

Carnets Rouges

L'émancipation au cœur de l'éducation

Interview :

Didier Jacquemain, Délégué général de la Fédération nationale des Francas

L'école de l'émancipation : d'une quête impossible au développement sans cesse du métier d'enseignant

De l'élève émancipé au travailleur émancipé : défi pour une transformation de l'école

Les droits des lycéens

À l'école maternelle : bienveillance pour les « faibles » ou conditions égalitaires de réussite ?



Mot valise autant que mot fantôme à la fois employé à tout va et, apparemment de manière contradictoire, très largement oublié de nombreuses déclarations sur l'éducation. Comment ne pas constater que loin d'être à l'émancipation individuelle et collective, l'heure est au fatalisme, aux renoncements « raisonnables », à une individualisation mortifère ou des replis communautaristes qui tournent le dos à tout ce qui pourrait construire du commun ? Et cela sur fond de retour des déterminismes biologiques au nom de la science, dans une approche scientifique telle qu'au 19ème siècle, et instrumentalisée au profit de l'idéologie la plus réactionnaire.

L'émancipation est en effet porteuse de tous les dangers pour l'ordre établi. Il suffit pour s'en convaincre de voir les réactions de tous bords qui condamnent le peuple grec et Syriza !

Et pourtant quelle est la mission de l'école, de la maternelle à l'université, si ce n'est d'engager tous les jeunes dans un processus jamais achevé, afin que cessent les assignations, qu'elles soient ethniques, sociales, genrées ou culturelles. C'est possible. L'émancipation ne s'accorde ni ne se décréte. C'est un combat, une conquête qui s'inscrit dans la conviction de la capacité de tous et de chacun à se transformer si les conditions en sont créées.

CHRISTINE PASSERIEUX

Sommaire

n° 03 / mai 2015

Gilbert Boche // Étude étymologique commentée	3
Stéphane Bonnéry // Émanciper : qui ? pourquoi ? Avec quoi faut-il rompre pour donner à tous le pouvoir de comprendre le monde ?	6
Marine Roussillon // De l'élève émancipé au travailleur émancipé : défi pour une transformation de l'école	10
Catherine Vidal // La plasticité cérébrale, clef de l'apprentissage	14
Yvan Quiniou // La tâche émancipatrice de l'école	17
Christian Orange // L'école de l'émancipation : d'une quête impossible au développement sans cesse du métier d'enseignant	120
Christian Maurel // Les processus culturels de l'émancipation	23
Yvon Léziard // L'émancipation par le sport	26
Annick Davisse, Claire Pontais // Émancipation des filles et des garçons	29
Christine Passerieux // À l'école maternelle : bienveillance pour les « faibles » ou conditions égalitaires de réussite ?	32
Liliane Irzenski // L'enfance, une diversité radicale	34
Nordine Idir // Les droits des lycéens	37
Rodrigo Arenas, Bruno Brisebarre // Pour des parents d'élèves qu'évoque le terme émancipation ?	40
Gilbert Boche // Les héritiers : un travelling pour l'émancipation	42
Interview // Didier Jacquemain, Délégué général de la Fédération nationale des Francas	44
Rubrique Propositions de lecture	45

Les carnets rouges : Marine Roussillon, responsable du Réseau Ecole du PCF. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Rédacteurs : Francine Perrot, Florian Gulli, Jean-Marie Maillard, Choukri Ben Ayed, Stanislas Morel, Jacques Bernardin, Brigitte Gonthier-Maurin, Hugues Demoulin, Gaël Pasquier, Erwan Lehoux, Thierry Reygades, Françoise Chardin, Hélène Medanet, Romuald Bodin, Sophie Orange.

Conception/réalisation : **FAT4** www.fat4.fr
contact : yoann.boursau@fat4.fr

Emanciper : l'article de dictionnaire ou la nécessité de supprimer les deux points

Gilbert Boche

EMANCIPER [emasipe]

page 1/3

1. Droit romain : acte d'affranchir une personne de la puissance que le chef de famille exerce sur elle. Le maître peut émanciper son fils, émanciper un esclave.

Droit moderne : affranchir un mineur de la puissance parentale qui acquiert ainsi le gouvernement de sa personne, mais avec une capacité limitée par la loi.

2. Libérer quelqu'un d'un état de dépendance juridique, émanciper un esclave, un serf. V. **Affranchir.**

Un édit royal émancipa en 1779 les derniers serfs de France. (PL)

Le tsar Alexandre II, en souverain bienveillant, émancipa les serfs de Russie en 1862 (Maupassant) (TLF).

3. Fig. courant : affranchir quelqu'un de la tutelle d'une autorité supérieure, émanciper la femme, émanciper un peuple, les races de couleur, les colonies, les esprits...v. **Libérer.**

Prométhée fut l'émancipateur primitif (Michelet). (PR)

Moïse émancipa son peuple de la servilité, (Chateaubriand). (DCLF)

Impatiente de toute autorité masculine, Georges Sand luttait pour émanciper les femmes (Maurois). (PR)

Émanciper la femme, c'est excellent, mais il faudrait avant tout lui enseigner l'usage de la liberté (Zola). (DCLF)

Le café (le lieu) émancipe la femme bourgeoise de province, hors de sa vie d'intérieur, et l'introduit dans la vie extérieure de la cocotte (Goncourt, journal, 1893). (TLF)

Les femmes prennent un mari comme on prend des vacances, le mariage, c'est leur émancipation (Goncourt). (TLF)

Dans les colonies, ce fut une guerre contre l'esclavage et pour émanciper l'homme noir (Jean Ziegler). (R)

Descartes émancipa la philosophie du joug de la théologie (Renan) (GL)

A Gênes, une société d'émancipation excitait à la guerre civile (GL).

4. S'émanciper, v. pron. 1796, S'affranchir d'une tutelle, d'une sujétion, de servitudes, d'un préjugé :

Ninon fut des premières à s'émanciper comme femme (Ste Beuve). (PR)

Le jeune homme s'est émancipé et a bientôt volé de ses propres ailes. (PR)

Tu me rappelles certains Anglais ; plus leur pensée s'émancipe, plus ils se raccrochent à la morale (Gide). (PR)

Le prolétariat, en s'émancipant, émancipera l'humanité entière du travail servile (Paul Eluard, 1939). (TLF)

Libre d'allure et de cœur, émancipée, hardie, entreprenante, audacieuse, enfin au-dessus de tout préjugé. (Maupassant, Contes). (TLF)

Fam. et souvent péjoratif : Prendre des libertés, rompre avec les conventions morales ou sociales ;

Prendre trop de licence dans sa conduite, manquer de retenue ; se donner beaucoup trop de libertés ; dépasser les bornes de la bienséance. V. Désinvolte.

Elle m'a l'air de s'être drôlement émancipée ! (PR)

Émancipées, tout à fait émancipées, comme par tout ! (Robida, le XX^e siècle). (PR)

La directrice du pensionnat a convoqué les jeunes filles qui s'étaient par trop émancipées. (PL 1950)

Ant. Asservir, assujettir, /dépendance, servitude, soumission, tutelle...

Commentaire :

Cet article a été composé à partir des textes de dictionnaires usuels, c'est-à-dire utilisés de façon courante. La base est celle du Petit Robert ; et comme la structure, l'économie générale des articles, est sensiblement la même, nous avons seulement développé chaque acception et ajouté des exemples supplémentaires à l'article initial tous relevés dans les dictionnaires.

On n'achète pas un dictionnaire chaque année. Cet ouvrage est un peu un patrimoine de famille, du genre je-te-demande-d'entreprendre-soin-c'était-le-dictionnaire-de-ton-grand-père.

Ces usuels sont ainsi souvent âgés et usagés. Cela n'est pas un problème car les nouvelles éditions reprennent souvent les maquettes anciennes. L'évolution est quasi géologique et finalement, « nous sommes pratiquement toujours à la page. »

Les ouvrages utilisés sont ceux de la famille et de la médiathèque voisine :

Le Petit Robert, 1970, 2011 (PR)

Le Robert, 1985 (R)

Le Petit Larousse, 1950, 1990 (PL)

Le Trésor de la Langue Française, 1979 (TLF)

Le Dictionnaire Culturel de la Langue Française, (Rey), 2005 (DCLF)

Le Grand Larousse du XIX^e (GL).

A propos de l'étymologie et ce qui s'ensuit

Dans les dictionnaires usuels, l'étymologie se réduit souvent à un seul mot, une redondance, quasi inutile, presque ridicule, telle que : « émanciper, du latin *emancipare* ». (Petit Larousse).

Mais lorsqu'elle est plus approfondie, l'information étymologique est un sésame pour la compréhension du lecteur car elle ouvre à terme, via la racine ultime, sur la matérialité des mots qui prennent ainsi une forme plus parlante, plus sensible. C'est une entrée dans la concrétude des choses. L'étymologie bien comprise « émancipe » le lecteur du jargon inutile. C'est une manière d'approvisionnement, de dévoilement du mot savant.

Ici, émanciper, *ex manus capere*
Hors de la main mise

Emanciper, se dégager d'une emprise, se défaire d'une main mise.

C'est un véritable mot-processus puisqu'il comprend à la fois le temps de la dépendance et le temps de la libération.

Mais allons plus avant. A Rome, on prenait par la main la « chose » dont on se rendait acquéreur et *mancipium* désignait ainsi l'esclave acquis par imposition de la main. Dès l'origine, la prise en main est un geste témoin de pratiques sociales précises et notamment de pratiques de classes.

Mais, pour le dictionnaire, les sociétés de classes, c'est quand même de l'histoire ancienne...

L'esclavage antique, soit ; la société féodale est bien présente aussi et l'affranchissement des serfs clairement présenté. Pour la société capitaliste - osons le mot - il y a effectivement la belle phrase de Paul Eluard : « Le prolétariat, en s'émancipant, émancipera l'humanité entière du travail servile ». Cependant, le vocabulaire daté, « prolétariat, servile, » nous renvoie au XIX^e siècle et semble indiquer au lecteur moderne que ce passé révolu ne nous concernerait plus, que la société présente n'est plus une société de classes et que l'émancipation de cette société-là est une question qui ne se pose plus. Une sorte de fin de l'histoire en somme.

A propos de l'étude grammaticale et ce qui s'ensuit

Le verbe émanciper est un verbe **transitif** (v. tr. Acceptions 1-2-3). Sa construction implique un sujet et un complément d'objet au minimum. Voici le relevé des noms en position de sujet dans les citations :

« Louis XVI (l'édit royal), le tsar, Prométhée, Moïse, Georges Sand, le café, le mariage, la guerre, Descartes. » Ce sont les acteurs de l'histoire, les êtres ou les choses qui agissent. Voici en rapport le relevé des noms en position d'objets :

« L'esclave, les serfs, les hommes, le peuple, les femmes, la femme, la femme, les femmes, l'homme noir, la philosophie ».

Ce sont là les objets passifs de l'histoire, ceux qui sont agis. Les femmes y ont la part belle et l'article nous permet de célébrer deux libérateurs inattendus, Louis XVI et Alexandre II !

Cette acception précise en outre qu'il s'agit d'affranchir quelqu'un de la tutelle d'une autorité dite « supérieure », du latin *superus* « qui est en haut », c'est-à-dire logiquement d'émanciper « l'inférieur » (ce qui est en bas, médiocre, humble, subalterne, pour le Petit Robert).

Ainsi le peuple, les femmes, la multitude

humaine ne sont aucunement auteurs, acteurs de leur propre libération. C'est la négation de toute lutte conséquente pour une émancipation collective, c'est une histoire figée et non à-venir : le peuple et les femmes sont ici éternellement en position d'objet.

Il y a bien émancipation, mais ce sont les maîtres qui gardent la main.

Le verbe émanciper est un verbe **pronominal** (acception n°4). Cette construction est intéressante puisqu'elle permet un mouvement autonome du sujet. Entrée dans le dictionnaire en 1796, cette construction ne doit pas être étrangère au mouvement révolutionnaire ; cependant les exemples choisis réduisent la portée de ce mouvement à des émancipations essentiellement saisies comme individuelles.

Le comble : tous les articles s'achèvent avec le sens familier et péjoratif de s'émanciper. Ici les citations concernent exclusivement l'ensemble des femmes jugées peu sérieuses, désinvoltes, voire dissipées. A l'exception de la phrase très tonique de Maupassant, ces citations sont particulièrement misogynes, marques d'un mépris de classe persistant. Manifestement, les luttes d'émancipation des femmes ne passent pas ! C'est un appel indirect à la résignation et à la soumission.

Un appel en guise de conclusion

Nonobstant cet article, il y aurait bien besoin présentement d'émancipations dans la société telle qu'elle va : ne serait-ce que l'urgence de se dégager collectivement de l'emprise de l'idéologie « néo-libérale », de la mainmise de la logique marchande et spéculative sur l'ensemble des activités humaines. Il est grand temps de conjuguer le verbe émanciper au présent. De cela, le dictionnaire ne dit mot, sinon d'éterniser les rapports sociaux existants.

A noter d'ailleurs que 5 dictionnaires philosophiques sur 6 ne mentionnent aucunement le mot émancipation, sinon à contresens puisque ce mot serait synonyme d'exploitation future ! *Pour Marx, l'émancipation n'est pas une libération, c'est la condition de l'exploitation industrielle.* (Dictionnaire philosophique Godin, Fayard, 2004)

Finalement, il y aurait lieu d'émanciper les articles de dictionnaires eux-mêmes de l'emprise de l'idéologie dominante. Pour ce qui nous revient, nous n'acceptons pas cette résignation, cette aliénation infinie des consciences ; nous faisons le choix d'Éluard et Maupassant, et nous prendrons résolument le parti de la dissipation.

Les ouvrages utilisés sont ceux de la famille et de la médiathèque voisine :

, 1970, 2011 (PR)
 , 1985 (R)
 , 1950, 1990
 (PL)
 , 1979 (TLF)
 ,(Rey), 2005
 (DCLF)
 (GL).

GILBERT BOCHE
 professeur de lettres modernes,
 retraité, Orléans.

Émanciper : qui ? pourquoi ? Avec quoi faut-il rompre pour donner à tous le pouvoir de comprendre le monde ?

Stéphane Bonnéry

page 1/4

Démocratisation : l'action des enseignants compliquée par des injonctions inégalitaires masquées

Commençons par l'état actuel des choses. Les débats dans le domaine pédagogique sont trop souvent polarisés autour des slogans et des intentions affichées : être un pédagogue attaché au savoir ou au caractère « actif » de la classe, privilégier l'autonomie de l'enfant, etc. En général ces discours délaissent la question des inégalités sociales d'apprentissage scolaire provoquées par les pratiques qui en découlent. Et plus généralement, ces dernières sont peu interrogées, le débat restant focalisé sur des déclarations d'intention, voire même court-circuité par un raisonnement consistant à exhiber un épouvantail qui, par mouvement de balancier, fait de la place aux logiques conservatrices ou libérales.

Le fait de brandir le rejet des manières d'enseigner conservatrices, celles qui ne cherchent pas à faire réfléchir les élèves, constitue une injonction faite aux enseignants comme si l'essentiel était dans la « sollicitation » de cette réflexion, et pas dans son accompagnement. De fait, cela pousse les professeurs, s'ils ne s'en défient pas, vers les logiques libérales du « à chaque élève de se débrouiller » face aux tâches prescrites, sans trop de guidage. Par exemple, nombre de manuels scolaires que nous avons étudiés sont ainsi structurés par ces logiques. Inversement, l'injonction faite aux enseignants de ne pas baisser le niveau d'exigence dans les savoirs énoncés passe souvent sous silence les défis à relever

pour permettre à tous les élèves de se hisser à ce niveau-là, les conduire à réfléchir et pas seulement retenir : cette injonction incite au conservatisme pédagogique et social.

Dans ces deux options, libérales ou conservatrices, on ne peut pas dire qu'il n'y ait pas de conception de ce qui permet aux élèves de s'émanciper. Pour la première, il est attendu des élèves qu'ils réfléchissent, mais en considérant que cette réflexion vient relativement spontanément aux enfants ; cette approche endogène de l'émancipation conduit à voir l'intervention pédagogique comme une entrave, ce qui désarme les enseignants. Pour la deuxième, la conception de l'émancipation, ici « exogène », viendrait de la confrontation aux savoirs, outils de pensée, comme si leur énonciation par le professeur suffisait à leur apprentissage par les élèves et que la question de l'invitation à la réflexion ne se posait pas.

Derrière leur apparente opposition, ces deux types d'injonctions masquent l'importance du guidage des élèves pour qu'ils apprennent, parce que la conception qui les pilote est marquée par le spontanéisme : l'élève est de fait considéré comme pré-équipé de ce qui permet d'apprendre.

“ En général les discours délaissent la question des inégalités sociales d'apprentissage scolaire provoquées par les pratiques qui en découlent. ”

Cette conception spontanéiste n'est pas nouvelle, mais elle s'est renouvelée avec les préconisations « continuistes », celles qui veulent que l'école soit davantage dans la continuité de ce que les élèves connaissent hors l'école. L'idée dominante alors serait que l'intérêt de « l'enfant » résiderait dans le fait de lui permettre de conserver ses habitudes, de ne pas être trop bousculé par la confrontation à du nouveau.

Pourtant, les recherches montrent que contrairement à ce qui est annoncé dans ces pédagogies continuistes, l'école requiert des élèves qu'ils envisagent les références « familiales » d'une manière savante, intellectualisée, bref scolaire, qui certes est dans la continuité avec les pratiques quotidiennes d'une minorité de familles mais est en rupture avec les habitudes de celles des classes populaires. Par exemple, l'introduction de la musique juvénile à l'école, ou la réalisation d'un « projet » autour d'une compétition sportive, derrière l'apparente « continuité » avec les préoccupations des enfants des classes populaires, dissimulent une attente étrangère aux élèves qui constituent la majorité de la population scolaire : étudier la musique à partir de critères d'analyse, (composition, entrée des instruments, figures de styles des textes, etc.) donc en rompant avec l'habitude de se laisser emporter par elle ou de s'identifier au chanteur ; profiter de chaque occasion comme les jeux olympiques ou la coupe du monde de football pour étudier la géographie des pays du monde, leurs histoires et leurs cultures.

Cette mise en avant de la continuité apparente masque le fait que l'école requiert nécessairement une rupture avec les habitudes de pensée présentes dans la plupart des familles. C'est justement parce que les modes de raisonnement basés sur l'écrit et la distanciation des pratiques, inspirés des savoirs savants, ont été accaparés par les classes dominantes que l'école doit assumer d'être centrée sur la transmission de cette culture savante.

Ainsi, appeler à ce que l'enseignement se rapproche de ce qui existe hors l'école, dans les « familles », c'est d'abord faire comme si la famille « normale » éduquait ses enfants dans cette culture savante qui prépare à être dans la continuité avec les manières de raisonner attendues à l'école. La mobilisation des enseignants pour la démocratisation doit être très intense pour résister à ce modèle, pour

refuser de considérer que les familles populaires, pourtant majoritaires, n'éduquent pas « comme il faut » leurs enfants. Cette rupture avec l'idéologie dominante du « handicap socio-culturel » est nécessaire pour envisager qu'il est normal que les enfants ne soient pas familiers des attentes scolaires, et que c'est cela qui justifie la mission de l'école.

De fait, le spontanéisme pousse à considérer à tort que les difficultés d'apprentissage sont imputables à l'élève et sa famille, en attribuant cette supposée « fatalité » soit à des causes sociales, soit à des causes « psychologiques » (« manque de compétences », « manque de créativité », etc.), alors que ces dernières peuvent en partie s'expliquer par l'empêchement d'apprendre produit par les pédagogies spontanéistes : on reproche aux élèves de manquer d'aisance face à la culture savante.

L'usage fréquent du singulier dans la formule « l'enfant » véhicule ainsi un modèle basé sur les familles conniventes, reléguant la majorité des élèves dans une situation d'anormalité, à qui il faudrait faire une autre école, moins exigeante, « à leur niveau » au lieu de créer les conditions pour conduire tous les élèves au niveau requis. La recherche que nous avons faite sur la plupart des manuels montre ainsi que les supports poussent les enseignants à orienter les élèves vers des tâches de niveaux différents, donc à les entraîner inégalement à surmonter les plus complexes.

Les logiques de l'individualisation, de la différenciation, de manière polie, participent de ces logiques, en encourageant à considérer qu'émanciper l'individu reviendrait à pousser le plus loin possible ses potentialités « personnelles ». On « oublie » que ces potentialités sont le résultat d'un entraînement ! Conséquence : les enfants qui sont moins entraînés par leur famille à maîtriser les raisonnements scolaires se voient moins entraînés à l'école au nom de l'adaptation... La réforme des « rythmes scolaires » supposément propres aux enfants va dans ce sens : à partir du constat que certains enfants seraient

“C'est justement parce que les modes de raisonnement basés sur l'écrit et la distanciation des pratiques, inspirés des savoirs savants, ont été accaparés par les classes dominantes que l'école doit assumer d'être centrée sur la transmission de cette culture savante.”

plus « fatigables » que d'autres, l'explication est attribuée à leur capacité intrinsèque, en ne voyant pas que ceux qui se fatiguent moins le doivent à leur entraînement scolaire à la maison (« cours » de piano, « école » de dessin, etc.). Comble du cynisme, on réduit le temps de l'école, celui où tous pourraient profiter du même entraînement permettant de construire de la résistance à la fatigue face à l'effort intellectuel.

