

Face aux dérives populistes, que faudrait-il enseigner à l'École ?

Didier Delignières

Publié le 5 novembre 2025

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2025/11/05/face-aux-derives-populistes-que-faudrait-il-enseigner-a-lecole/>

La montée des extrêmes-droites, lors des récentes élections européennes et législatives, constitue pour les démocrates un séisme sans précédent. Comment expliquer cette adhésion massive aux discours populistes, racistes, xénophobes, climatosceptiques, d'un tiers des électeurs ? Au-delà des déterminants évoqués pour expliquer la séduction des postures d'extrême-droite (l'opposition grandes villes/milieu rural, la précarité, le sentiment de déclassement), le niveau de diplôme se révèle particulièrement clivant ([Bordenet, 2024](#)). Si par exemple le vote Rassemblement National est plus massif dans les circonscriptions rurales que dans les centres urbains, cette différence est moins liée au cadre de vie qu'à la composition sociale des électorats. Olivier Bouba-Olga ([2024](#)) montre notamment que « *lorsqu'on compare le vote rural et le vote urbain à niveau de diplôme et tranche d'âge identique, on n'observe pratiquement plus de différence* ».

Félicien Faury ([2024](#)) estime qu'il n'y aurait pas de lien direct et nécessaire entre un « manque de culture » et l'adhésion aux thèses de l'extrême-droite. Il voit plutôt derrière le faible niveau de diplomation d'importantes conséquences socioprofessionnelles, et notamment une grande fragilité sur le marché du travail, suscitant incertitude et pessimisme. Il décrit surtout des « *trajectoires scolaires souvent heurtées, relativement courtes, vécues difficilement* », générant une relation de défiance à l'ordre scolaire.

On ne saurait réfuter cet argument, quand on connaît le caractère inégalitaire et ségrégationniste du système scolaire français, protégeant les élèves de la bourgeoisie dans des établissements et des filières d'excellence, et reléguant les enfants des milieux populaires dans des établissements « guetto » et des filières courtes. Les attaques récentes contre le collège unique, la politique des groupes de niveaux, l'indifférence aux appels à la mixité sociale dans les établissements, ne peuvent que renforcer ces tendances.

Au-delà de ces questions structurelles, qui révèlent en creux l'influence de l'idéologie néolibérale sur l'école et les destins scolaires, il convient aussi de questionner la nature des savoirs dispensés par le système scolaire. En d'autres termes, la « culture scolaire », et la manière dont elle est promue et dispensée, peut-elle constituer une barrière à l'adhésion aux théories populistes, ou ne fait-elle en définitive qu'en favoriser l'impact ? Question délicate, qui heurte les habitudes séculaires du système, qui touche à la professionnalité des enseignants, et à propos de laquelle un consensus est loin de se dessiner.

Il n'est pas évident de donner une définition absolue du populisme. Aziz Jellab en propose une approche utile pour notre propos, selon laquelle il se caractériserait par « *une rhétorique et une obsession narrative qui mettent en avant le parti pris du « peuple réel » contre les élites auxquelles est associée la figure de l'intellectuel* » (Jellab, 2023). On comprend qu'une telle définition interroge fortement l'École républicaine, dont un des dogmes fondateurs est la lutte contre l'obscurantisme et la promotion d'une pensée

rationnelle, notamment basée sur les avancées du savoir scientifique. L'auteur évoque « *une alliance objective [qui] s'opère entre le populisme et l'anti-intellectualisme et conduit à amplifier la défiance de la société civile à l'égard du savoir et de la culture, fragilisant la place de la science au profit de l'adhésion aux thèses complotistes et conspirationnistes* » (Jellab, 2023). Reste à savoir si les enseignements disciplinaires actuellement dispensés par l'École peuvent en soi constituer un barrage à l'obscurantisme.

Éduquer à la complexité

Cette question est explicitement posée par les tenants de l'éducation complexe. Stéphane Germain (2024) la formule ainsi : « *s'agit-il de transmettre aux générations futures les savoirs acquis par les générations antérieures ou faut-il apprendre aux élèves à vivre, à construire notre futur commun en explorant la complexité du monde ?* » (Germain, 2024). Ce point de vue est alimenté par les conceptions éducatives développées de longue date par Edgar Morin : le monde devient de plus en plus complexe, et la pensée analytique se révèle incapable d'appréhender cette complexité essentielle. Une révolution intellectuelle devient nécessaire, afin de dépasser l'accumulation de savoirs disparates, et être capable de raisonner de manière dialogique : « *il faut s'interroger pour savoir si l'éducation cherche à faire des élèves des sachants qui acquièrent la connaissance d'une somme de vérités ou si elle les accompagne pour qu'ils deviennent des individus responsables, capables de partir explorer la complexité pour influencer sur la destinée du monde* » (Germain, 2024).

