

Le débat sur l'école : le camp progressiste doit se battre sur deux fronts

mardi 11 octobre 2016, par Alain Beitone, Raphael Pradeau

Il est sans doute inutile de souligner l'importance que joue l'école dans le débat social et politique. Les contenus des discours des candidats à l'élection présidentielle suffiraient à souligner l'importance de l'enjeu, sans compter les innombrables articles de presse et publications plus ou moins polémiques qui paraissent, surtout en période de rentrée scolaire. Fort heureusement, il existe une abondante production scientifique sur les questions scolaires dans laquelle il est possible de puiser pour tenter d'y voir clair.

Le constat des difficultés de l'école est assez peu discutable : situation d'échec d'un nombre important d'élèves dès l'école primaire, creusement des inégalités au collège, tri social explicite à partir du lycée où l'enseignement professionnel et, dans une certaine mesure l'enseignement technologique, sont utilisés comme voie de relégation pour les élèves en difficulté [1].

Au niveau de l'enseignement supérieur, les échecs massifs marquent les premiers cycles universitaires, tandis que la diversification des voies de formation s'accompagne d'une importante offre privée, notamment dans le secteur des écoles de management, mais aussi avec le développement des « écuries » accompagnant les étudiants en médecine ou en droit.

S'agissant de l'école et du collège, les enquêtes du ministère de l'Éducation nationale (DEPP) et celle de l'OCDE (PISA) mettent en évidence des difficultés très sérieuses du système éducatif. Par exemple, en fin de collège, 15 % des élèves ne possèdent pas les connaissances langagières leur permettant la poursuite d'études (mais 25 % des élèves de ZEP sont dans ce cas). L'enquête PISA montre que le système éducatif français est celui où les résultats scolaires des élèves est le plus influencé par l'origine sociale. Le résultat d'ensemble est très clair : le niveau baisse [2] et les inégalités se creusent.

Face à cette situation, perçue bien souvent par la population à travers l'expérience scolaire des enfants et petits-enfants, et compte tenu notamment des enjeux de l'insertion professionnelle, les attentes à l'égard de l'école sont très fortes (surtout dans les milieux populaires) et parfois déçues. C'est sur cette déception et sur la construction médiatique de la « crise de l'école » que jouent notamment les responsables politiques, ainsi que divers groupes de pression qui préconisent des réformes de l'école et parfois (pour ceux qui exercent le pouvoir) tentent de les mettre en œuvre.

Les forces politiques de droite et du centre portent deux discours assez différents

D'une part, un discours conservateur centré sur la restauration de l'ordre et de l'autorité, la nostalgie d'une école du passé (exemple classique d'illusion rétrospective) où les maîtres étaient respectés et où les élèves apprenaient les fables de la Fontaine, le roman national et les tables de multiplication. Cette perspective conservatrice conduit à proposer le retour de l'uniforme, des leçons de morale, des sanctions, du redoublement, etc. Assez logiquement, dans cette perspective on cherche à revenir en arrière sur la massification de l'enseignement en proposant de rétablir l'examen d'entrée en 6^e, l'orientation vers l'apprentissage en fin de 5^e et de mettre en place une sélection à l'entrée de l'université. L'école en général et le « collège unique » en particulier souffriraient de proposer à tous les élèves un type d'étude qui n'est accessible qu'à une minorité. Il faudrait donc revenir à la valorisation du travail manuel, à l'entrée précoce dans la vie active pour les élèves qui (par nature ?) ne sont pas portés vers les questions abstraites. Ce discours conservateur que l'on trouve dans certaines publications de droite ou d'extrême droite, dans un syndicat comme le SNALC, dans le collectif Racine impulsé par le Front national, s'articule volontiers avec des orientations xénophobes (l'école serait victime elle aussi du « grand remplacement » et de l'invasion des immigrés imposant une approche communautariste, etc.). L'exaltation du mérite et de l'excellence sert ici à justifier une politique scolaire malthusienne et élitiste et privilégie un entre-soi social qui alimente des stratégies familiales de choix des écoles et du logement. Dans ce contexte, la présence d'une offre de formation privée renforce encore la ségrégation sociale et ethnique.

