

Carnets Rouges

Tous capables ! Mais de quoi ?

Marine Roussillon

Tous capables ! Un projet communiste

Lucien Sève

Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme

Bertrand Geay

Origines sociales et réussite scolaire : le déterminisme n'est pas une fatalité

Danièle Linhart

Tous capables donc tous dangereux

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

En commun

Que s'est-il passé le 13 novembre, qui nous choque et nous sidère ? De quoi la peur qui nous envahit est-elle le nom, et que pouvons-nous – devons-nous – en faire ?

Que faire de nos peurs ?

Au lendemain des événements, il est tentant de vouloir les enrober de discours, les faire entrer dans le cadre de la raison. Les attentats sont explicables, ils étaient prévisibles. Ils sont la conséquence inévitable de la politique de « guerre au terrorisme » initiée par George Bush et à laquelle la France de Sarkozy puis de François Hollande s'est ralliée. Ils sont le fruit des failles de notre système judiciaire, du manque de moyens alloués au renseignement. Ils sont le résultat des inégalités toujours plus grandes, de l'exclusion, du désespoir d'une partie de notre jeunesse. La liste est longue des « explications » et pourtant, toutes semblent manquer l'essentiel. On a beau expliquer, reste que ce qui s'est passé le 13 novembre, la nuit de violence et de morts, reste incompréhensible. Impossible à assimiler. Car quels que soient les injustices et les crimes de notre société, rien ne permet de comprendre qu'un jeune homme puisse désirer la mort, la sienne et celle des autres, celle de nombreux autres. Ici s'arrêtent les explications, ici il faut faire face à la sidération et à la peur.

Ne les nions pas, de peur qu'elles ne nous reviennent bientôt plus violentes encore, entravant notre capacité à imaginer l'avenir, attisant la haine de l'autre et le repli identitaire. Faisons face à nos peurs et prenons au sérieux les questions qu'elles nous posent. Notre analyse de la société et des dominations qui la structurent permet-elle de rendre compte de ce qui nous arrive ? Et notre projet, fondé sur le pari de l'humain, du tous capables, tient-il face à la terreur ? Ou plutôt : jusqu'où faut-il pousser nos analyses et notre projet pour qu'ils répondent effectivement à la terreur et ne se contentent pas de l'occulter ? Sans aller ici au bout de la réflexion – c'est un travail de longue haleine et qui dépasse notre revue – attachons-nous simplement à ce qui fait le sens aussi bien de notre projet de société que de notre projet d'école. Comment penser le commun – et donc le communisme – quand tout affirme la nécessité d'exclure pour survivre ?

Les « je suis... » qui fleurissent sur les réseaux sociaux cherchent une identité partagée, les bougies et les rassemblements disent un besoin de communion. Mais que ce désir de commun est proche de la peur de l'autre ! Partager nos peurs dans une empathie quasi

universelle – mais pas tout à fait, car toujours en sont exclus les « barbares » – ce n'est pas construire le commun qui nous permettra de vivre en paix. L'empathie, devenue injonction, trace des frontières : la compassion devient un signe d'appartenance, celui qui ne saurait la sentir ou l'exprimer est soupçonné de barbarie. L'union nationale est instrumentalisée pour étouffer le débat politique : les voix qui s'élèvent sont taxées d'indécence. Refuser la guerre, refuser l'impérialisme, débattre des politiques et des valeurs, est-ce se mettre en dehors de la communauté ? Vouloir partager ce que nous sommes nous condamne-t-il au consensus ?

Il y a urgence en effet à nous rassembler, à trouver ou à construire ce que nous avons en commun. Mais il n'y a pas moins urgence à nous transformer, à changer la société qui nous mène à la catastrophe. Comment construire le commun nécessaire au débat démocratique tout en ouvrant la possibilité d'un dissensus et d'une conflictualité ? Comment trouver une identité partagée qui nous permette de nous transformer et de transformer la société ?

Ce que « nous » sommes : un débat politique sur ce qui nous rassemble

« Nous sommes Charlie ». « Nous sommes Paris ». « Nous sommes en terrasse ». « Nous sommes en guerre ». Qui sommes-nous ? La définition d'une identité partagée est au cœur des discours qui ont suivi les attentats. Une collectivité a été attaquée. L'empathie s'étend largement au-delà des victimes et de leurs proches et forge une communauté, qui dépasse même les frontières du pays. Que faire de cette communauté ? Comment la définir ? Autour de quelles valeurs la cimenter ? C'est l'enjeu du débat politique aujourd'hui que de transformer la communauté de sentiment (peur, empathie) en communauté de valeurs, voire en communauté politique.

Nous pouvons multiplier les analyses pour déterminer ce qui a été attaqué par les terroristes le 13 novembre : une politique étrangère ? un État laïque ? un mode de vie ? Sans doute un peu de tout cela. Pour Daesh, tout ce qui justifie ses actes est bon à prendre. Tous les arguments qui permettent de nous diviser aussi. Mais finalement, peu importent les motivations des attentats : ce qui importe ce sont les valeurs dans lesquelles la communauté attaquée se reconnaîtra, celle qu'elle choisira – ou qu'on lui imposera – de défendre. Le débat politique, dans lequel nous devons tous prendre position,

a alors un double enjeu. Il porte d'abord sur le contenu des politiques nationale et internationale à mener : guerre impérialiste ou lutte internationaliste pour la paix ? C'est aussi et indissociablement un débat identitaire, qui vise à tracer les frontières de la communauté politique, à inclure et à exclure.

Dans ce débat, nous portons un projet de paix, qui repose sur un changement de politique internationale : l'échec de la stratégie de « guerre au terrorisme » initiée par Bush est patent, il est temps d'élaborer à l'échelle internationale des réponses politiques pour construire une paix durable au Moyen Orient. Ce projet de paix est indissociable d'une remise en cause des rapports de domination, économique, sociale, culturelle ou politique, en France et dans le monde. Il faut en finir avec l'impérialisme, la guerre économique, les inégalités qui génèrent le désespoir. L'urgence est de reconstruire un avenir, de redonner sens à notre société.

« Liberté, égalité, fraternité ». Les valeurs de la devise républicaine rassemblent aujourd'hui largement : tous peuvent s'y reconnaître et chacun les invoque. Elles définissent notre communauté. Mais pour de plus en plus d'entre nous, elles ne sont que des mots creux, vidés de leur sens par la réalité quotidienne de l'humiliation, de la domination, de la discrimination. Soyons ceux qui leur rendent leur force révolutionnaire : confrontée à la réalité de notre société, la devise républicaine est un appel au changement. Cet appel peut être, aujourd'hui, largement partagé.

Dans le débat qui traverse la société française, nous portons donc un projet politique et des valeurs. Surtout, nous portons une certaine conception de la communauté : celle que reflète le pari du « tous capables ! », développé dans ce numéro ; une conception exigeante, qui n'assigne pas de frontières à la construction du commun.

Le commun à construire

Pour rendre possible la paix, pour ne pas laisser le terrain libre au néolibéralisme, aux impérialismes et aux tentations fascistes de tous ordres, il y a urgence à construire du commun : à mener la recherche acharnée, et aujourd'hui difficile, de ce qui nous fait tous humains. C'est la tâche de l'école comme de toute la société.

Dès le 13 novembre, le rassemblement et le partage ont pris des formes diverses. D'abord, dans l'urgence, celle du service public. Policiers, infirmiers, médecins, puis enseignants,

psychologues,... des individus ont agi pour la collectivité et en son nom pour la sauver, la réparer, la reconstituer. Le service public est la forme la plus concrète, la plus efficace, de ce que nous avons en commun : c'est pourquoi il doit demeurer universel, évoluer pour assurer l'égalité des droits.

La reconstruction du commun a aussi pris la forme, plus inattendue, du plaisir partagé. « Tous au bistrot ! », « je suis en terrasse »... Les slogans ont pu sembler futiles au regard des enjeux. Est-ce à dire que nous n'avons plus en commun que notre envie de consommer ? Les slogans sont glissants. Mais ils disent aussi que la communauté se construit dans le plaisir partagé : un plaisir librement choisi – malgré la peur et l'interdit – qui est aussi le plaisir d'être ensemble, dans un lieu commun, public. Devenus prescriptions, ils nous montrent l'envers de cette communauté fondée sur le plaisir : l'injonction au plaisir, qui nie sa liberté, et qui fonde le commun non plus sur le choix de chacun mais sur l'accommodement à ce qu'il faudrait faire ou sentir. Il y a là matière à

réflexion pour l'école : l'importance croissante accordée au plaisir de l'élève est à double tranchant. Prenons garde à ne pas remplacer l'effort d'éducation du plaisir – comprendre ses émotions, les penser, les confronter aux autres, les transformer – par une injonction répétée – ayez pitié des victimes, admirez les chefs d'œuvre... : l'école, instance de contrôle des émotions, ne serait plus alors qu'une fabrique de la soumission. Pour construire du commun, il ne suffit pas de répéter ensemble les mêmes mots, d'avoir été entraînés à verser les mêmes larmes. Il faut apprendre à prendre plaisir à l'autre et avec l'autre, et c'est un long chemin.

L'urgence passée, c'est dans le dialogue, dans l'échange des pensées que se sont retissés les liens du commun. Les discours, les analyses sont mis en partage dans les médias, sur les réseaux sociaux, dans les écoles et les universités. Face au prêt-à-penser idéologique qui nous assaille de toutes parts et nous éloigne de la complexité des réponses à inventer, il importe de s'interroger et d'élaborer, ensemble, dans les contradictions qui nous agitent, dans la

difficulté parfois à affronter des convictions qui nous sont étrangères. Réfléchir ensemble pour demeurer des êtres sociaux, dans des collectifs qui, loin d'annihiler les sujets, leur permettent d'exister, de développer leurs capacités souvent insoupçonnées.

Enfin, le commun aurait pu, aurait du prendre la forme de l'action collective. Celle-ci est aujourd'hui empêchée, tant par les interdits que par les peurs et les menaces. Comment la rendre à nouveau possible ? Quelles batailles communes nous permettront de dépasser nos peurs, de sortir et de faire ensemble l'expérience de notre force et de notre liberté ?

« *Nous devons, gouvernement et citoyens, nous compromettre avec la personne humaine. Chaque jour, chacune, chacun doit se dire : Si tu n'agis pas ce jour, alors qui ? Si tu n'agis pas maintenant, alors quand ? La vie pour se protéger a besoin de l'engagement de tous, autant que de l'engagement de chacun* ».

COMITÉ DE RÉDACTION DE CARNETS ROUGES

(1) Jack Ralite, *l'Humanité*, 17 novembre 2015

Lucien Sève, a le premier, dès 1964, et dans la plus grande solitude récuser l'idéologie des dons, qu'il qualifie de « préjugé barbare ». Quelques années plus tard le GFEN lançait le pari philosophique du « tous capables ». Aujourd'hui, parée d'autres oripeaux (handicap socioculturel, égalité des chances), cette idéologie des dons perdure dans le discours libéral qui poursuit son entreprise de relégation, d'exclusion, en tentant de faire accepter ce qui relèverait de la fatalité. Echec scolaire massif des enfants issus des classes populaires, déni de professionnalité, empêchant chacune et chacun d'être acteur de sa propre vie et du mouvement du monde.

Interdit de pensée, car là est le danger pour un ordre qui se veut établi.

La conviction de la capacité de tous à se transformer, inventer, est loin d'être partagée, y compris parmi les progressistes. Il est difficile, parfois décourageant, de lutter contre de fausses évidences martelées dans les discours médiatiques et politique dominants. Le combat doit encore être mené car, lorsque les conditions en sont créées, la preuve est mainte fois faite que les prétendues différences naturelles sont des inégalités en rien inéluctables. Des élèves en réussite, des travailleurs et parmi eux des enseignants, reprenant la main sur leur métier nous alertent sur la nécessité absolue de penser que le tous capables est une réalité incontournable pour penser et initier des changements à la fois possibles et nécessaires.

CHRISTINE PASSERIEUX

(1) Les « dons n'existent toujours pas » in « Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard », GFEN, *La Dispute*, 2009

Sommaire n° 05 / décembre 2015

Marine Roussillon // Tous capables ! Un projet communiste	4
Jacques Bernardin // Tous capables, un pari sur l'humain	6
Lucien Sève // Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme	10
Bertrand Geay // Origines sociales et réussite scolaire : le déterminisme n'est pas une fatalité	13
Erwan Lehoux // Quand le néolibéralisme récupère l'éducabilité et concurrence le tous capables sous de faux airs progressistes	16
Jean-Luc Chappey // Éduquer et instruire le « peuple enfant ». La révolution au péril de la raison	19
Danièle Linhart // Tous capables donc tous dangereux	22
Elisabeth Bautier // Des savoirs et des apprentissages pour tous ? Des conditions sont nécessaires	25
Jean-Paul Delahaye // Pour faire cesser le tri social : une scolarité obligatoire pensée pour tous les enfants	28
Marc Moreigne. Emmanuelle Simon // Esprit cri- tique et appropriation, vers une éducation artistique émanci- patrice	32
Interview // La scop des ex Fralib	36
Rubrique Propositions de lecture	38

Tous capables ! Un projet communiste.

Marine Roussillon

page 1/2

Il faut substituer à la domination désordonnée et abusive d'une minorité la coopération universelle des citoyens associés à la propriété commune des moyens de travail et de liberté. C'est le seul moyen d'affranchir les personnes humaines.

Jean Jaurès,

*extrait cité dans la définition de « communiste »,
Trésor Historique de la Langue française.*

Comment revendiquer pour tous le pouvoir de maîtriser les richesses créées, si tous ne sont pas capables d'exercer ce pouvoir à bon escient ? Comment exiger pour tous la liberté, si tous ne sont pas capables d'en faire bon usage ? Si certains sont moins doués que d'autres, plus « manuels » et moins « intellectuels », plus concrets et moins capables d'abstraction... On le voit, le projet communiste pose comme un préalable l'idée que tous sont capables. Capables de quoi ? De prendre le pouvoir sur leurs vies, sur les richesses qu'ils produisent, sur l'avenir du pays et du monde.

Si les inégalités sont naturelles et insurmontables, alors il n'est pas possible – ou pas efficace – de substituer la coopération de tous à la domination de quelques uns. Le débat politique ne porte plus que sur la nature de la domination. Qui doit avoir le pouvoir ? Les bien-nés (aristocratie), les possédants (ploutocratie), les savants (méritocratie) ? Mais l'existence même de la domination, le fait que certains accaparent le pouvoir et décident pour les autres, ne saurait être remis en question. Pire, la reconnaissance

d'inégalités naturelles fait immédiatement du communisme un projet dangereux : vouloir mettre les hommes à égalité impliquerait alors une telle transformation de leur « nature » que l'ambition communiste ne pourrait faire l'économie d'un totalitarisme criminel.

“ Il importe de dévoiler les mensonges d'une idéologie qui valorise les différences individuelles pour mieux légitimer les inégalités sociales. Cela ne signifie pas pour autant que les différences n'existent pas. ”

Le pari de la capacité de tous à prendre le pouvoir se heurte immédiatement à l'expérience : nous avons tous le souvenir de circonstances dans lesquelles un individu nous a semblé « incapable » ou « moins capable » que d'autres de faire le bon choix, voire dans lesquelles une décision individuelle a entraîné

une collectivité dans une impasse. C'est particulièrement vrai pour les enseignants : quel professeur n'a pas un jour désespéré des capacités d'un élève ? Tous capables, sauf lui ! Voire même : tous seraient capables si lui n'était pas là, s'il ne nuisait pas aux autres par son comportement, sa présence... C'est que « tous capables » ne veut pas dire « chacun est isolément capable » de réussir à l'école ou de prendre le pouvoir. Le « tous » ici joue un rôle essentiel : nous ne sommes capables que collectivement. La condition de la réussite de tous est la construction collective, à l'école comme dans la cité.

Le pari du « Tous capables ! » dépasse donc largement le champ de l'éducation. Sa portée politique est révolutionnaire. Il revendique pour tous la possibilité d'agir sur l'histoire : non seulement sur un destin individuel, mais sur l'avenir collectif. Affirmation d'égalité, il est aussi volonté démocratique, revendication de pouvoir, et de pouvoir commun, partagé. L'affirmation que tous sont capables pose la question politique, celle du pouvoir : qui peut agir – sur soi, sur les autres, sur le monde ? À cette question, elle apporte une double réponse : tous, à égalité ; tous, ensemble. Elle implique à la fois une bataille idéologique pour l'égalité et une bataille politique pour la mise en commun du pouvoir sous toutes ses formes – c'est-à-dire pour le communisme.

Tous, à égalité : une bataille idéologique

Le « tous capables ! » est d'abord un pari philosophique, opposé à toutes les théories qui tentent de faire passer les inégalités pour naturelles, et notamment à la théorie des « dons ». Ce pari est aujourd'hui largement corroboré par la science, qui prouve les capacités de chacun à évoluer. Récemment, les sénateurs communistes ont obtenu son inscription dans la loi : il est ainsi devenu un principe institutionnel. La bataille idéologique n'est pas pour autant gagnée : elle s'est simplement déplacée, et la question est maintenant « tous capables » de quoi ? La récente réforme des rythmes scolaires, celle en cours du collège, la promotion de l'apprentissage... reposent toutes sur l'idée que les enfants n'ont ni les mêmes « talents » ni les mêmes « goûts ». Certains préfèrent les tâches manuelles, le concret, s'ennuient lorsque l'enseignement est trop théorique... Et l'école devrait accompagner ces goûts, comme s'ils étaient à la fois naturels et indépassables.

Ce discours repose sur un mensonge : il occulte la dimension sociale et construite des « goûts », fait passer pour des différences individuelles ce qui relève en fait de différences sociales, que la société transforme ensuite en inégalités, en rapports de domination. Ce garçon aime les situations de compétition alors que cette fille est timide et préfère rester discrète : est-ce bien naturel ? Plus tard, son goût pour la compétition amènera le jeune homme à poursuivre ses études en classes préparatoires, tandis qu'elle choisira des filières moins élitistes où elle n'aura pas besoin de se mettre en avant : différence individuelle ou inégalité de genre ? Son père est ouvrier et parle arabe à la maison, pourtant, il n'est pas à l'aise en langues, il préfère les enseignements plus « pratiques » et est rapidement orienté dans une filière professionnelle. Celui-ci au contraire a grandi dans une famille de cadres. Il parle français à la maison mais étudie l'arabe et le chinois et se dirige vers des études longues. Naturel ? Sûrement pas ! Le « goût » est le masque qui légitime les inégalités.

Tous, ensemble : un combat politique

Il importe de dévoiler les mensonges d'une idéologie qui valorise les différences individuelles pour mieux légitimer les inégalités sociales. Cela ne signifie pas pour autant que les différences n'existent pas. Que ces différences soient socialement construites n'enlève rien à leur réalité. Tous capables, cela ne signifie pas tous pareils. Ici encore, la question est de savoir tous capables de quoi ? Tous capables d'évoluer, de progresser, de changer : tous capables donc de réfléchir sur ces « goûts » qui sont les nôtres pour nous construire de plus en plus librement. À l'opposé d'une école qui nous conforte dans ce que nous sommes en y entrant, l'école du « tous capables » est une école qui nous fait sortir de nous même, nous permet de changer, de nous libérer : non pas en imposant d'autres « goûts » plus justes ou plus légitimes, mais en utilisant le collectif pour nous confronter à l'altérité. On voit ici pourquoi la fameuse « mixité sociale et scolaire » est si importante : il ne s'agit pas seulement d'une mesure de justice sociale, mais bien d'une condition nécessaire à l'action émancipatrice de l'éducation. Nous sommes tous capables seulement si nous sommes tous. Une « école du peuple », aussi belle que l'on puisse la rêver, ne sera jamais une école émancipatrice : seule une école de tous peut porter l'émancipation de chacun.

