps, la moindre ouverture de l'accès à l'université déstabilise les étudiant·es d'origine populaire qui occupent des emplois précaires pour financer leurs études. La fin du bac comme diplôme de premier degré universitaire garantissant un droit d'entrée à l'université ne peut qu'engendrer un double effet d'éviction des classes populaires. La contraction des

3. En 2018 le nombre des postes ouverts aux concours externes en collège et en lycée est de 5 833 postes pour le Capes externe, contre 7 315 en 2017, et 1 555 postes prévus pour l'agrégation, contre 1 920 l'année précédente (source : Arrêtés publiés mercredi 29 novembre 2017 au *Journal officiel*).

4. Fonction publique : Gérald Darmanin évoque l'idée d'un « plan de départs volontaires », *Le Figaro.fr*, 1^{er} février 2018, www.lefigaro.fr/flash-eco/2018/02/01/97002-20180201FILWWW00176-fonctionnaires-darmanin-evoque-l-idee-d-un-plan-de-departs.php.

possibilités d'accès à l'université exacerbe la compétition sur le terrain scolaire et réduit les chances de succès des groupes sociaux les moins dotés en capital économique et culturel. Mais cet effet de tri social est également durci par l'officialisation de la sélection elle-même qui ne peut qu'activer au sein de ces mêmes groupes sociaux, un sentiment d'illégitimité toujours latent et réveiller la honte sociale qui favorise les phénomènes d'auto-éviction et de renoncement au statut d'étudiant·e. En étant objectivement et subjectivement encore moins autorisé·es qu'aujourd'hui à intégrer le monde étudiant, les jeunes salarié·es issu·es des classes populaires perdraient un ensemble de droits et de sécurités matérielles liés à ce statut – en matière de sécurité sociale, de transport, d'hébergement, de restauration, etc. – et donc une ressource sociale permettant de contenir les processus de précarisation qui frappent la jeunesse des classes populaires. Privés de ces protections, les jeunes issus des groupes dominés verront leurs marges de jeu se réduire dans une négociation toujours plus inégale qui les contraindra à accepter des conditions d'embauche et de rémunération toujours plus dégradées.

Cet enjeu n'a rien de périphérique. En 2016, l'Observatoire de la vie étudiante estimait que près d'un·e étudiant·e sur deux exerçait une activité rémunérée en parallèle de ses études, cette proportion pouvant dépasser les 60% chez les étudiant·es qui se destinent aux métiers du commerce et de l'enseignement. De fait, la sélection à l'entrée de l'Université est bien l'une des pièces des multiples dispositifs destinés à généraliser la précarité dans le salariat.

Les réformes annoncées pour la voie professionnelle procèdent d'ailleurs également d'une même volonté de domestiquer la jeunesse des classes populaires puisque le gouvernement prévoit simultanément d'étendre la

précarité en encourageant l'apprentissage et d'assujettir les filières au bassin d'emploi, c'est-à-dire aux intérêts immédiats du patronat. Désormais, les centres de formation des apprentis (CFA) pourront être « librement » créés sans l'accord des pouvoirs publics afin « *de répondre plus promptement aux besoins en compétences exprimés par les patrons [...], une libéralisation réclamée de longue date par les instances nationales du Medef⁵* ». Il s'agit encore une fois de gonfler les rangs d'une « armée de réserve industrielle » de jeunes précaires dépossédés des droits conquis par leurs aînés, de telle sorte que la concurrence organisée entre les générations parvienne à diminuer encore la part du travail dans le partage de la valeur ajoutée. Dans le sillage de la loi Travail et des ordonnances Macron, la réforme de l'apprentissage⁶ prévoit ainsi de « lever les freins », liés à la réglementation, en relevant le temps de travail maximum de 35 heures à 40 heures par semaine dans certains secteurs, comme le bâtiment ou les travaux publics. À cette flexibilité du temps de travail, s'ajoutera celle de l'embauche et du licenciement puisque le patronat sera désormais libre, et de recruter à tout moment les apprentis indépendamment des cycles scolaires, et de rompre le contrat d'apprentissage sans saisir les prud'hommes.

Mais la déstructuration du lycée, le démantèlement du bac et la mise en place de la sélection à l'entrée de l'université auraient aussi des effets de pression à la baisse sur l'ensemble des salaires des travailleurs et des travailleuses pour d'autres raisons.

5. « Apprentissage : les grands axes de la réforme », *Le Monde.fr*, 10 février 2018, www.lemonde.fr/politique/article/2018/02/09/apprentissage-les-grands-axes-de-la-reforme_5254306_823448.html#bsMBzSGidjQXBDI2.99.

6. L'apprentissage repose sur le principe de l'alternance entre enseignement théorique en CFA et enseignement du métier chez l'employeur (de droit privé ou public) avec lequel l'apprenti a signé son contrat de travail.

Le niveau des salaires dans le secteur privé comme dans le secteur public, est en partie lié aux qualifications reconnues qui, jusqu'à présent, sont elles-mêmes adossées aux diplômes. S'attaquer au bac c'est remettre en question le principe des diplômes nationaux construits comme des points d'appui collectifs dans la définition des grilles des salaires et faire glisser la négociation salariale à un niveau de plus en plus local et individuel et donc de plus en plus défavorable aux salarié·es. Il y a bien longtemps que le patronat rêve de faire éclater la grille des salaires codifiée par les conventions collectives en remplaçant les diplômes certifiés par l'institution scolaire par des compétences validées – à la baisse – par le monde de l'entreprise. À tous les étages du système éducatif se mettent en place des réformes qui épousent les visées de grands lobbies patronaux qui cherchent à imposer des critères d'évaluation des scolarisé·es conformes à leurs intérêts d'employeurs. Ainsi, la réforme du premier cycle universitaire, fragilise le monde étudiant, et notamment les étudiant·es salarié·es, en installant la fin de la compensation des notes par semestre⁷ et met chaque étudiant·e en demeure de capitaliser des unités indépendantes, désormais labellisées « blocs de compétences ». En parfaite cohérence avec la loi Travail, le projet qui se dessine pour la formation initiale est donc celui de constituer une offre de travail composée d'individus dotés d'un « portefeuille » de compétences conformes aux exigences des entreprises et validées à chaque étape de leurs études.

Cette logique d'individualisation destinée à extorquer le consentement des jeunes scolarisé·es et des jeunes

7. Le mécanisme de la compensation est le système qui permet de valider une unité d'enseignement (UE) où l'étudiant·e n'a pas la moyenne en prenant en considération sa moyenne globale du semestre. Ce dispositif offre donc une certaine sécurité aux candidat·es ayant eu un « accident » au cours d'une épreuve, et notamment aux étudiant·es contraint·es par une situation sociale précaire.

salarié·es des classes populaires en les dépossédant de cadres collectifs, est au cœur des réformes qui menacent le secondaire. Au lycée général et technologique, la modularisation annoncée dissoudrait le groupe-classe, creuserait les inégalités d'offre de formation et de réputation entre les établissements et accentuerait le tri social en démultipliant les «choix» de disciplines et d'orientation devant être opérés dès la classe de seconde par l'élève et sa famille. Devenu «autoentrepreneur» de sa scolarité, l'élève issu des classes populaires serait encore plus relégué qu'aujourd'hui dans des parcours et des établissements scolaires dominés et rendu toujours plus personnellement responsable de cet échec. On voit ainsi comment la violence libérée par le démantèlement des cadres collectifs au sein du système scolaire à l'encontre des élèves socialement dominé·es, participe à la fabrication du consentement à la violence de l'exploitation dans les entreprises.

Enfin, l'éviction d'une partie de la jeunesse – et en particulier de ses bachelier·es d'origine populaire – de l'Université a aussi un arrière-plan politique et stratégique. Les années d'université participent à la construction critique des personnes et sont fréquemment des moments de socialisation à l'action collective. Le monde étudiant, notamment celui qui a des origines sociales dominées, a eu souvent un rôle décisif dans les grandes batailles engagées par les salarié·es et leurs organisations syndicales, par exemple contre la casse du système des retraites en 2003 et en 2010, et plus récemment contre la déréglementation du droit du travail. En 2006, la mobilisation de l'université de Rennes 2 qui recrute des étudiant·es issu·es des fractions basses des classes moyennes et des classes populaires, a joué un rôle décisif dans le soulèvement victorieux de la jeunesse scolarisée contre le contrat première embauche (CPE). Ces mobilisations lycéennes et étudiantes nourrissent

l'inquiétude de la classe dominante. La sélection à l'entrée de l'université poursuit aussi l'objectif inavoué de défaire les pôles de résistance du monde étudiant qui, dans un contexte de massification scolaire et de déclassement d'une partie des diplômé·es, sont toujours susceptibles de catalyser les puissantes mobilisations de la jeunesse scolarisée contre les attaques faites au monde du travail.

Les offensives conduites contre les lycées et l'accès à l'université, qui se renforcent mutuellement, participent très clairement des mesures libérales-autoritaires qui frappent les salarié·es, de la facilitation des licenciements aux projets punitifs contre les personnes au chômage. À cette stratégie du choc qui espère créer un état de sidération et neutraliser les résistances, nous devons opposer la volonté collective d'assumer pleinement l'affrontement qui vient en fédérant autour d'un intérêt commun salarié·es de l'enseignement public secondaire et supérieur, lycéen·nes, étudiant·es et parents d'élèves. Et puisque l'offensive est conduite conjointement contre le service public d'éducation et contre les salarié·es, ce vaste mouvement unitaire doit sceller une alliance durable entre les mobilisations du monde de l'école et celles du monde du travail.

6. LA RÉFORME DE L'APPRENTISSAGE : UN PAS DE PLUS VERS LE DÉMANTÈLEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL INITIAL SOUS STATUT SCOLAIRE

DIDIER GELOT

Cela fait maintenant de très nombreuses années que le patronat répète inlassablement à qui veut bien l'entendre que l'enseignement professionnel, tel qu'il est dispensé dans le cadre scolaire, ne répond pas aux besoins de l'économie et des entreprises. Il suffit de rappeler les propos volontairement polémiques de Pierre Gattaz, actuel président du Medef, qui déclarait dernièrement en substance que «si l'école publique avait bien fait son travail... il y aurait moins de jeunes au chômage». Par contre, pas un mot de sa part sur la responsabilité des employeurs dans l'embauche (ou plutôt l'absence d'embauche) des jeunes sortant de scolarité ou cherchant à entrer en formation dans le cadre de l'apprentissage.

