

Les Notes de l'Institut Diderot

Crise de l'École française

Analyse interne et préconisations

JEAN-HUGUES BARTHÉLÉMY

JEAN-HUGUES BARTHÉLÉMY

Crise de l'École française

Analyse interne et préconisations

MAI 2017

Les Notes de l'Institut Diderot

Retrouvez les publications sur la thématique en libre accès sur www.institutdiderot.fr

- L'avenir de l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque (Régis Debray)
- L'avenir des inégalités (Hervé Le Bras)
- L'avenir de l'organisation des Entreprises (Guillaume Poitrinal)
- L'avenir de l'anti-science (Alexandre Moatti)
- L'avenir de la famille (Boris Cyrulnik)
- L'avenir des humanités (Jean-François Pradeau)
- L'avenir de la population française (François Héran)
- L'avenir de l'enseignement (François-Xavier Bellamy)
- Sur le service civique (Jean-Pierre Gualazzi)
- La recherche en France et en Allemagne (Michèle Vallenthini)
- La République à l'épreuve du communautarisme (Eric Keslassy)
- Les Entretiens de l'Institut Diderot. Les 18-24 ans et l'avenir de la politique

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

Dominique Lecourt

p. 7

CRISE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE

Analyse interne et préconisations

Jean-Hugues Barthélémy

p. 9

LES PUBLICATIONS DE L'INSTITUT DIDEROT

p. 27

AVANT-PROPOS

Il y a un demi-siècle, le système éducatif de la France, pays des Lumières, bénéficiait encore d'un crédit exceptionnel dans le monde entier et spécialement dans les pays développés.

Ce temps est révolu.

La crise occidentale de l'École est sans doute plus profonde et plus douloureuse en France que partout ailleurs. Il est clair que cette crise n'a qu'insuffisamment retenu l'attention de la plupart des candidats à l'élection présidentielle de 2017, le discours des experts en « sciences de l'éducation » ayant sans doute contribué à tarir l'indispensable discussion sur la mission fondamentale de l'École.

Jean-Hugues Barthélémy, professeur ayant enseigné dans les trois académies de Lille, Rennes et Bordeaux, dresse un tableau très complet, mais bien sombre, de la situation. Un fait dénoncé par de nombreux enseignants est, qu'au fil des ans, s'est affirmé dans la politique scolaire le pouvoir des parents. On peut même les voir aujourd'hui soutenir leurs enfants contre les enseignants dans les questions comportementales !

L'autorité s'en trouve gravement atteinte. Et l'autorité perdue, jamais ne se retrouve.

Mais l'essentiel réside sans doute en ceci : à l'écart des petites guerres doctrinales habituelles, Barthélémy aborde aussi certains thèmes que les médias maîtrisent mal, et qui auraient dû s'imposer dans l'in vraisemblable campagne présidentielle que nous venons de vivre.

Comme François-Xavier Bellamy le décrivait à l'Institut Diderot ¹, la violence

1. François-Xavier Bellamy, *L'avenir de l'enseignement*, Institut Diderot, Paris, 2016 : <http://www.institutdiderot.fr/l-avenir-de-l-enseignement/>

quotidienne, les classes surchargées, le renoncement à la transmission et la nature fallacieuse des voies empruntées pour atteindre au plus vite l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du Bac ne peuvent que décourager nos enseignants.... Barthélémy nous livre des analyses approfondies de l'évolution de l'institution scolaire.

Spécialiste internationalement reconnu de l'œuvre du philosophe Gilbert Simondon (1924-1989), il plaide aussi pour un contenu culturel indissociablement technologique et écologique, ainsi que pour une réhabilitation des filières techniques et professionnelles injustement méprisées. Il ne verse pas dans la délectation morose. Il dégage les voies d'une pensée et de pratiques nouvelles contre les inégalités, mais aussi et tout à la fois contre la déculturation prononcée de notre jeunesse.

Pr. Dominique Lecourt
Directeur général de l'Institut Diderot

CRISE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE

Analyse interne et préconisations

INTRODUCTION

Le paradoxe scolaire français et les limites des médias sur l'École

On le sait, l'actuelle crise de l'École française est souvent considérée comme un comble et un paradigme des crises scolaires qui touchent plus généralement le monde occidental. Or les médias participent à créer bien de la confusion à propos de cette « crise de l'École française » :

– ils laissent croire que le creusement scolaire des inégalités sociales caractérisant la France ne concernerait que les petits. En fait, depuis quinze ans, les barèmes et les exigences du Collège et du Lycée ont été considérablement réaménagés afin que jusqu'au Baccalauréat les différences de niveau entre élèves se perçoivent le moins possible. C'est ensuite que celles-ci explosent, en condamnant les titulaires les plus faibles du baccalauréat général à se voir refusés dans les formations courtes (écoles, BTS, etc.) et à se « réfugier » dans des universités où ils viennent grossir démesurément le taux global d'échec en première année mais aussi celui de la sortie définitive des études. Ce problème est indissociable de celui de l'orientation intra-scolaire. Les lycées – cela ne se sait guère – doivent en effet respecter des quotas favorisant les séries générales pour répondre à la demande des parents, parfois contre les compétences mais aussi les aspirations des élèves ;

– ils ne consultent pas les enseignants à grande échelle, et se rendent par là incapables de comprendre et d'exposer aux citoyens ce paradoxe fondamental : en France, depuis quinze ans, les chances d'ascension sociale des plus modestes

par l'École n'ont cessé de baisser en même temps que les exigences intellectuelles de celle-ci. La réalité est que, contrairement à ce que pensaient certains « experts », ce n'est pas en baissant les exigences intellectuelles ou en modifiant progressivement les barèmes, ainsi que cela a été fait dans la plupart des disciplines au grand désespoir des enseignants devenus « animateurs culturels » – comme ils disent eux-mêmes par autodérision –, que l'on conduira les plus modestes à la réussite de leurs études, toujours sélectives en bout de course.

Tel sera donc le cadre général complexe de notre analyse, qui visera à surmonter tous les simplismes régnant dans les médias à propos de l'École en France. De la même façon, cette analyse et les préconisations qui s'y associeront ne relèveront d'aucune idéologie politique préalable. Notre but étant, d'abord, de révéler, de l'intérieur même de l'École, ce que les médias ne disent pas et qui est à imputer aux gouvernements successifs de la France depuis 2000 – ou même depuis les années 1980, pour certains points comme la question du pouvoir de décision des parents d'élèves ou celle du nombre d'heures de français à l'École primaire et au Collège.

