

Démocratisation scolaire : l'évolution des paradigmes (1880-2020)

Didier Delignières
Université de Montpellier

La problématique de l'École publique, vis-à-vis de ses missions sociétales et notamment de l'égalité des chances, a profondément évolué depuis sa création. On peut retracer cette évolution au travers d'une généalogie de paradigmes, qui ont structuré profondément la réflexion des politiques qui avaient en charge la mise en place des institutions, et des pédagogues qui devaient mettre en œuvre les principes ainsi définis. Il est important de décrire précisément ces paradigmes, tant au niveau de leurs principes fondateurs qu'à celui de leur opérationnalisation, mais aussi à celui de leurs conditions d'émergence, c'est-à-dire du contexte historique, politique et économique dans lequel ces modes de pensée sont apparus comme légitimes.

Le paradigme méritocratique

Le premier est le *paradigme méritocratique*, qui sous-tend les lois Ferry instituant à partir de 1880 l'école publique laïque, gratuite et obligatoire. Ce paradigme vise à dépasser la reconduction d'une élite de privilège, essentiellement déterminée par la classe d'appartenance, par la promotion d'une élite du talent et du mérite personnel. Il considère à l'inverse que chacun, en fonction de ses aptitudes mais aussi de son travail et de ses efforts pour les développer, doit pouvoir trouver dans la hiérarchie sociale et économique la place qui lui revient. On conçoit que ce paradigme est essentiellement sous-tendu par une idéologie libérale, mettant à l'honneur la liberté des individus et leur responsabilité dans leur réussite et leur ascension sociale, en opposition au déterminisme des origines familiales.

La mise en œuvre de ce paradigme se réalise cependant sous le joug des mentalités de l'époque ([Dubois, 2007](#)). Le projet d'une École publique, gratuite et laïque en est la principale victoire. Chaque commune est en effet dotée de son école, les programmes assurent une homogénéité nationale de l'instruction publique, notamment en termes d'apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter), d'expression linguistique (le français est la langue nationale), ainsi que les fondements d'une culture commune (histoire, géographie, sciences, morale républicaine). Le système éducatif reste cependant structuré autour de deux institutions, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, qui se développent de manière indépendante (Prost, 1968). Au primaire l'instruction du peuple, au secondaire l'éducation de la bourgeoisie. Le principe méritocratique, qui suggérerait que tout élève méritant des écoles primaires puisse poursuivre ses études dans le secondaire, ne s'exprime que dans une fenêtre étroite où seuls les mieux doués, faisant preuve d'un mérite exceptionnel, peuvent accéder aux classes des lycées. Les enfants de la bourgeoisie ne subissent pas ce filtre, accédant directement aux classes primaires nichées dans les lycées, et poursuivant naturellement leurs études secondaires dans les mêmes établissements. Le souci méritocratique de l'époque n'est certainement pas un souhait d'émancipation des classes populaires. Ferry (1889, cité par Dubois, 2007) indique clairement les limites des dispositions qu'il promulgue : « *la société doit à tous le nécessaire du savoir pratique, et l'avènement aux degrés successifs de la culture intellectuelle de tous ceux qui sont aptes à les franchir* ».

Cette structuration du système d'enseignement en « ordres » primaire et secondaire, essentiellement indépendants, est très tôt critiquée par des organisations de gauche,

notamment *l'Association Internationale des Travailleurs*, revendiquant vers 1860 l'instauration d'une « éducation intégrale », accordant à chacun un droit égal à développer et exploiter les talents qui sont les siens. Ces critiques restent cependant isolées et les tenants d'une méritocratie étroite et parcimonieuse ne manquent pas de dénoncer les effets pervers d'une démocratisation trop généralisée du savoir. Dubois (2007) note que « *le discours officiel laisse transparaitre, en creux, l'inquiétude du désordre social que pourrait engendrer un usage perverti du savoir, conduisant des sujets à une revendication induite de modification de leur état* ». Il relève par exemple une déclaration de Jules Simon, qui illustre de manière caricaturale l'angoisse de la bourgeoisie de l'époque : « *c'est pour le coup qu'il deviendrait difficile d'avoir des domestiques dans sa maison et des soldats dans ses corps de garde* ». Ferry lui-même s'inquiète du possible exode rural que pourrait déclencher une trop forte élévation du niveau d'instruction chez les enfants de paysans.

Le paradigme de la démocratisation de l'enseignement

Il faudra attendre quelques décennies pour que l'idée d'éducation intégrale émerge à nouveau, au travers du Plan Langevin-Wallon, qui est publié en 1947, au sortir de la seconde guerre mondiale. Paul Langevin et Henri Wallon, tous deux proches du Parti Communiste, sont chargés par le gouvernement provisoire formé à la Libération de réfléchir à une réforme du système éducatif.

Le rapport de la commission Langevin-Wallon ouvre un nouveau paradigme de démocratisation de l'enseignement. Le principe général est ainsi exprimé : « *L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation.* »¹. Le plan Langevin-Wallon s'écarte clairement du principe de la sélection des « meilleurs » qui fondait le paradigme précédent, en préconisant une élévation généralisée du niveau culturel de la nation. Cette position s'accompagne d'une définition tout à fait novatrice de la culture : « *Nous concevons la culture générale comme une initiation aux diverses formes de l'activité humaine, non seulement pour déterminer les aptitudes de l'individu lui permettant de choisir à bon escient avant de s'engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l'intérêt et d'apprécier les résultats des activités autres que la sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l'ensemble* ».

Au-delà de ces perspectives humanistes, le projet est également justifié par les exigences de reconstruction économique du pays, au sortir du conflit mondial : « *La rapidité et l'ampleur du progrès économique, qui avaient rendu nécessaire en 1880 la diffusion de l'enseignement élémentaire pour tous les enfants de 7 à 13 ans, pose à présent le problème du recrutement d'un personnel de plus en plus nombreux de cadres et de techniciens. La bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité ne saurait plus désormais, seule, y suffire. Les besoins nouveaux de l'économie moderne posent la nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adapté aux conditions économiques et sociales* ».