Cela fait en effet plus de vingt ans que les pouvoirs publics se sont fixés, sans succès, un objectif de 500 000 apprentis sous contrat de travail. Dès 1992, Édith Cresson, alors éphémère Premier ministre de François Mitterrand, prévoyait de doubler le nombre d'apprentis pour passer de 20 000 à 400 000. Un an plus tard, sous le gouvernement Balladur, si 360 000 jeunes étaient sous contrat d'apprentissage, l'objectif affiché de 500 000 jeunes en contrat restait loin d'être atteint. Plus proche de nous, Nicolas Sarkozy annonçait de nouveau en 2009 vouloir doubler le nombre d'apprentis. En 2012, le

rapport Gallois, demandé par François Hollande, indiquait qu'il convenait, pour relancer l'apprentissage, de «*rapprocher le système éducatif de l'entreprise*» et d'«*associer les employeurs à la gouvernance de l'enseignement technique et professionnel au niveau des établissements, des régions et au niveau national*». Mais là encore sans réels succès. Bref, si le discours sur la nécessité de donner à l'apprentissage «ses lettres de noblesse» est omniprésent dans la bouche des responsables politiques et des entreprises, les résultats restent largement en deçà des objectifs affichés. Seul l'apprentissage dans le supérieur a enregistré au cours de ces dernières années une augmentation importante pour représenter aujourd'hui environ un tiers des contrats conclus chaque année. On comptabilise aujourd'hui plus de 150 000 contrats de niveau post-bac, contre 50 000 au début des années 2000, soit un triplement en quinze ans, alors que les contrats de niveau CAP et BEP ont tendance à stagner, voire à diminuer.

C'est sur la base de ce constat d'impuissance persistante à développer l'apprentissage pour les jeunes les moins qualifiés que le gouvernement Philippe, dans la continuité du document d'orientation présenté en début de mandat par le président de la République, a mis en place fin 2017 un groupe de «concertation» incluant l'ensemble des acteurs de l'apprentissage (syndicats patronaux et salariés, régions, chambres consulaires) afin de proposer des «réformes» devant enfin permettre d'augmenter significativement le nombre d'apprentis en France. Ce processus constituait avec la réforme de la formation professionnelle des salariés et des demandeurs d'emploi et celle de l'assurance chômage, un des trois volets dit «sociaux» des réformes Macron.

Pour autant, alors que ces trois champs de réforme sont intimement liés, dès le 9 février, sans attendre la

fin des négociations sur la formation professionnelle et l'assurance chômage, et sur la seule base du rapport de Sylvie Brunet présidente du groupe de concertation (et ancienne DRH de plusieurs grandes entreprises françaises), rapport qui ne faisait pas consensus parmi l'ensemble des acteurs impliqués, le gouvernement présentait les 20 mesures qui selon lui constitueraient une «révolution copernicienne» (*sic*) en matière d'apprentissage. Ce que l'on peut qualifier de «passage en force» correspond bien à la méthode Macron qui depuis le début de son mandat fait peu de cas de l'avis des acteurs sociaux et de la représentation nationale (cf. Les ordonnances sur le travail).

Ce ne sont pas les tensions entre le Medef et les régions, chacun voulant préserver ses prérogatives en matière d'apprentissage, et les désaccords formulés par les syndicats de salariés (et en tout premier lieu par la CGT) sur les pistes de cette réforme qui ont fait reculer le gouvernement, les décisions ayant déjà été prises avant même la première réunion de ce que l'on peut bien appeler un simulacre de concertation.

Dès lors, il n'est pas surprenant de constater qu'une grande partie des mesures qui ont été proposées s'inscrivent dans l'orientation générale de la politique gouvernementale visant à répondre aux exigences du patronat en matière de flexibilisation du marché du travail et de marchandisation/privatisation des services publics (en l'espèce l'enseignement professionnel initial). Ce que Sarkozy n'a pas réussi à faire en cinq ans de présidence de la République Macron s'apprête à le faire dès le début de son mandat. En effet, si quelques propositions vont dans le sens d'une amélioration du statut de l'apprenti (augmentation de la rémunération de 30 euros mensuel, prime de 500 euros pour financer le permis de conduire pour les jeunes de plus de 18 ans), toutes les autres mesures consacrent une

dégradation des conditions de travail des apprentis, une avancée dans la privatisation de l'enseignement professionnel et une mainmise du patronat (via les branches professionnelles) sur la fixation des règles d'attribution des titres et des diplômes au détriment de l'enseignement professionnel et de l'éducation nationale.

De profondes régressions ont également été introduites en matière de réglementation de l'apprentissage notamment sur le temps de travail. Désormais, et afin de «lever les freins» à l'embauche des jeunes mineurs, le temps de travail des apprentis pourra être porté dans des secteurs comme le bâtiment ou les travaux publics (secteurs où les conditions de travail sont déjà particulièrement pénibles) à 40 heures au lieu de 35. De même, en total opposition avec la réglementation sur le travail de nuit des mineurs, et sous le fallacieux prétexte de permettre aux jeunes apprentis de «*mieux suivre leur scolarité en centre de formation*», la législation sur les horaires de travail est «assouplie» dans la boulangerie et la pâtisserie, ce qui obligera les jeunes apprentis à travailler davantage en horaires décalés. Ce type de «réforme» ne fera qu'accroître le poids des ruptures de contrats d'apprentissage de la part de jeunes qui ne peuvent déjà pas supporter l'exploitation à laquelle ils sont soumis dans ces deux secteurs.

Dans la continuité des ordonnances Macron sur le travail, et en particulier celles visant à vider les prud'hommes de leur contenu, d'autres changements ont été décidés qui fragiliseront l'ensemble des salariés, jeunes et adultes, sous contrat d'apprentissage. Ainsi, lorsqu'un employeur souhaitera rompre un contrat d'apprentissage (quelle que soit la durée de présence du salarié dans l'entreprise) il n'aura plus besoin de saisir les conseils des prud'hommes, comme c'était le cas auparavant lorsque la durée de présence dépassait 45 jours, et pourra le licencier d'«un commun accord» sans

autre forme de procès, à l'instar de ce qui se développe par le biais des ruptures conventionnelles individuelles.

UNE AVANCÉE VERS LA PRIVATISATION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL INITIAL

Au-delà des attaques en direction des salariés, c'est le système public de formation professionnelle initiale qui est particulièrement visé. Il est vrai que le jeu en vaut la chandelle. L'apprentissage représente environ 8 milliards d'euros par an. Il est financé par l'État, les régions et les entreprises. Mais le patronat et les Centres de Formation des Apprentis (CFA) le plus souvent gérés par les branches professionnelles (sous tutelle pédagogique du Ministère de l'éducation nationale et du Ministère en charge de l'Agriculture) revendiquent depuis longtemps une plus grande autonomie en matière de formation des apprentis.

Avec cette réforme, ce sont les branches, et singulièrement le patronat, qui prennent la main sur l'apprentissage. Les régions qui jusqu'ici élaboraient la «carte régionale des formations», voient leur pouvoir nettement diminué. La réforme consacre la liberté de création des CFA, hier dévolue aux régions, et ceux-ci pourront développer sans contrôle public les formations dont il est demandé qu'elles soient au plus près des attentes des employeurs. Cette logique adéquationniste est au cœur de la réforme de l'apprentissage, et correspond à la demande insistante du patronat.

Dans le même esprit les branches professionnelles seront chargées de fixer le coût des contrats national de chaque diplôme ou titre professionnel «en fonction des priorités de recrutement des entreprises» et les CFA seront rémunérés aux nombres de contrats signés (et non plus sur la base d'une subvention comme c'était le cas jusqu'alors). Cette logique répond à la volonté du gouvernement de «proposer de meilleurs services aux

entreprises». Ce mode de financement «à l'acte» (déjà largement mis en place dans d'autres secteurs comme la santé avec les conséquences que l'on connaît sur la dégradation du service rendu) fragilisera les lycées professionnels et leurs enseignants. Il introduira également de la précarité parmi les personnels des CFA, les branches étant en capacité d'ouvrir ou de fermer les CFA (ou les sections dans un CFA) en fonction des besoins les plus immédiats des employeurs sur un territoire. Avec cette réforme, inspiré du libéralisme le plus débridé, il s'agit en fait de passer d'une logique de besoins de formation des jeunes à une logique de marché, guidée par la demande de formation des entreprises. Plus les CFA rempliront leurs sections, plus ils couvriront leurs frais de fonctionnement, et plus les jeunes seront formatés aux attentes immédiates des entreprises, sans que leurs parcours à long terme ne soient étudiés et pris en compte. Même si les régions conserveront un droit de regard sur la carte des formations, cette liberté d'ouvrir ou de fermer des CFA sans accord de la puissance publique, et notamment de l'éducation nationale, risque également d'accentuer les inégalités déjà importantes d'accès aux dispositifs de formation selon les territoires et de développer la concurrence entre les lycées professionnels et les CFA.

UNE ÉTAPE IMPORTANTE DANS LA DÉRÉGLEMENTATION DE LA CONSTRUCTION DES DIPLÔMES

La volonté du patronat de rentrer dans la mécanique de construction des diplômes normalement dévolue à l'éducation nationale ne date pas d'hier. Avec cette réforme c'est aujourd'hui chose faite. Le rapport Brunet proposait d'impliquer davantage les entreprises dans la construction des référentiels d'activité professionnelle et de compétences, à la base des titres et des diplômes dispensés. Les mesures annoncées par le Premier ministre

vont tout à fait dans ce sens. Les référentiels d'activités et de compétences des diplômes seront désormais rédigés par les « professionnels de branche » et les référentiels de formation et les règlements des examens « co-décidés » par les branches et l'État. La certification est donc clairement aujourd'hui dans les mains des branches professionnelles. Les diplômes risquent donc d'être réduits au statut de « certification », perdant ainsi leur caractère universel. L'objectif est *in fine* de privilégier les titres professionnels, contrôlés par les branches, aux dépens des diplômes délivrés par l'éducation nationale. Ces mesures vont dans le sens inverse de celui qui apparaît nécessaire pour améliorer la qualité des formations, à savoir un renforcement du contrôle de l'éducation nationale et du ministère du travail sur les formations dispensées en CFA et dans l'entreprise.

Au total, il apparaît bien que les mesures prises en matière d'apprentissage se situent dans la droite ligne des réformes du droit du travail engagé par les ordonnances Macron visant à précariser les statuts et assujettir davantage les salariés, jeunes et moins jeunes, aux attentes du patronat. De ce point de vue elles méritent d'être combattues par l'ensemble du salariat.

