*Stéphane Bonnéry est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université de Paris-8. Il est notamment l'auteur de Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques (La Dispute).*

***

## L'École publique ne sort pas d'une parenthèse

La droite chassée, le nouveau gouvernement donne l'impression, en matière éducative, de voir la situation comme s'il s'agissait de sortir d'une parenthèse. En effet, s'il engage un infléchissement sur des dossiers symboliques conduits par la droite (par exemple un discours de valorisation de la formation des enseignants, avec des traductions encore incertaines), sur d'autres aspects, on ne note au mieux qu'une atténuation mais pas de renversement par rapport aux logiques précédentes.

C'est le cas des suppressions de postes d'enseignants : les postes supprimés sont moins nombreux que ce que la droite avait prévu de faire, mais on en supprime toujours plus qu'on en crée ! Un peu comme si les méfaits de la droite ne résidaient pas dans la conduite d'une politique libérale et dans l'application de la « règle d'or », mais seulement dans une surenchère idéologique contre le service public. Ainsi, les discours gouvernementaux actuels cherchent à se démarquer sur certains points des politiques précédentes, comme s'il s'agissait de fermer la parenthèse de cette surenchère, mais pour mieux entériner une logique de soumission aux choix libéraux qui iraient de soi.

Au-delà des finances, il en va de même sur d'autres dimensions des réformes en cours : la réforme des « rythmes » est bombardée comme une priorité, comme si, une fois la droite partie, il suffisait de mettre en œuvre des choses initiées par le PS depuis trente ans pour que la politique conduite soit suffisante et de nature différente. Or, la droite s'est largement appuyée sur les volets libéraux initiés au moins depuis la loi Jospin de 1989 pour conduire sa politique (individualisation de l'École, exhortation à élaborer et mettre en œuvre des projets d'établissements différents, obligation faite à l'école de faire atteindre un niveau sans que les conditions soient créées pour y parvenir, ce qui revient à exiger de la productivité éducative des enseignants indépendamment des politiques conduites, etc.[1]). La logique de la parenthèse refermée fait donc l'impasse sur l'analyse de ce qui, dans les politiques mises en œuvre, ne relève pas forcément de politiques de démocratisation et donc de gauche.

Enfin, la logique de la parenthèse refermée fait totalement l'impasse sur l'analyse précise de la politique que la droite a conduite, et la manière dont elle a, dans sa logique basée sur l'injustice, répondu à des défis qui se posent objectivement à l'École. Au premier rang de ceux-ci figurent, en relation l'un avec l'autre, l'enjeu de l'élévation des savoirs qui irriguent progressivement la société, et celui de la lutte contre les inégalités scolaires. Ce sont quelques uns de ces éléments d'analyse que nous nous proposons ici de développer, car ils nous semblent nécessaires pour se projeter vers une alternative progressiste.

Si la lecture de la situation en termes de fermeture de parenthèse pose problème, une autre vision gagne à être interrogée. Dans les dénonciations des réformes de l'École conduites par la droite, on a beaucoup parlé de « casse » et de « démantèlement » du service public. C'est évident, pour réserver l'argent aux logiques du profit, de nombreuses missions assignées précédemment à l'École publique ont été abandonnées et externalisées. Et il est compréhensible que les militants de la démocratisation scolaire aient considéré comme prioritaire la résistance à ces logiques. Mais cette lecture me semble

insuffisante pour deux raisons.

La première tient au fait que les gouvernements de droite, tout en s'attaquant au service public, ont simultanément posé les bases d'un autre projet d'éducation, basé sur l'injustice et la soumission aux objectifs du patronat : ils ont, pour ce faire, pris en partie la mesure des défis qui se posaient à l'École pour y répondre à leur façon. Ne pas voir ce à quoi ils ont voulu répondre, c'est courir le risque de laisser aux logiques libérales la seule réponse à ces défis. Car derrière une présentation des réformes successives comme étant « techniques », comme des réponses pragmatiques à des questions qui se posent objectivement, se dessine, par ajout de pièces, un puzzle d'ensemble, qui doit être identifié.

Ensuite, une lecture de la situation qui se limiterait à la « casse » courrait le risque de faire l'impasse sur les insuffisances précédentes du système scolaire. On ne peut pas négliger la nécessaire transformation progressiste du système scolaire : le compromis de l'époque historique précédente, que l'on peut résumer par un allongement général des scolarités en même temps qu'un maintien des mécanismes de sélection sociale, est arrivé à son terme. Il est à la fois injuste et vain de vouloir le conserver. Il s'agit notamment de prendre la mesure des insuffisances de l'École publique auxquelles ne se sont pas attaquées les gouvernements de gauche, insuffisances qui ont ouvert un boulevard à la droite : par exemple, la gauche au pouvoir n'ayant pas conduit une nouvelle phase de démocratisation scolaire au début des années 90 et au cours de la période 1997-2002, « l'échec » et les inégalités sociales de réussite scolaire, bien réels, ont servi à la droite d'arguments pour engager un renoncement fataliste à l'égalité des objectifs, au travers d'un discours compassionnel sur l'adaptation à des « capacités » substantialisées des élèves, qui ne seraient pas tous capables d'apprendre la même chose. Là où les logiques d'individualisation des parcours initiées par les ministères PS avaient largement laissé des voies ouvertes à l'inégalisation des objectifs.

