

Du plan Langevin-Wallon à aujourd'hui : Les aptitudes, sens et usages sociaux

Jacques BERNARDIN, Aubagne 2011

Du rapport Thélot à la loi Fillon en passant par les déclarations et textes plus récents, les discours sur l'éducation utilisent la notion d'aptitudes, de talents propres à chacun pour justifier l'individualisation des cursus et l'abandon des ambitions démocratiques au nom d'un pragmatisme qui serait plus adapté aux besoins économiques d'aujourd'hui. On a même pu entendre certains responsables justifier ces choix en faisant référence au Plan Langevin-Wallon qui, lui-même, parlait d'aptitudes. Qu'en est-il exactement à chacune des époques ? D'hier à aujourd'hui, quel sens est attribué à cette notion et au service de quelles finalités ?

Les aptitudes dans le Plan Langevin-Wallon

Le plan Langevin-Wallon donne une place centrale à la notion d'aptitude. Si celle-ci n'est pas définie précisément dans le texte de référence, sa compréhension peut être approchée à travers certaines formulations typiques : « *Le but de l'enseignement est d'assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles (...). Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximal que leur personnalité comporte.* »[1]

Bien que chargée d'ambiguïté dans une lecture d'aujourd'hui, cette proposition est profondément novatrice dans le contexte de l'époque. Rappelons qu'en 1947, on amorce ce qu'on appellera les « Trente Glorieuses » : période de reconstruction du pays, d'un fort développement de la consommation de masse, d'une montée significative du secteur tertiaire. Le travail ne manque pas et les besoins de formation sont immenses. Or, moins de 30 % d'une classe d'âge accède au secondaire et seulement 5 % des jeunes obtiennent le baccalauréat. L'enseignement secondaire est alors réservé aux enfants de la bourgeoisie (qui fréquentent les petites classes du lycée, payantes, les promettant aux études longues).

Deux fils rouges guident le plan Langevin-Wallon : la justice, qui consiste à permettre l'accès de tous les jeunes à l'enseignement secondaire (avec une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans) et une orientation bâtie sur l'adéquation entre le système de formation et la division du travail prenant appui sur les aptitudes : « *La diversification des fonctions sera commandée non plus sur la fortune ou la classe sociale, mais par la capacité à remplir la fonction* ».

Vingt ans après, les sociologues interrogeront l'idée selon laquelle l'extension de la scolarisation et la volonté de puiser les aptitudes dans toutes les catégories sociales pourraient transformer la stratification profondément hiérarchique de la société française. En 1971, Baudelot et Establet parleront à ce propos d' « *illusion 'planomaniaque' ignorant les apports d'une problématisation sociologique* »[2].

Des goûts personnels aux choix d'orientation en passant par la rapport à la culture ou au langage, les travaux de la sociologie critique des années 60-70 montreront en effet le **caractère socialement construit des aptitudes** telles qu'elles se manifestent sous leur forme scolaire comme ils démontreront, en matière de destin solaire, la primauté de la classe sociale d'appartenance sur le mérite individuel, selon le degré de connivence culturelle des familles avec le système éducatif.

Aujourd'hui, les aptitudes en question

La notion d'aptitude est omniprésente dans les discours actuels sur l'éducation, mais le contexte a changé, tout comme le sens et l'usage de cette notion. En arrière-fond, les besoins économiques. Il s'agit de « *mieux adapter les systèmes d'éducation et de formation à la société et à l'économie de la connaissance* »[3] et, comme c'est désormais la règle, il faut « *adapter l'enseignement à un environnement économique hautement imprévisible, où les niveaux de qualification tendent davantage à s'étirer, se polariser qu'à s'élever* »[4]. La société de connaissance exige un nombre croissant de spécialistes dans divers secteurs bien particuliers mais aussi de plus en plus d'emplois à très faible niveau de qualification[5]. Ainsi que le développe l'OCDE, « *Tous les élèves n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la nouvelle économie' à en fait, la plupart ne le feront pas à de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin* »[6].