La question du « point de vue » d'où parler et la déprime des enseignants

En complément à certains ouvrages récents ² qu'il convient de connaître si l'on souhaite aller au-delà des simplismes médiatiques, nous voudrions ici penser la crise de l'École française à partir du point de vue des enseignants les mieux placés pour juger de la santé de l'institution, depuis la maternelle jusqu'au Baccalauréat : les enseignants chevronnés de lycée. En effet, ceux-ci accueillent désormais la quasi-totalité des jeunes – l'apprentissage en CFA ³ étant très fortement délaissé en France. Or ces mêmes enseignants constatent unanimement que, depuis le milieu des années 2000 au moins, chez les élèves leur arrivant du collège et jusqu'au Baccalauréat, « le niveau ne cesse de baisser,

2. Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, Paris, P.U.F., 2000, et *L'École, question philosophique*, Paris, Fayard, 2013 ; Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Pluriel, 2013, et *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock, 2014 ; Nathalie Bulle, *L'École et son double*, Paris, Hermann, 2009 ; François-Xavier Bellamy, *Les Déshérités, ou l'urgence de transmettre*, Paris, Plon, 2014

3. Centres de formation pour apprentis.

et les comportements, de se dégrader »⁴. Pourtant, pendant cette même décennie 2005-2015, les taux de réussite au Baccalauréat n'ont cessé, eux, de progresser, et les parents d'élèves d'être toujours plus sourds aux reproches qu'adressent les enseignants à leurs enfants⁵. C'est ce prétendu paradoxe, bien fragile en réalité, qu'il s'agit de résoudre une bonne fois pour toutes en dévoilant ses ressorts, connus de tous les enseignants, mais en général jamais énoncés à l'extérieur des établissements⁶. Seule la connaissance de ces ressorts permet de comprendre le terrible désabusement qui, en France plus encore que dans la plupart des pays, frappe depuis quelques années le monde enseignant : ce sont désormais sept enseignants français sur dix qui ont déjà songé à changer de métier – sans pouvoir le faire, le plus souvent. Pour comprendre un tel phénomène, en effet, il ne suffit pas d'invoquer le facteur économique que sont les faibles salaires de nos enseignants, ni même d'autres facteurs sociaux. Il faut bien plutôt partir des grands faits proprement scolaires tels que les ont vécus durant leur carrière les enseignants chevronnés et reconnus des lycées – lesquels se disent profondément déçus par l'évolution récente de l'École, malgré la vocation qui était clairement la leur jusqu'en 2000-2005⁷.

Ce sont donc ces quelques grands faits, proprement scolaires et hautement problématiques, qu'il s'agira ici d'analyser véritablement de l'intérieur, afin de proposer à chaque fois quelques mesures de bon sens faisant système entre elles, mais ne relevant d'aucune idéologie politique préalable – le bon sens faisant manifestement parfois défaut, et depuis bien longtemps sur certains points.

-
4. Formule devenue désormais quotidienne, depuis un bon nombre d'années, dans les salles de professeurs des lycées français. Précisons que cette formule est un simple constat qui n'implique pas de jugement sur le travail des professeurs de l'École primaire ou du Collège, même si un tel constat conduit inévitablement à s'interroger sur les décisions de politique éducative auxquelles est soumise la pratique de ces professeurs.
 5. Certains de ces parents sont évidemment touchés par ce phénomène que l'on appelle la « démission » des parents, pour des raisons nombreuses et variées qui nous ont fait passer de ce que les psychologues avaient nommé l'« enfant roi » à ce qu'ils nomment aujourd'hui « l'enfant tyran ».
 6. Sur le silence des enseignants, voir la terrible lettre ouverte d'un collectif enseignant de Toulouse, intitulée « De la misère en milieu enseignant » ; URL : <http://www.politis.fr/articles/2016/02/de-la-misere-en-milieu-enseignant-34064/>
 7. Nous nous appuyons ici sur notre fréquentation quotidienne, entre 1990 et 2015, de dizaines d'enseignants chevronnés dans quinze lycées généraux et technologiques des académies de Lille, de Rennes et de Bordeaux – trois académies aux profils par ailleurs différents, et donc complémentaires. Sur la « refonte de l'enseignement » appelée de ses vœux par le philosophe français Gilbert Simondon il y a déjà trente ans, et de façon visionnaire et toujours actuelle, voir ses « Réflexions préalables à une refonte de l'enseignement », in *Sur la technique*, Paris, P.U.F., 2014.

I - LANGUE MATERNELLE, DÉMOCRATISATION, INÉGALITÉS

Maîtriser le français : une condition fondamentale aux conséquences globales

Le premier point à aborder est évidemment celui de la condition fondamentale de tout apprentissage : l'enseignement de la langue maternelle. Celui-ci constitue le socle de tous les autres apprentissages, y compris de celui des mathématiques. De ce point de vue, la France a commis la grande erreur, entre 1976 et 2004, de réduire de façon importante le nombre d'heures dédiées au français à l'École primaire et au collège – baisse qui n'a été que très insuffisamment corrigée depuis ⁸. Cumulée avec le passage, durant cette période, à la méthode dite « globale » de l'apprentissage de la lecture dans les classes primaires, cette réduction a produit des conséquences de plus en plus dramatiques dans les lycées à partir des années 2000. Il en est en effet résulté une baisse progressive et attestée du niveau moyen de maîtrise de la langue maternelle chez les élèves de Terminale, mais aussi une baisse de compréhension de tous les contenus d'apprentissage dans les différentes disciplines. Face à cette baisse, la réponse des Ministères successifs et de leurs intermédiaires, les Rectorats, a été la révision continue à la baisse des exigences et des barèmes de notation du Baccalauréat ⁹. Conséquence de ces injonctions pesant de plus en plus sur les chefs d'établissements ¹⁰, ceux-ci n'arrivent plus à motiver des enseignants qui par ailleurs ne se sentent plus utiles à l'orientation, celle-ci se décidant de plus en plus entre le chef d'établissement et les familles, quel que soit le niveau réel de l'élève.

Il y a du reste une certaine contradiction à vouloir faire de l'année de Seconde une année d'orientation vers des séries spécialisées, tout en demandant aux

8. Entre 1976 et 2004, le nombre *moyen* (la variabilité tenant aux options) d'heures de français sur le total des années menant du Cours Préparatoire (CP) à la classe de 3^e avait baissé de 700 heures. En 2015, cette perte moyenne n'était « plus » que de 522 heures.

