n° 08 / octobre 2016 La revue du réseau école du parti communiste français

Carnets Rouges

Chacun pour soi ou savoirs pour tous : quelle école pour demain ?

Lucie Tanguy
La neutralité de l'école en question

Stéphane Bonnéry
Pour une école de la réussite pour tous

Jean-Louis Martinand
Cultures techniques et professionnelles dans l'école de demain : quelques enjeux et problèmes

Marine Roussillon
L'enseignement à l'heure du numérique

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

Edito

n° 08 / octobre2016

Transformer l'école : refondation ou révolution ?

La refondation annoncée du système éducatif n'est pas au rendez-vous : elle s'inscrit dans un cadre idéologique, une vision sociale et une politique qui ne remettent pas en cause les dogmes libéraux de concurrence, de compétition, de réduction des coûts, notamment humains, servant ainsi de fait un système capitaliste en voie d'imposer une nouvelle division du travail conforme à ses intérêts.

Le rendez-vous est donc manqué avec l'exigence sociale d'une école de l'égalité de tous dans l'appropriation de savoirs véritablement émancipateurs : les textes programmatiques des premier et second degrés illustrent les contradictions d'un système décidément inégalitaire. L'affirmation du "tous capables" inscrite dans la loi de refondation entre ainsi en contradiction avec la fonction de tri social qui continue à être assignée au système éducatif. Le risque est double : le bouleversement idéologique qu'apporte le tous capables se trouve réduit à de la com ; ou alors devient une injonction (discours et textes officiels) impossible en tant que telle à mettre en oeuvre, engendrant ainsi chez les enseignants, chez les élèves et les familles des classes populaires, frustration, sentiment d'impuissance, résignation (ou révolte...).

Il est alors urgent d'affirmer, et de rendre populaire, l'idée que l'école est un enjeu politique -mais aussi anthropologique et éthique- majeur, qu'entre "tous capables" et égalité de droits d'une part et un tri social fondé sur le tri scolaire d'autre part, il faut choisir ou à tout le moins relever les contradictions. Car c'est bien à partir d'une analyse lucide des contradictions du système public d'éducation tel qu'il (dys)fonctionne et tel qu'il est pensé et vécu par le corps social, que peuvent s'opérer les ruptures nécessaires à sa transformation :

Comprendre, pour mieux les combattre, comment opèrent la marchandisation de l'école, actée en 2000 à Lisbonne, et sa privatisation rampante, sans que les principaux intéressés en prennent la mesure, croyant même pouvoir y trouver leur compte.

Comprendre, pour mieux la combattre, comment l'idéologie la plus réactionnaire, qui fait la une des médias, prône une "innovation", une "bienveillance" qui s'appuient sur la naturalisation des différences entre individus, réactivant ainsi ce que l'on pensait être les vieilles lunes des dons ou du handicap socio-culturel, trouve un echo grandissant, y compris au sein du corps enseignant.

Comprendre (c'était le thème du précédent n° de la revue) comment le métier d'enseignant se trouve empêché, gagné par la précarisation, et comment les laissés-pour-compte du système scolaire, en particulier les élèves issus des classes populaires, sont désignés comme responsables voire coupables de leurs échecs et même du dysfonctionnement de l'école, de la maternelle à l'université.

La place de l'école ne cesse de s'affirmer tant dans les histoires individuelles que collectives, la complexification du monde dans lequel nous vivons exige que tous les enfants soient de mieux en mieux formés à réfléchir, comprendre, coopérer, si l'on ne veut pas les condamner, nous condamner, à la soumission et à la docilité d'exécutants de tâches et de "jobs" dénués de tout sens social. C'est bien en cela que l'école est l'espace même du politique.

La nécessité d'une autre école s'impose donc à tous. Elle s'inscrit dans un rapport de forces. Rapport complexe qui implique des responsabilités diverses, de niveaux différents, contradictoires et conflictuels.

Responsabilité des politiques (y compris "progressistes") bien sûr, dont on doit exiger la clarté politique sur l'enjeu, la définition et les conditions de fonctionnement d'un système éducatif public fondé sur l'égalité de tous et l'émancipation individuelle et collective.

Responsabilité des enseignants qui ne peuvent se satisfaire d'une formation initiale et continue exsangue et de conditions d'exercice du métier faisant l'impasse sur les conséquences sociales et humaines de toute pratique pédagogique.

Responsabilité des citoyens, c'est-à-dire de nous tous, qui ne pouvons nous contenter de laisser à quelques uns la possibilité de décider de cet enjeu de taille qu'est l'avenir de notre société. Un avenir qui se construit aujourd'hui : Quel rôle de l'école ? Quelle conception de la culture, des savoirs et des modalités de leur transmission...?

L'heure n'est plus aux petits aménagements, aux fausses réponses ("bonnes pratiques", nouvelles technologies...) qui sont autant de leurres pour ne pas affronter l'essentiel : la nécessaire égalité dans l'accès aux savoirs et l'affirmation en actes de la capacité de tous à apprendre, se transformer, s'émanciper....

"Se battre intelligemment dans le champ des idées est de capitale importance politique" écrivait Lucien Sève dans le n°5 de Carnets Rouges.

Christine Passerieux. Patrick Singéry

Sommaire

n° 08 / octobre 2016

Lucie Tanguy
La neutralité de l'école en question
4

Christine Passerieux
Les mystifications de « l'innovation »
8

Annie Mandois
Levallois-Perret, les Hauts de Seine : terres d'expériences pour l'offensive libérale contre l'école
11

Basile Ducerf
Comment sortir du modèle néolibéral de concurrence des individus en éducation ?
13

Stéphane Bonnéry
Pour une école de la réussite pour tous
16

Jean-Louis Martinand
Cultures techniques et professionnelles dans l'école de demain : quelques enjeux et problèmes
19

Valérie Sipahilamani
Démocratisation, démocratie, passer du verbe aux actes
22

Mathieu Brabant
Quelle place pour la formation professionnelle initiale au lycée ?
24

Julien Netter
Délimiter les apprentissages scolaires pour aider tous les enfants à apprendre
26

Patrick Lamouroux
Accompagner les enseignants pour parvenir à penser ensemble ce métier ?
29

Marine Roussillon
L'enseignement à l'heure du numérique
32

Jean-Luc Villin
Pour un grand projet éducatif national et un grand service public de l'Education
35

Gilbert Boche. Catherine Sceaux
Renouveau pédagogique au Québec ?
38

Propositions de lecture
41

Entretien avec Sia Anagnostopoulou, ministre grecque de l'éducation
46

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

Comité de rédaction : Gilbert Boche, Dominique Comelli, Paul Devin Erwan Lehoux, Marc Moreigne, Christine Passerieux,Marine Roussillon, Catherine Sceaux, Patrick Singéry

Conception/réalisation : FAT4

www.fat4.fr / contact : yoann.boursau@fat4.fr

La neutralité de l'école en question.

Lucie Tanguy

Introduction

A tous moments de l'histoire, l'école a été objet de disputes, de luttes quant aux missions à lui assigner et aux transformations pour ce faire. C'est qu'elle représente une institution centrale, notamment en France où elle a été construite dans le registre politique comme un des piliers de la IIIème République et, de ce fait, est restée une affaire d'Etat. Cette foi en l'Etat rend invisible nombre de changements qui le travaillent dans sa composition, son fonctionnement, les politiques qu'il impulse, les principes et valeurs qu'il défend : transformations qui sont analysées, selon les politiques, en termes de retrait, de dessaisissement, voire de désintégration. Autant de mots qui désignent un différentiel de changements notables diversement qualifiés.

> " A sa mission originelle, enseigner et éduquer, s'ajoute celle de contribuer à la compétitivité économique. "

La décentralisation, l'intégration européenne, la crise économique ont depuis les années 1980 bouleversé l'héritage des débuts de la IIIème Républicaine et permis d'installer de nouveaux modes d'administration de la chose publique en général et de l'école en particulier. Dans l'impossibilité de répertorier tous les changements en cours, on mentionnera seulement ceux qui nous paraissent majeurs.

En premier lieu, on soulignera que durant ces trois dernières décennies, marquées par une montée du chômage des jeunes, l'école se trouve accusée d'inadaptation au contexte économique et culturel et sommée de remédier aux difficultés de leur insertion sur le marché du travail. A sa mission originelle, enseigner et éduquer, s'ajoute celle de contribuer à la compétitivité économique. Principal accusateur de l'autonomie de l'école, le monde des entreprises et ses porte-paroles qui entendent apporter des réponses aux problèmes soulevés. Parmi elles, le retour à l'apprentissage en entreprise comme modèle de formation correspondant aux configurations socio-économiques du moment. Nous avons montré ailleurs que cet appel à l'apprentissage, à l'échelle nationale européenne et régionale, n'est qu'un aspect d'une inversion politique générale : rapprocher l'école de l'entreprise en termes de statut aussi bien que de contenus d'enseignement et de culture transmis, voire établir des liens organiques entre ces deux mondes que l'histoire avait séparés au nom de valeurs politiques émancipatrices et, ce faisant, répondre à la demande des entreprises d'être intégrées dans la communauté éducative[1].

L'entrée des entreprises dans l'école.

Sous des formes diverses, encore limitées en nombre, l'entrée des entreprises dans l'école échappe au débat public et, de ce fait, reste quasi-insignifiante pour la plupart des enseignants eux-mêmes. Elle est d'autant plus méconnue qu'elle est mise en œuvre par des associations dont l'apparente neutralité masque les organisations qui les financent et qui définissent leurs modes d'intervention pédagogique dans les établissements scolaires. La pénétration de ces associations (et des entreprises) dans l'école s'accomplit au moyen de conventions, d'accords de toutes sortes avec le ministère de l'Éducation nationale qui, à la suite d'autres ministères, inscrit sa politique dans le cadre d'une forme d'action publique désormais généralisée et nommée « partenariat », terme qui désigne le retrait de l'Etat en matière d'activités de service public (qui vont des transports à l'éducation et à la culture). Qui sont ces associations avec lesquelles le Ministère coopère ? Les services administratifs de celui-ci ne disposent pas de banques de données les répertoriant. On s'en tiendra donc aux instances les plus visibles sur la scène publique. On décrira les actions qu'elles mènent au sein des établissements d'enseignement public enfreignant ainsi l'un des principes fondateurs de cet enseignement : la neutralité comprise comme un refus de toute idéologie partisane explicite dont l'Etat était le garant et qu'il transgresse aujourd'hui par l'édiction de circulaires telles que "le Code de bonne conduite des interventions des entreprises en milieu scolaire" qui "autorise les établissements scolaires à créer des Groupements d'intérêt public pour leur permettre de mener des actions destinées à favoriser l'innovation, les transferts de technologie et à concourir au développement économique et social ». Nous allons montrer les formes que prennent ces interventions[2].

"Entreprendre pour apprendre" (EPA), née aux Etats-Unis, implantée dans toute l'Europe, liée aux

(1) Lucie Tanguy, Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000, La Dispute, 2016.

(2) Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°14, 5/4/2001, circulaire n°2001-053, « Code de bonne conduite des interventions des entreprises en milieu scolaire ".

grandes entreprises (voire aux multinationales), a retenu notre attention parce qu'elle est probablement l'une des plus importantes associations en France par sa présence dans vingt régions métropolitaines sur vingt-deux. Par l'ampleur et la diversité des actions qu'elle impulse, cette association entend être un agent de la communauté éducative. De fait, ses interventions visent la totalité du système d'éducation et de formation. Le programme intitulé « Notre commune-EPA » s'adresse aux élèves de l'école primaire, celui appelé « Mini-entreprises » concerne le segment scolaire qui s'étend de la sixième au brevet de technicien supérieur, et le projet « Start-up » est destiné aux étudiants des universités, des instituts universitaires de technologie et des grandes écoles. Chacun des programmes d'EPA est, en effet, construit de façon à s'ajuster au plus près des enjeux pédagogiques de chaque classe d'âge. Pour ce faire, cette association met en œuvre une «pédagogie active» fondée sur le principe d'« apprendre en faisant ». Les outils utilisés sont présentés comme « ludiques, pragmatiques et fédérateurs », le but ultime étant de permettre aux élèves de « concrétiser leurs idées dans les conditions du réel ».

EPA a une démarche volontariste, voire militante. Elle sollicite les établissements par l'envoi de publicités. La réussite de la prise de contact dépend de l'attitude du chef d'établissement et de la réceptivité des professeurs puisque l'implantation d'une mini-entreprise est soumise à l'acceptation du conseil d'administration.

Les établissements scolaires adhèrent à cette association qui, moyennant trois cents euros par an, lui fournit le matériel pédagogique comprenant la démarche pédagogique définie en sept étapes, les conseils d'un « référent » (représentant l'association) et le cadre juridique nécessaire au fonctionnement de cette entreprise : « C'est lui qui gère les comptes en banque et assume la responsabilité juridique de la mini-entreprise. Il fallait ce cadre légal pour ouvrir un compte » (une enseignante à l'origine de la mise en place de la mini-entreprise dans un lycée). L'adhésion à EPA est votée en conseil d'administration du lycée, et le projet retenu pour mettre en place la mini-entreprise est soumis à l'autorisation du proviseur. C'est dire qu'en principe la communauté enseignante est impliquée dans cette aventure.

Collégiens et lycéens sont ainsi invités, en une année scolaire, à créer leur propre entreprise « société anonyme ou société coopérative », dans laquelle ils « conçoivent, produisent et commercialisent un produit ou un service ». L'observation faite dans un collège et un lycée professionnel nous a permis de pénétrer au cœur du fonctionnement des « mini-entreprises »dans le cadre d'une option appelée "Découverte professionnelle". Facultative, elle doit être proposée à tous les élèves des classes de troisième du collège. Ceux-ci lui témoignent, en majorité, un vif intérêt.

Apprendre un modèle d'organisation sociale et économique

En mettant des accompagnateurs au service des enseignants et en leur offrant des outils et des programmes prêts à l'emploi, l'association sécurise les professeurs. Décrits comme des « spécialistes de la gestion de projet », les accompagnateurs sont investis d'une double mission. Véritables conseillers pédagogiques délégués auprès des professeurs pour les « aider à structurer [leur] projet pédagogique », ils jouent également le rôle d'intermédiaires entre le monde de l'école et celui de l'entreprise pour aider les enseignants « à faire intervenir des entrepreneurs locaux ».

> ‘‘ La légitimité d'une acculturation à l'entreprise s'établit sur les échecs aux apprentissages scolaires qu'éprouvent des jeunes qui se détournent de l'enseignement général et de la poursuite des études. ’’

Le processus de création de la mini-entreprise est engagé selon une progression établie : émergence d'un projet de production de biens ou de services ; études de faisabilité et de marché ; lancement du financement par émission d'actions (autour de 4 euros). Selon les prescriptions d'EPA, il importe que le choix du projet émerge des élèves eux-mêmes après un "brain-storming". En pratique, il en va souvent autrement. Le recrutement par sélection des candidats aux postes de direction (Président-e, DRH, Directeur commercial, Directeur de la communication, Directeur technique) de la mini-entreprise, s'opère différemment d'un établissement à l'autre, parfois sous l'égide d'un jury composé d'employeurs, parfois par les enseignants eux-mêmes. Les profils de poste publiés ne comportent aucune exigence en matière de connaissance, mais insistent tous sur les traits de caractère : la motivation, le dynamisme, les comportements relationnels, etc.

Les objectifs pédagogiques fixés à ces mini-entreprises ne sont autres que ceux revendiqués par toutes les associations reconnues par le MEN : transmettre « la culture d'entreprendre », « l'esprit d'entreprise » en développant chez les jeunes la motivation, l'enthousiasme, le dynamisme, la confiance en soi, la responsabilité de son devenir.

La négation d'une entreprise produisant des richesses et de la valeur.