Ces considérations éclairent le rôle du projet éducatif dans un projet communiste. Il ne s'agit pas de transformer l'école pour transformer la société, d'éclairer le peuple pour qu'il prenne ensuite le pouvoir, de « changer » grâce à l'école un peuple qui ne conviendrait pas à notre projet. Si le projet éducatif doit jouer un rôle central dans le projet communiste,

c'est parce qu'il implique une conception de la personne essentielle à ce projet. L'idée que tous sont capables – de réussir, de prendre le pouvoir, de s'affranchir – et ne le sont que collectivement est nécessaire pour penser l'articulation entre émancipation individuelle et émancipation collective. L'école est le premier lieu de sa mise en œuvre : premier, parce qu'il offre la première occasion, dans la vie d'un individu, de sortir de soi en se confrontant au collectif, avant le temps du travail et celui de la citoyenneté. Cette expérience première dans le temps est aussi une expérience primordiale : elle peut fonder en chacun la conviction de sa capacité d'agir avec les autres, tout comme elle peut ancrer durablement un sentiment d'impuissance et la résignation à la domination.

La lutte sociale ou politique est en ce sens et depuis longtemps une forme d'éducation populaire : on y apprend à se dépasser dans le collectif, à sortir de soi pour mieux se retrouver, à (se) construire ensemble. Quelle que soit l'issue du combat, on en ressort plus libre. L'école est aussi, et comme réciproquement, le lieu d'une expérience politique – et même de la première expérience politique : expérience d'exclusion et de domination ou expérience de libération et de partage, le plus souvent un peu des deux, en fonction des moments et des parcours. La bataille pour la mise en œuvre du « tous capables » à l'école est donc aussi une bataille politique (au sens premier du mot : une lutte pour le pouvoir) pour permettre à chacun de faire l'expérience concrète de sa capacité d'agir, de se transformer au contact des autres et de transformer le monde. La refondation de l'école ne vise pas seulement la suppression des inégalités. Il s'agit aussi, et plus profondément, de faire que chacun se sente capable, dans sa vie d'adulte, de prendre le pouvoir sur sa vie et de construire avec d'autres l'avenir commun. Cela s'inscrit dans une démarche plus vaste : multiplier partout les expériences concrètes de mise en commun du pouvoir (et donc des richesses et des savoirs), c'est-à-dire les expériences communistes.

“ À l'opposé d'une école qui nous conforte dans ce que nous sommes en y entrant, l'école du « tous capables » est une école qui nous fait sortir de nous même, nous permet de changer, de nous libérer. ”

“ La lutte sociale ou politique est en ce sens et depuis longtemps une forme d'éducation populaire : on y apprend à se dépasser dans le collectif, à sortir de soi pour mieux se retrouver, à (se) construire ensemble. Quelle que soit l'issue du combat, on en ressort plus libre. ”

MARINE ROUSSILLON
membre du CEN du PCF en charge des
questions d'éducation.

Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation

Jacques Bernardin

page 1/3

Sujet de controverses lors du débat parlementaire, audace défendue au Sénat avant d'être ratifiée par l'Assemblée nationale¹, l'idée que « *tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » est désormais inscrite dans la loi de juillet 2013 en tant que principe de l'éducation.

« Tous capables ! » La formule portée par le GFEN² fut d'abord un parti-pris éthico-politique et un défi pédagogique avant de trouver un étayage scientifique, puis de devenir un principe institutionnalisé.

Au regard des effets socialement sélectifs qui spécifient l'école française au fil des comparaisons internationales, chacun pressent l'exigence que cela fait porter sur l'École, la nécessité de pratiques en rupture avec les logiques du passé... Mais revenons sur les amonts historiques de cette conviction.

Tous capables ! Un pari sur l'humain à contre-courant de l'opinion commune

Croire aux possibilités d'évolution de ceux dont personne n'attend plus rien est un principe d'action pour l'Education Nouvelle, principe assis sur une conception dynamique et optimiste de l'humain.

Dans les années 60, l'ouverture du secondaire à tous les élèves révèle un phénomène jusqu'alors impensé : l'échec scolaire. Comment va-t-on alors l'expliquer ? Par la théorie des dons, entendus comme aptitudes naturelles, dont chacun hérite par son patrimoine génétique.

Chacun à sa juste place, c'est l'idéal d'une société bien ordonnée, ainsi que certains l'expliquent. Pour Carrel (1935), « *la répartition de la population d'un pays en différentes classes sociales n'est pas l'effet du hasard, ni de conventions sociales. Elle a une base biologique profonde. (...) Ceux qui sont aujourd'hui des prolétaires doivent leur situation à des défauts héréditaires de leur corps et de leur esprit* »³. Selon Herrnstein (1971), « *il se peut que la tendance au chômage se transmette par les gènes familiaux, avec à peu près la même certitude que les caries dentaires*⁴ ». L'affaire est entendue : l'échec scolaire est dû au « *caractère héréditaire des facultés intellectuelles* »⁵.

Henri Wallon s'oppose à cette idée dès 1932 : « *il n'y a pas d'organisme qui soit explicable sans le milieu dans lequel il se développe. Il n'y a pas d'aptitudes que l'on puisse définir sans un objet propre à ces aptitudes. L'enfant ne développe pas d'aptitudes en elles-mêmes. L'enfant, en réalité, dès le moment de sa naissance, s'adapte à son entourage* »⁶.

Lucien Sève soutient en 1964 que « *Les 'dons' n'existent pas*⁷ » : « *la diversité des aptitudes intellectuelles n'est pas du tout la conséquence fatale de la diversité des données biologiques et, (...) bien que ces données biologiques aient naturellement une certaine incidence sur le développement psychique, ce sont les conditions sociales de ce développement qui décident de tout* ».

Bourdieu et Passeron interrogent : qui a intérêt à parler de « dons » ? « *La cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons* »⁸.

Contre la théorie du handicap socioculturel.

Pour Michel Brossard⁹, l'idéologie des dons (sans cesse réactualisée)¹⁰ relève de la « préhistoire de la psychologie ». Pour autant, « *on ne peut non plus évoquer le 'milieu' comme facteur explicatif ultime, ce qui serait en rester à une psychologie sommaire du conditionnement culturel, substituer un mot (milieu) à un autre (hérédité), remplacer un fatalisme de l'hérédité par une fatalité de l'héritage* »¹¹.

C'est pourquoi l'idéologie du handicap socioculturel, ethnocentrique, est aussi une posture de domination. Cette approche *défectologique* qui renvoie la responsabilité des difficultés à l'enfant et/ou sa famille, fait l'économie d'un questionnement sur l'école, ses valeurs et ses pratiques.

Est-ce l'élève qui est handicapé ou l'école qui est handicapante ? Pour la sociologie critique des années 70, le système éducatif transforme les injustices sociales en inégalités scolaires. Dans l'espace socio-familial, se construit un habitus qui constitue une grille d'appréhension du réel. Bourdieu parle de violence symbolique lorsque le système scolaire présuppose présent chez tous ce qui ne fait connivence que pour certains

(1) Chapitre 1er, Section 1 « Les principes de l'éducation », article 2 de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (JO N°0157 du 9 juillet 2013)

(2) Mouvement pédagogique héritier de Langevin et de Wallon, présidents successifs de 1936 à 1962

(3) Alexis Carrel (1935), *l'Homme, cet inconnu*, Plon (il a soutenu des thèses eugénistes et eu des liens avec Pétain).

(4) 1971, Herrnstein, psychologue américain

(5) Debray-Ritzen P. (1978), *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers*, Paris, Albin Michel. Citations qui sont extraites de Schiff M. (1982), *L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale, injustice scolaire*, Paris, Seuil.

(6) Au congrès de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle de Nice. Cité dans GFEN (1974), *L'échec scolaire : Doué ou non doué ?* Op. cit. p. 106.

(7) Lucien Sève, « Les « dons » n'existent pas », *L'école et la Nation*, octobre 1964, article repris et partiellement résumé dans l'ouvrage collectif *Doué ou non doué*

et « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige »¹².

Il n'y a pas de fatalité de l'héritage...

... et la preuve en est faite lors de l'expérience initiée par Robert Gloton dans le XXème arrondissement de Paris, de 1962 à 1971 : alors que près de 60 % des élèves de CM2 redoublaient de un à trois ans, ils entrent alors tous en 6è sans redoubler, plus de 90 % réussissent le BEPC « à l'heure ». Les proviseurs de lycée reconnaissent que les élèves du groupe du 20ème - outre leur curiosité, leur goût d'apprendre et de comprendre - sont parmi les meilleurs en français et en mathématiques.

Une transformation des modalités d'apprentissage basée sur le double apport de Piaget et de Wallon pour la psychogenèse de la connaissance, de Bachelard pour la notion de rupture épistémologique, a permis l'engagement intellectuel de chacun et la compréhension partagée : démarche d'auto-socio-construction des savoirs, formalisée dans l'ouvrage collectif du GFEN : *Quelles pratiques pour une autre école ?*¹³

L'appui des recherches

Génétique et neurosciences

Albert Jacquard¹⁴ dénonce les raisonnements qui, au nom de la science soutiennent les thèses innéistes et fatalistes, et argumente sur ce qui fait « la spécificité de l'être humain (...) l'importance de son pouvoir d'auto création »¹⁵.

En 2009, Michel Duyme¹⁶, directeur de recherche au CNRS écrit : « Il est maintenant bien établi qu'un environnement enrichi facilite non seulement les apprentissages mais développe les interconnexions synaptiques du système nerveux central. Les apprentissages transforment biologiquement le cerveau »¹⁷. La plasticité cérébrale finit d'invalider la théorie des dons. Conception dynamique du développement renvoyant à la centralité des expériences et des interactions du sujet avec son environnement.

Psychologie sociale

Concernant les interactions éducatives, les travaux de Rosenthal et Jacobson dans les années 70 sur l'effet Pygmalion¹⁸ attestent de l'importance des attentes professorales à l'égard de celui qui apprend, attentes qui se traduisent par des modifications bien souvent inconscientes du comportement et de la conduite de classe, et participent à l'« autoréalisation des prophéties », confirmant en boucle le regard porté sur l'élève¹⁹. Parmi les facteurs déterminant les attentes professorales, le plus influant est... l'origine sociale des élèves. Les enseignants seraient-ils victimes d'un aveuglement sociologique ?

Sociologie

Le phénomène des attentes ne suffit pas, à lui seul, à expliquer la récurrence des difficultés des élèves de milieux populaires face aux apprentissages. Les travaux de l'équipe Escol sur le rapport au savoir et de Bernard Lahire sur la culture écrite apportent de nouveaux éclairages quant :

- à la compréhension des cas atypiques qui échappent aux corrélations statistiques ;
- aux caractéristiques différenciatrices du rapport des élèves à la scolarité et au savoir et les processus par lesquels se tissent les destins scolaires heureux ou malheureux ;
- aux déplacements sur les plans langagier, cognitif et culturel qu'exigent les apprentissages scolaires, produits d'une culture écrite socio-historiquement constituée.

Démocratiser l'accès aux savoirs

L'égalité des chances renvoie à l'idée que les potentialités sont diverses, et qu'il appartient à l'école de les révéler, de repérer les talents et aptitudes et lever les obstacles à l'épanouissement de ces capacités natives pour sélectionner plus « justement » l'élite, au service d'une économie toujours plus compétitive. L'égalité des chances prépare à l'inégalité des destinées. Au mérite des uns fait écho la disqualification des autres, rendus comptables de n'avoir pas « saisi leur chance ». Renvoi à l'individu d'un échec alors intériorisé comme incapacité personnelle, masquant sa dimension ségrégative.

A cette égalité biaisée, s'oppose une visée élargie de la justice scolaire : viser la promotion de tous, former non seulement les futurs agents économiques mais d'abord et essentiellement l'homme et le citoyen. C'est alors missionner l'école pour faire avec les différences sans les penser comme des inégalités, pour enrayer les mécanismes de la reproduction ségrégative, pour faire œuvre de justice dans l'accès au savoir, à la culture.

Tous capables ! Les pratiques à l'épreuve...

La formule peut apparaître comme incantation magique faute d'interroger la nature des différences entre les individus (produits d'une histoire à la fois personnelle et sociale), et laisse en suspens l'interrogation : « capables »... oui, mais de quoi ?

Au vu de l'histoire, les hommes n'ont qu'une capacité native : celle de surmonter leurs handicaps, d'accroître leurs pouvoirs en surmontant les obstacles et

“ Est-ce l'élève qui est handicapé ou l'école qui est handicapante ? ”

(8) P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964), *Les Héritiers*, Ed. de Minuit (cité p. 47 de l'ouvrage précédent).

(9) Professeur en psychologie du développement à l'université de Bordeaux

(10) Elèves « abstraits » ou « concrets » ; ayant des « talents », « aptitudes » ou « formes d'excellences » spécifiques...

(11) Michel Brossard (1974), « Diversité culturelle, inégalités de développement », in *L'échec scolaire...* Op. cit., p. 239.

(12) P. Bourdieu, J.-C. Passeron (1970), *La Reproduction*, Paris, Ed. de Minuit.

(13) GFEN (1982), *Quelles pratiques pour une autre école ? Le savoir aussi, ça se construit !* Casterman.

(14) Albert Jacquard (1978), *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Seuil ; (1982) *Au péril de la Science*, Seuil ; (1983) *Moi et les Autres*, Seuil...

(15) Albert Jacquard (1984), *Inventer l'homme*, éditions Complexe (coll. *Le Genre humain*), p. 167.

(16) Michel Duyme in GFEN (2009), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute.

(17) M. Duyme, C. Capron (2009), « Handicap, performances intellectuelles et inégalités scolaires », *Ibidem*, p. 45

(18) Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson (1971), *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Casterman.

en faisant reculer les limites de leur condition. Il faut donc penser le « tous capables » non pas comme donnée de nature mais comme conquête, acte de rupture avec les fatalités intériorisées, avec l'auto limitation des possibles ...

“ Il faut donc penser le « tous capables » non pas comme donnée de nature mais comme conquête, acte de rupture avec les fatalités intériorisées, avec l'auto limitation des possibles... ”

Penser autrement les différences...

Identifier la nature des difficultés des élèves, c'est la première des difficultés... des enseignants, selon l'Inspection générale²⁰. Rappelons les grands traits de ce qui « fait différence ».

- Pour les élèves scolairement fragiles : sens des savoirs étroitement instrumentalisé, au service d'exigences scolaro-centrées (contrôles, passages de classe) ou du futur professionnel ; extériorité des objets de savoir conçus comme vérités formelles et atemporelles (à recevoir, mémoriser, restituer) ; apprentissage conçu comme activité réceptive et réduite au « faire » ; forte dépendance à l'enseignant.
- Pour les élèves en réussite ; savoirs investis pour leur valeur formative et émancipatrice, repères structurants face au chaos du monde, clés de compréhension élargissant les pouvoirs d'action ; apprentissage comme processus nécessitant l'engagement personnel, occasion d'exercer et de développer sa pensée, ses capacités de réflexion.

Apprendre ensemble, réussir tous .

La différenciation consiste souvent à simplifier, segmenter, guider et aider davantage, au risque d'affadir l'enjeu des tâches, de pulvériser l'unité de l'activité, de conforter la dépendance. Le résultat de ces aménagements : la paix dans la classe... mais une dispersion croissante des acquis.

A contrario, il nous faut conjuguer diversité des élèves et convergence des objectifs. Au regard des déplacements à faire opérer par les élèves les plus éloignés de l'univers scolaire, deux axes sont à investir : la nature des situations d'une part, la conduite des activités d'autre part.

La nature des situations.

La découverte des notions, la construction de concepts et des techniques intellectuelles méritent une attention accrue. Répondre à la question du sens oblige à « *opérer une refondation épistémologique de la culture* » dit Yves Chevallard²¹, refondation qui consiste à appréhender les savoirs comme réponse à des problèmes, conquête de l'humanité sur la nature et l'ordre immuable des choses, pour prévoir et non

subir... Les situations, adaptées à l'âge des élèves, ayant une épaisseur culturelle et conceptuelle permettent de « rejouer » ces épreuves du passé, à la hauteur des attentes que l'on soutient à leur égard. Ainsi que le soutient Catherine Tauveron en matière de rapport au langage et à la littérature, « *plus nous croyons les enfants limités, plus nous les mettons en incapacité de pouvoir dépasser leurs limites* »²².

Conclusion

Se sentir réellement « capable » nécessite de l'avoir éprouvé et pas seulement de l'avoir entendu : c'est dire l'importance de vivre des défis, des expériences fortes pour s'en persuader intimement...

Le moteur du « Tous capables » : le sentiment de réussir ce dont on ne s'imaginait pas être capable. Chaque victoire sur soi en appelle d'autres, étapes graduées d'élargissement des possibilités, de transformation de l'horizon d'attentes. Encore faut-il accepter, une première fois, de se risquer...


Si l'enjeu est que chacun se « sente capable... », il est clair que c'est de la conjugaison des apports de tous que cela se nourrit et se renforce. Autrement dit, c'est à travers des apprentissages vécus comme conquêtes collectives que le « Tous capables » prend forme, aventure solidaire d'un collectif s'inscrivant – par ces conquêtes – dans la dynamique émancipatrice de l'humanité.

(19) David Trouilloud, Philippe Sarrazin (2003), « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs » (Note de synthèse), *Revue Française de Pédagogie* N°145, oct.-nov.-déc. 2003, p. 89-119.

(20) Anne Armand, Béatrice Gille (2006), « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves », *Rapport IGEN-IGAENR*.

(21) Yves Chevallard (2003), « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », *Rapport au savoir et didactique*, Sylvette Maury et Michel Caillot (dir.), Ed. Fabert, p. 20.

(22) Catherine Tauveron (2011), *site du Café Pédagogique*, avril 2011.



C'est à travers des
apprentissages vécus
comme conquêtes collectives
que le « Tous capables »
prend forme, aventure solidaire
d'un collectif s'inscrivant
– par ces conquêtes –
dans la dynamique
émancipatrice de l'humanité.

JACQUES BERNARDIN

Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme

Lucien Sève

page 1/3

«Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser.» Que cette évidence encore si disputée figure depuis 2013 dans la loi est un acquis de singulière importance. Acquis de haute lutte, beaucoup aujourd'hui n'imaginent plus à quel point. Lorsque je l'engageai dans *L'Ecole et la Nation* avec ma longue étude de 1964 *Les «dons»*

Non, le monde humain n'est pas un «environnement»

On nous enfonce de cent façons dans la tête cette vue d'allure très matérialiste : *Homo sapiens* n'est rien d'autre qu'un vertébré supérieur, la frontière supposée entre nous et les grands singes est pur préjugé. Conséquence : animaux et hommes sont à penser dans les mêmes termes généraux, ceux de *nature et d'environnement*. Le schéma de base serait le même chez tous : des modes de comportement à base innée – une nature – modulés dans leur expression par les conditions du milieu – l'environnement. Certes la part de l'acquis par rapport à l'inné grandit beaucoup de l'insecte au primate, bien plus encore chez l'être humain avec son gros cerveau dont la plasticité est extrême. Mais resterait pleinement valable le schéma d'ensemble: il y a une *nature humaine* – tous les humains marchent debout, manient des outils, parlent, rient, prévoient... –, qui se manifeste de manières variées chez les individus en fonction de leur milieu social – ce qui appelle le correctif de l'*approche environnementale*. La métaphore informatique paraît s'imposer : la nature humaine est notre hardware, unité centrale régie par le génome producteur de notre cerveau avec ses fonctions communes et ses particularités individuelles ; l'environnement nous apporte le *software*, somme des acquis venus personnaliser le disque dur de notre moi psychique. Conclusion : le savoir-clef pour connaître l'homme général et l'individu singulier en leur nature, c'est la science du cerveau, supposée science du hardware, ce pourquoi il est question de lui consacrer un milliard d'euros...