Donner à tous le pouvoir de comprendre le monde

En rupture avec ces orientations pédagogiques libérales ou conservatrices, on pourrait considérer que l'émancipation, c'est le contraire de l'émergence organisée du déjà-là. Cela implique de révolutionner le modèle d'enfant pour qui le système est bâti, dans les programmes, dans les supports, donc dans ce que l'on demande aux enseignants. Dans l'état actuel des choses, ces derniers, pour œuvrer à la démocratisation, doivent le faire « contre » le système en place et les injonctions qu'ils reçoivent. L'enfant ne peut alors plus être considéré comme responsable de ses apprentissages : c'est l'institution qui doit en être la garante, en tant que telle, et non pas en se défaussant sur les individus enseignants lorsqu'elle les exhorte à l'innovation, c'est-à-dire actuellement à trouver seuls, sans aide et sans lieu de mutualisation, les solutions aux problèmes qui traversent tout le système.

Ce désengagement de l'institution, en direction des acteurs locaux, ou des partenaires extérieurs encore moins spécialistes, est particulièrement grave dans le contexte actuel. En effet, ce que montre notre livre récent, c'est que les inégalités scolaires sont creusées non seulement « par le bas », quand des élèves ne sont pas conduits à apprendre, mais aussi « par le haut ». En effet, le type d'exigences faites aux élèves dans les programmes et les supports, est de plus en plus complexe à tous les niveaux dès la maternelle : les savoirs sont bien plus conceptuels. Et l'apprentissage requiert des usages de l'écrit très nouveaux : l'écrit sert moins exclusivement à mémoriser ou à dire explicitement des choses, et de plus en plus à encourager l'activation de manières de penser. Chez les adultes, par exemple, l'invention du genre littéraire « policier » a diffusé plus largement les usages du roman qui ne dit pas au lecteur tout ce qui est à comprendre, mais instaure un jeu de fausses pistes, de

recherche d'indices dans le texte pour deviner ce qui n'est que suggéré : est ainsi sollicitée une manière de raisonner. L'écrit scolaire procède de plus en plus ainsi, ce qui pose la question du degré de connivence nécessaire et surtout de l'accompagnement par les supports et les enseignants pour conduire les élèves à activer les raisonnements attendus, à s'approprier les savoirs, plutôt que de les laisser perdus devant une énigme codée.

Conduire les élèves à ces formes de raisonnement complexe est indispensable. Y renoncer, pour les enfants de milieux populaires, en les cantonnant à des activités plus faciles, c'est les priver des outils pour vivre dans le monde tel qu'il est déjà et sera davantage dans quelques décennies, où la culture et le travail sont de plus en plus modelés par les savoirs savants. Mais on ne peut se contenter de solliciter sans guider réellement comme on l'observe le plus souvent.

Cette hausse d'exigence est un argument essentiel : les enfants de cadres ne seraient pas pénalisés si l'on enseignait à tous sur la base de l'élève qui n'a aucune connivence avec l'école. Tous en profiteraient. Y compris les enfants dont les parents ont fait des études longues : le temps domestique pourrait être libéré des longues séances de devoirs qui sont de moins centrées sur la mémorisation de ce qui a été compris en classe, mais plutôt sur cette compréhension, transférée à la maison.

Nombre de pistes existent pour une alternative, la place manque pour les développer, on se contentera d'en lister quelques-unes. Le choix des supports utilisés, ou la sélection d'une partie de leur contenu, et de leur éventuelle combinaison, participe à influencer sur ce que l'on peut en faire en classe, selon le degré d'implicite des attendus. Dans la préparation, il est utile d'anticiper les implicites, en identifiant ce qui peut légitimement être considéré comme déjà enseigné et maîtrisé, et ce qui ne l'est pas. Et faire le tri, entre ce qui est essentiel (les notions clés de la leçon), et la profusion très à la mode de détails qui dispersent l'attention, peut aider les professeurs

“ La rupture avec l'idéologie dominante du « handicap socio-culturel » est nécessaire pour envisager qu'il est normal que les enfants ne soient pas familiers des attentes scolaires, et que c'est cela qui justifie la mission de l'école. ”

à conduire tous les élèves de la classe vers les savoirs dont la maîtrise est réellement l'enjeu. Montrer à la classe les raisons qui ont conduit à des malentendus, à du travail « à côté » des exigences, « perdre » du temps en début d'année pour entraîner les élèves à décoder les attendus tacites, cela peut être du temps gagné et surtout de la confiance établie pour la suite. Les réponses et corrections pourraient porter moins exclusivement sur les seuls résultats que sur le dévoilement des manières de raisonner, des savoirs à mobiliser, qui ont permis à certains d'y parvenir, et ainsi désamorcer la dimension « compétition » des corrections au profit du partage. Etc. Tout ceci suppose de ne pas considérer l'élève comme spontanément prêt à apprendre de manière scolaire, de cadrer sa réflexion, et de ne pas attendre que celle-ci vienne toute seule.

Pour cela, les savoirs jouent un rôle essentiel. Ils ne sont pas de simples informations disponibles, attrapables par des compétences intrinsèques : ils sont le moyen de développer des capacités de raisonnement. Plutôt que dans l'évacuation des savoirs au nom du spontanéisme, et inversement dans leur sacralisation en évacuant la question de leur appropriation, l'émancipation intellectuelle pourrait résider dans le fait de conduire l'élève à « sortir de lui », à sortir des limites actuelles de sa pensée, en attachant de l'attention à celle-ci. Cet affranchissement par rapport à ce qu'a construit précédemment la socialisation familiale et les expériences diverses réalisées enrichit l'individu justement en n'individualisant pas l'apprentissage, mais en lui faisant découvrir ce dont il ne soupçonnait même pas l'existence. Ainsi, la justice de classe constitue une boussole pour une transformation progressiste de l'école à visée universaliste.

STÉPHANE BONNÉRY
Maître de Conférences
à Paris 8
Circeft-Escol

De l'élève émancipé au travailleur émancipé : défi pour une transformation de l'école

Marine Roussillon

page 1/4

Si le savoir est un pouvoir entre les mains des dominants, il ne suffit pas cependant de donner accès aux savoirs pour déterminer une prise de pouvoir. Ouvrir les portes de l'école aux enfants des classes populaires n'a pas suffi à les émanciper. Est-ce à dire que l'école, dans un mode capitaliste, est nécessairement un outil de domination ? Faut-il condamner l'école pour privilégier d'autres formes d'apprentissage : compagnonnage des apprentis, écoles alternatives, formation syndicale ou politique ? Y construire une « école du peuple » (là où ailleurs, dans l'enseignement professionnel ou dans tout autre marge qui nous semblerait plus ouverte à la transformation) qui s'opposerait à l'école de la bourgeoisie ? Ce serait renoncer à construire une école pour tous, articulant émancipation individuelle et collective, à faire de l'école et des connaissances un levier de la transformation sociale.

Les savoirs et la création au cœur des contradictions du capitalisme contemporain

La contradiction entre les potentialités émancipatrices des connaissances et leur instrumentalisation au service d'une aliénation renforcée sont au cœur des évolutions actuelles du capitalisme.

Qu'ils parlent de « révolution informationnelle » ou d'« économie de la connaissance », les économistes s'accordent à reconnaître le rôle de plus en plus important que jouent les connaissances dans la production de la valeur ajoutée. Ce phénomène économique a un impact sur l'expérience du travail : au quotidien, les travailleurs doivent mobiliser des savoirs de plus en plus complexes pour réaliser les tâches qui leur sont assignées. Ce rôle nouveau des savoirs touche l'ensemble de la société : des savoirs de plus en plus « savants » informent aussi bien nos pratiques de loisir que nos débats démocratiques.

“ La contradiction entre les potentialités émancipatrices des connaissances et leur instrumentalisation au service d'une aliénation renforcée sont au cœur des évolutions actuelles du capitalisme. ”

Ces évolutions sont porteuses de possibilités nouvelles : une expérience de travail plus riche, plus diversifiée, une société fondée sur le partage des connaissances et des informations... Mais les conditions ne sont pas réunies pour permettre à ces possibilités de se réaliser, autrement que de manière marginale. Au contraire, ces évolutions sont aujourd'hui captées au service du capitalisme et de l'accroissement des profits. Au travail, la complexité croissante des tâches associée à l'individualisation et à la concurrence généralisée est source de stress et de souffrances nouvelles. Dans la vie démocratique, tout est fait pour exclure la masse des citoyens de débats réservés aux experts. Dans la vie sociale, l'individualisation et la dispersion des loisirs accroissent les inégalités, isolent les individus, fragmentent la société.

Si le capitalisme a besoin de plus de savoirs chez les salariés, il cherche dans le même temps à empêcher que cette élévation du niveau de connaissances s'accompagne de revendications nouvelles en termes de salaires, de conditions de travail et de pouvoir. Toutes les réformes de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche de ces dernières décennies cherchent à résoudre cette contradiction : comment élargir l'accès aux savoirs tout en confisquant les pouvoirs que peut donner la maîtrise des savoirs ?

Démocratisation et émancipation

Cette politique se traduit d'abord par des réformes qui touchent les contenus et les pratiques d'apprentissages et qui cherchent à opposer démocratisation et émancipation. Il s'agit de ne démocratiser que les pans de connaissances et compétences qui offrent le moins de perspectives d'émancipation (le bloc commun obligatoire), de casser la cohérence des contenus offerts à tous pour en empêcher une maîtrise réelle.

Ainsi, le socle commun mis en place par la droite réduit l'enseignement « commun » à un ensemble quantifiable et vérifiable de savoirs et savoir-faire fragmentés. Les contenus que l'école se donne pour mission de transmettre à tous sont peu émancipateurs : des compétences déconnectées des savoirs, propres à former de bons exécutants, mais pas des citoyens capables

de construire et de critiquer les connaissances. Parallèlement, la réforme des rythmes scolaires ou celle du lycée permettent de compléter ce « minimum » par une offre variable d'un établissement, d'une ville à l'autre. En fonction des politiques locales, des moyens donnés aux collèges ou aux lycées pour ouvrir des options, des moyens des familles pour se repérer dans cette offre ou faire appel au marché privé, les élèves ont ou non accès à d'autres contenus. Même pour les mieux dotés, la fragmentation reste la règle : à eux, aux familles, de construire à partir de ces offres multiples la cohérence d'une culture, la maîtrise des savoirs qui permet de prendre pouvoir sur le monde.

La réforme du collège que la ministre cherche aujourd'hui à imposer va dans le même sens : l'organisation de l'enseignement en disciplines, qui permet de donner à voir la construction des savoirs et leur inscription dans une histoire et qui assure la continuité des apprentissages, est mise à mal au nom d'une « interdisciplinarité » qui ressemble plutôt à une casse en règle des cadres disciplinaires et de tout ce qui fait la cohérence des apprentissages. La séparation artificielle entre pratique et théorie, entre les compétences et les savoirs qui leur donnent sens, la discontinuité des apprentissages seront autant d'obstacles à une appropriation critique. Lorsque la ministre supprime l'enseignement optionnel des langues anciennes pour le remplacer par un « enseignement pratique individualisé », elle revendique une démarche de démocratisation. Mais dans le même temps où elle ouvre cet enseignement à tous les enfants, elle le vide de ce qui pouvait faire son caractère émancipateur.

Émancipation individuelle et collective

Ce premier axe des réformes libérales est complété par un second axe : l'individualisation. La dimension collective de l'enseignement est présentée comme un facteur d'échec, voire d'aliénation, tandis que l'émancipation serait nécessairement individuelle : libre choix des options et des parcours en fonction des « goûts » de l'enfant, pédagogies adaptées à sa personnalité

“ L'école doit devenir un modèle de structure démocratique faisant vivre la réalité d'un projet d'émancipation collective partagée par tous.”

singulière... L'individualisation est présentée comme une réponse aux difficultés scolaires. Pourtant, au nom de la soi-disant « liberté » de choix des familles et des jeunes, elle reproduit les inégalités et les légitime en en rendant les individus responsables. Des formations de plus en plus diversifiées (avec la prolifération des options et la réduction au minimum du socle ou tronc commun) sont validées de manière de plus en plus individualisée. La mise en place de livrets individuels de compétences, de la maternelle jusqu'à la licence, vise à casser les diplômes nationaux. Dans les conventions collectives, ceux-ci sont concurrencés par des listes de compétences. Les futurs salariés n'auront ainsi plus les moyens de faire reconnaître une même formation par une même qualification et donc par des droits identiques, notamment en termes de salaire : sans fondement pour mener des luttes collectives, ils seront isolés face au patronat. La prétendue émancipation des individus se traduit bel et bien par une aliénation collective. Ces méfaits de l'individualisation s'étendent à la vie sociale tout entière : sans culture construite en commun, les liens sociaux se détachent.

Il ne suffit donc pas de revendiquer l'égalité d'accès à l'éducation, comme nous le faisons depuis des décennies. La lutte contre les inégalités doit s'articuler à une bataille sur les contenus et les pratiques pour une démocratisation réelle : non seulement un accès élargi aux connaissances, mais l'appropriation de ces connaissances par tous, le partage des pouvoirs que donne la maîtrise des savoirs.

Heureusement, le caractère émancipateur de l'école ne dépend pas seulement des législateurs. Les pratiques enseignantes, au quotidien, donnent sens aux apprentissages. Mais pour combien de temps encore ? La dégradation brutale de la formation des enseignants, la précarisation, l'état alarmant des conditions de travail ont pour effet de transformer de plus en plus les enseignants en exécutants : si eux-mêmes sont mis dans l'incapacité de construire une relation émancipée à leur travail et aux savoirs qu'ils transmettent, sont privés de toute maîtrise des contenus et des pratiques de l'éducation, comment pourront-ils former des adultes émancipés ?

Quelques propositions pour une école émancipatrice

La démocratisation n'a de sens que si elle est un partage véritable des pouvoirs. Il s'agit donc d'articuler émancipation individuelle et collective. L'école doit donner à tous une égale capacité à agir, à peser sur les transformations de la société : telle est notre conception de l'égalité que l'école a pour mission d'assurer.

C'est cette exigence qui doit guider le débat sur les contenus et les conditions de la démocratisation. Il ne s'agit pas d'empiler tout ce qui est bon ou intéressant à connaître, mais de définir des contenus et des pratiques qui permettent de sortir de soi et des évidences qui semblent naturelles, de partager et de construire du commun ; des contenus et des pratiques qui placent tous les élèves en position de créateurs et de critiques. Cela nécessite une formation ambitieuse pour les enseignants, articulant savoirs disciplinaires, lien avec la recherche et formation professionnelle. Cela demande aussi du temps, aussi bien pour les enseignants (entrée progressive dans le métier, temps pour se former, pour échanger...) que pour les élèves (d'où la nécessité de revenir sur la suppression d'une demi-journée d'école et de prolonger la scolarité obligatoire).

Pour que l'école soit un lieu d'émancipation, c'est aussi son fonctionnement qui doit changer. Elle doit devenir un modèle de structure démocratique faisant vivre la réalité d'un projet d'émancipation collective partagée par tous. Cela implique de rompre avec la tentation du management et la multiplication des hiérarchies intermédiaires, de donner toute leur place aux parents, notamment en créant un statut de délégué de parents d'élèves, et de créer des droits nouveaux pour les jeunes.

“Une école émancipatrice est une école qui donne à chaque futur travailleur les moyens d'agir sur son travail : non seulement sur le contenu de son activité professionnelle, mais aussi sur les conditions dans lesquelles il l'exerce.”

De l'élève émancipé au travailleur émancipé

Il ne s'agit pas pour autant de faire de l'école un sanctuaire, un espace de liberté dans une société marquée par l'exploitation, une parenthèse

heureuse du temps de l'enfance et de l'adolescence avant la jungle de l'âge adulte, mais un point d'appui dans un processus d'émancipation individuelle et collective qui touche tous les domaines de la vie, y compris celui du travail.

L'école libérale a tendance à identifier « formation du travailleur », « professionnalisation » et « employabilité » : former le travailleur c'est produire un exécutant docile répondant aux besoins du marché du travail. Mais travailleur et citoyen ne sont pas des termes exclusifs. Le projet communiste, qui revendique des droits nouveaux pour les travailleurs, implique de former des travailleurs libres, capables de prendre en main leur destin et celui de leur entreprise. Cela implique de revoir les contenus d'enseignement pour donner aux cultures techniques et professionnelles toute leur place dans la culture commune de la nation, sans se réduire à des apprentissages mécaniques ni à des compétences déconnectées de tout retour réflexif sur les pratiques.

Une école émancipatrice est aussi une école qui libère la relation à l'emploi, en donnant aux jeunes les moyens de choisir leur métier, puis en les protégeant tout au long de leur vie professionnelle. Cela implique de repenser l'orientation : non plus un tri obéissant aux exigences du marché du travail mais une planification ambitieuse, anticipant les besoins nouveaux liés aux évolutions de l'économie et de la société et offrant à tous une formation de haut niveau. Une telle planification devra aussi se traduire par un effort considérable de formation continue, permettant à chacun non seulement de choisir son métier, mais d'en changer librement et d'accompagner les évolutions de la société.

Enfin, une école émancipatrice est une école qui donne à chaque futur travailleur les moyens d'agir sur son travail : non seulement sur le contenu de son activité professionnelle, mais aussi sur les conditions dans lesquelles il l'exerce. L'éducation peut être une arme, qui favorise les luttes collectives, et donne des droits. Il faut exiger qu'une formation commune donne droit à une qualification égale, non seulement au niveau national mais aussi en Europe et dans le monde. C'est un élément central du rapport de force entre les salariés et leurs employeurs, entre le travail et le capital. C'est un facteur déterminant de la division ou du rassemblement des travailleurs. Et c'est dès maintenant un enjeu essentiel du débat sur la

réécriture des conventions collectives.

La revendication d'une école émancipatrice est donc un levier essentiel du projet communiste : aussi bien pour revendiquer des droits nouveaux pour les travailleurs – car il ne suffit pas d'inscrire des droits dans la loi, il faut aussi donner à tous les moyens de les exercer – que pour construire les luttes qui permettront d'imposer ces revendications – car l'action collective est aussi le fruit d'un apprentissage et devient plus difficile quand il n'y a ni culture ni qualification commune.

Bertold Brecht,
(La Mère, 1931)

suffit pas mais

Ne t'en laisse pas conter, vérifie

Vérifie l'addition

MARINE ROUSSILLON

Responsable du Réseau Ecole du PCF

La plasticité cérébrale, clef de l'apprentissage

Catherine Vidal

page 1/3

Une des découvertes les plus étonnantes est la capacité d'adaptation du cerveau aux événements de la vie (Vidal, 2009). Au cours des apprentissages et des expériences, c'est la structure même du cerveau qui se modifie avec la fabrication de nouvelles connexions entre les neurones. On parle de «plasticité cérébrale» pour décrire cette capacité du cerveau à se façonner au gré de l'histoire vécue. Rien n'est jamais figé dans nos neurones, quels que soient les âges de la vie. C'est une véritable révolution pour la compréhension de l'humain. Les anciennes théories qui prétendaient que tout était joué très tôt, avant six ans, sont révolues. Notre vision du cerveau est désormais celle d'un organe dynamique qui évolue tout au long de la vie.

Développement du cerveau et plasticité

Avec l'avancée des connaissances en neurobiologie, des progrès considérables ont été réalisés dans la compréhension du rôle des gènes et des facteurs de l'environnement dans le développement du cerveau. Quand le nouveau-né voit le jour, son cerveau compte cent milliards de neurones, qui cessent alors de se multiplier. Mais la fabrication du cerveau est loin d'être terminée, car les connexions entre les neurones, ou synapses, commencent à peine à se former : seulement 10 % d'entre elles sont présentes à la naissance. Cela signifie que la majorité des connexions entre les neurones se fabriquent à partir du moment où le bébé commence à interagir avec le monde extérieur. Des expériences ont montré que, chez le chaton, entre dix et trente jours, on passe de cent à douze mille synapses par neurone. Ce nombre est encore plus important dans le cerveau humain : au total, chez l'adulte, on estime à un million de milliards le nombre de synapses ! Or, pour atteindre ces chiffres astronomiques,

seulement six mille gènes interviennent dans la construction du cerveau. Ce n'est manifestement pas assez pour contrôler la formation de chacune de nos milliards de synapses. Ces observations montrent que le devenir de nos neurones n'est pas directement dépendant du programme génétique (Kahn 2007, Rose 2006).

Dans les processus éminemment complexes du développement du cerveau, l'interaction avec le monde extérieur joue un rôle majeur dans le câblage des neurones. Le système visuel en est l'illustration frappante. La vision de l'enfant se construit progressivement de la naissance jusqu'à 5-6 ans.

Un manque de stimulation de l'œil par la lumière chez des jeunes atteints de cataracte peut conduire à la cécité. L'impact de la lumière sur la rétine est une condition indispensable pour que s'établisse une bonne connexion des neurones qui portent les informations visuelles depuis le nerf optique jusqu'au cortex cérébral.

De même, toutes sortes de stimulations de l'environnement guident la mise en place des circuits de neurones permettant d'assurer les grandes fonctions, qu'elles soient sensorielles, motrices ou cognitives. L'expérience précoce des interactions sociales est indispensable à un développement cognitif harmonieux. Les «enfants sauvages» et les orphelins roumains laissés à l'abandon souffraient tous de handicaps mentaux majeurs.