On se souvient sans doute que cette position était clairement revendiquée par la Charte des Programmes de 2014, énonçant qu'il était nécessaire « *de rappeler clairement que les savoirs enseignés à l'école doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde* » (Conseil Supérieur des Programmes, 2014). Cette exigence a été opérationnalisée par le développement des « *éducations à...* », listant un certain nombre de problématiques sociétales par rapport auxquelles l'École devait armer les élèves : la citoyenneté, l'égalité des sexes, l'information, la santé, le développement durable. On pourrait ajouter quelques thématiques non encore retenues par l'institution : l'immigration, la laïcité et le fait religieux,...

Haro sur les enseignements disciplinaires

Roger-François Gauthier et Agnès Florin (2016) énonçaient que « *les disciplines exposent analytiquement des savoirs plutôt qu'elles n'expliquent le monde et ses complexités* ». On peut en effet reprocher aux enseignements disciplinaires leur caractère formel, œuvrant de fait plus clairement à la sélection scolaire qu'à l'émancipation des élèves. Les disciplines scolaires sont les héritières d'une longue histoire dans l'école publique, et elles n'ont pas évolué de manière notable, en regard de la société dans laquelle l'école baigne. On se souvient que le Socle commun de 2006 se contentait de lister, discipline par discipline, ce que nul ne pouvait ignorer au sortir de la scolarité obligatoire. Dans une version encore plus réactionnaire, le « *choc des savoirs* » décrété par Gabriel Attal renforce encore ce caractère purement formel des contenus disciplinaires.

Un enseignement sans contenus ?

On pourrait être tenté, à la suite de ces arguments, de rejeter en bloc la prégnance des enseignements disciplinaires classiques. C'est sans doute aller vite en besogne. Fink et Audigier (2011) estiment que la prise en compte des grandes problématiques sociétales débouche souvent sur des débats stériles, dans lesquels savoirs scientifiques, opinions,

idéologies et sens commun se confrontent sans hiérarchie. Ils relèvent les limites intrinsèques de ces échanges peu armés : « *du côté des élèves, nous observons des ignorances obstacles, c'est-à-dire que ceux-ci expriment une idée générale que le manque de connaissances précises empêche de développer* ».

Jean-Pierre Terrail (2014) considère pour sa part que la rigueur des disciplines est une ressource essentielle : « *La formation de l'esprit critique est une préoccupation récurrente des pédagogues, éducateurs, philosophes de l'éducation : comment pense-t-on l'assurer, sinon par le développement de la connaissance objective, l'apport des disciplines, la familiarisation avec leurs débats internes et les conditions de la production des savoirs ?* ».

Il ne s'agit pas pour l'auteur de limiter les apports disciplinaires à des catalogues de connaissances, une attitude qui pourrait convaincre certains, notamment autour de l'argumentaire des « savoirs fondamentaux », mais qui révèle une méconnaissance totale de la nature de leur enseignement. Jean-Pierre Terrail avance à ce niveau des arguments clairs : « *sans doute aucun enseignement disciplinaire ne peut faire l'économie des connaissances factuelles, au moins les plus saillantes, de son domaine. Mais il ne saurait s'y réduire, sauf à renoncer à transmettre l'essentiel de la discipline, autrement dit l'intelligence des faits, et donc la logique du travail qui a produit ces connaissances en tant que résultats de recherche* » (Terrail, 2015). Chaque discipline possède son épistémologie propre, une manière de poser les problèmes, un mode de raisonnement spécifique. Lorsque par exemple Emmanuel Macron décrète l'urgence de « revenir » à un enseignement chronologique de l'histoire, il est clair qu'il n'a aucune idée de ce que peut représenter la démarche compréhensive de cette discipline.

D'un autre côté, je reste toujours circonspect face à cet argument de la « rigueur des disciplines ». Même s'il peut être convaincant pour des disciplines telles que les mathématiques ou la physique-chimie, la plupart des disciplines scolaires sont des océans d'humanité. Le français ne se limite évidemment pas à l'apprentissage de la lecture, mais ouvre une fenêtre essentielle vers les émotions, les sentiments, les drames et les révoltes humaines. Les sciences économiques et sociales ne peuvent être ramenées à une série d'équations déterministes sur la régulation des marchés. L'histoire ne saurait se limiter à la récitation d'un « roman national », agréé par les pouvoirs en place. Les enseignements artistiques renvoient aux dimensions les plus profondes de l'humain : le sensible, l'expression, l'esthétisme. Quant à l'Éducation Physique et Sportive, même si le ministère tend à promouvoir actuellement une perspective hygiéniste, illustrée par la campagne des « tests de capacités physiques en 6^{ème} », il me semble qu'elle touche surtout à des aspects essentiels de la condition humaine : le corps, l'effort, le dépassement de soi, la passion, le groupe, la solidarité.