Le plan préconise notamment une unification des programmes des cours complémentaires, des collèges et des lycées, rompant de fait avec la séparation historique des enseignements

¹ Le texte complet du Plan est disponible notamment dans Mialaret, G. (1997). *Le Plan Langevin-Wallon*. Paris : PUF.

primaire et secondaire, ainsi qu'un allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans. Il prévoit également le développement de l'éducation permanente, ouvrant « *la possibilité pour tous de suivre au-delà de l'école, durant toute l'existence, le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale* ».

Même si ce projet ne sera jamais appliqué pour des raisons politiques, il va profondément marquer la réflexion et être à l'origine des principales réformes structurelles des années 60-70. Ce sera notamment l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans en 1959, la création du collège unique en 1975, l'objectif de mener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat en 1985, et la création du baccalauréat professionnel en 1987. Toutes ces mesures opérationnalisent progressivement les préconisations du Plan Langevin-Wallon.

On conçoit cependant que les objectifs du paradigme de démocratisation de l'enseignement n'ont de sens que si les débouchés professionnels existent pour prolonger les trajectoires scolaires. C'est à cette condition que l'ascenseur social peut fonctionner et l'émancipation par le savoir se traduire par une amélioration des conditions de vie. Ce fût le cas dans la période de plein emploi qui a suivi la seconde guerre mondiale (les « Trente Glorieuses »), mais les crises économiques qui se sont succédées depuis une cinquantaine d'années ont mis à mal ces perspectives. On peut évoquer le choc pétrolier de 1973, la crise économique de 2008, et évidemment les conséquences de la crise sanitaire de 2020, dont on a encore du mal à envisager les conséquences. Dans tous les cas, c'est une raréfaction de l'emploi pérenne qui se dessine, au détriment des exclus de la réussite scolaire. L'acquisition d'un diplôme devient un atout essentiel pour décrocher un emploi, et ce d'autant plus qu'il est de niveau élevé, ce qui résulte souvent dans une sur-diplomation chronique des individus.

Cette évolution du système scolaire entraîne de manière mécanique une massification de l'enseignement. En moyenne, les élèves poursuivent leurs études plus longtemps, et obtiennent des diplômes plus élevés. Ainsi le taux d'accès au baccalauréat est monté de 25,9% en 1980 à 78,7% en 2017. Ce qui ne signifie pas pour autant que cette massification corresponde à une démocratisation qualitative du système. Des disparités sociales subsistent, se traduisant notamment dans la distribution des lauréats aux différentes séries de baccalauréat : en 2017, 77,4% des élèves dont les parents sont cadres ou occupent des professions intellectuelles supérieures obtiennent un baccalauréat général, et 9,2% un baccalauréat professionnel. Pour les élèves issus de familles ouvrières, les pourcentages correspondants sont de 35,7% et 42,4%. Ces disparités révèlent le poids de l'origine sociale dans les choix d'orientation, et les processus d'autocensure qui y opèrent (Guyon & Huillery, 2014).

La massification génère un autre phénomène, celui de l'échec scolaire, qui devient une problématique majeure à partir des années 80. Ben Ali et Vourc'h (2015) montrent que l'origine sociale et l'environnement culturel sont des déterminants majeurs de cet échec. Cette étude montre aussi que l'avenir scolaire de l'élève est fortement déterminé dès la sixième, ce qui signifie que le collège ne parvient pas à réduire les inégalités sociales, qui tendent même à s'accroître. Une enquête de l'OCDE de 2012 indique d'ailleurs que la corrélation entre le milieu socio-économique d'origine et la performance scolaire est particulièrement forte en France, par rapport aux autres pays analysés. Un demi-siècle après la publication des ouvrages de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) mettant en lumière la reproduction scolaire des hiérarchies sociales, et malgré les réformes successivement engagées, le système éducatif semble toujours incapable d'assurer une véritable démocratisation de la réussite.

Le paradigme de l'éducabilité généralisée

Les limites de la démocratisation vont entraîner, selon [Grootaers \(2005\)](#), l'émergence d'un nouveau paradigme *d'éducabilité généralisée*. L'auteur reconnaît le caractère prospectif de son analyse, mais quelques quinze années après l'écriture de cet article, force est de constater la généralisation de ce qui était alors entrevu. Ce paradigme est encore mal défini, au carrefour d'influences diverses et d'opérationnalisations contrastées en fonction des acteurs qui le prennent à leur compte. Il est cependant important de tenter d'en comprendre les contours, puisqu'il tend à encadrer les évolutions institutionnelles récentes des systèmes éducatifs, et notamment l'approche curriculaire (voir à ce sujet [Delignières, 2020](#)).

Comme les deux précédents paradigmes, ce dernier doit être compris dans son contexte politique et économique d'émergence. Il est initialement déterminé par l'incapacité des États à faire face à la massification de l'École : pour des raisons d'équilibre budgétaire, et notamment en ce qui concerne les pays européens dans le cadre du respect des règles communautaires de maîtrise des déficits publics, on commence à réfléchir au système scolaire en termes de rentabilité. On conçoit sans peine la ligne de rupture entre la générosité du paradigme précédent, visant l'émancipation de tous par l'accès au savoir et à la culture, et le pragmatisme du nouveau, considérant que les budgets ne sont pas illimités, et que la massification de l'enseignement doit souffrir de compromis. On peut évidemment y voir un raisonnement à bien court terme. On a vu en 2019 refleurir un slogan remarquable, sans doute faussement attribué à Abraham Lincoln : « *Si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance* ». La crise sanitaire de 2020 a également fait ressortir les dégâts d'une gestion comptable des services publics : si vous trouvez que la santé coûte cher, essayez donc le coronavirus...