“ Dans les processus éminemment complexes du développement du cerveau, l'interaction avec le monde extérieur joue un rôle majeur dans le câblage des neurones. ”

“ L'inné apporte la capacité de câblage entre les neurones, l'acquis permet la réalisation effective de ce câblage. ”

L'imagerie cérébrale de l'apprentissage

Grâce aux techniques d'imagerie cérébrale par IRM, on peut désormais « voir » le cerveau se modifier en fonction de l'apprentissage et de l'expérience vécue (Vidal, 2009). Par exemple, dans le cerveau de musiciens, on a pu montrer des modifications du cortex cérébral liées à la pratique intensive de leur instrument depuis l'enfance (Zatorre et al., 2003). Des expériences ont été réalisées sur des pianistes professionnels qui, ayant commencé le piano à l'âge de 6 ans, ont révélé un épaississement des zones spécialisées de l'audition. Ces modifications sont liées à la formation de nouvelles connexions neuronales et à un point de vue plus global, à la plasticité cérébrale.

apprentissages et des expériences. La structure intime de la matière cérébrale est le reflet de l'histoire vécue. On comprend dès lors que l'on ne peut séparer l'inné de l'acquis : l'inné apporte la capacité de câblage entre les neurones, l'acquis permet la réalisation effective de ce câblage. Le dilemme classique qui tend à opposer nature et culture est dépassé puisque l'interaction avec l'environnement est la condition indispensable au développement et au fonctionnement du cerveau (Fausto-Sterling 2012, Rose 2006, Kahn 2007).

Développement du cerveau et identité sexuée

Les capacités de plasticité du cerveau apportent un éclairage nouveau sur les processus qui contribuent à forger nos identités sexuées (Vidal, 2005, 2007). A la naissance, le fœtus humain n'a pas conscience de son sexe. Il commence à prendre progressivement conscience que ses caractéristiques se développent à partir de la naissance. Les différences de développement sont plus marquées à l'adolescence.

(Vidal, 2007). Or depuis ces dernières années, on observe un développement de troubles de l'identité sexuelle.

les connexions se réorganisent en permanence dans le temps et dans l'espace, selon l'histoire propre à chacun de nous. Il en résulte qu'aucun cerveau ne ressemble à un autre, y compris ceux des jumeaux. A l'œil nu, le dessin des circonvolutions du cortex cérébral est très différent d'une personne à l'autre. Cette variabilité dans l'anatomie du cerveau est bien visible en IRM. L'épaisseur de la matière grise du cortex varie largement entre les individus. De même les faisceaux de fibres nerveuses qui constituent la matière blanche sont de tailles variables. On observe également une grande diversité interindividuelle dans le fonctionnement du cerveau. L'IRM a montré que les différences cérébrales entre les personnes d'un même sexe sont tellement importantes qu'elles dépassent les différences entre les sexes (Kaiser, 2009). Il y a sept milliards d'humains sur terre, et autant de personnalités et cerveaux différents.

Voir le cerveau penser : mythe et réalité

Un apport majeur de l'IRM est d'avoir démontré comment l'expérience vécue modifie à la fois la structure et le fonctionnement du cerveau. Cette notion est fondamentale à considérer pour éviter de tomber dans le piège de certaines interprétations hâtives. Voir des particularités anatomiques dans un cerveau ne signifie pas qu'elles y sont inscrites depuis la naissance, ni qu'elles y resteront gravées. L'IRM donne un cliché instantané de l'état du cerveau d'une personne à un moment donné, mais n'apporte pas de connaissances sur son histoire, ses motivations ou son devenir.

C'est pourtant ce que soutiennent certains courants scientifiques, principalement nord-américains, qui cherchent à localiser dans le cerveau les zones du mensonge, du jugement moral, du comportement antisocial etc. (Vidal, 2011). Prétendre que les techniques d'imagerie permettront un jour de lire dans les pensées relève avant tout du fantasme (Singh, 2009). Mais l'idée est séduisante, tout comme l'était la phrénologie au XIXe siècle qui affirmait que les traits de personnalité se reflétaient dans les « bosses » du crâne. L'idéologie sous-jacente est toujours celle d'un déterminisme biologique de nos aptitudes, nos émotions, nos valeurs, qui seraient câblées dans le cerveau et immuables. Dans cette vision, les comportements « hors normes » des enfants ou des adultes seraient le reflet d'anomalies spécifiques de circuits neuronaux. L'IRM permettrait de les détecter, pour ensuite les corriger grâce à des traitements pharmacologiques... (voir

Giampino et Vidal, 2009).

Ces conceptions sont en totale contradiction avec les progrès des connaissances sur la plasticité du cerveau. L'être humain, de la naissance à l'âge adulte, ne se réduit pas à une machine cérébrale autonome programmée pour assurer des actions et des comportements. C'est dans la relation avec le monde et avec les autres que se forge la personnalité et que se structure la pensée. Rien n'est jamais figé ni dans le cerveau, ni dans les idées. Comme l'exprimait à sa façon le peintre Francis Picabia, « notre tête est ronde pour permettre à la pensée de changer de direction ».

Bibliographie :

- Aydin, K. et al (2007),
Am J Neuroradiol, 28,
1859-64.
- Draganski, B. et al (2006),
Fausto-Sterling, Anne. (2012)
- Gaser C. and G. Schlaug
G. (2003),
J. Neuro-
science, 23, 9240-9245
- Giampino, S. et Vidal, C.
(2009),
Editions Albin Michel
Kaiser, Anelis, Sven Haller,
Sigrid Schmitz, and Cordula
Nitsch (2009),
Brain Research
Reviews, 61, 49-59.
Kahn A. (2007),
Odile Jacob
Le Maner-Idrissi, G. (1997),
Dunod
Maguire, E. A., Gadian, D. G.
& Frith, C. D. (2000),
Proc Natl Acad Sci U S A, 97,
4398-4403.
Rose, S. (2006),
Oxford University
Press
Singh, I. and Rose, N. (2009)
460, 202-207
Vidal, C. et Benoit-Browaeys,
D. (2005)
Editions Belin.
Vidal, C (2007)
, Editions Le
Pommier
Vidal, C (2009),
Ed. Le Pommier
Vidal, C. (2011),
Revue Ravages n°4

CATHERINE VIDAL
Neurobiologiste. Directrice de
Recherche à l'Institut Pasteur

La tâche émancipatrice de l'École

Yvon Quiniou

de s'en libérer, autant que possible, à travers l'école est difficile et vaste tant

donc la définir dans sa spécificité avant de voir comment l'école peut contribuer à

page 1/3

L'aliénation a deux sens. Elle désigne d'abord le fait que, dans les sociétés de classes, les hommes sont dominés par l'histoire qu'ils font pourtant. Leur propre activité leur échappe et leur devient étrangère, quelle que soit l'apparence de démocratie qui tend à leur faire croire l'inverse. Mais elle signifie aussi que les individus appartenant aux classes dominées, essentiellement, subissent de multiples déterminismes – économiques, sociaux, mais aussi familiaux et éducatifs – qui les empêchent d'être eux-mêmes, de réaliser leurs potentialités, besoins et capacités, qui sommeillent pourtant en eux. Ils sont donc autres, c'est-à-dire moins ou pire que ce qu'ils pourraient et devraient être dans d'autres conditions sociales et, la plupart du temps, ils l'ignorent, voire le désirent ayant intériorisé leur statut comme une fatalité naturelle, biologiquement déterminée – ce qui est le comble de l'aliénation. Cette intuition de Marx, présente par exemple dans les Manuscrits de 1844 ou L'idéologie allemande, a été depuis confirmée empiriquement par les travaux des sociologues, Bourdieu en tête (voir La reproduction, avec J.-C. Passeron), qui ont montré comment les individus sont dotés d'un capital culturel inégal, qui dépend de leur origine de classe et les rend inégalement aptes à gérer leur propre vie. Et la biologie, par ailleurs, a ruiné le préjugé pourtant fort selon lequel nos gènes décideraient de ce que nous sommes. L'homme est donc un être largement historique qui non seulement produit l'histoire et la société, mais est produit ou façonné par elles, y compris dans sa plus intime subjectivité comme ses aspirations ou ses goûts esthétiques (voir à nouveau Bourdieu dans La distinction ou son analyse de la fréquentation des musées). Comment l'école peut-elle alors intervenir dans ce double processus d'aliénation pour contribuer, mais contribuer seulement, à y mettre fin ?

Première idée qu'il faut toujours avoir en tête quand on réfléchit sur l'école sous peine de verser dans l'illusion ou l'utopie pédagogue qui était celle, autrefois, de « L'École libératrice » issue de Jules Ferry : malgré les proclamations des hommes politiques qui rappellent constamment l'égalité républicaine de principe des élèves face à l'école, ceux-ci ne sont pas égaux socialement dans l'école. En franchissant ses portes, ils n'empêchent pas les multiples micro-influences du milieu social d'opérer dans leur rapport au savoir ou à la culture et les inégalités de réussite que nous continuons, hélas, de constater, reflètent largement les inégalités sociales – et ce fait s'est aggravé dans la dernière période avec le renforcement de la crise du capitalisme : la structure des filières ou des types d'enseignement dépend toujours de l'organisation sociale ainsi que leur recrutement, l'inégalité dans l'accès aux études supérieures s'est renforcée, sans compter le drame que connaissent les enfants d'immigrés privés d'un accès suffisant à la culture, voire qui s'enferment dans un refus de celle-ci. On voit donc que c'est bien à des élèves aliénés en tant qu'individus que les enseignants ont affaire, souvent démotivés, ce qui explique la difficulté de leur métier aujourd'hui. Car si on a bien mis en place une forme de démocratisation dans l'accès à l'enseignement, celle-ci est largement formelle : elle a tout d'une massification et non d'une véritable démocratisation. En d'autres termes : on a multiplié les présences mais non,

“ On voit donc que c'est bien à des élèves aliénés en tant qu'individus que les enseignants ont affaire, souvent démotivés, ce qui explique la difficulté de leur métier aujourd'hui. ”

“ Ne pas renoncer aux objectifs ambitieux de l'école sous prétexte de se rapprocher des élèves. ”

en profondeur, les compétences, même si à la marge cela a pu avoir des effets bénéfiques sur chaque génération entière en améliorant un peu son niveau scolaire moyen.

On voit qu'à ce niveau de l'aliénation individuelle, l'école ne peut pas faire beaucoup si on laisse la société en l'état – sauf à nier le poids du déterminisme social – mais elle peut faire quelque chose. C'est cette idée qu'il faut aussi avoir en tête en récusant, ici, celle de Bourdieu (ou de Baudelot et Establet dans L'école capitaliste en France) selon laquelle elle ne serait qu'un simple instrument de reproduction sociale. Ce serait nier le pouvoir de la pédagogie considérée non dans l'abstrait, mais dans toutes les initiatives concrètes qu'elle peut prendre pour faire face à cette situation et dont nous avons des exemples de réussite dans les écoles des quartiers les plus défavorisés. Mais ce processus d'émancipation culturelle qu'elle peut partiellement prendre en charge suppose deux conditions absolument impératives :

1. Ne pas renoncer aux objectifs ambitieux de l'école sous prétexte de se rapprocher des élèves. Il faut s'en rapprocher dans les moyens pédagogiques qu'on emploie, non dans la fin qu'on poursuit et doit continuer à poursuivre : faire accéder tous les élèves à un maximum de savoir et de culture pour leur garantir une réussite de vie future en cultivant ce qui en eux ne demande qu'à être développé.

2. Solliciter de l'Etat des moyens matériels et humains divers, bien plus importants que ceux dont on dispose, hors desquels la tâche antérieure devient quasiment impossible. A quoi j'ajoute l'idée que cette émancipation individuelle restera très partielle tant qu'on n'aura pas agi sur la société elle-même, hors de l'école, à savoir sur la société capitaliste puisqu'il faut bien l'appeler par son nom.

Reste la question de la première forme d'aliénation dont j'ai parlé et qui touche au rapport à cette même société. Comment envisager le rôle émancipateur de l'école ici, car il peut être fort ? Il faut selon moi faire intervenir une notion (et une réalité !) que l'on a tendance à oublier aujourd'hui et qu'Althusser a élaboré avec beaucoup de profondeur autrefois : celle d'idéologie. L'idée centrale est bien que l'école, dans son ensemble (université comprise), même si elle n'est pas que cela évidemment, est un appareil idéologique d'Etat : dans ses contenus non strictement scientifiques,

qui ne sont pas idéologiques par définition, elle est imprégnée par les points de vue sur la société et sur l'homme, par des valeurs aussi, qui sont ceux de l'idéologie bourgeoise. Cela se voit clairement en histoire, en économie dont les programmes ont été modifiés dans un sens scandaleusement favorable à la libre entreprise et à la concurrence, au grand dam des professeurs d'économie eux-mêmes qui ont eu le courage politique de protester, mais aussi en philosophie (je peux en témoigner) où le marxisme et le matérialisme sont peu enseignés, quand ils ne sont pas tout simplement ignorés par les professeurs eux-mêmes – malgré la présence de Marx à l'écrit de l'agrégation cette année (enfin !). Et malgré quelques efforts fait dans le domaine de l'instruction civique, on peut dire que l'école, massivement, ne contribue pas à éduquer politiquement les futurs citoyens comme ce devrait être sa mission, dans le respect bien entendu de la liberté de conscience. On peut ainsi sortir de la classe de terminale sans connaître les différences (ou les liens) entre le fascisme, le libéralisme, le néo-libéralisme, le social-libéralisme, la social-démocratie, le socialisme et le communisme (distingué de ce qui s'est fait en son nom, le stalinisme, qui lui est connu !). Comment imaginer alors que l'élève devenu citoyen puisse devenir un vrai citoyen doté de l'information et de l'esprit critique sans lesquels il n'y a pas de libre jugement et donc de liberté de vote et d'action politique autonome authentique ? Dans les conditions culturelles d'aujourd'hui, surtout si on y ajoute le rôle scandaleusement conformiste des médias, autre appareil idéologique d'Etat, l'élève devenu citoyen est, si l'on peut dire, un citoyen aliéné, incapable de peser consciemment sur la société et l'histoire dans lesquelles il est pris et dont l'école tend à lui masquer idéologiquement la nature, quand elle ne la justifie pas !

Comment faire pour contrer cette pente aliénante de notre école, du primaire à l'université, qui contribue à reproduire l'aliénation socio-historique (premier sens de l'aliénation)

“ Donner ou redonner à l'école un rôle d'éducation à la politique au sens le plus noble et le plus profond de ce terme, dont l'objectif est de faire des hommes les maîtres actifs de leur vie collective – bref des êtres émancipés. ”

“ On peut envisager que l'école contribue à forger ce que Gramsci appelait un nouveau « sens commun de masse » dont le contenu soit clairement progressiste et humaniste. ”

en dehors d'elle ? Je ne vois que deux solutions, liées :

1. Donner ou redonner à l'école un rôle d'éducation à la politique au sens le plus noble et le plus profond de ce terme, dont l'objectif est de faire des hommes les maîtres actifs de leur vie collective – bref des êtres émancipés. Cela passe bien entendu par l'instruction proprement dite, qui est porteuse en elle-même d'élucidation intellectuelle mais aussi de valeurs d'égalité, de liberté de pensée et de rationalité. Mais cela passe aussi par la sensibilisation à ces valeurs universelles contenues dans la Déclaration de 1789 (liberté, égalité, démocratie), mais aussi à d'autres, plus concrètes, comme le refus du racisme, le soutien à la cause des femmes, le droit des minorités sexuelles, etc. Mais aussi, j'y insiste, l'ouverture de la réflexion à tous ces problèmes humains que le courant socialiste a mis au premier plan comme celui du travail et de son exploitation, celui de la propriété de l'économie, celui des classes sociales, etc. à nouveau. En bref, on peut envisager que l'école contribue à forger ce que Gramsci appelait un nouveau « sens commun de masse » dont le contenu soit clairement progressiste et humaniste, ouvert sur l'Universel et comportant une conscience critique des religions : cela passera non par l'imposition d'un catéchisme politique, mais par un patient travail de pédagogie destiné à provoquer une libre adhésion à toutes les valeurs de progrès.

2. Cela touche clairement à l'idée d'un enseignement laïque de la morale, récemment proposé par Vincent Peillon et dont je suis un ferme partisan. A condition que l'on n'oublie pas que la morale ne touche pas seulement aux rapports inter-individuels, avec la valeur de respect d'autrui, mais aux rapports sociaux dans leur ensemble, avec leur injustice criante, donc à la politique qui en est inséparable. Mais aussi qu'elle se distingue de l'éthique ou art de mener sa propre vie individuelle : l'enseignement n'a ici rien à proposer, sinon aider les élèves à maîtriser leur vie personnelle et la philosophie a un rôle important à jouer dans ce cas. Au total, c'est à la formation d'un homme émancipé à la fois collectivement et individuellement que l'on devrait pouvoir parvenir (si la société suit). C'est un autre nom pour la liberté concrète tel que le matérialisme inspiré de Marx (et d'autres...) la conçoit.

YVON QUINIOU
philosophe

Dernier ouvrage paru :

2014

L'école de l'émancipation : d'une quête impossible au développement sans cesse du métier d'enseignant

Christian Orange

faites au système éducatif affluent à chaque problème sociétal mis en avant par les médias et font perdre de vue cette fonction essentielle de l'École.

page 1/3

Je vais discuter cette question d'un point de vue didactique, bien conscient qu'il n'en représente qu'un aspect. L'affaire se joue, selon Jean-Claude Forquin (2001), dans une dialectique entre raison et culture : « toute pédagogie (j'entends ici ce terme de « pédagogie » en un sens large, comme toute mise en œuvre méthodique d'une intention délibérée d'enseignement) s'inscrit nécessairement dans le double horizon normatif d'un principe de rationalité et d'un principe de culture ». Il précise : « C'est l'entrée dans la culture qui nous confère une identité, une mémoire, une place dans le monde, c'est-à-dire aussi l'accès à une possibilité d'interprétation et d'échange, alors qu'on peut au contraire se représenter la raison comme un principe d'émancipation individuelle par rapport à toute grandeur d'héritage, [...] une exigence universelle d'examen critique, une puissance de séparation et de rupture. »

C'est là que la vigilance épistémologique et didactique doit s'exercer. En effet, si ces deux principes – principe de culture et principe de rationalité – ne sont pas intégralement compatibles, dit Forquin, ils sont en même temps « inséparables l'un de l'autre ». C'est par cette tension que passe le chemin d'une école émancipatrice. Si nous la prenons à la légère, nous tombons dans des solutions aussi peu satisfaisantes les unes que les autres en ce qu'elles ne respectent ni la culture, ni la raison.

Une de ces fausses solutions serait de distribuer les rôles selon les enseignements : aux mathématiques et aux sciences de la nature la raison ; aux sciences humaines, à la littérature et aux éducations artistiques, la culture. Cela a comme

avantage d'être en accord avec une certaine pensée commune pour qui la culture ne concerne que les « disciplines littéraires », ce qui ne peut que nous rendre méfiants.

Une autre solution paraîtrait a priori plus acceptable et a été d'ailleurs largement acceptée : il s'agit de séparer dans telle et telle discipline ce qui relève de la culture et ce qui relève de la raison. Cela se traduit, par exemple, par une distinction entre les connaissances et les démarches ou méthodes que l'on voudrait les plus générales possibles ; la dernière à la mode étant, pour une partie des disciplines scolaires, la démarche d'investigation.

Nous voulons au contraire défendre l'idée que, quel que soit ce que l'on enseigne dans une école à visée émancipatrice, culture et raison ne peuvent être séparées d'aucune façon, car cela ne conduirait qu'à des modes dégradés de l'une et de l'autre. Pour Olivier Reboul (1980) l'élève doit parvenir non seulement à connaître quelque chose, mais à « s'y connaître ». « S'y connaître » ne peut se penser sans raison et, à l'école, ces raisons doivent être explicitées et discutées. Car il s'agit, pour reprendre l'expression d'Alain, de s'y instruire par l'esprit : « Qu'est-ce donc qu'apprendre par l'esprit ? C'est faire société. » (Alain, 1932, propos XXVI).

“ Quel que soit ce que l'on enseigne dans une école à visée émancipatrice, culture et raison ne peuvent être séparées d'aucune façon, car cela ne conduirait qu'à des modes dégradés de l'une et de l'autre. ”

De façon à nourrir la réflexion, prenons l'enseignement de la nutrition humaine à la fin de l'école primaire. « Première approche des fonctions de nutrition : digestion, respiration et circulation sanguine » dit le programme. Que s'agit-il de faire apprendre aux élèves ? L'organisation du tube digestif ? Les grandes étapes de la digestion, l'absorption et la distribution des nutriments par le système circulatoire ? « S'y connaître en nutrition » est-ce cela ? En rester là relève d'une conception minimaliste de la culture scientifique : une jolie mise en histoire qui fait penser à une moderne « Histoire d'une bouchée de pain » (Jean Macé, 1861). Certes il peut être intéressant que tous les élèves sortant de l'école partagent une certaine conception de l'organisation et du fonctionnement de leur corps. L'école ne serait alors que le moyen de les obliger à visiter, pour reprendre une expression de Chevillard (2010), le monument culturel que sont ces connaissances biologiques disponibles un peu partout. Mais s'agit-il de savoirs et qu'en est-il de la raison ? Bien sûr cet enseignement peut être aussi l'occasion de montrer, par des expériences, que les actions mécaniques ne sont pas suffisantes pour transformer les aliments ; cela ne fait qu'agrémenter la jolie histoire. Quelle signification ont ces transformations chimiques ? Quels sont les enjeux intellectuels de ces expériences ? Pour ne pas séparer culture et raison, on ne peut s'en tenir à savoir que la digestion se passe comme ceci ou comme cela : il s'agit de comprendre pourquoi il ne peut en être autrement. Ce sont les « raisons » de la digestion, de l'absorption et de la distribution des nutriments auxquelles il faut accéder, c'est-à-dire à ce qui fait qu'on ne peut penser, dans un certain cadre, une nutrition sans distribution, sans transformation des aliments et sans sélection de ce qui passe dans le sang et de ce qui n'y passe pas. Dans un premier temps, celui de l'école élémentaire, les élèves vont étudier la question et construire le problème de la nutrition au sein d'un cadre mécaniste dans lequel il est nécessaire que les aliments soient broyés pour pouvoir être distribués et triés ; mais il leur faudra en même temps renoncer à un tri en termes de bons et de mauvais aliments qui correspond généralement à leur idée première. Plus tard, au collège, voire au lycée, c'est un cadre chimique dans lequel il s'agit d'entrer qui permet de construire le problème de l'assimilation, c'est-à-dire d'accéder à la nécessité d'une digestion permettant d'alimenter l'organisme en matière et énergie quels que soient nos aliments : que l'on mange du maïs, du lapin ou du poisson séché, notre corps se construit et fonctionne comme un organisme humain. Alors les transformations chimiques dans le tube digestif ne relèvent pas d'un constat

expérimental mais d'une nécessité argumentée pouvant être mise à l'épreuve d'expériences. Cette culture biologique-là, ces cultures en fait, celle qui correspond au cadre mécaniste et celle qui correspond au cadre chimique, sont des façons de penser la nutrition au travers de savoirs critiques, raisonnés.

