

## L'idéologie méritocratique : le mythe de « l'égalité des chances »

Didier Delignières  
Université de Montpellier

Publié le 21 janvier 2022

La méritocratie est sans doute une des idéologies les plus pernicieuses qui traversent la société française. Comme toutes les idéologies, elle raconte une belle histoire, à laquelle on a envie d'adhérer. Créée sur les fonts baptismaux de la Révolution Française, avec l'abolition d'une société de privilèges dans laquelle les hasards de la naissance déterminaient les trajectoires de vie, elle nous parle d'un monde dans lequel chaque individu pourrait tracer sa route en toute liberté, pour peu qu'il possède quelques talents et qu'il investisse les efforts nécessaires. Un monde dans lequel l'origine sociale, le capital économique ou les réseaux ne pèseraient en rien sur les destins.

Comme toutes les idéologies, elle mystifie son public en masquant une réalité toute différente. Henri Wallon avait clairement dénoncé ce tour de passe-passe : « *la conquête du pouvoir par la bourgeoisie s'est faite au nom de l'individu, de ses capacités et de ses droits. Le pouvoir une fois aux mains de cette classe, économiquement la plus puissante, elle pense bien l'utiliser, mais en se masquant derrière des institutions qui prétendent ménager à chacun des possibilités semblables* » (Wallon, 1959).

### **Aux origines de la méritocratie**

Il faut revenir sur la genèse de cette idéologie, afin d'en bien saisir les mécanismes. On a souvent tendance à idéaliser l'instauration dans les années 1880 de l'École publique, gratuite et laïque. Mais l'ambition de ce projet n'était certes pas « *d'atténuer les inégalités sociales mais « simplement » de former des citoyens éclairés* » (Dubet et Duru-Bellat, 2004). A l'époque subsistent deux systèmes cloisonnés, « l'ordre primaire » pour les enfants du peuple, et « l'ordre secondaire » pour les enfants de la bourgeoisie. Si quelques élèves des classes populaires, particulièrement travailleurs et doués, pouvaient grâce au système des bourses accéder à l'enseignement secondaire, les deux ordres restaient essentiellement hermétiques. Et si dans l'absolu le principe méritocratique était inscrit dans cette réforme, il s'agissait une méritocratie singulièrement étroite (Grootaers, 2005). Les réticences de la bourgeoisie républicaine pour ouvrir les vannes de la méritocratie sont illustrées par cette déclaration de Jules Simon : « *c'est pour le coup qu'il deviendrait difficile d'avoir des domestiques dans sa maison et des soldats dans ses corps de garde* » (cité par Dubois, 2007).

Le Plan Langevin-Wallon (1947) vise, entre autres, à rompre avec cette séparation des ordres primaire et secondaire, pour créer un système d'éducation unique. Ce principe va être progressivement appliqué, notamment par la création du collège unique en 1975, supposant qu'au moins structurellement, la compétition méritocratique est ouverte à l'ensemble des élèves. Ceci va entraîner une profonde modification de l'attitude des familles vis-à-vis de l'École, marquée dès lors par un espoir d'ascension sociale : « *Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, il était globalement admis que la majorité des enfants demeuraient dans leur classe sociale d'origine. [...] C'est donc une inversion des logiques sociales jusque-là dominantes que symbolise la « démocratisation de l'enseignement » : l'école est de plus en plus perçue comme une chance pour tous les enfants, et non pas seulement pour une élite, d'accéder à un statut socioprofessionnel meilleur que celui de leurs parents* » (Troger, 2012).

### ***La massification et l'échec scolaire***

Cette évolution du système éducatif débouche sur un phénomène de massification : les élèves poursuivent leurs études plus longtemps, et obtiennent des diplômes plus élevés. Cette massification aura elle-même une conséquence majeure : l'échec scolaire, qui devient une problématique centrale à partir des années 80. Paradoxalement, dans l'École ségrégative des origines, chacun restait à la place que sa naissance lui avait attribuée, et le simple fait de poursuivre sa scolarité était en soi une réussite. L'ouverture à tous de la concurrence scolaire entraîne mécaniquement une exigence de hiérarchisation des élèves, et une exclusion par l'échec.