9. La réorganisation progressive et complète du Baccalauréat au profit des élèves qui parviennent jusqu'en Terminale sans avoir le niveau minimal requis a été si poussée, en France, que les mentions sont quasiment devenues la règle chez les élèves ayant réellement ce niveau minimal requis. Mieux encore : dès 2014 plus de deux-cent-cinquante de nos excellents élèves ont obtenu une moyenne générale qui était supérieure à 20/20. Chiffres qui, en eux-mêmes et sans autre commentaire, révèlent toute l'absurdité d'une situation sans doute unique dans les démocraties avancées.

10. Entretiens privés avec des chefs d'établissement.

professeurs d'évaluer les élèves avec une bienveillance tellement poussée qu'elle en est devenue trompeuse pour l'élève et son devenir. Cette contradiction s'atteste dans ses effets mêmes, puisque dans un nombre non négligeable de classes de Terminale des séries dites générales, quantité d'élèves – jusqu'à un tiers, dans les classes les plus faibles – regrettent de s'être orientés ainsi parce qu'ils constatent qu'ils n'ont pas le niveau, et ce malgré les nouveaux barèmes du Baccalauréat. Parmi ces élèves, certains reprochent à leurs parents de s'être obstinés à les orienter vers un Baccalauréat pour lequel ils n'avaient qu'illusoirement les compétences deux ans auparavant, mais ces parents eux-mêmes peuvent à bon droit se dire victimes puisque l'illusion avait été entretenue par la politique éducative menée. Bien sûr, un sur deux de ces élèves qui souffrent en Terminale obtient, malgré tout, le Baccalauréat, et les taux globaux de réussite se maintiennent. Mais cela se fait au prix d'un assouplissement sans cesse grandissant de l'évaluation – les correcteurs recevant des consignes toujours plus explicites et plus « bienveillantes » –, et condamne après le Baccalauréat les élèves concernés à l'errance ou même à l'arrêt brutal des études. Ajoutons que bien des formations post-Baccalauréat se sont elles-mêmes adaptées en baissant leurs exigences et en modifiant leurs barèmes, ce qui permet à nouveau de réduire les taux d'échec, mais avec pour conséquence que certains professionnels ne prennent plus de stagiaires, jugés inaptes.

La classe de Seconde est ainsi devenue un simple prolongement du Collège, alors même qu'elle est censée déterminer le choix de l'élève quant à une orientation spécialisée qui le conduira à tel Baccalauréat plutôt qu'à tel autre. Surmonter cette contradiction est essentiel, tant ses conséquences sont graves. Car au lieu de faciliter les redirections d'élèves s'écroulant dès l'orientation malheureuse en classe de première, on les conduit bien souvent à un échec au Baccalauréat qui parfois se répète une seconde fois, sans parler de ceux que l'on sauve lors de leur second Baccalauréat en leur attribuant d'office les points qui leur manquent encore à l'issue des épreuves de rattrapage – et ce, quelle que soit l'insuffisance de leur dossier.

La conséquence ultime de cette fuite en avant, véritable spirale autodestructrice de l'École française, est le refus croissant des étudiants français de s'engager dans la voie de l'enseignement. Car la raison première d'un tel refus n'est pas le manque de rétribution du métier, mais l'écart devenu immense entre cette rétribution et la difficulté à vivre un métier devenu quasi-absurde à leurs yeux. Outre les problèmes

accrus de comportement dans les classes, ce sont bien ces incohérences de la politique éducative qui démotivent des étudiants d'université ayant désormais le recul nécessaire pour prendre conscience de la nature nouvelle d'un métier qu'ils aimeraient exercer s'il n'était pas devenu ce qu'il est maintenant.

Démocratisation de l'École, effectifs/classes et services d'enseignement

La démocratisation de l'École est en soi un but admirable. Mais là encore, la France a fourni un formidable exemple des erreurs à ne pas commettre, et que d'autres pays ont su éviter. D'une part, on a cherché à atteindre au plus vite l'objectif, fixé dans les années 1980, d'un taux de 80 % d'une classe d'âge parvenant jusqu'au Baccalauréat. Or ce n'est qu'avec du temps et des réaménagements considérables ¹¹ qu'il aurait été possible d'y arriver sans baisse toujours accrue des exigences. D'autre part – et c'est là LE réaménagement fondamental qui aurait dû être immédiatement envisagé –, une démocratisation de l'École aussi radicale requiert, si l'on souhaite maintenir la qualité des apprentissages, une importante révision à la baisse des effectifs par classe. Ceux des médias qui affirment que les effectifs des classes ne jouent pas sur la « réussite » des élèves se basent sur les seules classes favorisées à tous égards, et surtout ils ignorent tout bonnement le problème que nous posons : celui de la dramatique baisse des exigences qui a accompagné la démocratisation de l'École. Une pédagogie individualisée et une participation active en groupes restreints sont en effet nécessaires pour s'assurer que des élèves qui, par le passé, n'auraient pas intégré tel ou tel niveau maîtrisent réellement les enseignements de l'année qui précède. C'est ce maintien qualitatif qui a été sacrifié au profit d'une démocratisation de l'École devenue « massification » et assumée comme telle. Les incitations à la pédagogie individualisée deviennent alors absurdes dans un contexte où les classes comptent en moyenne trente élèves dans les lycées généraux et technologiques, et parfois jusqu'à plus de trente-cinq, au lieu de la moyenne maximale requise de vingt-quatre élèves – avec plafond à vingt-huit pour les classes chargées, censées être, si possible, les bonnes classes ¹².

11. Il faut également rappeler que dans l'esprit de Jean-Pierre Chevènement, qui en fut l'initiateur, cet objectif de 80 % d'une classe d'âge au Baccalauréat devait profiter largement aux lycées professionnels, ce qui ne fut pas suffisamment le cas. Qui plus est, ce le fut au détriment des CFA dédiés à l'apprentissage plutôt que des Lycées généraux et technologiques, du fait du discrédit des filières professionnelles et même technologiques dans l'esprit des familles françaises, auprès desquelles les Ministères de l'Éducation successifs se sont faits les prestataires de services de plus en plus dévoués.