Au-delà de la rationalité disciplinaire

On peut se demander si la rationalité disciplinaire peut en soi permettre de construire une pensée critique chez les élèves. Philippe Meirieu nous alerte contre l'illusion de la toute-puissance des disciplines, fussent-elles enseignées avec excellence : « *Il n'est pas une question au programme sur laquelle les élèves ne disposent déjà de représentations erronées ou de conceptions approximatives. Il serait totalement illusoire de les ignorer ou de prétendre leur substituer, grâce au miracle de la magistralité, en un bras de fer inquisitorial toujours incertain, la vérité scientifique ou la raison universelle* » (Meirieu, 2023). Il ne s'agit donc pas uniquement de transmettre une culture scientifique, mais surtout de contrer les certitudes idéologiques fortement ancrées chez certains élèves.

Cette proposition invite nécessairement les enseignants à poser la question des valeurs, des choix de société, des projets politiques. Alain Beitone (2014) s'inquiète cependant de « *cette posture politique et épistémologique [qui] conduit à aborder les questions traitées (crise écologique, citoyenneté) sous la forme de débats d'opinion au sein desquels les enseignants sont invités à promouvoir leur conception du bien dans une perspective plus militante que didactique* ».

Angela Barthes (2025) affiche une position tranchée à ce niveau, et remet en question le dogme de la neutralité de l'École. Elle invite à faire de l'éducation un levier de transformation sociale, culturelle et politique. Dans son point de vue, l'éducation est nécessairement politique, dans la mesure où elle incite à penser la vie en société et les choix de modèles de développement. Il ne s'agit plus de transmettre des savoirs, mais de faire évoluer des comportements et des attitudes. De son point de vue, les « éducations à... » « *ont toujours une connotation idéologique forte, voire sont essentiellement fondées sur un contenu politique* » (Barthes, 2017).

En d'autres termes, les enseignants ne pourront pas éviter le débat, s'ils souhaitent avoir une réelle efficacité dans cette lutte contre l'obscurantisme. Ceci exige des compétences qui vont au-delà de la didactique des disciplines, et au-delà de ce qui est actuellement demandé aux candidats des concours. Angela Barthes (2017) reconnaît que les « éducations à » mobilisent « *des contenus que les enseignants maîtrisent variablement et trouvent inégalement légitimes d'enseigner à l'École* ». Dans la même logique, Pierre-Henry Dodart (2025) invite à reconnaître « *la légitimité de différentes formes de savoirs. Les savoirs scientifiques ne sont pas les seuls à produire de la compréhension du monde. Les savoirs citoyens, militants, professionnels, ou issus de l'expérience, peuvent également enrichir l'analyse* ».

J'imagine les réactions que pourra déclencher ce type de proposition. Les enseignants ont-ils le droit d'influencer leurs élèves, de militer en faveur de leurs propres engagements et opinions (nécessairement gauchistes, ou wokistes..) ? N'outrepassent-ils pas leur mission en traitant de problématiques qui ne devraient pas les concerner ? Mais d'un autre côté, lorsque les media mainstream propagent des idéologies nauséabondes, n'est-ce pas le rôle de l'enseignant de rétablir quelque équilibre ? Ou du moins d'évoquer le fait que l'on puisse penser autrement ? Si un enseignant a des convictions sur l'ordre de la société et l'ordre du monde, pourquoi devrait-il se contraindre à ne pas les partager avec les élèves dont il a la charge, même si elles ne sont pas alignées sur les doxas officielles ? Mais quand on entend les cris d'orfraies de certains politiques à propos de l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité, que peut-on attendre pour une éducation critique relative aux grandes questions sociétales évoquées précédemment ?

L'enseignant doit-il cesser d'être un citoyen, impliqué et concerné, lorsqu'il pénètre dans la salle de classe ?

Conclusion

Les problématiques abordées dans ce texte sont éminemment complexes. Il serait tentant de ramener les positions des uns et des autres à des catégories binaires : les « anciens » et les « modernes », les réactionnaires obtus et les progressistes éclairés. Ces positions émanent d'acteurs de statuts divers : enseignants, militants, syndicalistes, politiques, administrateurs, chacun porteurs d'histoires singulières, d'engagements philosophiques et politiques, et aussi d'intérêts personnels, à court ou moyen terme.