Les principales victimes de cette concurrence scolaire sont les enfants des classes populaires. On peut rappeler quelques chiffres : si les enfants d'ouvriers et d'employés représentent près de la moitié des élèves de collège, ils ne représentent plus que 30,8% des bacheliers, et seulement 16,1% de ceux qui décrocheront un diplôme de niveau master. Les enfants de cadres supérieurs ne représentent que 17% des collégiens, mais un tiers des bacheliers, et plus de la moitié des diplômés de niveau master (Stromboni, 2019). Les enquêtes de l'OCDE indiquent 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. Le système éducatif français semble incapable d'assurer une véritable démocratisation de la réussite. A leur parution, ces résultats ont été une douche froide : « *la France était persuadée d'avoir la meilleure école du monde. Il y avait cet imaginaire national d'une école très centralisée, très bureaucratique, très homogène : tous les élèves ensemble dans les mêmes collèges, tous les profs avec le même salaire avançant à l'ancienneté... Cette unité ancrant l'idée que l'offre scolaire française était éminemment égalitaire* » (Dubet & Grenet, 2021). Dès lors, l'image de l'École tend à s'inverser : « *elle n'est plus cette institution « juste » face à une société inégalitaire, désormais c'est elle qui produit les inégalités en organisant le parcours de tous les élèves* » (Dubet, 1997).

### ***Un système ségrégatif***

Les inégalités de l'offre scolaire sont souvent pointées du doigt. Même si le système est théoriquement homogène, piloté par des programmes unifiés, les établissements sont souvent dichotomisés en collèges « guettos », nichés dans les quartiers difficiles, et collèges bourgeois, préservés, dans les centres-villes. Les cartes scolaires régulent les recrutements différenciés de ces deux types d'établissements, souvent de manière tout-à-fait délibérée de la part des collectivités locales.

Les inégalités ne se limitent pas aux caractéristiques des élèves : dans les établissements difficiles, les équipes pédagogiques sont souvent composés d'enseignants plus jeunes, avec moins d'expérience, ou de personnels contractuels. Le turn-over y est important et la stabilité des équipes sans cesse remise en cause. L'offre de formation est souvent plus riche dans les établissements privilégiés, avec la proposition d'un panel d'options plus élargi. On peut ajouter que l'établissement d'origine est pris en compte par de nombreuses facultés, lors des procédures d'admission dans les formations post-baccalauréat. François Dubet propose de compenser ces inégalités par des mesures de discrimination positive : « *Enseigner face à un public défavorisé est infiniment plus compliqué que dans une école classique. Il faut des professeurs qui soient mieux formés, qui soient volontaires, qui soient mieux payés, des chefs d'établissements triés sur le volet, des équipes stables. Vous me direz que cela va coûter une*

*somme. Mais se poserait-on la question si on était en train de parler de santé publique ? »* (Dubet & Grenet, 2021).

On retrouve de manière encore plus explicite cette « démocratisation ségrégative » dans l'enseignement supérieur : si dans l'absolu l'accès de chacun est envisageable dans toutes les formations du supérieur, dans la réalité il subsiste des territoires réservés à certaines classes sociales (Pinto, 2008). L'Observatoire des inégalités (2017) fait un constat sans appel : *« L'hypocrisie actuelle sur « l'ouverture sociale » est à peu près totale : les catégories les plus favorisées disposent de filières spécifiques, taillées sur mesure et dotées en moyens sans rapport avec les catégories dont les enfants vont à l'université »*. Tout ceci rappelle fortement les fondements de la méritocratie étroite des origines de l'École obligatoire.

### **Une approche utilitariste de l'École**

La massification de l'enseignement a eu aussi pour conséquence une complexification de l'offre de formation : choix d'options et de filières, pression de l'orientation, ceci dans un contexte de croissance économique faible qui lie étroitement le statut professionnel et social à la qualité du diplôme obtenu. La réussite de l'élève est de plus en plus liée à la manière dont les familles sauront exploiter stratégiquement les arcanes scolaires : *« Plus le système scolaire se massifie, plus il se diversifie, et plus ceux qui le peuvent s'efforcent de l'utiliser rationnellement car ils en connaissent les mécanismes cachés. Au monde relativement figé des écoles séparées s'est substitué, de façon plus ou moins explicite, un « marché scolaire » dans lequel il convient de bien conduire ses stratégies et ses investissements »* (Dubet, 1997). Le choix éclairé de l'établissement de ses enfants, le choix judicieux des options, langues, enseignements de spécialité, font partie de l'arsenal des parents. Cette capacité à jongler dans les subtilités du système est devenue une voie majeure de construction des inégalités : *« le clivage le plus tranché oppose ceux qui savent utiliser le système scolaire et font du rôle de parent un véritable métier à ceux qui continuent de croire à l'ancienne école républicaine et qui pensent que tous les collèges, tous les lycées et tous les baccalauréats se valent »* (Dubet, 1997).