Les noms des mini-entreprises eux-mêmes, empruntés au langage publicitaire, du marketing, des jeux vidéo, tout comme le type de produit réalisé entraînent l'adhésion des élèves. En voici quelques exemples : Boucan'table (porte-nom à placer devant les invités, réalisé dans un lycée professionnel observé où la seule pièce nécessitant une action sur la matière est sous-traitée), Tower Shoes (talons interchangeables), Diff'n'Co (diffuseur de parfum d'ambiance), Sullymagination (boîte aux lettres avec led qui s'allume quand il y a du courrier), Paul'Store (réalisation de shamballas, porte-clefs et bracelets), Try again style true Madness Grow up (transformation et commercialisation de vêtements d'occasion), Biome (start-up gérée par des étudiants en deuxième année de licence de sciences économiques qui commercialise des T-shirts bio pour les jeunes, dont la production est sous-traitée), ETU manges quoi ? (service de restauration à emporter, en vente sur le campus, les repas sont préparés par un chantier d'insertion dépendant d'une association), etc. Autant d'activités qui sont loin de la production de biens et de services ayant une utilité sociale. Elles sont évaluées par des jurys composés d'entrepreneurs moins sur le produit que sur sa valorisation lors des salons organisés en fin d'année au sein de chaque académie, puis à l'échelle nationale et enfin à l'échelle européenne pour les gagnants.

> “ Les "partenariats" entre l'EN et des associations de promotions de l'entreprise enfreignent le principe de laïcité à l'école. ”

> “ Il s'agit d'une véritable mobilisation idéologique menée dans l'école. ”

Les enseignants engagés dans cette activité défendent ses vertus pédagogiques : la mini-entreprise motive les élèves, leur permet de se projeter dans l'avenir (ici, le monde de l'entreprise), de prendre la mesure de leurs compétences, leur donne l'estime de soi nécessaire pour devenir « acteur de leur vie ». La légitimité d'une acculturation à l'entreprise s'établit sur les échecs aux apprentissages scolaires qu'éprouvent des jeunes qui se détournent de l'enseignement général et de la poursuite des études. Cet engagement est loin d'être partagé dans tout le corps enseignant comme l'indique un rapport du CREDOC qui constate : autant les enseignants impliqués dans cette expérience sont convaincus de son bien-fondé, autant les autres sont réticents, voire hostiles, car ils y voient la socialisation « à des valeurs économiques associées au libéralisme » comme en témoignent ces déclarations : « Moi, je forme des citoyens, pas des acteurs économiques », ou cette autre qui craint la diffusion d'un changement plus général de culture, « le travail en mode projet »[3].

Qui sont ces promoteurs de l'esprit d'entreprise dans l'école ?

Nous avons dessiné ailleurs le portrait de quelques uns de ces propagateurs de l'esprit d'entreprise. Mentionnons ici quelques traits de Philippe Hayat, figure emblématique de ce mouvement qui est l'interlocuteur du MEN pour déployer sa politique d'associations avec le monde des entreprises : en 2007 Philippe Hayat lance 100 000 Entrepreneurs, association d'intérêt général visant à transmettre la culture et l'envie d'entreprendre qui rassemble plusieurs milliers d'entrepreneurs et d'enseignants[4]. Il est administrateur de la Fondation Entreprendre, chargée de développer et de pérenniser l'entrepreneuriat en France et, pour ce faire, soutient le Réseau Entreprendre. En 2011, cette fondation est reconnue d'utilité publique, elle participe aux Assises de l'Entrepreneuriat et signe, en 2013, un partenariat avec Citizen Entrepreneurs, engagés dans le XXIème siècle[5].

Citizen Entrepreneurs dit rassembler l'intégralité de l'écosystème entrepreneurial français et n'avoir qu'un seul parti pris : celui de l'entrepreneur, qui doit être replacé au cœur de notre modèle économique et social. Elle dit se situer au cœur des principaux courants militant pour la cause entrepreneuriale. Au niveau mondial, l'association est présente dans cent quarante pays à travers la Global Entrepreneurship Week, qui rassemble plus de quatre cents entrepreneurs des pays du G20. L'entrepreneuriat est devenu une cause militante d'un large réseau d'associations qui, sous un même statut, agissent sur des modes variés et signent ce « Manifeste des entrepreneurs »[6], « Le New Deal, c'est maintenant », manifeste qui lève toute opacité de la forme associative et affiche un programme politique d'obédience radicalement libérale.

Conclure sur des questions

Les "partenariats" entre l'EN et des associations de promotions de l'entreprise enfreignent le principe de laïcité à l'école. La réduction de la laïcité au fait religieux s'est faite dans une période historique déterminée. Les premiers fondateurs de l'école publique, comme Jules Ferry, l'entendaient pourtant autrement quant il déclarait « L'enseignement n'est pas une industrie comme les autres, le consommateur n'est pas juge de la qualité de ses produit »[7]. En France, l'institution scolaire s'est vue conférer pour mission première la formation du citoyen dans la cité où les individus sont égaux

(3) CRÉDOC, 2013, p. 37 et 39

(4) Voir le site 100000 entrepreneurs. Com.

(5) Voir leur site, citizen-entrepreneurs.com, rubriques « Qui sommes-nous ? », puis « L'association ». Le logo associe au titre la mention « engagés dans le 21e siècle ».

(6) «Manifeste des entrepreneurs», lettre adressée aux décideurs politiques le 18 novembre 2013, en clôture de la conférence annuelle des entrepreneurs, citizen-entrepreneurs.com.

(7) Jules Ferry, Discours au Sénat du 31 mars 1881.

(8) Luc Boltanski, Ève Chiapello, Le Nouvel Esprit du capitalisme, Gallimard, Paris, 1999.

en droit et non à l'entreprise où ils sont pris dans des rapports de subordination.

L'observation des modes d'implantation et de fonctionnement de ces dispositifs pédagogiques laissent voir les principales qualités que ceux-ci visent à faire acquérir aux jeunes et, en arrière plan, le modèle d'individu à former : un travailleur moderne, motivé, dynamique, "flexible", entrepreneur et responsable de soi. Autant de changements qui ne sont pas sans rapport avec le délitement du code du travail en cours dans le même temps.

Les divers éclairages apportés par cette enquête montrent bien qu'il s'agit d'une véritable mobilisation idéologique menée dans l'école tout comme dans la sphère politique et économique. L'idéologie entrepreneuriale prêche l'émancipation individuelle qui dépend de la motivation, de la confiance en soi et s'accomplit dans l'entreprise ; désir, audace, imagination, combativité, goût pour triompher des difficultés et pour réussir : autant de valeurs auxquelles les jeunes sont invariablement appelés à adhérer du collège à l'université et qui constituent cet univers idéologique que Luc Boltanski et Ève Chiapello ont appelé « le nouvel esprit du capitalisme »[8].

Nous avons tenté d'entrevoir des modes de socialisation3 que génère le dessaisissement d'un Etat instituant dont la doxa et les pratiques politiques sont également celles des régions et d'instances supranationales comme l'Europe. Mais, comme le rappelle nombre d'historiens, « le passé est toujours là, présent, et le futur est là, devant nous ». D'autres possibles sont contenus dans les changements en cours pour répondre aux contradictions contenues dans la situation présente qu'il convient de penser et de résoudre.

Lucie Tanguy
Directrice de recherche honoraire au CNRS

Les mystifications de « l'innovation »

Christine Passerieux

L'innovation, la « révolution » pédagogique sont devenus des produits qui se vendent bien, d'autant mieux que l'école française est la plus sélective de l'OCDE, et que, comme le signale le rapport Delahaye[1] « la résistance à la démocratisation de la réussite est très forte ». Relayés par l'institution pour beaucoup, par les médias très largement, ces « bouleversements » annoncés (et souvent autoproclamés) rencontrent un succès contrasté dans le monde enseignant, de plus en plus confronté à des difficultés dans l'exercice du métier ; privé d'une formation initiale qui outille vraiment et d'une formation continue permettant de penser la pratique de son métier avec d'autres ; soumis aux injonctions contradictoires de sa hiérarchie ; rendu responsable de l'échec scolaire… Ces « solutions » radicales et soudaines (voire cycliques) prétendent répondre aux questions quotidiennes des enseignants : comment prendre en compte chaque élève pour les faire réussir tous ? Comment donner le goût des apprentissages scolaires ? Comment redonner confiance ? Pour ce faire, et là est la subtilité séductrice, elles s'appuient sur des résultats de recherches, d'analyses qui dénoncent un traitement ségrégatif des différences de rapport à l'école des élèves, récusent une conception techniciste des apprentissages sur fond de décrochage scolaire, interrogent une approche cumulative des connaissances et étroitement transmissive de leur acquisition…

> " L'innovation, comme la modernité, relèvent du dictionnaire de la novlangue et nécessitent un décryptage. "

Alors fleurissent des dispositifs, de « bonnes méthodes », disponibles pour certaines sur le marché de l'éducation et dont les fondements ne sont pas interrogés. Or là est bien la question centrale : sur quelles théories de l'apprentissage et du développement, sur quelles conceptions de l'enseignement, sur quelles valeurs, s'appuient les dispositifs proposés. Que promeuvent-ils derrière un apparent bon sens ? De quelles idéologies plus ou moins masquées procèdent-elles ? L'innovation, comme la modernité, relèvent du dictionnaire de la novlangue et nécessitent un décryptage.

Les différences ne sont pas naturelles

Le « bon sens » est convoqué pour masquer l'entreprise idéologique : toutes ces potentialités laissées en jachère, ces enseignements magistraux qui entraînent ennui et décrochage…

Il n'est plus ouvertement question de dons ou de handicap-socio-culturel. Mais assez habilement, alors que le libéralisme prône l'individualisation, le triomphe du destin particulier, la croyance en un possible parcours de réussite basé sur un supposé mérite, sont valorisées les différences entre les personnes, différences naturalisées en invoquant la multiplicité des besoins, gouts, intérêts, voire intelligences… relevant de personnalités singulières. Ainsi Gardner[2], définit-il huit intelligences en expliquant : « Si j'avais parlé de différents talents, ma théorie n'aurait pas un impact aussi fort, car nous savons tous que nous avons différents talents. J'ai utilisé le mot intelligence délibérément, comme une façon stimulante de poser la question suivante : pourquoi appeler intelligent quelqu'un qui est doué pour les chiffres, et utiliser un autre terme pour quelqu'un qui serait meilleur dans le traitement d'informations spatiales ou plus efficace dans les relations avec les autres ? »[3]

Désormais les modalités d'apprentissages elles-mêmes seraient naturelles. Ainsi Céline Alvarez, l'auteure très médiatisée de l'ouvrage « Les lois naturelles de l'enfant » (sic) balaie d'un revers de main ce qui est désormais admis depuis des dizaines d'années par la communauté scientifique (plusieurs disciplines sont concernées) et/ou pédagogique : d'une part « la structure intime de la matière cérébrale est le reflet de l'histoire vécue. On comprend dès lors que l'on ne peut séparer l'inné de l'acquis : l'inné apporte la capacité de câblage entre les neurones, l'acquis permet la réalisation effective de ce câblage[4]» ; d'autre part les enfants qui entrent à l'école sont des êtres de culture ayant déjà construit des représentations du monde et plus particulièrement de l'école et des apprentissages qui ne sont en rien innées. Evacués les travaux de Piaget, Wallon ou encore Vygotski et Bourdieu, ceux plus récents des sciences de l'éducation et de la sociologie critique. En lieu et place d'analyses étayées pour faire reculer l'échec… un étayage individuel et bienveillant, qui comme l'écrit Paul Devin ressort « de l'idéologie, au sens marxiste du terme », c'est-à-dire d'une transformation « des réalités contingentes, sociales et économiques, en caractéristiques universelles et naturelles de l'être humain[5]». Montessori, dont les travaux sont repris

(1) Jean-Paul Delahaye, Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous, mai 2015

(2) H Gardner, Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues. Retz, juin 2008

(3) H. Gardner, interview, Cahiers pédagogiques

(4) Catherine Vidal, La plasticité cérébrale, clef des apprentissages, Carnets Rouges, n°3, mai 2015

(5) Paul Devin, https://blogsmediapart.fr/paul-devin/blog

autant que déformés, a certes bouleversé le regard sur les enfants au tout début du XXème siècle mais ses principes relèvent d'une vision naturalisante du développement humain : « L'origine du développement réside dans l'âme. L'enfant … grandit parce que la vie potentielle en lui s'épanouit, devient réalité, parce que l'embryon fécond qui est à l'origine de sa vie continue son développement conformément à son programme biologique héréditaire[6] ».

L'école publique seule peut garantir l'égalité

L'école en s'intéressant aux spécificités individuelles plutôt qu'aux capacités de tous ne remplit pas sa mission qui est d'être non pas au service des individus mais de l'intérêt général. L'école ne peut enseigner à chacun ce qu'il souhaite (et donc connaît déjà) mais à tous des connaissances scientifiques, raisonnées que les élèves vont devoir s'approprier et non cumuler. L'école n'a pas à s'adapter aux intérêts ou besoins de chacun, à des rythmes individuels (dans la confusion entre rythmes de développement biologique et rythmes d'apprentissage), ou encore à des « motivations » (concept caméléon disait J.P. Astolfi dans la Saveur des savoirs ») mais bien à créer ces besoins, ces intérêts, le désir de se déplacer, et ainsi permettre à tous de construire une véritable autonomie émancipatrice (qui n'a rien à voir avec le choix ponctuel d'une activité). « L'école exige une rupture avec ce fonctionnement spontané de la pensée, chaque discipline introduisant des outils théoriques nouveaux[7] » et c'est en cela qu'elle peut mobiliser les élèves, leur permettant de s'affronter à l'altérité qui provoque l'engagement.

C'est bien pour cela qu'il faut veiller à ce que l'école publique demeure un milieu commun. S'il est urgent de la défendre, il l'est tout autant de la transformer pour qu'elle assure réellement un droit égal à l'éducation et l'accès à ce droit. Dénoncer l'échec ségrégatif massif ne justifie en rien les relations étroites du système éducatif avec le monde marchand, qui prône une hiérarchie entre les individus, pour mieux sélectionner.

Des savoirs vivants

Ces idéologies véhiculent une conception des savoirs que l'on pourrait, comme des marchandises, capitaliser dans une approche très techniciste. Las ! Déchiffrer n'est pas lire, compter jusqu'à… n'est pas avoir compris la numération, manipuler des formes géométriques ne permet pas de les identifier. Le savoir (du latin sapere, avoir de la saveur) n'est ni la connaissance ni l'information, mais résulte comme l'écrit Astolfi d'un important effort d'objectivation. Produit d'un processus socio-historique, son appropriation effective autant qu'opératoire nécessite une élaboration intellectuelle. L'école est ce lieu spécifique où la construction d'outils conceptuels permet de dépasser l'immédiateté de l'expérience tout autant que de se libérer de conceptions anciennes, liées à son histoire singulière, d'exercer sa pensée critique.

Apprentissage et développement

Il ne suffit donc pas de faire pour apprendre, il ne suffit pas d'être dans l'action pour devenir élève. Et si l'apprentissage passe par l'action (particulièrement dans les classes des enfants les plus jeunes) cette action nécessite de passer par les mots c'est-à-dire de se traduire en réflexion, en pensée, démarche qui exige la présence d'un collectif comme celle de l'adulte. Sauf à n'avoir pour ambition à l'école maternelle que de voir les enfants accomplir des tâches telles que boutonner son manteau, boucher un feutre… Cette nécessaire compréhension est le moteur d'une mobilisation des élèves : quand je comprends je peux m'aventurer ailleurs, convaincu de ma capacité à le faire, en mesure d'en prendre le risque. On est loin de la motivation prétendument naturelle qui demeure extérieure au sujet. Dans ce processus, le collectif engage à l'argumentation, au débat, aux contradictions et seul permet de sortir du déjà là de ses représentations pour se construire une pensée singulière.