Cette gestion comptable de l'éducation est alimentée par les instances internationales, et notamment par l'OCDE qui se livre à des évaluations récurrentes des systèmes éducatifs (les enquêtes PISA notamment), permettant à chaque État de comparer l'efficacité de son École avec celles de ses voisins. Il est clair que ces évaluations sont devenues une référence qui oriente et contraint les politiques nationales en matière d'éducation. Ces évaluations sont accompagnées de préconisations des experts de l'OCDE, pour améliorer la rentabilité des systèmes éducatifs, dans une logique inspirée du monde de l'entreprise : « *Les concepts de performance, de qualité, de rendement, d'efficacité et d'efficacités orientent la nouvelle rationalité de type gestionnaire, inspirée du management des entreprises privées et privilégiant l'intérêt des « clients »* » (Grootaers, 2005).

Cette gestion entrepreneuriale entraîne logiquement une préoccupation utilitariste d'adéquation entre les produits de l'enseignement (ce que les élèves ont acquis) et les besoins de la société. Cette question est centrale dans le cadre de l'approche curriculaire (Delignières, 2020). Pour les uns cette adéquation est détestable, relevant d'une soumission du système éducatif aux exigences du marché de l'emploi et aux diktats patronaux. Pour les autres elle ne renvoie qu'à une prise en compte de la société réelle, et de la construction d'une citoyenneté active et positive dans le monde contemporain.

Ce nouveau paradigme met donc en avant un principe d'éducabilité généralisée. Ce postulat rejette toute limitation individuelle en termes de talent ou d'aptitudes. Tout élève, quel que soit son profil et son origine sociale, peut être éduqué et acquérir une culture commune.

L'École doit répondre à une exigence d'égalité des résultats. C'est ce principe qui est à l'origine de l'idée de « socle commun », opérationnalisée notamment en France en 2006, puis en 2015.

Cette exigence d'égalité des résultats s'écarte des idées précédentes de méritocratie ou d'égalité des chances, et suggère plutôt un *principe d'équité*. Si tous les élèves doivent acquérir le socle commun, chacun d'entre eux doit recevoir les moyens dont il a besoin pour le faire. Ce principe d'équité requiert une attribution différenciée de moyens, ajustée aux difficultés des publics. On quitte donc l'idée d'une distribution égalitaire des moyens pour aller dans le sens de mesures correctives des inégalités, du registre de la discrimination positive. Les établissements scolaires sont invités à élaborer des projets correspondants aux profils et besoins des élèves qu'ils accueillent, ce qui rompt avec le principe d'homogénéité nationale du système d'enseignement. À partir de là, le paradigme de l'éducabilité généralisée refuse toute sélection scolaire parmi les enfants, prône la promotion automatique, la suppression du redoublement et la mise sur pied de dispositifs de remédiation, jusqu'à un niveau correspondant à la fin de l'enseignement pour tous.

Le système éducatif français, comme la plupart des systèmes européens a basculé dans ce nouveau paradigme depuis une quinzaine d'année, avec certaines options différenciées, voire opposées en fonction des alternances politiques.

Le socle des indispensables

Le [Socle Commun des Connaissances et des Compétences](#) de 2006, signé par le ministre de Robien sous le gouvernement de Villepin est la première proposition relevant de ce nouveau paradigme. Ce texte précisait « *ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire* », en ciblant explicitement dans les cinq premières compétences listées certaines disciplines qu'on en venait vite à considérer comme « majeures » : le français, les langues, les mathématiques, les sciences expérimentales, la technologie, l'informatique, l'histoire-géographie. Au sein des programmes de ces disciplines, le socle sélectionnait le minimum indispensable que chaque élève devait acquérir. Le programme de mathématiques de 2008 explique ainsi que « *le socle commun de connaissances et de compétences recouvre en mathématiques la quasi-totalité des champs du programme [...]. Certes, quelques connaissances inscrites dans les programmes ne figurent pas dans les compétences du socle (trigonométrie, équation, fonctions, ...) [...]. Elles sont identifiées dans les programmes par un recours aux caractères italiques, signalé systématiquement* ». Ce socle commun a été évidemment qualifié de « nivellement par le bas », posant un seuil minimal d'exigence dont devront se contenter les élèves issus des milieux défavorisés, les autres ayant toute licence pour pousser plus loin leur émancipation.

Le socle de 2006 était donc essentiellement académique et disciplinaire. Il faisait bien apparaître deux dernières compétences, les « *compétences sociales et civiques* » et « *l'autonomie et l'initiative des élèves* », mais sans préciser quelles disciplines pourraient les prendre en charge, et en notant qu'elles « *ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire* ».

Surtout, on aura compris que le socle de 2006 mettait en avant un ensemble de disciplines essentielles, regroupant les acquisitions indispensables, au grand dam des autres, dont évidemment l'EPS, qui se sont senties ainsi exclues de ce cercle d'excellence (SNEP, 2006).

Faire face à la complexité du monde

Le [socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#) (2015) et les programmes associés ont clairement bouleversé la manière de concevoir l'École. Ces textes paraissent lors du quinquennat Hollande, Najat Vallaud-Belkacem étant alors ministre de l'Éducation Nationale, et apparaissent clairement comme le fruit de l'alternance politique. Ils sont rédigés par le Conseil Supérieur des Programmes, présidé par Michel Lussault, et réunissant des personnalités qualifiées, nommées par le ministre de l'Éducation Nationale, mais aussi des parlementaires (députés et sénateurs) et des membres du conseil économique, social et environnemental. Les travaux du CSP ont été notoirement influencés par les travaux de Terra Nova, un laboratoire d'idées proche du centre gauche.

Contrairement au texte de 2006, le socle de 2015 n'est pas conçu comme une sélection a posteriori des éléments indispensables des programmes, mais comme une définition a priori des missions de l'École, que les disciplines auront pour mission de satisfaire : « *le socle est écrit en amont des programmes et non après comme c'était le cas jusqu'alors. Les programmes vont le compléter, le préciser. [...] Il faudrait que chaque enseignant arrive à voir comment sa discipline, ses savoirs vont nourrir l'ensemble des champs du nouveau socle* » ([Pothet, 2015](#)). [Favey \(2014\)](#) résume ce positionnement dans une formule lapidaire : « *le socle commun, c'est le programme des programmes* ». C'est en effet la première fois que l'on tente de définir de manière explicite les objectifs de la scolarité obligatoire, au-delà de la liste des disciplines qui la composent et de la liste des connaissances qu'elles sont supposées dispenser.