7. LES NEUROSCIENCES COMME IDÉOLOGIE

BERTRAND GEAY ET SAMY JOSHUA

L'usage que fait des neurosciences le nouveau Ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer, relève en première approche d'une sorte de provocation. En évoquant à de nombreuses reprises la nécessité de prendre en compte les avancées scientifiques – assimilées à celles des sciences de la vie – puis en annonçant la nomination de Stanislas Dehaene – représentant emblématique des prétentions éducatives des neurosciences – à la tête d'un nouveau conseil scientifique de l'éducation nationale, il prend à revers aussi bien les organismes officiels comme la DEPP¹ ou le CNESCO² que tous ceux qui se réfèrent volontiers aux résultats des recherches conduites depuis des décennies dans les différentes sciences sociales de l'éducation : sociologie, histoire, psychologie des apprentissages, didactiques des disciplines, etc. La science véritable aurait en quelque sorte commencé avec l'imagerie cérébrale. Elle permettrait de sortir des débats confus et des errements de l'action publique dans ce domaine décisif pour l'avenir

1. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale, qui existe sous différents labels depuis la fin des années 1970 et est chargée de la conception, de la gestion et de l'exploitation du système d'information statistique en matière d'enseignement, de la mesure de la performance, des prévisions à court et moyen termes ainsi que d'études et de recherches conduites avec des établissements d'enseignement supérieur ou des organismes de recherche.

2. Créé en 2013, le Conseil national d'évaluation du système scolaire a pour missions d'évaluer le fonctionnement et les résultats du système scolaire, de diffuser les résultats de l'évaluation et de la recherche, et d'expertiser les méthodologies d'évaluation de l'éducation nationale et des organisations internationales.

du pays que constituent les politiques scolaires. On en finirait ainsi, dans le même mouvement, avec la supposée prééminence de sciences de l'éducation jugées beaucoup trop « molles » mais aussi avec la résistance au changement opposée par les syndicats enseignants majoritaires et avec la succession des réformes marquées par l'idéologie, en particulier celles conduites par les gouvernements socialistes.

ART DE LA RHÉTORIQUE ET STRATÉGIE DE RÉFORME

De qui se compose ce nouveau conseil scientifique ? Avec deux professeurs au collège de France, sept directeurs de recherche au CNRS et cinq chercheurs étrangers, sur un total de vingt et un membres, celui-ci se caractérise d'abord par l'importance de son capital scientifique³. Le fait d'être spécialiste de l'éducation n'y est pas une qualité requise, puisque même en intégrant tous ceux qui ont déjà publié sur des questions éducatives sans que cela constitue le cœur de leurs travaux, on n'arrive qu'à quatorze chercheurs.

Le groupe le plus important est incontestablement celui des psychologues cognitivistes et des neuroscientifiques, avec douze représentants dont neuf qui relèvent plutôt du champ de la psychologie expérimentale et trois qui travaillent plus directement sur le cerveau. En un sens, la composition de ce conseil traduit d'abord le succès d'influence de la psychologie cognitive. Les neurosciences au sens restreint du terme y prennent néanmoins une place éminente avec le poste de président, confié à Stanislas Dehaene, et grâce à l'intégration de deux neuroscientifiques non spécialisés dans l'éducation. En outre, un mathématicien et un chercheur en informatique, eux aussi non spécialistes des questions

3. Pour une composition détaillée du conseil scientifique, voir www.education.gouv.fr/cid124957/installation-du-conseil-scientifique-de-l-education-nationale.html.

éducatives, viennent donner plus de poids aux sciences «dures». Pour assurer une ouverture à la marge vers les sciences humaines et sociales, deux philosophes spécialistes des neurosciences et un autre spécialiste des inégalités, deux sociologues quantitativistes et deux économistes complètent le dispositif. Les historiens, les sociologues et les didacticiens qui ont pendant des années occupé les positions les plus visibles dans l'expertise et dans le débat public sur l'éducation en sont totalement exclus. Ce qui fait science, c'est clairement le recours aux mathématiques et le travail en laboratoire. Y compris la sociologie quantitative, héritière d'une longue tradition nationale, n'est tolérée qu'avec parcimonie. Et les quelques philosophes qui sont autorisés à débattre avec ces experts sont plutôt des non spécialistes de l'éducation, pour éviter toute contamination avec les débats du passé.

Cette manière de mettre en avant les neurosciences peut être rapprochée de toute une série d'autres prises de position ou de mesures du nouveau ministre qui apparaissent comme des gages donnés à l'électorat conservateur. Il en va ainsi du discours ostentatoire sur la méthode syllabique d'apprentissage de la lecture, de l'instauration d'une évaluation des élèves en début de cours préparatoire, de la critique des ABCD de l'égalité et de l'«égalitarisme» de la réforme du collège conduite par Najat Vallaud-Belkacem, de l'annonce de la dictée quotidienne et de la création de chorales d'élèves, etc. Ces différentes annonces ou mesures décidées par le ministre ont logiquement entraîné la réplique des anciens responsables socialistes et de syndicalistes de gauche. S'agissant des déclarations du ministre sur les neurosciences, un appel conjoint du SNUipp-FSU et de nombreux chercheurs en éducation a mis en lumière les

risques que fait peser sur les politiques scolaires la prise en compte exclusive d'un certain type de recherches⁴.

On se tromperait néanmoins à assimiler la stratégie politique de Jean-Michel Blanquer à de simples « coups » politico-médiatiques ou à un renversement conjoncturel d'alliances entre acteurs politiques et scientifiques. D'une part, aussi provocatrices qu'elles puissent paraître pour les acteurs et les observateurs du monde éducatif, ses prises de position et ses décisions sont toujours, dans un deuxième temps, argumentées de façon nettement plus nuancée. Ainsi, s'agissant des méthodes de lecture, il insiste sur la pluralité des compétences nécessaires au savoir lire et fait appel à différents types de travaux de recherche et non exclusivement aux travaux neuroscientifiques⁵. La fondation Agir pour l'école, créée en 2010 par le président d'honneur d'Axa, Claude Bébéar, et avec laquelle il est en lien depuis ses origines, mobilise d'ailleurs des économistes, des statisticiens et des psychologues, qui exercent souvent en sciences de l'éducation. D'autre part, le recours aux neurosciences s'inscrit dans une perspective plus large visant à développer la « culture de l'évaluation », à améliorer les performances du système scolaire français à l'échelle internationale et à conduire un ensemble de réformes structurelles, abordées selon un calendrier méthodique, en particulier la réforme du baccalauréat et de l'entrée à l'université, celle de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage, et enfin celle de l'autonomie des établissements scolaires.

Il convient donc de ne pas sous-estimer le caractère avisé et élaboré de la stratégie mise en œuvre. Du point de vue des tactiques de communication, il se pourrait que le ministre ait acquis un certain savoir-faire

4. www.snuipp.fr/actualites/posts/l-ecole-a-besoin-de-toute-la-recherche

5. « Matinale de la disruption » organisée par *La Tribune* le 19 décembre 2017 à la CCI Paris Ile-de-France, propos recueillis par P. Mabilille.

dans l'art de focaliser l'attention des médias et de l'opinion publique sur une série de sujets perçus comme immédiatement clivants au sein du monde éducatif, qui le sont nettement moins dans des secteurs plus larges de l'opinion et dont il s'emploie lui-même à montrer qu'ils peuvent en définitive être relativement fédérateurs. Il pourrait ainsi se trouver d'autant mieux armé pour mettre en œuvre l'ensemble de sa stratégie de réforme. Sur le terrain de son usage des neurosciences comme sur d'autres points de sa politique, il convient donc de prendre au sérieux les arguments avancés par le ministre et la stratégie d'ensemble dans laquelle s'insèrent les mesures visées.

UN EXPÉRIMENTATEUR-NÉ !

Rappelons tout d'abord quelques aspects de son parcours biographique. Ancien élève du collège privé catholique Stanislas, à Paris, Jean-Michel Blanquer a obtenu une maîtrise de philosophie à l'Université Panthéon-Sorbonne, puis un diplôme d'études approfondies en science politique à l'Institut d'études politiques de Paris et un doctorat en droit à l'Université Panthéon-Assas. Maître de conférences en droit public à Tours à partir de 1994, il obtient l'agrégation de droit public et devient professeur à l'Institut d'études politiques de Lille dès 1996, puis est nommé directeur de l'Institut des Hautes études de l'Amérique latine, par le ministre Claude Allègre, en 1998. Il noue alors des contacts avec des intellectuels de centre gauche ou conservateurs, comme Michel Wieviorka et Marc Fumaroli, développe ses liens avec les partis de droite et entame, après la réélection de Jacques Chirac en 2002, une carrière dans les sphères dirigeantes du monde éducatif⁶.

6. A. Topaloff, «Jean-Michel Blanquer, un “inconnu” devenu ministre de l'éducation nationale», *Marianne*, 3 juin 2017.

Il est nommé recteur de l'académie de la Guyane en 2004, puis directeur adjoint du cabinet de Gilles de Robien, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, en 2006. Avec l'élection de Nicolas Sarkozy et l'arrivée au ministère de Xavier Darcos, en 2007, il obtient le rectorat de l'académie de Créteil, dont il fait une sorte de laboratoire de différentes innovations, comme les conventions d'éducation prioritaire avec Sciences Po Paris, la création d'un internat d'excellence, des recrutements de professeurs sur profil et hors procédure habituelle ou encore le projet de rémunérer les élèves les moins absentéistes⁷. Il est alors convenu de le considérer comme « ministrable ». En 2009, c'est toutefois Luc Chatel qui obtient le ministère de l'éducation nationale. Mais il est quant à lui nommé directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO), poste d'où il pilote l'ensemble des écoles, collèges et lycées et peut mettre en œuvre à grande échelle la politique qu'il a testée à Créteil. Son activisme en faveur de l'innovation et de l'évaluation lui vaut la réputation de « ministre bis ». Les critiques de la gauche politique et syndicale sont particulièrement vives lorsqu'est rendu public son projet de repérage des élèves « à risques » dès la maternelle⁸. En 2012, il démissionne après l'élection de François Hollande et l'arrivée au ministère de Vincent Peillon. Il se présente alors en vain à la direction de Sciences Po Paris mais obtient celle du groupe ESSEC, en juin 2013. Il conserve ses liens avec l'Institut Montaigne, *think tank* libéral proche du patronat, et avec la Fondation Agir pour l'école, dont il a soutenu les activités lorsqu'il était à la DGESCO.

7. https://lexpansion.lexpress.fr/actualite-economique/peut-on-payer-les-eleves-pour-les-empêcher-de-secher-les-cours_1375325.html.

8. www.lemonde.fr/education/article/2011/10/13/l-evaluation-en-maternelle-suscite-un-tolle_1587546_1473685.html.