## Le défi de l'élévation du niveau de connaissance

L'une des dimensions qui me semble être fondamentale des évolutions en cours repose sur l'évolution des formes de savoirs et de raisonnement. Pourtant, cette question des contenus d'enseignement est très peu débattue. L'actualité l'illustre : dans les discours des décideurs et les débats médiatiques, cette question est souvent évacuée. Sont ainsi passés sous silence des choix qui s'opèrent de fait. De ce point de vue, une série de travaux de recherche commencent à émerger, qui, même s'ils sont encore trop peu nombreux, aident à penser autrement la situation. Ainsi, au regard de cette série de recherches sur différentes disciplines scolaires, dans les divers degrés du système, on peut constater une élévation tendancielle des exigences faites aux élèves depuis cinquante ans et la création de l'École unique.

Ainsi, Élisabeth Bautier qualifie de « littératie étendue »[2], à la suite de Jack Goody, des formes d'activités cognitives, langagières, sémiotiques, culturelles, qui sont sollicitées par les manuels et les supports des évaluations (internationales et nationales[3]) : pour apprendre, ces supports d'enseignement requièrent que soient réalisées par l'élève des « mises en relation » entre des documents de natures différentes (texte de savoir, image à étudier, schéma, carte, etc.), des formes différentes de discours délivrés (énoncé impersonnel de savoir, interpellation de l'élève à la deuxième personne du singulier, documents « article de presse », etc.), des apports successifs dont les articulations logiques

ne sont pas données mais à produire. Là où les manuels d'autrefois ne sollicitaient pas autant de mises en relation, et délivraient celles-ci prêtes à l'usage de la répétition / mémorisation / récitation, ceux d'aujourd'hui requièrent, pour que l'élève apprenne, qu'il opère ces sauts cognitifs plus élaborés, et qu'il les réalise lui-même pour s'approprier les savoirs en jeu dans la notion et pour transposer ces modes de raisonnement sur de nouveaux cas[4].

Par exemple, en histoire en 6ème, on apprend à analyser un document représentant une pièce de monnaie à l'effigie de l'Empereur romain Trajan pour y retrouver les symboles de la détention par celui-ci de différents pouvoirs (politique, militaire, judiciaire, économique, religieux) et on sera interrogé sur une pièce de monnaie représentant un autre empereur romain. Dès l'école primaire, il s'agit donc de mettre l'élève en situation d'apprenti-chercheur, pour qu'il se pose des questions sur ce qu'il est en train d'apprendre, intention qu'il ne s'agit pas de remettre en cause, mais d'interroger à la fois dans sa mise en œuvre et dans le fait qu'elle constitue un réel défi pour l'ensemble des élèves et pas pour une partie seulement.

Au-delà des supports pédagogiques, c'est la logique même de l'essentiel des programmes scolaires qui a vu, depuis les années cinquante, la logique de la compréhension se substituer à la logique de la mémorisation/restitution[5]. Par exemple, *« l'histoire et la géographie s'intéressent davantage aux structures économiques et sociales, aux courbes et diagrammes, et moins à la description des paysages ou au récit des événements »*[6], descriptions que l'on pouvait se contenter de « réciter », alors que les contenus plus récents relèvent d'une autre forme de savoir et de restitution, davantage de l'ordre de l'application sur des cas différents[7].

Ainsi, simultanément, l'exigence de « réflexion » va de pair avec des contenus de savoirs qui sont devenus plus notionnels[8]. On le constate dans différentes disciplines du lycée général : en lettres, les dissertations sur les lectures requièrent bien plus aujourd'hui le recours aux notions issues des études littéraires[9] ; en histoire, alors même qu'ils deviennent plus notionnels, les savoirs sont moins présentés comme des vérités révélées, mais relatives car en construction permanente en tant que savoirs savants transposés[10], ce qui rend moins facile leur identification par les élèves ; en sciences économiques et sociales, on demande simultanément à l'élève de comprendre des notions et de savoir les mobiliser sur des documents et situations précises[11].

Bien en amont du lycée général et technologique (LGT), les mêmes conclusions s'imposent sur les contenus d'enseignement. C'est le cas au collège, y compris dans des contenus d'enseignement qui ne sont pas parmi les plus scolairement valorisés, comme la musique[12]. Et c'est le cas dès l'école élémentaire, où le niveau d'exigences a augmenté, notamment sur les contrôles, portant non plus sur la récitation mais sur le transfert à de nouveaux cas. Cette élévation des exigences au cours du temps vaut non seulement par rapport aux petites classes de l'ancien lycée au recrutement élitiste, mais aussi, *a fortiori*, par rapport aux anciennes écoles primaires qui accueillaient les enfants du peuple. Des recherches récentes montrent que ces exigences croissantes se retrouvent dès l'école maternelle[13].

Ces formes de raisonnement, qui demandent de transposer, de savoir analyser soi-même des documents, ont bien sûr été promues par les décideurs dans une logique de « compétences », qui seraient intrinsèques aux individus : l'école n'aurait qu'à susciter des situations dans lesquelles sont créés des stimuli pour que ceux qui sont « capables » activent ces compétences, quel que soit le contexte. Au-delà des ministères, une part du

champ pédagogique qui a soutenu la transformation des programmes en termes de compétences partage cet arrière-plan béhavioriste et individualiste.