Au-delà des détails du socle, que le lecteur pourra aisément consulter, c'est la [Charte des Programmes \(2014\)](#) qui en exprime le plus clairement la philosophie : « *Il apparaît nécessaire de rappeler clairement que les savoirs enseignés à l'école doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde* ». Cette évolution est présentée par ses promoteurs comme un nécessaire dépassement d'un enseignement académique, disciplinaire, qui montre clairement ses limites : « *les disciplines exposent analytiquement des savoirs plutôt qu'elles n'expliquent le monde et ses complexités* » ([Gauthier & Florin, 2016](#)).

Les textes de 2015 définissent donc une nouvelle orientation des finalités de l'École, et en précisent les modalités de mise en œuvre : « *L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise, que ce soit des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes. Il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues. Cette appropriation croissante de la complexité du monde (naturel et humain) passe par des activités disciplinaires et interdisciplinaires dans lesquelles il fait l'expérience de regards différents sur des objets communs* ».

Cette approche rénovée est également justifiée par des préoccupations liées à la démocratisation scolaire. Selon DUBET (2017), « *nous avons fait entrer dans l'école des jeunes qui n'étaient pas faits pour elle, en n'envisageant guère de changer la nature de cette école et les manières d'y apprendre* ». Le souci de préparer à la vie, de centrer l'enseignement sur des problématiques ayant a priori davantage de sens pour les élèves, est pensé comme solution à l'échec scolaire.

Certains ont tenté d'établir des filiations entre le socle de 2006 et celui de 2015. Mais on a compris que les deux textes reposent sur des philosophies opposées. Le socle de 2006 décrit de manière explicite un ensemble de connaissances qui devra être acquis par chaque élève.

Le socle commun de 2015 représente davantage un horizon, une direction à suivre qu'un niveau à atteindre. Dans ce sens, il me semble que les élèves ne peuvent que progresser dans l'esprit du socle commun, mais que l'idée d'une atteinte effective des compétences qui le constituent n'a guère de sens.

Ces programmes ont évidemment été abondamment critiqués, notamment par ceux qui y voyaient un affadissement des enseignements disciplinaires, la promotion d'une « pédagogie invisible », pensée comme mettant les élèves les plus fragiles en difficulté, et le recours massif aux « éducations à... » (à la santé, à la citoyenneté, au développement durable, etc.), pour lesquelles les enseignants ne disposaient d'aucune formation, ni programme précis (pour une analyse détaillée de ces critiques, voir [Delignières, 2020](#)). On peut néanmoins se demander si l'École doit prévoir ses contenus en fonction des besoins des élèves, dans la perspective de leur insertion dans la société, ou se contenter de travailler sur la base des compétences des enseignants, de ce qu'ils ont l'habitude d'enseigner...

Les « savoirs fondamentaux »

L'arrivée de Jean-Michel Blanquer au ministère de l'Éducation Nationale, en mai 2017, marque une nouvelle alternance politique. Issu des milieux sarkozystes, il est clair que lui et son équipe ne sont guère favorables aux évolutions impulsées lors du quinquennat précédent. Christophe Kerrero (directeur du cabinet du ministre de 2017 à 2020, nommé recteur de l'académie de Paris en juillet 2020), dans une interview donnée à l'association *SOS Éducation*² quelques semaines avant sa nomination au ministère, affirmait ainsi qu'il convenait *« de mettre fin à toutes les formes de fausses valeurs véhiculées par le système, du relativisme culturel à l'égalitarisme niveleur en passant par le périphérique ludique et le pédagogisme « trissotant » »*. Il proposait également de *« remanier les programmes »* et d'abroger ce qu'il appelait le socle *« Lussault »*, qu'il jugeait *« jargonneux, précieusement ridicule et qui ne peut que compliquer le travail des professeurs »*. Le 26 septembre 2017, Michel Lussault annonce sa démission du CSP, considérant que le ministre remet en cause *« de façon brutale et unilatérale des évolutions qui avaient longuement été discutées pendant les années précédentes »*. Le ministre répond en déclarant : *« Je suis dans un travail d'organisation de l'Éducation Nationale pour que tous les enfants sachent lire, écrire, compter et respecter autrui à la sortie de l'école primaire. Si ça gêne M. Lussault, ce n'est vraiment pas grave qu'il s'en aille »* ([Le Point, 2017](#)).

Dès son entrée au ministère, Jean-Michel Blanquer pose clairement la nouvelle donne : même si un renouvellement des programmes n'est pas à l'ordre du jour, l'École doit se centrer sur l'apprentissage des *« savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui »*. En avril 2018, le ministère de l'Éducation Nationale publie quatre circulaires destinées aux enseignants du primaire, qui détaillent des recommandations pédagogiques pour faciliter l'apprentissage de ces savoirs fondamentaux. Dans la foulée, un amendement adopté le 30 janvier 2019 propose la création d'établissements regroupant les écoles primaires et collèges d'un même secteur géographique, prenant le nom d'*« établissements publics des savoirs fondamentaux »*. Si l'on a beaucoup critiqué à l'époque la création de superstructures éducatives, on a moins

² SOS Éducation est une association qui bien que se revendiquant apolitique, est généralement classée à droite et défend des positions traditionalistes sur l'École ([Rebucci, 2017](#)). Jean-Michel Blanquer et Christophe Kerrero accordent à cette association au printemps 2017 deux interviews, dont il est fait état dans ce texte. De manière étonnante ces deux interviews sont rapidement supprimées du site de SOS Éducation lors de la prise de fonction du ministre et de son directeur de cabinet.

relevé que cette dénomination induisait de fait une mise en retrait du socle commun de 2015, et son remplacement par un nouveau socle des « savoirs fondamentaux ».