D'autre part, il existe un discours libéral. Ce discours met l'accent sur une transformation radicale de la coordination du système éducatif. Constatant l'échec du pilotage hiérarchique (le

fameux thème de l'impossibilité de réformer l'école), les tenants de cette approche libérale proposent de mettre en place une gestion par le marché [3]. Il n'est même pas nécessaire de privatiser le système éducatif, il suffit de renforcer considérablement l'autonomie des établissements et de pousser un peu plus loin ce qui existe déjà : projets éducatifs locaux et projets d'établissement, possibilité pour les chefs d'établissement de recruter le personnel enseignant (ou de jouer un rôle important dans le recrutement) sont au cœur de cette logique. Dès lors, il y a une offre différenciée et il suffit de laisser les parents choisir l'offre qui leur convient le mieux (on dira aussi l'offre qui est la plus adaptée aux enfants, puisqu'ils n'ont pas tous les mêmes besoins et les mêmes aptitudes). La version la plus radicale de la mise en place de cette régulation marchande conduirait à instaurer un système de chèque éducation : au nom de la liberté individuelle, chaque famille serait en droit de choisir à quel établissement elle alloue les crédits publics auquel son enfant a droit. Cette logique présente aux yeux de ses promoteurs deux avantages considérables :

- Elle permet de « réformer » de façon décentralisée et donc d'éviter un conflit central avec le corps enseignant. Les batailles se mèneront établissement par établissement, car la présence syndicale y est inégale et le rapport de force y est le plus défavorable aux personnels.
- Elle permet de mettre en place en douceur (au nom de la différenciation des parcours, de l'individualisation de la formation, de l'épanouissement des enfants, de la libre initiative des enseignants, etc.) une ségrégation douce. Car, bien évidemment, tous les écoles, collèges et lycées ne se vaudront pas en termes d'acquis cognitifs. Les parents choisiront « librement » d'affecter leurs enfants à tel ou tel projet éducatif. Ici on fera des maths, là du macramé, ici on lira Racine et là on réduira drastiquement l'enseignement général pour privilégier le lien avec l'entreprise et le métier, dans une perspective utilitariste d'insertion professionnelle à court terme.

Le piège est que ce courant libéral se présente volontiers comme « modernisateur ». Il dénonce l'école traditionnelle, la pédagogie verticale, la culture « académique » et « encyclopédique » et promeut les compétences « non cognitives » [4]. L'école « 42 » lancée par X. Niel (école privée hors contrat qui délivre un diplôme non reconnu par l'État) en est caractéristique : école ouverte 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, formation et évaluation par les pairs (pas de cours magistraux, pas de travaux dirigés), pédagogie de projet, etc. Logique marchande et modernisme pédagogique peuvent donc se combiner.

En 2011, P. Cahuc, S. Carcillo, O. Galland et A. Zylberberg ont publié aux éditions Eyrolles (spécialisées dans les publications managériales) un ouvrage intitulé *La machine à trier*. Ils y développent une critique de l'institution scolaire, trop archaïque, trop traditionnelle, ne faisant pas assez de place aux « compétences non cognitives », etc. Une occasion de rappeler que les « libéraux » s'opposent souvent aux « conservateurs ». Voici le [commentaire élogieux](#) que faisait de ce livre *Les Cahiers*

pédagogiques : « Réduire le primat des disciplines, supprimer les notes jusqu'à un certain stade de l'enseignement, développer des méthodes 'horizontales' d'apprentissage : programme d'un quelconque mouvement d'éducation nouvelle, certes, mais c'est aussi ce qu'on trouve en conclusion de cet ouvrage, rédigé par une équipe pluridisciplinaire (économie et sociologie). Une vision lucide et stimulante de ce que devrait être davantage notre système d'enseignement, que les auteurs esquissent à partir d'enquêtes et d'études » [5].

Ainsi, *Les Cahiers Pédagogiques*, figure emblématique de l'éducation nouvelle, dont les militant(e)s sont progressistes et attachés à la démocratisation scolaire, saluent des propositions qui s'inscrivent explicitement dans la logique de la mise en œuvre au sein de l'école d'une approche très clairement inspirée du libéralisme économique.