On a opposé dans les parties qui précèdent deux conceptions contrastées des finalités de l'École : instruire, ou émanciper. Et encore, ces deux finalités ont chacune des acceptions diverses. Entre l'inculcation des « savoirs fondamentaux » et une formation disciplinaire exigeante, il y a une distance incommensurable. Quant à l'émancipation, on peut en effet la penser essentiellement comme une formation de l'esprit critique, la capacité à réfuter le « sens commun ». Certains la conçoivent plutôt dans une perspective de développement personnel, un « devenir soi » câlinant l'individualisme néolibéral ([Delignières, 2022](#)).

Je me suis régulièrement exprimé sur ces sujets (voir par exemple [Delignières, 2024, 2025](#)), et j'estime qu'un système scolaire qui produit de l'échec, de l'exclusion, du mal-être, qui cultive avec constance les inégalités sociales, doit impérativement être refondé. Mais refonder une École séculaire, ancrée dans ses traditions, portées par des acteurs aux trajectoires diverses, exerçant dans des établissements très différents, n'est certes pas une entreprise aisée.

Ajoutons à tout cela que la condition enseignante, malmenée par le pouvoir, dévalorisée aux yeux du public, incite plus au repli identitaire qu'à la prise de recul. Lorsque les enseignants avouent hésiter avant d'aborder certaines thématiques avec leurs élèves, on peut comprendre qu'ils préfèrent se réfugier dans des postures plus rassurantes.

Ce texte n'avait pour ambition que d'exposer les argumentaires en présence, afin de mieux comprendre leurs origines et leurs présupposés. Tout en sachant que l'évolution du système ne pourra sans doute s'effectuer que dans un compromis, un « tiers chemin » entre des positions trop contrastées ([Delignières, 2020](#)).

Références

Barthes, A. (2017). [C'est quoi les éducations à ?](#) In A. Barthes, J.-M. Lange & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. Paris : L'Harmattan.

Barthes, A. (2025). [A quelles conditions les éducations environnementales peuvent-elles être transformatrices ?](#). In H. Buisson-Fenet & R. Guyon (Eds.), *L'école écologique : s'ajuster ou transformer ?* (pp. 29-44). Edition de l'ENS.

Beitone, A. (2014). [Éducations à... Ya basta !](#) Site du GRDS, 25 mai 2014.

Bordenet, C. (2024). [Législatives 2024 : vote des champs et vote des villes, une question de diplômes plus que de géographie](#). Le Monde, 2 juillet 2024.

Bouba-Olga, O. (2024). [Votes aux législatives : explorations géographiques](#). Blogs de l'Université de Poitiers, 2 juillet 2024.

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

Delignières, D. (2020). [Approche curriculaire, disciplines scolaires, et « éducations à ... »](#) Site personnel, 10 mars 2020.

Delignières, D. (2022). [Émancipation et EPS : des conceptions contrastées](#). Site personnel, le 8 décembre 2022.

Delignières, D. (2024). [Au-delà des « savoirs fondamentaux », repenser le collège...](#) Site personnel, 12 janvier 2024.

Delignières, D. (2025). [Un dilemme pour l'éducation : permettre aux élèves de s'adapter au monde tel qu'il est, ou les inciter à lutter contre ses déshérences ?](#) Site personnel, 2 juin 2025.

- Dodart, P.-H. (2025). [Peut-on vraiment transformer le monde par l'éducation au développement durable ?](#) Blog Éducation et transformation écologique, 25 juin 2025.
- Faury, F. (2024). [La défiance envers l'école, facteur clé du vote RN.](#) The conversation, 11 juin 2024.
- Fink, N. & Audigier, F. (2011). [Grands principes et petits arrangements entre élèves : débats scolaires à propos du développement durable.](#) *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques*, 13, 79-98.
- Gauthier, R.F. & Florin, A. (2016). [Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative.](#) Rapport Terra Nova, 27 mai 2016.
- Germain, S. (2024). [Le long chemin vers l'éducation complexe.](#) Le Café Pédagogique, 7 mai 2024.
- Jellab, A. (2023). *Populisme et anti-intellectualisme en démocratie - Un défi pour une éducation à l'esprit éclairé et critique.* Paris : Hermann.
- Meirieu, Ph. (2023). [Il n'y a pas d'éducation sans un moratoire assumé des certitudes et des invectives.](#) Le Monde, 21 novembre 2023.
- Terrail, J.P. (2014). [D'un socle à l'autre.](#) Site du GRDS, 5 décembre 2014.
- Terrail, J.P. (2015). [Les enjeux cachés de l'« interdisciplinarité » au collège.](#) Site du GRDS, 2 novembre 2015.