Comment occulter l'arrêt du processus de démocratisation qui a prévalu depuis la sortie de la guerre ? Dans cette période de chômage persistant, par le choix d'une école plus étroitement adaptée, au nom du pragmatisme, aux besoins de l'économie. Comment plaider une sélection qui puisse apparaître « juste » ? Sur la base de l'égalité des chances (principe réaffirmé d'autant plus fort qu'il est bafoué dans les faits) et au nom du respect de la diversité. De la diversité aux différences justifiant l'éclatement du modèle commun, il n'y a qu'un pas. Comme « *Les enfants sont différents dans*

leurs talents, leurs capacités, le rythme de leur progression, les ressorts de leur motivation, leur maturité », il faut « personnaliser les apprentissages » (rapport Thélot, p.56-57) ; « Compte tenu de la diversité des élèves, l'école doit reconnaître et promouvoir toutes les formes d'intelligence pour leur permettre de valoriser leurs talents » (Loi d'orientation) ; « Si je souhaite réformer le collège unique, c'est (...) pour que les différences de rythme, de sensibilités, de caractères, de forme d'intelligence soient mieux prises en compte. » (N. Sarkozy, Lettre aux éducateurs, p.12).

Diversité des « talents », des « aptitudes », des « formes d'intelligence » : appuyé sur le sens commun, ce discours contribue à **naturaliser des différences**, retour insidieux d'une diversité qui relèverait davantage du biologique que des conditions concrètes de la socialisation initiale. A chacun selon ses « aptitudes » : on ne sélectionne plus, on diversifie en personnalisant les contenus, la durée des apprentissages et les cursus...

Tout cela légitime une discrimination qui ne dit pas son nom : « *Je souhaite que l'on passe de l'école de la réussite pour tous à l'école de la réussite de chacun* » (Luc Chatel, Ministre de l'éducation nationale, 25 mai 2011) ; « *Les élèves sont de plus en plus différents (...) Pour prendre en compte cette diversité, il ne peut y avoir qu'un maximum de réponses personnalisées (...) Tous nos enfants ne sont pas des bêtes à concours* » (Nicolas Sarkozy, Président de la République, 23 juin 2011).

On assiste à un retournement du sens et de l'usage social de la notion d'aptitudes, légitimant ici la disqualification scolaire préparant à une hiérarchisation réaffirmée des places quand, dans le Plan Langevin-Wallon, on opposait à cette vision fixiste et naturaliste « *une conception dynamique et évolutive* » des aptitudes, moins à « révéler » qu'à générer, stimuler et diversifier par l'entremise d'une éducation élargie, émancipée des exigences économiques et visant la démocratisation.

Les aptitudes, ça se construit !...

Pour Wallon, la visée de démocratisation ainsi que ses conditions de possibilité reposaient sur deux principes et exigences indissociables : d'une part, principe et exigence de justice sociale ; d'autre part, principe et exigence de culture.

1) Principe et exigence de justice sociale

Wallon se démarque très nettement du concept d'égalité des chances. « *Il y a deux façons de concevoir l'enseignement démocratique. Il y a d'abord une façon individualiste qui paraît avoir prédominé dans la période d'entre les deux guerres : c'est de poser que tout homme, tout enfant, quelle que soit son origine sociale, doit pouvoir, s'il en a les mérites, arriver aux plus hautes situations, aux situations dirigeantes. (...) C'est en fait une conception qui reste individualiste en ce sens que, si les situations les plus belles sont données aux plus méritants, il n'y a pas, à tout prendre, une élévation sensible du niveau culturel pour la masse du pays*^[7]. » *A contrario*, les principes généraux du Plan Langevin-Wallon proposent une démocratisation qui opère « *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* ».