Nous reviendrons plus loin sur les questions plus spécifiquement pédagogiques que cela engage ; car cette question ne se pose pas que dans le périmètre de l'école. S'il est bien entendu plus que suspect que le patronat et les instances bureaucratiques européennes se soient emparés de ces questions pour imposer cette logique de « compétences »[14], et imposent par là leur définition de la manière dont les contenus d'enseignement doivent intégrer des évolutions de société, cela ne signifie pas que leur conception de la relation entre construction curriculaire et évolutions des savoirs dans la société soit la seule qui puisse s'imposer et que l'on doive donc boycotter ce terrain d'affrontement idéologique.

Car l'évolution des savoirs, croissante et accélérée dans notre société, n'est pas qu'un prétexte. Bien au-delà de l'École et de l'enfance, des recherches convergent pour montrer que les formes de l'écrit et les types de raisonnement qu'ils sollicitent ont profondément évolué en deux siècles[15], et encore plus dans les dernières décennies, ce qui modèle autrement les formes de la vie culturelle et citoyenne, mais aussi le procès de travail[16].

Le capitalisme s'en est emparé, à plusieurs niveaux, pour aller en Occident vers une « économie de la connaissance », d'abord du côté de la recherche avec des tentatives de mettre la main sur les finalités et les modalités de celle-ci afin de produire des savoirs marchandisables. Il tente ensuite de s'en emparer du côté de l'enseignement avec l'objectif annoncé de conduire 50% d'une génération au niveau bac+3 (stratégie de Lisbonne, ratifiée par un gouvernement de gauche), pour amener une part de la future génération de travailleurs à être davantage formé, parce que l'économie va être davantage structurée par des savoirs complexes, issus de la recherche. Mais, et c'est là un autre niveau, cette stratégie refuse à l'ensemble d'une génération d'être pleinement dans la maîtrise des connaissances qui vont modeler les postes de travail comme la vie sociale.

Au contraire, les décideurs veulent conduire seulement une toute petite partie de la génération à un certain niveau de connaissance, au-delà du bac+3, qui permette d'être en maîtrise réelle des choix, puis 50% dans un sous-bac+3 démuni du pouvoir critique des savoirs, et le reste, un peu moins de la moitié d'une génération dans les pays occidentaux, réduit à un objectif minimal, le socle commun en France, ou le « back to basics » aux Etats-Unis et ailleurs[17]. Cette future proportion de travailleurs est celle à propos de laquelle il est estimé par certains décideurs (ministères, organismes libéraux internationaux, etc.) qu'il est vain et trop coûteux, et par d'autres décideurs qu'il est dangereux pour le maintien de l'ordre social, de leur permettre de maîtriser les savoirs savants qui modèlent de plus en plus les situations de citoyens et des travailleurs[18].

Mais si le capitalisme s'en est emparé, il me semble préférable, plutôt que de diaboliser la question, de s'en saisir dans une autre perspective. Dans une société débarrassée du pouvoir du profit, la question de l'évolution des connaissances, des formes de raisonnement qui leur sont associées, et celle du procès de travail se poserait quand même, et avec elle celle des contenus qui doivent être enseignés à l'ensemble d'une génération[19].

Si les savoirs savants, sans cesse accumulés, sont conduits comme notre analyse nous conduit à le penser, à modeler de plus en plus les situations de la vie des futurs adultes, alors il semble opportun d'en faire un enjeu politique prioritaire : c'est l'ensemble d'une génération qui doit être outillé des connaissances et des formes de raisonnement qui leur procureront le pouvoir intellectuel de penser par eux-mêmes, et non pas d'être cantonné à

agir et penser dans des situations dont les déterminants leur échappent. Faute de quoi, avec le sous-programme qu'est le « socle », on prépare des êtres relativement inadaptés à comprendre le monde tel qu'il sera, ou à tout le moins, on laisse à chaque famille la responsabilité d'y pourvoir hors l'École.

La droite et le patronat ont analysé l'enjeu que constitue le savoir, et ont concluent pour leur part à la division des objectifs éducatifs, c'est-à-dire à des exigences dénivelées. Leur réponse s'est traduite dans le « socle commun » consiste à couper le programme en deux, distinguant l'obligatoire de ce qui devient de fait optionnel. Le nouveau gouvernement PS-Verts, en donnant à voir une logique de la page tournée sur ce qui ne serait que des « abus » de la droite, ne remet pas en cause ce choix de fond. Le pouvoir actuel semble même vouloir poursuivre ce choix au travers d'une réforme qui, sous couvert d'adaptation à des supposés rythmes de l'enfant et donc d'une individualisation des apprentissages qui va à l'encontre du développement du sujet humain[20], vise à externaliser hors de l'école – périscolaire, à la charge des villes et de la participation des parents, ou du privé – une part des apprentissages.