L'ennui est que quelque chose cloche ici gravement : nos capacités psychiques supérieures n'ont pas du tout leur *origine* dans le cerveau. Ainsi le lieu premier de la langue maternelle n'est pas le cerveau mais la famille et au-delà d'elle le monde social. De même pour pensée conceptuelle, calcul mental, création artistique, sens civique, et tant d'autres capacités qui ne proviennent pas *du dedans* biologique mais *du dehors* social – la pensée logique n'est pas née du cerveau mais du dialogue. Preuve frappante, entre autres : les enfants sauvages,

“ Pour pensée conceptuelle, calcul mental, création artistique, sens civique, et tant d'autres capacités qui ne proviennent pas du dedans biologique mais du dehors social – la pensée logique n'est pas née du cerveau mais du dialogue. ”

n'existent pas, je ne rencontrai d'abord presque que des critiques, même chez les esprits les plus avancés – je «niais les gènes», comme Lyssenko... – au point que la revue du PCF hésita à la publier. Même un psychologue proche de Wallon comme Zazzo haussait ouvertement les épaules. Et si au même moment Bourdieu et Passeron faisaient l'importante théorie du capital culturel familiale-

ment transmis, ils prenaient soin de souligner que leur intention n'était pas «de contester l'inégalité naturelle des aptitudes humaines».¹ Je me suis senti bien seul, jusqu'au moment inattendu où en 1966 Jean Rostand, alors autorité biologique incontestée, me donna raison devant des enseignants socialistes. L'engagement du GFEN dans la bataille à son congrès de 1971, puis nombre de recherches savantes et d'expériences pédagogiques ont peu à peu changé la donne en un bon sens. Mais on le voit bien aujourd'hui : tant qu'existeront des forces sociales dirigeantes intéressées à conserver une inégalité de masse face à l'école, combattre la perverse idéologie justificatrice des «dons» inégaux restera une tâche de salubrité publique.

La place étant limitée, je n'ai ici qu'un but : mettre en relief la criante fausseté de deux vues générales aujourd'hui ressassées comme des dogmes et qui passent pour asseoir *scientifiquement* la récusation du «tous capables».²

(1) P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, Ed. de Minuit, 1964, p. III, note.

(2) J'ai réexposé ma radicale critique de la croyance aux «dons» dans le livre du GFEN *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009.

(3) Par exemple Victor de l'Aveyron, grandi en solitaire dans les bois (cf. L. Malson, *Les enfants sauvages*, UGE, 1964) ou Amala et Kamala, fillettes-louves de Midnapore (cf. R. Zingg, *L'Homme en friche – De l'enfant-loup à Kaspar Hauser*, Ed. Complexe, 1980).

grandis hors monde social³, ne manifestent aucune de ces capacités, ni langage humain, ni rire, ni même, chez les fillettes-louves, marche debout. Que se passe-t-il ? Ceci qui est fondamental, mais qui échappe à un matérialisme fruste : les capacités complexes qu'a formées l'humanité des derniers dix ou vingt millénaires ne se sont pas stockées sous forme d'innésismes dans le génome mais, à une vitesse inconnue de l'évolution biologique, en des pratiques sociales et acquis culturels extérieurs aux organismes. Fait sans précédent : des activités mentales se sont cumulativement *objectivées* dans des matérialités sociales – livres, calculatrices, écoles, musées, tribunaux, débats d'idées... – à *partir desquelles* se forment en chacun-e des activités cérébrales correspondantes.

Le monde socioculturel humain est donc infiniment plus qu'un simple *environnement* de l'individu : c'est *l'humanité même* objectivée d'une deuxième et tout autre façon que le génome d'Homo sapiens, et donc source majeure de notre personnalité. Des animaux aux humains évolués s'est ainsi opérée une foncière inversion : ce qui fait d'un chimpanzé un chimpanzé vient pour l'essentiel de son génome, et se voit seulement moduler par l'environnement ; ce qui fait de nous des humains évolués tous semblables et tous différents vient au contraire pour l'essentiel de notre monde social externe. Qualifier identiquement la forêt équatoriale où vit le chimpanzé et l'univers socioculturel du petit d'homme d'environnement, pratique quasi universelle dans les neurosciences d'aujourd'hui,⁴ trahit donc une complète incompréhension de ce qui fait de nous tout autre chose que des vertébrés supérieurs – que bien sûr nous restons cependant à la base. Et on conçoit que la science du cerveau humain puisse être, selon qu'elle a ou n'a pas compris ce qui précède, un savoir majeur ou une redoutable mystification.

Non, les destins scolaires ne sont pas une «fonction du cerveau»

Le point capital est donc ceci : nos capacités supérieures ne sont pas des données de nature en nous mais des acquis d'histoire hors de nous que nous avons à nous approprier. Bien différent d'un pur environnement, le monde socioculturel est pour chacun-e de nous un capital milieu formateur, et ce qui décide de notre personnalité biographique, par exemple de notre destin scolaire, est la façon singulière dont se nouent nos relations formatrices avec lui. On a beaucoup débattu sur ce qui est déterminant dans cette façon, et il est devenu clair que le plus décisif est le sens personnel vécu que prennent ou ne prennent pas pour l'individu, dès sa prime enfance, telles ou telles activités d'apprentissage. Ici les attentes familiales jouent un fort

rôle, mais complexe, et pas seulement elles. Chez qui ne prennent pas sens des apprentissages donnés, ils demeurent une corvée – les capacités correspondantes ne se forment pas, ou mal. Chez qui ils font sens, vécus comme un agrandissement de soi-même, ils sont intériorisés avec faveur et peuvent même devenir passion – ainsi prennent corps les prétendus «dons». S'imaginer qu'on en trouvera la source «dans le cerveau» est débile.

Mais nulle capacité, bien sûr, ne se forme sans en passer par le cerveau. De sorte que si ses caractéristiques générales et personnelles ne peuvent expliquer les capacités psychiques supérieures, elles ont une part dans leur genèse. Du point de vue biologique, nous sommes tous différents à la naissance ; très tôt se manifeste par exemple un tempérament nerveux singulier, qui par lui-même ne décide pas d'un destin mais va durablement marquer une idiosyncrasie. Tel enfant «pense vite», tel autre «réfléchit longtemps», or les parents vous le diront : «tout petit déjà...». Et à qui «pense vite» ou «réfléchit longtemps» il y a des choses que vous ferez plus difficilement faire. «Tous capables» n'a rien de commun avec «tous pareils». Disons même que favorise la croyance aux «dons» une manière trop sommaire de les nier. Oui, chacun-e a sa complexion propre, dans la formation de laquelle du biologique natif a sa part – majeure même, dans des cas pathologiques⁵. Aussi importe-t-il de bien préciser ce qu'on récuse dans l'idéologie des «dons» : la conviction sauvage que beaucoup seraient «bêtes de naissance» – ou fermés par nature à certaines capacités mentales –, de sorte qu'il faudrait renoncer à vouloir qu'ils deviennent des personnes humaines à part entière. Ici éclate que la croyance aux «dons» inégaux n'est pas que théoriquement débile : elle est pratiquement odieuse. C'est l'alibi de politiques réactionnaires.

L'innésisme, justificatif idéologique majeur du néolibéralisme

Et voilà pourquoi prétendre éclairer les destins scolaires par la moderne «science du cerveau» participe d'une vraie imposture idéologique : la biolisation du psychique, qui maquille en données

“ Les capacités complexes qu'a formées l'humanité des derniers dix ou vingt millénaires ne se sont pas stockées sous forme d'innésismes dans le génome mais, à une vitesse inconnue de l'évolution biologique, en des pratiques sociales et acquis culturels extérieurs aux organismes. ”

“ Nos capacités supérieures ne sont pas des données de nature en nous mais des acquis d'histoire hors de nous que nous avons à nous approprier. ”

(4) Exemple entre tant d'autres : Dr Catherine Guéguen, *Pour une enfance heureuse – Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont, 2014, où le monde social est sans cesse appelé «environnement». Et cela même chez les meilleurs, tel Jean-Pierre Changeux, cf. de bout en bout *L'Homme de vérité*, Odile Jacob, 2002.

(5) C'est pourquoi dès mon étude de 1964 j'ai toujours mis le mot contesté de «dons» entre guillemets : ce qu'on nie n'est pas bien sûr le fait des inégales facilités à la réussite scolaire, c'est le mythe selon lequel elles seraient un irréformable «donné» de nature.

natives auxquelles nous ne pourrions rien des effets de structures et décisions sociopolitiques par quoi d'innombrables enfants sont privés de leur droit concret à un plein développement humain.

“ Ici éclate que la croyance aux «dons» inégaux n'est pas que théoriquement débile : elle est pratiquement odieuse. C'est l'alibi de politiques réactionnaires. ”

On méconnaît trop souvent à quel point de profondeur cette naturalisation fait corps avec la façon libérale, au sens anglo-américain aujourd'hui omniprésent du terme, de penser l'humain. Un dogme de cette pensée est l'individualisme méthodologique, c'est-à-dire la thèse de principe que

tout fait social doit être réduit au comportement des individus et à leurs relations interpersonnelles. N'existerait donc rien de tel que rapports d'exploitation économique, classes sociales, pouvoirs étatiques ; et l'idée de les changer serait une dangereuse utopie : l'homo economicus, calculateur égoïste, ne fait qu'exprimer l'universelle et éternelle nature humaine. La conviction innée, qui sous-tend la croyance en l'inégalité des «dons»,

“ Se battre intelligemment dans le champ des idées est de capitale importance politique. ”

la disparité des «races», l'infériorité des femmes, n'est donc pas fortuitement entretenue par l'idéologie néolibérale : c'est le justificatif imaginaire majeur de l'apologie du capitalisme

comme forme insubstituable des rapports sociaux – qu'on la donne pour voulue par Dieu ou imposée par la nature.

Combattre avec exigence argumentative et esprit de suite la croyance aux «dons», ce sans quoi on aurait peine à faire prévaloir une politique scolaire de vraie gauche, s'inscrit donc dans une bien plus vaste et nécessaire lutte d'idées pour que la «science du cerveau» prenne sa juste place dans la science bien plus générale de l'humain. Lutte qui fait aujourd'hui rage. Par exemple avec l'incessante campagne pour nous persuader qu'entre les grands singes et nous il n'y aurait nulle différence qualitative, oubliant ce petit détail qu'est l'existence sans équivalent animal du monde social humain, donné pour un simple «environnement» naturel. Ou pour réduire à la bibliographie de langue anglaise ce qui a valeur scientifique en matière de science de l'humain, tout ce que lui a déjà apporté la culture marxienne européenne étant passé sous silence. Se battre intelligemment dans le champ des idées est de capitale importance politique.

Origines sociales et réussite scolaire : le déterminisme n'est pas une fatalité

Bertrand Geay

page 1/2

Il existe dans les débats sur l'éducation un malentendu persistant ou, mieux, des oppositions aux fondements intellectuels discutables, autour de l'interprétation des travaux sur les phénomènes de reproduction sociale par l'Ecole et en particulier de ceux de ces travaux qui se situent dans le prolongement de l'œuvre de Pierre Bourdieu. Encore très souvent aujourd'hui, sont publiés de nombreux articles ou ouvrages dont les propos introductifs et parfois les développements se positionnent en rupture avec une série de notions définitivement assimilées les unes aux autres : « handicap socio-culturel », « déterminisme sociologique », « théories de la reproduction », « fatalisme bourdieusien », etc. Or, la connaissance des travaux de sociologie de l'éducation des trente dernières années aussi bien que la relecture des travaux de Bourdieu lui-même conduisent à une appréciation beaucoup plus nuancée et surtout beaucoup plus intéressante pour qui se préoccupe de changer l'état des choses scolaires.

Tout d'abord, examinons brièvement la fameuse notion de « handicap socio-culturel ». Il n'est pas possible d'en retracer ici la genèse. Notons simplement que cette notion n'a acquis de consistance qu'à travers les travaux qui critiquaient les dérives d'explications sociologiques qui ne mobilisaient que les caractéristiques sociales des élèves et les propriétés les plus générales du système d'enseignement. Ainsi, dès les années 1970, les travaux du Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS), fustigeant les limites de la « théorie du handicap socio-culturel », mettent en avant les facteurs pédagogiques et institutionnels permettant d'analyser et d'intervenir sur les inégalités. Il est vrai que, pendant les années 1970-80, les luttes très vives qui opposent entre eux les sociologues de l'éducation se focalisent pour l'essentiel sur l'interprétation à donner aux corrélations entre origine sociale et réussite scolaire, corrélations mesurées dans de nombreuses études statistiques. Mais il est pour le moins paradoxal de constater que les approches qui, à leurs origines, mettent le plus en avant les facteurs pédagogiques et institutionnels, en particulier celles de Bernstein ou de Bourdieu et Passeron, portent de plus en plus la charge du procès fait globalement

aux sociologues de l'éducation par les spécialistes de l'analyse pédagogique ou didactique. Sans doute est-ce là la rançon de leur succès académique sur le moyen terme.

Parmi les principaux acquis des travaux de Bernstein et de Bourdieu et Passeron, il faut en effet relever trois aspects marquants. Premièrement, la distribution des inégalités de réussite par catégorie sociale fait apparaître que les différences de ressources culturelles ont un poids explicatif plus important (statistiquement parlant) que les ressources économiques, au moins dans les secteurs officiellement gratuits du système d'enseignement. Deuxièmement, le système d'enseignement est organisé selon des traditions, des valeurs, des hiérarchies internes qui le rendent en partie autonome à l'égard des autres secteurs de la société. Bourdieu et Passeron font même de cette autonomie relative et de l'idéologie méritocratique qui en constitue le prolongement politique, un élément décisif de leur interprétation théorique. Troisièmement, les cultures scolaires et les façons dont elles sont transmises dans les différents segments du système d'enseignement, les rapports entre elles et les cultures et les modèles éducatifs qui caractérisent typiquement les différentes classes sociales, sont à placer au centre de l'analyse si l'on veut saisir les modalités concrètes par lesquelles l'enseignement dispensé contribue à accroître ou à réduire les inégalités sociales face à l'Ecole.

Ces acquis sont, par la suite, au fondement de toute une lignée de travaux, parmi lesquels on peut citer ceux de Bernard Lahire, de Sylvain Broccolichi ou de Sandrine Garcia. Les travaux de l'équipe ESCOL, en dépit des formulations anti-bourdieuusiennes de leurs débuts, font aussi largement prospérer ces acquis. Pour le dire autrement, l'invitation à inventer une « pédagogie rationnelle », qui figure dans la conclusion des Héritiers, en 1964, n'a pas constitué le programme de travail principal des héritiers de Bourdieu, mais a été entendu par des héritiers plus indirects et plus inattendus. Et l'opposition académique et sociale entre deux disciplines en plein développement - la sociologie et les sciences de l'éducation - a largement concouru à entretenir l'idée que les sociologues

Bibliographie :

Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Basil Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975.

Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

Sylvain Broccolichi, « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », In: *Sociétés contemporaines*, n°21, 1995, pp. 15-27.

Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

Bibliographie :

Pierre Clément, *Réformer les programmes pour changer l'école? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire, doctorat de sociologie ss dir. B. Geay, Université de Picardie J. Verne, 2013.*

Jérôme Deauvieu, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux incertitudes du métier, Paris, La Dispute, 2008.*

Sandrine Garcia, Anne-Claudine Oller, *Réapprendre à lire : de la querelle des méthodes à l'action pédagogique, Paris, Seuil, coll. « Liber », 2015.*

Bertrand Geay, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale, Paris, Seuil, coll. « Liber », 1999.*

Bertrand Geay, « Du "cancer" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques "d'insertion" et de "tolérance zéro" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, sept. 2003.

Bertrand Geay, « Education et culture. La nouvelle infrastructure ? », in F. Lebaron, G. Mauger, *Lectures de Bourdieu, Paris, Ellipses, 2012.*

Bertrand Geay, « Faut-il casser les amphithéâtres ? », in : C. Leclercq, W. Lizé, H. Stevens, *Bourdieu et les sciences sociales. Réceptions et usages, Paris, La Dispute, 2015.*

Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.

Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.*

Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.*

étaient faits pour s'occuper d'analyses statistiques des inégalités (puis d'études ethnographiques des trajectoires et de monographies d'établissements ou de quartiers) alors que les spécialistes de l'éducation non strictement sociologues étaient les mieux placés pour s'occuper de ce qui se passe dans la classe.

N'existe-t-il pas malgré tout, chez Bourdieu et à sa suite, une forme de « déterminisme » qui découragerait toute intention d'analyser et d'intervenir sur ce qui se joue dans ce qu'il appelait le « rapport pédagogique » ? Cette question est complexe et mériterait de longs développements. Quelques points décisifs peuvent être mentionnés ici. Tout d'abord, il y a lieu de s'interroger sur une pensée sociologique qui récuserait toute référence au déterminisme, comme l'idée en est parfois aujourd'hui formulée dans certains cercles. La prise en compte de la réflexivité et de l'inventivité humaines n'est pas incompatible avec celle des contraintes matérielles, des conditionnements sociaux et du poids de l'histoire. Ensuite, il faut mentionner tout ce qui dans les écrits de Bourdieu encourage à penser les rapports entre ce que la société nous fait et ce que nous lui faisons, et plus spécifiquement dans ses derniers écrits, les conditions qui permettent de se déprendre de l'urgence et des attentes immédiates du monde dans lequel nous vivons. Enfin, il faut malgré tout reconnaître l'insistance toute particulière que Bourdieu a mise, dans la plupart de ses travaux empiriques, à montrer l'inertie des structures sociales. Il s'agissait, comme il le soulignait lui-même, de comprendre avant tout comment les groupes dominants parviennent à conserver leur position collective dans l'espace social et comment nous en venons à nous adapter à la société telle qu'elle est. Et d'utiliser du même coup des instruments de preuve qui mettaient en exergue les nécessités immanentes du monde social. Mais ce serait céder à une vision religieuse des œuvres et des auteurs que de penser que reproduire la manière particulière qu'il a eue d'utiliser ses propres concepts est la seule façon de faire fructifier les acquis de ses travaux.

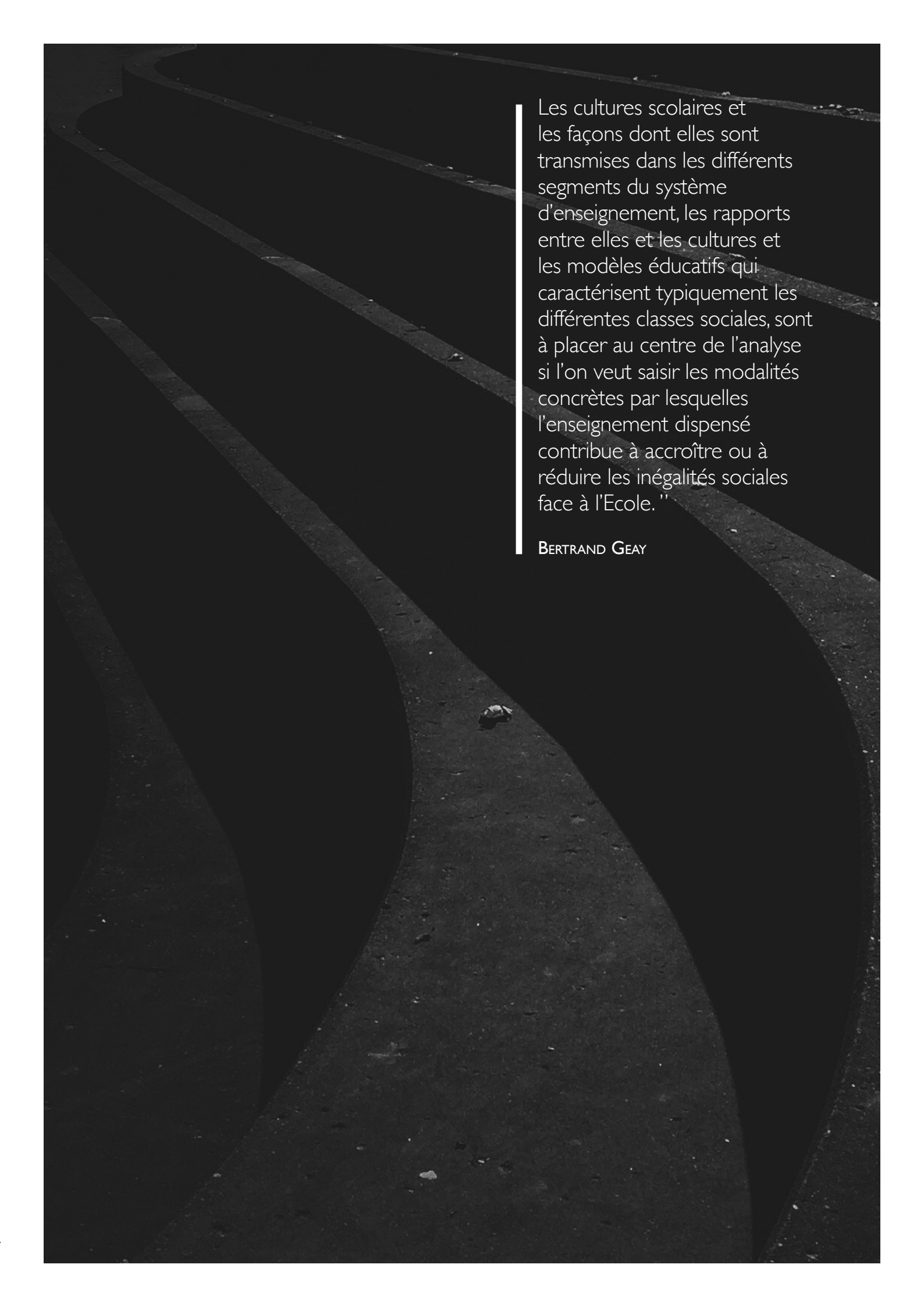
Il s'est ainsi avéré particulièrement fécond de prendre en considération les cas minoritaires de réussite ou d'échec scolaires. Non que Bourdieu ne s'y était pas intéressé : au contraire, l'une des principales innovations de sa façon d'étudier les phénomènes de mobilité et de reproduction, est de pleinement intégrer le cas des transfuges et des déclassés. Mais en matière scolaire, les conditions pédagogiques et institutionnelles qui favorisent ou défavorisent la réussite des élèves a priori peu destinés aux meilleures réussites est bien-sûr une question cruciale pour comprendre ce qui se joue dans la classe (et pour ne pas désespérer les familles et les enseignants). L'actuel développement des travaux qui croisent ce qui se passe dans les différents lieux où les enfants apprennent, qui mettent davantage en exergue le poids des

méthodes d'enseignement ou qui se proposent d'étudier la socialisation pas à pas, par le déploiement de méthodes longitudinales, donne une indication sur le possible renouvellement de ce type de travaux dans les années qui viennent.