On comprend que si la démocratisation de l'École avançait une promesse d'abolition des inégalités, cette promesse ne s'est jamais vraiment concrétisée, et que si l'accès au baccalauréat tend à se généraliser, les possibilités de poursuite dans l'enseignement supérieur restent plus aléatoires. Quant à ce dernier, il discrimine fortement ceux qui ont décroché un diplôme « payant », ouvrant aux plus brillantes carrières, et ceux qui n'y ont vécu que la frustration de l'échec ou ceux qui n'ont obtenu qu'un diplôme déclassé. Cette situation crée *« de l'humiliation, de la rancœur et des sentiments antiscolaires chez les vaincus du système »* (Dubet & Grenet, 2021). Les auteurs voient un rapport direct entre cette désillusion scolaire et *« les grandes crises que traverse ce pays : protestations des « gilets jaunes », discours antiscience, radicalisation islamiste dans les quartiers les plus ségrégués de nos métropoles... »*.

### **De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**

Si le Plan Langevin-Wallon a initié les réformes de démocratisation de l'enseignement et d'unification du système scolaire, les projets des deux concepteurs du Plan ne visaient certainement pas une méritocratie généralisée, mais plutôt une *« réforme démocratique de l'enseignement sous une forme beaucoup plus générale [...] qui envisage une élévation totale de la nation quelle que soit la situation occupée »* (Wallon, 1946, cité par Lelièvre, 2020). Le Plan est clair à ce sujet : *« l'enseignement doit 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* », ou encore : « *...dans un État démocratique, où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien* » (Mialaret, 1997).

Cette vision de l'enseignement met en avant un principe d'éducabilité généralisée, rejetant toute limitation individuelle en termes de talent ou d'aptitudes (Grootaers, 2005). Tout élève peut être éduqué et acquérir une culture commune. En contraste avec les principes d'égalité des chances, l'École doit répondre à une exigence d'égalité des acquis, ce qui suggère plutôt un *principe d'équité*.

### ***L'égalité des acquis de base***

Une première vision de ce principe est d'assurer « l'égalité des acquis de base » (Dubet et Buru-Bellat, 2004), vision que l'on retrouve notamment dans le socle commun de 2006, où l'on liste, discipline par discipline, les notions et concepts qui devront être au moins maîtrisés par tous les élèves. Une telle approche a évidemment été critiquée comme organisant un « nivellement par le bas », confinant l'ensemble des élèves dans un SMIC culturel, limitant le développement du potentiel des élèves les plus talentueux (Chevalier, 2021). Il est clair que si l'on reste formaté par l'idéologie méritocratique d'une école devant classer les élèves pour sélectionner une élite, une telle proposition est irrecevable. D'un autre côté, si l'École était enfin capable de permettre à tous d'accéder à un socle commun de culture, ce serait déjà un résultat inestimable. Baudelot et Establet (1989) évoquent ainsi la révolution copernicienne à laquelle invite la notion de socle commun : « *La formule du SMIC rompt, dans son réalisme modeste, avec la représentation dominante du libéralisme scolaire : elle oblige à ne plus considérer l'école depuis son sommet, mais à partir de sa base* ». Il est toujours surprenant de voir une réforme vilipendée car elle pourrait générer ennui et perte de motivation chez les meilleurs élèves, quand le système méritocratique induit les mêmes choses dans la masse des élèves en difficulté, sans que cela émeuve outre mesure. D'une manière générale, il faut garder en tête que le refus des évolutions est surtout le fait de ceux qui bénéficient du système actuel.

### ***La logique curriculaire***

Ces propositions tendent cependant à restreindre la culture commune aux savoirs disciplinaires jugés essentiels. Même si l'on considère que tous doivent en maîtriser les contenus, ceux-ci restent confinés dans une logique typiquement scolaire. Or on peut supposer que si le rôle de l'École n'est plus de hiérarchiser les élèves et de sélectionner les meilleurs, elle doit par contre les préparer à s'intégrer dans leur future vie, universitaire, professionnelle, personnelle, et citoyenne. C'est le message essentiel de l'approche curriculaire : une école qui doit préparer les élèves à la vie.