Un des arguments consiste à raisonner à partir des difficultés effectives que rencontrent actuellement toute une partie des élèves, notamment ceux des classes populaires. Cet état de fait est érigé en constat fataliste, l'impasse étant faite sur les causes, c'est-à-dire, selon nous, sur l'absence de réforme de démocratisation scolaire depuis des décennies, et la succession de réformes inégalitaires. Or, les inégalités scolaires n'ont rien d'une fatalité, comme on y reviendra. Le défi des savoirs à enseigner à tous est une nécessité pour aller vers une société plus juste.

Dans l'état actuel des choses, il apparaît opportun de ne pas rejeter l'objectif de 50% d'une génération à bac+3, mais de retourner l'argument. D'abord en considérant cet objectif comme un objectif d'étape (on est encore loin de l'avoir atteint) et non comme un plafond qui exclurait. Ensuite, comme un vrai bac+3, avec des savoirs critiques, et pas un référentiel de compétences minimal d'employabilité. Enfin, c'est un objectif qui, articulé avec celui de l'entièreté d'une génération au niveau bac, oblige la société à mettre les moyens pour que l'ensemble d'une génération soit préparée intellectuellement à l'École, dès le plus jeune âge, à poursuivre des études longues, et donc dans une scolarité vraiment unique.

## La culture commune comme alternative à l'individualisation des parcours : un enjeu pour l'École, le salariat et la civilisation

Outre la division de la population prédestinée à des niveaux de formation inégaux, le projet capitaliste pour l'École comporte d'autres volets pour parvenir à une reconfiguration du salariat capitaliste et de la place des êtres humains de la société.

L'individualisation en est une pierre angulaire, et des luttes vont s'imposer à nous d'ici peu de temps. Pour que les 50 % de bac+3 ne soient pas payés comme tels, le système a besoin de faire pression sur cette main-d'œuvre nouvelle. L'individualisation des parcours et des diplômes est un instrument pour que la formation à bac+3 ne délivre pas une qualification commune (qui ferait revendication commune). Cette individualisation est déjà permise par les ECTS à l'Université, et elle structurait le projet précédent de réforme du

lycée, avec la dissociation entre le tronc commun (quelques disciplines communes à toutes les filières) d'une part, et l'atomisation des options, des parcours, des choix individualisés d'autre part. Elle était déjà introduite en élémentaire et au collège par la distinction entre le socle commun (le minimum devant être acquis par chacun) et le programme entier dont l'application devient facultative selon les publics. Et elle avait été initiée dès les petites classes avec l'individualisation des apprentissages : on y évalue de moins en moins l'acquisition de ce qui est enseigné mais plutôt des « compétences » propres à chaque élève, dont il est rendu seul responsable de la maîtrise ou pas.

Ces réformes individualisent le sentiment de l'échec, culpabilisent les individus, en cachant la responsabilité des politiques éducatives. Cette individualisation réduit en outre les possibilités d'un sentiment d'appartenance commune à une même filière, de titulaires de mêmes diplômes qui peuvent revendiquer des choses en commun. Le patronat veut aller non pas vers des conventions collectives qui reconnaîtraient ces nouveaux niveaux de formation, mais vers des contractualisations de gré à gré de la reconnaissance du parcours individuel, dans lesquelles le rapport de forces sera bien davantage en faveur de l'employeur. Cette attaque du patronat et de ses alliés contre les diplômes confirme que ceux-ci sont bien une arme au service des pauvres[21].

Cette individualisation des cursus, et malheureusement pas seulement à droite, est présentée comme une évolution positive, répondant à des aspirations individuelles. Au contraire, cette individualisation est un obstacle à l'émancipation et au développement du sujet humain. En effet, cette individualisation enferme chacun sur lui-même : laisser « le choix » des contenus de formation à un enfant ou un jeune qui ne peut être conseillé dans la famille sur les choix scolaires, c'est l'enfermer dans ce qu'il connaît suffisamment pour en voir l'intérêt à ce moment-là de sa vie. Insidieusement, c'est un enfermement plus grand dans les déterminismes sociaux. Un cursus commun, que ce soit dans la scolarité unique (élémentaire et collège) ou que ce soit par les disciplines étudiées en commun dans une même filière, c'est au contraire l'obligation, donc le droit incontournable, d'avoir la possibilité de découvrir de nouveaux centres d'intérêt dans des contenus de savoir jusqu'alors insoupçonnés, de découvrir ce qu'une culture commune, un apprentissage partagé, peut apporter. Bien sûr, cela appelle une transformation progressiste de l'École, pour que ces cursus communs ne soient pas, pour les jeunes, synonymes d'ennui ou d'incompréhension, mais bien des occasions de se passionner pour de nouveaux aspects de la pensée produite par l'histoire de l'humanité et qui a longtemps été accaparée par une minorité. Une occasion de profiter personnellement de ces pensées collectives, de les maîtriser et donc de pouvoir les critiquer, les remettre en cause et produire une pensée personnelle éclairée.

L'enjeu est à la fois pour l'École et pour le salariat. Le remodelage de l'École que les réformes précédentes ont essayé d'opérer comporte un autre aspect, qui consiste à limiter le contenu de cette formation à bac+3 pour 50 % d'une génération : il est inutile de dépenser du superflu ; il est utile d'avoir une main-d'œuvre aux compétences individualisées afin d'avoir une gamme plus riche de personnes dans laquelle piocher en fonction des évolutions et des particularismes des postes de travail ; pour le patronat toujours, il est nécessaire de limiter le pouvoir de réflexion et d'esprit critique que permettent les savoirs.