De la même façon, la prise en compte de l'histoire et des aspects politiques des phénomènes scolaires vient incontestablement compléter le tableau un peu terrifiant que dessinent les travaux qui nous montrent que depuis cinquante ans les inégalités perdurent, et même ces dernières années, tendent à s'accroître. Que l'on pense à l'étude contextualisée des pratiques sociales et des pratiques d'enseignement qui concourent à produire, à reproduire et/ou à transformer le système d'enseignement. Que l'on pense aux logiques institutionnelles, professionnelles et politiques qui produisent l'agenda des réformes, les mécanismes de leurs mises en œuvre et les dynamiques d'innovations ou de résistances qui les accompagnent. Dans tous les cas, saisir les phénomènes dans leur dynamique sans en perdre la dimension structurale, constitue un enjeu fondamental aussi bien d'un point de vue scientifique que d'un point de vue politique.

Car il faut bien aussi, en conclusion, évoquer la dimension proprement politique de ces débats. Quel sens aurait une science de l'éducation qui ne partirait pas de ce constat élémentaire que notre société est profondément divisée en groupes sociaux aux intérêts antagonistes ? Quelles perspectives auraient des discours sociologiques qui entretiendraient l'illusion qu'une bonne technique, une bonne réforme ou une bonne méthode suffiraient à résoudre la question des inégalités ? A frais nouveaux, scientifiquement et politiquement, la question est ainsi plus que jamais de faire la part des déterminations sociales pour mieux être en mesure de leur échapper.

BERTRAND GEAY
Professeur de science politique à
l'Université de Picardie
(CURAPP-ESS, UMR CNRS 7319)



Les cultures scolaires et les façons dont elles sont transmises dans les différents segments du système d'enseignement, les rapports entre elles et les cultures et les modèles éducatifs qui caractérisent typiquement les différentes classes sociales, sont à placer au centre de l'analyse si l'on veut saisir les modalités concrètes par lesquelles l'enseignement dispensé contribue à accroître ou à réduire les inégalités sociales face à l'Ecole."

BERTRAND GEAY

Quand le néolibéralisme récupère l'éducabilité et concurrence le tous capables sous de faux airs progressistes

Erwan Lehoux

page 1/3

Si un élève est en difficulté, la meilleure solution est de redoubler... d'attention.

Quand un élève ne progresse pas, il doit abandonner... les méthodes qui ne lui conviennent pas.

Un élève en difficulté est un élève ignorant... ses points forts.

Ces quelques slogans ne sont pas issus d'une campagne militante en faveur du tous capables mais de publicités pour l'organisme Acadomia, qui n'est pourtant pas considéré, c'est le moins que

l'on puisse dire, comme un promoteur d'une école plus égalitaire. Faut-il rappeler que le patron d'Acadomia est par ailleurs Président de la Fédération du service aux particuliers (FESP), membre du MÉDEF ? Comment expliquer cette apparente et

paradoxe proximité entre le discours progressiste en faveur du *tous capables* et le discours véhiculé par certaines franges du patronat ?

Ce dernier participe d'abord d'une stratégie de communication permettant à Acadomia de mieux s'adresser à ses potentiels clients. En cela, il reflète – et renforce – un discours communément admis, en particulier parmi les classes moyennes, sur lequel s'appuient également les responsables politiques lorsqu'ils mettent en œuvre des réformes pédagogiques qui visent à individualiser l'éducation.

Plus fondamentalement, de la validité de ce discours dépend l'existence même du soutien marchand. En effet, si les capacités cognitives des élèves étaient bel et bien naturellement déterminées et immuables, alors l'utilité du soutien scolaire et

plus généralement de tous les efforts individuels serait nulle. Ainsi, pour des entreprises telles qu'Acadomia, il est impératif que chaque élève soit en mesure de progresser, ne serait-ce qu'un peu, et surtout que les parents en soient convaincus, sans quoi tout effort – et donc tout recours au soutien scolaire mais aussi tout dispositif d'accompagnement à la scolarité – serait vain.

C'est d'ailleurs ce qu'affirmaient déjà les pédagogues dans les décennies qui ont suivi la Révolution en forgeant le *postulat d'éducabilité*. Ils énonçaient alors une proposition somme toute évidente : pour que processus d'éducation il y ait, il convient que les individus soient éducatibles, c'est-à-dire qu'ils soient aptes à apprendre. À l'époque, il est vrai que le postulat d'éducabilité, en s'opposant fondamentalement aux conceptions naturalistes des capacités cognitives des individus, constituait un progrès vers l'égalité. Cependant, aujourd'hui, *éducabilité* résonne étonnamment avec *employabilité*... Devons-nous craindre une récupération néolibérale de ce concept qui prendrait de faux airs progressistes ? Rien n'est moins sûr. Luc Boltanski et Ève Chiappello ne nous enseignent-ils pas que le néolibéralisme est en mesure d'intégrer les discours critiques en en tordant le sens, comme ce fut le cas des discours soixante-huitards en faveur de la liberté et de l'épanouissement ?

La déclinaison néolibérale de l'éducabilité, un progressisme... en apparence seulement !

Derrière le progressisme apparent des messages véhiculés par les publicités pour Acadomia, il suffit d'être un peu attentif pour saisir la véritable conception des capacités cognitives des sujets qui est supposée. Ainsi, si un élève ne saurait être considéré comme *ignorant*, il semble en revanche

“ Pour les néolibéraux, la différence n'est pas seulement une donnée d'origine mais, plus encore, un objectif en tant que tel. ”

(1) Luc Boltanski et Ève Chiappello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999, 843 p.

disposer de *points forts* ou de *potentiels*. N'est-ce pas là une autre manière de désigner les talents ou les *dons naturels* chers aux conservateurs ?

En définitive, la véritable conception des capacités cognitives à laquelle adhèrent les offreurs de soutien scolaire, même s'ils ne la formulent pas ainsi, est une conception conservatrice souple, selon laquelle les sujets sont inégalement capables de réussir, en raison de handicaps – que ceux-ci soient biologiques ou socio-culturels. Cela signifie non pas que la réussite est pré-déterminée et qu'il ne sert à rien d'essayer d'agir pour la favoriser mais, au contraire, que chaque individu est différent et aurait besoin d'un programme pédagogique adapté.

De fait, cette conception des capacités cognitives des sujets repose sur la conviction que les individus sont fondamentalement inégaux. Ce discours est néanmoins paré de progressisme au nom du respect des différences et de la personnalité de chacun.

Concrètement, cela engage d'abord le rapport pédagogique. Ainsi, le volume de travail nécessaire à un même niveau de réussite serait différent d'un élève à autre, de même que chacun aurait une manière particulière d'apprendre, en fonction, par exemple, de son type de mémoire (visuelle, auditive, etc.). La dernière campagne d'Academia s'inscrit tout particulièrement dans cette conception.

De là à proposer aux élèves des contenus personnalisés, il n'y a qu'un pas. Au nom de la prise en compte des individualités, il conviendrait de permettre à chacun de choisir ses études en fonction de ses propres goûts et de ses propres talents. À titre d'exemple, il serait malvenu de pousser un élève à poursuivre des études générales si celui-ci affirme qu'il préférerait passer un CAP car l'important serait que cet élève puisse s'épanouir en faisant ce qui lui plaît. De même, certains défendent la mise en place de formations à *la carte*, qui consisteraient à laisser les lycéens choisir les enseignements qu'ils souhaitent suivre en fonction de leurs envies et de leurs goûts.

De fait, ce discours méconnaît les apports de la sociologie, notamment, mais aussi des neurosciences, qui montrent que les individus sont éminemment sociaux, c'est-à-dire que leurs envies et leurs goûts, de même que leurs capacités cognitives sont très largement socialement construits, ce depuis la naissance et tout au long de leur socialisation. Au nom du respect de ces différences, qui n'ont pourtant rien de naturelles, ce discours invite à renoncer à l'égalité. En laissant les élèves choisir leur orientation en fonction de leurs envies et de leurs goûts, les tenants de ce discours, en croyant

respecter la personnalité des élèves, renoncent en réalité à ouvrir leur champ des possibles, lequel est généralement plus réduit lorsque les élèves sont issus de milieux défavorisés que lorsqu'ils sont issus de milieux plus aisés. En cela, ce discours justifie les politiques les plus conservatrices et favorise l'enfermement des individus dans leur classe d'origine plutôt que de viser leur émancipation.

L'individualisation de l'éducation, cheval de Troie du néolibéralisme à l'école

Ce processus d'individualisation des rapports éducatifs et des contenus s'inscrit dans le cadre d'une compétition scolaire renforcée qui va de pair avec une conception utilitariste de l'éducation selon laquelle cette dernière constitue un investissement individuel en vue d'obtenir un emploi et, si possible, d'espérer une rémunération relativement élevée.

Face à la crainte du chômage et du déclassement, chacun a en effet intérêt à optimiser ses chances de réussir à l'école car les diplômes demeurent le meilleur « passeport pour l'emploi », comme l'affirme le programme de SES en Seconde. Dès lors, l'individualisation reflète une logique de différenciation non pas des produits mais des individus ; en définitive, pour les néolibéraux, la différence n'est pas seulement une donnée d'origine mais, plus encore, un objectif en tant que tel.

Dans cette course à l'emploi qui nécessite de développer son *employabilité*, chacun devient responsable de son capital humain, c'est-à-dire, en premier lieu, de son parcours éducatif et de ses qualifications, dans lequel il est censé investir. Ce discours, qui tend à transformer les individus en entrepreneurs d'eux-mêmes, a notamment été vulgarisé sous la forme du *développement personnel*.

Selon une définition couramment attribuée au Ministère du travail et de l'emploi, l'employabilité est « la capacité d'évoluer de façon autonome à l'intérieur du marché du travail, de façon à réaliser, de manière durable, par l'emploi, le potentiel qu'on a en soi ». Cette proposition est intéressante puisqu'il suffit de remplacer quelques mots pour obtenir une définition particulière de *l'éducabilité* sans que celle-ci ne soit très éloignée de son sens d'origine. Ainsi, récupéré et traduit par le néolibéralisme, l'éducabilité devient la capacité de réussir de façon autonome à l'intérieur du marché

“ Ainsi, récupéré et traduit par le néolibéralisme, l'éducabilité devient la capacité de réussir de façon autonome à l'intérieur du marché scolaire, de façon à réaliser, par la scolarité, le potentiel qu'on a en soi. ”

scolaire, de façon à réaliser, par la scolarité, le potentiel qu'on a en soi.

N'est-ce pas très concrètement ce en quoi consistent le coaching scolaire ou le soutien scolaire, lorsqu'ils proposent aux élèves de développer leur confiance en eux afin d'être mieux disposés à réussir ou encore à acquérir les bonnes méthodes et à réviser les bases ? Cette tendance est doublement dangereuse. D'une part, elle favorise une conception très mécanique de l'éducation dès le plus jeune âge, selon laquelle il importe seulement de réussir et non de comprendre. D'autre part, elle

renvoie la responsabilité de l'échec scolaire non pas à la société dans son ensemble et plus particulièrement à l'école mais à l'individu lui-même et ses parents, conformément à l'idéologie méritocratique.

À l'inverse, l'idée selon laquelle l'école a aussi comme objectif de donner

à tous les élèves une culture commune devient secondaire. Comment pourrait-il en être autrement dès lors que les rapports éducatifs et les contenus sont individualisés ? Il est plus que jamais nécessaire de démasquer ce discours individualiste, car trop de militants, y compris parmi les plus progressistes, ont tendance à y adhérer, sans en mesurer la portée politique réelle.

Être tous capables, ce n'est pas seulement être éducatibles !

De fait, le *tous capables* est d'abord un principe d'action politique selon lequel tous les élèves sont *également* capables d'apprendre. Il s'agit de considérer, en s'appuyant sur un certain nombre d'analyses scientifiques, que les individus ne sont pas seulement tous éducatibles mais qu'ils le sont, de surcroît, tous autant les uns que les autres. Bref, c'est bien sur l'égalité des capacités cognitives des sujets que repose le *tous capables*.

Dès lors, il n'y a aucun raison de revendiquer l'individualisation des rapports pédagogiques par la mise en place de parcours différenciés ou de soutien personnalisé. Il convient, au contraire, de revendiquer une réforme de l'école qui permette à tous les élèves de réussir, donc de s'attaquer aux pratiques pédagogiques qui participent à la sélection sociale sans même que les enseignants n'en aient conscience, ce que des sociologues comme Bourdieu et Passeron ont mis en avant dès les années soixante-dix, avant que d'autres chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation n'en développent l'analyse.

Si l'égalité ne signifie pas l'identité, si l'école n'a pas vocation à fabriquer des sujets identiques en série, alors le *tous capables* doit conduire à donner à tous les élèves une culture commune et à proposer une éducation en commun, en favorisant un processus collectif d'apprentissage et de co-construction des savoirs grâce à la coopération. Autant d'objectifs qui ne sont pas ceux de la déclinaison néolibérale de l'*éducabilité* !

“ Il s'agit de considérer, en s'appuyant sur un certain nombre d'analyses scientifiques, que les individus ne sont pas seulement tous éducatibles mais qu'ils le sont, de surcroît, tous autant les uns que les autres. ”

Éduquer et instruire le « peuple enfant ». La révolution au péril de la raison

Jean-Luc Chappey

page 1/3

Dès les premières séances de la nouvelle assemblée constituante, l'idée d'éduquer et d'instruire le peuple s'impose comme un thème central de la nouvelle rhétorique révolutionnaire. L'impératif pédagogique constitue un pilier de la nouvelle communauté politique en construction. Pour « devenir révolutionnaires » et imposer leur légitimité face au pouvoir royal, les députés de l'Assemblée constituante vont ainsi rapidement revendiquer un certain héritage des Lumières qui promeut la nécessité d'éduquer et d'instruire (les deux termes tendent alors à se confondre) le peuple, un peuple considéré comme souverain mais qui, selon les nouvelles élites politiques, ne saurait être tout à fait apte à participer pleinement à la sphère de décision politique. Dès lors, les députés s'érigent en instituteurs. Considérant, dans la continuité d'Helvétius, que « l'éducation peut tout », les révolutionnaires vont, dès 1789, chercher à mettre en œuvre ce vaste chantier visant à transformer les mœurs, les habitudes, mais aussi, les corps, justifiant de nombreuses innovations pédagogiques hors les murs des établissements scolaires pour toucher autant les esprits que les cœurs.

La nécessité de régénérer la Nation justifie ainsi la nécessité d'instruire, d'éduquer et de civiliser un peuple qui, laissé libre, pourrait bien être dangereux. Dès l'été 1789, les leçons de la Grande Peur seront là pour justifier davantage ces préventions qui légitiment l'adoption de la loi martiale le 21 octobre 1789. C'est au nom de l'idéal pédagogique que les Constituants refusent d'accorder la citoyenneté (définie en terme de degrés) à tous les membres de la Nation : aux côtés des plus pauvres, des femmes et des enfants qui, membres de la communauté nationale, se voient privés de droits politiques par le suffrage censitaire, les communautés juives de l'Est de la France et les esclaves noirs des colonies devront attendre le temps nécessaires à leur éducation pour prétendre accéder au statut de citoyen (les premiers seront intégrés dans la communauté nationale en septembre 1791 et il faut attendre le décret de la Convention de février 1794 pour que l'esclavage soit aboli).

Dès lors, cet idéal justifie l'intérêt porté à la

réforme des institutions scolaires à laquelle travaillent les députés des différentes assemblées parlementaires qui se succèdent entre 1789 et 1793. En témoignent les débats suscités par les différents projets proposés par Talleyrand en septembre 1791 (plan qui reprend les propositions héritées des réformateurs des Lumières et insiste sur l'enseignement des humanités) ou Condorcet, porte-parole du Comité d'instruction publique et secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences. Présenté les 20-21 avril 1792 dans un contexte peu favorable, le texte de Condorcet pose des principes majeurs qui font consensus chez les nouvelles élites politiques en particulier la gratuité et la laïcité d'un enseignement conçu pour permettre le « perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée ». La guerre, les tensions politiques et les difficultés financières expliquent les retards pris dans la mise en œuvre de ces principes. Néanmoins, les discussions ne cessent jamais. Les débats, dans et en dehors de l'Assemblée, portent sur des objets majeurs qui agitent encore largement les questionnements actuels : l'organisation institutionnelle des établissements pédagogiques, le rôle et la fonction assignées aux professeurs, leur degré d'autonomie et les modalités de leur autorité mais aussi les contenus, plus ou moins spécialisés, et les pratiques pédagogiques.

Le rôle politique assigné à la pédagogie se révèle particulièrement dans le projet de Félix Le Peletier de Saint-Fargeau présenté devant la Convention le 13 juillet 1793, le jour même de l'assassinat de Marat, par Robespierre. Répondant à la volonté de « former un nouveau peuple », ce plan trace les contours d'un modèle très contraignant prévoyant la création dans chaque section, dans les villes, d'une maison commune d'éducation et d'internat

“ C'est au nom de la suspicion quant à la faculté du peuple souverain à voter de manière rationnel et raisonnable qu'une partie des républicains du Directoire vont justifier les différents coups d'État qui scandent la vie politique entre 1797 et 1799. ”

“ Il ne faudrait pas minorer la responsabilité d'une partie de ces élites républicaines qui ont pris le risque de détruire la république plutôt que de faire le pari d'une plus grande démocratisation. ”

(une par canton dans les campagnes) destinée à réunir tous les enfants de la circonscription. Ce projet, qui rend l'école obligatoire et gratuite, doit ainsi permettre l'accès de tous les garçons entre 5 et 12 ans et les filles entre 5 et 11 ans à l'école républicaine. De la naissance à l'âge adulte, l'individu doit ainsi recevoir des connaissances afin de le rendre « utile » à la Nation, mais doit aussi être formé aux bonnes mœurs afin de participer à la défense de la

concorde collective. Les Conventionnels adoptent le 19 décembre 1793 (29 frimaire an II) une loi reprenant les principes proposés par Gabriel Boucher, conventionnel et membre du Comité de salut public. Affirmant l'obligation scolaire, la loi rappelle la place essentielle jouée par l'éducation et l'instruction dans la dynamique politique de la Révolution. Promouvant d'autres méthodes d'enseignement, se fiant autant à l'entendement qu'à l'enthousiasme, ce plan doit affranchir l'école du

“ Les mêmes dirigeants républicains, français et européens, qui ne cessent de désavouer les élections et choix des peuples au nom d'une rationalité qu'ils seraient bien incapables d'atteindre et comprendre, reproduisent aujourd'hui avec conviction cette distinction entre des peuples à instruire et civiliser et une élite instruite et civilisatrice. ”

contrôle de la « caste des savants » et permettre aux « bons » citoyens, choisis pour leur zèle politique, de devenir les instituteurs de la Nation.