> « Le savoir n'est ni la connaissance ni l'information, mais résulte d'un important effort d'objectivation. »

Bienveillance vs pédagogie : enseigner est un métier

Montessori écrit à propos de l'enseignant que « ses meilleurs atouts sont des vertus et non des paroles ». Elle prône un retrait de l'adulte qui doit éviter d'intervenir auprès de l'élève. Il ne s'agit pas d'enseigner (au sens de transmettre) mais bien de laisser chaque enfant réaliser son plan naturel de développement. Au nom de la bienveillance. Le « aide-moi à le faire moi-même » au cœur de la pédagogie Montessori repose donc sur une conception naturalisante du développement, où les savoirs sont convoqués par les enfants, individuellement, lorsqu'ils sont prêts. Qui est prêt et quand ? Pour Vygotski ce sont les apprentissages qui précèdent le développement et non l'inverse, le précèdent et le provoquent. En effet aucun éducateur n'attend qu'un enfant sache parler pour s'adresser à lui !

Défendre la recherche

Désormais il n'y aurait de sciences que les neurosciences, ce qui permet ainsi d'évacuer les sciences humaines et la dimension socioculturelle des questions éducatives. Une seule réponse, la bonne, mais bien loin de la complexité du problème et d'ailleurs

(6) Maria Montessori, Pédagogie scientifique, Desclée de Brouwer, 1958

(7) Jean-Pierre Astolfi, interview Café pédagogique, 15/10/2008

très discutée : l'autoritarisme à défaut d'autorité ! Ainsi l'utilisation de l'imagerie cérébrale comme « preuve » alors qu'il ne s'agit en rien de « photos du cerveau »[8]. « Sous une fausse impression de facilité, de visibilité, d'accessibilité, se cachent des techniques et des procédés d'analyse des données parmi les plus complexes dans le cadre de la recherche sur le cerveau ». Et Catherine Vidal[9] écrit : « l'IRM donne un cliché instantané de l'état du cerveau d'une personne à un moment donné mais n'apporte pas de connaissances sur son histoire, ses motivations ou son devenir ».

> " La posture autoritaire instrumentalise la science pour promouvoir une idéologie qui ne dit pas son nom. "

Il ne s'agit pas de récuser la science mais bien de dénoncer une tromperie quant à l'unanimité ou la neutralité scientifique. Par ailleurs les relations entre recherches scientifiques et pédagogie ne sont ni automatiques ni unanimes et nécessitent des conditions. Enfin la communauté scientifique veille en général à la confrontation de ses travaux pour aboutir à des consensus (CNESCO et apprentissage de la lecture) en évitant toute injonction, ou préconisation universelle. La posture autoritaire instrumentalise la science pour promouvoir une idéologie qui ne dit pas son nom.

Quels enjeux pour une réelle démocratisation ?

Au nom de la modernité fleurissent ainsi de manière récurrente des solutions miracles qui ont le grand avantage, d'éviter en leurs noms les sujets qui fâchent et en particulier de réfléchir aux liens de corrélation entre inégalités sociales et échec scolaire. Il ne s'agit pas de changer quoi que ce soit à l'existant mais de l'aménager pour que chacun devienne ce qu'il est !!!

Il semble urgent de rétablir de la réflexion, quand la simplification est de règle ; de se méfier du sensationnel. Mystification et mythification empêchent l'accès à la connaissance. Faut-il rappeler la convergence des données de la recherche concernant les relations inséparables de l'inné et de l'acquis : « l'inné apporte la capacité de câblage entre les neurones, l'acquis permet la réalisation effective de ce câblage ».

« Nos capacités psychiques supérieures écrit Lucien Sève[10] 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 ».

Pour Lucien Sève encore « prétendre éclairer les destins scolaires par la moderne « science du cerveau » participe d'une vraie imposture idéologique : la biologisation du psychique, qui maquille en données 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 développent humain ».

L'éducation, la culture ne sont pas des suppléments d'âme bien qu'elles n'occupent quelque place dans les médias ou les discours politiciens que pour mieux justifier les fatalités. Seuls les enseignants, chacun et tous, pourront faire reculer des idéologies misérabilistes et inégalitaires qui menacent le sens même de leur métier.

(8) Elena Pasquinelli, Mon cerveau, ce héros, mythes et réallités, Le Pommier, 2015

(9) Catherine Vidal, op cit.

(10) Lucien Sève, Destins scolaires, sciences du cerveau et néolibéralisme, Carnets Rouges, n°5, décembre 2015

Christine Passerieux
Rédactrice de Carnets Rouges

Levallois-Perret, les Hauts de Seine : terres d'expériences pour l'offensive libérale contre l'école

Annie Mandois

« Quand l'Entreprise fera Ecole.... En 2015 » (rêve patronal en 1996)

Voilà plus de 20 ans que sévit l'offensive libérale contre l'école lancée dans les années 80/90 par les grands industriels et grands financiers internationaux et européens avec l'appui de tous les organismes publics et privés telle l'OCDE, l'OMC, le FMI et la Commission européenne, afin de réduire au strict minimum l'intervention publique en privatisant tous les secteurs de l'enseignement et développer un « grand marché de l'Education » au service total de l'économie capitaliste.

Cette logique néolibérale du « *moins d'école* » qui s'est organisée dès 1995 autour de 3 pôles : l'adaptation aux besoins des entreprises ; la mise en concurrence généralisée de l'éducation avec un mode de gestion « managériale » ; le pari de l'« e-learning ». Elle a cherché d'emblée à avancer à partir de « *solutions locales* », son credo dominant étant de créer « *des structures éducatives pour chaque territoire* », « *chaque communauté* », chargées de mettre en concurrence école et université, en développant « *l'autonomie* » des établissements et leur « *différenciation* » revendiquées comme critères de modernisation ! Nous y sommes toujours !

« Les têtes de pont » du système

Cette orientation a trouvé dès le départ une terre d'expérience dans les Hauts de Seine et à Levallois-Perret sous la commande de Pasqua, Sarkozy et du couple Balkany, grands symboles et opérateurs décomplexés du système !

Ainsi, de la fac privée Pasqua (Léonard de Vinci à la Défense) à l'aménagement des rythmes scolaires (semaine de 4 jours dans les écoles de Levallois en 1991), jusqu'à la mise en place en 2005 de jardins d'éveils payants pour les 2/3ans remplaçant les petites sections de maternelle (ces élus précurseurs de ce que tentera Morano en 2010), organisent le démantèlement du service public d'Education Nationale, promouvant « LEUR ECOLE » et la privatisation!

Et c'est aussi dès 1995 qu'ils s'inscrivent dans la stratégie du MEDEF local et de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, qui rêvent qu'en 2015 « l'entreprise fasse école », en organisant à la mairie de Levallois, une opération **« de l'Ecole à l'Entreprise »** où le président du Conseil général C. Pasqua, profitant cyniquement de violences scolaires, proposa « d'immerger dans les entreprises » « les fauteurs de troubles » des collèges du 92, dès 14 ans, sous les applaudissements des grands patrons présents, ravis d'enfoncer un coin dans l'obligation scolaire à 16 ans !

Villepin tentera la même chose en 2005 après les émeutes, mais renoncera devant les oppositions, et c'est sous Sarkozy/Fillon que le projet École/Entreprises des grandes puissances financières, après le traité de Lisbonne, s'installera véritablement dans le paysage scolaire.

> ‘‘ Quel leurre tragique qui ne fait qu'accompagner la débandade d'un système stérile, absurde et dangereux ! ’’

En 2011, plus insidieusement, le projet de sortie de l'école avant 16 ans des enfants en difficulté ne sera plus présenté comme une sanction mais comme un accompagnement, une aide à ce qu'on appellera les « décrocheurs », un genre plan de sauvetage !

> ‘‘ N'y a-t-il pas là une atteinte à la laïcité et une volonté d'emprise idéologique totale sur l'école ? ’’

A Levallois, les Balkany se saisissent très vite du décret d'août 2011, autorisant contre l'avis du Conseil supérieur de l'Education, des « dispositifs spécifiques personnalisés d'alternance pour les élèves de 3ème et 4ème » et mettent en place la stratégie gouvernementale et patronale d'ouverture de l'école aux entreprises, sous 2 formes :

L'une, dans le cadre de ce qui est appelé « Prévention du décrochage scolaire » : des conventions sont passées entre 2 collèges (sur 3) et la ville elle-même qui accueillera l'élève volontaire, avec accord

de sa famille, dans les services techniques municipaux, en 3 stages de 30h hebdomadaires soit 90h dans l'année. Pendant ce temps passé « *hors de l'école* » et alors qu'il « *doit prendre conscience de ses acquis* » au travail, l'élève « *se doit* » (texte de la convention) pour son retour à l'école « *de ne pas perdre pied sur les contenus travaillés en son absence* ». Et faire un bilan de son stage, produire un rapport, passer un oral et choisir son orientation ! Donc en faire plus que les autres élèves restés au Collège !

> " L'offensive doit changer de bord. "

Ce n'est pas de la prévention, c'est du décrochage accéléré avec rupture de l'obligation scolaire ! Ce à quoi conduira l'école du socle commun conçue pour faire sortir tôt du système éducatif de plus en plus d'enfants et les rendre « *immédiatement adaptables à un poste* » comme le souhaite le patronat depuis les années 90.

L'autre forme de soumission de l'école à l'entreprise : La création de mini-entreprises

Dans les 2 mêmes collèges, avec le soutien payant de la ville et de son bureau de la jeunesse, la direction et des enseignants des collèges ont accepté de passer une « *convention relative à la création de mini-entreprises », avec une association privée « Entreprendre pour Apprendre* » (membre d'un réseau international né aux USA en 1919) dont le but est « *d'initier, les enfants de 8 ans à 25 ans -du CE2 au post-bac- au fonctionnement et à la création d'entreprise et d'apprendre le vocabulaire du monde de l'entreprise* » avec l'aval bien sûr du Ministère de l'Education !

L'école instrumentalisée

Démarche soutenue, réclamée par le MEDEF dans sa contribution à la loi de refondation de l'école, en 2012 où il « préconisait la généralisation des mini-entreprises au collège et au lycée » et des stages en entreprise dans la formation des enseignants !

Tout cela pour développer l'esprit d'entreprendre chez les enfants, nouvelle mission de l'école désirée par le MEDEF et la commission européenne, et reprise par le président de la République pour qui « stimuler l'esprit d'entreprise dans notre pays, c'est d'abord le rôle de l'école », sa Ministre de l'enseignement supérieur ajoutant que « si on veut avoir plus d'étudiants qui lancent des entreprises, c'est la culture qu'il faut changer et commencer très tôt, dès la maternelle.» Sans rire ! Alors l'ambition scolaire devient : tous patrons, tous auto-entrepreneurs, tous milliardaires comme le rêve Macron ! Quel leurre tragique qui ne fait qu'accompagner la débandade d'un système stérile, absurde et dangereux ! De quelle entreprise s'agit-il si ce n'est le modèle capitaliste qui par ailleurs brade les entreprises ?

De plus, n'y a-t-il pas là une atteinte à la laïcité et une volonté d'emprise idéologique totale sur l'école pour sauver leur système et faire du marché de l'Education un des grands marchés « à fric » du 21 ème siècle ?

Les libéraux comptent pour cela sur le « e-learning » et le marché du numérique mais il y a loin de la coupe aux lèvres, ils ne le maitriseront pas si facilement, il ne suffira pas de vendre des ordinateurs, il faudra contrôler les cerveaux, ce qui n'est pas sans leur poser des problèmes ! Leur espoir de 1995 d'avoir réalisé en 2015 cette « grande réforme de l'Education dans des Etats Unis d'Europe », n'a pas abouti même s'ils ont pu avancer, dans notre pays, avec la complicité de tous les gouvernements, sans exception.

Relever les défis !

Les résistances et les luttes ont été nombreuses et fortes. Allègre qui avait fait du rapprochement de l'école avec l'entreprise, l'école du 21ème siècle, a dû quitter la place mais ceux qui l'ont suivi n'ont jamais remis en cause l'objectif !

C'est un des plus grands défis à relever pour 2017 et les années à venir : l'Education est désormais au centre des combats à engager contre le capitalisme financier, résister au quotidien et imposer le redéveloppement d'un grand service public d'Education réinventé pour une société démocratique où le respect du développement humain et l'égalité seront prioritaires a tous les niveaux.

Les luttes actuelles en sont porteuses ! L'offensive doit changer de bord pour que l'école fasse vraiment l'école, en donnant à chaque enfant tout ce dont il a besoin pour apprendre, progresser, se construire comme personne, être humain à part entière, travailleur, citoyen, créateur, ce dont chacun, chacune est capable.

Annie Mandois
Conseillère municipale PCf de Levallois-Perret de 2001 à 2014
Réseau Ecole Pcf/Front de Gauche 92

Comment sortir du modèle néolibéral de concurrence des individus en éducation ?

Basile Ducerf

Les forces idéologiques capitalistes font encore une nouvelle poussée dans les milieux pédagogiques. L'éducation doit être individualisée. Sous le charme de la réussite de tous, l'incorporation facilitée des idéologies de concurrence et d'isolement de l'individu est malheureusement suspectée. Il est donc primordial de repenser le collectif en dehors d'un agrégat d'individus ou d'élèves. L'éducation ne se doit-elle pas de participer à faire groupe ? Comment, alors, (re)faire du collectif ?

Idéologie de l'individu

« L'enseignement individualisé », « l'aide individualisée » ou bien « le projet d'accueil individualisé » : voici (encore) les nouveaux mots de l'éducation en France. L'individualisation des apprentissage ambitionne la réussite de tous les élèves. Cette mission républicaine ne peut être que difficilement contrée. Marchons donc tous vers l'« Ambition réussite ». Mais qu'est-ce que réussir aujourd'hui ? La notion de réussite n'est pas si ambiguë qu'elle pourrait le laisser croire. L'encyclopédie Larousse nous propose de définir le verbe « réussir » comme une situation de succès pour réaliser ses ambitions. « Réussir » est donc le résultat d'un processus stratégique de moyens mis en place pour arriver à ses fins. La réussite est bien le résultat d'actions individuelles utilitaristes. Mais la notion de réussite est-elle lavée de tout rapport de domination ? Comment envisager la réussite collective dans ce modèle de réussite individuelle ?

La réussite du modèle néolibéral, compris comme *un programme de destruction des structures collectives capables de faire obstacle à la logique du marché pur*[1], est indéniable. Les structures collectives qu'elles soient économiques (protection sociale), politiques (érosion de la souveraineté, dé-syndicalisation), juridiques (droit du travail), sociales (politiques familiales, de santé et d'accueil) ou culturelles et associatives (éducation populaire) tombent, ou sont tombées, les unes après les autres. Seul quelques bastions subsistent, dont l'École, semblerait-il.

L'École française, dite Education Nationale, est encore perçue par certains comme un village d'irréductibles résistants aux logiques de marché. Il est très difficile de tenir de tels propos aujourd'hui. L'École est une institution sociale doublement intégrée à l'idéologie néolibérale. L'École produit et sélectionne les acteurs du maintien du modèle de libre-échange, de concurrence et de valorisation d'un égoïsme primaire.

Premièrement, l'École telle qu'elle existe aujourd'hui est une condition au bon fonctionnement du marché. Elle est l'institution de référence d'inculcation et de diffusion des normes et des valeurs. A partir du moment où l'École diffuse l'idéologie libérale, l'économie de marché ne sera que peu inquiétée puisque les masses auront été socialisées en conséquence.