Un exemple en histoire pourrait également être discuté : s'agit-il, pour les élèves de cours moyen, de décrire le régime féodal dans son organisation et sa chronologie à partir de documents fournis, ou de comprendre comment il a pu tenir si longtemps ? Comment expliquer, par exemple, que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château de leur seigneur (Doussot, 2011) ? Ce problème va d'abord être travaillé par les élèves selon la seule conception militaire du château fort et des seigneurs (les seigneurs se battent entre eux, les paysans trouvent refuge dans le château. Pui il est repris, les limites de la coercition apparaissant dans les échanges argumentés mettant en relation modèles explicatifs et documents, dans un cadre socio-économique. En histoire, comme en biologie, les savoirs ne peuvent pas être de simples descriptions ou de simples constats, mauvais résumés d'une culture du détail. Il ne s'agit pas simplement d'accéder à un « savoir que », mais bien de savoir « pourquoi les choses se sont justement passées ainsi et pas autrement » (Koselleck, 1997). Dans les deux cas il s'agit d'apprendre en explorant et en délimitant le champ des possibles dans un cadre donné ; en problématisant.

Notons encore que cette façon de concevoir les apprentissages scolaires vaut pour d'autres domaines et est, par exemple, compatible avec ce que disent les programmes du cycle 3 de la littérature : « Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles. »

Ainsi en histoire, en sciences, en littérature, viser l'accès à des savoirs critiques ne peut se faire qu'en travaillant sans les dissocier culture(s) et raison(s). Car les raisons s'exercent dans un cadre donné par une culture et qu'elles font évoluer. La conscience de ces cadres et des expériences de changement de cadre sont des conditions pour développer un savoir critique. Forquin écrit encore : « La pensée critique est toujours une pensée seconde, elle présuppose toujours la culture, c'est dans le monde de la culture qu'elle

“ Il y a donc à aider l'enseignant à construire une culture professionnelle qui soit, en même temps, une rationalité. ”

Références :

Astolfi J.-P. (2008). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris : ESF.

Bachelard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique.

Chevillard, Y. (2010). Enquêter d'un nouveau paradigme

à la Journée de réflexion

», 15 octobre 2010, l'Institut de mathématiques de l'université de Liège. <http://yves.cheval>

trouve à la fois ses objets, ses outils et ses critères.» Nous dirions plutôt « pré suppose toujours une culture » de façon à marquer le dynamisme qui fait avancer en même temps pensée critique et culture. L'École est là pour nous faire accéder à cette pensée seconde.

Dans une telle vision des apprentissages scolaires, on ne peut donc séparer l'entrée dans une culture et l'entrée dans une rationalité, l'une et l'autre correspondant au développement de savoirs critiques au sein de cadres que l'on peut identifier voire comparer. C'est la condition pour que ce qui s'apprend à l'école soit différent de ce qui se trouve sur Internet et pour que l'école permette d'accéder à des cultures raisonnées multiples pouvant fonctionner comme autant de cadres d'interprétation critique.

Comme nous le présentions au début, une école de l'émancipation est une école exigeante qui ne peut prendre en charge tous les problèmes de la société ni de la vie quotidienne mais qui doit permettre aux élèves de « faire société ». Et nous généraliserions volontiers les propos de Bachelard (1938) à tous les domaines qui s'enseignent dans cette école : « Il faudrait donc pousser les élèves, pris en groupe, à la conscience d'une raison de groupe, autrement dit l'instinct d'objectivité sociale [...] Autrement dit pour que la science objective soit pleinement éducatrice, il faudrait que son enseignement fut socialement actif. »

Cela dit, aider les élèves à accéder à ces savoirs critiques demande certaines conditions didactiques que nous ne pouvons détailler ici : choix de la question de départ, importance donnée aux moments de débat et d'argumentation, travail sur les traces écrites, etc. (voir Orange, 2012)

Cette école de l'émancipation exige certainement beaucoup des enseignants. Et nous n'avons discuté ici que d'aspects didactiques. Sont notamment à prendre en compte également en quoi les dispositifs pédagogiques et les pratiques enseignantes peuvent accentuer ou atténuer les inégalités et les malentendus scolaires. L'exigence de savoirs scolaires émancipateurs s'accompagne nécessairement de l'exigence de savoirs émancipateurs pour tous.

Comment alors aider les enseignants à prendre en compte toutes ces nécessités ? Cela ne peut pas prendre la forme d'une démarche stéréotypée qui ferait de l'enseignant un simple exécutant au sein d'une école de l'émancipation... Sans identifier trop rapidement la formation au métier d'enseignant avec les apprentissages scolaires

dont nous venons de parler, il faut cependant admettre que cette formation tient aussi d'une articulation entre raison et culture. D'abord, bien sûr, pour ce qui concerne les savoirs à enseigner mais aussi pour la formation professionnelle dans son ensemble. Il nous semble en effet que cette formation relève en partie de problématiques ; en partie seulement car un certain nombre de gestes professionnels s'acquièrent d'autres façons. Et ce qui tient de la problématisation correspond, comme pour les élèves, à une exploration critique et une délimitation du champ des possibles dans un cadre identifié. Il y a donc à aider l'enseignant à construire une culture professionnelle qui soit, en même temps, une rationalité. Comment est-ce possible ?

A partir des années 2000, en France, l'idée de praticien réflexif et les dispositifs d'analyse de pratiques se sont installés dans les IUFM. Le souci vient du fait qu'on ne sait pas clairement dans quel cadre ces analyses se font (Orange 2007). Les formateurs le savent parfois, les étudiants jamais... La formation professionnelle est censée sortir naturellement d'une analyse de pratiques sans pré-supposés annoncés. Bien qu'elles se fassent en groupe, ces analyses de pratiques sont centrées sur l'individu : le praticien réflexif.

Sans suivre dans le détail la discussion posée par Yves Clot (2007), il nous semble nécessaire que les enseignants, comme les élèves « fassent société » et aient le sentiment de participer au développement de leur métier. L'exploration critique et cadrée du champ des possibles dans leur formation peut se faire au travers de ce que Clot nomme des entre enseignants débutants mais aussi entre enseignants experts et entre formateurs. A condition cependant que ces controverses n'en restent pas à des conflits de solutions mais cherchent l'identification et l'explicitation des cadres dans lesquels ces solutions controversées sont élaborées, procèdent à la critique des liens entre cadres, données (productions d'élèves par exemple) et solutions, et repèrent les tensions entre cadres constitutives du métier.

“ Il nous semble nécessaire que les enseignants, comme les élèves « fassent société » et aient le sentiment de participer au développement de leur métier.”

Références :

Clot, Y. (2007). *De l'analyse des pratiques au développe*

, vol 1, 1. <http://educationdidactique.revues.org/106>

Doussot S. (2011). *Didactique*

Rennes : PUR.

Forquin, J.-C. (2001)

raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner. Revue

135, 131-144. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2807

Koselleck R. (1997), *L'ex*

, Gallimard, Le Seuil.

Orange C. (2007).

Revue Contre-pied, 20, 71-72.

Orange, C. (2012). *Enseigner*

et savoirs scientifiques en classe. Bruxelles : De Boeck, collection « Le point sur : pédagogie ».

Reboul, O. (1980)

Paris : P.U.F.

CHRISTIAN ORANGE

Professeur à Université de Nantes,
détaché à l'Université Libre de Bruxelles

Les processus culturels de l'émancipation

Christian Maurel

page 1/3

On oublie ainsi que les grandes émancipations, dont l'évènement révolutionnaire reste le modèle de référence, sont souvent la convergence et l'agrégation de petites émancipations individuelles ou groupales, un peu comme les « grandes perceptions » de Leibniz (le souffle de la mer qui me submerge) sont la résultante de « petites perceptions » (ces milliards de vaguelettes et de gouttelettes d'eau qui s'entrechoquent mais que je ne distingue pas).

Une définition « modeste » de l'émancipation.

Nous faisons le choix d'une définition « modeste » de l'émancipation. S'émanciper, c'est sortir, aussi limité que cela puisse paraître (une première prise de parole pour celui qui n'a encore jamais osé, une première signature de pétition...), de la place qui nous a été assignée par les rapports sociaux, le genre, l'âge, le handicap, la maladie, les accidents de la vie, quelques fois notre culture d'origine...

S'émanciper ne relève pas uniquement d'un choix libre et délibéré qui nous permettrait de sortir définitivement d'une situation de dépendance, d'assujettissement, d'aliénation ou d'asservissement. C'est à la fois un processus et l'aboutissement d'un processus. L'émancipation n'est jamais « acquise » pour toujours. Ce n'est pas un état sans retour en arrière possible. On ne s'installe pas dans l'émancipation même si on y prend goût et que l'on se dit « plus jamais comme avant ! ». Et ce processus, dans ses conditions comme dans son aboutissement, est lié à d'autres processus sans lesquels il n'y a pas de véritable émancipation : la conscientisation, l'augmentation de la puissance individuelle et collective d'agir, la transformation de soi et des rapports sociaux et politiques. Autant de choses qui nous conduisent à penser qu'on ne s'émancipe jamais seul.

Du travail de la culture...

Ce processus émancipatoire, comme tous ceux que nous venons de citer et qui y sont associés,

est de nature culturelle. Plus précisément, il relève d'un travail dans lequel la culture est à la fois sujet-moteur et objet de l'émancipation. Qu'entendre alors par culture ? Sans pour autant nier l'importance de la culture au sens des manières de vivre – ce que Jean-Claude Passeron appelle « les styles de vie » extrêmement divers dans nos sociétés complexes – ni la culture au sens des « œuvres valorisées » - notamment l'art et le savoir scientifique -, il apparaît que c'est la culture en tant que paroles porteuses de sens – et toutes le sont à leur manière – qui est principalement au travail dans les processus concourant à l'émancipation.

« Les véritables exclus sont les exclus de la parole » dit Armand Gatti. Le desserrement de l'étau des assignations à résidence et des contraintes sociales passe donc par la parole comme acte psychologique à portée collective et politique. Où cela peut-il commencer ? Dans la rue lorsqu'on parle de ses conditions de vie et de ses désirs ; à l'accueil de la MJC ou du Centre Social du quartier quand on relate les petits évènements du quotidien ; dans l'entreprise, en pause ou au moment des repas, quand on échange sur le travail ; dans la salle des professeurs quand les enseignants s'expriment sur leurs difficultés à transmettre leurs savoirs...

Cependant, ces paroles peuvent rester lettre morte et nous laisser dans la plainte et la résignation si elles ne sont pas construites en savoirs partagés des situations vécues, cette prise de conscience critique indispensable au

“ S'émanciper... c'est à la fois un processus et l'aboutissement d'un processus. L'émancipation n'est jamais « acquise » pour toujours ”

“ C'est la culture en tant que paroles porteuses de sens – et toutes le sont à leur manière – qui est principalement au travail dans les processus concourant à l'émancipation. ”

processus d'émancipation qui, loin d'être une lumière venue d'en haut, permet aux individus eux-mêmes de situer et d'identifier les causes et les responsables de ce qui les affecte et les contraint. Cette prise de conscience construite dans la confrontation des points de vue et des arguments, engage tout un chacun dans le nous et, à terme, porte les germes d'une possible action et organisation collectives.

Nous sommes là au démarrage d'un processus dont il est encore bien difficile de connaître l'aboutissement. Peut-il se construire et avancer seul, d'une manière autonome, par ses propres forces et intelligences ? N'a-t-il pas besoin de militants expérimentés porteurs d'une « culture » de la revendication et de l'organisation (nous sommes là dans le syndicalisme et les mouvements sociaux) ou encore d'animateurs-éducateurs (par exemple dans l'éducation populaire) ou de chercheurs privilégiant l'écoute et la formulation/reformulation des paroles en savoirs (comme le font les sociologues cliniciens) aptes à « fertiliser les désaccords » et à ouvrir des chemins inédits ? Sans aucun doute et nous y reviendrons.

Mais l'émancipation ne peut faire un pas en avant décisif, tant du point de vue des acteurs qui y sont engagés que de celui des observateurs extérieurs, que si elle se traduit dans ce que nous appelons une « œuvre » par laquelle les individus parties prenantes du processus s'autorisent à faire ce qui leur paraissait préalablement difficile, voire impossible ou interdit. Quelle forme peut prendre cette « œuvre » ? La rédaction d'un texte commun que l'on rend public, la création d'un collectif ou d'une section syndicale dans une entreprise où il n'en existait pas encore, l'engagement dans une association de quartier porteuse de la parole des habitants, la mise en place d'un Théâtre-forum permettant de mettre en débat une question de société mais aussi une création artistique en amateur pour des gens qui n'étaient venus à la MJC ou au Foyer Rural que pour se rencontrer, rompre leur isolement ou pratiquer un loisir... De même qu'on ne doit pas ignorer les « petites » émancipations pour ne retenir que les « grandes », il faut juger les petites « œuvres » à la mesure des engagements et des situations de chacun si l'on ne veut pas réduire l'émancipation à une fraction de la population éclairée et convaincue de ce qui est bon pour les autres.

... à la puissance individuelle et collective d'agir.

L'œuvre témoigne à sa manière de ce qui fait

corps avec l'émancipation et que nous nommons « augmentation de la puissance individuelle et collective d'agir ». Les individus y passent du « pouvoir sur » (potestas) - que l'on subit ou que l'on impose et souvent que l'on impose parce qu'on le subit - au « pouvoir de » (potentia), cette capacité amplifiée et nouvelle à faire. Et cette puissance d'agir se lit dans les comportements (par exemple la mobilisation, la prise de parole en public) et sur les visages. La tristesse, la résignation, la haine - ces fameuses « passions tristes » dont parle quelqu'un comme le philosophe Spinoza - font place à l'estime de soi, à la joie, quelques fois même à la jubilation communicative qui témoignent d'un nouvel imaginaire collectif porteur d'un autre avenir. Les éducateurs et les militants sociaux et politiques savent identifier ces signes indiquant la réussite d'un processus qui transforme les individus au point qu'ils peuvent devenir méconnaissables à leurs yeux et à ceux des autres.

Car c'est bien de transformation psychologique, sociale et politique dont il s'agit, au terme de ce processus riche et complexe de l'émancipation qu'un sociologue clinicien comme Pierre Roche nomme « subjectivation », cet état où les individus qui sont les produits de l'Histoire en deviennent les sujets acteurs, à l'image de ces femmes qui, en ces premiers jours d'octobre 1789, marchent sur Versailles. Mais ce qui marque l'histoire de l'humanité est tout aussi vrai d'exemples plus modestes et qui ne font souvent mémoire que pour un nombre plus limité de personnes.

Voici un de ces exemples qui peut éclairer notre propos : l'Université Populaire-Laboratoire Social de la MJC de Ris-Orangis part de ce qui affecte les gens (la disparition des commerces de proximité, la violence à l'école et autour de l'école, la dégradation des relations intergénérationnelles...), crée un petit groupe de travail qui élabore un guide d'entretien permettant de recueillir paroles et témoignages sur les marchés, dans la rue, dans les cages d'escalier... Ensuite, ce matériau alimente la réflexion, permet d'ouvrir un large débat, de construire des propositions de solutions et des interpellations en direction des pouvoirs publics et privés. Un expert peut être sollicité pour apporter des éclairages mais il n'intervient qu'au moment où les

“ Dès le partage de la parole, la confrontation des points de vue et la co-construction des savoirs, chacun fait un pas vers le collectif et vers une communauté d'action. ”

acteurs impliqués dans le processus jugent que c'est utile et pertinent. A tous moments, la culture de chacun est au travail sous des formes diverses : appréciation d'une situation qui pose problème, premières réflexions collectives, élaboration d'un guide d'entretien et recueil de points de vue, construction de savoirs faisant le lien entre les situations vécues et des questions de société plus générales, débats publics contradictoires, formulation de propositions et d'interpellations, délibérations sur ce qu'il convient de faire, réalisation d'œuvres sous des formes diverses (écrits, expositions, reportages vidéo...).

Deux questions se posent. La première est de savoir comment on passe de l'émancipation individuelle à l'émancipation collective dans laquelle les femmes et les hommes construisent de nouveaux droits et deviennent « auteurs-acteurs » de l'Histoire. Nous pensons y avoir, en partie, répondu en montrant que, dès le partage de la parole, la confrontation des points de vue et la co-construction des savoirs, chacun fait un pas vers le collectif et vers une communauté d'action. A cela, il faut ajouter que l'évènement (le renvoi de Necker en 1789, la prise des canons de Montmartre, le 18 mars 1871...) qui fait sens, joue un rôle de déclencheur d'un plus large mouvement d'ensemble. Mais, précisément, l'évènement ne peut faire sens que grâce à un processus culturel préalable d'émancipation comme les Cahiers de doléances de 1788-89 qui sont un grand moment d'expression et d'éducation populaire, ou encore par cette « dimension culturelle du mouvement ouvrier » (Luc Carton) qui tout au long du 19ème siècle a ouvert de nouvelles perspectives sociales et politiques. Ainsi la culture y trouve toute sa fonction historique d'« attribution de sens » c'est-à-dire d'analyse critique des situations et de direction dans un processus de transformation.

La deuxième question concerne les acteurs sociaux, culturels et politiques de l'émancipation. Nous pensons aux militants chevronnés, aux « professionnels de la révolution », aux éducateurs populaires, à certains intellectuels et artistes engagés... On ne peut ni ne doit attendre d'eux qu'ils apportent, en quelque sorte « clé en main », l'émancipation sous la forme d'une lumière extérieure venant d'en haut qui conduirait les « masses » vers un avenir radieux. Ils doivent accompagner, faciliter et non guider, se tenir derrière ou sur les cotés mais jamais devant ceux qui s'engagent dans un processus d'émancipation. A la différence

du maître affranchissant son esclave, la véritable émancipation ne saurait être octroyée mais conquise. Souvenons-nous des premiers mots des statuts de l'Association Internationale de Travailleurs (1864) : « L'émancipation de la classe ouvrière doit être l'œuvre des travailleurs eux-mêmes ».

CHRISTIAN MAUREL
sociologue, ancien délégué régional de
la Fédération Française des Maisons des
Jeunes et de la Culture et professeur
associé à l'Université de Provence.
Co-fondateur du collectif national
« Education populaire et
transformation sociale ».

Derniers livres parus :

L'Harmattan, 2010

, L'Officine,
2013 (roman).

L'émancipation par le sport

Yvon Léziart

page 1/3

Le sport : pratique éducative affirmée

Le sport depuis son apparition en France, à la fin du XIX^{ème} siècle est, soit paré de toutes les vertus éducatives (faire du sport c'est s'éduquer), soit délesté de toute responsabilité éducative en raison de sa proximité aux pouvoirs économiques et politiques (le sport est une courroie de transmission des valeurs du capitalisme).

Cette analyse dichotomique est évidemment caricaturale et cache l'existence, dès la naissance du sport, d'une volonté de faire exister un « sport éducatif ». P. de Coubertin défend déjà cette idée en incitant à la pratique de plusieurs activités sportives. La création des fédérations sportives uni-sports au début du XX^{ème} siècle rompt avec la fédération omnisports de P. de Coubertin. Au sport éducatif multi activités prôné, les nouveaux dirigeants sportifs opposent un sport de compétition dans une discipline sportive particulière (la fédération de football naît ainsi en 1919). Cet éclatement en diverses fédérations spécialisées ne réduit pas à néant les autres fédérations affinitaires existantes, soucieuses de maintenir une valeur éducative au sport. Ainsi ce court retour en histoire du sport confirme que des fédérations unisports à vocation de performance côtoient sans cesse des fédérations affinitaires à vocation éducative explicite. Il est donc légitime que l'idée d'un accès de tous à ces pratiques soit affirmée. Education, démocratie, autonomie, émancipation, se lisent alors dans les discours, sans cependant que ces différents termes soient toujours bien qualifiés.

La démocratisation sportive

Le sport pour tous.

Le sport pour tous est un des slogans massivement employé. Il est présent dans les discours de P. de Coubertin dès la naissance du sport en France mais également dans ceux des politiques responsables de la vie sportive. Comment faire que le sport, que les classes bourgeoises se sont approprié, puisse également apporter ses bienfaits aux classes populaires ? Le sport doit être ouvert à tous ceux qui souhaitent le pratiquer. La volonté de démocratiser est incontestable. Peut-on cependant se contenter de ce slogan ?