La mise en application des décrets se heurte à de nombreuses difficultés. Les réquisitions militaires qui touchent, à partir du printemps 1793, tous les hommes de 18 à 25 ans, célibataires, privent les écoles de la République de jeunes enseignants. Il convient pourtant de nuancer l'insuccès de cette première législation scolaire de la Convention qui,

appliquée moins d'un an, permet à tout un chacun d'enseigner (avec certificat de civisme), instaure une obligation scolaire de 3 ans, la gratuité et la laïcité de l'enseignement. Surtout, ces difficultés ne doivent pas masquer l'extraordinaire effervescence que suscitent les questions d'instruction et d'éducation au sein de la population. En l'an II, la pédagogie envahit tout l'espace social et politique : des chansonniers aux administrateurs, des journalistes aux soldats, des hommes de lettres aux curés, ces nouveaux instituteurs se réussissent derrière la mission de pédagogie politique qui doit permettre de sauver la Révolution contre ses ennemis.

La réforme du calendrier révolutionnaire en octobre 1793 constitue le symbole le plus important de cette volonté de refondre en profondeur les repères spatiaux et temporels et de construire une nouvelle communauté autour d'un calendrier festif qui rompt avec l'héritage du christianisme : les nouveaux cultes organisés par les autorités locales et nationales doivent ainsi participer à cet ambitieux programme d'instruction et d'éducation d'un peuple qui, s'il se voit reconnaître des droits politiques et sociaux plus larges (comme en témoignent les principes de la Constitution de 1793 adoptée – mais non appliquée – en juin 1793), n'en reste pas moins encore considéré comme imparfait ou immature pour une large partie des députés montagnards proches de Robespierre. Pour ce dernier, s'il convient de favoriser la mise en place de la démocratie, il convient également de penser les conditions qui rendent possible sa mise en place : là encore, le peuple, malgré les nombreux sacrifices dont il fait preuve pour la défense de la République sur les champs de batailles, doit être encadré et soumis à une entreprise de pédagogie nationale comme l'illustre l'importance accordée par l'Incorruptible à la fête de l'Être suprême (juin 1794), une fête qui, objet de nombreuses hostilités, favorise la constitution des alliances à l'origine de sa défaite politique (9 thermidor an II/27 juillet 1794).

Participant à l'abandon progressif des idéaux démocratiques de l'an II, la reprise en main de l'espace pédagogique par les élites politiques ne fait ainsi que s'accélérer sous la Convention thermidorienne. Au nom de la nécessaire défense de la République, il s'agit désormais de réaffirmer la nécessité d'une entreprise de régénération conduite par les « savants ». La nouvelle législation scolaire, votée le 27 brumaire an III/17 novembre 1794, prévoit le financement public d'une école à double section pour mille habitants. Cette loi qui n'impose plus l'obligation scolaire, laisse désormais aux parents le choix de l'école en admettant explicitement l'existence d'écoles libres tenues par des ecclésiastiques.

Confronté au dilemme de défendre la République tout en condamnant les violences et justifier l'exécution de l'Incorruptible et de ses amis, les députés de la Convention thermidorienne, s'érigeant de nouveau en héritiers des Lumières, entendent rétablir la distinction entre le peuple enfant et des élites seules aptes, par leur capacités financières et intellectuelles, à gouverner. C'est sur ces nouvelles formes de distinctions sociales (élites civilisatrices vs peuple à civiliser qui justifie le rétablissement d'un suffrage censitaire en 1795) que s'appuient les rédacteurs de la Constitution de l'an III et qu'est justifiée la promotion du « propriétaire » dans l'ordre social et politique de la République du

Directoire. Réunis au sein de l'Institut national dans la classe des sciences morales et politiques, les savants appelés les Idéologues définissent les nouvelles règles de l'habitus républicain : la citoyenneté repose en effet désormais sur des capacités à penser, à parler et à se comporter selon des normes fondées sur les facultés d'une Raison érigée en référence absolue dans la rhétorique républicaine. Cela après la répression menée contre les révoltes populaires du printemps 1795 qui voient la « fin » des sans-culottes.

C'est au nom de la suspicion quant à la faculté du peuple souverain à voter de manière rationnel et raisonnable qu'une partie des républicains du Directoire vont justifier les différents coups d'État qui scandent la vie politique entre 1797 et 1799 : au nom de la défense des principes de la République et des erreurs d'un peuple toujours en proie à des préjugés et des superstitions, ils cassent les élections qui avaient été gagnées soit par des « royalistes », soit par les républicains démocrates. Si désillusions il y a eu, il ne faudrait pas minorer la responsabilité d'une partie de ces élites républicaines qui ont pris le risque de détruire la république plutôt que de faire le pari d'une plus grande démocratisation. Le projet d'une démocratie représentative, porté par une partie des républicains (ceux que l'on appelle les « néo-jacobins » ou les « républicains démocrates »), constituait pourtant bien une réelle alternative au coup d'État de Brumaire : ce projet ouvrait la voie à une plus grande participation du peuple à la vie politique en cherchant à renforcer les prérogatives du pouvoir législatif aux dépens de l'Exécutif. C'est contre ce projet que se sont réunis les républicains « raisonnables » qui, autour d'Emmanuel Sieyès, sont parvenus – non sans mal – à le décrédibiliser, rendant ainsi évident l'arrivée d'un homme providentiel. Ce sont bien ces républicains conservateurs qui, se prévalant d'un certain héritage des Lumières, ont été les fossoyeurs de la République. Certes, ces élites ne pouvaient pas savoir que, rapidement, le général Bonaparte, auréolé de ses victoires sur les champs de batailles italiens et du mythe oriental construit face aux pyramides égyptiennes, allait tourner le dos aux principes de la Révolution et œuvrer à la mise en place d'un nouvel ordre politique et social favorable à la domination d'une élite choisie et restreinte, les notables.

Les mêmes dirigeants républicains, français et européens, qui ne cessent de désavouer les élections et choix des peuples au nom d'une rationalité qu'ils seraient bien incapables d'atteindre et comprendre, reproduisent aujourd'hui avec conviction cette distinction entre des peuples à instruire et civiliser et une élite instruite et civilisatrice. Sous couvert d'un discours sur la nécessité d'éclairer un

« peuple » toujours suspecté de préférer les loisirs faciles, les élites éduquées et cultivées cachent

mal aujourd'hui un mépris qui se traduit par cette propension à toujours parler pour et au nom du peuple à défaut de réellement l'écouter. Or, le risque est grand de prétendre gouverner un « peuple enfant » : d'un côté parce qu'un tel discours peut ouvrir un espace politique à des forces, parfois non démocratiques, qui prétendent parler au nom du peuple ; d'autre part parce qu'il favorise la délégitimation du régime représentatif et la recherche de voies d'expression politique alternative en rupture avec les principes républicains.

“ Sous couvert d'un discours sur la nécessité d'éclairer un « peuple » toujours suspecté de préférer les loisirs faciles, les élites éduquées et cultivées cachent mal aujourd'hui un mépris qui se traduit par cette propension à toujours parler pour et au nom du peuple à défaut de réellement l'écouter ”

Tous capables ? Donc tous dangereux...

Danièle Linhart

page 1/3

Les capacités des travailleurs font peur aux dirigeants d'entreprise. Ils s'en méfient car si les compétences professionnelles, le métier et l'expérience constituent des ressources très utiles pour l'accomplissement de l'activité, ils peuvent également

conduire les salariés à vouloir imposer leur point de vue sur le travail, pour y inscrire leurs valeurs en opposition avec les critères d'efficacité et rentabilité voulus.

C'est bien l'enjeu de la mise au travail salariale. Les travailleurs échangent leur temps de travail et leurs capacités contre une rémunération mais c'est l'employeur qui

décide de l'organisation du travail au sein de laquelle seront mis en œuvre ces capacités. C'est l'organisation du travail qui relaie les objectifs de l'employeur et qui de fait n'est pas supposé intégrer ceux des travailleurs qui ont eux aussi des intérêts (tirer de leur travail de quoi assurer une existence décente, ménager leur santé physique et mentale...) et des valeurs (professionnelles, citoyennes, morales et personnelles) à défendre.

Quand la « science » vole au secours de la destruction des savoirs et des métiers.

Souvenons nous. F W Taylor a inventé une organisation soi-disant scientifique du travail pour assurer les employeurs que ce ne seront pas les ouvriers qui décideront des méthodes et du rythme du travail pas plus que de la qualité de ce qui sera produit. Il a bien expliqué⁽¹⁾ que pour atteindre une productivité élevée, il fallait déposséder les ouvriers des connaissances, des savoirs et du métier qu'ils avaient acquis, pour les confier aux ingénieurs, lesquels à l'aide de la « science » seront aptes à déterminer la façon dont il faut s'y prendre pour travailler de la façon la plus efficace. Comprenez la plus rentable du point de vue de l'employeur qui obtiendra un retour sur investissement bien plus important. Les ouvriers sont dans cette optique confrontés à une organisation du travail qui leur est étrangère, qui est déterminée à partir d'un autre point de vue que le leur, une organisation sur laquelle ils ne peuvent plus agir mais qui les prend en charge de façon très prescriptive à l'aide de gammes

opératoires et de délais alloués.

Taylor a prétendu mener cette bataille sous la bannière de la démocratisation du travail : désormais à la portée de tous (et non plus des seuls ouvriers de métier) le travail ainsi revisité permet des gains de productivité bien plus élevés générant un marché plus large de biens de consommation et profitable à la nation dans sa totalité.

Au nom de valeurs qu'il proclame universelles et relevant du bien commun, par le biais d'un pseudo recours à la Science qu'il proclame neutre et objective, Taylor invente ainsi un mode d'organisation qui prive les ouvriers de la possibilité de déployer leurs savoirs, les règles de leur métier, leurs compétences et de les mettre à profit pour promouvoir une activité qui soit cohérente avec leurs valeurs, qui fasse sens pour eux et qui satisfasse leur besoin d'utilité sociale, comme de réalisation personnelle.

L'organisation taylorienne qui a connu un succès spectaculaire pendant une grande partie du 20ème siècle se résume bien à cela : une dépossession des ouvriers à qui a été retirée toute maîtrise du travail et qui les plonge dans un état de dépendance quasi totale face à l'organisation prescriptive du travail. Leurs compétences, leurs savoirs de métier leur ont été savamment subtilisés au nom d'une meilleure efficacité du travail pour le bien de tous.

Alors certes, la sociologie, la psychologie du travail comme l'ergonomie ont mis en évidence que l'on ne pouvait jamais éradiquer l'implication subjective des travailleurs dans leur travail. Malgré le carcan prescriptif, les ouvriers parviennent envers et contre tout à développer des savoirs tacites, informels, indispensables pour éviter ou plutôt diminuer les accidents, les atteintes à l'intégrité physique et mentale, rendre l'activité un peu plus supportable et lui redonner un peu de sens malgré les dysfonctions causées par la planification abstraite du travail. Ces savoirs informels élaborés par les ouvriers individuellement et collectivement réhabilitent en quelque sorte l'expérience professionnelle.

D'un autre côté, la lutte collective, notamment syndicale, permet aux travailleurs de se réapproprier un peu de pouvoir d'action et de réintroduire des perspectives de reconquête du travail.

“ Les ouvriers sont dans cette optique confrontés à une organisation du travail qui leur est étrangère, qui est déterminée à partir d'un autre point de vue que le leur, une organisation sur laquelle ils ne peuvent plus agir. ”

(1) « La direction scientifique des entreprises », (1911) ; Dunod, 1957,

Mais cette lutte qui culmine à la fin des années 60 autour de la remise en question de la logique taylorienne contribue indirectement à l'invention d'un nouveau modèle, lequel vise aussi une adaptation aux nouvelles règles de la concurrence et à la généralisation du travail tertiaire qui remplace peu à peu le travail industriel.

Un nouveau modèle fondé sur l'individualisation de la gestion des salariés, de la personnalisation de leur travail émerge donc, présenté par le patronat comme une preuve de la volonté de répondre aux aspirations des salariés qui réclament plus d'autonomie, de responsabilité, de liberté et de reconnaissance.

Mais cela ne signifie pas pour autant que les capacités des travailleurs vont avoir droit de cité dans l'entreprise et que l'on misera sur elles pour définir une organisation du travail qui fasse une place à leurs intérêts et valeurs professionnels.

De la bienveillante mise en compétence des salariés modernes

Il y a une continuité certaine entre la démarche taylorienne conçue pour déposséder les travailleurs de leurs capacités et désamorcer toute contestation possible dans le travail et la mise en place des organisations modernes. La différence réside dans ce fait lourd de conséquences que l'on demande désormais aux salariés de se transformer en petits bureaux des temps et des méthodes pour s'appliquer à eux-mêmes la logique taylorienne d'économie des temps et des coûts en fonction de leurs situations de travail qui sont plus incertaines et difficiles à programmer. Les salariés sont censés faire l'usage d'eux-mêmes le plus efficace et le plus rentable toujours du seul point de vue de la direction, c'est à dire en fonction de ses critères d'efficacité, rentabilité qui se concrétisent dans les outils, procédures, protocoles, *process*, méthodologies imposés et qu'ils doivent absolument appliquer à la lettre. (Cela s'appelle le *lean management*.)

L'enjeu reste le même : il s'agit de brider toute aspiration des salariés à peser sur la définition du travail. Ils doivent se couler dans les objectifs qui leur sont fixés et chercher à les atteindre via les procédures et les bonnes pratiques définies pour eux. Et ce à distance de leurs propres règles de métier, de leur expérience et des connaissances qu'ils détiennent.

Même enjeu, mais démarche différente pour neutraliser les savoirs, et créer à nouveau *ex nihilo* une forme de dépendance qui oblige les salariés à se conformer strictement aux pratiques professionnelles décidées pour eux et à jouer cette nouvelle partition composée de toutes pièces.

La voie choisie est celle de la précarisation : précarisation objective et précarisation subjective des salariés. La précarisation objective passe par ce qu'on appelle des emplois atypiques, (*interim*, CDD, emplois saisonniers ou à temps partiel imposé) où les salariés se trouvent *de facto* dans un état de dépendance, de vulnérabilité qui les pousse à adopter les comportements conformistes pour arracher une prolongation, un renouvellement de contrat ou espérer une stabilisation dans l'emploi. Mais si ces emplois précaires tendent à se développer et à concerner des salariés de plus en plus nombreux (notamment les jeunes qui transitent de plus en plus souvent par ce type d'emplois), ils ne concernent pas, loin de là, la majorité des salariés, protégés en tant que détenteurs d'un CDI ou fonctionnaires, par un code du travail ou de la fonction publique, relativement favorable.

La précarisation subjective prend alors le relais. Elle consiste à piétiner les repères, les appuis, les ressources susceptibles de conforter les capacités des salariés à maîtriser le travail. Cette offensive a en ligne de mire l'expérience des salariés et leurs métiers, deux piliers fondamentaux qui leur confèrent une légitimité à se faire entendre. Elle est portée par le management moderne qui pratique une politique systématique de changements et de mobilités de toutes natures : restructurations incessantes, mobilités systématiques imposées, fusion des services, recompositions des métiers, changement accéléré des logiciels, déménagements. Certes, il y a une volonté de s'adapter à un environnement mouvant et à des enjeux court termistes, mais il y a aussi l'idée que le changement en soi a une vertu non négligeable, celle de sortir les salariés de leur zone de confort, de les dépouiller de leur expérience, et de les mettre ainsi à découvert, sans filet, sans boussole, en permanence sur le fil du rasoir et dans la nécessité, ainsi, de se raccrocher in extremis aux méthodologies et critères d'efficacité émanant de son entreprise.

De fait, les salariés modernes ne se sentent pas chez eux, ni entre eux, dans leur entreprise, dans leur travail. Ils s'y sentent comme des étrangers, dans un environnement hostile où ils ont sans cesse à réapprendre. Avec cette politique de réformes systématiques, les

“ Taylor invente ainsi un mode d'organisation qui prive les ouvriers de la possibilité de déployer leurs savoirs, les règles de leur métier, leurs compétences et de les mettre à profit pour promouvoir une activité qui soit cohérente avec leurs valeurs, qui fasse sens pour eux et qui satisfasse leur besoin d'utilité sociale, comme de réalisation personnelle. ”

“ Ces savoirs informels élaborés par les ouvriers individuellement et collectivement réhabilitent en quelque sorte l'expérience professionnelle. ”

individus au travail sont en situation permanente de désapprentissage et réapprentissage. La précarisation subjective, ce n'est pas seulement la peur d'être conduit un jour à la faute professionnelle qui peut faire perdre son emploi, mais c'est aussi une mise en danger de soi, par le risque de se trouver dans une situation de quasi incompétence qui porte atteinte au sentiment de valeur, de dignité, de légitimité. Les salariés sont artificiellement plongés dans un état de fébrilité, d'alerte, d'inquiétude, qui ne peut que favoriser leur docilité et

leur consentement à travailler très exactement comme leur direction l'entend.

“ D'un autre côté, la lutte collective, notamment syndicale, permet aux travailleurs de se réappropriier un peu de pouvoir d'action et de réintroduire des perspectives de reconquête du travail.”

Pour les accompagner dans ces situations difficiles, les DRH sont là. Elles s'autoproclament DRH du bonheur, de la bienveillance et se focalisent sur le registre strictement humain des salariés. Il ne s'agit le plus souvent pas

de les considérer comme des professionnels capables de prendre en charge les enjeux du travail, des professionnels aptes à innover, créer, inventer, solutionner, mais comme des hommes et des femmes avec leurs affects, leurs émotions qu'il faut manager, leurs aspirations qu'il faut faire vivre, leurs problèmes de vie privée, domestique et familiale qu'il faut résoudre (via les conciergeries). Les salariés sont incités à considérer leur travail comme une activité leur permettant de s'exprimer, de se réaliser, de se comparer aux autres mais, ne l'oublions jamais, dans le cadre très contraint des méthodes et bonnes pratiques voulues par la direction et après avoir été privés des ressources fondamentales

que constituent l'expérience individuelle et collective, fondement de toute capacité réelle d'action.

“ La précarisation subjective (...) consiste à piétiner les repères, les appuis, les ressources susceptibles de conforter les capacités des salariés à maîtriser le travail. ”

Il faut revenir à l'origine de ce véritable gâchis qui consiste à dénier aux salariés tout pouvoir d'action réel sur les choix fondamentaux en matière de travail et qui, ce faisant,

les ampute des connaissances et des savoirs, porteurs d'autres points de vue que ceux de leurs directions assujetties aux diktats d'une rentabilité à court terme : la logique salariale qui place le salarié en état de subordination à l'égard d'un employeur submergé par la peur de voir des salariés compétents, mobiliser leurs savoirs et leur expérience pour imposer d'autres valeurs professionnelles et d'autres critères d'efficacité.