Loin d'être anecdotique, cette note de lecture est révélatrice. Tout un discours porté par les mouvements pédagogiques, par un certain nombre d'intellectuels de gauche, de militants syndicalistes, de responsables du système éducatif, converge avec le discours libéral sur le plan économique. Par exemple, un [rapport](#) publié par la Fondation Terra Nova (réputée proche du Parti socialiste) en mai 2016 est consacré à la question des savoirs enseignés. Ce rapport se veut un accompagnement de la réforme des collèges promue par la ministre de l'Éducation nationale. Cela conduit les auteurs du rapport à remettre en cause les disciplines scolaires [6], à relativiser les savoirs pour souligner l'importance des compétences [7], à préconiser une approche en termes de curriculum en lieu et place des programmes scolaires et à préconiser la mise en place de curricula locaux. Cette idée, consistant à pousser encore plus loin la décentralisation du système éducatif en mettant en place des « projets éducatifs locaux » est portée notamment par l'association « Prisme », animée par des élus locaux de gauche. Sous prétexte de s'adapter aux contextes locaux, aux intérêts et aux motivations des élèves, il s'agit d'adapter les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques. Dès lors, le pilotage du système éducatif ne peut plus revenir à l'administration centrale, il doit être confié à des autorités locales (en particulier aux élus locaux). Cette évolution des méthodes pédagogiques fondée sur des projets locaux est évidemment très appréciée par les responsables de l'enseignement privé sous contrat. À la limite, chaque école (et plus seulement les établissements privés) aura son « caractère propre » et les familles choisiront le projet éducatif qui leur convient le mieux.

Parmi les auteurs de cette note de Terra Nova sur les contenus d'enseignements on trouve un inspecteur général de l'Éducation nationale (R.-F. Gauthier), un responsable du syndicat des chefs d'établissement du second degré (Ph. Tournier) et un responsable des *Cahiers pédagogiques* (Ph. Watrelot).

Une autre initiative très révélatrice est la publication dans le quotidien *Libération* du 15 février 2015 d'un appel intitulé « Refondons l'école ». On y trouve la traditionnelle remise en cause de la « transmission descendante du savoir ». L'école

doit être le lieu d'une « communication apaisée », etc. Parmi les signataires de ce texte on trouve des intellectuels progressistes : E. Fassin, Ph. Meirieu, F. Dubet, C. Lelièvre, Ph. Frémeaux (d'*Alternatives économiques*), mais aussi des responsables syndicaux et associatifs : G. Jean (vice-présidente de l'Institut de recherche de la FSU), S. David (ancien président de l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales). La Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) signe en tant que telle, de même que le Cercle de recherches et d'action pédagogique (éditeur des *Cahiers pédagogiques*). Mais on trouve aussi la fille de P. Rahbi (qui a développé des écoles privées hors contrat dans le cadre du mouvement Colibri) et A. Verdiani (présidente du Printemps de l'éducation). Ces deux dernières signataires s'inscrivent clairement dans une logique marchande, puisqu'il s'agit de « changer l'école » par la création d'un réseau concurrentiel d'écoles privées hors contrat. Le mouvement du Printemps de l'éducation se propose d'éduquer les élèves à la joie et à une véritable spiritualité, mais surtout A. Verdiani explique dans une [interview](#) : « *je n'ai jamais avoué cela, mais je pense en réalité que l'école n'est pas nécessaire* ». Et elle insiste sur le fait que le plus important, c'est que chacun puisse « choisir son école ». La boucle est bouclée : on peut en appeler à l'émancipation des élèves, à leur épanouissement, le cœur du projet, c'est la diversification de l'offre éducative, dans un cadre qui sera nécessairement concurrentiel.

Les raisons d'un combat douteux à gauche

Comment donc, des individus et des organisations, clairement situés à gauche de l'échiquier politique, défenseurs de l'égalité devant l'éducation et de la laïcité, en viennent-ils à faire front commun avec des groupes contestables et à engager à leur côté un combat douteux visant à la remise en cause du système éducatif public et républicain ?

L'explication se trouve dans l'histoire du système éducatif et des débats qui l'ont traversé. Pendant longtemps, le système éducatif français a été très centralisé, a mis en œuvre une pédagogie très directive, voire autoritaire, s'est peu intéressé au sens du savoir pour les élèves, etc. C'était particulièrement vrai dans l'enseignement secondaire, et la dénonciation du « lycée caserne » en mai 1968 est caractéristique d'une remise en cause de cette institution totale et des savoirs souvent formels qu'elle véhiculait. Face à cette école traditionnelle, à sa pédagogie « magistrale », à sa discipline quasi militaire, se sont dressés les mouvements d'éducation nouvelle qui ont défendu un autre rapport entre enseignants et élèves, un autre rapport des élèves aux savoirs, une évolution des savoirs enseignés.