L'usage politique des neurosciences et les liens personnels de Jean-Michel Blanquer avec certains de leurs représentants se sont construits au fil de ce parcours. Il faut en particulier mentionner l'expérimentation conduite de septembre 2011 à juin 2014 dans une classe de maternelle de Gennevilliers par la professeure des écoles Céline Alvarez, avec le soutien de la DGESCO, de la fondation Agir pour l'école et de Stanislas Dehaene. La pédagogie mise en place est inspirée à la fois par la pédagogie Montessori et par les «*grandes lois naturelles de l'apprentissage, révélées par les neurosciences*⁹». Il s'agit en effet d'encourager l'autonomie de l'enfant pour favoriser le développement de ses fonctions exécutives, c'est-à-dire les habiletés cognitives de haut niveau qui lui permettent de contrôler et d'adapter son activité cognitive. Un important matériel d'éveil sensoriel et cognitif est mis à disposition des enfants, les activités proposées sont multiples pour favoriser la motivation et l'individualisation, les enfants sont responsabilisés en s'habillant seuls, en participant à certaines activités de nettoyage et de rangement, alors que l'enseignante reste relativement en retrait. Le soutien financier est décisif car il permet l'achat du matériel approprié et le recrutement d'une ATSEM¹⁰ supplémentaire. Le dispositif offre ainsi l'opportunité d'un soutien personnalisé dans les apprentissages et contribue au développement de la persévérance, de l'attention et de la mémoire. Durant la période d'expérimentation, les capacités des enfants se seraient considérablement développées, notamment en lecture. Stanislas Dehaene l'a mesuré par la technique de l'imagerie cérébrale, en mettant en évidence un niveau élevé de développement des réseaux neuronaux consacrés à la lecture. Et il a

9. L. Rossignol, «Céline Alvarez, la pédagogue qui passe l'école au scanner», *Télérama*, 19 février 2016.

10. Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

lui-même insisté sur le rôle joué par le climat créé par cette pédagogie : « J'étais en face d'enfants calmes et sereins, faisant preuve d'un grand contrôle d'eux-mêmes, des enfants engagés dans leur propre apprentissage¹¹. »

« QUAND LES SCIENCES DURES VALIDENT LES MÉTHODES PARTICIPATIVES »

L'une des conclusions majeures que tire Céline Alvarez de cette expérience est que les enseignants ne devraient pas « entraver l'envie de lire si celle-ci se manifeste spontanément avant le CP¹² ». Entrée dans l'éducation nationale dans l'objectif de la transformer de l'intérieur, rapidement mise en contact avec Jean-Michel Blanquer peu après sa formation initiale, elle décide de quitter l'institution dès la fin de l'expérimentation, s'estimant insuffisamment soutenue par le gouvernement de gauche qui s'est entre-temps mis en place. Ce départ et la mise en cause du ministère qui l'avait pourtant soutenue sont très fortement médiatisés. Elle publie ensuite *Les Lois naturelles de l'enfant*¹³, ouvrage qui connaît un large succès, et poursuit une carrière de conférencière et de blogueuse. Son discours pédagogique, qui met en avant l'autonomie de l'enfant et les avancées de la science, atteint un public beaucoup plus large que l'auditoire conservateur et touche en particulier toute une partie des classes moyennes et des enseignants acquis à la nécessité d'une rénovation des pratiques pédagogiques. Certains organes de presse de gauche lui accordent une large couverture et des articles particulièrement favorables. En témoignage par exemple cette longue interview de l'hebdomadaire *Télérama* précédée d'un chapeau à la limite de

11. Propos recueillis par L. Rossignol, art. cité.

12. <https://lamaternelledesenfants.wordpress.com/2015/01/18/peut-on-apprendre-a-lire-avant-le-cp/>.

13. C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, op. cit.

la caricature : « Pendant trois ans, dans une classe unique de maternelle, Céline Alvarez a associé des neurologues à sa démarche pédagogique. Entraide, autonomie, collaboration... Quand les sciences dures valident les méthodes participatives¹⁴. » On ne dispose pourtant d'aucune publication scientifique sur cette expérience. Il s'agirait en particulier d'interroger la durabilité et la variabilité sociale des progrès observés dans les apprentissages, l'impact de la seule amélioration des conditions matérielles de l'expérimentation et la transposabilité du dispositif.

Le parcours et les prises de position de Stanislas Dehaene méritent eux aussi d'être précisément restitués. Ancien élève du lycée privé Sainte-Geneviève puis de l'École normale supérieure, il a d'abord obtenu une maîtrise de mathématiques avant de s'orienter vers un doctorat de psychologie cognitive à l'EHESS, sous la direction de Jacques Mehler, un des promoteurs des sciences cognitives en France. Il commence sa carrière à l'Inserm (Institut nationale de la santé et de la recherche médicale) et est élu en 2005 professeur au Collège de France, titulaire de la chaire nouvellement créée de psychologie cognitive expérimentale. Il bénéficie alors de formes de reconnaissance autant institutionnelles que scientifiques, devenant membre de l'Académie des sciences française en 2005, de l'Académie pontificale des sciences en 2008 et de la National Academy of Science américaine en 2010. Ses principaux travaux portent sur les bases cérébrales de l'arithmétique, de la lecture, du langage parlé et de la conscience, domaines qu'il étudie au moyen d'expériences de psychologie cognitive et par l'imagerie cérébrale. Ses livres grand public *La Bosse des maths* et *Les Neurones de la lecture* ont rencontré un large succès¹⁵.

14. *Télérama*, art. cité.

15. S. Dehaene, *La Bosse des maths*, Paris, Odile Jacob, 1996 ; *Les Neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007.

Comme la majorité des travaux de sciences cognitives contemporains, les recherches de Stanislas Dehaene insistent à la fois sur la préstructuration du cerveau humain, liée aux origines de l'espèce, et sur sa grande plasticité. Contre les approches behavioristes ou constructivistes, et prenant appui sur les compétences précoces du jeune enfant, il défend l'idée que celui-ci est équipé dès sa naissance du concept d'espace et de nombre et, s'agissant de la lecture, qu'il dispose d'une pré-organisation cérébrale favorable à cet apprentissage. Ce que montrent spécifiquement ses travaux, c'est l'importance des apprentissages précoces, de leur progressivité et des habiletés d'autocontrôle et d'adaptation cognitives (les fonctions exécutives). En montrant de quelle manière se stocke la connaissance graphique et phonémique au début de l'apprentissage de la lecture, ils concourent à disqualifier les méthodes « globales » ou « mixtes » d'apprentissage de la lecture ou, plus précisément, les mises en œuvre de ces méthodes qui encouragent les enfants à reconnaître la forme des mots sans insister sur le principe alphabétique. Pour autant, Dehaene explique lui-même que les recherches neuroscientifiques ne peuvent définir dans le détail les pratiques pédagogiques et les dispositifs institutionnels les mieux à même de répondre aux objectifs que la société fixe à l'École. Il pense tout aussi indispensable de développer de véritables expérimentations pédagogiques aussi bien que des mesures rigoureuses des effets des différentes pratiques¹⁶. On voit également au passage que le recours à l'imagerie cérébrale, comme dans la plupart des travaux de ce type, produit un effet de science beaucoup plus fort que ce que les expérimentations elles-mêmes permettent de démontrer. En effet ces recherches analysent la décomposition

16. www.lemonde.fr/idees/article/2013/12/20/enseigner-est-une-science_4338294_3232.html

qu'opère le cerveau dans le stockage des connaissances et les procédures à base biologique que suppose la remobilisation des connaissances stockées, mais elles n'autorisent en elles-mêmes à trancher définitivement ni sur le degré de préstructuration du cerveau à la naissance ni sur l'importance des significations sociales ou affectives associées à ces processus de stockage et de remobilisation. Ainsi, les résultats empiriques de ces travaux peuvent entrer dans une discussion plus générale des résultats des différentes sciences s'intéressant aux faits éducatifs. Mais il convient de discuter certains des postulats et certains des effets du discours général qui leur est associé.

L'ILLUSION SCIENTISTE

L'effet de science doit être analysé comme un véritable coup de force. Si «la science» a parlé, que reste-t-il à dire, à moins d'être rejeté dans la masse des obscurantistes? S'opposer au réductionnisme est toujours délicat. Car c'est un des mécanismes majeurs en sciences que de ramener le compliqué au simple, et souvent, le macroscopique au microscopique. Comme on le fait pour la fièvre d'une grippe ramenée aux effets d'un virus. Mais il faut encore prouver que ce soit possible. Le prix Nobel François Jacob expliquait ainsi qu'on pouvait certes décrire un organisme humain comme un ensemble de cellules, mais qu'on pouvait (devait) aussi le saisir comme un ensemble d'organes, et qu'*in fine* il existait des «émergents» au niveau de l'organisme pris pour lui-même. Sans jamais abandonner le projet de tisser des liens causaux entre ces niveaux. Même si c'est moins prégnant aujourd'hui, la sociobiologie a alimenté des débats comparables. Elle prétendait expliquer toutes les sociétés humaines par le seul effet des gènes. Projet perdu d'avance. De plus, il s'avère que le

concept même de gène, qui paraissait si clair, est bien délicat à définir.

Dans ce qui nous concerne il s'en déduit ceci. Il n'est pas question de nier que tout «savoir» doit bien trouver une trace corporelle, et probablement dans le cerveau, à moins de glisser dans l'idéalisme. Que donc la manière dont ceci se fait, donc le processus qui y conduit, est bien un objet absolument légitime d'étude. Lequel peut en principe éclairer certains éléments liés aux apprentissages scolaires. Mais (comme dans le cas de la sociobiologie) il faudrait prouver qu'on est déjà en mesure de le faire, autrement dit qu'il est possible de «remonter» aux apprentissages complexes, et aux conduites de manière générale. Les neurosciences contemporaines, même si elles ont notablement complexifié leurs approches, en sont encore très loin!

Quant aux essayistes qui s'efforcent de mettre directement en évidence le lien entre mécanismes cérébraux et «lois» pédagogiques, leurs écrits prêtent plus encore à discussion. Quand par exemple Céline Alvarez entend mettre au jour des «mécanismes naturels d'apprentissage», elle laisse entendre qu'ils sont nés avec l'espèce humaine, oubliant que jusqu'il y a quelques milliers d'années, personne ne «savait lire», pour la bonne raison que l'écriture n'existait pas! Un «processus naturel» aussi dépendant de la création historique voilà qui est bizarre. Stanislas Dehaene lui-même explique que le cerveau n'est pas spontanément fait pour la lecture. Il y faut un «recyclage neuronal» dit-il, un apprentissage donc! Comme tous les autres, l'apprentissage de la lecture est produit par une combinaison de potentialités naturelles et d'activités didactiques, lesquelles peuvent être discutées autrement «qu'en nature», en prenant aussi bien en compte les instruments culturels mobilisés que les manières de penser et d'agir des éducateurs.