Cette logique de modelage des contenus de formation, vaut aussi bien à l'Université que dans la réforme qui se met en place au lycée, dans la distinction entre le socle commun minimal et le reste du programme (élémentaire et collège), mais aussi pour la formation continue des salariés. En effet, entre 1975 et 2005[22], le nombre de salariés bénéficiant

d'une formation payée par l'employeur a quasiment doublé, tandis que le temps de chacune de ces formations a été réduit sensiblement, et qu'a aussi fortement décru la proportion des formations donnant lieu à une qualification. Les patrons, contrairement au discours public, ont besoin de salariés formés, mais ils mettent de plus en plus en œuvre des formations « maison », sous leur tutelle (elles visent seulement l'augmentation de la productivité sur le poste de travail), et qui offrent donc peu de reconnaissance en termes de carrière et de salaire.

Les promoteurs des réformes de l'École au service du capitalisme sont là devant une contradiction : comment conduire 50 % d'une génération à bac+3 tout en dépensant le moins possible ? L'une des réponses esquissées par les décideurs repose sur le couplage qui se dessine entre le lycée et la licence. Sans que cela ne soit jamais dit, le gouvernement prépare le financement de l'augmentation du nombre d'étudiants en licence notamment par la réduction du nombre de lycéens. Il s'agit, avec ce rapprochement du lycée et de la licence, de créer un tuyau dans lequel il y aura le moins de déperditions possibles en cours de route. Un jeune dont les probabilités d'aller jusqu'à la licence sont faibles n'a pas sa place au lycée dans cette vision-là. D'où la suppression des diplômes de niveaux V et IV et la réforme du professionnel, renvoyé vers l'apprentissage patronal ou à la charge des régions. Les élèves de la voie professionnelle devront alors soit être au niveau pour basculer vers le lycée général, ou, plus probablement au vu de leur origine sociale la plus fréquente[23], se contenter d'une formation locale sans qualification nationale.

Le lycée général serait alors poussé à une sorte de productivité éducative demandée aux enseignants et aux élèves, pour produire le plus possibles d'entrants à l'Université parmi ceux qui accèdent au lycée, dans des conditions d'étude à faible coût, donc dégradées (nombre d'élèves par classe accru dans les cours de « tronc commun » – français, maths et une langue pour l'essentiel – regroupés pour les élèves de différentes filières, etc.). Ce projet de la droite, en partie seulement appliqué, n'avait pas que des ennemis dans la zone d'influence du PS. Si les choses restent floues pour l'instant, les quelques décisions qui sont prises ne donnent pas à voir de changement de cap en la matière (sur le lycée professionnel et la régionalisation notamment, dans le cadre de l'acte 3 de la décentralisation).

En amont du couple lycée-licence, dans les réformes et projets de réformes précédents, cela n'a jamais été dit, mais le lien entre les choses est trop évident : pour que seuls les jeunes qui ont une chance raisonnable de ne pas sombrer au lycée général dans de telles conditions accèdent à celui-ci, cela suppose de faire le tri en amont du lycée. Et donc de couper le collège du lycée (ce qui revêt pour les décideurs l'avantage annexe d'affaiblir la force de résistance du SNES). Le collège est alors rapproché de l'élémentaire, dans le cadre du socle commun : les uns n'auront que celui-ci pour horizon, qui marquera la sortie de l'École, tandis que les autres se verront enseigner davantage. Cette logique conduit, mécaniquement, à préparer progressivement des classes officiellement de niveaux, et même des établissements de niveaux : les uns établissements du socle, les autres établissements du programme complet.

Différents rapports (celui de Grosperrin notamment) ne s'en cachaient pas sous les gouvernements précédents. Le jeu des « profils » d'établissements et des « options » est intimement lié à celui de l'individualisation des parcours : dans cette logique-là, c'est à chacun ses « choix », son « niveau », son « rythme »[24], etc. Ce discours sur le « rapprochement » du collège et de l'école élémentaire est conduit en effaçant la préparation en leur sein à la poursuite d'études pour tous les élèves. Pour autant, il y a un

vrai problème de décrochage fréquent des élèves à l'entrée au collège, et à des degrés moindres à l'entrée au lycée et à l'université. Plutôt que de rabattre les objectifs pour « harmoniser », il faudrait retravailler chaque degré pour qu'il prépare à ce qui est attendu par la suite, et pour que chacun d'eux ne requière que ce qui a été objectivement enseigné dans le degré précédent. Dans ce schéma politique, où il n'est pas utile de préparer tout le monde aux études longues, la maternelle devient inutile, d'où sa suppression annoncée par la droite. Le PS marque là un virage, et c'est heureux, mais avec des arguments qui semblent davantage relever de l'action sociale que de la relance d'un outil de lutte pour la démocratisation scolaire.