Certains n'y ont vu qu'une sujétion de l'École à l'économie et à ses besoins. Le recours à la notion de compétence est notamment dénoncé « *comme une des dimensions de la soumission de l'école aux lois du monde économique* » (Gauthier et le Gouvello, 2009). Boutin et Julien (2000) évoquent par exemple une « *obsession des compétences* », qui vise à manipuler le milieu éducatif « *au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité, au détriment de la culture et du développement des personnes* ». Il est vrai que dans certains systèmes éducatifs,

et notamment aux États-Unis, la démarche curriculaire a été essentiellement pensée pour répondre aux besoins de l'économie et de son développement (Lenoir, 2011).

Mais on peut aussi y voir des finalités relatives à l'ouverture aux thématiques sociétales, la compréhension de la complexité du monde, et aussi à la capacité à s'insérer positivement dans des collectifs, à accepter l'altérité, à engager le débat et la coopération. C'est dans ce sens qu'a été élaboré le socle commun de 2015, affirmant que la scolarité obligatoire devait donner aux élèves *« une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution »*.

Le souci de préparer à la vie, de centrer l'enseignement sur des problématiques ayant a priori davantage de sens pour les élèves, est aussi pensé comme solution à l'échec scolaire. L'approche curriculaire tente de contourner ce problème par l'identification d'une culture commune, qui devrait être acquise par tous les élèves au terme de la scolarité obligatoire, mais aussi par la réification de ces exigences communes (des compétences plutôt que des connaissances, des savoir-faire plutôt que des savoirs), une perspective jugée moins défavorable aux élèves issus des milieux défavorisés. Dubet (2017) déclare ainsi : *« 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 »*. Gauthier et Florin (2016) sont dans une logique similaire, en affirmant que l'on a étendu *« à tous les élèves accédant à une filière désormais unique les programmes qu'on proposait antérieurement aux seuls élèves de la filière la plus académique et la plus conforme à des canons scolaires traditionnellement réservés à une minorité »*. Le Socle commun de 2015 élargit de manière évidente l'idée de culture commune, au-delà des connaissances académiques, et promeut la valence éducative de l'École. Gauthier et Florin (2016) affirment ainsi que *« les disciplines exposent analytiquement des savoirs plutôt qu'elles n'expliquent le monde et ses complexités »*.

Cette approche a été vertement critiquée. Beitone (2014) fustige ainsi les *« éducations à »* (à la citoyenneté, au développement durable, à la santé) en affirmant qu'elles ne peuvent déboucher que sur des débats d'opinion, et défend l'idée que seule la rigueur des contenus disciplinaires peut aider les élèves à comprendre le monde qui les entoure. Muglioni (2016) développe un argumentaire particulièrement réactionnaire, affirmant que *« la finalité de l'école est l'instruction »*, et que toute autre perspective relève d'un *« pédagogisme »* qui n'a pas sa place dans le système scolaire. Gauthier et le Gouvello (2009) reconnaissent que cette approche peut contrevenir au modèle français d'éducation, *« tourné vers la découverte des savoirs constitués en une sorte de corpus scolaire auto-référencé, pour lui préférer un référencement au monde réel, plus aléatoire, plus variable, plus superficiel et moins assuré que le rapport traditionnel au savoir ne le prévoyait »*. Ils défendent cependant l'idée que *« ... ces questions de contenus d'enseignement concernent la Nation, sont au cœur du contrat scolaire, en conséquence de quoi il n'est pas souhaitable de s'en remettre seulement aux porteurs du savoir scientifique ou aux tenants des lobbies disciplinaires, qui souvent, d'ailleurs, s'associent. »* (Gauthier et le Gouvello, 2009).

On peut aussi défendre l'idée que le monde a changé, est devenu plus complexe, et que l'exercice éclairé de la citoyenneté mérite une attention appuyée et précoce. Dans une société où les *« puissants »* de tous poils, les politiques, les grands groupes de média, les patrons des grandes entreprises, les publicitaires, les divers gourous, profitent avec arrogance de la crédulité des citoyens/auditeurs/employés/clients/affidés, pour leur asséner des messages

déconnectés du réel, exclusivement destinés à préserver leurs intérêts, où les réseaux sociaux déversent des flux d'informations au contenu délirant, l'École ne peut rester hermétique aux réalités de la vie et doit armer les futurs citoyens contre leurs outrances. Ceci ne disqualifie pas les savoirs scientifiques et culturels traditionnellement dispensés par le système scolaire : mais il importe certainement de les mettre au service d'une meilleure compréhension de la complexité du monde, pour tous les élèves, plutôt que de les considérer uniquement comme un outil de sélection des futures élites.