On retrouve ici les idées qui structuraient le socle de 2006, distinguant enseignements fondamentaux et enseignements accessoires (culture, sport, arts, etc.). Il s'agit d'une antienne rassurante, périodiquement recyclée pour argumenter un retour aux sources, vers une École qui ne se disperse pas dans des futilités, qui se resserre sur « ce qu'il est interdit d'ignorer ». C'est l'École de Jules Ferry qui est ici invoquée, comme modèle de rigueur que les errements des « pédagogistes » auraient peu à peu fait tomber en désuétude. Position proprement réactionnaire (ce mot signifiant essentiellement une volonté de retour à un ordre antérieur), ordre antérieur par ailleurs complètement fantasmé puisque comme le rappelle opportunément [Lelièvre \(2019\)](#), l'École de Jules Ferry n'a jamais été centrée de manière exclusive sur les « savoirs fondamentaux ». L'auteur cite notamment un extrait du discours de Jules Ferry au congrès pédagogique des instituteurs de France du 19 avril 1881: *«Tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du "lire, écrire, compter": les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale. Pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation libérale. Telle est la grande distinction, la grande ligne de séparation entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et le nouveau »*.

Les projets du ministre de l'Éducation Nationale se sont dévoilés de manière assez opportuniste durant la crise sanitaire du printemps 2020, avec la mise en place du dispositif « Sport, Santé, Culture, Civisme » (2S2C). L'idée était d'accompagner le retour en classe des élèves, lors de la phase de déconfinement, en organisant sur le temps scolaire des activités éducatives confiées à des associations, des clubs sportifs, ou des bénévoles. Ce dispositif exceptionnel, s'il n'a touché en définitive que peu d'élèves, avait été présenté de manière plutôt adroite : il s'agissait d'une mesure de « bon sens », un mouvement de solidarité fédérant compétences et disponibilités au service de la reprise des activités scolaires. Les réticences des enseignants ont vite été dénigrées, considérées comme relevant d'un corporatisme étroit, d'un mépris de personnels formés à bac+5 envers des intervenant certes moins diplômés, mais tout à fait capables d'encadrer certaines activités. Concernant le versant « sportif » du 2S2C, les enseignants d'EPS ont tenté de défendre leur discipline en essayant de montrer qu'elle ne pouvait se confondre avec le sport, argumentaire le plus souvent inaudible par le grand public (et il faut reconnaître que la profession elle-même n'est pas toujours au clair sur la question, voir à ce sujet [Delignières, 2019](#)).

Les réactions les plus averties ont tout de suite capté que le danger ne se situait pas dans le 2S2C, mais dans la pérennisation de l'idéologie qui le sous-tendait, au-delà de la crise sanitaire (voir notamment [Delignières, 2020](#) ; [Dietsch et al., 2020a](#), [2020b](#) ; [Cremonesi, 2020](#) ; [Svrdlin, 2020](#) ; [SNEP-FSU, 2020](#)). L'ensemble de ces contributions suggèrent que derrière les discours enjoliveurs louant le 2S2C se cache de toute évidence un autre projet, à plus long terme, qui risque de modifier profondément le système scolaire. Jean-Michel Blanquer en a clairement tracé les lignes : recentrer l'École sur les apprentissages fondamentaux (« lire, écrire, compter, respecter autrui »), et développer les activités périscolaires, notamment pour les activités sportives et culturelles. Ce qui est petit à petit instillé dans les mentalités, c'est une ubérisation des interventions pédagogiques, pour les disciplines ne relevant pas des « savoirs

fondamentaux », avec des personnels venant à la demande, sans appartenance de corps, flexibles et bien sûr mal payés.

Cette évolution du système éducatif était déjà en germe dans une interview accordée en 2017 par Jean-Michel Blanquer à SOS Éducation, dans laquelle il affirmait que « *sans aller vers des logiques de privatisation, on peut aller vers des logiques de délégation, qui permettent d'accomplir mieux le service public en responsabilisant davantage les acteurs* »³. Lors d'une interview au JDD, le 10 mai 2020, le ministre déclare : « *nous devons aussi travailler avec les collectivités locales sur la réorganisation de l'espace, l'articulation scolaire et périscolaire. C'est l'occasion de moderniser le système éducatif, de faire de notre école une réelle source de transmission du savoir et d'épanouissement* » ([Paillou, Petit & Quenet, 2020](#)). Le 19 mai 2020, le ministre affirme devant les sénateurs qu'une « *contrainte forte peut nous amener à une évolution positive car on avait déjà l'objectif de développer la place du sport et de la culture. Ce qui préfigure cela c'est le 2S2C* » ([Jarraud, 2020](#)). La [circulaire de rentrée 2020](#) évoque par exemple la possibilité, en 6^{ème}, que 5 heures puissent être consacrées à la remédiation en lecture, écriture ou calcul, ces heures étant organisées en petits groupes, *sur le temps consacré à d'autres enseignements*, ou encore un parcours scolaire et périscolaire avec, d'une part, les enseignements obligatoires renforcés par des heures de lecture et d'accompagnement personnalisé centrées sur les savoirs fondamentaux, et, d'autre part, une offre périscolaire éducative.

On connaît par ailleurs l'intérêt que le ministre porte au « modèle allemand », souvent résumé par la formule « cours le matin, sport l'après-midi ». Une expérimentation à grande échelle a d'ailleurs été réalisée de 2010 à 2012, alors que Jean-Michel Blanquer était à la tête de l'enseignement scolaire, sur ce dispositif. En février 2019, il avait expliqué lors d'une interview à 20minutes en compagnie de la ministre des Sports tout l'intérêt qu'il portait à ce dispositif ([Camus & Volpilhac, 2020](#)).

Il faut comprendre que le projet sous-jacent consiste clairement à externaliser de l'École des enseignements jusqu'ici considérés comme régaliens. Des enseignements pilotés par des programmes nationaux, régulés par des corps d'inspection, réalisés par des enseignants recrutés sur des concours nationaux. Des enseignements qui devraient conserver une cohérence nationale, dans le respect strict des principes républicains. Il s'agit d'une rupture historique des fondements de l'École républicaine, qui supposent que la scolarité obligatoire demeure sous le contrôle de l'État, dans ses objectifs et ses mises en œuvre. La scolarité obligatoire repose aussi sur un principe d'égalité, voire même de compensation active des inégalités. Donc au moins un principe d'application uniforme sur l'ensemble du territoire national. C'est une vision qui me semble faire consensus chez la majeure partie des enseignants, qui a accompagné les évolutions du système éducatif, du moins depuis le Plan Langevin-Wallon, au sortir de la seconde guerre mondiale. On aura compris que dès que l'on exclut certains enseignements de ce socle commun, que l'on en reverse la charge sur les familles et les collectivités locales, et l'exercice à des intervenants extérieurs, on rompt le principe d'égalité qui fonde la scolarité obligatoire.