DANIÈLE LINHART
Sociologue du travail. Directrice de
recherche émérite au CNRS
(GTM-CRESPPA)
Auteure de « La comédie humaine
du travail. De la déshumanisation
taylorienne à la sur-humanisation
managériale », Coll sociologie clinique,
Erès, 2015

Des savoirs et des apprentissages pour tous ? Des conditions sont nécessaires

Elisabeth Bautier

page 1/3

Depuis deux ans, on peut constater une volonté de réelle refondation de l'éducation prioritaire. En effet, le référentiel qui l'accompagne est plus proche des acquisitions des savoirs nécessaires pour une scolarité qui permet les apprentissages programmés, les moyens de formation mis en œuvre, les contenus et les pratiques à mettre en place dans les classes reposent sur une connaissance des obstacles rencontrés par les élèves de milieux populaires, ce qui permet de penser qu'il existe une préoccupation pour ces élèves, une volonté que les écarts qui se sont creusés ces dernières années entre les élèves de quartiers populaires et les autres s'amenuisent enfin. On peut encore, au-delà de la refondation de l'éducation prioritaire, citer le discours prononcé par Madame la Ministre lors de la présentation du rapport de J.-P. Delahaye, qui prône une École «qui ambitionne en premier lieu de faire droit à l'exigence de Condorcet «d'établir entre les citoyens une égalité de fait, premier but de l'instruction nationale», et mentionner une réforme des collèges présentée comme visant justement à réduire les inégalités, ce que souligne dans le même discours la Ministre : «Si la réforme du collège est aussi décisive pour l'avenir de notre jeunesse, comme l'a rappelé le Président de la République, c'est que, loin de fragiliser les meilleurs, elle propose enfin, 40 ans après la création du collège unique, de valoriser l'effort et le mérite de tous les élèves par des chances égales de réussite et un même accès à l'excellence, dans une ambition de démocratisation qui est au cœur de la mission que la République a confiée à l'école».

On ne peut qu'apprécier cette volonté énoncée de promouvoir les apprentissages pour tous, l'accès au savoir pour tous. Cependant, dans le même temps où cette ambition est affichée dans le discours du Ministère, à l'exception de l'EP, il ne semble pas que dans l'urgence de la mise en place des réformes des programmes comme du collège, soit pris en compte pour réduire les inégalités ce que les travaux de recherche ont pu mettre au jour depuis des années sur les difficultés scolaires qui sont socialement situées dès la maternelle. En d'autres termes, pour que les discours passent dans les actes, certaines conditions sont nécessaires, des conditions

de formation des enseignants et des pratiques de classe différentes, sans doute aussi des conceptions de l'élève et des savoirs quelque peu différentes. En effet, il ne suffit pas de confronter les élèves à de nouveaux modèles pédagogiques et didactiques plus participatifs et socioconstructivistes, donc moins transmissifs, plus attractifs pour les élèves ; il ne suffit pas de modifier les enjeux disciplinaires, de décroquer les disciplines et les savoirs ; il ne suffit pas de donner davantage la parole aux élèves ou d'introduire plus de formes ludiques et de découvertes pour réduire les inégalités. Au contraire, pourrait-on dire, dès lors que les conceptions de l'apprentissage qui sous-tendent les dispositifs mis en place par les enseignants, les usages scolaires du langage, les documents de travail rendent davantage opaques pour une grande partie des élèves les enjeux d'apprentissage, les activités langagières et cognitives d'apprentissage et de construction des savoirs. La seule mise en situation, la seule confrontation ne suffisent pas si celles-ci ne correspondent pas à ce que les élèves de milieux populaires peu familiers des modes de scolarisation aujourd'hui préconisés et de leurs exigences implicites en matière d'activités d'apprentissage en particulier peuvent s'appropriier, comprendre.

En effet, des conditions sont requises pour que les pratiques préconisées produisent les effets escomptés et ces conditions sont exigeantes car elles supposent des changements importants dans les pratiques ordinaires de classe. Elles supposent que les enseignants sachent analyser les causes des difficultés des élèves, et non les difficultés ponctuelles d'apprentissage de telle ou telle notion, mais celles récurrentes qui empêchent les élèves d'identifier les objets à apprendre dans les dispositifs d'apprentissage qui leur sont proposés, qui les conduisent à confondre le faire et l'apprendre,

“ Pour que les discours passent dans les actes, certaines conditions sont nécessaires, des conditions de formation des enseignants et des pratiques de classe différentes, sans doute aussi des conceptions de l'élève et des savoirs quelque peu différentes. ”

(1) Rapport de J.P. Delahaye, IGEN, à la Ministre de l'Éducation nationale «Grande pauvreté et réussite scolaire», mai 2015

le jeu et l'apprentissage, l'action et le questionnement. Il s'agit en d'autres termes de savoir identifier les habitudes construites dans des modes de socialisation, et non des aptitudes, les habitudes

sociales dominantes et aux exigences de la société contemporaine. Cependant, si l'on n'y prend garde ces exigences correspondant principalement aux modes de socialisation et aux habitudes langagières, culturelles et cognitives des milieux sociaux fortement scolarisés creusent les écarts entre élèves.

“ Ce qu'il s'agit davantage de mettre en œuvre, c'est moins d'explicitier les consignes que de permettre aux élèves de s'approprier de nouvelles manières d'utiliser le langage et la langue, de se poser des questions, d'opérer ainsi les déplacements, les changements qui les émancipent parce qu'ils les conduisent à pouvoir apprendre et comprendre. ”

qui entraînent chez les élèves des interprétations erronées, pour apprendre dans les situations mises en place. Plus précisément, on peut rappeler l'importance des difficultés situées dans des habitudes langagières qui leur font ignorer que le langage ne sert pas qu'à communiquer et s'exprimer, ce que l'école au demeurant sollicite et développe voire renforce, mais aussi et surtout en situation scolaire et pour apprendre, que le langage sert à penser, élaborer, construire, questionner, ce que pourtant

l'école enseigne extrêmement rarement. Il faudrait encore identifier les obstacles liés aux habitudes de lecture qui réduisent celle-ci à l'identification d'informations, d'éléments de réponses à des questions ou de centration sur des éléments isolés du texte, ce que certaines pratiques scolaires sollicitent, développent, voire renforcent (les évaluations portent souvent sur ces dimensions), quand pour apprendre à l'école, comprendre les textes c'est en construire la signification générale, l'intentionnalité, les savoirs qu'ils recèlent,

Il est nécessaire que l'École à tous ses niveaux se saisisse à son tour de ces exigences sociales pour éviter toute exclusion d'une partie de la population. Il est «normal» de permettre à tous et à chacun de participer d'une société dans laquelle travail et vie quotidienne passent par la familiarité avec le traitement des documents, avec des activités intellectuelles qui supposent en permanence des raisonnements complexes, des déductions, des inférences, des mises en relation d'éléments d'origines disciplinaires diverses, voire des savoirs scolaires et des connaissances non scolaires... Le temps n'est plus où l'acquisition de simples procédures, de seules tâches d'application ou de récitation de savoirs et de connaissances suffisait. Mais il est alors, ou devrait être tout aussi «normal» que les pratiques enseignantes telles que prônées par l'institution ne supposent pas acquis des modes de faire et d'être à l'école qui dans la réalité sont le fait des élèves que leur famille ont déjà familiarisés à ces façons d'être au monde et aux savoirs. Ces familles ont pu le faire parce qu'elles sont elles-mêmes fortement scolarisées, et ont «produit» des élèves qui dès lors, et comme le plus souvent leurs enseignants, pensent évident, «comme «naturel» de posséder ces modes de faire et d'être aux objets et phénomènes du monde et de l'école, alors qu'il s'agit bien de constructions sociales donc de différences.

“ Mais il s'agirait aussi de présenter les savoirs comme réponses à des questions sur le monde et non comme devant être utiles dans la vie quotidienne, voire professionnelles, comme le demandent les élèves qui justement sont les plus en difficultés. ”

mettre en relation leurs différents éléments iconiques comme linguistiques, les schémas comme les photos. Cette compréhension là, fondamentale ne fait elle aussi que rarement objet d'enseignement.

Cette rapide description de pratiques ordinaires, certes pessimiste, correspond pourtant à ce qui se produit depuis plusieurs années et qui a accentué les difficultés des élèves et creusé les

inégalités. Des changements profonds ont en effet saisi l'École et ses pratiques depuis une trentaine d'années. Changements aujourd'hui radicaux mais installés progressivement et touchant une pluralité de domaines, rendus en conséquence peu visibles dans leurs conséquences sur les obstacles cumulés rencontrés par certaines populations d'élèves. Peu visibles peut-être même pour les enseignants, tant ils correspondent aux évidences des pratiques

Certes, depuis quelques temps, ces obstacles liés aux implicites des objectifs des activités, des opérations de pensée devant être mises en œuvre ou à la nature de ce qui fait compréhension commencent à être identifiés ; de là, sans doute, l'insistance institutionnelle actuelle sur la nécessaire *explicitation*. Cependant, il peut y avoir, là encore, un malentendu, s'il s'agit d'explicitier les consignes ou simplement d'énoncer l'objectif. Explicitier et nommer les objets de savoir est nécessaire mais n'est certainement pas suffisant sans les acquisitions et les apprentissages essentiels et qui concernent plus centralement ce qu'il faut faire intellectuellement ou cognitivement pour réaliser les actions demandées et apprendre grâce à elles. Ce qu'il s'agit davantage de mettre en œuvre, c'est moins d'explicitier les consignes que de permettre aux élèves de s'approprier de nouvelles manières d'utiliser le langage et la langue, de se poser des questions, d'opérer ainsi les déplacements, les changements qui les émancipent parce qu'ils les conduisent

à pouvoir apprendre et comprendre. Et dans ce domaine, les préconisations institutionnelles sont peu explicites car ce qu'il s'agit d'explicitier avec des enfants et des jeunes « déjà élèves » est beaucoup moins facile à réaliser avec ceux qui n'ont pas les mêmes habitudes.

La formation des enseignants doit donc leur permettre la connaissance des obstacles rencontrés par les élèves, mais aussi la mise en relation de ces obstacles avec des pratiques qui les aplaniraient, même si celles-ci relèvent sans doute de manières de faire moins dominantes actuellement, de dispositifs pédagogiques peu préconisés. A côté des descriptions précédentes, il s'agirait d'utiliser le levier du langage pour permettre aux élèves d'apprendre et par exemple de mettre l'accent non seulement sur la lecture et l'écriture journalières systématiques de textes de plus en plus longs, textes narratifs comme documentaires de sciences, d'histoire ou de géographie, par exemple, mais aussi et surtout, sur une lecture et écriture qui conduisent à élaborer des significations qui dépassent la simple information ou mise en œuvre de procédures de réponses à des questions que l'enseignant ou le manuel pose.

Mais il s'agirait aussi de présenter les savoirs comme réponses à des questions sur le monde et non comme devant être utiles dans la vie quotidienne, voire professionnelles, comme le demandent les élèves qui justement sont les plus en difficultés. Ce qui leur donne beaucoup plus de « saveur »² et d'intérêt et pourrait permettre à tous les élèves de comprendre qu'apprendre à l'école nécessite de se poser des questions et non de savoir répondre aux questions. L'enjeu est d'importance car c'est ce rapport au monde et au savoir qui n'est pas spontané et que tous les élèves ne partagent pas qu'il est nécessaire de construire chez tous pour réduire les inégalités. Leur réduction passe par cette exigence et non pas par la recherche de la seule motivation des élèves.

Pour faire cesser le tri social : une scolarité obligatoire pensée pour tous les enfants

Jean-Paul Delahaye

page 1/3

L'école fait face à une dégradation de la situation sanitaire et sociale touchant un nombre croissant d'élèves. Or, vivre en situation de grande pauvreté, c'est vivre en danger humain, social et scolaire. On

ne peut en effet entrer sereinement dans les apprentissages quand on est mal logé, mal nourri, mal soigné. En France, sixième puissance économique mondiale, cette situation touche 1,2 million d'enfants et adolescents soit un sur dix, qui vivent dans des familles en situation de

“ À ce niveau atteint par les inégalités, il devient absurde et cynique de parler d'égalité des chances, c'est à l'égalité des droits qu'il faut travailler.”

grande pauvreté. Cette situation est d'autant plus grave que la France est un des pays où l'origine sociale pèse le plus sur les destins scolaires.

important de non recours en raison des difficultés à constituer les dossiers de bourses. Le manque des personnels de santé et sociaux, l'engagement inégal des collectivités territoriales sont aussi soulignés dans notre rapport. Mais, même en supposant que des réponses plus satisfaisantes soient apportées aux problèmes sociaux empêchant les enfants des familles pauvres d'apprendre à égalité de droits avec les autres, nous n'aurions fait qu'une partie du chemin pour la réussite de tous. Au-delà de la question sociale, la réduction des inégalités en matière de réussite scolaire nécessite de trouver les moyens de mettre en application le principe « tous les élèves sont capables de réussir » qui figure dans la loi de refondation, c'est-à-dire de lever les obstacles à la réussite de tous, et de passer ainsi de la massification réussie à la démocratisation de la réussite scolaire.

L'engagement des personnels et des partenaires de l'école confrontés à ces difficultés est réel, mais les

“ Si refonder l'école, c'est corriger les inégalités au sein du système éducatif, alors refonder l'école, c'est faire réussir les plus pauvres.”

réponses apportées tant par l'État que par ses partenaires ne sont pas suffisantes. Nous en donnons plusieurs exemples dans notre rapport⁽¹⁾. Par exemple, en pleine crise économique, et alors que le nombre des enfants de familles pauvres augmente, les crédits consacrés

aux fonds sociaux ont été divisés par 2,3 de 2001 à 2012 dans les collèges et les lycées ! Cet effondrement des fonds sociaux a évidemment aggravé les conditions de vie des enfants des familles pauvres. Il s'est d'ailleurs produit dans une assez grande indifférence et a suscité fort peu de réactions, en tout cas moins que la question du nombre d'options ou de disciplines à enseigner dans les filières générales des lycées. Le gouvernement a réagi depuis 2013 et la ministre Najat Vallaud-Belkacem vient de décider une augmentation très sensible des fonds sociaux de plus de 20 % dans un premier temps. Il y a aussi le montant des bourses qui est loin d'être à la hauteur des besoins et, tout aussi préoccupant, le taux

Car l'augmentation insupportable des inégalités au sein de notre école est aussi, et est surtout, la conséquence des choix faits dans l'organisation même du système éducatif. Quatre leviers doivent être actionnés pour une politique globale mise au service d'un objectif unique : la réussite de tous les élèves :

■ Une concentration accrue des efforts et des moyens en direction des élèves et des territoires les plus fragiles, condition nécessaire pour une égalité des droits. La loi de refondation a engagé jusqu'en 2017, dans le cadre de la création de 54 000 postes pour l'enseignement scolaire, une attribution de moyens destinée à concentrer les efforts sur la priorité au primaire, la formation des maîtres et l'éducation prioritaire. Ces moyens nouveaux marquent l'engagement déterminé de la nation en faveur de son école dans un contexte budgétaire très difficile. En complément de ces efforts, il appartient au système éducatif de se réformer afin de trouver en son sein, ses propres marges de manœuvre budgétaires, par exemple en réorientant les moyens consacrés au redoublement ou en dotant davantage notre école

(1) Jean-Paul Delahaye, « Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous », mai 2015, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf

primaire (sous-dotée de 15 % par rapport aux dépenses effectuées dans d'autres pays, alors que notre lycée coûte 15 % plus cher).

■ Une politique globale pour une école inclusive, c'est-à-dire une école qui s'organise pour privilégier le « scolariser ensemble » au cours de la scolarité obligatoire et permettre à tous les élèves de réussir. La feuille de route donnée au système éducatif par la nation est donc très claire. Pour progresser sur ces différents points, il faut considérer non seulement que les enfants des pauvres, comme tous les enfants, ont un droit fondamental à la réussite scolaire mais que la réussite leur est accessible. Et, bien entendu, ce dont ont besoin les enfants des familles pauvres, c'est que cesse la ségrégation sociale et scolaire qui les empêche d'apprendre avec les autres.

Une grande erreur consisterait à penser qu'il suffirait d'intervenir pédagogiquement auprès des seuls jeunes en situation de grande pauvreté pour résoudre leurs difficultés. L'école qui s'adresse aux enfants des pauvres ne peut être une pauvre école, organisée à part et avec moins d'ambition. Si l'on veut mettre réellement en application le principe affirmé dans la loi de refondation de 2013 d'une école inclusive, car tous les élèves sont capables d'apprendre, alors toute la scolarité obligatoire doit être conçue comme à la fois exigeante et bienveillante pour tous les élèves, gratuite dans son offre, avec une part significative d'enseignement collectif en classes hétérogènes. Il ne s'agit pas de décrire ce que serait une pédagogie idéale pour la réussite de tous et donc pour les enfants des familles pauvres. La diversité des approches possibles et des chemins pour assurer la réussite de tous interdit tout dogmatisme en la matière et appelle à la retenue. Mais on voit tout de même les grandes directions à suivre. En effet, grâce aux acteurs de terrain et à la recherche, les principes d'organisation et de fonctionnement de l'école plus favorables que d'autres à la réussite de tous sont perçus relativement clairement et depuis longtemps. Notre école est pleine de ressources, la question est de savoir comment généraliser ce qui marche, comment lever les blocages, comment passer de « l'innovation à la transformation » ?

■ Une politique de gestion et de formation des ressources humaines pour réduire les inégalités. Pour que les enfants et adolescents des familles qui ont des conditions de vie très difficiles réussissent, il faut qu'ils puissent bénéficier de l'enseignement de personnels bien formés, expérimentés, mieux considérés, et remplacés quand ils sont absents, ce qui est tout de même un minimum.

Aujourd'hui par exemple, les enseignants présents dans les établissements de l'éducation prioritaire

sont plus jeunes et sont plus fréquemment non titulaires que dans les autres établissements. Ce constat relativise, de fait, les efforts budgétaires en faveur des territoires en difficulté car les traitements des débutants et des non titulaires sont moins coûteux que ceux des professionnels expérimentés. Les moyens consacrés à la refondation de l'éducation prioritaire vont dans le bon sens car ils ont notamment pour objectif de permettre de reconnaître la spécificité du travail en éducation prioritaire. Dans le cadre de la réforme de l'éducation prioritaire, les enseignants de REP+ bénéficient en effet d'une revalorisation des indemnités et d'un temps de service devant élèves moindre pour faciliter le travail en équipe, la réalisation de projets, le suivi des élèves et les relations avec les parents.

Mais, avec l'aggravation et la concentration des difficultés sociales et scolaires, il faudrait aller plus loin pour faciliter la constitution d'équipes pédagogiques et éducatives pérennes en éducation prioritaire, notamment dans les secteurs géographiques les moins attractifs.

■ Enfin, le quatrième levier est l'alliance éducative indispensable entre l'école, les parents d'élèves, les collectivités territoriales et les associations. La réduction des écarts de réussite scolaire ne se règlera pas sans un effort collectif accompagnant l'action de l'État et de ses personnels. Cette action concerne les élus, les parents, les associations, les entreprises. C'est pourquoi, il n'y a pas de réussite scolaire possible sans programme plus large de « réussite éducative » qui permette de nouer des solidarités fondées sur la conjugaison des compétences et des responsabilités sur un territoire et non plus seulement sur leur seule juxtaposition. Cela est tout particulièrement nécessaire s'agissant des relations de l'école avec les familles en situation de pauvreté. Éduquer un enfant ne peut se faire dans une relation de confiance entre l'école et les parents. La confiance ne s'obtient que si les familles pauvres sont d'abord considérées comme des familles qui tentent, comme les autres familles, d'élever leurs enfants dans les meilleures conditions possibles. Elles ne sont pas différentes des autres familles. Beaucoup de choses peuvent changer dès lors que les regards évoluent et que les préjugés tombent.

Les écarts de réussite scolaire associés aux origines sociales mettent en danger à la fois l'école publique française et notre République car, depuis l'origine, le destin de l'école publique et celui de la République sont liés. À ce niveau atteint par les inégalités, il devient absurde et cynique de parler d'égalité des

“ Notre élitisme n'a rien de républicain, il est essentiellement social. ”

chances, c'est à l'égalité des droits qu'il faut travailler.

Il est donc nécessaire de rappeler sans relâche pourquoi il y a nécessité de refonder l'école et pour qui.

“ Nous ne pourrions indéfiniment prôner le « vivre ensemble » sur le mode incantatoire et dans le même temps abandonner sur le bord du chemin une partie des citoyens. ”

En réalité, c'est la même question. Savoir pourquoi refonder, assurer la réussite de tous, c'est aussi déterminer pour qui refonder. Si refonder l'école, c'est corriger les inégalités au sein du système éducatif, alors refonder l'école, c'est faire réussir les plus pauvres. La refondation concerne bien sûr tous les élèves et il n'est pas question de réduire les

écarts en baissant le niveau des meilleurs. Refonder l'école, ce n'est pas niveler par le bas comme certains font semblant de le redouter, c'est élever le niveau de tous en centrant l'attention du système éducatif en priorité en direction des plus fragiles, ceux dont les destins scolaires sont liés à leur origine sociale.

