ROBERT André D. *L'École en France de 1945 à nos jours*

Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2010, 312 p.

Brigitte Dancel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3136>

DOI : 10.4000/rfp.3136

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2011

Pagination : 154-155

ISBN : 978-2-84788-320-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Brigitte Dancel, « ROBERT André D. *L'École en France de 1945 à nos jours* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3136> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3136>

BIBLIOGRAPHIE

CRAHAY M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.

ROBERT André D. *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2010, 312 p.

André D. Robert étend et étoffe son analyse des politiques scolaires en France qu'il avait dressée dans un ouvrage précédent (Robert, 1993). Dans l'introduction, l'auteur fixe la manière dont il entend analyser les politiques scolaires en France et en montrer la complexité, les contradictions et les effets inattendus, voire pervers. Fruits de l'action gouvernementale, des élus temporaires et des administrateurs permanents de l'État, des collectivités territoriales depuis les lois de décentralisation de 1982-1985, elles doivent composer avec les acteurs sociaux organisés (syndicats, inspections générales disciplinaires, groupements d'intérêts, parents) ou individualisés, dans un environnement économique national et mondial qui impose au système éducatif un lien entre formation et emploi et des influences idéologiques internationales puissantes. À l'égard de ces dernières, André D. Robert s'interroge sur les moments où les institutions scolaires en France tendent vers un libéralisme ambiant qui voudrait faire basculer, depuis une bonne dizaine d'années, l'école vers un bien privé alors que des oppositions, des contradictions internes et une tradition démocratique républicaine combattent cette tentation.

L'ouvrage découpe la bonne soixantaine d'années étudiées en neuf chapitres d'inégale ampleur, qui déroulent la chronologie connue de la démocratisation de l'école. Les quatre premiers chapitres (1945-1980) retracent la lente marche vers une effective mise en système de l'école qui aboutit à la transformation du premier cycle du secondaire en collège unique entre 1976 et 1980, une sorte d'« école moyenne » ouverte à tous les élèves de l'école primaire. L'offre d'école répond au principe d'égalité : fin des filières au collège, seconde de détermination, pédagogie de soutien repoussent l'âge de l'orientation et semblent valoriser les « préférences » et les aptitudes des élèves hors de tout contexte social et de toute mise en œuvre pédagogique nouvelle. Dans ces conditions, l'échec scolaire d'un certain nombre d'élèves devient la marque d'infamie des institutions scolaires. Le collège va concentrer, au gré des acteurs, toutes les attentions ou toutes les critiques afin de trouver la solution aux deux questions qui lui sont régulièrement posées : comment en faire un lieu qui, dans la continuité de l'école primaire, dispense une culture commune à tous les élèves et quels sont les contours des connaissances qui valent

la peine d'y être enseignées pour servir de bases à des études ultérieures plus ou moins longues ?

Les cinq chapitres suivants (1980-2005) montrent comment l'offre institutionnelle se heurte aux réalités sociales (hétérogénéité des élèves), économiques (crise qui rôde depuis le milieu des années soixante-dix pour devenir lancinante depuis le début des années quatre-vingt), politiques (alternances et diversité des approches des questions scolaires à gauche par exemple) et idéologiques (montée d'un libéralisme avide d'évaluation et de résultats), mais aussi aux dissensions syndicales et aux débats pédagogiques. Durant toute cette période, tous les gouvernements affirment vouloir lutter contre l'échec scolaire, manière de reconnaître combien l'école reste inégalitaire. Si chacun adopte des dispositions particulières et vise des objectifs propres, on peut noter quelques constantes. Tout d'abord, les institutions scolaires ne sont pas pensées comme un tout ; les effets à long terme des décisions sont soit mal appréciés soit ignorés et légués à l'attention du prochain ministre. Tantôt sous la pression de l'urgence, tantôt sous celle d'un ministre et de son cabinet, l'attention est portée sur le collège, l'école primaire, le lycée, l'université, l'enseignement professionnel et technique poursuivant, lui, une action à bas bruit, efficace mais toujours aussi peu valorisée en France. Ensuite, l'école vit au rythme des effets d'annonce censés résoudre tout ou partie d'un problème sans que l'on s'assure ni de l'application, ni des résultats des décisions précédentes ; les lois d'orientation de 1989 et 2005, au regard de la multiplication des circulaires, arrêtés et autres prescriptions, ne donnent qu'une illusion d'ordre. Ces deux premières constantes laissent la désagréable impression d'un chantier permanent qui saute du grenier à la cave en s'occupant de temps à autre de la couleur du papier peint. La troisième constante est l'entrée en force de deux acteurs, élèves ou étudiants et parents, longtemps tenus à l'écart. Les premiers savent se faire entendre depuis l'automne 1986 (projet Devaquet qui pose une question sensible : le bac peut-il conserver son double rôle d'examen de fin de scolarité secondaire et de premier grade de l'université ?). Les parents, du moins certains, réagissent de manière plus individualisée, c'est-à-dire en « consommateurs » d'une école dont ils attendent des résultats en termes de diplômes et d'ascension sociale pour leurs enfants. Ils sont très attachés à la liberté des parcours scolaires entre le privé et le public et ils ont su contourner la carte scolaire avant que l'on s'oriente vers sa suppression en 2008 (pour un regard récent sur cette question, cf. Dalsheimer-Van Der Tol, 2010). Plus récemment leur mobilisation devient plus collective pour s'opposer à une fermeture de classe ou à un défaut de remplaçant d'un enseignant absent. La quatrième constante se lit dans les efforts budgétaires qui soutiennent la massification de l'école. L'Éducation nationale se hisse à la première place dans le budget de l'État en 1989 et, en dépit d'un léger fléchissement