Une autre façon complémentaire testée par la droite, pour financer les formations à moindre coût, consiste à conduire les établissements à faire appel au financement privé ou à celui des collectivités locales. C'est ce qui se cache principalement derrière la réforme dite des « rythmes scolaires » : la fin de la journée scolaire en milieu d'après-midi ouvre du temps confié aux collectivités locales (communautés de communes, villes), pour prendre en charge ce dont l'École aura été dessaisie. L'argument étant encore qu'il s'agira là de répondre aux profils individuels des enfants par des activités « adaptées », et donc en réalité aux profils sociaux, car les plus « rapides » ne le sont que par entraînement familial aux formes scolaires de socialisation[25] ; ce qui ne peut que conduire à du jeu dans la cour pour les uns, des activités artistiques et scientifiques pour les autres. Sur ce point, les choix du ministre Peillon ne marquent aucun changement de cap par rapport aux politiques précédentes.

Simultanément, avec une once de suspicion, on peut entrevoir que le « rapprochement » primaire/collège est un tremplin pour envoyer les enseignants du primaire, qui ont vu leur nombre d'heures en présence des enfants diminuer, « compléter » leur service au collège où les postes seront économisés. Le rouage enclenché avec cette dénationalisation de l'enseignement peut faire craindre à terme, après plusieurs étapes, une embauche locale de tous les enseignants de primaire et collège, comme le voulait la droite. La pression de la Commission européenne s'exerce à plein pour diminuer le nombre de fonctionnaires et faire de l'éducation un service « rendu au public », par les collectivités ou des prestataires de services privés, et non pas dans une logique de « service public ».

L'enjeu d'une alternative à l'individualisation se situe également au niveau de la formation des futurs adultes qui vont cohabiter. En ne visant plus à enseigner à tous la même chose en primaire et collège, et donc en rompant avec l'idée de scolarité unique, l'objectif n'est plus de transmettre une culture commune, il n'est plus de définir ce que l'on veut pour la formation du futur citoyen, adulte et travailleur selon la formule du Plan Langevin-Wallon. Pourtant, dans une société confrontée à la mondialisation et à des référents culturels pluriels, l'individualisation de l'éducation, parce qu'elle répond aux intérêts du profit et de la domination, dresse un obstacle à la construction de repères pour une conscience de classe dans le salariat, et aboutit ce faisant à un danger d'éclatement du corps social. Au contraire, il est nécessaire de transmettre à la future génération d'adulte un corpus de savoirs qui constituent des repères communs, et qui permettent l'appropriation par chacun d'une palette de forme de raisonnements, comme outils de réflexion critique en même temps que des formes de pensée partageables avec d'autres qui les auront également acquise.

Ainsi, l'idée de repenser les programmes sur la base d'une culture commune qu'il faudrait conduire l'ensemble d'une génération à s'approprier, constitue une alternative qu'il convient de mieux élaborer : de la maternelle jusqu'à la formation professionnelle, il est utile que les savoirs soient présentés sous l'angle de la culture commune, des valeurs

partagées qu'ils fournissent. Il s'agit là d'une alternative à l'atomisation de la société. À tous les niveaux, les savoirs pourraient être davantage programmés et enseignés en axant sur le pouvoir qu'ils peuvent procurer pour comprendre le monde, et donc agir sur celui-ci. Cela vaut pour les sujets les plus « politiques », comme l'histoire par exemple, mais aussi bien au-delà. Un enfant acquiert beaucoup de pouvoir de penser quand il accède au système de numération : en comprenant ce que signifie le fait d'ajouter des zéros à droite de l'écriture, on peut envisager des ordres de grandeurs que jamais l'on ne pourra compter avec des objets réels ; le pouvoir de la pensée peut affranchir des possibilités immédiatement disponibles. Les contenus de savoirs sont trop peu programmés, et donc enseignés, dans cette perspective.

Cela implique de rejeter leur inféodation idéologique et leur marchandisation. Des syndicats, collectifs et associations se sont engagés : sur les sciences économiques et sociales, sur l'histoire, etc., on gagnerait à faire converger ce débat public sur les enjeux politiques de la conception des savoirs dans l'École et la société.

## S'attaquer aux inégalités sociales de réussite scolaire

Tous les arguments de la droite pendant des années reposaient sur le constat de l'échec scolaire ; or le gouvernement actuel ne prend pas de virage. Constat oscillant entre la culpabilisation des enseignants quant à leur performance individuelle (abstraction faite des conditions d'enseignement, de formation, etc.), et la fatalité d'une vision essentialisée des élèves, pour des raisons « biologiques » de manque de « dons », ou selon la rhétorique du « handicap » socioculturel (le décalage entre culture scolaire et cultures populaires n'étant pas vu comme ce qui fonde la nécessité de l'École, mais comme incommensurable).

Tordre le cou à l'idée que tous les élèves ne seraient pas capables constitue un point fondamental de l'affrontement idéologique. Avec l'évolution des exigences intellectuelles, le terme d'« échec » aujourd'hui ne désigne pas les mêmes phénomènes qu'il y a quelques décennies. Dès les petites classes, on enseigne des choses plus compliquées, à une population qui, contrairement au mythe de la « moyennisation » de la société, est majoritairement populaire : 55% des collégiens ont un parent référent déclaré à l'Éducation nationale qui est « ouvrier », « employé », « chômeur n'ayant jamais travaillé » ou « agriculteur ». Autrement dit, la majorité des enfants de la scolarité unique n'ont que l'École pour comprendre les nouvelles exigences scolaires ; les parents peuvent faire réciter, mais pas anticiper ces exigences de sauts cognitifs et de transfert des notions dans des situations pédagogiques variées[26].