Il est vrai que l'École française doit composer avec un taux de natalité relativement fort par rapport aux autres pays européens, ainsi qu'avec un plus faible nombre d'heures de cours moyen par enseignant du second degré et du supérieur. Insistons sur ce second point, qui seul relève de la politique éducative : au lieu de demander à ses professeurs certifiés des collèges et lycées généraux et technologiques d'enseigner, pour un meilleur salaire, vingt ou vingt-et-une heures devant, respectivement, vingt-et-un et vingt-quatre élèves, la France leur demande d'enseigner dix-huit heures (dix-sept pour les professeurs de philosophie), devant des effectifs bien plus lourds, et pour un salaire médiocre. Les agrégés, eux, sont certes mieux payés, mais fort curieusement les compétences qui leur sont attribuées ne se voient pas mises au service de l'enseignement de la même façon que celles des certifiés, puisque le nombre d'heures obligatoires d'un professeur agrégé tombe à 15 h/semaine (14 h pour les agrégés de philosophie). Ce sont là des choix manifestement assumés, mais aussi des erreurs absolument décisives en raison de leurs conséquences extrêmement lourdes. Quant aux enseignants-chercheurs, ils sont trop souvent, et scandaleusement, submergés par les tâches administratives et la recherche de financements. En revanche, ils ne doivent assurer que cent vingt-huit heures de cours dans l'année, ou cent quatre-vingt-douze heures de TP et TD. Situation, là aussi, absurde.

Les inégalités et le problème de l'articulation formations-métiers

Les inégalités sont particulièrement difficiles à combattre sur le terrain, et une fois encore la France a échoué plus gravement que d'autres pays dans ce domaine. Outre le problème des effectifs qui nuit aux conditions d'apprentissage et favorise donc ceux ayant déjà un bagage culturel et intellectuel acquis chez eux, deux autres facteurs décisifs doivent être signalés : l'absence d'un accompagnement quantitativement très prononcé des élèves durant les premières années ¹², pourtant absolument décisives, et le manque d'articulation entre les formations et les métiers. L'École a ainsi contribué à ce que nombre de jeunes adultes soient confrontés à un chômage non seulement plus grave que dans des pays comparables, mais aussi plus absurde dans la mesure où certaines

12. Dans les classes des collèges publics, la moyenne est de vingt-cinq élèves, et donc à nouveau trop élevée *en tant que moyenne* pour ces âges où le collectif est particulièrement difficile à gérer.

13. Jacques Attali préconisait pour sa part trois fois plus d'enseignants à la maternelle. Même s'il s'agit là d'une utopie, elle est l'excès qui révèle le manque.

formations sont délaissées alors que des professionnels voudraient y embaucher. La proportion, en France, de ce que l'on nomme le chômage « structurel » est ainsi extrêmement forte du fait de facteurs comme celui du désajustement entre l'offre et la demande, qui est lié à la crise de la formation. Or plutôt que de lutter contre ces inégalités, le nivellement propre au nouveau Baccalauréat et à ses barèmes les masque, avant qu'elles ne se révèlent ensuite de façon cruelle.

Arrêtons-nous sur la question de l'articulation des formations aux métiers. Son lien au problème des inégalités est en général mal compris. On croit souvent que combattre les inégalités, c'est « seulement » faire en sorte de permettre toujours davantage à tous les élèves de faire les mêmes études longues. Cela, on l'a vu, sans même poser un début de politique éducative visant à réduire les effectifs en classe, condition absolue de toute pédagogie individualisée qui permettrait une égalisation des chances progressive et réelle, sans abaissement des exigences. Or non seulement nous avons pour l'instant échoué dans ce domaine, mais en plus combattre les inégalités ne saurait se réduire à cette visée. En réalité, combattre les inégalités, c'est aussi permettre à chaque élève de se réaliser vraiment dans la voie qui correspond à ses goûts, ce qui suppose de ne pas le conduire obstinément à l'échec dans la voie que ses parents ont choisie pour lui avec la complicité du chef d'établissement. L'École doit ainsi favoriser le fait de « devenir ce que l'on est », selon la formule de Pindare reprise par Nietzsche. Pour cela, il convient de faire découvrir aux élèves de 4^e et de 3^e différents grands secteurs professionnels, y compris ceux auxquels conduisent les lycées du même nom ainsi que les formations en apprentissage. Le but est de réduire, d'une part, le nombre bien trop important d'erreurs d'orientation lors du passage de Seconde en Première, et, d'autre part, le nombre, lui aussi bien trop grand, d'élèves de Terminale n'ayant aucun projet particulier pour les études post-Baccalauréat. Les exemples de gens ayant fait des études longues, puis exercé un métier rentable et « branché », pour ensuite devenir boulanger ou agriculteur par vocation se multiplient aujourd'hui. Ceci indique clairement que rien n'est fait ou presque, dans le cadre scolaire, pour devenir ce que l'on est. On sait du reste que nombre de métiers de l'artisanat souffrent d'un manque d'apprentis.

Nous avons jusqu'ici abordé trois points : le problème, absolument fondamental, de la maîtrise du français ; la question de la démocratisation de l'École, en relation avec celle des effectifs par classes et des services d'enseignement des

professeurs ; enfin, les inégalités, à partir notamment de la nécessaire articulation entre formations et métiers.

Il faudrait à la vérité consacrer un livre entier à ce que vivent les enseignants et leurs élèves depuis quinze ans – du moins pour les lycées, où se font sentir les effets de décisions en réalité bien antérieures parfois à 2000 –, tant la faute politique a été grave et constante en ce domaine. Nous nous contenterons ici de développer trois autres thèmes, eux aussi cruciaux : le recrutement et la formation des enseignants, en lien avec la question du contexte institutionnel d'autorité ; l'articulation des programmes avec les outils et les méthodes ; enfin, les conditions affectives de l'apprentissage en fonction des niveaux.

II - FORMATION DES ENSEIGNANTS, PROGRAMMES ET OUTILS, CONDITIONS AFFECTIVES POUR L'ÉLÈVE

Recrutement-formation des enseignants et contexte institutionnel d'autorité

Les concours de recrutement des enseignants négligent grandement la question de la capacité de ces derniers à gérer un collectif. On assiste ainsi parfois à la titularisation, par l'institution et contre l'avis des enseignants-tuteurs, de jeunes enseignants-stagiaires qui pourtant se faisaient chahuter jusqu'à rendre totalement vains et absurdes leurs efforts pédagogiques. Le stage ne dure d'ailleurs qu'une seule année, et, malgré cela, les taux de redoublement des enseignants-stagiaires sont étonnamment faibles, eu égard à la difficulté considérable de la tâche : apprendre, en une année scolaire, à gérer, même très approximativement, un effectif de trente à trente-cinq élèves – ce qu'admirent, lorsque l'enseignant y parvient, tous ces parents, bien trop nombreux, qui se disent « dépassés » par leur seule progéniture et qui ne sauraient donc aider l'École à se faire respecter des jeunes ¹⁴. En d'autres termes, on surcharge les classes jusqu'à y mettre trente-cinq élèves, et dans le même temps on titularise des gens qui, soit