On peut tenir un raisonnement analogue en ce qui

concerne les mathématiques. Si elles font appel à des potentialités spécifiques de l'espèce humaine, elles constituent une création historique qui repose sur un ensemble de théories, de pratiques et de dispositifs d'apprentissage. Dans son histoire universelle des chiffres, Georges Ifrah explique : « *Il n'y a pas besoin de beaucoup d'expérience pour constater qu'un humain (comme nombre d'animaux) est "câblé" pour compter instinctivement et immédiatement jusque trois ou quatre*¹⁷. » Mais pour obtenir « dans son cerveau » racine de 2 (donc imaginer et comprendre les irrationnels), uniquement repérables comme conséquence du théorème de Pythagore, c'est une autre histoire !

C'est un chemin classique du scientisme. On passe de « tout ça s'inscrit dans le cerveau » à la « description naturelle » de phénomènes où se trouvent en réalité intriquées dimension biologique et dimension sociale. On oublie simplement toute l'épaisseur de la culture humaine et la manière dont les humains s'en saisissent, certes à partir de leurs ressources naturelles, mais par des voies éminemment diverses. Le scientisme fut souvent plus caricatural encore. On a vu affirmée, avec forts effets de science, la fantastique idée de la latéralisation présumée universelle et absolue du cerveau droit (les émotions) et gauche (le raisonnement). La portée politique de ce schéma était particulièrement importante dès lors que l'on précisait que les hémisphères droit et gauche étaient également sexués (les filles étant plutôt « cerveau droit », vous aviez deviné). Ces envolées scientistes ne sont pas propres aux neurosciences. On a vu la très raciste théorie de la « *Bell Curve* » légitimer les inégalités de la société états-unienne par les différences de QI entre Blancs et Noirs, et entre riches et pauvres¹⁸. Un peu dépassée, évidemment et heureusement.

17. *Histoire universelle des chiffres*, Paris, Robert Laffont, t. 1 et 2, 1994.

18. R.J. Herrnstein et C. Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class*

Si les discours sont plus ou moins caricaturaux, et socialement plus ou moins conservateurs, le recours au raccourci explicatif est une constante de ce type de thèses. Et l'effet d'autorité est d'autant plus fort que ses auteurs usent de procédés visuels, comme la représentation colorée des zones du cerveau ou les impeccables graphiques de la «*Bell curve*». Il ne s'agit pas ici de refuser par principe les apports des sciences biologiques à l'étude du comportement humain (toute science peut dire du vrai sans être de gauche ou de droite!), mais de critiquer la rhétorique scientiste qui est souvent le masque de diverses sortes de conservatisme. Il s'agit également de garder en tête que chaque fois que des approches «scientifiques» (alors assimilées aux approches de «sciences dures») ont voulu confirmer «en nature» les inégalités sociales ou sexuelles concernant les savoirs, elles se sont jusqu'ici toujours effondrées avec le temps.

Les plus caricaturales ont souvent été démasquées comme de véritables impostures (faux fabriqués, fausses conclusions, biais divers). Celles qui reposaient sur des bases plus solides et témoignaient d'une forme de réductionnisme un peu rapide ont trouvé leurs limites, dès lors qu'elles se confrontaient, dans la perspective même de leur application ou à travers le développement de comparaisons interculturelles, à la complexité des apprentissages culturels. On le comprend assez aisément. Par exemple, pour revenir à la lecture, on peut supposer que le cerveau des Européens est identique à celui des chinois. Mais que veut dire l'entrée alphabétique «naturelle» chez les Chinois pour la lecture des idéogrammes?

Ainsi, le problème n'est pas la science mais bien un certain type d'effet d'autorité¹⁹ et un certain type

Structure in American Life, New York, Free Press, 1994.

19. Sur les effets performatifs du discours scientifique, voir B. Ambroise

d'exclusive visant à réduire la place occupée par les sciences sociales dans l'étude des phénomènes éducatifs.

Le risque serait de céder à l'alternative d'une adhésion proprement scientifique au discours totalisant des neurosciences ou du rejet de toute approche scientifique des processus d'apprentissage et de production des inégalités. La véritable alternative, c'est de toujours privilégier la multiplicité des entrées scientifiques, et en particulier de combiner celles issues des sciences dites «dures» et celles issues des sciences humaines et sociales. C'est aussi de confronter les avancées scientifiques aux finalités du système d'enseignement et aux conditions d'enseignement concrètes. Par exemple, en se demandant ce que l'on entend exactement par «lire». Et en questionnant la façon dont notre système d'enseignement est organisé pour répondre à l'idée que nous nous faisons de la lecture. La dernière évaluation internationale (PIRLS) place la France en mauvaise position, mais sur les tâches complexes de niveau 3 et 4 (comprendre, décoder l'implicite) par opposition à celles de niveau 1 et 2. Le «modèle neuronal» pourrait-il seul expliquer cette différence?

POUR UNE POLITIQUE RATIONNELLE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Revenons à la politique de l'actuel ministre de l'éducation nationale. Les prises de position de Jean-Michel Blanquer sont marquées du même type d'ambivalence que celles de Stanislas Dehaene. Tantôt il faudrait seulement laisser parler «la science», tantôt il conviendrait d'en tester les possibles applications selon une logique elle-même expérimentale. Tantôt il s'agit de mobiliser le label des sciences exactes contre les sciences sociales et contre les politiques scolaires qui s'étaient donné

et B. Geay, *Langage et Politique. L'efficacité du langage en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2016.

pour but la démocratisation de l'école ; tantôt il est davantage question d'organiser un espace rationnel de discussion des résultats des recherches et d'expérimenter les nouvelles politiques scolaires.

Discutons la version la plus ouverte de ce discours ministériel. Et en particulier mettons en débat la perspective de l'expérimentation pédagogique. Sur cette question comme sur les autres, la politique du ministre trouve une part de son efficacité dans sa capacité à pointer de véritables enjeux. La référence de Jean-Michel Blanquer comme de Stanislas Dehaene est ici ce qu'il est convenu d'appeler dans les pays anglophones l'*Evidence-Based Education* (EBE et éducation fondée sur la preuve en français)²⁰. À la fois courant de recherche et conception de l'action publique, l'EBE consiste notamment à mettre en œuvre des expérimentations pédagogiques bien circonscrites et à leur appliquer un protocole d'analyse scientifique permettant d'en mesurer l'efficacité. Les protocoles de mesure s'inspirent alors des dispositifs de la psychologie expérimentale, en décomposant les variables intervenant dans la situation, en intégrant au protocole un groupe témoin, etc., mais ils prennent également en compte les coordonnées sociales des situations, par exemple des données sur les conditions de vie, l'ethnicité, l'environnement urbain, les caractéristiques des enseignants, etc., et ils incluent parfois des méthodes plus qualitatives. Il s'agit en quelque sorte d'une démarche expérimentale in situ, tenant compte de la variabilité des contextes et appliquée à la question de l'expérimentation pédagogique. Aux États-Unis, le développement de ce type de travaux prend appui sur l'existence d'une tradition pluridisciplinaire plus forte qu'en France et d'une valorisation plus importante de la recherche en éducation. Mais financées par les États, par des communautés urbaines

20.V. Casanova, « Doit faire ses preuves », *Vacarme*, vol. 82, n° 1, 2018.

ou par des fondations privées, ces recherches produisent des résultats relativement dispersés et qui peuvent être instrumentalisés par les acteurs privés comme par les organismes publics locaux.

Ce type de travaux a peu de choses à voir avec l'expérimentation sauvage et autocentrée de Céline Alvarez. On sait en effet que pour avancer dans une voie véritablement expérimentale, il faut s'appuyer sur des protocoles maîtrisés, dont les facteurs soient isolables ou combinés, répétables en condition « banale » car c'est un résultat universel concernant les recherches en éducation que le seul investissement supplémentaire des acteurs produit du positif quelle que soit la méthode proposée.

L'*Evidence-Based Education* à l'américaine, adossée à un système éclaté et largement privatisé de financement de la recherche, et qui ne peut que corriger à la marge un système d'enseignement profondément inégalitaire, n'est pas non plus en soi un modèle de référence. En revanche, des recherches appliquées, à la fois expérimentales et pluridisciplinaires, si elles inspiraient les organismes français de financement de la recherche ou le Ministère de l'Éducation lui-même, permettraient sans nul doute de faire progresser nombre de débats éducatifs, par exemple sur le bien-fondé de telle technique pédagogique ou sur les effets respectifs de tel ou tel facteur de la réussite ou de l'échec scolaires. En finançant ce type de recherche à l'échelle nationale, on pourrait tirer le meilleur des dispositifs *evidence-based* américains mais dans un cadre régulé permettant d'échapper aux instrumentalisation les plus directes.

Ce n'est pas la voie qui a été empruntée ces dernières années. La France a pourtant dans le passé bénéficié de travaux pionniers en matière de statistique scolaire et de recherches en éducation. À travers l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique), elle

disposait d'une tradition de recherche pédagogique qui permettait de rapprocher les enseignants en poste, les formateurs d'enseignants et les chercheurs, même si le manque de méthode de certaines des « recherches-actions » qui y étaient conduites a été à juste titre critiqué. La mise sous tutelle et l'affaiblissement de la DEPP au début des années 2000, suivis de la création de services concurrents au sein de la DGESCO, ainsi que le démantèlement de l'INRP – qui n'enlèvent rien à la qualité intrinsèque des actions conduites par chacun des organismes issus de ces restructurations – n'ont guère créé les conditions d'une politique éducative concertée et adossée à une recherche et une statistique autonomes. Les ministres se suivent, les constats plus ou moins divergents se succèdent, sans que des lignes de force soient dégagées et mises en œuvre dans la durée. Ce qui est ici en cause, c'est la redéfinition des rapports entre les différentes sciences de l'éducation, l'expérimentation et l'action publique. C'est l'utilité de créer un véritable service public de la recherche, de l'évaluation et de l'expérimentation en éducation, réunissant ou faisant converger les différents services et organismes concernés et les dotant d'une autonomie et de moyens renforcés.