“ Les enfants et adolescents en situation de grande pauvreté ont plus besoin de solidarité que de pitié. ”

Et tout le monde y gagnera, y compris les élites, dont la base sociale est trop étroite et dont les résultats ont tendance à stagner, voire à régresser.

Face aux défis que doit relever notre pays, il s'agit de se mettre en mouvement de façon déterminée pour bâtir un système éducatif plus inclusif. Faire réussir tous les élèves nécessite davantage de partage et de fraternité et oblige à dépasser certains intérêts particuliers pour privilégier l'intérêt général. Le refus du scénario de séparation, toujours présent dans l'esprit de ceux qui croient impossible de faire du commun avec des élèves différents, impose à l'école de travailler à l'amélioration de son fonctionnement et à la collectivité nationale de soutenir son école dans cette évolution. C'est le choix de la solidarité pour la réussite de tous.

Car, si en dépit des réformes conduites et des efforts des personnels, les inégalités sociales pèsent encore autant sur le destin scolaire de la jeunesse de notre pays, c'est que l'échec scolaire des plus pauvres n'est pas un accident. Il est inhérent à un système qui a globalement conservé la structure et l'organisation adaptées à la mission qui lui a été assignée à l'origine : trier et sélectionner. L'échec scolaire des enfants des milieux populaires résulte pour partie de l'organisation de notre système scolaire.


Qui pourrait être opposé à la meilleure réussite des enfants de milieu populaire et la prévention du

décrochage scolaire qui les touche massivement ? Personne bien sûr, à ceci près que la réussite de tous n'est pas nécessairement une priorité partagée par toute la population et ne relève donc pas de l'évidence. Dans une période de crise économique et sociale où la lutte pour les places est plus âpre, la fraternité nécessaire pour la réussite scolaire de tous se heurte inévitablement à des intérêts particuliers qui n'ont pas forcément envie que l'école se transforme. Les dysfonctionnements de notre école qui ne parvient pas à réduire les inégalités ne nuisent pas à tout le monde. La méritocratie a une face claire, pour ceux qui en bénéficient, et une face sombre pour tous les autres. Ou, pour dire les choses autrement, notre élitisme n'a rien de républicain, il est essentiellement social.

En favorisant davantage la réussite scolaire des plus pauvres, le système éducatif leur offre le seul moyen à long terme de sortir de la pauvreté. Laisser sur le bord du chemin autant d'intelligences et de potentiels est, de ce point de vue, très problématique pour un pays qui doit affronter la mondialisation et la compétition internationale. Enfin, faire réussir tous les enfants est aussi une question essentielle pour notre démocratie car nous ne pourrions indéfiniment prôner le « vivre ensemble » sur le mode incantatoire et dans le même temps abandonner sur le bord du chemin une partie des citoyens.

Il faut donc travailler sans relâche à convaincre qu'il est de l'intérêt de tous d'introduire plus de justice au sein de l'école en dépassant les actions philanthropiques et compassionnelles à l'égard des plus démunis. Ces actions sont toujours utiles bien sûr pour le petit nombre qui en bénéficie, ceux que Ferdinand Buisson appelait les « exceptions consolantes », mais elles ne résolvent rien pour le plus grand nombre. Faire réussir les plus pauvres n'est pas faire œuvre sociale, charitable. Les enfants et adolescents en situation de grande pauvreté ont plus besoin de solidarité que de pitié.

JEAN-PAUL DELAHAYE
Auteur du rapport
« Grande pauvreté et réussite scolaire,
le choix de la solidarité pour la réussite
de tous »



L'échec scolaire des plus pauvres n'est pas un accident. Il est inhérent à un système qui a globalement conservé la structure et l'organisation adaptées à la mission qui lui a été assignée à l'origine : trier et sélectionner.

JEAN-PAUL DELAHAYE

Esprit critique et appropriation, vers une éducation artistique émancipatrice

Marc Moreigne. Emmanuelle Simon

page 1/2

Fabriquer ce qui nous fait sujet

À l'opposé de la visée marchande libérale d'une éducation qui serait strictement utilitariste et destinée à former une main d'œuvre immédiatement exploitable, nous proposons une vision qui allie prise de conscience de l'autre et du monde avec une élaboration de soi, mouvante et en actes.

dialectiquement, émancipation du sujet et sens donné à l'œuvre et à l'acte artistique.

L'éducation artistique et la présence de l'art à l'école : vers une appropriation et une recherche collective du sens

Si les contenus et la matière étudiés peuvent être extrêmement divers et embrasser l'ensemble des champs et disciplines artistiques, l'objectif principal pour les participants de l'éducation artistique, devrait donc être, in fine, l'émancipation du Sujet. Avec pour corollaires l'acquisition d'une capacité critique, la prise de conscience de sa place dans la collectivité et de la diversité du monde. Le croisement des dimensions pédagogiques, artistiques, culturelles et citoyennes place ainsi l'éducation au cœur de notre projet politique de transformation de la société.

Dans cette perspective, la pratique artistique et l'éducation du regard et de l'écoute peuvent s'envisager dans une complémentarité nécessaire. L'école du spectateur ou du regardeur, appréhendés comme moyens pour l'élève de décrypter les signes et les codes de la représentation, de l'expression ou de l'exposition, pourrait en être le nom. Lier dans la même démarche l'expérimentation personnelle avec la construction d'un rapport à l'œuvre mène à son appropriation. Pour autant, ce chemin vers l'appropriation n'a rien de naturel ni d'évident. C'est au contraire l'endroit juste du travail.

Différents niveaux de langage vont y être convoqués : le langage verbal mais aussi le langage corporel et le langage émotionnel. Il s'agit de travailler tout à la fois sur le rationnel et le sensitif. Une autre forme de rapport au savoir s'invente, non plus sur une transmission univoque du « sachant » à « l'apprenant » mais sur l'ouverture ou en tout cas la recherche d'un espace commun de pensée, d'expérience et de partage du sens.

“ Nous proposons une vision qui allie prise de conscience de l'autre et du monde avec une élaboration de soi, mouvante et en actes. ”

Cette prise de conscience de l'autre est l'expérimentation de ce que « faire connaissance » contient de découverte et de révélation. Par cette re-connaissance, nous entendons donner place et importance à une altérité qui renvoie à sa propre

existence comme sujet. Mais un sujet en constante évolution. Un sujet à identités multiples et sans cesse en train d'advenir.

L'art, parce qu'il est confrontation à l'autre en même temps que confrontation à l'œuvre, est le lieu où s'opère cette mise en relation. Une expérience transgressive d'un bouleversement intime réciproque, l'appréhension fugitive et fulgurante de la réalité du monde. C'est par le rapport à l'œuvre, au désir, à la vision et à l'imaginaire de l'autre que va se

créer cette conscience et cette capacité à agir au monde, dans le monde.

Lorsque l'élève entre en contact avec une oeuvre, il s'aventure corporellement, émotionnellement, intellectuellement dans un espace mental et physique autre. Par là, il devient le pourvoyeur de sens de l'acte artistique lui-même. Un lien qui se fait à travers un double mouvement d'immersion dans l'imaginaire et d'extériorité critique. Et sur ce lien-là vont se construire, conjointement et

“ Nous entendons donner place et importance à une altérité qui renvoie à sa propre existence comme sujet. ”

Passer du cours au parcours et faire le choix du vivant de la relation pédagogique

Le choix délibéré du parcours affirme cette dimension expérimentale du dialogue. Il fait le pari d'une intelligence et d'une curiosité réciproques. Dans un parcours, on connaît le point de départ, mais on ne sait pas où ni à quoi l'on va arriver, chacun accepte et décide de s'engager sans connaître à l'avance le tracé. On part à l'aventure mais une aventure consciente, c'est un risque que l'élève, l'enseignant et l'intervenant choisissent de prendre. Et encore une fois, ce risque, est pris de part et d'autre. Il y a égalité de ce point de vue même si la place et le rôle des protagonistes sont différents.

Se pose alors la question de la légitimité de l'évaluation du travail. Les questions de parcours et d'évaluation sont liées. L'éducation artistique ne devrait pas s'inscrire dans un principe d'acquisition et de maîtrise de connaissances que l'on pourrait valider ou sanctionner, mais bien dans cette logique de parcours singuliers et distincts pour chaque participant. Et si cette évaluation est nécessaire, quelle forme pourra-t-elle prendre ? En effet, trouver les moyens de reconnaître l'investissement de l'élève et par là affirmer le « sérieux » de l'éducation artistique au plan pédagogique sont des enjeux déterminants pour l'école et au-delà pour une proposition communiste de transformation politique et de vision collective de la société.

“ Ce chemin vers l'appropriation n'a rien de naturel ni d'évident. C'est au contraire l'endroit juste du travail. ”



Engagée sur l'humain, Engagée sur le goût.

MILLÉSIME 2015
TILLEUL DES BARONNIES
- Bio -

Venez découvrir notre Tilleul millésimé,
fruit d'un partenariat avec les producteurs de la région des Baronnies



www.scop-ti.com

SOCIÉTÉ COOPÉRATIVE OUVRIÈRE PROVENÇALE
DE THÉS ET INFUSIONS



SOCIÉTÉ COOPÉRATIVE OUVRIÈRE
PROVENÇALE DE THÉS ET INFUSIONS



Engagée sur l'humain, Engagée sur le goût.

Les produits de la marque Scop-TI sont raffinés et sélectionnés avec soin.

Engagée par nature, l'objectif de la coopérative Scop-TI est de favoriser la revitalisation et la réorganisation d'une filière courte en relation avec des producteurs locaux sans distinction régionale, en privilégiant tout le territoire français et en respectant les critères géographiques nécessaires à la qualité gustative de certaines plantes.

Nous espérons vivement contribuer à des revitalisations locales du tissu agricole et au développement d'une Agriculture Biologique de qualité française labellisée.



SCOP TI - Société Coopérative
Ouvrière Provençale de thés et Infusions
ZA De la plaine de Jouques
500 avenue du Pic de Bertagne
13420 GÉMENOS - France

www.scop-ti.com

Tél. 04 42 32 53 00 - Fax. 04 43 32 53 05

Ouvriers de Scopti-1336, un «tous capables» en actes.

En quoi le parti-pris philosophique du «Tous capables» a-t-il à voir avec la lutte des ouvriers de «Scopti-1336» (ex-Fralib) ? Ce qui suit est une mise en résonance de leurs paroles, recueillies le 9 novembre 2015, avec les contributions du présent numéro et des extraits du texte d'orientation du congrès de 2013 du GFEN, mouvement porteur, avec d'autres, du «tous capables» (ces extraits sont en italiques gras). Mise en résonance de discours SUR le «tous capables» et d'un discours DU «tous capables»: Dialectique théorie-pratique ouvrant de possibles voies d'émancipation de tous. Le «tous capables» devient par là aussi un enjeu de lutte des classes.

«Contre tous les fatalismes, les logiques de domination, du marché, de compétition»...
Où l'expérience ouvrière s'oppose à la «loi du marché»...

«Nous avons tout de suite refusé la fermeture parce que nous savions notre usine rentable, nous en avons fait la démonstration : sur une année, nous travaillions 4 mois pour amortir tous les coûts (y compris les gros salaires des dirigeants qui étaient là pour nous couler) et 8 mois pour les actionnaires... Nous voulions nous réapproprier l'outil de travail, nous savions nous, faire tourner les machines et nous n'avions pas besoin de patrons ou de dirigeants grassement payés pour faire le travail que l'on avait à faire. Nous avons présenté un projet alternatif de quatre pages.»

... et au mépris de classe des dirigeants d'une multinationale...

«Quand nous avons présenté le projet, les dirigeants d'Unilever l'ont rejeté d'un revers de main, en disant que c'était utopique, qu'il n'y avait qu'eux qui savaient faire, que nous n'étions pas faits pour ça... Les avocats d'Unilever, les mêmes que ceux du Medef, nous ont traités de tous les noms : voyous, mafieux... Ce qui s'est passé à Air France, nous pouvons l'expliquer, nous. Nous avons fait très attention à ne pas tomber dans le piège des provocations qu'ils nous tendaient »



... prête à tout pour sauver l'intérêt de ses actionnaires...

«Comme il y avait encore 8 usines en France, ils avaient peur de nous voir gagner. Ils voulaient vraiment nous liquider... Unilever a proposé de l'argent aux salariés pour qu'ils quittent le combat. Et un certain nombre, bien sûr, a accepté.»

... et finalement forcée de capituler...

«Dans les dernières négociations, après trois A.G. nous avons encore fait évoluer les choses, et nous avons signé cet accord-là qui nous a permis à la fois d'avoir l'outil industriel, sans qu'un boulon soit sorti d'ici, et les moyens financiers de démarquer la scop.»

...«de nouvelles formes de résistance, une conception de la démocratie qui, à travers des pratiques solidaires, permet de penser l'homme dans sa dimension singulière et sociale»...

... «tous capables» : un parti-pris idéologique...

«Depuis longtemps, il y avait dans l'entreprise l'organisation syndicale, sur des bases claires de

classe, pour défendre l'intérêt collectif au lieu de l'intérêt individuel.»

... un intellectuel collectif qui élabore une théorie-pratique de l'action...

«Nous avons vraiment travaillé et réfléchi, avec les structures de la CGT (Union locale, Départementale, Fédération agroalimentaire), les salariés, l'expert, l'avocat militant... La réflexion, les discussions ont représenté un an, sur trois ans et huit mois de lutte. Dans les discussions collectives, on essayait de prévoir, d'analyser les stratégies d'Unilever et de les contrecarrer par les nôtres... Chaque fois, on essayait d'anticiper les décisions de justice et on avait une initiative juste après, selon la décision... Et ça n'a pas trop mal marché, puisqu'aujourd'hui, on en est là... Pour moi, les cinq axes de la lutte qu'on a menée collectivement, ensemble sont : la bagarre syndicale, évidemment ; la bagarre politique, on a vraiment obligé les candidats aux élections qui sont venus nous voir à assumer leurs responsabilités et leurs promesses ; la bagarre économique, avec notre projet de scop ; la bagarre juridique, et on a fait annuler trois plans sociaux. C'est pour ça qu'ils n'ont pas tenté un 4ème plan et ont fini par signer l'accord qu'on voulait ; la bagarre médiatique, pour populariser notre lutte qui était juste et légitime. Tous ces ingrédients,

c'est ce qui fait qu'on a gagné.»

...une démocratie des savoirs pour une appropriation collective du pouvoir...

«Nous les syndicalistes, nous avons la tête dans le guidon, et nous y avons toujours cru, même si nous nous sommes posé beaucoup de questions. Pour les salariés, c'était difficile, pour certains il y a eu de l'abattement. Mais ce qui a fait que le collectif a toujours tenu, c'est que nous nous sommes soutenus les uns les autres. Et nous, les militants, nous avons la responsabilité de toujours réunir l'A.G. toutes les semaines, pour voir ensemble l'évolution des choses... Nous n'avons jamais obligé qui que ce soit à rester dans la lutte pendant les 1336 jours... la responsabilité de tout ça, les 76 familles ça fait parfois un peu peur... »

Echange dans l'usine « S'il n'y avait pas eu Gérard et Olivier (les délégués syndicaux) » dit un ouvrier « je ne sais pas si on aurait tenu ».

« Oui », répond l'ancien délégué syndical, désormais président de la scop, « mais sans vous, on n'existait pas... On a toujours privilégié l'exercice démocratique et c'est ce qui nous sert aujourd'hui dans la scop... »

...«des leviers d'émancipation... pour une dynamique de transformations individuelles, sociales, anthropologiques... qui engagent dans de nouvelles perspectives solidaires...»

...Apprendre ensemble, un projet émancipateur...

Pour la scop, nous avons réfléchi longtemps, nous nous sommes inscrits dans le temps... Nous ne savions pas ce que c'est une scop, comment ça fonctionne. Il a fallu apprendre ... Il y a des copains qui ont changé de métier dans la scop, ils se sont formés à ces nouveaux métiers avec les congés de reclassement que nous avons obtenus dans l'accord.»

...l'émancipation, un processus collectif complexe...

«Cette lutte, ça a changé beaucoup de choses : aujourd'hui, dans la scop, nous ne sommes plus dans le même état d'esprit que quand nous étions avec Unilever il y a encore du travail à faire pour des prises de conscience de ce qu'est la scop. Certains ont franchi le pas, d'autres ne l'ont pas encore franchi : ils considèrent toujours qu'il y a une hiérarchie, par exemple, ce que nous, on ne veut pas... La politique salariale, nous l'avons décidée ensemble, par vote en A.G., il a fallu discuter. Et nous avons aussi décidé ensemble de l'organisation du travail, des postes, de la stratégie commerciale, du nom de la marque 1336, nous sommes tous responsables de ça.»

... au risque de remises en questions singulières...

«Certains sont tombés dans la dépression, à cause de la manière dont les patrons les traitaient. Et pendant la lutte, petit à petit ils sont sortis de la dépression, et aujourd'hui, ils sont là...

ça a fait des dégâts, le divorce n'était pas loin... Du côté de la famille, c'est encore douloureux. Ce week-end à la maison, on a eu une grosse discussion, mais il faut patienter : on a tenu trois ans, on ne lâche pas maintenant, alors qu'on va être embauchés dans trois mois» (les 14 derniers salariés seront réembauchés dans le courant du prochain semestre).

...passer d'exécutant à sujet : une rupture décisive...

«Avant, je n'étais pas impliqué dans les luttes, je faisais mon travail. Mais quand on a attaqué le conflit, quand j'ai vu le carnage partout... En en parlant j'ai des frissons. La lutte m'a changé. Si c'est à refaire, je le referai... Chez nous maintenant, il y a 76 salariés, et c'est 76 délégués. Tout le monde est capable de prendre des décisions. C'est ça aussi l'émancipation... Les places dans la scop se sont réparties naturellement, sans qu'on désigne, sans contrainte, selon les besoins, les envies et les compétences... On est polyvalents : s'il y a besoin d'une aide à un poste, on y va volontairement, alors qu'avant, à Unilever, lorsqu'on nous envoyait sur un autre poste, on « marronait »... Comme on va volontiers faire les animations commerciales dans les magasins pour faire connaître nos produits. C'est la force du collectif, du projet... Quand on regarde dans le rétro, un an en arrière au début de la scop, on se dit qu'on a fait des progrès phénoménaux. Ce qu'on a mis en place commence à porter ses fruits... On est dans une philosophie différente du modèle dominant.»