L'ouverture aux pratiques sportives, pensée par P. de Coubertin, n'entraîne aucune réflexion sur les conditions de vie des pratiquants ni ne prévoit ou revendique des changements dans les conditions sociales des plus défavorisés. Ce slogan entérine les positions sociales et politiques en vigueur en proposant des activités sportives peu onéreuses aux individus des classes défavorisées. Cette ouverture vers les pratiques sportives se fait sans que le système économique et politique ne soit interrogé. C'est une avancée « démocratique conservatrice » si l'on peut s'exprimer ainsi. Tous pratiquent, mais selon leurs moyens.

Tous les sports pour tous

Un second slogan, moins souvent exprimé, demande à ce que tous les sports soient ouverts à tous. La discrimination, par l'argent en particulier, est ici combattue. Il s'agit alors d'offrir aux plus déshérités la possibilité d'accéder aux pratiques sportives jusqu'alors inaccessibles. La limite posée concerne cependant les effets à long terme de cet engagement. Ouvrir à tous la pratique de tous les sports ne certifie pas que les sports les plus onéreux deviendront le quotidien des moins favorisés. Elle peut cependant faire germer des envies et des engagements politiques militants.

Tous les sports pour tous au plus haut niveau de pratique

A ce manifeste est associée parfois chez les plus volontaristes et les plus militants l'idée de la pratique de tous les sports pour tous au plus haut niveau possible. Cette orientation relève d'une ambition politique majeure. Exigence de formateurs qualifiés, exigence des conditions de la pratique, exigence de moyens... Antoine Vitez et Jean Vilar, dans le domaine de la culture, ont donné vie à cette orientation. Cette position est sans doute la forme la plus accomplie de la démocratie sportive.

La démocratisation du sport pose évidemment en corollaire une série de questions qu'il est nécessaire d'aborder

“ La démocratisation est une condition de l'accès à l'autonomie ou à l'émancipation mais elle ne les garantit pas. ”

Autonomie

Il est fréquent d'associer exigence forte de démocratie et accès à l'autonomie. Les deux semblent aller de pair. De même, les termes d'autonomie et d'émancipation sont indifféremment utilisés dans de nombreux documents.

Jacques Rancière interroge le phénomène de démocratisation en affirmant qu'aucune institution n'est elle-même émancipatrice. Une institution existe dans un système qui lui donne reconnaissance. Les réducteurs des inégalités, ceux qui aident à la démocratie ajoute-t-il, maintiendront toujours leurs privilèges, sous couvert de les supprimer. Cette remarque salutaire permet sans doute de dire que la démocratisation est une condition de l'accès à l'autonomie ou à l'émancipation mais qu'elle ne les garantit pas. La démocratisation est de l'ordre du politique et du social. L'accès à l'autonomie et à l'émancipation concerne la personne.

Nous estimons cependant que pour préciser les questions que nous abordons, il est nécessaire de tenter une différenciation, même modeste, entre ces termes. Les travaux récents séparent actuellement l'autonomie et l'émancipation en qualifiant l'autonomie comme un espace de possibles, comme un moyen que l'homme conquiert ou qui lui est offert. Ainsi, les efforts de démocratisation peuvent conduire l'individu à accéder à l'autonomie, c'est-à-dire à la maîtrise d'outils mis à sa disposition pour assurer son propre développement. L'autonomie conduit-elle systématiquement à l'émancipation ? Cette mise à disposition de moyens ne garantit en rien la juste utilisation de ceux-ci à des fins de transformation de soi-même.

Individualisme

Les différents ouvrages d'Ehrenberg montrent à quel point l'accès à l'autonomie non maîtrisé conduit parfois les hommes à vivre des situations délicates. En reprenant l'argumentation de l'auteur, il semble donc qu'accéder à l'autonomie peut conduire à une désresponsabilisation de l'individu placé seul dans un monde dont il ne maîtrise pas les codes. L'individualisme apparaît alors comme une voie regrettable de l'autonomie. Ainsi, les évolutions sociales des dernières décennies ont conduit les individus à ne plus croire aux idéaux et à se centrer sur eux-mêmes. Ce repli volontaire est en fait enfermement. Les relations aux autres sont utilitaires. L'absence de relations authentiques à l'autre conforte l'individu dans sa propre subjectivité. Cette subjectivité renforce l'isolement de l'individu du monde qui vit et se transforme. Laisser penser que l'individu est libre

de ses décisions dans un monde non maîtrisé conduit à la croyance en l'existence d'une culture personnelle du choix, chacun affirmant sa capacité à se diriger, à orienter ses actions sans contrôle, ni contraintes extérieures. Ce mode de réflexion est renforcé par le fait que les sociétés modernes sont, comme le rappelle Alain Ehrenberg, anthropologiquement individualistes parce qu'elles sont fondées sur le principe et l'idéal d'un individu souverain et égal à tous les autres, ce que ne réfute pas, à partir d'une autre lecture, Jacques Rancière. La solution aux problèmes rencontrés est en chacun de nous. Se développe ainsi « l'égoïsme possessif ». L'accès à l'autonomie n'ouvre donc pas systématiquement le chemin de l'émancipation.

Individuation

A ce stade de la réflexion nous estimons que l'accès à l'autonomie n'ouvre pas de liaison directe avec la recherche de l'émancipation. L'individuation est une forme prise par les individus qui conduit vers l'émancipation.

L'émancipation se différencie de l'autonomie ou plutôt en révèle une approche particulière. A l'approche individualiste de l'autonomie, peut être opposée une autre voie que les philosophes nomment l'individuation. L'individuation affirme l'émergence de la personne, la réalisation des potentialités de l'humain en l'homme. L'émancipation conduit à

mettre en question toutes les formes d'asservissement, qu'elles concernent ses propres contenus intérieurs et les normes collectives qui, comme le souligne Bourdieu, nous marquent dès l'enfance. Cette phase de dissolution est nécessaire pour pouvoir atteindre un espace de liberté vis-à-vis de soi et des autres. Cet espace conquis ouvre accès à la responsabilité pleine et entière. L'individu émancipé n'est pas un être séparé des autres et centré sur lui-même. Au contraire, libéré de ses contraintes, il devient capable d'une relation vraie aux autres et d'un enrichissement par les autres. L'individuation est donc un processus éthique qui n'a jamais de terme.

L'émancipation, c'est se donner des habitudes, des manières de percevoir et de sentir, des formes de pensée et de langage qui fassent de chacun, des participants actifs et responsables d'un monde commun. N'importe qui peut ce que peut n'importe qui. Il s'agit donc de mettre l'intelligence en

“ Laisser penser que l'individu est libre de ses décisions dans un monde non maîtrisé conduit à la croyance en l'existence d'une culture personnelle du choix, chacun affirmant sa capacité à se diriger, à orienter ses actions sans contrôle, ni contraintes extérieures. ”

possession de son propre pouvoir en révélant les capacités de chacun. Là où on localise l'ignorance, il y a toujours un savoir. Le processus d'apprentissage n'est donc pas un processus de remplacement de l'ignorance de l'élève par le savoir du maître, mais un développement du savoir de l'élève par lui-même.

L'émancipation met l'accent sur le principe d'unité et d'égalité des intelligences. Elle pose, comme centrale, la capacité d'autodépassement et affirme la possibilité d'inventer des futurs qui ne sont pas encore imaginables.

L'émancipation par le sport

Ces approches des différents termes interrogent quant à l'action éducative à mener pour favoriser l'accès des élèves à ces formes de maîtrise de soi et de transformation permanente. Il est encore une fois délicat de passer de principes généraux à leur mise en pratique. La pratique enseignante a ses propres règles et modes de fonctionnement. La théorie ne la rencontre pas en lien direct. Les réflexions menées précédemment sont des apports qui peuvent selon les sensibilités, les perceptions des enseignants, être comprises et mises en confrontation avec les cadres de référence habituellement utilisés.

Avançons quelques réflexions complémentaires.

La déclinaison de l'émancipation sur le plan de la pratique pose des exigences fortes. Elle demande du temps, des moyens, des formateurs qualifiés pour permettre le développement de chacun par lui-même, au maximum de ses possibles. Il faut être vigilant aux formes de pratique proposées. Un club, une fédération sportive, l'éducation physique et sportive, peuvent souhaiter démocratiser les APSA tout en maintenant certains de leurs membres dans une situation de dominés ou dans un rapport hiérarchique fort.

L'émancipation n'est pas compatible avec les voies de transmission directive. Elle n'adhère pas non plus à l'idéologie du « tout se trouve en chaque individu ». La création de soi ne se fait jamais ex-nihilo. La directivité et la non directivité sont effectivement des démarches qui contraignent les élèves à respecter des normes et des formes, ou à être placés face à leurs propres limites. Des potentialités existent en l'homme mais c'est par une confrontation à soi-même et aux autres hommes, à la culture, aux œuvres, (rappelons que le sport construit des œuvres) que l'homme se transforme. L'homme vit dans un monde de culture. Le sport y participe. C'est dans ce terreau qu'il puise ses propres voies de développement. On peut comme

Michel Serres et d'autres penseurs, crier haro sur la compétition. Si l'on prend pour unique modèle celui du très haut niveau et de ses dérives (évitons cependant de n'accorder à la pratique sportive de haut niveau que des caractères négatifs, elle aussi peut être émancipatrice), il est alors aisé de montrer qu'il conduit à l'aliénation (aliénation par l'argent, aliénation par l'environnement, aliénation par l'absence de pensée critique). La compétition peut être facteur d'émancipation si elle est pensée comme une confrontation à soi, une confrontation aux autres sans que les règles de la civilité ne soient bafouées. La pratique sportive maîtrisée apprend à se connaître, à choisir en connaissance, à évaluer les effets de ses actions, à modifier après analyse, ses orientations. C'est une école de la responsabilité des choix effectués... En apprenant à se bien connaître et à se transformer, l'homme s'émancipe. Cette démarche demande à ce que les individus soient confrontés, dans leur pratique à des problèmes dont ils portent en eux la résolution, sans qu'ils en aient conscience. C'est par un réajustement permanent de ses potentialités que l'homme s'engage dans un processus émancipateur.

En conclusion, l'émancipation est une démarche exigeante. Elle pose le primat du développement de l'homme par lui-même au plus haut niveau d'accomplissement possible. Le sport, comme tous les lieux de transmission, de confrontation humaine directe ou indirecte peut participer de cette exigence. Certaines fédérations sportives se sont engagées dans cette voie. Cette démarche couteuse apparaît, dans une perspective sociale délicate, comme une nécessité pour rendre l'homme toujours plus responsable de ses choix.

“ Le processus d'apprentissage n'est donc pas un processus de remplacement de l'ignorance de l'élève par le savoir du maître, mais un développement du savoir de l'élève par lui-même. ”

YVON LÉZIART
Professeur des universités à
l'université de Rennes 2

Quelle égalité pour la mixité et l'émancipation

Annick Davisse Claire Pontais

Interrogeant les écarts de notes filles/garçons au bac, en français, dans le n°2 des Carnets Rouges, nous pensions que la publication de ces données créerait étonnement et débat, il semble que non... Est-ce parce ces chiffres ne faisaient que vérifier une inégalité que tout le monde connaît ou parce qu'après tout « on n'y peut rien » ? Notre expérience de lutte contre l'échec des filles en EPS comme notre conception du combat contre les inégalités scolaires (donc contre l'échec des garçons) nous conduit à revenir sur quelques ambiguïtés de ce que l'on entend par action « pour l'égalité entre filles et garçons » et par là même un progrès de l'« émancipation » de tous et toutes.

page 1/3

Inégalités de quoi ?

L'édition 2013 de la brochure « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité »¹ laissait espérer un progrès de l'analyse des inégalités de sexe, en terme de résultats scolaires puisque l'édition des Ministres indiquait : « En premier lieu, les filles réussissent nettement mieux que les garçons à l'école. Elles connaissent moins de difficultés scolaires, elles poursuivent des études plus longues et plus de 45% d'entre elles obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur contre 37% seulement des garçons. Le moment est sans doute venu de s'interroger sur les difficultés persistantes des garçons : 12% des garçons de 17 ans connaissent des difficultés de lecture, 22% des garçons sortent de formation initiale sans diplôme. En second lieu, cette réussite scolaire des filles ne se traduit toutefois pas dans l'orientation et le choix des spécialités. (...) Faire progresser les garçons, résoudre leurs difficultés spécifiques, les réconcilier avec l'école, donner de l'assurance aux filles, les encourager à s'engager dans des études scientifiques et technologiques constituent autant de défis à relever dans les années qui viennent pour notre système éducatif ».

La brochure 2014 poursuit : « les garçons réussissent toujours moins bien que les filles à l'école. Ils ont plus souvent des difficultés en lecture et poursuivent moins souvent des études longues. Un garçon sur cinq sort de formation initiale sans diplôme, contre un peu plus d'une fille sur 10 ».

Mais alors, pourquoi la note ministérielle « de la maternelle au baccalauréat. Egalité des filles et des garçons », n'indique-t-elle aucune piste ou « outil » pour « faire progresser les garçons » ?

On peut avancer une double hypothèse :

1) faute d'avoir accepté d'y réfléchir, malgré des alertes dès les années 90 comme « L'école préfère les anges »ⁱⁱ, la réflexion collective pédagogique et militante n'a pas avancé sur le sujet. Les récentes recherches de Stéphane Bonnéry sur la question doivent d'autant plus être saluées et diffusées.

2) pour les rédacteurs-trices de la note ministérielle, comme dans beaucoup de démarches féministes, promouvoir l'égalité se résume à une lutte contre les stéréotypes, trop souvent pensée comme une « éducation à », sans lien avec les inégalités d'apprentissage.

Poursuivre l'élimination des visions stéréotypées est indispensable, mais, depuis plus de trente ans, il faut constater que, conçues, hors des contenus d'enseignements, les recommandations « pour l'égalité » contribuent de fait au brouillage des missions des enseignant-e-s. Comme le primat d'un introuvable « éducatif » trop souvent réduit à de la morale qu'illustraient, pour l'EPS, les recommandations « mixité » de 2000. Cette tendance à vouloir « civiliser » les garçons des milieux populairesⁱⁱⁱ sur un modèle enseignant normalisateur, s'est hélas renforcée avec les commentaires et recommandations qui ont suivi les funestes attentats de janvier 2015.

“ Notre combat a été celui de l'égalité et pas celui d'une « éducation à l'égalité ».”

“ S'émanciper, c'est se libérer de cadres de pensée tout faits, de relations de subordination, des héritages d'un corps trop contraint ”

A l'école, égalité de quoi ?

Lorsque nous avons constaté, en éducation physique et sportive (EPS), que les filles, majoritairement moins sportives que les garçons, restaient trop souvent en deçà de leurs possibilités, notre combat a été celui de l'égalité et pas celui d'une « éducation à l'égalité ».

Faire réussir les filles ne pouvait s'opérer par une simple démarche de dénonciation des stéréotypes (au demeurant particulièrement forts dans le sport). Pour proposer des pistes permettant que se traduise en actes et en savoirs un changement de représentations des enseignant-e-s et des élèves, nous avons eu à creuser, d'une part les malentendus dans la conception des contenus d'enseignement et des objectifs à atteindre, d'autre part les rapports des filles à tel ou tel pan de la culture sportive, dans la diversité des activités physiques sportives ou artistiques (APSA)

Nous avons d'abord tenté de comprendre à quels échecs elles étaient confrontées, pour constater que beaucoup d'entre elles s'acquittaient des tâches prescrites sans entrer réellement dans l'activité « faisant semblant » i, (semblant de courir vite, semblant de lutter, semblant de jouer contre, surtout quand elles étaient en mixité, etc.). La plupart des garçons à l'inverse, s'engageaient à fond, donnant l'impression de jouer sinon leur vie, du moins leur « honneur » à chaque match, et rechignant à pratiquer certaines activités perçues comme féminines. De tels constats poussent certain-e-s au retour à une « naturalisation » des différences : séparer les filles des garçons, proposer des activités différentes ; se conformer aux idées reçues des filles, « moins capables que les garçons », « manquant » d'aptitudes et de goût pour la compétition ». C'est ce à quoi tendent les propositions actuelles de l'institution d'un sport/santé plus conforme à leur soi-disant « sensibilité ».

Opposées à ce renoncement, convaincues que s'émanciper, c'est se libérer de cadres de pensée tout faits, de relations de subordination, des héritages d'un corps trop contraint, nous avons défendu une EPS qui peut y contribuer. Pour qu'elles-ils puissent pratiquer toute leur vie les activités de leur choix, l'objectif est d'aider les élèves, dans le temps scolaire, à se construire :

■ Des pouvoirs d'agir : accéder à des techniques, opératoires, gestuelles... qui permettent de s'émanciper d'une motricité ordinaire qui limite notre liberté. Pour les filles, comme pour les garçons, c'est donc d'abord les rendre

compétent-e-s. C'est leur apprendre à s'éprouver physiquement, se mettre en jeu esthétiquement, agir avec adresse, développer son pouvoir sur les objets, s'engager en prenant des risques mesurés, mettre en œuvre des stratégies...

■ Des pouvoirs de penser par soi-même : s'éloigner des préjugés, accéder à la rationalité, s'autoriser, laisser libre cours à son imaginaire, pouvoir exercer son esprit critique, avoir une autonomie intellectuelle. Et sur cet aspect, l'EPS est sans doute un véritable levier, pour acquérir des méthodes de travail, « apprendre à s'entraîner », porter des jugements objectifs, et peut aider beaucoup d'élèves, en particulier des garçons, qui refusent les risques liés aux incertitudes de l'apprentissage.

■ Des pouvoirs d'agir et penser avec les autres, pour apprendre ensemble et échapper ensemble aux stéréotypes et préjugés de tous ordres : mettre en commun, avoir des controverses sans se fâcher, être capable d'obéir mais aussi de questionner, refuser mais aussi proposer, tenir bon sur ses convictions mais relativiser. S'enrichir des différences (et pas seulement les respecter).

Si la dimension didactique est apparue essentielle dans la mise en œuvre de ces objectifs, c'est que la construction de tels pouvoirs, pour prendre sens dans la vie de chacun-e, est indissociable de l'accès réel à la culture patrimoniale des activités physiques sportives et artistiques. Proposer une culture commune aux élèves (danse et rugby pour les garçons et les filles), c'est donc d'abord interroger les APSA dans ce qu'elles ont de fondamental, méritant de fonder les contenus d'enseignement, mais aussi de contradictoire, révélateur d'aspects à la fois dits « masculin » ou « féminin ». Exemple, en gymnastique, les deux aspects : prise de risque/maîtrise du risque ; en course : vitesse / lecture du terrain ; en escalade : lecture de voie / grimper en force et/ou en finesse ; en volley-ball : valoriser autant l'attaque en smash, que l'attaque placée ; en rugby : le contact/ évitement.

S'émanciper ensemble de l'étroitesse des modèles dominants

Prendre en considération les différences de rapport aux pratiques des élèves, pour construire de la culture commune, c'est en effet à la fois leur permettre d'entrer dans

“ A la fois penser un accès effectif pour tous et toutes les élèves à la dimension culturelle de l'activité et les aider à se dégager des normes culturelles dominantes. ”

l'activité par l'aspect le plus proche de leurs représentations premières et les aider à s'émanciper de ses limites stéréotypées. A la fois penser un accès effectif pour tous et toutes les élèves à la dimension culturelle de l'activité et les aider à se dégager des normes culturelles dominantes. Evidemment, y parvenir en mixité, c'est-à-dire en étant face à des différences fortes de représentations, n'est pas simple, c'est pourtant l'enjeu d'une socialisation des garçons et des filles en commun, d'un apprentissage qui s'appuie sur le besoin de l'autre, constitutif de nombre d'APSA. Les aspects relationnels sont à prendre en compte évidemment, mais en les faisant évoluer dans les interrogations sur l'adaptation des règlements, des formes de compétition (notamment sans élimination). Sans ce travail exigeant, la mixité peut rester formelle, apparence laissant subsister côte à côte des conceptions clivées. L'objectif d'apprendre réellement ensemble suppose cette centration ambitieuse sur l'acquisition de savoirs construits en commun, et non pas seulement sur une « éducation à ».

L'égalité qui aspire à l'émancipation collective ne s'incarne ni dans un modèle où les femmes accéderaient simplement au statut des hommes dans le monde existant, ni dans une triste « revanche » où, grâce au capital scolaire, la situation des filles « humilierait les garçons ». C'est pourquoi nous insistons sur la nécessité de travailler aussi sur l'échec scolaire des garçons, qui touche particulièrement les milieux populaires, avec son lot de frustration et de ressentiment. Sinon, c'est le prétexte à ce « masculinisme » que tente de manipuler l'extrême droite et qu'illustre par exemple tristement les propos de Zemmour.

Nous partageons plus généralement cette observation de Christiane Marty dans « Le Féminisme pour changer la société » (2013, Syllepse) : « L'égalité entre les femmes et les hommes fait du surplace, voire régresse sous l'effet de la crise, alors que les inégalités sociales se situent à un niveau inacceptable. Les éliminer est non seulement une exigence politique, c'est aussi une condition pour l'émancipation individuelle et collective des femmes comme des hommes ».