### **Les pesanteurs scolaires**

Comme toutes les idéologies, la méritocratie a sans doute formaté en profondeur les mentalités des acteurs de l'École. Ce sont déjà les enseignants, qui considèrent encore souvent que l'attribution d'un pourcentage de mauvaises notes est un garant de la rigueur de leur discipline, un phénomène analysé par Antibii (2003) sous la dénomination de « constante macabre ». On peut aussi penser qu'essentiellement recrutés sur leur expertise disciplinaire, ils sont particulièrement attentifs à la reconnaissance de cette expertise chez leurs élèves les plus doués. Par ailleurs, les enseignants sont généralement d'anciens élèves qui ont évidemment bénéficié du système méritocratique, qui ont tellement aimé l'École qu'ils ont décidé d'y consacrer leur vie professionnelle. Ils ne sont peut-être pas les mieux placés pour comprendre les exclus du système. Rizzo et Darnon (2021) montrent comment ces représentations formatent les pratiques pédagogiques : « *plus les enseignants croient en la méritocratie scolaire (c'est-à-dire plus ils pensent que des affirmations telles qu'"à l'école, quand on veut, on peut" correspondent à la réalité), plus ils engendrent un climat de "performance" en classe (comparaison entre élèves, mise en avant des bons éléments, sanctions, pratiques compétitives...)* ». Au-delà des enseignants, ce sont aussi les élèves qui ne « font » qu'à partir du moment où « c'est noté », ou les parents qui s'offusquent dès lors qu'un bulletin trimestriel ne fait plus apparaître d'indications chiffrées et d'éléments de classement.

La structuration disciplinaire de l'enseignement secondaire s'est elle-même historiquement constituée sur l'idéal méritocratique. Les élèves sont mis en compétition dans un panel de disciplines juxtaposées, dont l'édifice ne repose que sur une conception encyclopédique du savoir. Elles sont davantage justifiées par leur capacité à sélectionner et orienter les élèves, dans une culture refermée sur l'École et hermétique aux problématiques sociétales, que par leur potentiel de formation des futurs citoyens. Il s'ensuit une certaine négligence vis-à-vis de l'utilité à long terme des savoirs dispensés : « *au moment de la sélection de l'élite, [...] c'est plutôt une aptitude générale à l'acquisition d'une culture qui importe vraiment : cette inattention aux contenus est un autre motif de la faiblesse des politiques curriculaires en France, qui n'apparaissent pas comme un véritable enjeu* » (Gauthier et le Gouvello, 2009).

D'un autre côté, il faut entendre les réticences exprimées au regard d'une École où toute référence aux savoirs scientifiques et culturels disparaîtrait au profit de simples débats d'opinion, dans lequel l'enseignant ne jouerait plus guère qu'un rôle de modérateur (Beitone, 2014). C'est en fait tout l'enjeu de l'École d'aujourd'hui : proposer une éducation préparant à la vie, à l'exercice de la citoyenneté dans un monde complexe, mais sans perdre de vue les contenus disciplinaires et les ressources essentielles qu'ils procurent aux élèves.

Ce n'est pas une tâche aisée, et elle demande sans doute une rénovation pédagogique profonde. Toutes les disciplines scolaires ne sont sans doute pas à ce niveau sur un pied d'égalité. Certaines semblent renvoyer à un héritage de « l'ordre secondaire », qui visait avant tout à accorder un privilège distinctif aux élus du système. D'autres sont davantage en

capacité d'évoluer dans une perspective curriculaire, de manière à donner de manière explicite aux élèves des clés de compréhension de la complexité du monde et des situations humaines. Cette évolution ne débouche pas nécessairement sur un affadissement des contenus disciplinaires, mais demande assurément aux enseignants d'élargir leurs compétences au-delà de la didactique de leur discipline.