Le mouvement de Mai a eu une indiscutable fonction émancipatrice : il fallait remettre en cause le conservatisme scolaire. Mais, à l'école comme dans l'entreprise (voir les analyses de L. Boltanski et E. Chiappelo [\[8\]](#)), les dominants se sont montrés capables de changer leurs pratiques et leurs

discours, sans rien abandonner de leurs objectifs. Ils ont donc intégré la critique « artiste » de l'école et se sont approprié toute une partie des thèses de l'éducation nouvelle en les dépouillant de leurs aspects subversifs et en les mettant au service d'un projet d'adaptation de l'école au capitalisme mondialisé (salariés mobiles et adaptables, entreprises apprenantes, mise en avant des compétences plutôt que des qualifications, ringardisation des syndicats au profit d'un management « cool » des ressources humaines, etc.). Le « nouvel esprit du capitalisme » passe, à l'école, par une « modernisation pédagogique » qui s'attaque aux savoirs et à la revendication d'égalité d'accès aux savoirs.

L'action militante en faveur d'une éducation nouvelle est ainsi relayée, à partir du milieu des années 1960 et plus encore après 1968, par un part croissante des responsables du système éducatif qui entendent réformer les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques pour s'adapter à la massification progressive de l'enseignement secondaire. Les idées des mouvements d'éducation nouvelle vont dès lors structurer la formation des enseignants : certains inspecteurs pourchassent et condamnent le cours magistral ; on ne jure plus que par les méthodes actives, l'innovation, le travail autonome, etc [\[9\]](#).

Dès lors, le débat qui se structure oppose les tenants de l'approche conservatrice (qui dénoncent toutes les réformes au nom de la tradition) et les défenseurs de l'innovation pédagogique qui détiennent le pouvoir au sein de l'institution éducatif et de la formation des enseignants. Ces derniers bénéficient de l'appui des militants pédagogiques et d'un certain nombre de syndicats (SGEN, UNSA).

Face à ce débat, dont le caractère caricatural est accentué par l'opposition entre « pédagogues » et « républicains », aucune autre position ne semble pouvoir se faire entendre.

Pourtant, de nombreux travaux montrent que la mise en œuvre du paradigme pédagogique actuellement dominant contribue à accentuer les inégalités au détriment des élèves issus des catégories sociales les moins dotées en capital culturel. Le modèle pédagogique dominant a recours très massivement à une pédagogie invisible qui résulte d'une volonté de « déscolariser » l'école. Sous prétexte de donner du sens aux apprentissages (ce qui est évidemment indispensable) on met en place des « projets », des activités qui se veulent ludiques, qui sont en rupture avec la forme scolaire. On somme les enseignants de cesser de transmettre et de se percevoir plutôt comme des « animateurs », des « médiateurs » ou des « facilitateurs ». On préconise le concret (puisque l'on part de l'idée que la plupart des élèves sont rétifs à l'abstraction), etc. Et on pense qu'à l'occasion de ces activités qui permettent « d'ouvrir l'école sur la vie », les élèves vont réaliser, de façon largement informelle et donc implicite, les apprentissages visés par l'école. En réalité, cette doxa de l'école [\[10\]](#) produit des malentendus des apprentissages [\[11\]](#) : certains élèves perçoivent les enjeux cognitifs des activités proposées, d'autres pas du tout. Évidemment les principales victimes de ces malentendus sont les élèves dont la socialisation ne les conduit pas à être en

connivence avec les attentes (largement implicites) de l'école. Et c'est le cumul de ces malentendus, au fil du temps, qui produit (et qui creuse) les inégalités d'apprentissage.

Par conséquent, si on veut lutter contre les inégalités sociales d'apprentissage, il nous semble qu'il faut se battre sur deux fronts :

- contre les conservateurs qui veulent restreindre à une minorité d'élèves l'accès aux savoirs conceptuels ;
- contre les « modernisateurs » qui, sous prétexte de démocratisation, d'individualisation des apprentissages et d'innovations pédagogiques, contribuent involontairement à creuser les inégalités d'apprentissage.