Du fond de leur condition de dominées, les filles ont su saisir l'école comme un espace d'émancipation. En effet, même si des inégalités d'orientation demeurent, en France, c'est comme on sait, à partir de 1971 que le nombre de bachelières dépasse celui des bacheliers, mais tout le 20^{ème} siècle est celui de

l'investissement du savoir par les filles. Cette « révolution silencieuse » comme l'appelaient Baudelot et Establet ¹, fait historiquement système avec l'accès des femmes au travail salarié, puis le droit à disposer de leur corps.

Ces liens historiques, en France, entre la scolarisation montante des filles et de l'émancipation des femmes éclairent a contrario, dans le monde, le terrifiant enjeu des entreprises les plus obscurantistes : pour empêcher toute possibilité que les femmes échappent à leur oppression radicale, il faut interdire ou détruire l'école, en Afghanistan ou ailleurs. A l'inverse, on comprend mieux la situation en Iran quand on sait la très forte proportion d'étudiantes dans les universités urbaines. Relever le défi qu'aujourd'hui filles et garçons poursuivent ensemble ce chemin d'émancipation par et dans l'école, appelle donc également à la solidarité internationale.

Biblio :

Synthèse des statistiques « sexuées » de la DEPP 2013 (plus d'1 point d'écart entre filles et garçons en français et philo au Bac).

« *L'école préfère les anges* », Annick DAVISSE. Société française, 7/57, automne 199

Pour ne rien dire ici des garçons issus des immigrations, cf. « *Les féministes et le garçon arabe* », écrit en 2004 par Nacéra Guenif-Souilamas, avec Eric Macé qui évoquaient ce « nouvel ennemi »

« *Simulacre des filles, turbulence des garçons* », Annick DAVISSE, n°82 de la revue Dialogue (GFEN), 1995.

« *Allez les filles* » 1992, Séverine Depoilly reprend justement ce terme dans son article de la Revue Française de Pédagogie : « *Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves des milieux populaires* » (n° 179, printemps 2012).

ANNICK DAVISSE
Inspectrice Pédagogique Retraitée

CLAIRE PONTAIS
Responsable nationale SNEP

A l'école maternelle : bienveillance pour les « faibles » ou conditions égalitaires de réussite ?

Christine Passerieux

page 1/2

De la bienveillance

Cette notion que l'on retrouve dans le monde de l'entreprise (gouvernance bienveillante, gestion relationnelle bienveillante...) fait désormais florès depuis 2012 dans le monde de l'éducation ! Il semble même faire consensus, mais chacun sait que le consensus peut avoir pour premier mérite d'éviter la réflexion et la discussion, surtout lorsqu'il s'appuie sur une sorte d'évidence incontestable : comment envisager en effet la promotion de la malveillance, la non prise en compte des personnes que sont les élèves, particulièrement bien sûr lorsqu'ils sont jeunes. C'est d'ailleurs ce que prônent les programmes : L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Etrange proposition qui interroge sur le sens même d'une bienveillance qui serait plus nécessaire pour les plus petits. D'autant qu'à disparu du projet de programmes conçu par un groupe d'experts cette phrase à propos des missions de l'école : C'est dès l'école maternelle qu'il importe de s'attaquer aux inégalités de réussite scolaire. L'institution est attentive à ne pas sous-estimer ni surestimer les inégalités socio-économiques, territoriales, culturelles ou entre filles et garçons pour éviter l'apparition précoce de difficultés scolaires. Dans cette optique, la scolarisation des enfants de moins de trois ans est développée en priorité dans les écoles situées dans un environnement où le rôle de l'école maternelle est essentiel.»

On est donc bien au cœur de la question posée : bienveillance ou conditions de réussite pour tous ? Posture morale, ou engagement politique à ne laisser personne sur le bord du chemin ?

Petit détour par le dictionnaire et l'étymologie.

Venu du latin (*bene volens* : vouloir le bien, faire preuve de bonté), c'est pour le Larousse une disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui, pour Quillet, il s'agit de vouloir du bien à autrui, alors que le petit Robert définit la bienveillance comme disposition favorable

envers une personne inférieure (en âge, en mérite). De connotation morale et affective, la bienveillance entraîne à la compassion ou à la complaisance comme l'indiquent les synonymes, ou encore à la bonté. Continuons nos recherches dans le dictionnaire :

- Compassion : « sentiment de pitié qui nous rend sensible aux maux d'autrui (apitoiement) ».
- Complaisance : « disposition à se conformer aux goûts, à acquiescer aux désirs d'autrui... pour lui plaire ».
- Bonté : « disposition de quelqu'un à être compatissant, charitable »

Un climat idéologique de désociologisation

Bien être, bienveillance, sont prônés alors même qu'augmente la précarisation, que s'aggravent les conditions de vie jusqu'à relever de la survie pour certaines familles. Alors même que les effectifs explosent, que la formation est le parent pauvre... La bienveillance s'accommode de l'ordre du monde. S'agirait-il de le rendre plus supportable (acceptable) à ceux qui rencontrent le plus de difficultés ? Il suffit pour s'en convaincre de mesurer la place de plus en plus grande des neurosciences affectives et sociales (sic) dans ce qui reste de la formation continue des enseignants mais aussi dans la formation des cadres institutionnels. Ce courant scientifique, très implanté aux Etats-Unis, se revendiquant des travaux en neurobiologie qui ont mis à jour la plasticité du cerveau et les formidables possibles qu'elle ouvre, fige voire, essentialise certaines particularités du cerveau en affirmant par exemple que le stress est héréditaire et le « tempérament » (?) génétique. Le risque est grand d'une biologisation qui réintroduit de la fatalité là où interagissent le génétique et le social. Qui aboutit à des réponses individuelles (nécessité d'un

“ La bienveillance s'accommode de l'ordre du monde. ”

climat affectif sécurisant au nom de l'articulation, que l'on redécouvre semble-t-il, entre émotion et cognition !!). Bien évidemment comment ne pas être en accord avec les préconisations de ce courant : écouter les enfants, ne pas les humilier ni les frapper, ne pas crier, comprendre leurs inquiétudes ? ... Toutes ces « nouveautés » masquent l'évacuation de la question sociale, dé-réalisent le problème de fond posé (celui d'un échec socialement ségrégatif) et tend à culpabiliser les parents et les enseignants. Suffirait-il de connaître le cerveau pour que les enfants deviennent un jour « des adultes libres et heureux » !

... par l'individualisation

Mais que signifie la « prise en compte » des enfants ? Deux manières totalement différentes de l'appréhender, soit en s'adaptant à leurs « besoins », leurs « intérêts », leur développement, considérés comme constitutifs, soit en donnant à l'école pour mission de créer de nouveaux besoins, faire découvrir de nouveaux goûts et intérêts, c'est-à-dire en évitant l'assignation à des différences construites dans les histoires singulières. Sinon le risque est majeur d'« une assignation symbolique au déclassement... qui n'interroge pas les logiques sociales dont il relève, ni les pratiques éducatives qui le perpétuent » 3. Les conséquences en sont pour l'élève l'assignation à résidence de ses origines, le manque de confiance en soi, l'enfermement dans le déjà là, le connu, la dépendance affective et cognitive à l'égard de l'adulte (dont on sait qu'elle est une des caractéristiques des élèves qui rencontrent des difficultés), l'empêchement de tout processus d'émancipation. C'est aussi la porte ouverte à une multiplication d'aides individuelles, des remédiations diverses à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école 2 pour les élèves-en-difficulté (en un seul mot ou encore fragiles (mais par rapport à quoi ou pourquoi ?).

Que deviennent les métiers ?

L'introduction insistante de la bienveillance est un pas de plus vers une transformation de la conception du métier 3 : la compétence professionnelle ne relèverait pas d'une construction, d'une élaboration pédagogique et didactique permise par la formation et l'analyse des pratiques mais s'inscrirait avant tout dans les dispositions de la personne. Réussir à bien faire classe obéirait donc davantage à une autorité naturelle du maître qu'à un savoir-faire professionnel. La réussite des élèves s'inscrirait davantage dans la capacité d'empathie que dans l'élaboration didactique. Pour exemple, un guide du ministère et destiné aux collègues qui s'intitule : « une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves » propose des remédiations individuelles pour faire face à des comportements souvent liés à l'adolescence, avec

une seule proposition pédagogique.

Par ailleurs comment ne pas faire le constat amer que ladite bienveillance ne concerne sans doute pas les enseignants, qui subissent la détérioration de leur situation professionnelle : salaires notablement bas, conditions de travail aggravées, (en particulier avec les changements de calendrier scolaire vendus comme une prise en compte des rythmes naturels des enfants !), formation initiale plus que problématique, formation continue quasiment inexistante...

La question de l'émancipation n'est pas un gadget, même en maternelle !

La bienveillance, l'invocation du bien-être n'interrogent pas les fondements du cadre existant : en quoi permet-elle aux enfants de comprendre la fonction de l'école, le sens des apprentissages, ou encore que les mathématiques ouvrent à une lecture du monde ? Il est tout à fait possible d'être bienveillant dans une école inégalitaire. Mais la bienveillance comme la tolérance dépendent du bon vouloir de ceux qui l'exercent et la prescrivent et établissent ce faisant des relations inégalitaires, voire de dépendance, entre ceux qui la prodiguent et ceux qui en « bénéficient ». Que se passe-t-il s'il n'y a pas de cadre qui permette de se déprendre du pouvoir de l'autre ? Si le bienveillant cesse de l'être, que devient celui qui a profité de sa bonté ?

Il s'agit donc de rétablir la professionnalité enseignante qui ne saurait relever du seul bon vouloir individuel. Le pédagogue (paidagôgos) est celui « qui conduit les enfants » de la maison à l'école, sur les chemins des savoirs... Il se situe donc à une place déterminante dans le développement de tout enfant, car il est un passeur, celui par lequel l'accès aux connaissances est rendu possible, celui qui permet de s'émanciper de la tutelle familiale, de se déprendre de ses origines (sociales, culturelles, ethniques). Il lui faut pour cela avoir la conviction intime que tous les élèves sont capables d'apprendre et de se transformer. Laissons la bienveillance aux messieurs-dames patronnesses pour nous mobiliser sur un projet politique authentiquement démocratique, celui de l'accès aux savoirs pour tous, non comme supplément d'âme ou aumône sélectivement dispensée mais comme nécessité pour la société et chacun de ses membres.

“Toutes ces « nouveautés » masquent l'évacuation de la question sociale, dé-réalisent le problème de fond posé (celui d'un échec socialement ségrégatif) et tendent à culpabiliser les parents et les enseignants.”

Jacques Bernardin, Président du GFEN,
Assises de l'Éducation, Saint Étienne-du-Rouvray, 23/11/2013

Stanislas Morel,

difficulté scolaire, La Dispute, 2015

Paul Devin, secrétaire général du SNPI-FSU, *Méfions nous de l'usage si répandu*

Stage FSU, Bordeaux, 14/10/2014

CHRISTINE PASSERIEUX
Rédactrice de Carnets Rouges

L'enfance, une diversité radicale

Liliane Irzenski

page 1/3

Paradoxes d'une loi

En 1990, la France ratifiait la Convention internationale des droits de l'enfant. Alors, que nous est-il arrivé, pour que l'Etat promulgue le 11 février 2005 une loi, censée répondre aux besoins d'aide réels des enfants scolarisés en maternelle, en primaire, ou au collège, les frappant du sceau du Handicap ? Que sont devenues nos fonctions tutélaires de Grands pour accompagner les Petits ?

Cette loi est venue orchestrer, en décrétant que tous les enfants devaient être inscrits à l'école, quels que soient leurs troubles ou leurs difficultés, une sélection, en répudiant outrageusement la dimension de la temporalité propre à l'enfance que chaque adulte participant à son épanouissement, devrait, dans sa pratique engagée, pouvoir prendre en compte.

Pourquoi, se demande l'écrivain Annie Lebrun, le temps, de se reconnaître dans leur désir, de se le formuler, n'est plus donné à certains enfants qui se retrouvent, prématurément, par les voies des discours normatifs, révoqués, avant même d'avoir pu chercher et parcourir leur propre chemin, avant d'avoir pu donner sens à leur différence et accueillir la vie comme elle vient, pour continuer à s'y aventurer à leurs risques et périls ?

Comment un enfant peut-il espérer construire sa place, sa singularité désirante à partir des lois du langage si les pratiques pédagogiques et soignantes sont soumises à des dérives autoritaires, à des fins normatives, lorsqu'elles piétinent son irréductibilité singulière et entravent l'imprévisibilité de sa vie ?

Les idéaux républicains fondés sur des principes d'égalité, souscrivent aux principes non discriminatoires et se trouvent alors discrédités. Car l'Etat, en instituant dès l'âge de 3 ans, des méthodes de contrôle dans les écoles, méthodes prétendent au service d'une plus réelle égalité, transfigure son autorité en machinerie ségrégative. En transmutant l'avoir des difficultés en être handicapé, l'enfant est isolé dans sa famille ou marginalisé dans sa classe et son école ; il est celui qui déçoit ; il est frappé d'une assignation blessante à demeurer inférieur et inféodé au discours d'un Autre

arbitraire qui se prétend assez puissant ou assez sachant, pour orienter et déterminer une vie ainsi consignée.

La préoccupation politique légitime et valable en son principe d'intégration de tous les enfants, nous donne à appréhender comment un principe qui pourrait faire autorité, peut révéler et déployer ses dimensions arbitraire et mensongère à partir de sa mise en acte, en créant, faute de moyens alloués, une inclusion excluante.

Avoir besoin d'être aidé par des pédagogues ou/et par des soignants, ne devrait pas instaurer un marquage discriminant. Or puisque dans les faits les promesses ou les intentions de cette loi ne sont pas tenues ou ne tiennent pas, la loi se réduit à une stigmatisation apparentée, un marquage péjoratif qui risque d'obturer de façon irréversible les possibilités de tissage des coordonnées qui préexistent au seul véritable apprentissage fondamental qui soit, si laborieux à conquérir pour tout un chacun : la reconnaissance de l'autre humain en tant que semblable mais néanmoins étranger, en tant qu'autre radical.

Comment éduquer/prendre soin, dans ce contexte de pénurie et d'insécurité ?

Nous vivons tous aujourd'hui dans la peur, plus ou moins sourde, d'un effondrement (6 millions de chômeurs, déconstruction de la valeur du travail et des acquis sociaux, multiplication des conflits armés...) Peurs et sentiments d'impuissance dont on voudrait néanmoins se déprendre en projetant sur la jeunesse les effets des agressions qu'on nous inflige.

Certes les enfants sont devenus plus violents mais notre monde est violent. Ils sont dits agités ou « hyperactifs » ou peu attentifs mais les adultes ont une disponibilité fragmentée, comme s'ils vivaient dans un état permanent d'urgence ; cette course contre la montre nous épuise et nous angoisse ; et cette

“ Etiqueter un enfant en tant qu'handicapé, représente un excès ou un abus de langage, un forçage de la langue. ”

angoisse qui nous taraude, nous ne voulons pas penser combien elle contamine aussi profondément les Petits. Nous préférons croire qu'ils manquent de concentration comme on pourrait souffrir d'un déficit enzymatique ou génétique alors qu'il n'y a qu'à parler avec leur entourage pour entendre le degré d'impatience et d'indisponibilité à leur égard, et entendre que leurs attitudes désordonnées n'est que le reflet de nos incohérences.

Les enfants sont pris en otage dans des préjugés et des réalités de perte, attisés par des peurs.

« La peur et le risque étant des registres inépuisables, on peut inventer toutes sortes de menace justifiant de nouvelles formes de sécurisation. La visibilité des appareils de contrôle contribue à ancrer dans l'opinion, la conviction de la réalité de la menace. (...) Ces vitrines de la puissance d'Etat permettent de montrer à la population ce qu'il en coûte de désobéir ou d'être exclu de la communauté des citoyens à part entière ».

Croyons-nous vraiment les encourager à étoffer leur capacité d'initiative et de compréhension, s'il ne leur est pas offert par don d'accueil et d'hospitalité, cet espace vital nécessaire pour entendre comment l'histoire des autres se déploie dans leur propre histoire ? Comment ce qui peut nous lier est aussi ce qui nous sépare ? Comment la vie est creusée par l'absence qui construit en nous, le lieu d'où jaillira notre désir pour (se) réaliser ? Comment chacun appartient à l'unique espèce vivante qui rend présent ce qui n'est pas là, pour en fabriquer des objets de pensée et de partage ?

Étiqueter un enfant en tant qu'handicapé, représente un excès ou un abus de langage, un forçage de la langue. « Quand nous nommons le soleil, nous ne faisons pas autre chose que désigner l'astre qui nous éclaire, nous ne disons rien sur ce qu'est la lumière ». Quand nous nommons un enfant handicapé, nous ne désignons rien d'autre que son comportement, en voulant ignorer sa langue d'enfance et la nôtre. Parfois l'enfant en primaire ou au collège n'est plus nommé par son nom patronymique mais désigné par l'acronyme MDPH ! Et quand bien même cet étiquetage aura été supprimé, il continuera néanmoins à rester collé à l'enfant, par la parole des enseignants ou des directeurs d'établissement... !

Trop nombreux sont les enfants auxquels on ne

concède le droit de rester à l'école, autrement qu'avec cet « estampillage » d'handicapé afin de leur attribuer dans la classe et à temps très partiel une auxiliaire de vie scolaire (AVS) sans aucune formation ou une classe à petit effectif d'inclusion scolaire (CLIS) où il manque tant d'enseignants volontaires. Ce qui en aucun cas ne peut satisfaire à la mission de transmission des apprentissages symboliques de l'école publique puisque nous savons tous combien un état de souffrance psychique vient annihiler toute appétence.

Puisque l'Etat veut soumettre tous les enfants à ses grilles d'évaluation, la traque du « dysfonctionnement » à l'école va se monnayer, si les parents en sont d'accord, par l'étiquetage handicapé mental. Et malheureusement souvent les parents donnent leur accord. (Ce consentement n'est pas sans évoquer celui donné au mirage de l'évaluation des adultes dans le monde du travail). Ont-ils d'autre choix quand ils veulent eux aussi, comme leur enfant d'ailleurs, qu'il soit comme les autres ? Quand

on leur dit que c'est pour son bien et qu'il n'y a pas d'autre solution, rien d'autre pour qu'il puisse rester à l'école ? Certains psychiatres et enseignants peuvent trouver ce maintien « très rassurant pour les parents » avançant l'idée « qu'il serait moins pire d'être étiqueté handicapé que fou ».

Ces positions méritent-elles un débat puisque le manque dans sa réalité la plus manifeste est omniprésent ? Les manques de jardins d'enfants, de place en crèche, de Maisons vertes, de classes, d'enseignants, de places en hôpital de jour à petits effectifs, et cette réticence légitime à psychiatriser le mal être des enfants (lorsque la scolarisation ne prend aucun sens pour eux), poussent les professionnels de l'enfance à s'habituer à ces logiques d'exclusion. La folie ayant toujours été particulièrement dépréciée et prétexte aux abus ségrégatifs les plus redoutables. Mais, si les enfants jugés trop malades pour être admis dans un hôpital de jour, se retrouvent à l'école (alors que la loi 2005 choisit leur orientation mais dans la pratique c'est l'établissement qui choisit), verrons-nous ces enfants parfois vraiment malades, devenir à leur insu ou à leur corps défendant, les « formateurs » de leur enseignant en les initiant à la complexité du devenir humain, à l'entendement des troubles de la vie psychique sur le comportement ? L'école ne pourrait-elle pas trouver

“ L'Etat, en instituant dès l'âge de 3 ans, des méthodes de contrôle dans les écoles, méthodes prétendument au service d'une plus réelle égalité, transfigure son autorité en machinerie ségrégative. ”

des médiations innovantes auprès d'artistes, (conteurs, danseurs, sculpteurs....) pour contenir une douleur partagée, puisque l'enseignant est d'autant plus « empêché » d'exercer son métier que l'enfant est « empêché » pour trouver et prendre sa place d'élève ! Plutôt que de juger pour orienter, exclure ou éliminer la façon dont ces enfants nous affectent profondément, il y a lieu de s'interroger en équipe pour chercher d'autres recours, d'autres voies que celles de la stigmatisation qui de toute façon culpabilise consciemment ou inconsciemment les enseignants qui voudraient, je crois par leur choix de métier apporter, donner et non pas rejeter ou se laisser éprouver par de vifs sentiments de découragement ou d'impuissance (ce qui ne peut fabriquer en eux que malaise et tristesse voire agressivité).

Depuis la mise en place de la loi, les « demandes d'aides » MDPH ont été multipliées par 20. C'est dire que le nombre d'enfants qui expriment une réticence à l'autonomie, un retard de parole, une trop vive agitation, ou une dyslexie, bref, qui présentent aux regards des adultes qui les évaluent, un désordre, ne cesse d'augmenter autant que celui des gens qui perdent leur travail ! Seulement ces enfants étiquetés « handicapés » n'entreront jamais, à leur majorité, dans la case des « demandeurs d'emploi » !

Mais alors, que serait un enfant non handicapé ? Dans 15 ou 20 ans n'aurons-nous pas une France handicapée ? Ne sommes-nous pas tous susceptibles d'être ou de devenir ainsi catalogués et blessés narcissiquement quand on résiste à se plier aux normes d'une gouvernance technocratique ? Alors que ce sont ceux, qui produisent ces lois et qui les cautionnent, qui nous paraissent, au plus au haut point, souffrir d'un très grave trouble de la pensée !

L'abandon de tous ces enfants en souffrance psychique, ne vient-il pas témoigner de la profonde imposture de ces lois face aux principes égalitaires ? Ne vient-il pas chercher à faire croire à ceux que rien ne trouble, qu'ils ne pourraient garder leur place sociale qu'en supprimant celle des autres et plus particulièrement de ceux qui sont les plus fragiles ?