14. Sur les problèmes parfois désolants qui ont d'autre part été constatés dans le fonctionnement des ESPE, où les enseignants-stagiaires sont censés apprendre leur métier avec des spécialistes des « sciences de l'éducation » et en sus de leur pratique en classe, voir B. Mabilon-Bonfils, A. Jaillet et L. Numa-Bocage, « Un scandale tranquille : des enseignants toujours aussi mal formés », *The Conversation*, 22 février 2017 ; URL : <http://theconversationfrance.createsend1.com>, ainsi que le dossier qui est consacré aux ESPE par l'excellente revue en ligne *Skhole.fr/penser et repenser l'école* ; URL : <http://skhole.fr/dossier-espe>

par impréparation, soit par inaptitude propre, seraient débordés même par un simple collectif de vingt élèves : double erreur ET contradiction à la fois, de la part de l'Éducation Nationale.

Ajoutons que l'on pourrait réfléchir à l'introduction d'une épreuve proprement pratique – et donc en classe – dans le concours de recrutement lui-même. Cette question n'est pas insurmontable pour peu que l'on fasse un effort d'imagination. Les enseignants qui assurent le rôle de tuteurs pour les enseignants-stagiaires pourraient être également sollicités pour faire passer une « épreuve devant élèves » aux candidats qui résident dans leur zone territoriale. Cela permettrait d'éviter de recruter des gens très doués sur le plan théorique, mais totalement inaptes à l'enseignement – comme on en voit notamment en philosophie, mais aussi parfois dans d'autres disciplines. On ne doit pas craindre non plus une sélection trop exigeante des futurs enseignants, dès lors que l'on aura rendu l'École à nouveau attractive pour les étudiants qui se cherchent un avenir professionnel.

Enfin, l'autorité, dont doit parvenir à faire preuve l'enseignant-stagiaire, doit être consolidée par un cadre général qui, malheureusement, est devenu totalement manquant : celui de l'autorité de l'École elle-même sur les élèves. Sur ce point, le dialogue avec les parents est plus qu'urgent. Beaucoup trop d'élèves se sentent soutenus par leurs parents quels que soient leurs comportements, et le mot d'ordre de l'« implication des parents dans l'École » est devenu le prétexte à la soumission toujours plus grande de la seconde aux *desiderata* des premiers. Il y a là, à n'en pas douter, une dérive proprement démagogique que les enseignants ne supportent plus, et qui participe grandement à leur découragement. Quant aux établissements où les parents d'élèves sont tout simplement absents, car dépassés, ils connaissent des situations parfois terribles du fait du déni de réalité qui leur est trop souvent appliqué par les responsables académiques, tel ce collège de Toulouse qui, en 2016, n'était toujours pas considéré comme « sensible » malgré les avertissements de ses enseignants depuis 2014, et où un enseignant-stagiaire s'est suicidé en 2016 – les autres stagiaires ayant démissionné¹⁵. De telles situations doivent être considérées comme des alarmes indiquant que la maison brûle, et que le déni de réalité ne peut plus se faire passer pour autre chose que ce qu'il est.

15. Pour le lien vers la lettre ouverte que ces enseignants ont publiée, voir plus haut la note n°5.

Les programmes, les outils et méthodes, et leur articulation

Les programmes scolaires comme les outils utilisés sont loin d'avoir été revus et articulés les uns aux autres. Les élèves des lycées (plutôt que des collèges, ou alors secondairement) devraient ainsi pouvoir, pendant les cours, prendre des notes en bénéficiant à la fois de la rapidité d'écriture et du contexte « abstractogène » que procurent le traitement de texte et le clavier. Le lycée devrait aussi leur transmettre une véritable culture technologique et écologique, ainsi qu'un recul historique et épistémologique sur les lois scientifiques dont ils ne connaissent guère que la formule. Les professeurs de philosophie pourraient sur ce dernier point aider les professeurs de sciences, avec par exemple l'introduction dans le Secondaire du « dispositif Lecourt » conçu pour le Supérieur.

Arrêtons-nous sur la question de la double culture technologique et écologique, enjeu majeur de l'« âge des transitions » qu'est incontestablement notre époque – ou qu'elle se doit d'être – si elle veut qu'un avenir soit encore et tout simplement possible. Sur le plan écologique, les jeunes sont à la fois conscients que leurs aînés leur ont préparé un avenir particulièrement difficile, et incapables, du fait même de l'insouciance nécessaire à la jeunesse¹⁶, de se responsabiliser davantage que ne l'ont fait ces aînés à leur âge – des enquêtes en témoignent. Cette conjonction n'est évidemment pas de nature à éviter que, lorsqu'ils atteignent l'âge de dix-huit ans, nos jeunes viennent, plus que toute autre classe d'âge, grossir l'électorat du Front National – la baisse des exigences intellectuelles de l'École ne pouvant que favoriser encore ce phénomène, s'il est vrai que xénophobie et pensée simpliste sont liées, ne serait-ce que de manière statistique. Ce mélange de rancune à l'égard des aînés écologiquement coupables et d'insouciance propre à la jeunesse requiert donc que l'on investisse dans l'enseignement, jusqu'ici très timide, du « développement durable ». Et la culture technologique, qui est certainement elle aussi à repenser au vu de ce qu'elle est aujourd'hui à l'École, doit jouer son rôle dans cet éveil à la responsabilité écologique et civique. Les nouvelles technologies sont à la fois ce dont il faut connaître la nocivité potentielle et ce qui peut réinventer les modes de vie pour une pacification du rapport de l'homme à la nature. Mieux encore, l'alliance

16. La jeunesse n'est pas seulement ce qui rend impossible la pleine responsabilité, elle est aussi ce qui requiert ou exige l'insouciance. Comme disait Rimbaud, « on n'est pas sérieux lorsqu'on a dix-sept ans », ou bien alors c'est qu'on n'a plus dix-sept ans.