> « L'École telle qu'elle existe aujourd'hui est une condition au bon fonctionnement du marché. Elle est l'institution de référence d'inculcation et de diffusion des normes et des valeurs. »

Deuxièmement, l'École sert les intérêts du marché puisqu'elle prend en charge le repérage et la sélection des éléments les plus aptes à la reproduction de ces intérêts et les mieux formés aux normes et valeurs transmises. L'économie de marché se retrouve donc avec, à sa disposition, toute une hiérarchie d'individus prêts à servir ses intérêts.

L'individu, dans cette structure, réussit quand il intègre le mieux possible l'idéologie néolibérale et transforme ces valeurs en capital économique ou symbolique. Comment sortir de cette impasse ? Désamorcer le discours dévasté, de type novlang, est certes une première étape. Ensuite il s'avère essentiel de re-développer les réseaux d'éducation populaire, compris comme éducation politique collective pour tous.

(1) Pierre Bourdieu, « l'essence du néolibéralisme », Le Monde Diplomatique, Mars 1998

Faire de la pédagogie pour ne rien changer.

Quand un projet politique est impopulaire, les éléments de langage politique vont se diriger vers celui de l'éducation. Lorsque la population refuse une réforme (retraites, loi travail...), le politique ne va pas envisager qu'il s'agisse d'une mauvaise réforme mais plutôt qu'elle est incomprise par les Français. Cette réforme est bonne, expliquons-là – pense-t-on chez nos élites. Au lieu d'utiliser nos forces vives à entendre ce que veut la population, utilisons notre énergie pour « faire de la pédagogie ».

> “ Il s'avère essentiel de re-développer les réseaux d'éducation populaire, compris comme éducation politique collective pour tous. ”

Ici « faire de la pédagogie » revient à ne mettre nullement en question un projet de réforme mais à soumettre l'idée que le peuple ne comprend rien à la chose publique. Dans les couloirs de l'ENA ne dit-on pas que le peuple ne sait pas ce qui est bon pour lui ? La classe politique sait, elle, ce qu'il faut faire. Le peuple ne serait donc qu'un enfant ? Et le politique son professeur ? Mais quel mépris ! La classe politique n'a clairement que peu de considération pour les masses citoyennes. A-t-on encore besoin de rappeler les diverses frasques suffisantes et dédaigneuses du Ministre de l'Économie E. Macron ?

La position dominante du politique ne se crée pas mais se perpétue lorsqu'il martèle dans les médias qu'il faut « faire de la pédagogie ». Premièrement, il est difficile de dénoncer un dirigeant politique qui veut « faire de la pédagogie » alors que nous sommes en pleine crise de défiance envers cette même classe. Deuxièmement, cette formule est frappante de simplicité et est tout aussi insidieuse. L'asymétrie de pouvoir est nette. Un sait, l'autre ne sait pas. Ce discours place le politique en position dominante (l'enseignant) et l'électeur qui s'oppose à la réforme en position dominée (l'élève, l'apprenant qui doit être élevé).

> “ L'éducation doit être à la fois émancipatrice des structures inconscientes de reproduction sociale et à la fois permettre de faire groupe, de créer du collectif. ”

Mais ne nous y trompons pas, cette volonté de « faire de la pédagogie » est principalement une nouvelle et vaste opération de communication. Souvenons-nous, lors des discussions sur la réforme des régimes de retraites, du fascicule qui avait été envoyé aux citoyens français. Cet « outil pédagogique », avec une infographie enfantine digne des consignes d'évacuation d'un avion de compagnie low-cost, expliquait qu'il fallait travailler plus longtemps puisque nous ne faisions pas assez d'enfants. Ici le gouvernement de l'époque communiquait sur son idéologie d'une nécessaire réforme. Mais fait-il réellement de la « pédagogie » ?

Remettons les choses en ordre et appelons comme il se doit cette tentative explicative de la propagande. De la propagande puisqu'un seul point de vue est exprimé. Dans cette brochure, il n'est pas question de l'augmentation du PIB ni de celle de la productivité du travailleur français. Les enjeux économiques et sociaux contradictoires sont ignorés. Finalement, le panel des différentes solutions possibles est soigneusement occulté. Cette communication gouvernementale ne nous apprend rien sur la réduction ou pas du temps de travail, ni sur l'amélioration de l'efficacité des machines ou des travailleurs par la formation et encore moins à propos des différentes solutions de financement possible des régimes de retraite. Un seul point de vue traité et martelé. Qui laisserait un pédagogue faire cela ? Bien loin de « faire de la pédagogie », l'opération n'est autre qu'une propagande politique obscurantiste.

Quand le politique veut « faire de la pédagogie » il fait exactement le contraire. Il n'est pas à l'écoute des autres points de vue, il exprime unilatéralement le sien. Il n'entame pas un dialogue constructif ni un échange évolutif, il veut faire accepter sa réforme. Il ne changera pas le contenu, il explique ce contenu aux opposants qui, selon lui, ne comprennent pas vraiment les enjeux.

Après le langage, l'éducation !

Le deuxième volet pour sortir de l'idée d'individu faisant société est « tout simplement » de ne plus appliquer l'idée d'individu de type Robinson Crusoé en éducation. L'éducation doit être à la fois émancipatrice des structures inconscientes de reproduction sociale et à la fois permettre de faire groupe, de créer du collectif. Isoler l'individu revient à l'affaiblir. Le propre de l'individu est qu'il ne peut pas grand chose face aux dominants. Qu'est-ce qui est aujourd'hui enseigné aux élèves concernant leur capacité de transformation sociale ?

L'éducation politique pour tous (éducation populaire), permet l'apprentissage du sentiment d'appartenance à un groupe social (ou conscience de classe). Évidemment l'éducation populaire en tant qu'arme d'*empowerment* des masses a disparu de tout horizon officiel et institué. Il n'est pas question de préparer les jeunes générations à transformer les structures économiques, sociales et politiques. L'école du pouvoir, l'école du dominant c'est-à-dire l'école du marché réussit plutôt bien à

convaincre d'orienter nos énergies à innover économiquement et ainsi à ne rien changer au rapport de domination. Voici un des verrous insidieux qu'il est urgent de faire sauter.

L'éducation populaire doit devenir une mission de l'enseignant. L'ensemble de la jeunesse et même de la population doit apprendre à devenir un collectif, à (re)créer localement et nationalement de nouvelles structures politiques pour répondre aux nouveaux besoins. Voilà de la véritable innovation politique. Il semble urgent de recréer du collectif et de repenser cette notion avant que d'autres, mal intentionnés et fascisants, s'engouffrent et instrumentalisent le mal de l'individu moderne.

Basile Ducerf
Professeur de Sciences Économiques et Sociales, Lyon
Professeur Référent programme PECED Sciences-Po Lyon

Pour une école de la réussite pour tous[1]

Stéphane Bonnéry

Un projet politique, en matière scolaire comme dans d'autres domaines, ne se décrète pas dans l'absolu, mais à partir des évolutions du monde, de l'analyse que l'on fait de celles-ci et des défis que l'on décide de relever. Savoirs et pratiques scolaires constituent un enjeu de pouvoir et d'alliance entre classes sociales dans un contexte renouvelé.

Le défi de la durée des études

Les scolarités se sont développées dans la quasi-totalité des pays du monde : les enfants d'aujourd'hui étudieront, en moyenne, plus longtemps que leurs propres parents, même si les pays déjà développés accroissent encore la durée des études, ce qui maintient l'écart avec les pays pauvres malgré leurs avancées. Un phénomène comparable existe dans les pays riches comme le nôtre, où l'allongement des scolarités dont ont bénéficié les classes populaires s'est accompagné de celui des autres catégories : il y a un siècle, la bourgeoisie se satisfaisait du bac, plus aujourd'hui.

> « Il faut revendiquer cette relative « coupure » entre l'école et « la vie », sinon on leurre les enfants. »

Viser aujourd'hui, pour les enfants du peuple, un niveau CAP ou BEP qui était une référence de qualité il y a quarante ans, revient à les condamner à décrocher d'une élévation tendancielle du niveau d'études dans toute leur génération. C'est aussi en faire des inadaptés à la société de 2030, du moins de futurs dominés culturellement et cognitivement, car disposant de moins de ressources pour accéder aux emplois qui vont requérir de plus en plus un haut niveau de connaissance, ou pour s'approprier la culture qui est de plus en plus « cultivée ». L'objectif du bac pour tous semble incontournable si l'on veut franchir un nouveau cap de démocratisation : a contrario, les réformes récentes du « socle commun », de la coupure progressive entre collège et lycée et des soi-disant « projets » d'établissements ont pour objectif caché de ne plus avoir les mêmes objectifs d'un collège à l'autre, préparant ou pas à poursuivre au lycée et au-delà. Les adversaires de la démocratisation disent souvent que tous les élèves ne sont pas « capables » de poursuivre, comme si c'était une fatalité, en dissimulant ce qui, dans l'école actuelle, empêche les élèves d'y développer leurs capacités.

Le défi de l'élévation du niveau des savoirs et des raisonnements attendus

Pour expliquer la persistance des inégalités dans l'école française malgré l'unification du primaire et l'ouverture de l'accès aux scolarités secondaires et supérieures, on a souvent évoqué le fait que les enfants des classes populaires, qui étaient auparavant confrontés à des contenus factuels et simples dans l'ancienne école primaire, avaient été à partir des années 1960 confrontés à des savoirs qui étaient jusqu'alors réservés aux enfants de la bourgeoisie qui allaient au lycée dès l'entrée à l'école, des savoirs plus complexes.

Cette explication, juste, est à compléter. L'écart entre la culture des élèves et celle de l'école n'est pas dû seulement à l'arrivée d'enfants moins familiers de la culture savante, mais aussi aux savoirs enseignés, y compris aux favorisés, qui se sont complexifiés. Ainsi, tous les élèves sont confrontés à des exigences de raisonnement bien plus élevées qu'autrefois, parce que les savoirs savants s'accumulent – leurs « applications » structurent de plus en plus la vie professionnelle, citoyenne et quotidienne, et parce que leur appropriation est nécessaire pour se préparer à la poursuite d'études longues. L'école a pris en compte ce besoin évolutif, mais les programmes et directives l'ont fait, à tort, avec peu d'accompagnement des élèves.

Sans entrer dans les détails, notons d'abord que les contenus sont plus conceptuels, dès la maternelle. Comme la mémorisation et le classement des informations sont en partie assurés par les instruments, les œuvres culturelles comme les formes de travail sollicitent davantage des réflexions en surplomb de ces informations, dans l'analyse et la compréhension. De plus, il n'est pas seulement demandé de répéter ce que l'école a délivré « prêt à retenir », mais d'encourager à ce que les futurs adultes sachent utiliser les savoirs pour analyser le monde, donc ils sont interrogés sur des « transpositions » de ces savoirs sur des cas différents de ceux évoqués dans la leçon. Et s'ils doivent préalablement saisir l'apport de chaque discipline savante (histoire, sciences…) pour comprendre tel phénomène, on attend des futurs citoyens qu'ils sachent articuler ces regards de manière « interdisciplinaire ».

(1) Article paru dans la Revue du Projet n°53, janvier 2016, avec l'aimable autorisation de la revue et de l'auteur

C'est aussi la structure même de l'écrit qui a changé de fonction dans la société. L'écrit ne sert plus seulement à codifier le langage (invention de l'Antiquité) et les savoirs (étape du XVIIe siècle), mais aussi désormais les formes de pensée (David Olson L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée). Ce qui est imprimé ne dit plus toujours clairement ce qui doit être retenu de la lecture, mais invite de plus en plus le lecteur à le trouver par guidage, par exemple dans les romans policiers deviner qui est l'assassin à partir d'indices discrets, ou dans les œuvres qui requièrent des connaissances préalables (pour comprendre la parodie il est préférable de connaître l'œuvre parodiée), etc. L'école a aussi intégré ces évolutions quand les manuels ou fiches photocopiées ne « disent » pas tout, mais attendent que les élèves, à partir de questions et consignes, « construisent » les significations en articulant la diversité de textes, images, schémas, tableaux, graphiques… qui cohabitent.

Que les évolutions des savoirs dans la société soient prises en compte dans les programmes scolaires, c'est, dans une certaine mesure, une bonne chose : seule l'école s'adresse à l'ensemble d'une génération, et peut relever le défi de la préparer à faire face à ces exigences ; et le fait de solliciter davantage la réflexion des élèves pourrait être une bonne nouvelle.

Tout cela, à condition que ces exigences soient accompagnées pour conduire avec progressivité tous les élèves à y satisfaire. C'est l'un des aspects qu'un projet démocratique doit profondément transformer.

Enseigner la même chose à tous ? Oppositions et convergences entre classes sociales

On sait depuis cinquante ans que les inégalités scolaires peuvent s'expliquer par le fait que les formes pédagogiques s'appuient sur des connaissances ou des habitudes de raisonnement pré requises chez les élèves, tant les logiques propres à la culture savante relèvent de « l'évidence » pour les enseignants et l'ensemble des adultes « cultivés » (voir les travaux de Bourdieu et ceux qui en découlent).

L'introduction des nouvelles exigences s'est aussi faite sur le mode de l'évidence, avec très peu d'accompagnement et de progressivité, comme si les modes de raisonnement sollicités pouvaient être « spontanés » chez les enfants, alors qu'ils ne sont le résultat que de ce qu'ils ont précédemment développé, dans la famille ou dans leur scolarité antérieure.

En moins de temps de classe (temps du samedi matin jamais récupéré par l'école puisque dénationalisé par la réforme des rythmes scolaires), les élèves doivent apprendre de manière moins guidée des choses plus difficiles dans chacune des leçons de chaque discipline, et avec un nombre de disciplines qui a augmenté (langue, histoire de l'art…) : le modèle d'enfant qui peut accéder « spontanément » à ces exigences est celui qui est préparé à la maison pour ce faire, ce qui est donc tout sauf « spontané », et possible dans une minorité de familles seulement.

Il ne faut donc pas seulement « exiger » une plus grande réflexion, mais construire progressivement ces capacités. Il ne faut pas « permettre » aux enfants de voir en quoi les savoirs peuvent expliquer le monde de manière descriptive, mais les conduire sans condition préalable à considérer le pouvoir de penser que procurent les savoirs : l'apprentissage du système numérique en CP n'est pas seulement utile pour « plus tard » ou pour mesurer les objets rencontrés, mais aussi penser des quantités plus grandes que ce que nos mains peuvent contenir, ouvrir des horizons nouveaux et pas seulement celui qu'on nous a permis de voir jusqu'ici parce que c'est le seul que la famille connaît.

> “ Ce qui justifie que les enfants soient de longues heures dans l'école, c'est qu'il est nécessaire d'avoir un espace dédié à l'étude du monde. ”

Il ne faut pas requérir un point de vue « interdisciplinaire » comme le fait la réforme en cours. Ce qui justifie que les enfants soient de longues heures dans l'école, c'est qu'il est nécessaire d'avoir un espace dédié à l'étude du monde, au travers de différentes disciplines : étudier la langue, les textes des auteurs et penseurs qui nous ont précédés, étudier les phénomènes du passé ou l'organisation des humains dans l'espace, étudier la vie animale et végétale, les arts, etc. Il faut revendiquer cette relative « coupure » entre l'école et « la vie », sinon on leurre les enfants : si l'école vient à adapter ses contenus pour qu'ils ressemblent davantage à ceux qui existent dans les familles populaires (qui, parce que les parents n'ont pas pu suivre d'études, ignorent le plus souvent l'apport des savoirs que les disciplines ont construits), alors on prive ces élèves du seul moyen dont la société dispose pour leur faire découvrir les savoirs savants que la bourgeoisie veut s'approprier. Seuls les rejetons des classes dominantes et ceux des salariés qui ont fait des études longues peuvent être dans la continuité entre l'école et la culture qu'ils rencontrent dans « la vie ».