Le conseil scientifique créé par le ministre ne fait ainsi qu'ajouter un peu de confusion à cette situation. La mission spécifique qui lui a été confiée, l'étude des manuels scolaires et de la formation des enseignants, permettra au ministre d'intervenir sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et de lutter contre l'influence des sciences de l'éducation « à l'ancienne ». En confiant à cet organisme un objectif aussi circonscrit, le ministre fait en quelque sorte coup double. Il crée la possibilité d'intervenir en douceur sur deux questions techniques auxquelles les personnels et les formateurs restent sensibles et il évite un débat plus large sur les

perspectives et les moyens d'une école plus égalitaire. Il lance dans le même temps à l'opinion publique le message que les meilleurs «scientifiques» président désormais aux destinées de l'École publique. Il contribue ainsi à crédibiliser les autres volets de sa politique scolaire, en particulier en matière d'accès à l'enseignement supérieur, de formation professionnelle ou de pouvoirs donnés aux chefs d'établissement. Il se pourrait ainsi que l'usage fait des neurosciences soit aussi le masque d'un projet plus vaste.

8. LES PROGRAMMES D'HISTOIRE, DES TEXTES SOUS HAUTE TENSION

LAURENCE DE COCK

Pas une rentrée scolaire sans que les programmes d'histoire ne fassent polémique, s'invitant dans les plus grands médias pour commenter le moindre changement de virgule. Les outrances sont légion : on pleure la disparition de Napoléon ou de n'importe quel autre héros national, la suppression de la chronologie, l'ignorance des enfants, le militantisme des professeurs d'histoire-géographie etc. Tout porte à croire que la charge politique qui pèse sur l'enseignement de l'histoire n'a pas d'équivalent dans les autres disciplines scolaires. Si ce dernier constat n'est pas tout à fait juste – toutes les disciplines sont politiquement chargées –, force est de constater que la « passion » qui entoure l'histoire scolaire a ceci de spécifique qu'elle se déconnecte assez fréquemment de la réalité non seulement des textes, des manuels mais aussi des pratiques. Ainsi, il se construit une sorte de métadiscours sur l'enseignement de l'histoire qui devient davantage un argument politique voire électoral qu'un débat sur les finalités d'une discipline scolaire. Les choses atteignent un paroxysme tel qu'on a vu, dernièrement, une confiscation outrancière des finalités de l'enseignement de l'histoire au profit de la lutte contre l'islamisme politique ; l'idée étant la suivante : enseigner le récit national permettrait de produire un amour de la France tel qu'il empêcherait la jeunesse de basculer dans l'islamisme politique. Cette équation non éloignée de la pensée magique est par exemple celle développée dans un récent essai de Natacha Polony, *Nous sommes la France* ; mais elle était aussi en filigrane de quelques programmes des récentes

élections présidentielles comme au Front national ou encore chez l'éphémère Bruno Le Maire et le candidat de droite François Fillon, tous trois plaçant pour un enseignement du récit national. On le voit, il n'est pas inutile d'explicitier les raisons pour lesquelles les instrumentalisation tous azimuts des programmes d'histoire sont susceptibles d'atteindre de tels niveaux de sensibilité. Un retour préalable sur ce qu'est un programme scolaire s'avère nécessaire.

LES PROGRAMMES SCOLAIRES, DES TEXTES HYBRIDES, DES ENJEUX DE POUVOIR

Roger-François Gauthier, inspecteur général, souligne dans sa thèse les ambiguïtés en posant la question du statut juridique des programmes et de leur organisation. Il remarque notamment que les programmes ne figurent pas dans le Code de l'éducation qui ne retient que les normes élevées dans la hiérarchie, à savoir les lois et décrets. Or les programmes sont de simples arrêtés du ministre de l'éducation nationale. Il y pointe un désordre, une « *accumulation éclectique de normes contradictoires* » : « *Le juriste s'étonne : comment comprendre, en n'abordant même pas ici la question du risque de politisation, que la norme éducative en principe parmi les plus pérennes soit arrêtée par l'autorité la plus éphémère¹ ?* »

La remarque est fort juste, d'autant que, publiés dans les *Bulletins officiels* de l'éducation nationale, les programmes sont des textes prescriptifs.

Quelques travaux en sociologie ou science politique ont tenté également de circonscrire la nature particulière des programmes scolaires, ou, plus précisément de ce que l'on préfère appeler le *curriculum*².

1. R.-F. Gauthier, « *Malgoverno* » éducatif et questions curriculaires en France. thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la dir. d'A. Robert, Université de Lyon 2, 2011, p. 53-54.

2. Un curriculum est « l'ensemble institutionnellement prescrit et fonctionnellement

La sociologue Viviane Isambert-Jamati en est la pionnière en France. Son article publié dans la revue *L'Année sociologique* en 1969 pose les bases du chantier: il s'agit de déterminer les «médiations» entre la société et l'école, donc d'objectiver les relations entre les deux. Elle montre que les contenus d'enseignement apparaissent comme le produit d'un processus de décision où se manifestent des conflits d'intérêt et des enjeux de pouvoir, des effets des positions sociales³. En France, Lucie Tanguy lui emboîte le pas en travaillant sur l'enseignement technique et montre l'ajustement entre les rapports sociaux et les savoirs enseignés aux futurs ouvriers⁴.

C'est cependant dans le monde anglo-saxon qu'ont lieu les principales recherches en sociologie de la production et de la transmission des connaissances que l'on appelle plus communément la «sociologie du curriculum⁵». Dans un ouvrage collectif intitulé *Knowledge and control*, Michael Young réunit plusieurs contributions, dont une de Pierre Bourdieu⁶, considérées comme fondatrices du courant de la nouvelle sociologie de l'éducation.

Tous ces travaux qu'il serait laborieux de recenser exhaustivement ici mais qui restent encore mal connus,

différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'étude donné. Un curriculum est bien un programme ou un plan d'études, mais considéré dans sa globalité systémique, dans sa cohérence didactique, dans sa continuité chronologique, c'est-à-dire selon l'ordre de progressivité des situations et des activités d'apprentissage auquel il est censé donner lieu», d'après J.-C. Forquin, Sociologie du curriculum, Rennes, PUR, 2008, p. 8.

3. V. Isambert-Jamati, *Les Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires, 1990

4. L. Tanguy, *Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. Revue française de sociologie*, n° 2, 1983.

5. J. Deauvieux et J.-P. Terrail, *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute [2007], 2016.

6. P. Bourdieu, «Système de pensée et système d'enseignement», *Revue internationale des sciences sociales*, n° 7, 1966.

témoignent qu'outre le caractère juridiquement hybride des textes prescriptifs, il se joue derrière leur écriture, par la sélection et discussion des contenus, des enjeux de pouvoir et des finalités telles qu'il semble très réducteur de ne voir dans un programme qu'un lent déroulé de connaissances à transmettre. Importés en France grâce au travail de diffusion et de traduction de Jean-Claude Forquin, ces travaux ont inspiré quelques thèses plus récentes. Isabelle Harlé a par exemple travaillé sous la direction de Lucie Tanguy sur une comparaison entre l'introduction de l'enseignement artistique et technologique en France et en Allemagne. Elle fait remarquer qu'à partir des années 1960 l'espace de définition du curriculum est marqué par une extension des réseaux et une multiplication des catégories d'acteurs impliqués dans la programmation des contenus d'enseignement. Marie-Pierre Pouly a mis aussi en évidence le lien qui unit la forme scolaire et le contexte économique de naissance du capitalisme et a retracé comment l'anglais enseigné change de nature et se différencie, du 19^e au 20^e siècle, au fur et à mesure qu'il se scolarise. Joël Lebeaume a montré l'articulation entre les orientations politiques en France et le développement de l'enseignement ménager pour les filles à la fin du 19^e siècle. Pierre Clément, lui, évoque une «*politique des contenus d'enseignement*» dans sa thèse sur l'adoption du Socle commun des connaissances et des compétences. On a, à travers toutes ces recherches, un élément de compréhension de la charge politique des programmes d'histoire mais qui reste insuffisant pour comprendre ce qui en fait la spécificité.

LA FABRIQUE SCOLAIRE DE L'HISTOIRE

D'autres auteurs, notamment autour du CVUH (Comité de vigilance face aux usages publics de

l'histoire)⁷, ont envisagé le programme d'histoire comme un usage public de l'histoire, partant du principe qu'on avait là une procédure de sélection dans le stock de savoirs historiques disponibles suivie d'un agencement proche d'un montage en vue d'obtenir une trame narrative. On peut donc parler de récit mémoriel dans le sens d'un récit sur le passé, déterminé par l'État, et susceptible de nourrir une mémoire nationale. Ainsi, un programme d'histoire est aussi un instrument de politique publique, au sens d'une politique de mémoire. Il est donc utile également de comprendre qui les écrit et selon quelle procédure.

La question est plus complexe qu'il n'y paraît. Commençons par le plus évident : les programmes ne sont pas écrits sur un coin de table par le/la ministre de l'éducation ; mais précisons néanmoins ceci : ils ne sont pas pour autant déchargés de toute pression politique de la part du gouvernement. C'est d'ailleurs cette complexe articulation entre le politique et le disciplinaire qui est à l'origine des nombreuses réformes du « circuit d'écriture » selon l'expression de Patricia Legris⁸. Jusqu'aux années 1970, la procédure est assez simple, c'est aux universitaires les plus renommés, secondés par les Inspecteurs généraux, désignés par le gouvernement, que sont confiés les programmes.

Une première rupture a lieu avec l'introduction dans le circuit de professionnels inspirés par les recherches didactiques et pédagogiques et proches de ce qui deviendra l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique), à la faveur du succès des réflexions pédagogiques et de l'Éducation nouvelle autour de la ferveur de mai 1968. Mais les années suivantes font rupture car

7. Le CVUH est né en juin 2005 à l'initiative des trois historiens, Michèle Riot-Sarcey, Nicolas Offenstadt et Gérard Noiriel. Je l'ai rejoint puis présidé entre 2009 et 2011.

8. P. Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014.

l'histoire scolaire entre en crise, nous y reviendrons. Dès lors elle passe sous surveillance politique plus stricte et les programmes sont confiés à des commissions composées de l'Inspection Générale, d'universitaires et d'enseignants du Secondaire mais avec un fort droit de regard du ministère. La puissante Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG) pèse beaucoup sur l'écriture des programmes.