entre culture écologique et culture technologique est éminemment porteuse d'une refondation de l'encyclopédisme compris comme capacité de synthèse et donc de réflexivité, à l'heure où règnent non pas la techno-*logie*, mais la techno-*cratie*, et au lieu de la synthèse, l'analyse dépourvue de véritable sens – celui-ci étant toujours *global*.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, la question des méthodes demande au préalable de prendre en compte le problème des effectifs. Il est aberrant de voir des groupes de trente élèves ou plus en anglais ou en espagnol, langues les plus choisies par les élèves. Nous ne nous donnons pas les moyens de les faire parler en classe, ce qui est pourtant le plus fondamental dans l'apprentissage d'une langue. La réduction des effectifs en cours de langue est donc une priorité au sein de cette priorité qu'est la baisse du nombre d'élèves par classe. L'oral, par ailleurs, doit avoir la priorité. D'une part, parce qu'il est plus facile de transcrire des phrases enfin maîtrisées à l'oral que de prononcer correctement des phrases que l'on se sera évertué à construire seulement à l'écrit. D'autre part, parce que l'écrit ne constitue pas l'essentiel des échanges humains. Ajoutons que les enseignants qui font le plus progresser leurs élèves en anglais ou en espagnol ne sont pas ceux qui les arrêtent à la moindre erreur commise dans la construction orale de leurs phrases, mais ceux qui misent sur la répétition des interventions orales pour les faire progresser par imprégnation, ou qui leur signalent, par le dialogue poursuivi, qu'ils auraient pu dire les choses autrement.

Enfin, il est proprement aberrant de voir des élèves de Seconde générale se diriger vers un Baccalauréat littéraire où ils auront 8 h de philosophie par semaine alors qu'ils ne connaissent pas encore cette discipline, dont le coefficient est par ailleurs très fort dans cette série. C'est pourquoi il convient d'introduire d'urgence une heure de philosophie par semaine en Seconde générale, ce dont sont demandeurs les élèves de toutes les séries générales. Réciproquement, passer de 8 h à 5 ou 6 heures de philosophie en Terminale littéraire ne serait pas aberrant, s'il est vrai que, comme l'écrivait Simondon dans son projet de refonte de l'enseignement déjà cité, la philosophie n'est ni littéraire ni scientifique, ce qui signifie qu'elle est au moins aussi proche des sciences dites « molles » – les sciences de l'homme propres aux Terminales ES – que de la littérature.

La question des conditions affectives de l'apprentissage

Il convient d'insister pour finir sur le fait que maintenir un niveau d'exigence – contre ce que les enseignants eux-mêmes nomment une « fuite en avant » – n'est absolument pas incompatible avec la volonté de tenir compte des conditions affectives de l'apprentissage. La notation pour les petits des classes primaires, voire les élèves de 6^e et 5^e, peut légitimement être supprimée. En revanche, appliquer cette suppression aux adolescents de quinze ans reviendrait à retarder la préparation au fonctionnement adulte et à accentuer une infantilisation déjà très largement pratiquée sous prétexte de « bienveillance maternante et ludique ». La notation de 1 à 20 pourrait à la rigueur être redéfinie de 1 à 5 durant une phase transitoire et préparatoire – en classes de 4^e et 3^e –, ce qui permettrait des écarts moins vertigineux entre les élèves à un âge où l'estime de soi reste encore fragile.

Ici comme dans beaucoup de débats, on crée de fausses oppositions, alors que l'importance des conditions affectives de l'apprentissage est aussi incontournable que la nécessité d'une démocratisation de l'École qui ne soit pas une « massification » destructrice des exigences intellectuelles et relationnelles qui sont les siennes. Plus précisément, les relations sociales sont justement ce qui, en vertu de leur double appartenance à l'ordre des exigences éthiques et à celui des conditions psychiques, font le lien entre les exigences proprement intellectuelles et leurs conditions proprement affectives : en travaillant en groupe plutôt que dans le traditionnel cadre de compétition entre individus, l'enfant serait déjà suffisamment rassuré pour accepter non seulement les exigences éthiques mais aussi les exigences intellectuelles qui doivent être celles de l'École.

Ainsi, autant l'École française a eu tort de croire que l'enfant pouvait apprendre sans le cadre défini par l'autorité du maître, autant ce fut une erreur de penser que la compétition entre les élèves fournirait le ressort compensant la baisse « démocratique » des exigences. Autorité du maître et solidarité entre élèves sont au contraire les deux piliers complémentaires, et seuls efficaces, de l'École. Il faut en finir avec une mentalité qui fragilise les plus faibles, déjà socio-économiquement défavorisés pour la plupart. C'est pourquoi lorsque les finalités des exercices le permettent – ce qui n'est pas forcément le cas –, le travail en petits groupes doit devenir prioritaire dès l'École primaire. Il conviendrait aussi

sans doute d'instaurer, au Collège cette fois, des tutorats entre les différentes promotions et donc entre les âges, les aînés prenant aisément plaisir à montrer aux plus jeunes qu'ils ont des choses à leur apprendre, et les plus jeunes se sentant quant à eux pris en charge par d'autres jeunes et pas seulement par des adultes qui n'appartiennent pas tout à fait à leur monde de préadolescents.

III - SYNTHÈSE DES PRÉCONISATIONS : LES DOUZE PRIORITÉS

Sans revenir sur le diagnostic d'ensemble que nous avons porté sur l'École française et sa crise, nous rassemblons ici les différentes préconisations qui en ont résulté. Ces préconisations font système entre elles, par un jeu d'échanges et de compensations. Nous les avons classées en trois groupes de priorités, les groupes se suivant par ordre d'importance relativement au double objectif fondamental d'une réduction des inégalités, d'une part, et, d'autre part, d'une démocratisation qui ne soit plus une massification sacrifiant le niveau d'exigence.

Premier groupe de priorités

1. a/ Tendre à moyen terme vers deux fois plus d'enseignants dans les classes maternelles, où se joue l'essentiel du développement intellectuel de l'enfant. On n'a toujours pas pris la mesure exacte du caractère décisif de ces premières années. Si un effort budgétaire doit être fait, c'est bien sur ce point, qui requiert des créations de postes.
b/ Repenser la répartition de ces enseignants, et donc les effectifs des classes, selon les zones et leurs proportions d'élèves venant des milieux défavorisés.
2. a/ Réduire l'effectif moyen des classes de 15 % au Collège – où il est actuellement de 25 élèves/classe – et de 20 % au Lycée général et technologique – où il est actuellement de 30 élèves. Affirmer que les effectifs des classes ne jouent pas sur la « réussite » des élèves, c'est d'une part ne regarder que les classes favorisées à tous égards, d'autre part et surtout ignorer tout simplement le problème de la nature fallacieuse des voies qui ont été empruntées pour atteindre 80% d'une classe d'âge au Bac. C'est précisément ce problème que nous avons soulevé dans nos analyses.

b/ Afin de prendre en charge le nombre accru de classes, faire passer le service d'enseignement des professeurs certifiés de 18 h à 20-21 h, en plus d'autres mesures liées à l'emploi du temps des élèves. Cette mesure doit s'accompagner d'une revalorisation claire du salaire des enseignants. L'effort budgétaire se limiterait au final à cette seule revalorisation, elle-même déjà partiellement compensée par la disparition quasi-totale du coût des heures supplémentaires, qui seraient pour l'essentiel absorbées par le nouveau service d'enseignement des professeurs.