Depuis quelques décennies, on a donc tiré les exigences vers le haut dans les programmes, tout

en affaiblissant la formation d'enseignants et en encourageant les visions idéologiques du spontanéisme et du mépris des classes populaires (la fausse explication du « handicap socioculturel » qui fait comme si les enfants « normaux » étaient dans la connivence avec les savoirs scolaires). Plutôt que de favoriser le partage de ces nouveaux savoirs, la bourgeoisie au pouvoir a accru la concurrence dans l'école. Les catégories intellectualisées du salariat se sont trouvées enrôlées dans le mouvement, cherchant avant tout à ce que leurs propres enfants puissent suivre le mouvement. Les forces de domination cherchent à couper ces catégories des fractions les plus populaires pour mieux diviser et encourager le chacun pour soi.

> " Seule l'école s'adresse à l'ensemble d'une génération, et peut relever le défi de la préparer à faire face à ces exigences. "

Pourtant, les familles d'ingénieurs, de travailleurs de la culture, de l'éducation, etc., ont tout intérêt à une politique d'égalité, c'est-à-dire à ce que la réponse à l'élévation des exigences de savoir soit prise entièrement en charge par l'école. Si elles sont moins durement touchées que les familles populaires par la logique de concurrence et d'affaiblissement du service public, elles le sont aussi quand elles doivent faire l'école à la maison, ou davantage de route pour amener leur enfant dans une école visant les objectifs élevés, et quand elles ne « cultivent » plus leur enfant simplement par plaisir mais par obligation, payant des cours particuliers, etc.

Comment s'étonner qu'une partie de la jeunesse française s'estime laissée pour compte quand certains établissements ont des objectifs moindres que les autres, au nom de l'hypocrisie des « projets locaux » ? Quand l'élévation des exigences peu accompagnées fabrique de l'échec et de l'assignation d'images négatives des élèves et de leurs familles ? Quand l'école intègre (ce que l'on a moins traité ici faute de place) des contenus empreints d'idéologie, qui valorisent les mœurs et les modes de vie des classes dominantes en disqualifiant ceux des classes populaires ?

Quand l'école est sous le poids des politiques inégalitaires et concurrentielles, elle fabrique non seulement de l'injustice sociale, mais elle affaiblit aussi les repères communs que développe l'apprentissage de savoirs et de modes de raisonnement partagés, ce qui met l'existence même de la société en danger.

Tous les enfants sont capables d'apprendre ces nouveaux contenus, si dès le début de la scolarité la programmation de ces contenus et la manière de les aborder se base sur le modèle de l'enfant qui n'a que l'école pour apprendre, n'a rien de « spontané » hormis ce qu'on lui a permis de développer. Il faut donc se garder d'une surenchère sur les exigences, en se limitant à ce qui semble nécessaire et enseignable à ce modèle d'élève dans le temps de classe imparti. Tout cela implique de repenser la formation initiale et continue des enseignants, pour ne pas les abandonner face à ces défis, et en assumant les choix démocratiques des missions qui leur sont confiés, donc en s'attaquant à la concurrence et aux délits d'initiés.

Stéphane Bonnéry
professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.

Cultures techniques et professionnelles dans l'école de demain : quelques enjeux et problèmes

Jean-Louis Martinand

Avec le passage au XXIè siècle, sous l'influence de l'Organisation de Coopération pour le Développement économique et les injonctions de la Commission européenne, les décisions de politique éducative touchant à l'organisation et aux programmes des enseignements primaires et secondaires ont généralisé une conception économiste de l'école, vue comme une organisation de production de compétences évaluables. S'y ajoute un discours moderniste sur les méthodes et les outils, en particulier numériques, devant permettre de remplir cette fonction, et une multitude de « valeurs » pour modeler les comportements. La question des connaissances est relativisée, et celle de la (ou des) culture(s) ainsi transmise(s) ou reproduite(s) est occultée. Bien sûr, les enjeux de connaissances et de culture(s) n'ont jamais complètement disparu des débats ni des motifs d'oppositions réactivés par les changements imposés.

Cependant, depuis 2014, le Conseil supérieur des programmes n'a pu éviter de revenir sur ces impasses concernant les connaissances et la (les) culture(s) : la charte des programmes, comme le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », prenant acte de l'impossibilité politique et éducative de penser les programmes sans ces notions de connaissances et de culture, rouvre de fait le débat à tous les niveaux, et dans tous les domaines, d'autant que s'agissant de culture(s), les programmes élaborés et publiés sont très insuffisants dans leurs argumentation sur les visées « culturelles ».

Culture technique à l'école obligatoire

Dans ce numéro de *Carnets rouges* où l'on s'interroge sur « l'école de demain », cet article souhaite poser quelques jalons pour mieux caractériser les enjeux et les problèmes majeurs de la (des) culture(s) technique(s) et professionnelle(s). En un sens, il prend la suite du texte « Penser la culture technique pour l'école obligatoire ? »[1]. L'enjeu est double, lorsqu'il s'agit de l'école élémentaire, où les domaines d'étude doivent être abordés dans toutes les écoles et sont encore assez indifférenciés (cycle 2), ou bien maintiennent l'indifférenciation « Sciences et technologie » à propos des « systèmes naturels » et des « systèmes techniques » (cycle 3). Il importe alors que les professeurs des écoles soient préparés à encadrer une approche encore essentiellement non-disciplinaire d'objets et de systèmes techniques selon un point de vue d'attention aux questions techniques et pas seulement aux interrogations scientifiques possibles ; mais il importe aussi qu'ils ne soient pas tentés de sacrifier ce domaine d'étude pour des apprentissages jugés plus importants par les autres enseignants, les autorités scolaires et les parents.

> « Quelles technicités convient-il de s'approprier, de partager, de discuter, de valoriser aujourd'hui ? »

Le collège pose un problème plus important, dans le cadre d'un système de disciplines du secondaire nettement identifiables, si ce n'est toujours aux yeux des élèves en tout cas pour les enseignants qui « représentent » ces disciplines. D'une certaine manière une discipline comme la technologie entre en concurrence avec des disciplines jugées plus importantes ou plus « évidentes », pour son statut dans l'établissement, son image auprès des élèves et de leurs parents, et pour les moyens de son enseignement (équipements et « consommables »). Il n'est ainsi pas évident que le prochain programme de technologie du cycle 4, faisant suite à ceux qui avaient transformé une discipline originale de « réalisation collective sur projet technique » en introduction aux sciences de l'ingénieur « pour apprendre des connaissances, comme dans les autres disciplines », puisse convaincre de son caractère irremplaçable et de son intérêt intellectuel face à d'autres disciplines bien installées et bien plus légitimes aux yeux des parents et des autres enseignants de la classe.

Une question de « technicité »

C'est la raison qui nous avait conduit il y a déjà vingt ans à attacher une certaine importance à la défense de la technologie comme base pour le développement d'une « culture technique », face aux résistances anciennes et récurrentes : les lettres, les arts, les sciences, l'histoire, ce sont des apports évidents

(1) Carnets rouges N°1, sept. 2014, p27-29

de culture légitime ; l'anglais, c'est indispensable ; mais l'éducation physique et sportive, la technologie ? Un tel enjeu pour la technologie (ou l'EPS) suppose de ne pas laisser s'exprimer les opinions communes, y compris professorales sur les apports comparés des différentes disciplines du collège sans réagir sur le terrain-même de la « culture », où s'expriment habituellement sans opposition les hiérarchies bien établies des discours dominants des élites politiques, administratives, médiatiques et même économiques qui sont implicitement au fondement des opinions.

> " L'enjeu, de caractère démocratique est de valoriser comme culture les maîtrises professionnelles qui sont développées dans ces lycées, les technicités de métier "

« La clé pour une réévaluation est la mise en lumière des technicités qui sont à la base des cultures »[2] et qu'il faut s'approprier pour participer à ces cultures (qu'elles soient littéraires, musicales, scientifiques, juridiques, ou sportives...). La question décisive pour la conception d'une école de demain, c'est donc celle du choix des technicités privilégiées dans une visée de culture individuelle ou collective, pour le travail, la vie familiale, le développement personnel, l'exercice de la citoyenneté... Quelles technicités convient-il de s'approprier, de partager, de discuter, de valoriser aujourd'hui ? Et quels modes de penser spécifiques, quels outils matériels et symboliques caractéristiques, quelles pratiques spécialisées faut-il mettre en avant ?[3]

Gardons alors en tête cette « clé » des composantes d'une technicité pour aborder les questions de culture technique au lycée « général et technologique » et de culture technique et de métier au lycée professionnel. Complétons-la toutefois en attirant l'attention sur les divers types de rapports à une technicité ou les divers « registres de technicité » qu'on peut distinguer : registre de l'appropriation (dont le plus haut niveau est la « maîtrise »), registre de la « participation » (sur un mode d'abord expérientiel, important pour les débuts d'une formation), registre de l'interprétation (essentiel pour la formation à l'enseignement d'une technicité), registre de la transgression (fondamental pour apporter de la créativité dans une pratique). Dans chacun de ces registres, des « niveaux » peuvent être distingués, et donc des critères de progressivité selon une pluralité de visées formatrices. La restriction au registre de l'appropriation vers une maîtrise, comme les « approches par compétences » le font habituellement, est un obstacle à la conception et à l'ajustement des formations aux fonctions de celles-ci dans la formation d'ensemble, en laissant croire qu'il n'y qu'une seule voie de formation à une technicité, et que toute culture a d'abord pour condition d'atteindre la maîtrise.

Lycées professionnels : cultures technologique et professionnelle

Abordons alors la question des cultures technologiques et professionnelles au lycée professionnel, c'est à dire dans ces filières de formation secondaire qui débouchent sur un brevet d'études professionnelles ou un baccalauréat professionnel. En quoi ces établissements sont-ils des lieux de culture ?[4] La réponse a fait longtemps consensus : c'est par les disciplines « générales » qui y sont enseignées, et l'ouverture aux arts, que le lycée professionnel peut être un lieu de culture. Il y a plus qu'une réticence à parler des apports des « disciplines de métier », des stages en entreprises ou en administrations et même des disciplines technologiques comme disciplines et activités développant une culture.

Dans sa conférence d'ouverture au Congrès international de l'Éducation nouvelle en 1932 , Langevin disait : « Nous concevons plutôt aujourd'hui la culture générale comme une initiation aux diverses formes de l'activité humaine, aux divers moyens d'expression et d'action, non seulement pour déterminer les aptitudes de l'individu, lui permettre de choisir à bon escient et de s'engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l'intérêt et d'apprécier les résultats d'activités autres que sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l'ensemble[5]. Déjà sous cette forme, la culture générale apparaît comme dynamique puisqu'elle exige, pour assurer la permanence de la liaison, une mise au courant continue et réciproque entre les représentants des diverses activités.

Nous pouvons dire que la culture générale représente ce qui unit les hommes, tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare... »[6]

Peut-être cette conception nouvelle à l'époque, indéniablement progressiste, mais qui tend à disqualifier les pratiques de métier comme la culture qui peut leur être associée, est-elle liée à la prépondérance des métiers manuels, et au privilège accordé par Langevin à la culture scientifique ; mais elle sous-estimait déjà l'intelligence et la technicité mises en œuvre dans leur exercice socialisé. Elle est en tout cas incongrue aujourd'hui avec les niveaux d'études atteints par la grande majorité des jeunes ; rappelons d'ailleurs que de nombreux élèves des lycées professionnels sont majeurs et citoyens. Maintenir le jugement, c'est tenir pour rien les apports culturels aux autres et à soi-même d'une maîtrise professionnelle, avec ses nécessités d'interprétation et de transgression dans le travail. Autrement dit, l'enjeu,

(2) Ce paragraphe est tiré avec quelques modifications de : Penser la culture technique pour l'école obligatoire, Carnets rouges N°1, 2014, p. 28.

(3) Pour une réflexion sur la notion de « technicité » : Combarnous, M. (1984), Les techniques et la technicité. Messidor-éditions sociales. En particulier la deuxième partie, p. 69-120 : « Les composants premiers de la technicité ».

(4) Pour un des rares textes abordant ces questions : « Compétences et culture professionnelles » in Raulin, D. (2006), L'enseignement professionnel aujourd'hui. ESF éditeur. p. 139 – 148.

(5) Cette caractérisation de la culture générale vient en contestation de la culture des seules « humanités classiques ».

(6) Pour l'ère nouvelle N° 81 (oct. 1932), p. 239-252.

de caractère démocratique est bien de valoriser comme culture les maîtrises professionnelles qui sont développées dans ces lycées, les technicités de métier ; il y va aujourd'hui de la crédibilité des formations professionnelles et des établissements qui les abritent. Au-delà, il serait bien sûr insoutenable de refuser aux lycéens et personnels des lycées professionnels des possibilités d'accès aux autres formes de culture, technologiques, scientifiques, artistiques ou sportives.

Ceci dit, sauf dans les lycées agricoles qui gardent encore quelques liens avec l'exploitation ou l'atelier agro-alimentaire associés, ce qui se fait comme enseignement au lycée professionnel, est fondamentalement d'ordre technologique, et scientifique, bien plus abstrait que ce qui existait il y a cinquante ans. C'est donc surtout dans le milieu professionnel, avec les relations socio-techniques de travail, qu'il peut y avoir véritablement formation et acculturation professionnelles. Mais l'établissement « professionnel » n'a pas de sens sans maintien par les élèves et par les enseignants des liens vitaux avec les cultures professionnelles.

Lycées technologiques : cultures technologiques et scientifiques

Avec les lycées technologiques, il faut reposer la question des relations des disciplines « générales », dont les sciences avec les disciplines technologiques principales de chaque filière, base de ce qui fait culture dans les formations qui y sont faites. En réalité, lycées technologiques et lycées généraux se rapprochent de plus en plus et même fusionnent, approchant paradoxalement l'idéal de Langevin. Dans les diverses filières qu'ils contiennent, il y a donc de moins en moins de raisons de penser différemment disciplines « générales » et disciplines « technologiques » : quelles qu'elles soient, dans chaque filière c'est la discipline de « cœur de formation » qui doit être considérée comme porteuse majeure de la culture caractéristique de la filière. En ce sens la discipline de formation fondamentale doit être réellement discipline de culture.

Mais chaque discipline, technologique ou non, peut aussi jouer le rôle de « discipline de service » dans une filière où elle n'est pas principale. Et elle peut jouer encore le rôle de « discipline d'ouverture » (permettant la réflexivité et la projection dans l'avenir) pour n'importe quelle filière. Autrement dit chaque discipline doit alors être pensée comme potentiellement apte à des fonctions différentes ; parmi ces fonctions, celle d'être la discipline principale de formation d'une filière, sa discipline de culture. Une discipline technologique ou une discipline « d'enseignement général » sont « égales » de ce point de vue. Dans la réalité, elles ont toutes à s'adapter à ces fonctions différentes : il ne peut plus y avoir une seule manière d'être une discipline. C'est sans doute dans cette présence des disciplines sous forme de fonctions différentes que peut être pensée dans les lycées de demain une véritable et réalisable « culture commune ».

Pour revenir à la question initiale, maintenant bien dépassée, et s'agissant des enseignements post-obligatoires, il n'y a aucune discipline qui serait par essence et définitivement porteuse de culture, et d'autres qui devraient être « assistées » pour l'être. Une science ou une technologie devrait être d'abord comprise, pensée et enseignée comme formatrice et culturelle par elle-même ; non pas en lui adjoignant son histoire ou sa philosophie..., qui risqueraient d'ailleurs d'être envisagées de manière dogmatique et « anti-culturelle », mais en la reconfigurant éventuellement à cet effet.