³ Cette interview a également été supprimée du site de SOS Éducation. On peut cependant en retrouver le texte (récupérée à partir du cache du site de l'association) sur le [Blog benjaltf4](#).

Des conceptions contrastées de la « réussite scolaire »

La succession de ces paradigmes révèle des philosophies très contrastées, qui ont évidemment donné lieu à des débats acharnés. On conçoit que derrière chaque paradigme transparaît une vision sociétale, mais aussi un contexte politique et économique. Ces paradigmes sont donc toujours une rencontre entre principes et nécessités.

Ces paradigmes sont écartelés entre des systèmes idéologiques contrastés, que l'on peut résumer en deux axes bipolaires. Le premier oppose une idéologie que l'on peut qualifier de libérale, mettant en avant l'individu et promouvant l'expression maximale de ses potentialités : l'École doit permettre à chacun de réussir en fonction de ses mérites et de ses talents. Dans ce cadre, toute idée de socle commun, d'homogénéité nationale des objectifs et des moyens est évidemment irrecevable, et conçue comme un « nivellement par le bas ». On trouvera par exemple une expression assez extrême de cette position dans le Rapport publié par l'association [Sens Commun \(2015\)](#), une association fortement ancrée à droite et dont l'influence sur les évolutions récentes de la politique du ministère peut être interrogée ([Rebucci, 2017](#)). La seconde, plus soucieuse de lutter contre les déterminismes sociaux, avance que tous les élèves sont intrinsèquement capables et que l'École doit donner à chacun la possibilité de réussir. On insiste alors sur une construction active de l'égalité des chances, et l'homogénéisation nationale des exigences. Le Plan Langevin-Wallon se situait clairement dans cette logique.

Un second axe renvoie à l'opposition instruction/éducation. D'un côté on trouve une idéologie du primat de l'instruction : la mission essentielle de l'École est l'apprentissage des outils fondamentaux : lire, écrire, compter, puis l'accès au patrimoine culturel et scientifique. L'éducation doit dans ce cadre rester la responsabilité des familles (le rapport de Sens Commun, précédemment cité, illustre aussi de manière assez caricaturale cette position). La seconde estime au contraire que l'École doit former les élèves aux valeurs et attitudes requises par la société dans laquelle il doit s'insérer. Le socle commun de 2015 est sans doute la tentative la plus aboutie d'opérationnalisation de cette approche.

Parce que les politiques éducatives doivent fonctionner, tenir compte des forces en présence et des contextes politiques et économiques, elles construisent toujours un équilibre subtil entre ces quatre pôles. On a souvent tendance à analyser ces politiques de manière caricaturale, les étiquetant rapidement de gauche ou de droite, progressistes ou réactionnaires, sociales ou libérales. Ces points de vue tranchés peuvent satisfaire l'action politique ou syndicale, mais chaque déclinaison des paradigmes que nous venons de décrire mérite sans doute une analyse plus approfondie, mettant à jour ses options essentielles, mais aussi ses compromis et ses contradictions. J'invite le lecteur à se livrer à cet exercice formateur...

Chacun de ces paradigmes charrie aussi une vision particulière de ce qu'il est convenu d'appeler la réussite ou l'échec scolaire. Dans le paradigme méritocratique, l'échec n'existe pas. Le simple fait d'aller à l'École est en soi une réussite, on peut évidemment évoquer des réussites exceptionnelles, déterminant pour certains élèves des ascensions sociales inespérées, mais fondamentalement tous les élèves trouvent leur place dans le système éducatif, les enfants du peuple dans l'ordre primaire et les enfants de la bourgeoisie dans l'ordre secondaire.

Comme il a été dit précédemment, l'échec scolaire, tel qu'on le conçoit à l'heure actuelle, est un produit de la démocratisation scolaire et de la massification de l'accès aux études

secondaires, dans un contexte de crise économique et de raréfaction de l'emploi. Depuis les années 70, le rétrécissement du marché de l'emploi a généré une forte demande d'études plus longues et une course au diplôme, considéré comme un passeport essentiel pour l'accès au travail, et en conséquence une dramatisation de l'échec scolaire.

Évidemment, en fonction de ce que l'École définit à un moment donné comme essentiel, l'échec va prendre un sens différent. Lorsque l'accent est mis sur les disciplines et les savoirs qu'elles véhiculent (le pôle « instruction » précédemment évoqué), l'échec renvoie avant tout à l'incapacité de l'élève à s'approprier les savoirs inscrits dans les programmes. On s'attachera dès lors à remédier à ces difficultés, en essayant de comprendre la manière dont l'élève se représente le problème, en tentant de lui proposer une tâche plus adaptée, présentant un « décalage optimal » avec ses ressources du moment, on s'efforcera, par le biais d'une évaluation formative, de le renseigner sur ses erreurs pour lui permettre de les dépasser. Cette gestion « didactique », centrée sur « l'élève apprenant » a été le fer de lance du traitement de l'échec scolaire à la fin du XX^{ème} siècle.

L'émergence plus récente de la valence éducative a mis en avant l'idée que l'École n'était pas qu'un lieu où l'élève était confronté à un savoir académique, mais un espace de vie, de relations, au sein duquel il construisait des compétences essentielles à sa vie d'adulte. Les approches actuelles de l'échec, et de sa forme la plus préoccupante, le décrochage scolaire, mettent moins l'accent sur les difficultés cognitives de l'élève dans l'accès à un savoir donné, que sur la perte de sens vis-à-vis des exigences de l'École, les sentiments d'insécurité ou de dévalorisation, comme causes profondes de l'échec scolaire. Cette période est marquée par un regard nouveau porté sur l'importance du climat scolaire ([Debarbieux et al., 2012](#)), sur le rôle d'accompagnateur de l'enseignant ([Delignières, 2016a](#)), et sur la bienveillance dont il doit faire preuve à l'égard de ses élèves ([Delignières, 2016b](#)). Après des années de gestion didactique, rationnelle, de l'échec, c'est à un retour de la pédagogie auquel on assiste, et une mise en avant de la communauté éducative, comme espace collaboratif d'accompagnement des élèves.