Trop d'enfants ne peuvent trouver à l'école, telle qu'elle est conçue actuellement, un quelconque bénéfice ou gain pour leur épanouissement et s'étiolent douloureusement dans leur solitude malade alors que tous les enseignants que nous avons rencontrés, reconnaissent ne pas être formés pour leur venir en aide.

A bien considérer que tous les professionnels de l'enfance mais aussi de la relation humaine, se retrouvent actuellement dans le même bain, au plus près de ce que peuvent éprouver les enfants, aux prises avec les incohérences folles et dévastatrices de notre époque, n'aurions-nous pas à réaffirmer une solidarité intergénérationnelle, en respectant l'énigmatique de leurs troubles ? Aurions-nous si peur de cette génération dite montante qu'il faille la blesser encore davantage et l'humilier au point de pacifier avec un système qui semblerait marcher tout seul alors que tant de gens obtempèrent, laissent s'effectuer en toute bonne conscience, et participent à cette grande sélection honteuse ?

S'il ne se produit pas un sursaut collectif de lucidité politique, une volonté de solidarité entre toutes celles et tous ceux qui ont choisi d'assumer auprès des enfants leur art d'en prendre soin, si nous ne reconnaissons pas la richesse qu'il y a à se laisser enseigner par la poésie des enfants, poésie qui convoque en chacun de nous, souvenirs et expériences des effets autoritaires infligés à nos dépens, comment pourrions-nous prétendre encore pouvoir transmettre en enseignant ou en soignant ?

Ne pourrions-nous pas oser l'amorce d'une réponse collective pour initier une école de qualité, en rappelant l'impératif pour chacun, si essentiel, qui consiste d'abord à écouter et à traduire ce qu'il éprouve, retrouve et pense en regardant et en écoutant un enfant quelque peu étrange ou bizarre ? Car, si les Grands ou supposés tels, se précipitent à vouloir discriminer en blessant les Petits, alors adviendra le temps d'un impossible accompagnement à devenir autre... Et tous ces enfants qui auront été humiliés par l'institution savante, ne pourront déployer en grandissant, que des sursauts de violence pour conforter leur sentiment d'existence.

“ Ne sommes-nous pas tous susceptibles d'être ou de devenir ainsi catalogués et blessés narcissiquement quand on résiste à se plier aux normes d'une gouvernance technocratique ? ”

Un cycle de réformes, ou plutôt de régressions, est en cours avec pour but d'écarter les premiers concernés du devenir de l'institution scolaire, actant ainsi l'enterrement de la démocratisation de l'éducation. Il s'agit au contraire de livrer les enseignements et les jeunes aux logiques marchandes. Comment interpréter, sinon, l'inscription dans toutes les dernières réformes de la logique de professionnalisation et de lien au monde du travail ?

En définissant les savoirs comme des compétences à acquérir, inscrites dans un parcours individuel, il s'agit bien de définir le parcours scolaire comme la préparation unique vers le monde du travail, seul objectif pour l'étudiant qui doit alors s'y adapter pour faire ses choix. « L'adaptabilité » fait de l'élève un futur travailleur qui devrait apprendre à vendre ses capacités plutôt que définir les suites de son parcours et acquérir les savoirs nécessaires.

Cette logique s'appuie sur trois phénomènes pour imposer sa voie.

■ D'abord, établir l'idée que les lieux d'établissements sont des lieux de désordre. Par une rhétorique définissant les jeunes comme une catégorie dangereuse et irresponsable, il s'agit de mettre l'accent sur les dérives en termes de violences, de montée des menaces comme le communautarisme. S'il ne s'agit pas de nier des phénomènes existants, leur généralisation sert d'autres objectifs politiques. Dans la conception d'un enseignement formaté aux besoins marchands, l'espace scolaire doit devenir un espace neutralisé en termes d'expressions et de

mettent en péril le droit à une scolarité réussie pour de nombreux jeunes. C'est en effet les conditions basiques d'accès à l'éducation qui sont remises en cause. C'est l'objectif de lutte contre les inégalités qui a été abandonné. On ne parle plus d'égalité des droits mais d'égalité des chances, actant que la réussite des élèves relève d'une démarche individuelle et méritante.

Enfin, les capitalistes ont saisi la révolution informationnelle pour redéfinir le métier d'enseignant, affaiblissant ainsi la dimension de transmission des savoirs. De professionnels de la transmission des savoirs les enseignants deviennent des accompagnateurs pour les élèves de plus en plus engagés à mener seuls recherches et apprentissages ou encore à trouver des solutions individuelles s'ils rencontrent des difficultés. Se trouvent ainsi évacuées les inégalités d'accès aux savoirs et notamment aux outils numériques. Les accompagnateurs peuvent dans ce raisonnement être d'autres interlocuteurs que des enseignants. Qu'on pense aux entreprises qui prospèrent sur l'aide aux devoirs ou les entreprises qui signent des partenariats avec l'éducation nationale pour enseigner l'esprit d'entreprise et ses codes.

C'est dans ce contexte lourd d'une école profondément inégalitaire, marquée par des logiques libérales dans son fonctionnement, son rapport à l'acquisition des savoirs et qui se sanctuarise sur des logiques morales et punitives qu'il faut penser les droits des lycéens et leurs perspectives d'émancipation. Face à ce constat, quelles pistes envisager ?

L'idée d'une éducation nationale garantissant l'accès au savoir pour tous peut se construire autour d'une démarche alliant citoyenneté, maîtrise de son parcours et égalité. Elle doit être au cœur d'un processus d'émancipation avec comme dynamique centrale les droits des premiers concernés que sont les lycéens.

Un accès égal sur le territoire

La première des démarches consiste à rendre réelle l'égalité d'accès aux formations sur l'ensemble du territoire. En effet, le parcours d'études est souvent déterminé par les formations disponibles près de chez soi et tend à reproduire les inégalités sociales avec les meilleures « offres » dans les territoires qui concentrent les populations les plus aisés. C'est une bonne partie du futur parcours professionnel qui se joue ici.

C'est une offre de formation disponible partout, sans critères marchands, qui doit prévaloir. Les

options ne doivent plus être des facteurs de sélections à vocation élitiste mais des compléments à un tronc commun ambitieux à toutes les filières. Les outils à disposition en ce début du 21^e siècle, particulièrement le numérique, doivent favoriser l'égalité plutôt que d'accentuer les différences sociales.

Il y a besoin d'affirmer l'accès aux mêmes enseignements de qualité. Quand l'idée de socle laisse le terrain libre aux parcours individuels dans lesquels les lycéens piocheraient à leur guise (sans évoquer les inégalités), le tronc commun vise une formation commune à tous pour permettre à chacun d'avoir les clés de compréhension de son monde et de maîtrise de son parcours.

L'idée de démocratiser réellement l'accès au savoir reste un objectif plus que d'actualité à l'heure où le système éducatif français est parmi les plus inégalitaires dans les pays industrialisés. Il s'agit donc de penser un système éducatif qui non seulement tente de réparer les inégalités sociales en son sein mais à les combattre bien après.

“ Le tronc commun vise une formation commune à tous pour permettre à chacun d'avoir les clés de compréhension de son monde et de maîtrise de son parcours. ”

Promouvoir un réel service public d'information et d'orientation

Cette offre de formation égale doit s'accompagner d'une nouvelle organisation plaçant les aspirations des jeunes au cœur du processus éducatif. Pour cela, des contenus ambitieux et accessibles doivent s'accompagner d'une maîtrise pleine et entière du parcours par les lycéens. La construction d'un service public d'information et d'orientation est indispensable pour que chaque jeune puisse choisir sa future formation et tracer son parcours de vie. Combien de lycéens sont sous-informés quand les futurs choix sont réduits à deux séquences dans l'année où il faut valider des vœux sur une plateforme ? Quand près de 100 000 jeunes par an sortent du système scolaire sans formation dont 10 000 par défaut d'affectation, il est urgent de construire des structures permettant de repérer et guider ces jeunes.

Alors que le service public régional est testé dans certains départements en lien avec le nouvel acte de décentralisation (liant l'orientation à la formation professionnelle), il est nécessaire d'affirmer un maillage de structures publiques de proximité avec des

personnels qualifiés et formés en conséquence pour guider les jeunes dans leurs choix d'avenir. Il s'agit avant tout d'un droit d'autant plus que les logiques de réseaux, ou en termes sociologiques de capital social, sont très liées au milieu social d'origine. Pour ne plus laisser l'orientation aux mains des salons d'entreprise, c'est à la puissance publique d'agir et permettre un choix réel et égal à tous.

Démocratiser par une vraie parole lycéenne et une ouverture au monde extérieur

Dans le climat de répression énoncé plus haut, il est souvent rétorqué que les lycéens peuvent s'exprimer via leurs élections. La forte abstention à ces élections et le peu de pouvoir attribué aux lycéens donne l'ampleur du chantier pour faire des lycéens des acteurs de leur lieu de vie et d'études.

Une réelle vie démocratique implique de savoir laisser des espaces d'expression aux lycéens. Cela pourrait se faire par des espaces disponibles où ceux-ci pourraient construire des temps de débat en lien avec l'actualité et en corrélation avec les cours d'éducation civique. Les programmes scolaires pourraient être soumis à l'évaluation des jeunes. S'il ne s'agit pas de leur donner le travail de construction des programmes, ils pourraient être partie prenante du processus.

Des contenus critiques et émancipateurs se pensent en effet dans une démarche démocratique. Il s'agit de sortir de la logique d'un enseignement supposé neutre qui peut reproduire une forme de violence sociale délégitimant les savoirs extérieurs au milieu scolaire, notamment à l'égard des jeunes de milieu populaire. S'il ne s'agit pas de tout mettre sur le même plan, l'école doit se nourrir de la vie locale, construire du lien avec les familles, leur vécu tant elle peut être un espace de dialogue et d'apprentissage basé sur l'échange qui reçoit mais bouscule également les schémas. Les débats sur la sanctuarisation de l'école cherchent à éteindre cette richesse et ce défi d'une école où chacun se sent impliqué pour n'ouvrir le système éducatif qu'aux seules logiques marchandes.

Les élus lycéens pourraient au contraire être des relais avec le monde extérieur, la vie syndicale, associative ou étudiante pour ne plus laisser le monopole du débat au monde patronal. Cela pourrait se faire sur des enjeux d'orientation mais également des débats de société, des points de programme scolaire.

L'institution lycéenne qui vit des heures difficiles ne peut trouver un nouveau souffle qu'en pensant les changements profonds en termes démocratiques et pédagogiques avec la participation des lycéens. Penser l'émancipation, c'est penser les lycéens comme acteurs de leur vie, en capacité de définir par une analyse critique leurs besoins et leurs aspirations. C'est raisonner en faisant de l'égalité un enjeu central par l'accès matériel et territorial aux formations mais aussi en considérant comme fondamentale la parole lycéenne.

A l'heure de la marchandisation des savoirs, construire ce tronc commun et citoyen, c'est s'assurer que Myriam, Tristan, Jeanne et tous les autres lycéens soient au cœur des préoccupations bien plus que l'Oréal ou Acadomia.

“ Penser l'émancipation, c'est penser les lycéens comme acteurs de leur vie, en capacité de définir par une analyse critique leurs besoins et leurs aspirations. ”

Pour des parents d'élèves qu'évoque le terme émancipation ?

Rodrigo Arenas | Bruno Brisebarre

page 1/2

Deux parents sur trois demandent aux enseignants de donner des devoirs aux enfants alors même qu'ils sont un facteur d'accroissement des inégalités scolaires. Près de quatre diplômés du supérieur sur cinq sont contre leur suppression tandis qu'ils sont tout de même 3 sur 5 chez les Français sans diplôme. Tout est là, ou presque, sauve qui peut, mais mon enfant d'abord et tant pis pour les autres, après tout c'est l'Ecole de la vie.

Connaître les bons codes vestimentaires et de langage, les bons réseaux, les bonnes filières : avec plus ou moins de réussite, aucun parent n'échappe à la tentation de la course sociale et de l'évitement scolaire. La reproduction sociale tourne à plein grâce à l'Ecole et quelle que soit notre « place » dans la société, on cherche à positionner nos enfants du mieux possible ; l'aliénation se maintient à ce prix-là. L'Ecole détient les clefs de l'intégration des rapports de domination de notre société, de la compréhension de l'hétérogénéité de notre monde circonscrit au périmètre réducteur des règles sociales et des savoirs académiques, de la tolérance de l'intervention citoyenne dès lors qu'elle ne revêt pas de caractère subversif ou alternatif.

Il faut faire l'ENA, Sciences Po ou HEC. Pour se préparer aux grandes écoles, ces fétiches, les choses sérieuses commencent dès les petites classes. La guerre de tous contre tous est déclarée et ce sont les garçons qui sortent du lot, c'est

la loi du genre. Tout est fait pour que les enfants intègrent cette course sociale dès le plus jeune âge, même si certains partent avec les pieds attachés quand d'autres sont amenés en voiture avec chauffeur devant l'entrée de l'Ecole alsacienne. Ce darwinisme scolaire réussira tant que ne sera valorisée et enseignée qu'une seule forme d'intelligence, tant que la diversité des acquis, des connaissances et des influences culturelles ne sera intégrée qu'au niveau du folklore et comme « abdication » devant un fait majoritaire.

Dans ce contexte de lutte des places, que peuvent bien vouloir les parents pour leurs enfants ? On a tendance à dire le bonheur. En attendant, les parents veulent que leurs enfants acquièrent autonomie et citoyenneté pour leur permettre d'évoluer dans l'ordre social institué. Problème. En période de chômage et d'abstention de masse, l'autonomie tient souvent lieu d'idéal et la citoyenneté se heurte aux limites des campagnes de pub : « Tu es jeune ? Sois responsable ! VOTE ! ». Et pourtant, comme les 3 composantes de la devise républicaine, la citoyenneté et l'autonomie n'existeront pas parce qu'imprimées en lettre d'or, mais parce que mises en œuvre avec les enseignants comme une composante à part entière des pratiques et des acquis pédagogiques.

C'était mieux avant ? Mais « avant », c'était quand ? Quand les femmes ne pouvaient pas porter de pantalon et restaient à la maison pour

préparer les dîners de papa ? Si l'École n'est pas au service des familles, les relations entre les acteurs de la dite « communauté éducative » ne peuvent plus continuer à oublier la place centrale des enfants. D'ailleurs c'est bien grâce à eux que nous nous retrouvons ; que serait une école sans élèves ?

Et pourtant ; la société 3.0 est déjà là, changeant le rapport de l'Homme au monde. Des hommes et des femmes en réseau, dès le plus jeune âge, connectés les uns aux autres, échangent dans un contexte mondialisé les connaissances et les savoir-faire, bien au-delà du modèle monopolistique de la connaissance que détenaient les enseignants grâce à l'instruction de Jules Ferry. Ce n'est pas du progrès, c'est une nouvelle représentation du monde qui est en marche. Et la violence psychique, inhérente à ce changement civilisationnel, sera d'autant plus forte qu'elle y résistera.

La révolution numérique ne se résume pas à l'installation de tableaux numériques dans les écoles et les établissements mais à prendre acte du bouleversement qu'elle entraîne dans notre rapport au savoir. L'École, ce n'est plus la transmission des connaissances détenues par les seuls « sachant » et désormais accessibles à tous via la Toile, mais ce que l'on fait de ses connaissances, le sens que l'on donne aux choses pour intervenir sur la réalité et transformer l'École dans un acte citoyen. Inévitablement, le rôle et la place de l'enseignant changent. C'est une chance ! Car, dans ce contexte, la relation à l'élève, mais aussi à ses parents, importe plus que l'outil qui dispense la connaissance. Cette relation renouvelée permettra à n'en pas douter de renforcer les relations humaines pour faire en sorte que la machine ne remplace pas l'Homme in fine.

Les parents et les profs ont bossé, ouvrons la cage aux oiseaux ! Depuis plus de quarante ans, on innove, on invente, on crée. « Ateliers-philo » dès la maternelle, intervenants extérieurs pour parler des sujets difficiles, salle des parents, droits d'expression des élèves, salle des collégiens et de lycéens en autogestion pour y faire venir des associations... Autant d'expériences qui existent de façon sporadique et qui méritent des politiques volontaristes pour les généraliser. Les foyers ce ne sont plus ces salles destinées à permettre la vente de pains au chocolat pour partir au ski. Ils doivent devenir des lieux de vie autonomes et autogérés au sein de l'établissement, ouverts sur l'extérieur pour permettre de cultiver la prise d'autonomie et la responsabilité collective.

L'immobilisme n'est plus possible, il faut avoir le courage de faire confiance à nos enfants, en perdant cette angoisse de les protéger de tout, y compris d'eux-mêmes ; il nous faut sortir de l'infantilisation coupable de notre jeunesse. Accepter qu'ils puissent se tromper, d'ailleurs avons-nous eu raison d'accepter cette « école sanction » qui préfère punir plutôt que valoriser, qui préfère tout ce qui est parfaitement « normé ». D'ailleurs, c'est quoi la norme ?

L'avenir, c'est maintenant, et nous avons la responsabilité d'accélérer sans nous retourner. Réussirons-nous à jeter les bases d'une école dans laquelle nos enfants seront moins attentifs aux notes de leurs copies qu'à la pollution de l'air qui est pourtant leur quotidien ? Jules Ferry doit repasser son bac ! L'école, ce n'est pas que l'instruction, c'est le lieu de la coéducation. Le seul lieu où les parents, les enseignants, les élèves, les associations, les élus peuvent se retrouver pour échanger et s'inventer un avenir partagé dans cette nouvelle société qui doit permettre aux enfants d'acquiescer leur propre liberté.

RODRIGO ARENAS
Président de la FCPE 93

BRUNO BRISEBARRE
Président de la FCPE 95

Les Héritiers (film) un travelling pour l'émancipation*

Gilbert Boche

Le film est une comédie dramatique de Marie Castille Mention-Schaar, sorti le 4 décembre 2014. L'un des élèves, Ahmed Dramé a co-écrit le scénario à partir de l'histoire réelle de sa classe en 2008. Acteur, il tient son rôle dans le film.

page 1/2

Lycée Léon Blum de Créteil. Le professeur d'histoire (Ariane Ascaride dans le film) décide de faire passer le concours national de la Résistance et de la Déportation à sa classe de seconde la plus difficile. Le thème proposé : « les enfants et les adolescents dans le système concentrationnaire nazi. »

Au terme du travail : la visite du Mémorial de la shoah de Paris-Drancy et la rencontre avec Léon Zyguel, interné à l'âge de 15 ans à Auschwitz. Elèves et professeur gagneront le concours dans la catégorie « travail collectif » et seront transformés par cette expérience.

Ni pensum, ni cours magistral, ni mélo édifiant, c'est un film qui sonne juste.

« C'est tonique et ça donne de l'air ». (paroles de spectateurs, 80% satisfaits du film ; le critique de Paris Match souhaiterait même le voir inscrit dans les programmes des lycées).

Le scénario est très autocentré : c'est la construction d'une séquence longue d'apprentissage. On ne s'écartera pas du sujet ; on ne connaîtra rien de la vie privée de la prof. Les incursions dans le quartier sont rares et brèves ; elles servent le propos. C'est scolaire au sens strict du terme – qui relève de l'école – Et cela est un « bon point ».

Le prologue (rencontre entre la CPE, le principal et une élève et sa mère) va initier tout le mouvement de l'histoire.

La jeune fille, ex élève du lycée, vient chercher son attestation de réussite au bac ; elle est voilée. La CPE lui demande de se découvrir. Elle refuse. Pas de parti-pris véritable dans la scène ; chaque groupe présente ses exigences ; l'attestation demandée n'est pas donnée, mais littéralement, les deux musulmanes ont le dernier mot : « la voile, il y en a qui l'ont sur les yeux » (paroles de

la jeune fille en quittant l'établissement).

Le film sera donc comme annoncé, une entreprise de dévoilement : préjugés donnés à voir, dépassement de situations initiales, distanciation, un acte éducatif réussi, un chemin d'émancipations.

Les capacités orales de ces élèves sont étonnantes. La réalisatrice les a laissé beaucoup improviser, ils pratiquent un jeu avec le langage, ils ont un sens de la répartie aiguisé (parfois féroce, comme cette réplique d'un élève à l'adresse de la remplaçante, prête à pleurer devant ses difficultés à maîtriser la classe, « Madame Lemoucheux, vous voulez un mouchoir »), c'est la gouaille des quartiers populaires. En fait tout un potentiel inattendu dont il faut savoir tirer parti.

Cependant l'entrée dans la culture écrite est spécifique ; elle se fait dans un lieu séparé de la vie quotidienne et il y a des règles nécessaires pour cet apprentissage-là.

Ainsi la prof a ses exigences, dès l'entrée en classe : adieu casquettes, chapeaux, voiles, écouteurs, mobiles, chewing-gums... la rigueur est nécessaire ; c'est un rituel qui ouvre le temps de l'étude ; le temps des distanciations. L'émancipation, ça coûte.

Savoir s'affranchir du regard que les autres portent sur soi. Les autres profs n'ont pas confiance dans ces élèves : classe impossible, échec certain, admonestations-donne-moi-ton-carnet. Même le principal est sur cette position, « vous perdez votre temps » avec cette classe, nommée par euphémisme seconde n°1, les meilleurs sont en seconde « 8 » (détail excellent !). Eux seuls auraient droit au concours, eux seuls auraient droit à l'émancipation et à la culture ! Réflexe de classe, sacrée aliénation.