" C'est sans doute dans cette présence des disciplines sous forme de fonctions différentes que peut être pensée dans les lycées de demain une véritable et réalisable « culture commune ». "

Jean-Louis Martinand
Professeur émérite de didactique et médiatique des sciences et techniques, École normale supérieure de Cachan

Démocratisation, démocratie, passer du verbe aux actes

Valérie Sipahimalani

L'école française, espace de démocratie ? Ce n'est actuellement à l'évidence pas le cas. Que ce soit sur le plan des destins scolaires des élèves, encore trop largement liés à leurs origines sociales, ou sur celui de l'organisation de la vie dans les établissements, visant avant tout la paix scolaire, la démocratie n'est pas la qualité première du système éducatif. Il faut que cet état de fait change : le pays doit assurer la formation de la jeunesse dans son ensemble, tant pour des raisons de justice sociale que par nécessité économique. L'école ne peut, à elle seule, contrecarrer tous les maux de la société, mais elle ne devrait pas aggraver la situation, et en particulier les inégalités sociales. Elle devrait aussi donner les clés pour comprendre ce qu'est un espace démocratique et comment il est possible d'y agir.

> " L'école « devrait aussi donner les clés pour comprendre ce qu'est un espace démocratique et comment il est possible d'y agir ». "

Pour démocratiser la réussite scolaire, changer de paradigme pédagogique

Pour le SNES-FSU, la démocratisation de l'éducation est une priorité. Tous les enfants sont éducables, tout jeune doit être scolarisé jusqu'à 18 ans au lycée, et réussir concrètement sa scolarité par l'obtention du baccalauréat, indépendamment de ses origines sociales. Comme il ne s'agit pas d'en rabattre sur les exigences, bien au contraire, la réflexion doit porter sur les conditions d'étude : des programmes mieux pensés et faisant culture, plus cohérents entre les disciplines scolaires et au fil de la scolarité, des situations pédagogiques variées, des effectifs raisonnables et de l'hétérogénéité sociale et scolaire dans les classes. Ce projet ne révolutionne pas la structure actuelle du collège dit « unique », ni celle du lycée en voies et séries. Il constitue un changement de paradigme pédagogique, considérant que c'est avant tout dans la classe que se construit heure après heure le sens des apprentissages, que se joue l'élaboration par l'élève d'une culture commune émancipatrice qui lui permettra de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle. Les chantiers à ouvrir sont donc ceux de la formation des personnels, des conditions d'étude et de travail dans les établissements (effectifs et constitution des classes, mixité sociale et scolaire), et enfin des programmes scolaires.

> " La question des pratiques pédagogiques démocratisantes… reste donc entière. "

La loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République aurait dû être l'occasion d'avancer, mais sa mise en œuvre s'est faite en partie en rupture avec son esprit. Si la formation des enseignants a été remise en place, les Ecoles supérieure du professorat et de l'éducation (Espé) peinent à révéler des vocations et à proposer des cursus en adéquation avec les enjeux de la démocratisation, notamment sur les aspects épistémologiques, didactiques et pédagogiques. Des postes ont été créés (54 000 prévus sur le quinquennat, 80 000 ayant été supprimés de 2007 à 2012), mais ont été absorbés par la formation et une conséquente montée démographique dans les classes (baby boom des années 2000). Les mesures pédagogiques prises pour le second degré ont été au mieux décevantes tels les programmes du collège travaillés dans l'urgence et inaboutis, voire contreproductives, par exemple la généralisation de dispositifs d'individualisation instituant des contrats avec les élèves en difficulté, générant réunions et paperasse sans résultats probants. Les réformes du lycée ont été assumées dans la continuité du quinquennat précédent. En particulier, le lycée professionnel est mis en concurrence avec l'apprentissage, au détriment des élèves les plus fragiles.

La question des pratiques pédagogiques démocratisantes, celles qui permettent à tous les élèves de relever le défi intellectuel des savoirs et d'y prendre plaisir, reste donc entière. L'institution a pris le parti de dévaloriser les savoirs aux profits des compétences, et de donner aux personnels des consignes de bienveillance quant aux modalités d'évaluation. Elle cherche à imposer telle ou telle pratique (« groupes de compétences » en langues vivantes, « démarche d'investigation » en sciences etc.), au gré de lubies à la pertinence pédagogique

(1) Article paru dans la Revue du Projet n°53, janvier 2016, avec l'aimable autorisation de la revue et de l'auteur

non démontrée. Il y a urgence à diffuser les apports de la recherche, de façon à outiller les enseignants et les autres personnels, à leur permettre de diversifier leurs pratiques aux services des élèves qui ne sont pas en connivence avec l'école et en subissent de plein fouet les implicites.

Pour faire vivre la démocratie, accepter l'esprit critique

Les établissements scolaires doivent-ils faire vivre la démocratie par la pratique ? Comment déterminer ce qui en relève ou pas, dans une communauté fondamentalement dissymétrique où les droits et obligations de la direction, des autres personnels et enfin des élèves ne sont pas les mêmes. Pratiquer la démocratie ne va pas de soi : permettre l'initiative, organiser le débat, mesurer l'intérêt général, se plier à des décisions collectives et encadrer leur mise en œuvre... tout cela est chronophage. Les équipes de vie scolaire, en particulier, ne sont pas assez étoffées pour animer comme elles le souhaiteraient des formes variées de citoyenneté participative. La prise en compte de la parole des élèves est à améliorer mais ne peut se faire que s'il existe des marges d'améliorations de la vie de l'établissement comme des conditions d'étude.

Eduquer les élèves à la démocratie suppose encore un changement de paradigme : les équipes sont-elles prêtes à accepter que l'esprit critique dont elles souhaitent armer leurs élèves puisse, parfois, s'exercer contre les modes de fonctionnement qu'elles proposent ? Comment répondre face aux remises en cause de la forme scolaire elle-même ?

Depuis les attentats de janvier 2015, l'Education nationale dit faire de la « transmission des valeurs de la République » à l'école un enjeu fort. Ce terme de « transmission » pose question. Est-il possible de fabriquer de la citoyenneté par simple contagion ? Ces valeurs s'inoculent-elles par le simple discours ? Les adolescents sont particulièrement sensibles aux injustices, au décalage entre les paroles et les actes. Plutôt que de discourir sur les valeurs, nous pensons au contraire que seule la pratique permet de les construire. Cela commence dans l'ordinaire de la classe par l'écoute et le respect réciproque, en associant autant que faire se peut les élèves aux petites prises de décisions qui font le quotidien de la classe, en préférant les situations pédagogiques favorisant la prise d'initiative et la coopération entre les élèves. Or les directives officielles ne vont pas dans ce sens, mettant en exergue l'individualisation et la différenciation des apprentissages au détriment du collectif. A la rentrée 2015, l'Enseignement moral et civique a remplacé l'éducation civique au collège et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) au lycée. Un « parcours citoyen » apparaît en septembre 2016. La démocratie lycéenne a été revisitée pour donner davantage d'ampleur aux élus du Conseil de la vie lycéenne, un Conseil de la vie collégienne est annoncé pour les mois qui viennent. Bien que présentées comme des nouveautés, ces mesures étaient dans l'air du temps, partant du constat que les élèves ne participaient pas assez à la vie des établissements, et que les différentes formes d'engagement dont ils font preuve à l'école ou ailleurs devraient être plus reconnues et valorisées dans leur cursus. Mais ces mesures apparaissent cosmétiques, plaquées sur des réalités qu'elles ne suffiront pas à faire évoluer.

> « Plutôt que de discourir sur les valeurs, nous pensons au contraire que seule la pratique permet de les construire … en préférant les situations pédagogiques favorisant la prise d'initiative et la coopération entre les élèves.»

Alors qu'il faudrait inciter les élèves à expérimenter la démocratie, jamais les personnels n'ont été soumis à autant d'injonctions et n'ont autant vécu de perte de pouvoir d'agir. La réforme du collège imposée contre l'avis des personnels, celle du redoublement et des procédures d'orientation des élèves mise en place brutalement sans réflexion sur ses conséquences en termes de réussite des élèves, en sont les dernières manifestations. Ces dernières années ont vu la mise en place d'un nombre important de réunions institutionnelles visant à forcer le travail collectif, et qui ont pour le moment plutôt l'effet inverse. Des initiatives de travail en commun entre écoles et collèges, par exemple, n'ont pas résisté à des conseils de cycles 3 (CM1-CM2-Sixième) et école-collège pilotés de manière autoritaire par les inspections et les directions d'établissement. Dans ce contexte de violence institutionnelle durable, plus ou moins relayée par les directions d'établissement, les marges de manœuvre sont minces et parler de démocratie relève du paradoxe. A l'inflation de lieux de réunions formatées animées par la hiérarchie, le SNES-FSU oppose le collectif de travail[1] et la liberté pédagogique[2].

> « Dans ce contexte de violence institutionnelle durable… les marges de manœuvre sont minces et parler de démocratie relève du paradoxe.»

Démocratiser l'accès des élèves aux diplômes, les entraîner dans les collèges et les lycées à la démocratie, deux versants d'un projet éducatif qui semble aller de soi, mais qui demande pour se déployer davantage de respect pour les professionnels de l'éducation et pour les élèves que n'en montrent les réformes menées depuis quinze ans.

Valérie Sipahimalani
Secrétaire générale ajointe du SNES-FSU

(1) « Reprendre la main sur le métier : un enjeu majeur pour les professionnels de l'enseignement du secondaire et une préoccupation syndicale » Alice Cardoso/ Catherine Remermier. Carnets Rouges n°7, juin 2016

(2) « Dialectique de la liberté pédagogique et de l'intérêt général », Paul Devin, Carnets Rouges n°7, juin 2016

Quelle place pour la formation professionnelle initiale au lycée ?

Mathieu Brabant

La formation professionnelle est à la « mode ». Chaque semaine, les médias reprennent la volonté de « revaloriser la formation professionnelle » et autres expressions toutes faites. Mais pas une seule fois, ou si peu, l'expression « lycée professionnel » n'est prononcée. Lorsque l'on parle de la formation professionnelle initiale, les médias et les politiques ne parlent en réalité que de l'apprentissage. Jusqu'à la caricature et cette cérémonie des Olympiades des métiers à Montpellier et à Toulouse en mai 2016 où les lycéen-ne-s des lycées professionnels ont tout simplement été « oubliés » dans le discours de la présidente de Région LRMP. La formation professionnelle initiale n'aurait donc plus sa place dans les lycées ?

> " Ranger la formation professionnelle initiale dans une simple réponse à la difficulté scolaire c'est se tromper sur sa finalité et sa réalité. "

Pourquoi une voie professionnelle ?

La formation professionnelle initiale met en jeu des questions fondamentales liées à la reconnaissance des savoirs et savoir-faire, des qualifications et des diplômes, à la formation intellectuelle des travailleurs et travailleuses et à l'ouverture sociale et culturelle. Elle doit être qualifiante et mener à un diplôme. Dans les lycées, on trouve 520 000 lycéen-ne-s dans la voie professionnelle et 1 170 000 lycéen-ne-s dans les voies technologiques et générales. 28% des bachelier-e-s viennent des lycées professionnels. Pourtant, la voie professionnelle est bien souvent considérée comme une voie de recours face à la difficulté scolaire. C'est d'ailleurs un des reproches qui lui est fait aujourd'hui : elle échouerait dans cette mission alors que l'apprentissage saurait faire. Le discours dominant exclut de fait la formation professionnelle initiale de l'Ecole, proposant même un raccourcissement des études (l'apprentissage dès 14 ans sous Sarkozy, supprimé en 2012 mais réintroduit dans la loi « travail » de 2016).

> " La recherche du diplôme comme finalité unique du lycée développe le consumérisme ou conduit à rejeter l'école en tant qu'institution. "

Pourtant, ranger la formation professionnelle initiale dans une simple réponse à la difficulté scolaire c'est se tromper sur sa finalité et sa réalité. En effet, si cette voie a développé des pédagogies redonnant confiance aux élèves qui ont perdu pied au collège, voire dès le primaire, elle n'est pas cette voie de relégation dans laquelle on veut l'enfermer. Cette « inclinaison » s'enracine dans le monde de production capitaliste et son penchant idéologique à la division entre travail manuel et travail intellectuel, entre travailleuses/travailleurs de conception et travailleuses/travailleurs d'exécution. C'est la finalité même des formations professionnelles qui est interpellée : au fond, pourquoi une voie professionnelle au lycée si on peut s'accommoder de savoirs scolaires limités ? Cette conception même est contraire à une volonté d'école émancipatrice.

Enjeu politique et syndical

La formation professionnelle initiale est un enjeu politique et syndical important. Je ne ferai pas là un historique complet de celle-ci. Notons simplement que c'est au lendemain de la seconde guerre mondiale que l'enseignement d'un métier à l'Ecole s'imposera au sein d'un système public de formation. Les centres d'apprentissage se transforment en collèges d'enseignement technique (CET) puis en 1975 lycées d'enseignement professionnel et enfin dix ans plus tard en lycées professionnels (LP). En 40 ans, CET, LEP et LP ont posé les bases d'une culture technique, professionnelle et générale reconnue. La qualification ouvrière, l'émancipation des élèves de cette voie, a été, et reste, un enjeu de classe important. Il n'est pas totalement un hasard si la représentation syndicale dans les lycées professionnels est totalement différente de celle du reste de l'Education nationale : en effet, ce sont les syndicats issus de l'ancienne FEN qui dominent le champ syndical français dans l'Education (FSU et UNSA, respectivement 35% et 22% aux élections professionnelles de 2014) alors que dans les lycées professionnels ce sont deux syndicats affiliés à deux confédérations ouvrières (FO et la CGT, respectivement 29% et 22% aux élections professionnels de 2014).

La question des diplômes

Aujourd'hui, la formation professionnelle initiale est organisée autour d'un diplôme de niveau V (le CAP) et d'un diplôme de niveau IV (le baccalauréat

professionnel). Le CAP se prépare en deux ans après le collège, le baccalauréat professionnel en trois ans après le collège. Le BEP, diplôme de niveau V, existe toujours théoriquement mais a disparu dans les faits : il se préparait en deux ans après le collège, la plupart des lauréat-e-s continuaient alors en baccalauréat professionnel en deux années. Il fallait donc quatre années pour obtenir celui-ci. La réforme dite du « bac pro 3 » en 2009 a modifié cela et donc supprimé de fait le BEP qui n'est plus qu'un « diplôme intermédiaire » en fin de première professionnelle. Cette réforme a accentué un tri en imposant majoritairement une orientation vers le baccalauréat professionnel par manque d'offres en parallèle en CAP sous statut scolaire. De ce fait, certains élèves se tournent vers l'apprentissage. Cette réforme s'est surtout inscrite dans la logique d'autonomie des établissements (à la même époque réforme de la voie générale en 2010 et de la voie technologique, il faudrait ajouter aujourd'hui celle du collège) : pour illustrer cela, notons la généralisation du Contrôle en Cours de Formation (CCF) avec des enseignant-e-s à la fois producteurs des sujets, surveillants et correcteurs des épreuves de leurs propres élèves ou encore des grilles horaires tri-annualisées incluant des « marges » entretenant un flou sur les répartitions horaires.

Les différentes lois de décentralisation placent la Région au premier plan pour l'élaboration de la carte des formations. Avec la volonté des régions de répondre uniquement aux besoins des entreprises et aux défis purement économiques du territoire, cette problématique est importante. Notons que dans la plupart des régions, il y a une vice-présidence chargée des lycées et une vice-présidence chargée de la formation professionnelle (incluant les LP).

La volonté gouvernementale actuelle est la mise en place de « blocs de compétences », d'abord dans la formation professionnelle continue puis dans l'initiale. Il s'agit de « parties » des diplômes nationaux ayant vocation à devenir certificatives. Les diplômes nationaux, base des qualifications et donc des grilles salariales, sont dilués dans une vague formation professionnelle où le patronat piochera les « compétences » dont il a besoin. Nous avons là le volet « formation professionnelle » de la loi dite « travail ». La logique de compétences s'inscrit en effet dans une vision stricte où prédomine la négociation salariale individualisée entre employeurs et employé-e-s.