La question des effectifs/classes est, on l'a vu, la grande question à résoudre pour que la démocratisation de l'École cesse d'être une « massification » baissant toujours plus les exigences et réaménageant régulièrement les barèmes d'évaluation.

3. a/ En parallèle, réfléchir à la bonne utilisation des compétences attribuées aux professeurs agrégés, qui fort paradoxalement ne les mettent que 15 h/semaine au service de l'enseignement. Il n'est pas certain qu'il soit judicieux de les faire passer à seulement 17-18 h/semaine si les professeurs certifiés passent à 20-21 h/semaine.

b/ De la même façon, il conviendrait de réfléchir au service d'enseignement assuré par les enseignants-chercheurs des universités, qui, en France, est faible, tout en facilitant en retour leur travail par la réintroduction d'un personnel administratif devenu honteusement manquant.

4. a/ Rétablir le nombre d'heures de français qui était imposé avant 1976 entre la classe de CP et celle de 3^e. Rappelons qu'entre 1976 et 2004, ce sont 700 heures de français qui ont été supprimées sur ce parcours scolaire.

b/ Sans doute est-ce à la maternelle – sous forme orale – et à l'École primaire que le privilège accordé de nouveau à l'enseignement du français devra être le plus grand, s'il est vrai que le Collège et le Lycée doivent introduire des enseignements nouveaux conduisant à se spécialiser à terme. Plus généralement, ce que l'on appelle les « fondamentaux » doivent faire l'objet d'une revalorisation urgente à l'École primaire, le français étant le socle de tous les apprentissages dans les différentes disciplines. Le sacrifice qui a été fait de la langue maternelle a été l'erreur fondamentale – et catastrophique par le caractère global de ses conséquences – des gouvernements successifs.

Deuxième groupe de priorités

5. Revenir sur la décision qui avait été prise de donner aux parents le pouvoir de décision concernant le passage en classe supérieure et l'orientation intra-scolaire de leurs enfants.
Là encore, les dégâts ont été immenses pour les élèves, et les enseignants s'en sont trouvés discrédités aux yeux de ces mêmes élèves.
6. a/ Introduire une épreuve devant élèves dans les concours de recrutement des futurs professeurs ;
b/repenser le stage de ceux qui ont réussi le concours, afin d'éviter de titulariser des gens inaptes à l'enseignement – comme c'est aujourd'hui parfois le cas.
7. Faire découvrir les métiers de façon répétée – et selon des modalités qui restent à déterminer – aux collégiens confirmés (4^e et 3^e), afin de lutter contre les trop nombreuses erreurs d'orientation en Seconde comme contre l'absence de projet post-Baccalauréat motivé chez un nombre trop important d'élèves de Terminale.
8. Accentuer encore l'introduction des langues étrangères à l'École primaire, et sous la forme prioritairement orale qui favorise les jeunes d'autres pays européens lorsqu'il s'agit de communiquer en anglais.

Troisième groupe de priorités

9. a/ Mettre davantage l'accent sur la double – et désormais nécessaire – culture technologique et écologique au Collège et au Lycée. Investir dans du matériel informatique, en priorité pour les lycées, l'avenir étant à la prise rapide de notes par traitement de texte durant les cours.
b/ Concernant la culture écologique, elle pourrait aisément devenir, dans son lien à la culture technologique, le socle d'une culture générale systémique favorisant l'intelligence synthétique et réflexive. Celle-ci est la grande absente de notre époque, à la fois technocratique (mais pas techno-*logique*) et essentiellement analytique (et donc pas assez réflexive, puisque seule la synthèse permet la prise de *con*-science du sens, toujours *pluridimensionnel*, des choses et des événements ¹⁷).

17. Sur ce point, voir Jean-Hugues Barthélémy, *La Société de l'invention* (à paraître).

10. a/ Instaurer une continuité entre l'usage des pastilles colorées pour l'évaluation des petits et l'usage moins infantilisant des notes au Lycée. La transition pourrait se faire au Collège, avec une échelle réduite de notes allant de 1 à 5 plutôt que de 1 à 20.

b/ Le soin accordé aux conditions affectives de l'apprentissage doit conduire, d'autre part, à privilégier, dès l'École primaire, le travail en petits groupes plutôt que la compétition entre élèves. Au Collège, un tutorat entre aînés et cadets valoriserait chacun tout en favorisant l'esprit de solidarité.

11. Restaurer un dialogue avec les parents qui ne fasse pas du mot d'ordre de l'« implication des parents dans l'École » un prétexte pour la soumission démagogique de cette dernière, mais bien plutôt une incitation à l'exercice d'une autorité permettant au sens de l'effort de ressusciter là où il est manifestement mort. Tous les témoignages convergent sur ce point, l'apprentissage « ludique » étant devenu l'unique solution pour une École totalement désarmée non seulement au Collège, mais aussi au Lycée où l'infantilisme règne désormais toujours plus.

12. a/ Introduire la philosophie – en tant que questionnement – à raison d'une heure par semaine dès la Seconde générale, ainsi que le demandent les élèves des Terminales générales et pas seulement ceux de Terminale littéraire, qui se sont pour leur part orientés vers une série dont de manière absurde ils ne connaissent pas la discipline reine.

b/ Réciproquement, réviser à la baisse le nombre d'heures de philosophie en Terminale littéraire, s'il est vrai que la philosophie n'est pas plus proche de la littérature qu'elle ne l'est des sciences humaines pratiquées par les Terminales Sciences économiques et sociales – qui ont « seulement » 4 h de philosophie par semaine.



LES PUBLICATIONS DE L'INSTITUT DIDEROT

Dans la même collection

- L'euthanasie, à travers le cas de Vincent Humbert - Emmanuel Halais
- Le futur de la procréation - Pascal Nouvel
- La République à l'épreuve du communautarisme - Eric Keslassy
- Proposition pour la Chine - Pierre-Louis Ménard
- L'habitat en utopie - Thierry Paquot
- Une Assemblée nationale plus représentative - Eric Keslassy
- Où va l'Égypte ? - Ismaïl Serageldin
- Sur le service civique - Jean-Pierre Gualazzi
- La recherche en France et en Allemagne - Michèle Vallenthini
- Le fanatisme - Texte d'Alexandre Deleure présenté par Dominique Lecourt
- De l'antisémitisme en France - Eric Keslassy
- Je suis Charlie. Un an après... - Patrick Autréaux
- Attachement, trauma et résilience - Boris Cyrulnik
- La droite est-elle prête pour 2017 ? - Alexis Feertchak
- Réinventer le travail sans l'emploi - Ariel Kyrrou

Les Carnets des Dialogues du Matin

- L'avenir de l'automobile - Louis Schweitzer
- Les nanotechnologies & l'avenir de l'homme - Etienne Klein
- L'avenir de la croissance - Bernard Stiegler
- L'avenir de la régénération cérébrale - Alain Prochiantz
- L'avenir de l'Europe - Franck Debié
- L'avenir de la cybersécurité - Nicolas Arpagian
- L'avenir de la population française - François Héran
- L'avenir de la cancérologie - François Goldwasser
- L'avenir de la prédiction - Henri Atlan
- L'avenir de l'aménagement des territoires - Jérôme Monod
- L'avenir de la démocratie - Dominique Schnapper
- L'avenir du capitalisme - Bernard Maris
- L'avenir de la dépendance - Florence Lustman
- L'avenir de l'alimentation - Marion Guillou
- L'avenir des humanités - Jean-François Pradeau
- L'avenir des villes - Thierry Paquot
- L'avenir du droit international - Monique Chemillier-Gendreau
- L'avenir de la famille - Boris Cyrulnik
- L'avenir du populisme - Dominique Reynié
- L'avenir de la puissance chinoise - Jean-Luc Domenach
- L'avenir de l'économie sociale - Jean-Claude Seys

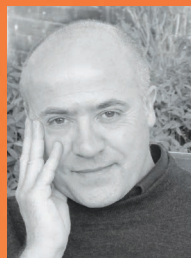
- L'avenir de la vie privée dans la société numérique - Alex Türk
- L'avenir de l'hôpital public - Bernard Granger
- L'avenir de la guerre - Henri Bentegeat & Rony Brauman
- L'avenir de la politique industrielle française - Louis Gallois
- L'avenir de la politique énergétique française - Pierre Papon
- L'avenir du pétrole - Claude Mandil
- L'avenir de l'euro et de la BCE - Henri Guaino & Denis Kessler
- L'avenir de la propriété intellectuelle - Denis Olivennes
- L'avenir du travail - Dominique Méda
- L'avenir de l'anti-science - Alexandre Moatti
- L'avenir du logement - Olivier Mitterand
- L'avenir de la mondialisation - Jean-Pierre Chevènement
- L'avenir de la lutte contre la pauvreté - François Chérèque
- L'avenir du climat - Jean Jouzel
- L'avenir de la nouvelle Russie - Alexandre Adler
- L'avenir de la politique - Alain Juppé
- L'avenir des Big-Data - Kenneth Cukier et Dominique Leglu
- L'avenir de l'organisation des Entreprises - Guillaume Poitrinal
- L'avenir de l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque - Régis Debray
- L'avenir des inégalités - Hervé Le Bras
- L'avenir de la diplomatie - Pierre Grosser
- L'avenir des relations Franco-russes - S.E. Alexandre Orlov
- L'avenir du Parlement - François Cornut-Gentille
- L'avenir du terrorisme - Alain Bauer
- L'avenir du politiquement correct - André Comte-Sponville & Dominique Lecourt
- L'avenir de la zone euro - Michel Aglietta & Jacques Sapir
- L'avenir du conflit entre chiites et sunnites - Anne-Clémentine Larroque
- L'avenir de l'Iran - S.E. Ali Ahani
- L'avenir de l'enseignement - François-Xavier Bellamy
- L'avenir du travail à l'âge du numérique - Bruno Mettling
- L'avenir de la géopolitique - Hubert Védrine
- L'avenir des armées françaises - Vincent Desportes

Les Dîners de l'Institut Diderot

- La Prospective, de demain à aujourd'hui - Nathalie Kosciusko-Morizet
- Politique de santé : répondre aux défis de demain - Claude Evin
- La réforme de la santé aux États-Unis :
Quels enseignements pour l'assurance maladie française ? - Victor Rodwin
- La question du médicament - Philippe Even
- Le corps ce grand oublié de la parité - Claudine Junien

Les Entretiens de l'Institut Diderot

- L'avenir du progrès (actes des Entretiens 2011)
- Les 18-24 ans et l'avenir de la politique



CRISE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE

Analyse interne et préconisations

JEAN-HUGUES BARTHELEMY est Directeur du Centre international des études simondoniennes, chercheur associé à l'Université Paris Ouest - Nanterre La Défense et professeur de philosophie en lycée. Spécialiste de l'œuvre de Gilbert Simondon (1924-1989), il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur ce philosophe d'une grande actualité.



Il y a un demi-siècle, le système éducatif de la France, pays des Lumières, bénéficiait encore d'un crédit exceptionnel dans le monde entier et spécialement dans les pays développés. Ce temps est révolu.

Jean-Hugues Barthélémy dresse un tableau très complet, et fort sombre, de la situation. À l'écart des petites guerres doctrinales habituelles, il aborde les thèmes qui auraient dû s'imposer dans l'invraisemblable campagne présidentielle que nous venons de vivre : la violence quotidienne, les classes surchargées, l'atteinte portée à l'enseignement de ce socle fondamental qu'est la langue maternelle, la nature fallacieuse des voies qui ont été empruntées pour atteindre l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du Bac., etc.

Jean-Hugues Barthélémy ne verse pas dans la délectation morose. Il dégage les voies d'une pensée et de pratiques nouvelles contre les inégalités, mais aussi et tout à la fois contre la déculturation aggravée de notre jeunesse ; il plaide par ailleurs pour un contenu culturel indissociablement technologique et écologique, ainsi que pour une réhabilitation des filières techniques et professionnelles injustement méprisées.

Dominique LECOURT
Directeur général de l'Institut Diderot

La présente publication ne peut être vendue



ISBN 979-10-93704-33-3



9791093704333
ISSN 2498-1656 (en ligne)
ISSN 2272-9399 (imprimé)