Je ne suis enfin pas persuadé que l'interdisciplinarité, souvent présentée comme LA solution à l'ouverture de l'École aux problématiques sociétales, représente en soi autre chose qu'une concession à l'air du temps, un affichage exonérant pour dire que l'on a tenté quelque chose de différent. C'est essentiellement dans les disciplines, et dans la classe, dans « l'ordre des études », que cette articulation entre contenus disciplinaires et éducation citoyenne doit être construite.

### **Et l'EPS dans tout cela ?**

Les enseignants d'EPS ont sans doute aussi une attitude assez originale vis-à-vis de l'apprentissage et de l'évaluation. Un rapport de l'Observatoire des pratiques en éducation prioritaire (2021) rend compte de pratiques, en EPS, « *susceptibles d'inspirer les enseignements dans d'autres disciplines et ainsi favoriser la réussite de tous les élèves* ». Il y est question d'une discipline qui a la patience de laisser aux élèves le temps d'apprendre, qui vise davantage la construction de compétences que la hiérarchisation des performances, d'une évaluation bienveillante qui affiche clairement ce qu'il y a à faire, qui évite de surprendre les élèves et de les mettre en défaut, qui leur laisse plusieurs occasions de faire leurs preuves, qui met davantage en avant la fonction formative que la sanction sommative. L'image d'une l'EPS hiérarchisant les élèves sur la base de performances sportives, référées à des barèmes normatifs, est clairement dépassée.

Il serait intéressant de chercher les origines de cette spécificité disciplinaire. Certains y verront un particularisme lié à la relation particulière que l'enseignant d'EPS entretient avec ses élèves, liée à l'engagement des corps et de la motricité. On peut aussi y voir les conséquences de la trajectoire universitaire des enseignants d'EPS et de leurs concours de recrutement, qui plus que dans d'autres disciplines mettent l'accent sur les problématiques générales de l'École (la réussite et l'échec, la démocratisation, l'émancipation, etc.). On peut aussi évoquer les riches débats qui traversent la corporation, au travers notamment des associations et groupements professionnels (AEEPS, centre EPS et Société, groupes académiques).

Sur la question curriculaire, l'EPS a l'avantage de pouvoir bénéficier de pratiques de références qui représentent à la fois un patrimoine culturel, mais aussi des pratiques vivantes, ancrées dans le monde réel, fondées le plus souvent sur l'activité de collectifs qui construisent leur cohésion dans la poursuite de projets communs. Toutes les disciplines scolaires n'ont pas cette chance, et l'EPS était sans doute une de celles qui auraient pu le plus naturellement pouvoir assurer cette convergence entre contenus disciplinaires et éducation citoyenne. De manière paradoxale, un certain nombre d'enseignants semblent actuellement s'écarter de cette référence culturelle patrimoniale pour recourir à des pratiques alternatives, plus « modernes », supposées davantage correspondre aux aspirations des élèves, et assurer leur motivation et leur engagement. Cette mise à distance des contenus culturels, au profit d'activités plus « frivoles », suscitant davantage le plaisir immédiat que la rigueur et la profondeur des apprentissages peut être interrogée dans ses conséquences sur l'émancipation réelle des élèves. On observe aussi un recentrage des préoccupations sur l'individu, son projet, son autonomie et sa responsabilité, la maîtrise de sa santé et de son

apparence. On peut s'interroger sur le modèle de société sous-tendu par ces tendances d'évolution, plus proche des conceptions néo-libérales valorisant l'épanouissement des individus et leurs succès dans une compétition sociale généralisée (pour le travail, pour la consommation, pour le plaisir), que de celles d'un projet davantage soucieux d'équité, de mobilité sociale, de cohésion et de solidarité. Ces questions méritent d'être examinées avec lucidité (Delignières, 2021a, 2021b).

On peut ajouter que l'EPS a toujours du mal à s'extirper de certaines traditions, qui bloquent de manière récurrente ses évolutions. C'est surtout une approche fondamentalement associationniste, héritée notamment des efforts déployés dans les années 1990 pour scolariser la discipline (voir par exemple Pineau et Delaunay et Pineau, 1989 ; Hébrard et Pineau, 1994), qui la pousse toujours à atomiser ses objectifs et ses contenus, à rationaliser ses démarches en s'efforçant de les simplifier, une tendance que l'on retrouve par exemple dans la distinction des compétences « motrices », « méthodologiques » et « sociales », dans la classification des champs d'apprentissage, et les « tableaux à double entrée » qui formatent trop souvent la réflexion. La manière dont les programmes de l'EPS ont envisagé la contribution de la discipline au Socle commun en 2015 est symptomatique de ces blocages (Delignières, 2016). Là où la discipline pourrait en effet faire vivre aux élèves des « tranches de vie » authentiques, concentrant la complexité des situations de vie, elle se renferme souvent dans un formalisme scolaire étriqué, qui peut être rassurant à certains égards, mais qui l'empêche clairement d'exploiter la richesse de ses pratiques de références.