en 1997, sa part va en augmentant jusqu'en 2007 quand la RGPP lui inflige une réduction drastique des recrutements de jeunes enseignants. La dernière constante, plus rassurante au premier abord, est la réelle augmentation des possibilités d'accès au savoir qui donne l'illusion que le slogan « égalité des chances » répété à l'envi est une réalité. Cette augmentation de scolarisation cache cependant des aspects plus sombres : les sorties sans aucun diplôme, les sorties avec des diplômes qui se heurtent à un marché de l'emploi atone, une démocratisation qui ne s'est dégagée ni de variables larges (origine sociale et géographique des élèves, sexe), ni de variables plus ténues et très délicates à apprécier (offre de conditions institutionnelles et pédagogiques plus ou moins propices selon les établissements, les équipes pédagogiques, voire les professeurs).

Le confort de lecture que donnent les notes de bas de page, une bibliographie indicative, une table des sigles et un index des principaux noms propres complètent un ouvrage qu'André D. Robert prend bien soin de présenter comme un ouvrage qui n'est pas « savant ». C'est un vade-mecum historique dont un public averti pourrait certes souligner que tel ou tel aspect ne serait pas assez ou trop ou mal abordé. Il nous semble cependant que cet ouvrage est d'une grande utilité pour des enseignants, jeunes ou moins jeunes, empêchés parfois par leur travail quotidien de donner sens à leur position au sein d'une institution qui ne les ménage pas en termes d'effets d'annonce et de prescriptions hiérarchiques. Le public peut s'élargir aux étudiants qui se destinent à l'enseignement et qui sont privés depuis la rentrée 2008 de formation initiale. S'il existe encore un grand public intéressé par la question de l'école (la disparition du *Monde de l'éducation* en décembre 2008, qu'André D. Robert cite encore comme une revue qui nourrit le débat sur l'école, peut en faire douter !), la diffusion de cet ouvrage peut s'élargir en s'appuyant sur le constat que plus d'un quart de la population française fréquente un établissement scolaire ou universitaire.

Brigitte Dancel
Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- DALSHEIMER-VAN DER TOL N. (2010). « La carte scolaire : un éclairage international ». *Éducation et formations*, n° 79, p. 117-127.
- ROBERT A. (1993). *Système éducatif et réformes*. Paris : Nathan.

VINATIER Isabelle. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009, 250 p.

De nombreux chercheurs francophones en éducation s'intéressent désormais aux conditions dans lesquelles les enseignants construisent leurs identités, compétences et savoirs professionnels. Cependant le cadre de la didactique professionnelle, issue du champ de la formation des adultes et de la formation professionnelle et technique, est encore peu convoqué pour comprendre le travail enseignant. Isabelle Vinatier s'y emploie. En s'appuyant sur une matrice notionnelle qui relie activité, schèmes, classes de situations, compétences et conceptualisation en acte, son projet est de saisir les invariants de ce travail « sur et avec autrui ». Ces invariants se définissent par le fait qu'enseigner est avant tout une activité interactionnelle où les intentions de l'enseignant – faire apprendre, susciter le développement des élèves – tendent à s'ajuster aux caractéristiques cognitives, affectives et motivationnelles de ces derniers. L'argument de l'auteure est alors le suivant : à l'identification des schèmes et des conceptualisations que le praticien forge en fonction d'invariants situationnels, s'ajoute celle des invariants subjectifs à partir desquels il conduit et interprète son activité. Ancré dans des situations dynamiques complexes, marqué par des écarts avec du prescrit, habité par des valeurs, fondé sur des rapports asymétriques, le travail enseignant et son analyse réflexive mettent en jeu des composantes identitaires. Il se joue dans des négociations de rôles et de places, autant que dans des stratégies inventées dans le cours de l'action pour infléchir les modes de pensée des élèves, leurs rapports aux contenus enseignés et leur engagement dans les tâches. Dans ce sens, aider les élèves à prendre conscience de leurs difficultés constitue une partie de l'organisation de la co-activité entre enseignant et élèves.

Ce que démontre Isabelle Vinatier, c'est que si le travail enseignant peut se décrire, il ne peut s'expliquer que lorsque la subjectivité de l'acteur entre dans l'élucidation de ses actes. Cette élucidation passe par la collaboration dans la recherche-action. Les interventions et les pointages des pairs et des chercheurs sur les traces observées ont dans cette perspective une double fonction : donner corps à l'expérience des acteurs dans la formalisation de savoirs professionnels, mais aussi reconfigurer l'activité de travail, et avec elle, les significations qui lui sont attribuées. Avec le cadre de la didactique professionnelle se combinent ici, avec un grand souci de cohérence, ceux de la psychologie développementale vygotskienne, de la linguistique interactionnelle et de l'herméneutique de Ricoeur. Des notions difficiles à manier parce que non consensuelles, comme celles d'activité, d'expérience, d'identité, de réflexivité, sont minutieusement explorées jusque dans leur généalogie hors et dans les sciences de l'éducation – comme celle de schème depuis Kant puis