Un nouveau paradigme pédagogique s'impose donc [12] qui est notamment défendu par le Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (GRDS). Il suppose de se fixer comme objectif la réussite de tous les élèves dans les apprentissages proposés dans une école obligatoire, gratuite et laïque [13].

Il s'agit donc bien d'assurer à tous les élèves la maîtrise d'une culture commune relevant à la fois des humanités, des sciences de la nature, des sciences sociales, des technologies, des pratiques artistiques, de l'éducation physique. Pour atteindre cette réussite de tous les élèves, il faut mettre en place des démarches pédagogiques qui reposent sur des pédagogies explicites (ce qui ne veut pas dire magistrales), sur un cadrage fort des activités d'apprentissage, sur une classification forte des savoirs (qui distingue clairement les savoirs communs et les savoirs scolaires reposant sur des disciplines savantes de référence). Il faut donc se fixer des objectifs cognitifs ambitieux, seuls à mêmes de permettre aux élèves de goûter la « saveur des savoirs » [14]. Il faut pour cela faire éprouver par les élèves le caractère émancipateur des savoirs, de la rigueur, de l'exigence intellectuelle.

Cela suppose que les militantes et militants progressistes cessent de s'identifier à la doxa pédagogique en vigueur. Au mieux, ils se trompent de combat, au pire, ils servent sans s'en rendre compte les projets libéraux.

Septembre 2016

Notes

[1] Voir les travaux de U. Palheta et notamment son livre *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, PUF, 2012. Un rapport de l'inspection générale paru en juillet 2016 indique : « Sept mois après l'obtention d'un diplôme sous statut scolaire, 57 % des titulaires d'un CAP et 46 % des bacheliers professionnels sont au chômage (DEPP, 2014). Le chômage recule mais persiste après plusieurs années. Selon l'enquête du CEREQ Génération 2010, réalisée en 2013, trois ans après l'obtention d'un CAP, un jeune sur trois est encore en recherche d'emploi. C'est également le cas d'un bachelier professionnel sur cinq. L'entrée sur le marché du travail se fait, de plus, souvent au prix d'une sortie du secteur d'activité pour lequel le jeune a été formé ou de l'acceptation d'emplois sous-qualifiés » [Rapport 2016-041](#).

[2] C'est ce qu'affirment à la fois [A. Prost dans Le Monde](#) du 20 février 2013 et [R. Establet sur le site Educpros.fr](#) le 12 mars 2009.

[3] La Fondation pour l'école, par exemple, se propose de diversifier l'offre éducative par la création d'écoles privées hors contrats libres de leurs méthodes pédagogiques.

[4] Cette thèse est notamment soutenue par [O. Galland](#).

[5] La note de lecture est signée par J.-M. Zakhartchouk, un des responsables historiques des Cahiers pédagogiques. Elle est suivie d'un entretien avec P. Cahuc.

[6] Sur les disciplines scolaires, voir [la contribution d'A. Beitone](#) sur le site du Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire (GRDS).

[7] On sait que l'approche par les compétences est au cœur des préconisations de l'OCDE et de la Commission européenne en matière de politique éducative. Voir sur ce point les analyses critiques de N. Hirtt et A. Del Rey.

[8] L. Boltanski, E. Chiappelo, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999

[9] La récente réforme des collèges, avec la mise en place des Enseignements pratiques interdisciplinaires, s'inscrit dans cette logique.

[10] Voir la contribution d'E. Bautier au récent rapport du CNESEO : « [Pratiques scolaires dominantes et inégalités au sein de l'école](#) » Ce texte montre comment les pratiques scolaires dominantes qui résultent des injonctions ministérielles et d'une pression des « doxas de l'école » contribuent à produire les inégalités sociales d'apprentissage.

[11] E. Bautier et P. Rayou (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus*, PUF.

[12] Pour une présentation synthétique et percutante, voir J.-P. Terrail (2016), *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, La Dispute, Coll. L'enjeu scolaire.

[13] Le GRDS propose d'étendre la scolarité obligatoire de 3 ans jusqu'à 18 ans.

[14] J.-P. Astolfi (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF.