L'école primaire en question

Introduction

Questioning Primary School

La escuela primaria en cuestión

Pierre-Louis Gauthier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1140>

DOI : 10.4000/ries.1140

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2006

Pagination : 17-23

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Pierre-Louis Gauthier, « L'école primaire en question », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 41 | avril 2006, mis en ligne le 15 novembre 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1140> ; DOI : 10.4000/ries.1140

L'école primaire en question

Introduction

Pierre-Louis Gauthier

L'école primaire se présente, partout dans le monde, comme le fondement sur lequel se bâtissent les systèmes éducatifs. Partout, on y retrouve le même enracinement dans l'histoire et la culture. Partout lui sont dévolues des missions identiques d'alphabétisation et d'identification nationale. Le présent dossier permettra de saisir, à travers le prisme des contributions, les constantes de cette éducation première, mais aussi les différences et, au vu des problèmes éducatifs actuels, les évolutions spécifiques.

LES FONDEMENTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

L'école primaire est fille de l'histoire. Elle est toujours issue d'une tradition éducative ancienne mais son acte de naissance est souvent lié à des changements politiques importants. En France, le premier plan d'instruction publique fut élaboré par le marquis de Condorcet sous la révolution, l'école primaire française prenant son essor avec l'avènement de la III^e République (Houchot, Safran)¹. L'ébauche de la *Grundschule* allemande se fit sous l'éphémère république de Weimar en 1919, au lendemain du cataclysme de la première guerre mondiale (Faust). L'école espagnole s'est profondément réformée à la fin de la dictature franquiste (Gonzalez et Trujillo). Les bouleversements de la révolution industrielle ont favorisé la mise en place de la *Lagere school* et de la *Kleuterschool* néerlandaises au XIX^e siècle (Letschert et Grabbe-Letschert). Au lendemain des indépendances les peuples africains avaient placé beaucoup d'espoir dans leurs écoles primaires (Njiale).

L'école primaire a souvent été l'un des enjeux du combat contre un régime politique devenu obsolète. Les débats actuels entre des conceptions différentes de l'éducation reflètent encore ces affrontements anciens.

1. Les noms renvoient aux auteurs des articles du dossier.

Emanant d'un pouvoir politique nouveau, l'école fut également porteuse des aspirations de forces sociales nouvelles. Ainsi située à la rencontre d'un projet politique et d'une demande sociétale, l'école a été investie par le corps social d'une double mission de cohésion sociale et d'unité nationale qui se juxtapose à sa fonction *sui generis* d'alphabétisation. Il lui appartient par conséquent de transmettre aux nouvelles générations les valeurs civiques et patriotiques et de les inscrire dans l'identité culturelle du pays. C'est à travers la connaissance du patrimoine linguistique, historique, littéraire, artistique que se construit le sentiment d'appartenance à la communauté (Faust, Houchot et Safra, Gonzalez et Trujillo). Il arrive parfois que l'attachement à la tradition soit le signe du repli de l'école vers la nostalgie d'un temps ancien (Letschert et Grabbe-Letschert). Concilier la prise de conscience communautaire avec l'ouverture au monde reste d'ailleurs l'un des dilemmes posés à l'école.

On comprendra mieux le drame de l'école coloniale qui, n'étant pas ancrée sur ce substrat à la fois historique, politique et culturel, ne répondait pas à une aspiration sociétale, hormis la nécessité de former des cadres subalternes pour les besoins de l'administration et de l'armée. La faillite des systèmes éducatifs imposés par la domination peut être considérée comme l'un des plus graves méfaits de la colonisation (Njiale).

L'école primaire, parce qu'elle rassemble les enfants de toutes origines dans la même obligation d'apprendre et le même droit d'être éduquer, s'est retrouvée en charge exclusive de la scolarité obligatoire. Ce fut son heure de gloire. Insérée dans la réalité locale, elle avait son propre examen qui conditionnait l'entrée dans la vie active, le certificat d'études primaires en France, le *bachillerato elemental* en Espagne. En France, elle absorbait une partie de l'enseignement pré-élémentaire et ouvrait à un enseignement secondaire court sous sa seule responsabilité. Elle possédait son corps d'enseignants, dûment formés à leur mission et organisés en groupe de pression influent.

LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION DE BASE

Parce qu'elle est caractérisée par ses origines, l'école actuelle connaît dans chaque pays une configuration singulière qui rend improbable toute réduction à un modèle unique.

Les acteurs de l'éducation de base ont changé au cours de l'évolution des systèmes éducatifs. La séparation de l'État et des églises a défini nettement le rôle de l'école même si l'enseignement religieux subsiste parfois auprès de l'éducation morale et civique (Faust).

Dans tous les pays, l'État joue le rôle tutélaire nécessaire pour assurer et pérenniser le fonctionnement de la scolarité obligatoire. Mais son intervention est diverse dans la forme et l'intensité. Dans les systèmes français (Houchot

et Safra), espagnol (Gonzalez et Trujillo) et allemand (Faust), la culture d'un État fort et centralisé, fût-il fédéral, impose en permanence, et dans tous les domaines de l'école obligatoire, son initiative et ses décisions.

Aux niveaux inférieurs, les collectivités locales jouent un rôle relatif à l'espace laissé vacant par l'État. En France, les municipalités ont toujours eu en charge les aspects matériels du fonctionnement de l'école primaire, de la construction des écoles à la fourniture des matériels scolaires, mais leur intervention dans les domaines de la pédagogie ou de la gestion des maîtres est inexistante, voire unimaginable. On trouve par ailleurs toutes les variations possibles du rôle des autorités locales, jusqu'à la prise en main totale du fonctionnement de l'école primaire dans le contexte de systèmes autonomes comme aux Pays-Bas ou en Finlande. Dans ce dernier pays, les autorités locales apportent un soutien direct à l'école pour résoudre ses problèmes, mais en contrepartie elles interviennent dans le domaine de l'évaluation à partir de cadres définis au niveau national (Halinen).

Au niveau local se manifestent également des groupes de pression issus de la société civile : groupes professionnels, comités de parents, partis politiques. Chacun peut exprimer une conception différente de l'éducation et attribuer à l'école de base un rôle particulier. L'émergence de groupes sociaux dynamiques, plus exigeants et souvent mieux informés sur les filières de la formation et de l'emploi, contribue à remettre en question les contenus et les méthodes et à alimenter le débat sur le fonctionnement de l'école. Dans un contexte démocratique, c'est à partir de ces débats que peuvent évoluer les missions d'une école ouverte sur les réalités de la vie active et cette évolution positive n'est pas concevable sans un consensus et un climat de confiance (Halinen). De la réponse de l'institution, et surtout des enseignants, dépend le devenir de l'école qui se situera entre l'ouverture à d'autres partenaires que les seuls professionnels de l'éducation ou le repliement.

STRUCTURES ET STRATÉGIES

L'école primaire prend forme selon différents modèles institutionnels reflétés fidèlement par les modes de financement où la part de l'État est variable. On mesure d'ailleurs par ce biais l'importance relative accordée à l'enseignement élémentaire par rapport aux autres ordres d'enseignement.

Les principes de base et les débats actuels sur l'éducation peuvent se résumer à l'alternative « égalité des chances » *versus* « efficacité de la formation ». On trouve donc les modèles à filières d'orientation précoce s'opposant au modèle du tronc commun prolongé dans le secondaire inférieur. L'éducation obligatoire a souvent connu une sédimentation de structures se juxtaposant selon les différentes politiques éducatives et générant ainsi de nombreuses ruptures au sein du système éducatif. En Allemagne, État fédéral, chaque Land

étant responsable de l'enseignement a choisi puis fait évoluer son propre modèle. Le Cameroun, bien que doté d'un État central, voit perdurer une structure double héritée des colonisateurs français et britannique (Njiale). Cette fragmentation de l'école primaire existe en Espagne et en France où, malgré un rattachement formel, le préscolaire a toujours constitué une école à part (Gonzalez et Trujillo ; Houchot et Safra). La fragmentation est accentuée par la création de classes spéciales réservées aux handicaps, aux enfants de migrants, au soutien scolaire... Quant à la rupture de la continuité avec le secondaire, elle reste tout aussi marquée.

À l'opposé de cette « balkanisation » de l'école, on s'est efforcé, dans des structures unifiées, de rassembler en une seule institution les différents segments jusque-là épars de la scolarisation obligatoire. Les Pays-Bas ont ainsi intégré le préscolaire à l'école primaire en 1985, cependant que la Finlande unifiait dès 1970 l'ensemble de l'enseignement obligatoire, préscolaire, primaire et secondaire inférieur, dans un continuum sans rupture. L'unification de la scolarité obligatoire a autorisé une véritable intégration et ouvert la voie à plus d'équité (Halinen).

Les systèmes en présence déploient des stratégies fort différentes pour la mise en oeuvre des missions de l'école. Dans les États centralisés, on retrouve la tendance obsessionnelle à garder la maîtrise des contenus au travers de programmes souvent encyclopédiques (Cameroun, France), accompagnés d'horaires officiels et d'instructions sur la manière de procéder. Dans les systèmes décentralisés, les dispositifs varient entre plans nationaux et listes d'objectifs au niveau des compétences. Les enseignants et les responsables locaux sont alors invités à compléter les champs disciplinaires et à adapter les horaires. Des solutions mixtes consistent à inclure dans un plan national des référentiels concernant les disciplines majeures comme la langue ou les mathématiques (Faust). Ailleurs, on laisse une grande autonomie aux provinces et aux établissements pour s'organiser (Gonzalez et Trujillo).

L'imbrication de textes réglementaires et la nécessaire évolution de l'enseignement entraînent une succession quasi-ininterrompue de mesures de cadrage. Ces mesures concernent fréquemment des aspects mineurs comme les technologies de l'information et de la communication ou les langues vivantes, et plus rarement les contenus de base. Cette succession entraîne chez les acteurs de l'enseignement lassitude et passivité (Gonzalez et Trujillo).

LES MISSIONS

La mission première de l'école de base reste l'acquisition d'une culture scolaire structurée sur des connaissances de base et des mécanismes élémentaires. Lire, écrire, compter, s'exprimer dans sa propre langue et dans une langue étrangère, constituent le credo des élèves du primaire. La question de la

langue de l'école se pose très tôt dans les pays comme la Finlande, le Cameroun ou l'Espagne, où l'école est censée résoudre les problèmes nés du multilinguisme. Elle se pose également dans les pays de forte immigration où l'apprentissage de la langue nationale s'impose comme composant de la scolarisation de base. Sur ce dernier point, les fondements culturels de l'école se retrouvent mis en cause et l'enjeu que représente la présence sans cesse plus diversifiée de cultures minoritaires devient crucial. Les réponses sont diverses : la pédagogie intégrative aboutit à un certain nivellement culturel, cependant que la séparation en écoles distinctes alimente le courant communautariste. Les autres champs disciplinaires se distribuent de manière inégale et pondérée suivant les pays. La contribution à l'identité nationale reste présente à travers l'histoire nationale qui continue de véhiculer les événements et personnages emblématiques tels le *Goejanverwellesluis* aux Pays-Bas ou Vercingétorix en France (Letschert et Grabbe-Letschert ; Houchot et Safra).

ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS

L'école primaire a besoin, comme toute structure éducative, d'une évaluation de son propre fonctionnement. Les systèmes centralisés obéissent non seulement à une norme définie en amont, mais également à des procédures d'évaluation dont les types les plus anciens sont l'inspection et l'examen. Le système français a multiplié les procédures d'évaluation sur le plan national de sorte que chaque élève soit testé en deuxième année et à la sortie de l'école primaire. Les informations ainsi recensées donnent une image globale des résultats obtenus (Houchot et Safra). Par contre, en Finlande, on a supprimé toute évaluation et tout examen au long de l'école fondamentale (Halinen). Actuellement, les évaluations internationales rendent compte avec acuité des niveaux relatifs obtenus dans certaines disciplines par les différents systèmes éducatifs. On peut dorénavant apprécier le rendement des différents systèmes de l'école de base et constater que les résultats traduisent des disparités importantes.

Ainsi, en Espagne, 26 % des élèves ne possèdent pas des connaissances suffisantes en espagnol, en France 15 % des élèves quittent l'école primaire sans savoir lire. Ces chiffres révèlent le paramètre majeur de l'échec scolaire, plaie ouverte dans l'enseignement élémentaire et qui conduit un grand nombre d'adolescents à sortir du cursus scolaire sans qualification. Ces chiffres sont corroborés chez les adultes de ces deux pays, fort mal placés pour le niveau de la formation générale de leur population. Parallèlement, la Finlande, le bon élève des évaluations internationales, parvient à des résultats supérieurs à tous les autres pays dans toutes les disciplines, ramenant son taux d'échec à 5 %. Dans le même temps, ce dernier pays est parvenu à réduire fortement

l'influence des facteurs socioprofessionnels qui accompagnent généralement la réussite ou l'échec scolaires.

LES ÉVOLUTIONS : ENTRE RELÉGATION ET RESTAURATION

Quelles évolutions ont donc conduit les différentes écoles de base à des résultats aussi dissemblables? Certains systèmes ont parfois connu des évolutions hasardeuses sous des régimes autoritaires (Gonzalez et Trujillo, Faust). D'autres, sous une tutelle étrangère, ont connu des retards dramatiques (Njiale).

Si partout, depuis la période refondatrice, l'évolution a été considérable, la situation récente est nuancée. La prolongation de la scolarité obligatoire à quinze, seize ou dix-sept ans, a introduit une modification fondamentale en transformant l'école primaire en une sorte de propédeutique à l'enseignement secondaire. Après avoir été au cœur de la scolarisation, l'école primaire s'est trouvée privée d'une partie de ses fonctions. La remontée de l'obligation scolaire vers le secondaire, parallèlement à la baisse de la démographie, a vu fondre ses effectifs. Amputée de ses classes terminales qui préparaient à la vie active, elle a vu diminuer son importance sociale. Ne préparant plus les élèves à devenir dans un futur proche de jeunes producteurs, elle a minoré, voire abandonné, la formation du futur adulte. Ce faisant, l'école primaire s'est détournée de l'orientation professionnelle d'élèves qui intègrent désormais massivement le secondaire. Le primaire a vu enfin migrer vers le secondaire maints bons éléments du corps enseignant.