Un lycée unique et polytechnique

Le système tel qu'il se met en place est un système concurrentiel à tous les niveaux. Pour lutter contre cela, il faut donner au lycée une place cohérente dans un système plus vaste. Dans la proposition d'une « école unique de 3 à 18 ans », le lycée se trouve en fin de parcours. Il pourrait être un lieu qui préserve dans chaque voie un accès à un enseignement diversifié et équilibré de toutes les disciplines. Bref, un lycée polytechnique car dans une culture plurielle, générale, technologique et professionnelle. Il ne doit pas pour autant s'agir, dans un cycle propédeutique aux études supérieures, de « fabriquer » des spécialistes aux connaissances pointues. La recherche du diplôme comme finalité unique du lycée développe le consumérisme ou conduit à rejeter l'école en tant qu'institution.

Ce lycée unique et polytechnique ne peut voir le jour qu'avec une égale dignité (et donc pas une vague « revalorisation ») des trois voies actuelles. La formation professionnelle spécialisée pouvant s'opérer dans le cadre du lycée pour aboutir à une qualification avec le baccalauréat, ou après le lycée dans des formations professionnelles qualifiantes. Car les savoirs professionnels ont toute leur place dans un lycée polytechnique : il s'agit là de repenser les notions mêmes de disciplines souvent séparées entre « nobles » (les mathématiques, les sciences, les lettres...) et les autres moins « nobles ». Cette distinction est en réalité une séparation de classe se basant sur un académisme qui fait peu de place à toute idée d'émancipation. Il ne s'agit pas pour autant d'ignorer la nécessité de formation professionnelle initiale qualifiante. Mais le lycée polytechnique tel que proposé n'ignore pas cela et en laisse la possibilité, tout en renvoyant à « l'après-lycée » la spécialisation. Il ne s'agit pas non plus d'ignorer les difficultés que pourraient avoir les élèves à trouver leur place dans ce système. Il s'agit donc de proposer des outils pédagogiques adaptés permettant à tou-te-s les élèves de s'y retrouver. Pour le dire encore une fois : la formation professionnelle n'est pas et ne doit pas être la solution magique pour les élèves en difficulté scolaire.

" Le lycée unique et polytechnique ne peut voir le jour qu'avec une égale dignité (et donc pas une vague « revalorisation ») des trois voies actuelles."

Un mot pour conclure sur les questions pédagogiques. Une telle transformation ne peut aboutir que si l'autonomie libérale de l'école, qui est aujourd'hui le dogme de fonctionnement, est combattue. Il faut regagner une liberté pédagogique mais cette liberté doit être collective. Dans les établissements, il faut donc gagner une véritable coopération pédagogique.

Matthieu Brabant
Professeur de mathématiques et de sciences-physiques en lycée professionnel à Nîmes (Gard)
Secrétaire national de la CGT Educ'action

Délimiter les apprentissages scolaires pour aider tous les enfants à apprendre

Julien Netter

Plusieurs formes d'apprentissage coexistent dans les écoles françaises. Ce constat, s'il n'est pas nouveau, a été singulièrement renforcé par la récente réforme des rythmes scolaires. À côté des apprentissages scolaires traditionnels encadrés par des enseignants, des projets et des activités variés font intervenir des animateurs ou des intervenants associatifs, dans le cadre scolaire ou pendant les temps périscolaires, dans des locaux dédiés ou dans les salles de classe. Les contenus de ces activités sont parfois très proches de ce qui est travaillé en classe mais parfois bien différents. Certains des personnels qui les mettent en œuvre sont présents auprès des enfants à la fois pendant le temps de classe et pendant le temps périscolaire, qu'il s'agisse des ATSEM en maternelle, des AVS ou de certains enseignants, mais d'autres non. Ainsi, la frontière entre apprentissages scolaires et non scolaires parait moins lisible que jamais, suscitant tensions ou désarroi chez les encadrants et parfois une certaine confusion chez les enfants. Il parait donc utile de tenter de démêler cet écheveau et d'en comprendre les raisons pour apprécier les conditions du bénéfice d'une telle juxtaposition pour tous les enfants.

> " Les apprentissages scolaires supposent une utilisation particulière du langage tournée vers la constitution explicite de catégories. "

Des attentes propres aux apprentissages scolaires

S'il n'est plus vraiment possible de caractériser les apprentissages scolaires par leurs contenus ni par leurs encadrants ni par les locaux où ils sont travaillés, un aspect leur demeure tout de même spécifique : l'idée qu'il existe des attentes particulières qui doivent se concrétiser dans la réussite à des évaluations. On peut dégager cinq dimensions de ces attentes que l'on retrouve rassemblées dans l'ensemble des situations où des apprentissages scolaires sont en jeu.

> " Les disciplines sont la culture de l'école, elles proposent différentes lectures du monde. "

La première dimension concerne le langage. Les apprentissages scolaires supposent une utilisation particulière du langage tournée vers la constitution explicite de catégories. Ce « langage scolaire » vise à trier sans relâche, à assigner aux objets étudiés une place et une définition dont le langage courant n'a que faire parce qu'il n'est pas nécessaire, par exemple, de savoir définir une table pour s'attabler. Ce faisant, le langage scolaire tend à délaisser l'immédiateté, la familiarité et une forme de connivence éventuellement fondée sur des malentendus tus. Il prend le risque de la mise en exergue de différences.

Une seconde caractéristique des attentes scolaires est la nécessité d'une réflexion. Quelle que soit l'activité mise en œuvre, elle suppose que les enfants se posent des questions et dégagent un raisonnement qui leur permette d'y répondre. Les tâches automatisées, si elles sont souvent requises en arrière plan de la réalisation d'une activité, ne peuvent prétendre en constituer le cœur. Ainsi, le coloriage n'est pas une activité scolaire légitime pour des élèves de cours moyen, qui peuvent en revanche s'y adonner sans que cela ne soit contre-indiqué dans les temps périscolaires. En somme, l'aspect technique est rarement traité pour lui-même en classe en particulier à partir de l'école élémentaire, il est mis au service d'une intention intellectuelle, au risque d'être parfois sous-estimé.

Une troisième dimension concerne l'inscription de toute activité dans une discipline scolaire. Les disciplines sont la culture de l'école, elles proposent différentes lectures du monde, un même phénomène pouvant être interprété tantôt dans une discipline, tantôt dans une autre. Par opposition aux disciplines, les thèmes transversaux qui soutiennent aussi bien les projets réalisés en classe que la plupart des activités périscolaires paraissent peu définis, mobiles. Ils se prêtent donc moins facilement à la constitution de réseaux de catégories organisés. Ils facilitent en revanche les collaborations par les capacités d'enrôlement qu'ils recèlent, du fait notamment de leur apparence peu scolaire collant parfois aux préoccupations des enfants.

Le quatrième aspect des attentes scolaires a trait à l'attitude de mise dans ce type d'apprentissage, qui suppose la focalisation de l'attention sur un objet précis. Les catégorisations et réflexions requises s'appliquent toujours à un objet donné, perçu selon un certain cadre disciplinaire. Il en résulte le fait que les interactions entre enfants sont nettement minorées au profit d'une relation duale entre chaque enfant et cet objet. Les interactions ne demeurent légitimes que si elles permettent d'améliorer cette relation, dans le cas du travail de groupe par exemple, ou lorsqu'elles deviennent elles-mêmes un objet de travail comme cela peut parfois être le cas avec le jeu. Par opposition à l'insistance sur un objet, les temps périscolaires permettent l'épanouissement d'interactions n'ayant d'autre fin que les relations entre individus qu'elles permettent de nouer.

Une cinquième et dernière marque des attentes de l'école recouvre la motivation générale finalement privilégiée par le système scolaire. On pourrait y voir un mélange entre deux moteurs. Le premier est la volonté d'apprendre, c'est-à-dire une tendance à chercher en toutes circonstances la structure derrière les apparences, à mettre le monde à distance. Le second est le goût pour la compétition, en particulier dans l'école française, le droit à l'erreur y étant parfois relatif et le poids de l'évaluation conséquent. Le plaisir est très éloigné de cette double conception sauf s'il s'incarne dans un plaisir d'apprendre. Le travail quant à lui, s'il est sans conteste nécessaire, n'est pas en soi un moteur pour les apprentissages.

De nouvelles inégalités à l'école ?

Plusieurs remarques s'imposent à partir de cette rapide description. Tout d'abord, on voit que les attentes qui permettent de caractériser les apprentissages scolaires peuvent être nettement délimitées et qu'elles s'opposent à d'autres formes d'appréhension du monde dont il ne s'agit pas de nier l'intérêt mais qui ne procurent pas de bénéfice scolaire automatique. Les dispositions qui permettent aux enfants de répondre à ces attentes n'ont rien de naturel. Il est ainsi très difficile pour certains de comprendre pourquoi ils doivent focaliser leur attention sur un objet donné, réfléchir dessus à partir d'un certain type de raisonnement propre à une discipline, avec un langage particulier. Certains assignent les objets à des catégories qui ne paraissent pas scolairement pertinentes ou sont tournés vers les interactions et le plaisir qu'elles leurs procurent. Tout cela est parfaitement normal parce que les attentes de l'école sont une construction culturelle particulière qui s'oppose par bien des aspects à la vie quotidienne. Mais d'autres enfants, en particulier ceux dont les familles sont proches de ces exigences scolaires et qui expriment donc à la maison des attentes similaires, se révèlent étonnamment bien adaptés pour répondre aux attentes de l'école et « entrer » dans les apprentissages scolaires. Ces enfants, minoritaires dans la plupart des classes, peuvent donner l'impression fausse que de telles attentes sont naturelles parce qu'ils y ont été préparés en amont, sans que cela apparaisse aux enseignants.

> ‘‘ Les attentes de l'école sont une construction culturelle particulière qui s'oppose par bien des aspects à la vie quotidienne.’’

Avec la juxtaposition de différentes logiques d'apprentissage au sein d'un même lieu, l'école contemporaine complexifie les choses. La présence d'ateliers culturels ou sportifs, d'activités d'animation suggère que les apprentissages scolaires ne suffisent plus à développer l'ensemble des habiletés permettant de s'intégrer à une société mondialisée, où les compétences communicationnelles ou la synthèse d'expériences variées sont par exemple nettement valorisées. Les autres formes d'apprentissage désormais proposées aux enfants peuvent les aider à construire de telles compétences. Mais une deuxième forme d'inégalité apparait alors. Pour certains enfants qui déclarent apprendre en toutes circonstances, les différents apprentissages semblent complémentaires voire s'enrichissent mutuellement et s'agencent dans un tout harmonieux. Ces enfants sont souvent ceux qui participent en dehors de l'école à des activités que leurs parents les aident à scolariser c'est-à-dire à lier avec les attentes scolaires. Ils développent une forme de plurilinguisme qui leur permet de transformer une activité thématique pour l'incorporer à une catégorisation disciplinaire ou à voir un apprentissage derrière une pratique ludique. La maîtrise des attentes de l'école aide à opérer une telle traduction si bien que ce sont les enfants les plus familiers de ces attentes qui parviennent à tirer un profit scolaire des activités non scolaires, cumulant dès lors un double avantage. Pour les autres, il y a une dissociation des différentes activités. Celles qui sont organisées dans les temps scolaires renvoient à un travail de classe dont l'intérêt n'est pas toujours évident quand les activités périscolaires ou les projets paraissent essentiellement relever du plaisir et de l'amusement immédiat.

Le risque d'un brouillage des frontières

La place du jeu fournit un bon exemple des malentendus dont ces derniers enfants peuvent être victimes. Il y a plusieurs utilisations du jeu à l'école. Une première, fréquente en classe, consiste à détourner un jeu pour le mettre au service d'un

objet d'apprentissage. C'est le cas par exemple des lotos largement utilisés en maternelle avec des lettres, des chiffres… L'intérêt du jeu ne réside alors plus pour l'enseignant dans son caractère ludique mais dans les apprentissages auxquels il est censé concourir. L'aspect ludique est en quelque sorte cosmétique, mobilisé pour ses vertus d'engagement supposées. On trouve une deuxième utilisation du jeu dans les ateliers périscolaires tournés vers les stratégies, typiquement avec les échecs. Le caractère ludique a alors une importance réelle parce que les interactions mises en scènes à travers les règles du jeu sont le support des stratégies pratiquées. Autrement dit, le jeu lui-même devient un objet d'apprentissage, dans le respect de son intégrité qui met les interactions à l'honneur. Les intervenants soutiennent ce positionnement en exposant des stratégies et en demandant aux enfants de s'en saisir. Une troisième façon de recourir au jeu apparait dans les temps périscolaires moins formels lorsque des animateurs mettent librement des jeux à disposition des enfants. Il n'y a alors plus d'objet de réflexion à moins que les enfants qui jouent n'en soient porteurs, s'appuyant éventuellement sur les principes inhérents au jeu. Les interactions rendues possibles par la situation suffisent à la justifier et il devient légitime pour les enfants de s'affranchir des règles du jeu voire de toute forme de contrainte à condition, souvent de ranger le matériel à l'issue du temps imparti. Les enfants prennent manifestement plaisir à ces temps ludiques bien éloignés des exigences scolaires.

> “ Avec la juxtaposition de différentes logiques d'apprentissage au sein d'un même lieu, l'école contemporaine complexifie les choses. ”

Ces trois utilisations du jeu, très éloignées les unes des autres, montrent que cet objet n'est pas univoque et peut susciter des appropriations scolairement non rentables. Mais pour certains enfants familiers de l'utilisation exclusivement ludique du jeu, légitimée à l'école par le troisième type de situations, la présence du jeu dans la classe suggère que cette même utilisation est possible dans la classe et induit en erreur sur ce que sont les attentes réelles de l'enseignant. Il y a alors brouillage des frontières et la juxtaposition des différentes formes d'apprentissage, loin de permettre leur enrichissement mutuel, crée des perturbations dont les enseignants ne perçoivent pas toujours les causes précises.

Dans une école désormais ouverte à différents encadrants et à différentes logiques, définir rigoureusement ce que sont les attentes scolaires et préparer soigneusement les enfants à y répondre, en particulier ceux qui en sont le plus éloignés par leur socialisation familiale, parait donc être la réponse la plus efficace aux inégalités d'apprentissage et la meilleure façon d'organiser un dialogue avec les autres formes d'apprentissage présentes à l'école.

Julien Netter
Université Paris 8, équipe Circeft-Escol

Accompagner les enseignants pour parvenir à penser ensemble ce métier ?

Patrick Lamouroux

Rappeler le problème posé dans un contexte très particulier.

L'Education nationale traverse une période de réformes concernant l'ensemble du système. Le sens des mesures d'accompagnement à effectuer se doit d'être en cohérence avec le projet politique annoncé. Faut-il rappeler qu'en décembre 2013, dans la lettre qu'il adresse au Conseil Supérieur des Programmes pour lui confier l'élaboration des nouveaux programmes de la maternelle, le ministre souligne ainsi, en accord avec les résultats des recherches en éducation, « *que les écarts de réussite entre élèves originaires de milieux sociaux différents ont plutôt tendance à s'aggraver* » alors que « *les systèmes qui corrigent les inégalités sont souvent aussi les plus performants* » ? [1] Les transformations de la société dans laquelle s'insère l'école, les évolutions des modes de vie des enfants d'aujourd'hui ou les réalités de la détérioration du contexte social, économique et culturel des familles, ne peuvent qu'inviter les professionnels de l'éducation à une réflexion radicale. Celle-ci doit se manifester autant dans la façon de penser leur métier, au sein d'une institution, que dans celle de « se penser » dans ce métier, au service d'un projet qui ne saurait être autre que politique. Cette réflexion repose sur la maîtrise de savoirs, l'adoption de démarches pédagogiques, la construction de gestes professionnels mais aussi l'affirmation de valeurs partagées et d'une éthique professionnelle commune. Elle concerne tout autant les professeurs en charge de classes que les formateurs ou l'ensemble des corps intermédiaires.