Outre l'accent mis sur l'élévation continue du niveau culturel de tous, Wallon insiste sur la nécessité pour l'Ecole de ne pas se plier et s'adapter étroitement aux exigences socio-économiques, mais d'anticiper sur leurs évolutions et transformations à venir. L'Ecole a donc une fonction moins reproductrice que prospective. Ce qui valait à l'époque reste d'actualité, appelant à l'ambition culturelle face à une imprévisibilité croissante des besoins futurs.

Le Plan propose une scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans, à une époque où la scolarité était organisée en deux filières distinctes selon l'origine sociale et s'arrêtait au mieux, pour la majorité de la population, au Certificat d'Etudes Primaires. Une fois posé ce principe, comment le mettre en œuvre ?

2) Principe et exigence de culture

Substituer à l'enseignement élitiste d'alors une organisation fondée sur les possibilités d'accès de tous à des études longues exige de reprendre la question de la culture scolaire, de ses formes et contenus, mais aussi de ses modes de transmission. En effet, il ne suffit pas d'affirmer l'exigence de démocratisation, encore faut-il rendre réalisable dans les faits le droit de tous à une culture commune, à une culture qui unit^[8].

La culture commune peut être pensée comme un viatique, que l'on pourrait définir comme un ensemble de savoirs et de compétences étroitement instrumentales et comportementales, ensemble limité, circonscrit et censé être auto-suffisant pour la vie sociale et professionnelle. C'était le cas pour le CEP (Certificat d'Etude Primaires) et cela pourrait bien caractériser l'actuel socle commun, s'il est entendu comme le « tout juste suffisant » dans l'escompte d'une formation à actualiser, selon la formule consacrée, « tout au long de la vie ».

A contrario, la culture commune peut avoir une visée et des effets propédeutiques. Sa définition et sa mise en œuvre doivent alors viser à garantir à tous les élèves et à faire acquérir les conditions de possibilité d'accès à ce qui ne peut

être partagé par tous. Culture commune à concevoir comme ensemble de savoirs, pratiques et dispositions visant non seulement une base minimale commune aux spécialisations ultérieures, mais également de nature à permettre et à favoriser l'échange, le dialogue et la circulation entre les différentes formes de culture. Pour Wallon, il s'agit sur ce point d'inventer radicalement, de diversifier les domaines mais aussi les formes d'activités, tout en interrogeant les modalités pédagogiques classiques.

Ainsi, au niveau des **domaines disciplinaires** constitutifs des programmes, Wallon propose d'adjoindre aux humanités classiques, littéraires et scientifiques, les « humanités techniques », argumentant contre « *cette mutilation de l'homme en Homo sapiens et Homo faber (qui) a longtemps pesé sur l'organisation de notre enseignement* »^[9]. Pour Wallon, le but de l'éducation, c'est de donner le maximum de virtualités à chacun, ces potentialités relevant du développement conjoint des différents domaines qui participent au développement de l'enfant et plus largement de la personne. « *Théorie-technique-pratique : cette triade paraît bien avoir des applications en pédagogie, mais pas comme principe de différenciation scolaire entre les enfants, bien au contraire comme obligation d'organiser pour chacun d'eux toutes les formes possibles de leur activité, de la manuelle comme de l'intellectuelle, de la manipulatrice à la conceptuelle*»^[10]. »

Les **formes d'activités** doivent donc elles aussi conjuguer la plus grande diversité pour participer à un développement optimal : « *Il faudra combiner des caractères habituellement considérés comme opposés : unité et diversité, raisonnement et pratique, rigueur intellectuelle et fantaisie, car l'éducation ne doit laisser en friche aucune des possibilités culturelles de l'enfant, sans pour autant laisser son particularisme s'hypertrophier et lui rendre difficiles ses rapports avec la vie réelle et la pensée commune*»^[11]. »