Le XXI^e siècle est devenu le temps du secondaire qui focalise toute l'attention du corps social et du politique. La prolongation de l'obligation, faute de s'accompagner d'un processus de continuité, a ainsi introduit une rupture supplémentaire dans la scolarité. Un nouveau modèle d'enseignement s'est imposé, venu de la sphère universitaire dont sont issus les enseignants du secondaire, modèle devant lequel l'école primaire peine à maintenir ses propres options pédagogiques dont les contenus ont été souvent jugés répétitifs, fixistes et obsolètes. L'évolution actuelle, marquée par la succession des évaluations, conforte ce modèle de formation où la quête des résultats et la compétition relèguent en arrière-plan les lents et subtils processus d'apprentissage de l'enfance.

On constatera que peu de réformes ont concerné le primaire (Gonzalez et Trujillo) et que la recherche universitaire, plus attirée par les secteurs plus « prestigieux » de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, s'en désintéresse. La réflexion pédagogique débouche souvent sur les procédures pratiques et, dans ce domaine, les éditeurs exercent une influence indéniable (Letschert et Grabbe-Letschert), ouvrant la porte à la marchandisation de l'éducation.

Dans ces conditions, le primaire a cessé d'être une priorité. On a vu alors le primaire se replier sur ses propres valeurs, plus traditionnelles. Sa réponse face au multiculturalisme, par exemple, a été de peu d'efficacité, mal préparé qu'il était à s'adapter à la nouvelle diversité sociale et culturelle qui excluait la seule reproduction de l'enseignement. L'école primaire a manqué d'imagination et d'innovation. De plus les enseignants dans ce mouvement de repli de l'institution se sont eux-mêmes refermés sur un habitus sécurisant qui les dispensait d'une véritable remise en cause (Gonzalez et Trujillo). La formation des enseignants, parvenue presque partout à un niveau universitaire, a écarté du recrutement les catégories issues de classes modestes qui trouvaient jusque-là dans l'enseignement un ascenseur social traditionnel. Le nouvel enseignant du primaire, dûment diplômé de l'université, influencé par le modèle du secondaire, peine à trouver le contact avec un public hétérogène qui reste massivement issu des classes populaires. Les réformes, on l'a vu, ne se sont pas attaquées à ces problèmes structurels. Le courage politique a manqué pour arrêter cette évolution délétère et notamment procéder à une révision lucide des structures, des contenus, des recrutements, de la formation. Peut-on maintenir une scolarisation obligatoire fragmentée en autant de secteurs s'ignorant les uns les autres? Faut-il au contraire unifier la scolarité obligatoire? Quelle est dorénavant la culture véhiculée par l'école? Comment faut-il enseigner l'histoire coloniale, faut-il encore enseigner les parties quasi-mythiques de l'histoire (Letschert et Grabbe-Letschert)? Les acteurs de la vie active ont-ils leur place dans l'école ou reste-t-elle un sanctuaire? Un diplôme universitaire répond-il à une nécessité pour enseigner les apprentissages de base à de jeunes enfants?

Les enseignants, les autres acteurs entourant l'école de base, se doivent de répondre eux-mêmes à ces questions.

L'école primaire est souvent ressentie comme un secteur calme de l'éducation : une école apaisée et tranquille. Or c'est à l'école primaire et sans doute déjà dans le préscolaire que germent les inégalités génératrices d'échecs, de troubles et de violences. Pourtant, l'école primaire garde dans la scolarisation obligatoire un rôle spécifique. L'école primaire est seule capable de faire acquérir un socle commun de connaissances et de compétences élémentaires au peuple des enfants rassemblé tout entier sous son toit, peut-être pour la seule occasion de leur vie. C'est à l'école primaire que s'acquièrent le goût d'apprendre et le sens de la vie en commun. Pour ce faire, il appartient à cette communauté éducative de faire face avec lucidité à l'hétérogénéité des cultures que présentent maintenant et pour longtemps nos sociétés. Il lui appartient de retrouver une nouvelle légitimité en renonçant à n'être que le vestibule de l'enseignement secondaire. Certes des réformes sont nécessaires, tendant à unifier l'école obligatoire en éliminant les ruptures que maintiennent des structures héritées de l'histoire. Pour l'instant, nous devons nous tourner vers les modèles qui font leurs preuves et c'est aussi l'objectif de ce dossier.