Sur le bulletin trimestriel, le professeur principal écrivait à son sujet : « *Élève appliquée, qui essaie de répondre correctement aux questions qu'on lui pose. Elle semble avoir un énorme potentiel, mais elle ne l'exprime que de manière mesurée...* ».

## Références

- Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Éditions Math'adore.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1989). *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Seuil.
- Beitone, A. (2014). [Éducatons à... Ya basta !](#) Site du GRDS, 25 mai 2014.
- Boutin, G. & Julien L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Chevalier, J.-Y. (2021) [Tout le système, de l'école primaire à l'université, régresse depuis trop longtemps](#). Marianne, le 11 octobre 2021.
- Delaunay, M., & Pineau, C. (1989). [Un programme, la leçon, le cycle en EPS](#). *Revue EP.S*, 217, 49-52.
- Delignières, D. (2016). [Nouveaux programmes du collège : un peu d'analyse dépassionnée...](#) Blog, 15 octobre 2016.
- Delignières, D. (2021a). [Une EPS hypermoderne](#). Blog, le 5 mai 2021.
- Delignières, D. (2021b). [Formes de pratique scolaire, formes scolaires de pratique : Usages et mésusages des concepts](#). Site personnel, 23 octobre 2021.
- Dubet, F. (1997). [La laïcité dans les mutations de l'école](#). In M. Wieviorka (Ed.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat* (pp. 83-112). Paris : La Découverte.

- Dubet, F. (2017). Préface. In L. Berlinguer (Ed.), *Réinventer l'école. Une école de qualité pour tous et pour chacun*. Paris : Editions Fabert.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2004). [Qu'est-ce qu'une école juste ?](#) *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114.
- Dubet, F., & Grenet, J. (2021). [Faut-il sauver la méritocratie ? \(3/3\) « Les outils pour s'en sortir existent »](#). *L'Obs*, 29 Aout 2021.
- 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.
- Gauthier, R.-F. & Florin, A. (2016). [Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative](#). Rapport Terra Nova, 27 mai 2016.
- Gauthier, R.-F., & le Gouvello, M. (2009). [L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés](#). Projet Knowledge and Policy, Commission Européenne.
- Grootaers, D. (2005). [Les mutations de l'égalité des chances à l'école](#). *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1893, 5-43.
- Hébrard, A. & Pineau, C. (1994). [Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive](#). *Revue EP.S*, 247, 49-51.
- Lelièvre, C. (2020). [« L'égalité des chances » : un mot d'ordre discuté depuis longtemps](#). Blog Médiapart, 17 sept. 2020
- Lenoir, Y. (2011). [Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes évaluatifs](#). *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 25, 13-28.
- Mialaret, G. (1997). *Le Plan Langevin-Wallon*. Paris : PUF.
- Muglioni, J.-M. (2016). [Instruire d'abord !](#) Mezetulle, 6 janvier 2016.
- Observatoire des inégalités (2017). [Des classes préparatoires et des grandes écoles toujours aussi fermées](#). Site de l'Observatoire des Inégalités, 12 avril 2017.
- Observatoire des pratiques en éducation prioritaire (2021). [L'EPS et le sport en éducation prioritaire](#). Les rapports de l'académie de Créteil.
- Pinto, V. (2008). [« Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur](#). *Mouvements*, 55-56, 12-23.
- Rizzo, F. & Darnon, C. (2021). [La méritocratie scolaire est une croyance plus qu'une réalité](#). *Journal du Dimanche*, 28 août 2021
- Stromboni, C. (2019). [Le parcours d'une génération à l'école selon l'origine sociale](#). Site de l'Observatoire des Inégalités, 12 novembre 2019.
- Troger, V. (2012). [Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée](#). *Sciences Humaines, Hors-série N° 15 - Février-mars 2012*
- Wallon, H. (1959). *Sociologie et Éducation. Enfance*, 12(3-4), 324-333.