L'échec scolaire ne frappe pas aveuglément. Il touche les enfants des classes populaires davantage que ceux issus des milieux favorisés, les garçons davantage que les filles. Ces constats statistiques invitent à éviter la recherche d'étiologies trop simplistes, centrées sur des déterminismes médicaux, psychologiques, ou même sociologiques. L'échec scolaire doit être pensé comme le résultat d'un système, associant évidemment l'école et ses exigences, les familles, leurs modes de vie et leurs aspirations, un contexte économique et social.

On a souvent tendance, en se référant aux travaux de Bourdieu, à considérer que l'échec des élèves issus des classes populaires provient essentiellement de la distance qui les séparent de la culture véhiculée par l'École, historiquement fondée sur les valeurs bourgeoises. Cette interprétation, qui renvoie principalement à un déficit de capital culturel dans les familles populaires, mérite sans doute d'être revisitée dans une perspective plus systémique. Lahire (2020) analyse ainsi l'émergence précoce, au sein des familles, des manières de faire et de penser qui détermineront largement la réussite ou l'échec scolaire des enfants. Il montre comment les familles privilégiées développent très précocement chez leurs enfants une capacité à jouer avec les mots, à manier l'ironie, à prendre de la distance face au langage, une aisance avec la prise de parole. Très jeunes, les enfants sont invités régulièrement à l'analyse, au recul critique, à la déconstruction des croyances. L'auteur évoque également le rapport au temps, à la planification, qui est inscrit très précocement dans l'organisation des journées. Il note aussi le rapport au livre et à la lecture, qui apparaît comme une évidence au sein de ces

familles. Enfin il relève un rapport différent à l'autorité : dans les familles des milieux favorisés, les règles sont affichées, expliquées, et peuvent être progressivement intériorisées par les enfants. Dans les familles plus populaires, les enfants sont davantage laissés à eux-mêmes et l'intervention des parents arrive brusquement, lorsque l'enfant a dépassé les bornes : la règle reste une norme extérieure, peu définie, et difficilement intériorisable. Tout ceci structure des attitudes qui détermineront une aisance plus ou moins grande dans le cadre scolaire, et plus tard encore à l'université.

La mise en œuvre des paradigmes éducatifs reste une affaire complexe, qui se déploie sur le long terme. Ils sont initialement conçus dans leurs grandes lignes par les politiques, remaniés par les technocrates au gré des opportunités budgétaires, et surtout mis en œuvre par les personnels enseignants. Leurs dysfonctionnements sont volontiers attribués à l'insuffisance des moyens attribués, en regard des ambitions initialement affichées. Là aussi, les choses sont peut-être un peu plus complexes. Le succès d'un paradigme dépend sans doute aussi de la cohésion des différents acteurs autour de ses principes fondateurs. Un article de Mabilon-Bonfils et Saadoun (2002) donne des éléments intéressants à cet égard. Les auteurs ont analysé, dans une enquête qui remonte à 1990, les représentations des enseignants vis-à-vis des déterminants de l'échec. La date de l'enquête est importante, on peut dire qu'elle renvoie à un moment où le paradigme de démocratisation est à son summum, mais où la problématique de l'échec scolaire devient prégnante. A cette époque, Bourdieu et Passeron ont depuis longtemps alerté les enseignants sur l'inégalité des différentes classes sociales face à l'École.

Les résultats indiquent qu'une majorité des enseignants imputent l'échec à des facteurs individuels (troubles psychologiques du comportement, manque de travail ou de volonté, manque de don ou d'aptitude). Les déterminants sociaux (environnement culturel, difficultés matérielles, ...) ne sont que marginalement évoqués⁴. Les enseignants interprètent l'échec et la déscolarisation, non tant comme processus social découlant des inégalités de dotation en capitaux économiques et culturels, mais, comme résultant de dispositions, de capacités et de compétences individuelles. Les auteurs décrivent un processus d'étiquetage des élèves « *autant scolaire que social, sexuel, symbolique ou ethnique, antichambre de la déscolarisation* ». Ils notent que « *ce procès de disqualification, à la fois scolaire et sociale qu'est la déscolarisation, consacre en nécessités les vertus marchandes. Les déscolarisés sont en quelque sorte victimes de leurs propres carences (ils en sont rendus responsables) ; la précarité du marché du travail commande la précarité du marché scolaire. Exclusions scolaires et exclusions sociales fonctionnent homothétiquement de sorte que les premières, non seulement anticipent sur les secondes, mais les justifient* ». Ce que les auteurs démontrent, c'est qu'à la fin de XX^{ème} siècle, alors que le paradigme de la démocratisation structure l'École depuis des décennies, les mentalités enseignantes restent accrochées à l'idéologie des talents caractéristiques du paradigme méritocratique de la fin du XIX^{ème} siècle.

Il est évident que pour atteindre une efficacité minimale, une politique éducative, quelle qu'elle soit, requiert un certain consensus parmi les acteurs du système, ce qui suppose notamment un effort de formation des enseignants, une transformation de leurs postures professionnelles, la construction de nouvelles compétences. Elle demande surtout du temps, et de la stabilité, pour de nouvelles générations d'enseignants diffusent d'autres manières de

⁴ Les auteurs relèvent cependant que les militants syndicaux et les enseignants ayant bénéficié lors de leur formation initiale d'enseignements en Sciences Sociales sont davantage sensibilisés au rôle des déterminismes sociaux dans l'échec scolaire.

faire. Il ne suffit pas que la tutelle édicte de nouvelles directives pour qu'elles rentrent automatiquement en application dans la complexité de l'École. Jean-Michel Blanquer, en 2017, regrettait « depuis l'après-guerre, une dérive de l'éducation due au fait qu'elle a été trop saisie par la temporalité politique, par les effets d'alternance et de stop-and-go » (texte à retrouver sur le [Blog benjaltf4](#)). Sage réflexion : le système éducatif a en effet besoin de travailler dans la durée et la stabilité. Il est dommage que dès son arrivée Rue de Grenelle, le ministre se soit attaché à marquer de la distance vis-à-vis des programmes mis en place deux années plus tôt, pour engager le système éducatif dans une nouvelle alternance, tout cela sans beaucoup de concertation avec les acteurs de l'École.