En 1989 a lieu une seconde rupture de taille avec la création du Conseil national des programmes (CNP). L'idée est notamment de rompre le lien trop direct au politique. Le conseil est composé de spécialistes proposés par un président et nommé par le ministère, de toutes les disciplines. Il délègue ensuite à des GTD (Groupes techniques disciplinaires) la responsabilité de réécriture ou d'amendements des programmes par disciplines. Dans ce GTD, on trouve à nouveau l'Inspection, des universitaires et des enseignants de terrain. Les programmes sont discutés et votés par le CNP, ils passent ensuite par le Bureau des programmes de la DGESCO et par le ministère. Le circuit s'allonge, les prérogatives des uns et des autres ne sont pas claires et des concurrences émergent entre les bureaux. D'une certaine manière, ce CNP fonctionne comme un «circuit de refroidissement» des questions chaudes, notamment mémorielles, qui commencent à voir le jour dans ces années 1990⁹ : mémoire de la Shoah, de Vichy et bientôt de la guerre d'Algérie et de la traite et de l'esclavage. Ces passions du dehors traversent très peu les murs de l'institution scolaire ; le travail du CNP est lent, méthodique, détaché de l'urgence et du calendrier politique ; les programmes sont discutés à la fois sur

9. C'est l'expression que j'emploie dans ma thèse, voir L. De Cock, *Le Fait colonial à l'école, genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel des années 1980 à nos jours*, essai de socio-histoire du curriculum, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de F. Lantheaume, 2016.

le plan disciplinaire mais aussi dans leurs relations à d'autres disciplines afin de dégager des cohérences éventuelles.

Toutefois, l'absence de clarification des territoires et les rivalités de plus en plus fortes expliquent la suppression du CNP par le ministre François Fillon. Dès 2005, les réécritures de programmes sont à nouveau confiées à des commissions restreintes présidées par l'inspection générale et parfois (mais de moins en moins) par un universitaire, composées d'Inspecteurs pédagogiques régionaux, d'enseignants, et de formateurs. Le circuit est plus court; les membres des commissions restent secrets, celle du primaire est la plus opaque. Le ministre intervient par une lettre de cadrage mais laisse la commission travailler. Celle-ci procède surtout par auditions d'acteurs individuels ou collectifs (associations par exemple) et s'emploie à ne pas provoquer trop de houle. Pour calmer les polémiques qui réapparaissent sur les programmes, Vincent Peillon décide en 2013 de recréer un conseil qu'il souhaite plus indépendant: le Conseil supérieur des programmes (CSP). L'identité des membres est publiée au *Bulletin officiel*. Grande nouveauté: le CSP intègre des parlementaires de gauche et de droite en son sein, décision justifiée par le désir de dépolitiser l'écriture des programmes (sic). C'est pourtant le soupçon d'une trop forte implication de l'exécutif dans les programmes qui fait exploser le CSP par des démissions successives, de son premier président Alain Boissinot en 2014, puis d'autres membres en 2016 et 2017, avant une remise au pas sévère en janvier 2018 par Jean-Michel Blanquer qui y nomme Souad Ayada, inspectrice générale de philosophie vraisemblablement acquise à la ligne gouvernementale dont la nomination a récemment engendré le départ de la vice-présidente Sylvie Plane. L'écriture des programmes est donc un

sport de combat si l'on en juge les réformes successives du circuit.

Reste à savoir au nom de quoi se font les arbitrages sur les contenus et quelles sont les raisons des nombreuses polémiques.

LE RÉCIT NATIONAL AU CŒUR DES CONTROVERSES

Le 28 août 2016, à Sablé, dans la Sarthe, le candidat aux primaires de la droite, ancien ministre de l'éducation nationale, dévoile quelques pans de son programme présidentiel : *« Si je suis élu président de la République, je demanderai à trois académiciens de s'entourer des meilleurs avis pour réécrire les programmes d'histoire avec l'idée de les concevoir comme un récit national. »*

Selon lui, les programmes d'histoire apprendraient aux petits Français à douter de l'histoire et avoir honte de leur pays poursuit-il, alors qu'il s'agit d'apprendre à l'aimer.

On pourrait multiplier à l'envi ces rappels des vertus du récit national dans les discours publics, qu'ils proviennent d'hommes politiques, d'historiens autoproclamés¹⁰ ou encore de pseudo-experts de l'école arguant de la perte de repères chez les petits Français et du potentiel patriotique du roman national.

Cette mobilisation dans l'espace public de l'histoire scolaire comme un problème national a elle-même une histoire. Elle s'inscrit dans un contexte de bousculement de l'idée nationale et des présupposés pédagogiques de l'école républicaine que l'on peut faire remonter à la fin des années 1970. Sa longévité prouve alors que les lignes politiques de clivage qui se dessinent à ce moment sont encore opératoires aujourd'hui, et que la question n'a pas été tranchée, tant s'en faut, laissant en tension la fonction de l'enseignement de l'histoire dans

10. Parmi eux, Jean Sevillia, Lorant Deutsch, Dimitri Casali, auteurs de nombreux ouvrages sur l'histoire de France à très hauts tirages.

le projet national-républicain. C'est ce mécanisme-là qu'il est intéressant d'interroger.

On peut définir le roman national comme une narration spécifique de l'histoire nationale, reposant sur une ligne du temps chronologique, linéaire et progressiste, jalonnée et rythmée par des grands personnages et des événements considérés comme significatifs et objets de fierté. Cette trame de récit a été élaborée dès le début du 19^e siècle par des auteurs soucieux de contribuer à définir une identité commune à la nation française en construction¹¹. On la fait commencer aux Gaulois, les fameux «ancêtres», et se poursuivre en égrainant les rois, les héros, et les victoires relues à l'aune de la fierté nationale, comme celle de Jeanne d'Arc par exemple. C'est un récit enfin qui procède d'une vue surplombante, celles des grands hommes et qui invisibilise les autres acteurs sociaux : femmes, ouvriers, paysans, etc.

La période est à la construction d'un sentiment national comme dans tous les autres pays européens¹² reposant sur une grammaire historique commune susceptible de produire de l'identité nationale.

Ce récit scolaire va passer dans l'école à la fin du 19^e siècle sous le Second empire, mais, à la suite de la défaite de Sedan, il se charge d'une finalité patriotique et revancharde. Il s'agit de forger des Français prêts à défendre leur pays. Dans une France encore constituée d'agrégats de «petites patries» tant en métropole que dans l'empire colonial en formation¹³, l'enseignement de l'histoire devait participer à un projet d'assimilation.

Le présupposé est donc tout aussi politique que pédagogique. Il y a là une croyance forte dans les vertus

11. S. Venayre, *Les Origines de la France*, Paris, Seuil, 2013.

12. A.-M. Thiesse, *La Création des identités nationales*, Paris, Seuil, 1999.

13. J.-F. Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996. ainsi que A.-M. Thiesse, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, MSH/Mission du patrimoine ethnologique, 1997.

assimilatrices de l'enseignement de l'histoire. De ce point de vue, la fabrique scolaire de l'histoire a bien maille à partir avec les questions de diversité culturelle dès le début.

La matrice du roman national à l'école connaît quelques amendements significatifs du 19^e siècle à nos jours et il serait mensonger de prétendre qu'on enseigne aujourd'hui encore cette histoire. D'autres problématiques se sont imposées depuis : l'ouverture aux autres civilisations, à d'autres échelles, les réflexions pédagogiques et didactiques, l'histoire sociale et culturelle sont autant de données prises en compte dans les programmes d'histoire depuis près de soixante ans. Toutefois, le récit national continue d'être un point de crispation dans les débats sur l'histoire scolaire. Il faut remonter au début des années 1980 pour en comprendre les causes.

En 1979, l'historien populaire Alain Decaux¹⁴ pousse un cri d'alarme dans *Le Figaro Magazine* qui titre : « On n'apprend plus l'histoire à vos enfants ». Le ton est celui de l'alerte. Depuis 1969, à l'école primaire, les enfants faisaient des « *activités d'éveil, moment pédagogique pluri-disciplinaires dans lesquels l'enseignement de l'histoire était dissous avec d'autres disciplines* ». Pour Decaux, c'est catastrophique : les enfants n'apprennent plus l'histoire de France, ils ne connaissent plus les grands personnages, les héros, les événements fondateurs ; comment donc imaginer qu'ils puissent aimer leur pays ?

La controverse prend une ampleur inédite au point de donner lieu à une proposition de loi portée par Michel Debré sur l'enseignement de l'histoire en 1980 qui précise ceci : « *Au moment où les phénomènes de massification précipitent le déracinement des individus, accélèrent le*

14. Alain Decaux est alors vulgarisateur d'histoire depuis 1969 dans une émission : « Alain Decaux raconte » qui dure une heure et où il met en intrigue un événement historique

*nivellement des cultures et instaurent la tyrannie de l'instant, l'histoire ne donne plus les repères indispensables pour que les jeunes Français aient une conscience précise de leur identité nationale et culturelle*¹⁵.»

Tout l'argumentaire porté dans les mêmes termes aussi bien à droite que dans la gauche souverainiste chevènementiste est posé dans cet extrait. Quelque chose a eu lieu entre les années 1970 et les années 1980 qui bouscule le socle national-républicain, quelque chose qui ne relève plus seulement de l'identité nationale mais d'une reformulation des problèmes économiques et sociaux sous un angle culturel. Dans cette France en proie à l'arrêt de la croissance économique, à la fin de son empire colonial, à la massification scolaire (le collège unique de 1975), dans ce pays qui commence à réguler plus fermement son immigration (fin du regroupement familial), et se trouve en proie aux violences dans certaines périphéries urbaines, à un racisme ostensible médiatiquement relayé, aux premières poussées de l'extrême droite, la définition du projet intégrateur de la République ne semble plus aller de soi.

Dans ces années, l'école s'interroge sur sa participation à une politique d'intégration des enfants d'immigrés. Deux lignes se configurent qui dépassent très largement les clivages entre la droite et la gauche.

La première, portée par tout un courant dit interculturel, très présent dans l'école, propose de prendre acte de la richesse de la pluralité culturelle des classes et d'adapter les contenus d'enseignement de sorte à faciliter le sentiment d'appartenance à un récit commun des populations d'origine immigrée. On est là dans une «politique de la reconnaissance» à la manière définie par Axel Honneth¹⁶. Une autre ligne se montre

15. Proposition de loi d'orientation sur l'enseignement de l'histoire, enregistrée à l'Assemblée nationale le 25 juin 1980.

16. A. Honneth, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000.

au contraire hostile à cette vision des choses qui entraverait le pacte républicain de dépassement des identités sociales et culturelles par la citoyenneté aveugle aux différences. Pour ce second courant, dans lequel on retrouve un républicanisme typique comme c'est le cas au CERES¹⁷, enseigner prioritairement une histoire de France susceptible de provoquer amour et empathie pour le pays d'accueil, insistant sur la politique historiquement généreuse d'intégration et montrant la France comme pays des droits de l'homme, est une solution nettement moins périlleuse pour le pacte républicain que le risque d'un relativisme culturel.