Or, si l'on sait depuis Durkheim que chaque type d'École véhicule une définition latente du modèle d'élève et d'homme qu'elle veut former, le côté obscur de l'histoire de la massification scolaire a conduit à ce que simultanément, une autre définition, complémentaire, soit véhiculée par l'École : celle de l'élève indésirable ou inadapté[27]. Mes recherches me conduisent à penser que c'est tout particulièrement vrai pour ce qui est des activités intellectuelles attendues, entre une vision des élèves « brillants » (« cela brille en eux, l'école n'y peut rien ») et une vision des élèves « en difficulté » (c'est « en » eux, fatalité) qui réduisent l'école à un rôle d'abat-jour.

Nombre des travaux de l'équipe de recherches ESCOL-CIRCEFT, dans laquelle je travaille, en convergence avec d'autres comme ceux de Bernard Lahire, décortiquent les formes de l'enseignement et de l'étude autour des enjeux intellectuels[28]. En reprenant des

approches comme celles de Bourdieu et Passeron sur les implicites et pré-requis pédagogiques tout particulièrement[29], nous constatons que dans les dispositifs pédagogiques, nombre de « détails » contribuent aux inégalités sociales d'apprentissage. Car lorsque l'École ne crée pas les conditions de l'appropriation des savoirs par chacun, non seulement cela favorise les élèves qui bénéficient des pré-requis en raison de leur socialisation familiale, mais cela accroît en outre l'angoisse scolaire des familles, qui sont conduites à surenchérir sur la dimension scolaire de l'éducation familiale.

Il y a donc des transformations pédagogiques à opérer avec une boussole politique. Car avec l'unification des dispositifs de scolarisation issus de l'enseignement primaire et secondaire[30], chacun d'eux a été reconfiguré : il devient le lieu potentiel de préparation à un cycle de scolarité suivant, en même temps qu'il hérite d'une population scolarisée dans l'École de masse. Quand des savoirs et formes de raisonnements n'ont pas été construits à un niveau, c'est quelques années plus tard que le retard accumulé se traduit en échec scolaire, en orientation vers des filières d'études courtes, etc.

Ainsi, plutôt que d'avoir des programmes, des supports pédagogiques à disposition des enseignants, et bien d'autres prescriptions encore, qui poussent les professeurs à avoir en tête d'un côté un modèle d'élève connivent qui décode les implicites, et de l'autre côté un autre modèle d'élève qu'il faut cantonner à des activités de bas niveau faute de savoir comment faire autrement, on pourrait, en y travaillant mais c'est faisable, repenser l'École sur la base du modèle d'élève qui n'a que l'École pour acquérir les savoirs scolaires. Et l'élévation des exigences intellectuelles accroît la taille du défi, mais rend ce choix nécessaire si l'on ne veut pas se résigner à une école dont les objectifs seraient socialement dénivelés, ce à quoi conduisent assez systématiquement les formes de pédagogies compensatoires[31]. Cela mérite de se creuser la tête dans une perspective révolutionnaire : le changement de pouvoir et les réformes de structures ne résoudraient pas mécaniquement l'ampleur de la transformation progressiste de l'École qui serait à opérer. Bien entendu, si elle ne suffit pas, c'est une condition importante. Car les conditions matérielles et structurelles ont bien sûr des effets sur les inégalités ou leur résorption. La place manquerait pour les évoquer toutes.

La question des embauches de professeurs et de leur formation est nécessaire et mérite d'être précisée. Si la diminution du nombre de professeurs a des effets inégalitaires assez mécaniques (avec un nombre d'élèves par classe plus important : raréfaction des corrections, donc des travaux écrits demandés aux élèves, donc des dispositions développées…), inversement, il n'y a rien de mécanique à ce que l'augmentation du nombre d'enseignants conduise à moins d'inégalités. Cette augmentation est nécessaire, mais pas pour reproduire les mêmes formes d'enseignement : il s'agit d'une condition de la transformation pédagogique de l'École, pour libérer une part du temps des enseignants des classes pour échanger, se former, réfléchir au métier, etc. Cette question des effectifs est d'une actualité criante. On nous a beaucoup abreuvés de paroles en 2000 autour du « baby-boom », puis plus rien. Or ces enfants n'ont pas disparu : ils ont été scolarisés en primaire, avec le gonflement des effectifs par classe et la raréfaction des classes ouvertes aux enfants de deux ans, voire de trois, pour ne pas créer de postes. Les voici qui entrent au collège, où le nombre de professeurs manque… On comprend mieux le « rapprochement » souhaité par les ministres entre primaire et collège, pour fusionner les corps enseignants et lisser les flux sans embaucher.

Enfin, depuis quelques années, la dimension territoriale des inégalités est assurément devenue cruciale, en tant que contrainte qui amplifie les inégalités pédagogiques[32]. On l'a vu avec l'affaiblissement de la sectorisation, et c'est d'une actualité brulante avec le

projet de loi portant sur les rythmes scolaires, qui constitue en fait un volet essentiel de la préparation de la dénationalisation de l'Éducation nationale, préparatoire de fait, mais non officiellement, de l'acte 3 de la décentralisation qui viendra en débat dans la foulée au Parlement.