Refondation des contenus de la culture scolaire qui ne peut conjointement laisser les **modes de transmission** en l'état. Pour que ces éléments de la culture commune puissent valoir au-delà d'eux-mêmes, il faut, à l'occasion de leur apprentissage, « *introduire à un ordre de raison qui les déborde* ». Autrement dit, on ne peut penser les œuvres et outils (qu'ils soient culturels, techniques ou conceptuels) indépendamment des problèmes auxquels ils répondent, des processus qui les ont constitués, des opérations qui les engendrent. Ainsi par exemple, la valeur formative de la culture technique se situe tout autant dans le domaine de la représentation schématisée que dans celui de la manipulation des choses, non coupée de la connaissance physique et chimique de la matière ni de celle, historique et culturelle, qui correspond au développement des techniques elles-mêmes^[12].

Pour conclure

Ré-ouvrir le chantier de la démocratisation impose d'interroger l'impensé des pratiques. Au-delà des cursus et de la définition des contenus, c'est la question de « ce qui fait culture » dans l'appropriation des contenus qui est posée. La réflexion pédagogique y trouve son terrain d'élection, le GFEN son cheval de bataille depuis de nombreuses années.

Dans cette dynamique, l'appropriation de la culture scolaire vise non pas « *l'éclosion ou l'expression des talents, des mérites, des aptitudes ou des intérêts, mais leur formation et leur développement* »^[13], version des aptitudes liée à l'idée d'une éducatibilité fondamentale et permanente de l'humain, en continuité avec l'esprit du projet Langevin-Wallon et en phase avec les avancées scientifiques actuelles^[14].

[1] André D. Robert, « Le Plan Langevin-Wallon et la question des aptitudes », dans Pierre Boutan et Etya Sorel (dir.), *Le Plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante*. PUF, 1998, p. 43-46.

[2] *Ibidem*, p. 43.

[3] Viviane Reding, commissaire européen à l'éducation, « *Education et formation 2010 : l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne* », document de la Commission Européenne du 11 novembre 2003.

[4] Nico Hirtt, « Derrière les réformes Fillon, Arena, Moratti... la main de la commission européenne ? », 7 mars 2005 (<http://www.ecoledemocratique.org>).

[5] En France, selon une enquête INSEE (emploi 1982-2001), après une chute régulière depuis plusieurs décennies, le nombre d'emplois non qualifiés est passé de 4,3 à 5 millions au cours des 10 dernières années.

[6] Rapport de l'OCDE, *What future for schools*, Paris 2001.

[7] Henri Wallon, « L'éducation nouvelle et la réforme de l'enseignement », *Pour l'ère nouvelle*, N°1, 1946, repris dans Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *Henri Wallon, L'enfant et ses milieux*, Hachette éduc., 1999, p. 118.

[8] Cf. Jean-Yves Rochex, « Pratiques de savoirs et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? Pour une conception forte de la question culturelle et de la question sociale à l'École », in François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner (eds), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005.

[9] H. Wallon, « L'enseignement en France », *Université-Santé*, N°1, 1963. Repris dans *Lecture d'Henri Wallon, Choix de textes*, introduction d'Hélène Gratiot-Alphandéry, Paris, Editions Sociales, 1976, p. 378.

[10] H. Wallon, « Education et psychologie », 1961. Repris dans *H. Wallon, L'enfant et ses milieux*, art. cit, p. 117.

[11] H. Wallon, « L'enseignement en France », art. cité, p. 380.

[12] H. Wallon, « La réforme des universités », 1945, repris dans *Enfance*, rééd. 1985, p. 254.

[13] J-Y. Rochex, « Pratiques de savoirs et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? », art. cit., 2005.

[14] Notamment sur la plasticité cérébrale. Cf. Michel Duyme et Christine Capron, « Handicap, performances intellectuelles et inégalités sociales » ; Catherine Malabou, « La plasticité de notre cerveau ou l'aptitude à changer de destinée », in GFEN (Coll.), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, Paris, 2009.