Depuis, cette tension sur les finalités des contenus historiques d'enseignement réapparaît à chaque moment de réécriture des programmes et de débats publics portant sur des thématiques dites identitaires. La dernière controverse sur les programmes d'histoire l'illustre fort bien.

En 2015, de nouveaux programmes d'histoire sont rédigés par le CSP. Leur première mouture articule des points d'approfondissements obligatoires et facultatifs. Parmi les premiers, l'islam en 5^e et les traites et l'esclavage en 4^e. Parmi les seconds, les philosophes des Lumières en 4^e. Il n'en a pas fallu davantage pour déclencher le courroux de quelques intellectuels qui ont vu dans ces choix le symptôme d'une victoire des «repentants» (partisans d'une mise en avant des pages sombres de l'histoire) sur les hérauts de l'identité nationale française. En période post-attentats de janvier 2015, l'affaire apparaît comme un gage démagogique donné aux populations d'origine immigrées. Les outrances atteignent des sommets de déconnexion par rapport à la réalité de l'école comme le montre cet extrait d'un article d'Alain Finkielkraut paru dans

17. Le CERES (Centre d'études, de recherches et d'éducation socialistes) est né en 1966 à l'initiative de Jean-Pierre Chevènement

Le Figaro du 12 mai 2015 : « Les nouveaux programmes ne se préoccupent absolument pas de faire aimer la France. Ils appliquent à la lettre le dogme de la critique sociale : le mal dans le monde résulte de l'oppression ; c'est l'inégalité qui est la source de toute violence. Le fanatisme islamique, autrement dit, est le produit de la malfaisance coloniale et de sa continuation postcoloniale. Si l'on aborde l'histoire aux 18^e et 19^e siècles sous l'angle : « un monde dominé par l'Europe, empires coloniaux, échanges commerciaux, traites négrières¹⁸, le nouveau public scolaire retrouvera sa "self esteem", l'ancien perdra son arrogance et tous les problèmes seront réglés. L'école des savoirs cède ainsi la place à l'école de la thérapie par le mensonge. »

La médiatisation et le relais politique sont tels que le ministère recule et supprime ces choix. La controverse s'est entièrement focalisée sur la question de la légitimité de l'enseignement de l'histoire nationale, certains n'hésitant pas à rappeler qu'après tout, s'il fallait en passer par une mythologie nationale pour faire aimer la France aux enfants, ils ne voyaient pas trop quel était le problème. « *Le roman national peut bien servir à intéresser les élèves de primaire* », affirme l'enseignant conseiller éducation de Nicolas Dupont-Aignan, Jean-Paul Brighelli¹⁹, personnage pourtant prompt à faire les gros yeux dès qu'il soupçonne un péril quelconque sur la solidité des savoirs transmis à l'école...

Mais, on le voit, la question du roman national soulève des réactions quasiment irrationnelles, exacerbées par la conjoncture politique post-attentats.

De ces tensions, nous sommes très loin d'être sortis et les programmes d'histoire actuelle ne permettent guère de discerner une ligne cohérente. En réalité, par crainte

18. La mouture provisoire des programmes rendue publique le 13 avril 2015 comportait, pour la classe de quatrième, la formulation suivante : « L'Europe et le monde 17^e-19^e siècles », ainsi qu'un point d'approfondissement obligatoire : « Un monde dominé par l'Europe : empires coloniaux, échanges commerciaux et traites négrières ».

19. *Le Point*, 15 mai 2015.

des controverses, ils se présentent aujourd'hui comme une sorte de palimpseste censément contenter toutes les «demandes sociales», même contradictoires. On a donc une distribution de prébendes à tel ou tel groupe de pression (universitaires, syndicats, associations d'anciens combattants, associations féministes, etc.) qui rend très complexe l'élaboration d'un récit commun autre que tabulaire. La politique de reconnaissance des entités particulières y côtoie des thématiques propres au récit national (comme «le temps des rois» en cycle 3, soit CM 1, CM 2 et 6^e) et le produit fini n'est toujours pas satisfaisant tant il reste englué dans ses finalités identitaires ou civiques au détriment des finalités cognitives et critiques que l'on pourrait attendre des savoirs scolaires. C'est ceci qui participe à expliquer que bien loin d'apaiser les susceptibilités, les programmes actuels exacerbent n'importe quelle crispation identitaire du moment. Pris dans la tourmente, ils deviennent les armes d'une guerre idéologique qui n'a plus grand-chose à voir avec la réalité professionnelle des pratiques de classe.

QUELQUES LIGNES DE FUITE

Plutôt que d'ergoter *ad vitam* sur les contenus, peut-être faudrait-il en revenir à l'épistémologie disciplinaire et à une réflexion sur les apprentissages. En commençant par réaffirmer que l'enseignement de l'histoire est au service de la connaissance et du raisonnement historique. Ce dernier est un mode de pensée qui ne se contente pas d'agréger, mémoriser puis restituer des connaissances du passé sous la forme d'un stock renouvelable et partagé, mais qui apprend à sélectionner, agencer, interroger ces savoirs dans le cadre d'une réflexion sur le passé mais aussi sur le présent. Le raisonnement historique assume donc que le passé est nécessairement «recomposé» par le biais d'une méthode scientifique

(celle de l'historien) ; qu'il est circonscrit dans une historicité qui lui est propre, mais qu'il soulève des enjeux qui sont mobilisables au présent. Le va-et-vient passé/présent/avenir des savoirs va de soi dans une école qui, porteuse d'un projet de société, repose de toute façon sur un pari fait sur l'avenir. L'enseignement du raisonnement historique nécessite ainsi simultanément une bonne maîtrise de l'épistémologie disciplinaire et un outillage didactique.

Dans le raisonnement historique, la formulation des questions prend autant d'importance que la validité des réponses. Dès le plus jeune âge, les élèves acquièrent les automatismes pour interroger le passé. Ils savent qu'on ne pose pas la question *du* pourquoi mais *des* pourquoi(s). Ils sont aussi nécessairement initiés à interroger la présence *des* acteurs (qui?), protagonistes individuels et collectifs, ainsi que les variations d'échelles pour appréhender les faits (où? comment?). Le premier cycle doit clarifier la distinction entre l'histoire et la fiction. Sans opposer radicalement les deux termes, les élèves doivent saisir ce qui est vrai, ce qui a eu lieu, malgré les possibles diversités d'interprétations. Ils doivent apprendre à *douter* mais aussi à rechercher la conviction.

Les réflexions préalables sur les causes et les déroulés servent ensuite une mise en ordre des faits qui s'impose par le raisonnement et ne lui est pas préalable. Au cours de sa scolarité, l'élève approfondit le raisonnement historique en densifiant la quantité et la complexité des savoirs. L'idée n'est plus de « raconter » mais de mettre en forme une réflexion raisonnée.

Sur le fond, une histoire émancipatrice est par essence inclusive. Elle se soucie de rendre évidente la présence au monde de l'ensemble des élèves scolarisés en France, d'où qu'ils viennent, quel que soit leur sexe, et quelle que soit leur couleur de peau. Cette légitimation passe par la reconnaissance urgente et obligatoire

de l'ensemble des héritages constitutifs de la société française et tissés ensemble par le temps. C'est ce récit commun qui reste à inventer.

Nous en sommes très loin. De nouveaux programmes de lycée doivent être réécrits dans le cadre de la réforme. Déjà le ministre Blanquer avait fait savoir ci et là son attachement au récit national et à ses finalités patriotiques. Par ailleurs, les gages donnés aux milieux conservateurs, voire traditionalistes (comme les écoles privées hors-contrat du réseau Espérance-banlieues) n'augurent rien de bon quant aux réécritures prévues. Enfin, la mainmise récente sur le CSP (resté plus de six mois en friche sans attribution) ne semble guère annoncer une quelconque autonomie d'experts dans l'écriture des programmes mais témoigne d'une mainmise forte et assumée du politique sur les nouveaux programmes.

LES AUTEUR·ES

Philippe Boursier, professeur de sciences économiques et sociales

Paul Devin, secrétaire général du syndicat national des personnels d'inspection FSU

Bertrand Geay, professeur de science politique

Didier Gelot, économiste, Fondation Copernic

Laurence De Cock, professeure en lycée et à l'université Paris-Diderot

Samy Joshua, professeur des universités

Irène Pereira, professeure à l'ESPE de Créteil

Tristan Poullaouec, sociologue, Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire

Jean-Pierre Terrail, sociologue, Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire

Axel Trani, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

FONDATION COPERNIC

POUR REMETTRE A L'ENDROIT CE QUE LE LIBERALISME FAIT FONCTIONNER A L'ENVERS

La Fondation Copernic a été fondée en octobre 1998, à l'initiative de 331 chercheurs, universitaires, militants associatifs, culturels, syndicalistes ou politiques. Son appel fondateur constate que «le libéralisme n'a pas cessé d'occuper des positions décisives. Qu'il imprègne aujourd'hui toute la pensée de la droite est dans l'ordre des choses. Qu'il influence encore largement la gauche est plus préoccupant. C'est en effet une imposture que de présenter, face à l'effondrement des économies du socialisme dit réel, le libéralisme comme l'alternative de la démocratie et de la liberté. Les marchés ne sont pas la démocratie : bien au contraire, tout concourt à ce que s'instaurent à travers les marchés des cohérences et des initiatives forgeant un ordre mondial qui fait fi de la liberté des peuples et des citoyens, et de leurs besoins. [...] Il faut [...] rompre avec les politiques anciennes, définir et promouvoir des réformes audacieuses. Nous sommes convaincus qu'il n'y a d'alternative que dans la transformation profonde de notre société. [...] C'est à cette tâche que nous voulons contribuer en montrant [...] sur chaque problème, que d'autres politiques que celles qu'inspire le libéralisme sont possibles». Plus de dix ans après, en pleines crises, ces lignes sont d'une brûlante actualité.

La Fondation Copernic met en place des groupes de travail sur des questions extrêmement diverses, chaque fois qu'il y a interrogation dans la société, nécessité de changer et de résister aux offensives libérales. Ces groupes de travail sont constitués en tenant compte du pluralisme de la Fondation ; pluralisme politique, syndical, associatif, pluralisme des écoles de pensée, mais aussi des disciplines universitaires et de la recherche. Ces groupes publient leurs résultats sous la forme d'une «Note» ou de «Cahiers» qui sont publiés aux Éditions Syllepse et disponibles en librairie (voir la liste complète des ouvrages parus sur www.fondation-copernic.org et www.syllepse.net).