## Notes

[1] Ce n'est pas l'objet de notre propos ici, mais il faudrait développer en quoi la Loi Jospin de 1989 marque ainsi le tournant d'une sorte de « troisième voie », où l'alternative au conservatisme pédagogique n'est plus la démocratisation collective, mais le libéralisme pédagogique qui remobilise bien des caractéristiques du méritocratisme teinté de compassionnel.

[2] É. Bautier et P. Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, 2009 ; É. Bautier, « Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités », *in* C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Armand Colin, 2010 ; É. Bautier, « Pédagogie invisible et littératie étendue Construire des significations scolaires à partir de supports composites », Communication au 7e symposium Basil Bernstein, Aix en Provence, 2012 ; É. Bautier, J. Crinon, C. Delarue, B. Marin, « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, 2012, n° 45, p. 63-80.

[3] É. Bautier, J. Crinon, P. Rayou et J.-Y. Rochex, « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 », *Revue française de pédagogie*, 2006, n° 157

[4] S. Bonnéry, « Les définitions sociales de l'apprenant : approches sociologiques, interrogations didactiques », *Recherches en didactique*, 2011, n°12, p. 65-84 ; S. Bonnéry, « Les exigences intellectuelles des manuels scolaires », *La pensée*, 2012, n°372 (« Les contenus d'enseignement »).

[5] S. Johsua, *L'école, entre crise et refondation*, Paris, La Dispute, 1999, p. 28.

[6] A. Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 70.

[7] S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2007.

[8] S. Bonnéry, « Les définitions sociales de l'apprenant : approches sociologiques, interrogations didactiques », art. cit. ; S. Bonnéry, « Les exigences intellectuelles des manuels scolaires », art. cit.

[9] F. Renard, *Les lycéens et la lecture*, Rennes, PUR, 2011.

[10] F. Lantheaume, « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement de réseaux », *Éducation et sociétés*, 2011, n°8.

[11] E. Chatel, « Transformations de savoirs en sciences économiques et sociales », *Revue française de pédagogie*, 1995, n°112 ; J. Deauvieau, « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail*, 2007, n°49, 100-118.

[12] F. Eloy, « Apprendre la musique. Culture légitime, culture scolaire et cultures

juvéniles », Thèse en sociologie (dir. D. Pasquier), EHESS, 2012.

[13] E. Bautier (dir.), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Lyon, Editions de la Chronique sociale, 2006 ; C. Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 2009, n°169.

[14] F. Ropé et L. Tanguy, *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1994 ; N. Hirt, *Les nouveaux maîtres de l'école*, Paris, Aden, 2005 ; C. Laval, F. Vergne, P. Clément et G. Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La découverte, 2011.

[15] J. Goody, *La logique de l'écriture*, Paris, Armand Colin, 1986 ; B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993.

[16] D. Gardey, *Ecrire, calculer, classer*, Paris, La découverte, 2008 ; C. Herrenschmidt, *Les trois écritures. Langue, nombre, code*, Paris, Gallimard, 2007 ; D. Olson, *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz, 1998.

[17] P. Clément, « Le socle commun, cheval de Troie d'une école à deux vitesses ? », *La pensée*, 2012, n°372 ; R. Normand, « Enjeux politiques des instruments quantitatifs en éducation », *La pensée*, 2012, n°372.

[18] J. Lojkine, *L'adieu à la classe moyenne*, Paris, La Dispute, 2005, p. 109-116.

[19] M. Young, *The Curriculum of the future. From the NSE to a critical theory of Learning*, London, Routledge, 1998.

[20] J.-Y. Rochex, « Des rythmes scolaires ou la mystification du sujet », *Les cahiers de l'Ecole et la Nation*, 1995, n°9.

[21] T. Poullaouec, *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute, 2010.

[22] *Cereq-bref*, n° 235, novembre 2006.

[23] U. Palheta, *La domination scolaire*, Paris, PUF, 2012.

[24] L. Sève, « Touche pas à mon rythme », *L'école et la Nation*, 1989, n° 402.

[25] B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit.

[26] S. Bonnéry, « Les exigences intellectuelles des manuels scolaires », *La pensée*, 2012, n°372.

[27] B. Geay, « Du « cancre » au « sauvageon ». Les actes de la recherche en sciences sociales », 2003, n° 149 ; M. Millet et D. Thin, « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n° 149.

[28] Voir en bibliographie les travaux de Bautier, Crinon, Rayou, Rochex, Kakpo, Bonnéry.

[29] P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

[30] B. Geay, *Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, 1999 ; T. Poullaouec et C. Lemêtre, « Retour sur la deuxième explosion scolaire » (dossier),

*Revue française de pédagogie*, 2009, n°167.

[31] J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, 2011 ; M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger et J.-Y. Rochex (dir), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. TII. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, Paris, ENS éditions, 2012.

[32] C. Ben Ayed, *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin, 2010 ; C. Ben Ayed, S. Broccholichi et D. Trancart, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte, 2010.