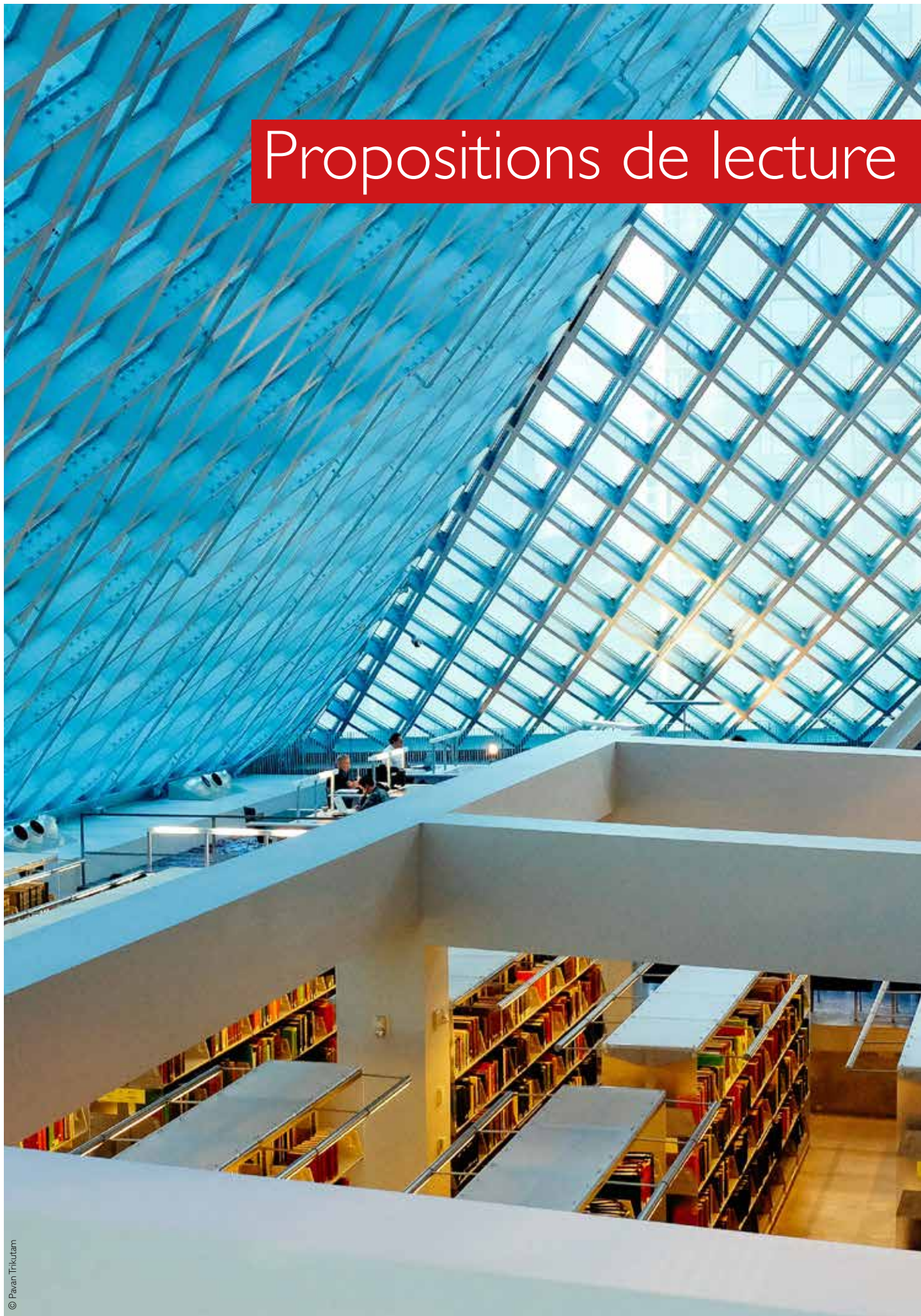
...qui ouvre sur d'autres ruptures...

«Nous essayons de travailler autrement : avec les producteurs locaux que nos produits de meilleure qualité intéressent et qui pourraient relancer des productions disparues (verveine) ; nous privilégions les circuits courts en achetant en France quand c'est possible (le tilleul par exemple dont la production dans la Drôme a baissé de 450 tonnes à 15 tonnes en 30 ans) ; l'échelle des salaires est passée de 1 à 1,3 alors qu'elle était avant de 1 à 210. Les dividendes aux actionnaires, c'est fini... Nous avons rencontré d'autres entreprises en difficulté : Arcelor, SNCM, les dockers, la Belle Aude... Si ce qu'on fait peut donner des idées à d'autres, ça va.»

Merci à Gérard Cazorla et à tous les ouvriers de Gemenos pour leur accueil.

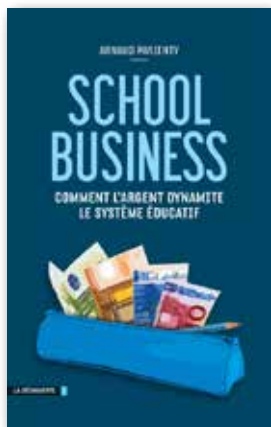


Propositions de lecture



School Business. Comment l'argent dynamite le système éducatif

Arnaud Parienty,
La Découverte, Paris, 2015, 243 p.



Professeur de SES, Arnaud Parienty livre une enquête assez approfondie consacrée au rôle de l'argent dans l'éducation. C'est d'abord au contact de ses élèves qu'il prend conscience de cette réalité ; les éléments issus de sa propre expérience constituent son premier matériau, qu'il complète de données statistiques, de faits rapportés par la presse ou encore d'observations de terrain. Cet aller-retour entre l'expérience personnelle et ces sources complémentaires contribue à rythmer l'ouvrage et à en fluidifier la lecture.

L'auteur rappelle tout d'abord une évidence, en remarquant que « la géographie des résultats des établissements reproduit celle des revenus ». Il montre que les écoles réputées attirent les familles aisées, ce qui participe à l'augmentation des prix dans les bons quartiers et favorise toujours plus l'entre-soi... et le bon niveau de ces écoles. De fait, il s'agit d'un phénomène auto-entretenu qui semble expliquer en grande partie

les inégalités entre les établissements, auxquelles les chercheurs ont consacré tant de travaux. Au-delà de ces inégalités géographiques, le recours aux écoles privées est très justement souligné.

Il s'intéresse ensuite au soutien scolaire marchand qui semble avoir fleuri ces dernières années. De même, les offres payantes liées à l'apprentissage des langues étrangères se sont multipliées ces dernières années, des cours particuliers aux établissements bilingues en passant par les stages et séjours linguistiques, du fait de leur rôle de plus en plus important dans la compétition scolaire et en vue de l'accès à l'emploi.

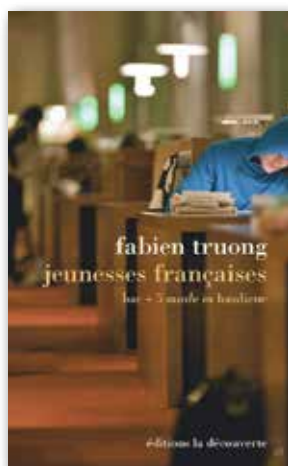
Plusieurs chapitres sont par ailleurs consacrés à l'enseignement supérieur. Les établissements privés se développent ; apparaît plus particulièrement un secteur lucratif qui n'existait pas auparavant. Ces nouveaux venus profitent de l'augmentation des frais d'inscription tout autant qu'ils renforcent la tendance. À l'autre bout de la chaîne, le recrutement des professeurs obéit lui aussi aux logiques du marché, les stars, très demandées, ayant la possibilité de négocier leur salaire à la hausse grâce à la concurrence, pendant que la précarité guette les autres.

L'auteur aborde également le marché global du savoir, en détaillant notamment les logiques d'internationalisation de certains établissements, qui n'hésitent plus à créer des filiales à l'étranger, par exemple, ainsi que les logiques financières à l'œuvre dans l'enseignement supérieur.

En définitive, les familles fortunées semblent bel et bien disposer d'un avantage notable sur les autres. De fait, ce travail interroge la sociologie de l'éducation telle qu'elle est pratiquée, notamment, à la suite de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron. Celle-ci s'est avant tout attachée à révéler les inégalités d'ordre culturel, n'accordant à l'argent qu'une place résiduelle ; or il s'avère que l'argent joue un rôle croissant dans l'éducation, au point que ce dernier semble avoir une influence insoupçonnée sur la scolarité des enfants et sur les inégalités en matière de réussite et de parcours.

Jeunesses françaises, bac + 5 made in banlieue

Fabien Truong.
La Découverte, 2015



« Bricolage », « badge de légitimité » et « cheval à bascule » : les jeunes gens dont Fabien Truong a observé le passage du lycée à la vie adulte inventent des manières d'avancer pour lesquelles le sociologue mobilise des concepts nouveaux. Dans *Jeunesses françaises, bac + 5 made in banlieue*, le chercheur a suivi, des émeutes de 2005 au « Check Point Charlie » de janvier 2015, une vingtaine de ses anciens élèves, analysant au plus près les comportements et les représentations de ceux que la société française stigmatise en les nommant « jeunes de banlieue ». L'essentialisation est réductrice et castratrice : force d'assignation, elle prive la société française d'une puissance d'agir et d'une leçon d'adaptabilité qu'elle ferait mieux de ne pas mépriser.

A force de regarder ces jeunes gens comme des sauvages habitant une terra incognita, on en vient à oublier qu'ils sont également capables de se faire ethnologues, jetant un regard souvent ironique sur ceux que leurs œillères empêchent de les considérer. « Pour une poli-

tique de la considération » : tel est le titre de la conclusion de l'essai de Fabien Truong. Il invite à « éduquer à partir de la temporalité des ajustements et de l'explicitation des conditions sociales de la transmission du savoir ». Il s'agit de considérer les individus comme des êtres en progrès. Ces jeunes gens empruntent des éléments divers et parfois disparates pour fonder une identité mouvante, comme l'est celle de tout être humain. On peut étudier à La Catho, intégrer une école de commerce marseillaise, porter les vêtements de la distinction, et retourner en banlieue dans le refuge des copains d'enfance et le giron parental sans devenir « des schizophrènes ou des renégats sociaux ».

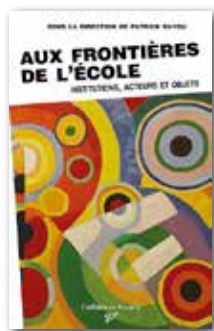
L'intérêt de l'enquête menée par Fabien Truong est qu'elle considère les individus dans la durée, et pas seulement dans l'instantané. C'est ce qu'on pourrait reprocher au récent *Profs en territoires perdus de la République*⁽¹⁾ qui ne met pas en perspective la réalité observée par le moyen d'un comparatisme informé.

On voit Lakhdar, Samia, Sherazade, Fanta, Claire, Aysha, Sébastien, Roy, Idriss et les autres maîtriser peu à peu l'art du « cheval à bascule », qui permet de tenir en équilibre entre plusieurs milieux, plusieurs états, et même plusieurs pays. On les suit pas à pas dans l'apprentissage de « l'ascèse » que requièrent les études supérieures et pour laquelle la pratique de l'islam est plus un soutien organisationnel qu'un repli frileux. On les voit composer entre la fréquentation des soirées et le refus de l'alcool comme ciment du lien social, et surtout constituer autour d'eux des « collectifs d'alliés » qui leur permettent de résister aux assauts humiliants des possesseurs du capital symbolique. Avec *Jeunesses françaises, bac + 5 made in banlieue*, poncifs et a priori s'effritent : Fabien Truong, avec finesse, humour, acuité et un art du suspense assez rare dans les ouvrages théoriques, offre à la société française le tableau d'une jeunesse que la caricature, la mauvaise foi et l'aboulie politiques déconsidèrent à tort.

(1) Documentaire de Georges Benayoun

Aux frontières de l'école, Institutions, acteurs et objets

Patrick Rayou (direction),
Presses Universitaires de Vincennes, 2015



L'ouvrage dirigé par Patrick Rayou, s'inscrit dans les travaux d'un réseau de chercheurs, (Reseida)¹ qui s'attachent à analyser et comprendre comment se produisent les inégalités d'accès aux savoirs et à la réussite scolaire. Il engage à « se demander d'où on regarde les frontières de l'école » afin de « prendre en compte les processus qui les construisent plutôt que « de réfléchir uniquement en termes d'étrangeté d'un territoire par rapport à l'autre » (P. Rayou). Perspective intéressante pour sortir de la fatalité d'un échec socialement ségrégatif ou se satisfaire de dispositifs de remédiations et/ou de pacification qui n'interrogent pas la nature de ces frontières et ajoutent de la désespérance et un sentiment violent d'impuissance des acteurs de l'école, auxquels est imputée la responsabilité des échecs massifs dans les milieux populaires.

L'école est confrontée à deux écueils : présenter les savoirs de manière telle que les élèves les moins connivents se sentent exclus d'un univers qui leur demeure étranger et considèrent que les apprentissages scolaires ne les concernent pas ; ou pour répondre à une pression sociale et politique de plus en plus forte, faire autre chose que de l'école (on pense ici à toutes les éducations à), qui l'un et l'autre produisent les mêmes effets d'exclusion pour les élèves issus des milieux les plus précarisés. C'est entre ces deux pôles qui ne sont pas antinomiques qu'elle oscille lorsqu'elle rabat ses exigences au nom de l'adaptation aux élèves en difficulté, ou naturalise le passage de l'enfant à l'élève, sans mettre en partage les outils langagiers et cognitifs requis. Les chercheurs qui participent à cet ouvrage montrent que les élèves les plus éloignés des pratiques scolaires sont soumis à des exigences qu'ils ne peuvent connaître, voire reconnaître (dans la double acception du terme) : à l'école primaire lorsque l'école externalise la demande scolaire via les devoirs et participe ainsi à creuser les écarts ; au collège où les élèves doivent se débrouiller seuls pour décrypter les réquisits de l'institution ou s'enferment dans des relations d'interdépendance avec les enseignants. L'étude des internats d'excellence, des micro-lycées ou du coaching alerte sur des dispositifs qui, s'ils ouvrent effectivement des portes à des élèves, leur permettent de renouer avec une scolarité réussie, ne résolvent pas la question de fond de l'accès de tous aux savoirs.

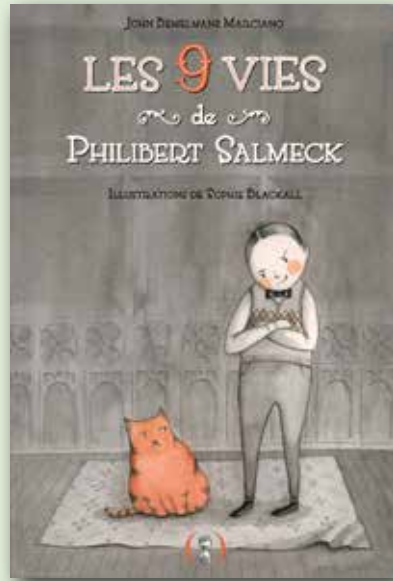
La dernière partie s'attache à des objets qui circulent dans l'école et hors l'école (théâtre ; littérature, devoirs), provoquant des malentendus sur leur usage, leurs finalités, (relations travail/loisir ; fréquentation/appropriation de textes ; conceptions du travail scolaire).

Alors que nombre de discours insistent sur la pluralité des espaces d'apprentissages dans la société contemporaine, cet ouvrage a le grand mérite de rappeler la fonction spécifique de l'école, sa place dans l'histoire individuelle et donc collective. Il alerte sur les dangers de brouillage de ses frontières qui participe à contourner la réalité sociale, l'évacuer ou l'essentialiser, assignant ainsi les élèves les moins connivents à leurs origines.

Les auteurs : Stéphane Bonnéry, Claire Lemêtre, Benjamin Moignard, Julien Netter, Anne-Claudine Olier, Myriam Ouafki, Pierre Périer, Filippo Pirone, Patrick Rayou, Françoise Robin, Stéphanie Rubi

Les neufs vies de Philibert Salmeck

John Bemelmans Marciano, traduit par Mickey Gaboriaud, illustré par Sophie Blackall
Editions Les Grandes Personnes - Avril 2014



Tous capables, avons-nous dit, sauf les Salmeck, dynastie de parasites dont le fondateur inventa le capitalisme, et dont Philibert est le dernier rejeton. A neuf ans, celui-ci refuse avec la dernière énergie de payer le tribut d'une vie d'oisiveté stupide et cupide, qui a conduit tous ses ancêtres à une mort prématurée, en dépit de la vigilance d'une lignée parallèle de serviteurs dévoués, les Austerman. Philibert décide donc d'acheter les neuf vies de son chat, Shad Mahler, au prix d'une opération loufoque pratiquée avec succès par un savant fou. Grisé par son nouveau capital, il ne manquera pas bien sûr par sottise d'épuiser rapidement tout son crédit dans une débauche de plaisirs toujours plus absurdes et prédateurs : corrida, saut dans le vide, contact avec le troisième rail d'un train...

Toutes ces aventures, menées au rythme frénétique de l'insatisfaction permanente du héros, s'enrichissent d'un graphisme plein d'humour : une foule

de détails (le sablier, la cape-faux de la Mort, les smileys-yeux séparateurs de chapitres qui diminuent avec les vies du héros...) en font un régal pour l'oeil, et l'oreille s'amuse des jeux de mots-tordus. Les plus grands repéreront de multiples références culturelles : la Précaution inutile, la Peau de chagrin, le Portrait de Dorian Gray ; Shad Mahler n'est-il pas le diable lui-même, comme le laisse penser - et voir - le dernier chapitre ? Autant de dimensions de lecture qui montrent à quel niveau la littérature-jeunesse d'aujourd'hui hisse l'exigence !

Et fort heureusement, tout est mal qui finit mal : si l'on meurt jeune chez les Salmeck, c'est qu'on est incapable d'apprendre quoi que ce soit de la vie et des autres, par cupidité et égoïsme, ce qui fait du roman un vrai récit d'anti-apprentissage : Philibert ne dérogera pas à la règle, au grand bonheur du jeune lecteur qui, lui, est tout à fait capable, dès son entrée au collège, de tirer plaisir et profit de ce petit conte philosophique d'une décontraction sophistiquée !



Justice pour Louie Sam

Elisabeth Stewart, traduit par Jean Esch.
Editions Thierry Magnier - Août 2014

Pour des colons blancs vivant en 1884 à la frontière du Canada et des Etats-Unis, la révolution du «tous capables» est encore loin d'être acquise. Les natifs indiens sont à peine considérés comme des êtres humains à part entière, tout au mieux des sauvages qu'on peut espérer civiliser un peu. Lorsque le jeune

George Gillies, fils de fermiers, découvre le corps d'un de ses voisins, il adhère sans réserve à la thèse des adultes qui l'entourent : l'assassin est un Indien, Louie Sam, contre qui les témoignages s'accroissent. Le lynchage collectif paraît dès lors la réponse la plus adéquate, et George va participer à l'expédition punitive et assister à la pendaison. C'est à partir de cette scène fondatrice que le doute s'installe en lui et qu'il mène sa contre-enquête, envers et contre tout et tous.

Tiré de faits réels, Justice pour Louie Sam pourrait se contenter d'être un excellent documentaire historique, et il l'est bien sûr : racisme, réflexes communautaires, préjugés et obscurantisme, effet de meute, sont largement donnés à voir. Meurtre, recherche du coupable, indices, soupçons et fausses pistes : le jeune amateur de roman policier trouvera aussi son compte de récit classique, permettant une lecture aisée qui laisse de la place et du temps pour la réflexion.

Car le roman dit surtout avec force l'ingrat et salutaire travail de grandir en s'émancipant, parfois douloureusement, de ses représentations antérieures. Le choix de faire de Georges le narrateur du récit permet de suivre son évolution psychologique à travers son expression même : au style simple, presque enfantin, du temps des certitudes, succède la complexité de ses interrogations et de ses doutes : assister à la pendaison fait-il de lui un coupable complice ou un homme initié ? Si fier d'avoir enfin accès au monde envié des adultes, il en découvre peu à peu les bassesses et les compromissions, y compris celles de ses propres parents, dépeints avec subtilité, tiraillés entre lâcheté confortable et envie de comprendre le combat de leur fils ...

Un beau roman qui ne rend pas seulement justice à Louie Sam, mais à tous ceux qui s'efforcent comme le narrateur de tracer entre des lignes parfois trop droites leur zigzag d'apprentissage...

Carnets Rouges : Marine Roussillon, responsable du Réseau Ecole du PCF. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Gilbert Boche, Erwan Lehoux, Christine Passerieux, Marine Roussillon, Catherine Sceaux, Marc Moreigne, Patrick Singéry, Shirley Wirden.

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



Carnets Rouges

BULLETIN DE SOUSCRIPTION A "CARNETS ROUGES"

Carnets Rouges peut désormais se commander en version papier.

Il est demandé une somme de 5 € par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

1. Commande à l'unité : préciser le numéro et le nombre d'exemplaires souhaité.

n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€

2. Souscription annuelle de 20 € pour recevoir 1 exemplaire de 4 numéros consécutifs.

Préciser à partir de quel numéro vous souhaitez démarrer la souscription annuelle et le nombre de souscriptions souhaité.

souscription(s) annuelle(s) à partir du n°..... =€

Nom : Prenom :

Adresse postale :

Adresse mail :

Eventuellement organisation ou Fédé :

Bulletin à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
Carnets Rouges - Secteur éducation. 2 Place du colonel Fabien 75019 PARIS

(Bien préciser ces différentes mentions sur l'enveloppe)