Or il y a ici un véritable affrontement de la difficulté intellectuelle, ce concours est exigeant.

« c'est trop intello, Madame, vous voulez nous donner la honte, c'est bon pour les 8 ». La prof, Madame Gueguen (le combattant en breton) est tenace. Pas de contournement de la difficulté, ce professeur n'est pas dans la compassion-résignation. La recherche va se faire, étape après étape et l'émancipation se construire...

Emancipation encore avec le rôle de la famille. Des incursions très limitées.

Deux scènes flashes. L'une est une scène de repas entre la mère et le fils. Ils dialoguent assis l'un en face de l'autre. Pratique familiale éducative, Malik est un ado déjà très construit, famille populaire mais sans doute riche de relations réciproques.

À l'opposé la jeune Mélanie qui manque de maturité, qui se cherche encore, souvent agressive. Peu de dialogue entre la mère et la fille. Chacun agit de son côté. Un milieu certainement beaucoup moins stimulant. C'est peu mais bien posé.

Ainsi, on pourrait proposer deux lectures possibles pour le titre du film.

D'une part, « les héritiers », nom commun, sens ordinaire, hériter d'un patrimoine, passage de relais entre les générations ; les élèves, le professeur, le rescapé. Chacun a sa place, émancipation des préjugés,

« Savoir regarder en arrière pour mieux penser en avant » (*Nietzsche).

D'autre part « Les Héritiers », titre d'un ouvrage de Pierre Bourdieu ; clin d'œil humoristique : les élèves sont capables de faire mentir le sociologue. Foin du « handicap socio-culturel », l'accès à la culture est possible pour tous ; dans des conditions déterminées. On en retrouve certaines dans le film : regard positif sur les capacités des élèves, initiative pédagogique forte, niveau d'exigence pour les contenus, familles motivées, travailler ensemble pour réussir ensemble, d'où émancipation eu égard « aux origines ».

«La culture ne s'hérite pas, elle se conquiert » (Malraux).

Cinématographiquement, ce n'est pas un chef-d'œuvre, avis assez partagé de la critique experte. Soit. Cependant la succession de certains plans n'est pas inintéressante, les scènes étaient filmées simultanément par 3 caméras installées dans la classe. On a ainsi des suites de mini-séquences flashes qui suivent les interventions des élèves. On passera successivement d'une suite ininterrompue de lignes brisées, les affrontements, la concurrence inter-élèves, sorte de zig-zag assez stressant à l'image finale du cercle, la table ronde, ses égaux, lieu de la mise en commun, filmée en plan fixe avec plongée. La table ronde n'est pas un préalable. Ce n'est pas l'injonction du professeur, c'est un aboutissement, la décision finale

des élèves. C'est simple mais adapté au sujet.

Le travail dans la classe va passer successivement de l'indifférence dubitative à la concurrence houleuse et finalement à la coopération... passage de joutes parfois violentes à l'émulation, voir le jeu final du « bras de fer ». On apprend, ce faisant, à ritualiser les rapports de force, à jouer avec l'affrontement. Distanciation : on passe de la concurrence à la connivence. On va passer également du rejet violent de la remplaçante, Madame Lemoucheux, qui n'avait pas été présentée aux élèves... à l'accueil respectueux de Léon Zyguel. Les civilités, l'accueil des étrangers dans la classe, ça se construit aussi dans la durée.

La prof est toujours là, à pied d'œuvre. Nombreux plans où on la voit seule, derrière ses lunettes. Elle réfléchit, mais on sent qu'elle apprend avec eux également, elle apprend d'eux, elle s'émancipe avec eux. C'est la base d'une véritable pédagogie...

Au fur et à mesure vont se construire des objets culturels complexes : « Allez au fond des choses, il ne faut pas en rester à la forme superficielle » :

Sur le rôle de la France dans la déportation des enfants tout d'abord, on passe du refus (Mais non, pas la France !) à l'étonnement de la découverte ; s'ensuivront la recherche documentaire, avec ses étapes (il y a l'étape initiale du pillage quantitatif sur internet), et finalement l'analyse de l'affiche de Pétain désormais saisie comme mensonge et propagande. De même, la présentation argumentée du dessin de la chambre à gaz, où les corps des suppliciés ont été habillés par le dessinateur pour redonner à chacun sa singularité et sa dignité. Cette entrée collective dans la complexité des choses est la marque indubitable d'un acte éducatif accompli, c'est-à-dire parfait.

Ah j'allais oublier un petit épisode qui a son importance. Sous la pression et une tentative d'agression sexuelle, une élève change de tenue vestimentaire et prend le foulard. L'émancipation n'est pas chose facile, avancées aujourd'hui, reculs demain, elle est à poursuivre et reprendre chaque jour, indéfiniment.

L'émancipation, c'est fragile. Surtout « ne pas relâcher les efforts ».

Au final, évaluation : 4 étoiles

Bande annonce du film :

GILBERT BOCHE
professeur de lettres modernes,
retraité, Orléans.

[watch?v=aDMSxAye7Sc](https://www.youtube.com/watch?v=aDMSxAye7Sc)

Avec les enfants et les jeunes, Ensemble pour l'Éducation* !

Interview de Didier Jacquemain

Délégué général de la Fédération nationale des Francas

Quelle est la place spécifique de votre organisation dans l'éducation populaire telle qu'elle existe depuis 1936, en particulier au regard de la problématique de l'émancipation, traitée dans ce numéro de Carnets Rouges ?

Les Francas, notre mouvement, a été créé en 1944 dans l'immédiat après-guerre, autour de deux valeurs essentielles : la franchise et la camaraderie. Deux valeurs qui ont d'ailleurs donné son nom à ce grand mouvement d'enfants mixte qui s'est appelé : les Francs et Franches Camarades. Issus du scoutisme laïc, au-delà des valeurs mentionnées précédemment, la volonté des fondateurs était d'éduquer des masses de gosses, considérant l'éducation dans toutes ses dimensions : dimension familiale, dimension scolaire, dimension des pratiques en dehors de ces deux sphères institutionnelles. Dit autrement, prise en compte du caractère global de l'éducation dans une perspective d'émancipation des individus mais aussi des collectifs.

Dans le paysage politique français et lorsqu'il s'agit d'éducation, les références sont plus nombreuses à la réussite, la démocratisation, qu'à l'émancipation. Quels sont à votre avis les points de blocage ? et leurs causes ?

Bien entendu, l'éducation, ou plus précisément l'action éducative, c'est-à-dire l'action réfléchie par les adultes pour éduquer les enfants et les adolescents, met en perspective la réussite. Pendant très longtemps, a été évoquée la réussite scolaire, est évoquée plus largement aujourd'hui la réussite éducative, la réussite éducative du plus grand nombre.

En ce sens, et parce que tout acte éducatif est pensé dans une perspective de développement de compétences, de progression, ce terme de réussite est utilisé, celui de démocratisation renvoyant - de notre point de vue - à la volonté de diffusion la plus large possible de l'éducation. Pour notre mouvement, il n'y a pas opposition entre ces termes réussite, démocratisation, émancipation et nous n'identifions pas de points de blocage.

Depuis plusieurs années des associations comme celle des Francas regroupées dans le CAPE (Collectif des Associations Partenaires de l'École publique) mènent des actions

complémentaires à l'école alors même que les logiques néolibérales des gouvernements successifs cherchent à transférer les missions de l'école au privé mais aussi aux collectivités territoriales, au monde associatif... et créent de fait des inégalités sur le territoire. Comment faites-vous face à ces logiques ?

Depuis notre création, et je l'ai mentionné précédemment, nous considérons le caractère global de l'éducation. C'est l'individu qui fait la synthèse entre les différentes influences qui vont concourir à son éducation et interagir avec lui. La complémentarité des interventions éducatives est de fait. Elle n'est pas le résultat d'une construction par les institutions. En ce sens, et notamment sur une problématique comme celle de l'éducation, la présence de la société civile organisée, la présence d'un engagement bénévole, militant, citoyen, pour la cause éducative nous semblent être essentielles pour que l'éducation serve la démocratie et la République. L'engagement des citoyens sur la question éducative est un facteur d'émancipation. Nous revendiquons que les politiques publiques, notamment celles relatives à l'éducation, puissent être co construites, co produites avec les pouvoirs publics. Ce ne sont pas les évolutions récentes qui génèrent, qui créent des inégalités sur le territoire, celles-ci pré existaient. Les évolutions récentes ne font que les mettre en lumière et nécessitent une mobilisation d'organisations comme les nôtres pour que soient prises en compte, plus largement, plus globalement, l'ensemble des politiques qui concourent à l'éducation dans notre pays ; que ce soient les politiques scolaires, culturelles, sportives, familiales ou celles des soutiens aux loisirs éducatifs.

Au regard de votre engagement dans l'éducation populaire, depuis plus de 70 ans, à quelles conditions l'éducation peut-elle participer à l'émancipation individuelle et collective ? sur quels leviers s'appuyer ?

Notre mouvement, après une démarche de deux années d'éducation populaire, vient d'élaborer et de voter son projet pour les cinq ans qui viennent. Au-delà de la réaffirmation des valeurs qui fondent notre action depuis notre

création - humanisme, liberté, égalité, solidarité, laïcité, paix - notre projet, notre projet d'éducation, se projette dans une perspective globale de société caractérisée par six principes que nous considérons indissociables :

Une démocratie renouvelée et une République laïque qui garantisse les Droits de l'homme et du citoyen

Une économie au service de l'Humain

Une société porteuse de progrès et de solidarité pour tous

Une société ouverte à la diversité et fraternelle

Une société respectueuse de l'environnement

L'éducation comme moteur de développement et de progrès humain

Alors que le creusement des différences socioculturelle s'accompagne d'un creusement des écarts entre élèves, et donc entre enfants, qu'est ce qui dans le contexte vous paraît essentiel à mettre en travail pour réduire les inégalités, donner à tous les enfants le même droit d'accès aux savoirs, à la culture ?

Pour répondre à cette dernière question, il convient très certainement de s'accorder sur une définition de l'éducation. Pour notre mouvement, l'éducation c'est l'ensemble des influences volontaires ou involontaires qui s'exercent sur l'individu et avec lesquelles il doit pouvoir interagir.

Les influences volontaires sont celles qui sont pensées par les adultes, que ce soit dans la sphère familiale, scolaire, périscolaire ou extrascolaire. Les influences involontaires sont celles issues des environnements de la vie des enfants et des adolescents. Celles-ci sont aujourd'hui insuffisamment prises en compte et partagées par l'ensemble des acteurs éducatifs ce qui conduit, dans les différents espaces éducatifs, à construire des réponses inadaptées. Il y a donc la nécessité d'identifier plus particulièrement les besoins sociaux, éducatifs et culturels des enfants, des adolescents et de leurs familles, de les analyser entre acteurs éducatifs et d'y porter réponse.

De ce point de vue, la dimension territoriale de l'éducation est aujourd'hui une nécessité. Les projets éducatifs territoriaux sont une avancée majeure qu'il convient de pouvoir saisir.

Supports pédagogiques et inégalités scolaires

Stéphane Bonnéry (sous la direction), *La Dispute*, 2015

Dans l'ouvrage collectif dirigé par Stéphane Bonnéry, plusieurs chercheurs de l'équipe CIRCEFT-ESCOL apportent un éclairage nouveau sur la nature des difficultés rencontrées par les élèves les moins en connivence avec la culture scolaire. Ils analysent précisément les relations étroites entre inégalités scolaires et contenus des supports pédagogiques (manuels, albums de jeunesse, fiches...). Leur premier constat est celui d'une évolution très sensible de ces supports en quelques années, évolution liée à la complexification des savoirs, une transformation des exigences sans que soient enseignés les modalités de travail requises pour y répondre. Aucune nostalgie dans leur discours mais au contraire le souci politique d'enrayer l'irrépressible creusement des écarts entre élèves.

Leurs études portent sur les supports écrits utilisés de la maternelle au collège dont ils ont dégagé des évolutions convergentes sur plusieurs années. Dans les manuels des années 50 le savoir est présenté de manière descriptive et narrative, affirmé, sans questionnement attendu. Les élèves suivent un cheminement linéaire pour mémoriser et restituer. Il s'agit désormais de réfléchir, de construire soi-même le texte de savoir, à partir d'éléments hétérogènes (textes à statut différents, images, graphiques, tableaux...) beaucoup plus conceptuels. L'accès aux supports implique une lecture plus exigeante. Les manuels anciens proposaient des savoirs explicites, inscrits dans des pratiques sociales de référence, descriptifs et narratifs, redondants avec le discours de l'enseignant que les élèves devaient mémoriser pour les restituer.

L'entrée dans les albums de littérature de jeunesse telle qu'elle s'est développée, exige de construire les liens entre textes et images, tirer soi-même une conclusion (autrefois donnée), identifier les références patrimoniales pour comprendre (peu transmises en particulier en ZEP comme l'a montré S. Bonnéry), interpréter le texte. Les travaux sur fiches, par exemple, qui se multiplient en maternelle exigent une capacité réflexive pour faire les liens entre apports collectifs et travail individuel, nécessitent de comprendre les relations entre divers éléments graphiques et surtout une familiarité avec l'écrit, loin d'être acquise pour au moins la moitié des élèves. Le rôle de l'enseignant a également changé. Il n'est plus celui qui donne le savoir mais celui qui questionne, pour que les élèves construisent le savoir ; les supports ont alors un rôle d'autant plus important.

Face à ces nouveaux supports les parents des classes populaires se sentent très démunis, avec le sentiment que l'école manque à sa mission (manuels trop « ludiques ») et font travailler leurs enfants sur des supports plus en phase avec leurs conceptions. Ils sont en particulier consommateurs de l'édition parascolaire, dont les contenus sont proches des « manuels à l'ancienne » ...

En établissant des relations entre sociologie des inégalités scolaires et questions pédagogiques, cet ouvrage fait la démonstration que l'échec scolaire ségrégatif loin d'être fatal est le produit de choix politiques.

Arrêtons les frais ! Pour un enseignement supérieur gratuit et émancipateur

Collectif Acides, Raisons d'Agir, 2015

Alors que « l'idée qu'il faudrait mettre fin à la gratuité des études supérieures est assurément dans l'air du temps », le collectif Acides joue les trouble fêtes en démontant pièce à pièce la rhétorique néolibérale. Cet ouvrage court, aussi précis que percutant, dénonce, arguments à l'appui, la révolution anthropologique qui menace l'université, en analysant les mécanismes idéologiques (promues par des économistes bien en place) qui font désormais florès à propos de la « crise » de l'université, qui contraindrait à la sélection et à la fin de la gratuité. Mais à l'université comme dans tout le champ social, la rhétorique de la crise a pour premier objectif de justifier la marchandisation de l'éducation.

Cette idéologie est véhiculée par des économistes de renom, qui, sans faire beaucoup de bruit, martèlent comme une évidence la disqualification de l'université (usine à chômeurs, élitiste, où la seule motivation est la promesse d'un emploi et d'un bon salaire...).

Il ne reste alors qu'un seul remède pour « réhabiliter » l'université : la professionnaliser, pour l'adapter « aux besoins du marché » plutôt que de désespérer des étudiants, issus des classes populaires en mal de connaissances qui ne pourraient avoir quelque utilité. Pour éviter cet écueil, une solution : mettre fin à la gratuité et instaurer un système d'emprunts dont on a vu aux EU combien l'un et l'autre conjugués aliènent les étudiants à des banques mais aussi à de futurs employeurs. Les études universitaires se résument alors un investissement individuel qu'il s'agit de rentabiliser, capitaliser, afin de rembourser les dettes contractées et acquérir des compétences monnayable sur le marché.

Les auteurs montrent que l'université n'échappe pas aux logiques à l'œuvre dans l'ensemble du système : individualisation, qui rend chacun responsable de ses réussites ou de ses échecs, naturalisation des goûts et des « talents », évacuation des inégalités sociales, marchandisation de l'éducation. A contre courant d'une éducation par capitalisation, ils proposent une éducation par répartition, reposant sur deux piliers fondamentaux : une allocation universelle d'autonomie accessible à l'ensemble des étudiants et un financement accru et pérenne des universités. L'objectif est multiple : protéger l'université de la financiarisation, favoriser l'autonomie des étudiants, réduire les inégalités et discriminations, transmettre des savoirs et une éducation conçus comme bien commun. Le projet est ambitieux, exige une refonte de l'ensemble du système mais il n'est d'impasse que pour ceux qui ne veulent pas avancer.

Norlande

Jérôme Leroy

Syros - Rat noir, Mars 2013

La publication du roman dans la collection «Rat noir» de Syros oriente le lecteur vers une intrigue policière. Pourtant, très vite, nous comprenons que le suspense ne va pas résider dans la découverte de ce qui s'est passé.

Ce qui s'est passé, on le devine très aisément dès les premiers chapitres de ce roman, tant sont transparentes les références à la tuerie perpétrée en juillet 2011 sur l'île norvégienne d'Utoya. C'est une des victimes, Clara, rescapée de l'attentat, qui, depuis l'hôpital où elle tente de se rétablir depuis de longues semaines, rédige une sorte de journal épistolaire - elle n'est pas sûre d'envoyer ses lettres - à destination d'une correspondante française, Emilie. Elle se perçoit bien sûr comme victime, mais aussi comme responsable, voire coupable : fille de la ministre des affaires étrangères, elle a été utilisée par le tueur, qui a noué via internet une relation amoureuse avec elle pour infiltrer son milieu et mettre au point son double attentat.

L'originalité et l'intérêt du roman résident surtout dans le traitement du récit.

Ce qui fait intrigue, c'est la difficulté de la narratrice à mettre en mots ce qu'elle a vécu, travail psychologique si douloureux pour elle que l'écriture très tendue du roman sait créer une attente insolite chez le lecteur, qui ne se demande pas : «Que va-t-elle nous dire ?» - il le sait très vite - mais «Quand va-t-elle réussir à le dire?»

L'autre élément qui donne toute son épaisseur au roman est le parallélisme établi entre le travail d'introspection critique et de reconstruction de la jeune fille et celui de son pays après l'attentat. Quelles failles a-t-il révélées chez l'une comme chez l'autre ? Ont-ils péché par naïveté et par excès de confiance ? Faut-il désormais accepter de sacrifier ouverture et libertés démocratiques ? La réponse adéquate est-elle dans le renforcement des barrières psychologiques et policières ? Comment a-t-on pu en arriver là ? Comment n'y jamais revenir ? Faut-il plus ou moins de liberté d'expression ?

Jérôme Leroy, d'une manière qui lui est très propre, aime à montrer les liens étroits de l'intime et du politique, ce qui explique pour ce roman la création d'une victime de statut social et familial bien particulier. Il forme une sorte de «bilogie» avec *La Grande Môme*, précédent roman de Leroy paru en 2007, qui met en scène la confrontation d'une jeune fille avec le passé de sa mère, activiste des années 70 : cette jeune fille, Emilie, est la destinataire des lettres de Clara dans *Norlande*, ce qui gomme le caractère un peu artificiel sinon du recours au genre épistolaire.

Nombre des thèmes abordés trouveront un écho tout particulier pour un public adolescent et même adulte en cette période...

Pourquoi les riches sont-ils de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres?

Marie-Christine Helgerson,
Flammarion, Castor Poche Junior, 1999.



Les auteurs assument malicieusement la propension bien connue des adultes à souffler aux enfants les questions qu'ils aimeraient leur voir poser en sous-titrant leur ouvrage «Mon premier manuel de pensée critique». Mais nul doute que la question posée renouvellera avantageusement les «dis-moi pourquoi» habituels et fera son effet, ingénument posée à la table dominicale des familles des beaux quartiers si bien étudiées par les auteurs dans leurs précédents ouvrages !

Par les dessins pleins d'humour, par les définitions données, par des explications sans démagogie ni condescendance, le petit livre - rouge forcément - permet de comprendre un bon nombre de mécanismes économiques et financiers, d'engranger de précieuses connaissances sociologiques et de construire les bases d'un engagement politique, en vingt chapitres aux titres alléchants : A-t-on besoin des riches ? Mais que font-ils de tout cet argent ? Quelles sont les armes des riches ? ...

C'est l'exact contraire de l'approche misérabiliste et strictement caritative qu'on pense trop souvent sur ces sujets bien adaptée à un jeune public. Le respect des auteurs pour leurs lecteurs se manifeste dans la rigueur apportée au travail pourtant si difficile de simplifier sans caricaturer. Il pourra donc intéresser non seulement le public dédié des collégiens mais aussi des lycéens... et même des adultes, en dépit de l'adresse finale : «Chère jeune lectrice, cher jeune lecteur», le lecteur n'a-t-il pas l'âge de ses indignations et de ses espoirs ?

Par une construction dynamique joyeuse, le petit manuel s'ouvre sur la mise en garde des derniers vers du Pélican de Desnos

«Cela peut durer pendant très longtemps

Si l'on ne fait pas d'omelette avant»

pour se clore dans le chapitre «Que peut-on faire pour que ça change?» sur une invite à briser les coquilles :

«Tu as du travail devant toi. Alors, au boulot !»

Donner à tous les jeunes des outils intellectuels de haut niveau pour comprendre le monde et leur donner l'envie et les moyens d'agir sur lui, le projet - développé déjà dans les titres précédents de la collection (1)- ne pouvait que trouver sa place dans un numéro de Carnets rouges consacré à l'émancipation !

(1) : On n'est pas des poupées et On n'est pas des super-héros de Delphine Beauvais et Claire Cantais, beaux albums pour les plus jeunes luttant contre les stéréotypes.