Références

Ben Ali L. et Vourc'h R. (2015). [Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève. Constat et mise en perspective longitudinale](#). *Éducation & formations*, 86-87, 211-234.

benjaltf4 (2017). [Mise au point concernant l'article Jean-Michel Blanquer/Sens Commun/SOS Education](#). Blog benjaltf4, le 20 mai 2017.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). [Les héritiers. Les étudiants et leurs études](#). Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit.

Camus, N. & Volpilhac, B. (2020). [Jean-Michel Blanquer et Roxana Maracineanu: «Les après-midi des élèves pourraient être libérés pour la pratique sportive»](#). 20minutes, 8 février 2019.

Conseil Supérieur des Programmes (2014). [Charte des Programmes](#).

Cremonesi, B. (2020). [Pour le Snep Fsu, le 2S2C est un cheval de Troie](#). Café pédagogique, 19 mai 2020

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). [Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration](#). Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Delignières, D. (2016a). [Les postures professionnelles de l'enseignant d'EPS: le scientifique, le didacticien, le coach](#). Site personnel, 17 avril 2016.

Delignières, D. (2016b). [Une bienveillance inconditionnelle : réflexions sur les relations enseignant-élèves](#). Site personnel, le 17 mai 2016.

Delignières, D. (2019). [Culture, enseignement, et Éducation Physique et Sportive](#). Blog, 5 février 2019.

Delignières, D. (2020). [2S2C : Derrière la belle histoire, la grande arnaque](#). Blog, le 8 juin 2020

Dietsch, G. et al. (2020a). [L'EPS menacée d'un retour en arrière ?](#) Café Pédagogique, 15 mai 2020

Dietsch, G. et al. (2020b). [Contre «l'ubérisation» de l'enseignement des activités physiques et sportives](#), Libération, 6 juin 2020

Dubet, F. (2017). Préface. In L. Berlinguer (Ed.), *Réinventer l'école. Une école de qualité pour tous et pour chacun*. Paris, Editions Fabert.

- Dubois, P. (2007). [Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République](#). *Revue Française de Pédagogie*, 159, 13-21.
- Favey, E. (2014). [Le socle commun, c'est le programme des programmes](#). Site des Cahiers Pédagogiques, 12 juin 2014.
- Gauthier, R.F. & Florin, A. (2016). [Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative](#). Rapport Terra Nova, 27 mai 2016.
- Grootaers, D. (2005). [Les mutations de l'égalité des chances à l'école](#). *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1893, 5-43
- Guyon, N. et Huillery, E. (2014). [Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire](#). Rapport de recherche SciencePo – LIEPP.
- Jarraud, F. (2020). [Blanquer : Le 2S2C est l'avenir de l'Ecole](#). Le Café Pédagogique, 20 mai 2020.
- Lahire, B. (2020). [Orientation scolaire : « Les lycéens ont intégré leur position dans la hiérarchie »](#). Site de l'Observatoire des Inégalités, 27 février 2020.
- Lahire, B. (2020). [Orientation scolaire : « Les lycéens ont intégré leur position dans la hiérarchie »](#). Site de l'Observatoire des Inégalités, 27 février 2020.
- Le Point (2017). [Démission de Lussault : Blanquer dans "une posture anti-Vallaud-Belkacem" ?](#) Site Le Point.fr, 26 septembre 2017.
- Lelièvre, C. (2019). [Blanquer, « lire, écrire, compter » et les « savoirs fondamentaux »](#). The Conversation, 13 février 2019.
- Mabilon-Bonfils, B. et Saadoun, L (2002). [L'invention de la déscolarisation : l'école face au pluriel. Contribution à une sociologie politique de l'école](#). *Sociétés*, 78, 39-54.
- Mabilon-Bonfils, B. et Saadoun, L (2002). [L'invention de la déscolarisation : l'école face au pluriel. Contribution à une sociologie politique de l'école](#). *Sociétés*, 78, 39-54.
- Mialaret, G. (1997). *Le Plan Langevin-Wallon*. Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). [Socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#). Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale spécial n° 17 du 23 avril 2015.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006). [Le socle commun des connaissances et des compétences](#). Décret du 11 juillet 2006.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2020). [Circulaire de rentrée 2020](#). Bulletin officiel n° 28 du 10 juillet 2020
- Paillou, S., Petit, C., & Quenet, M. (2020). [Jean-Michel Blanquer au JDD : " L'école ne sera pas une garderie "](#). Site du JDD, 10 mai 2020.
- Pothet, A. (2015). [Le nouveau socle commun, une interview d'Alain Pothet](#). Site de la Cellule académique recherche, développement, innovation, expérimentation, académie de Créteil, 29 janvier 2015.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : Armand Colin.
- Rebucci, J. (2017). [En cachette, la sulfureuse association SOS Education efface tous ses liens avec le nouveau ministre de l'Education nationale](#). Les Inrockuptibles, 19 mai 2017

Sens Commun (2015). [Rapport Éducation - Pour une école de la transmission](#).

SNEP-FSU (2020). [Pourquoi le SNEP-FSU s'oppose au « 2S2C » ? Dispositif transitoire ou cheval de Troie ?](#) 14 mai 2020

Svrdlin, J. (2020). [2S2C et équidés en bois](#) . Blog Médiapart, 20 mai 2020

ToutEduc (2017). [Le projet pour l'Ecole de C. Kerrero \(interview de SOS éducation\)](#). Site ToutEduc, 19 mai 2017.