Un système irréformable ?

Les réactions actuelles aux changements demandés par l'institution sont trop souvent présentées comme l'expression de corporatismes. Cet angle d'attaque du problème alimente le sentiment du grand public que l'Education Nationale est impossible à réformer, que l'immobilisme reste et demeure la règle. Or, malgré la permanence de certains constats, l'Ecole a bien évidemment beaucoup changé, les personnels y ont considérablement œuvré à modifier leurs pratiques. La majorité des enseignant-e-s tente de s'adapter et de répondre au mieux aux orientations demandées. La perte de confiance dans la possibilité du système éducatif à répondre à ses missions, prend sa source dans la perte de sens global qui affecte l'ensemble des acteurs. Les enquêtes comparatives des différents systèmes éducatifs européens mettent en évidence nos forces et nos faiblesses, notamment notre impossibilité à réduire efficacement les inégalités et la corrélation nette, entre l'échec scolaire et le milieu socioculturel d'origine. Ces données alimentent également l'impression d'un état structurel, voire « naturel », impossible à changer. Elle est renforcée par l'idéologie dominante d'une fatalité, engendrée par l'existence supposée d'un « handicap socioculturel », unique explication des difficultés scolaires. Ces constats affectent et culpabilisent en retour des enseignant-e-s, chargé-e-s de classes trop nombreuses, qui se trouvent écartelés entre le sentiment de chercher, à leur propre échelle, à « faire au mieux » et les résultats du système, pris dans sa globalité, état de fait qui leur est sans cesse renvoyé.

> « Confondre prescription et injonction est dangereux et inopérant. »

La question n'est pas d'ordre technique.

Un nouveau mode de gestion est manifeste et se traduit dans le lexique utilisé, caractéristique d'une distanciation volontairement techniciste. On parle ainsi, et de manière assez récente, de « pilotage », nourri par des « indicateurs », instrumenté par des « tableaux de bord ». Ces derniers visent à assurer à des personnels hiérarchiques, destinataires ou ordonnateurs de « commandes », porteurs de « lettres de mission » et agissant sur de supposés « leviers », les moyens de contribuer aux réorientations du système et à son évaluation. Bien souvent, ce vocabulaire technique cherche à masquer des réalités plus prosaïques et plus politiques. Il conforte aussi certains acteurs dans le sentiment que c'est par l'injonction au changement que les changements s'opéreront. Or, si celle ou celui qui tente de tourner le volant n'a pas ou plus de lien avec ce qui détermine le changement de direction, il y a peu de chances que se prenne le virage souhaité. Le

(1) Peillon Vincent (2014), Lettre du 3 décembre 2013 adressée à Alain Boissinot, Président du Conseil Supérieur des Programmes. Paris : Ministère de l'Education Nationale

« pilote » risque fort de constater qu'il est assis sur une voiture de manège et que, malgré ses actions énergiques sur les manettes, sa propre perception du déplacement n'est qu'une illusion.

Penser l'accompagnement.

Prescrire, c'est recommander. C'est désigner un horizon et donner un cap clair. Celui de la lutte contre l'échec scolaire doit être explicitement porté, constamment rappelé par l'ensemble des formateurs et des corps intermédiaires et c'est loin d'être le cas. Les raisons profondes des difficultés rencontrées par certains enfants et engendrées par la rencontre avec le scolaire doivent être réaffirmées. Enjoindre, c'est ordonner expressément, imposer, mettre en demeure. Confondre prescription et injonction est dangereux et inopérant. Ce n'est pas en tentant de modifier à distance les logiques d'action des protagonistes que ceux-ci changent de comportement. Dans la plupart des cas, qui plus est sous la pression, il n'est obtenu qu'un faire semblant et ce simulacre peut alors apparaître, en retour, faussement rassurant. C'est en agissant sur les conditions qui déterminent et rendent possibles les changements de modalités d'action que ceux-ci peuvent avoir des chances d'advenir. L'accompagnement professionnel, au côté des enseignants au quotidien, en est un des leviers puissants. Les dynamiques de recherche et de formation inter-catégorielles, la production et la mutualisation d'outils et de ressources, conçus non pas « pour » les enseignants, mais « par et avec » ceux-ci, en sont d'autres car accompagner, c'est aller en compagnie, c'est à la fois « être avec et aller vers ». [2]

> " Le sujet central de la formation des maîtres, au final, doit être la question de la réussite de toutes et tous les élèves. "

Œuvrer au changement, oui, mais ensemble.

Cheminer avec quelqu'un, c'est le reconnaître et l'accepter comme compagnon. C'est de personnels pour accompagner dont l'école a besoin, de professionnels formés à « penser un accompagnement », serein et conjoint, et à l'effectuer dans la durée. Cette dimension du compagnonnage est trop peu présente dans l'exercice du métier. Elle s'exerce de manière inégale et empirique entre enseignant-e-s. Certes, les professeurs des écoles maîtres formateurs et les conseillers pédagogiques sont présents, dans le premier degré, mais ils sont si peu nombreux par rapport aux besoins, tant absorbés par d'autres tâches, que leur efficacité est très limitée alors que leur rôle doit aussi s'exercer dans la classe même, au côté des enseignants plus expérimentés. De fait, la réalité de l'exercice du métier des conseillers pédagogiques est souvent en complète contradiction avec la circulaire qui définit leurs missions. [3] Les nouveaux outils et moyens de communication numériques pourraient ouvrir des dimensions novatrices, à condition de ne pas être qu'une affaire individuelle. Or dans la plupart des cas, les formations Magistère renvoient chacune et chacun, devant son écran, à sa propre solitude. Ces outils ne sauront se substituer à cette dimension de relation et de transmission qui caractérise les collectifs d'humains et tout particulièrement l'éducation.

S'agit-il de toujours tout recommencer ?

Tout changement de posture professionnelle, toute réelle remise en cause de schémas installés, est coûteuse en énergie parce qu'elle constitue une prise de risque, parce qu'elle suppose l'abandon d'un modèle ancien pour un autre plus incertain. La formation initiale est déterminante. Elle n'est, à l'heure actuelle, que rarement à la hauteur des enjeux. Il ne s'agit pas simplement de former mais aussi de « former à », c'est-à-dire aider à entrer dans une logique de pratique, en trouvant sa propre forme, par l'introduction d'une dimension réellement professionnelle. Celle-ci doit être pensée sous la forme ambitieuse d'une praxis, œuvrant à la transformation sociale et politique, ancrée sur des savoirs et incluant des temps d'analyses, de mise à distance. On enseigne en effet surtout, et parfois à son insu, son propre rapport au savoir et son propre rapport au monde. « Former à », c'est à la fois favoriser l'appropriation des savoirs « pour » une pratique et permettre de prendre de la distance pour élaborer progressivement les savoirs « de » sa pratique. Le sujet central de la formation des maîtres, au final, doit être la question de la réussite de toutes et tous les élèves. Les contenus abordés doivent être pensés comme des moyens au service de cet objectif. De ce point de vue, la mise en place des ESPE est loin de remplir cette fonction.

Des solutions existent.

Peut-être faut-il réaffirmer qu'il n'est pas seulement question d'une relation d'individu à individu s'exerçant dans un sens descendant ? Enseigner est déjà bien souvent un exercice solitaire. Le besoin d'échange, de partage, de réflexion collective, est immense et souvent insatisfait. Pourtant, partout sur le territoire, des équipes inter-catégorielles existent çà et là, savent se focaliser sur le même sujet, mettent en commun des hypothèses de travail, mutualisent les modalités de mise en œuvre. A condition d'être installés dans la durée, accompagnés par des formateurs et nourris des apports d'intervenants extérieurs, des groupes d'enseignant-e-s peuvent s'inscrire dans des formes de recherches-actions extrêmement dynamiques et fructueuses.

(2) « Accompagner : de la prescription à l'activité. » IFE Centre Alain Savary 2016

(3) Missions des conseillers pédagogiques du premier degré. Circulaire n° 2015-114 du 21-7-2015

Penser ensemble, exprimer des divergences, s'accompagner soi-même vers sa propre cohérence, sont des leviers pour une pratique professionnelle conçue comme un processus de résolution de problème. Il ne s'agit donc pas de faire connaitre une liste de « bonnes pratiques » et de les transmettre « hors sol » mais d'engager les enseignant-e-s dans un processus réflexif ancré sur une analyse des obstacles rencontrés et l'explicitation de leurs causes. Un investissement dans le métier « hors norme » ou des enseignant-e-s « hors pairs » ne constituent pas les conditions indispensables à la réussite de telles dynamiques. L'investissement et l'implication constatés sont davantage le produit de ces modalités de travail que la condition de leur existence. Ils sont les effets de la valorisation, de l'émulation, du plaisir d'affronter ensemble des sujets complexes. Ils constituent le moyen de trouver de l'aide et du soutien, d'investir un espace de parole, de réflexion et de formation au sein duquel chacune et chacun peut exprimer en confiance ses doutes, ses difficultés ou ses réussites. *« Il peut paraître artificiel de distinguer formation et accompagnement car l'accompagnement conduit à des effets formatifs. La séparation se justifie essentiellement par la différence des modalités d'action et des cadres institutionnels : dans l'accompagnement, l'accompagnateur rejoint ceux qu'il accompagne sur « leur » terrain et le travail conjoint se réalise en contexte. »*[4] Il nous faut croire à la nécessité de former des enseignant-e-s, auteurs de leur métier, travaillant dans une institution faisant davantage autorité qu'ayant de l'autorité.

Recentrer pour cesser l'émiettement.

Inlassablement, l'institution doit parier sur l'intelligence, individuelle et collective, doit faire confiance à ses personnels et être cohérente avec elle-même. Tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. Les enseignant-e-s aussi. Au moment où le Ministère leur demande, au travers des programmes, de faire preuve de bienveillance et de pratiquer une évaluation positive, ses relais institutionnels se doivent de faire de même : soutenir les enseignants, c'est leur donner le temps et les moyens d'apprendre, de réfléchir et de construire ensemble leur métier. Limiter l'agitation pour recentrer sur des priorités claires, lutter contre l'éparpillement ambiant, perceptible à tous les niveaux, sont des conditions incontournables. Les écoles et les collèges sont sollicitées de manière continuelle par des « journées » particulières (du sport, des arts, de la laïcité, de l'innovation…), par des « opérations » en liaison avec les grandes manifestations sportives ou culturelles organisées sur le territoire français, par des « semaines thématiques » (de la presse, du goût, de la citoyenneté…), par des « parcours » qui se multiplient (parcours citoyen, parcours santé, parcours culturel et artistique…), par des « éducations à ». Il est urgent d'arrêter de courir et de *« s'asseoir pour se regarder marcher »* [5]. La cohérence d'un parcours d'éducation artistique et culturelle, à l'échelon d'une scolarité, est bien évidemment à clarifier au sein d'un établissement donné mais la pratique de l'art à l'école n'est pas plus émancipatrice par nature que celle des sports collectifs n'est socialisante en elle-même. Seules les conditions de leur mise en œuvre peuvent en faire un facteur de réussite scolaire et de réduction des écarts. Pour qu'un réel changement s'engage, il faudra être cohérent avec ses motifs originels et cesser d'invoquer l'incompréhension : lorsque les citoyens refusent un projet politique, il est trop facile de prétendre « qu'ils n'ont pas compris ». L'enjeu est que les enseignants reprennent la main sur leur métier. *« Des textes fussent-ils excellents au regard des objectifs qu'ils se donnent ne peuvent pas tout faire si l'institution se contente de vouloir soumettre les enseignant-e-s à des injonctions venues d'en haut, ne se dote pas des moyens matériels et humains, notamment en termes de formation, pour qu'ils soient appliqués conformément à l'esprit qui a présidé à leur conception, et ne crée pas les possibilités pour que les professionnels s'en emparent et les fassent leur. »* [6]

‘‘ Il nous faut croire à la nécessité de former des enseignant-e-s auteurs de leur métier, travaillant dans une institution faisant davantage autorité qu'ayant de l'autorité. ’’

Patrick Lamouroux
Professeur agrégé d'Education Physique
Conseiller Pédagogique départemental
EPS

(4) Rapport IGEN / IGAENR n° 2014-031 sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes, projet et mise en œuvre pédagogique », juin 2014, p 33.

(5) Lecointe, Michel, S'asseoir pour se regarder marcher. Fantasmes et formation des enseignants Paris, Syros, 1981.

(6) Pasquier Gaël, Passerieux Christine, Les nouveaux programmes de l'école maternelle. Quels enjeux à la lumière des recherches récentes sur la petite enfance. Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'académie de Créteil, 30 septembre 2015.

Le numérique doit-il changer l'école ?

Marine Roussillon

Les nouvelles technologies du numérique transforment le travail, les loisirs, l'économie, la démocratie... Elles ne peuvent pas rester étrangères à l'éducation des citoyens et des salariés de demain. La révolution numérique doit changer l'école. Mais en quoi ? Les injonctions sont multiples, et pas toujours cohérentes. Faut-il utiliser le numérique pour motiver les élèves, ces *digital natives*, bien plus capables de réussir si on leur met un ordinateur entre les mains que si on leur confie une feuille et un stylo ? Faut-il mettre en place un enseignement d'informatique, comme le préconise l'Académie des sciences, pour apprendre aux jeunes à manipuler des outils nouveaux, voire leur en donner la maîtrise ? Faut-il plutôt permettre à tous les jeunes de s'approprier une pensée complexe, pour les préparer à vivre dans une société de plus en plus façonnée par les savoirs ?

> " L'échec scolaire n'est pas un problème de motivation ! C'est l'expérience de l'échec, la difficulté à saisir le sens des activités qui démotive, et non l'inverse. "

Le leurre de la « pédagogie du numérique »

Au ministère de l'éducation, le numérique est à la mode : il permettrait de réduire les inégalités scolaires, parce que les élèves d'aujourd'hui seraient nés avec les nouvelles technologies et naturellement doués pour les utiliser. Autre vertu pédagogique prêtée aux nouvelles technologies : elles rendraient l'enseignement plus attractif et motiveraient les élèves en difficulté (voir par exemple le rapport du Conseil National du Numérique d'octobre 2014, intitulé « Jules Ferry 3.0. Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique »). Le numérique pourrait ainsi transformer les pratiques pédagogiques pour mieux faire réussir tous les élèves.

Cette injonction ministérielle à adopter une « pédagogie du numérique » pose de nombreux problèmes.

Passons rapidement sur la question de l'équipement des établissements scolaires. Est-il bien sérieux de prôner le numérique à tout va, quand les ordinateurs sont rares, souvent anciens et mal entretenus ? Quand l'État se défausse de la responsabilité d'équiper les élèves et les enseignants sur les collectivités locales, sans pour autant leur donner les moyens de le faire ? Pour que le numérique entre à l'école, pour tous et partout, il faudra d'abord résoudre le problème de l'équipement et de sa maintenance, et le résoudre à l'échelle nationale. Mais l'équipement ne fait pas tout. Et contrairement à ce que le ministère semble croire, les nouvelles technologies ne sont pas spontanément porteuses de réussite scolaire, d'égalité ou d'émancipation.

Savoir utiliser une messagerie et un compte *Facebook* pour échanger avec ses amis n'implique pas que l'on sache utiliser ces technologies pour apprendre. Si l'école n'apprend pas aux élèves à rechercher, construire et diffuser des connaissances, si elle se contente de les mettre devant un ordinateur en pariant sur leurs capacités « naturelles » alors elle ne peut qu'accroître les inégalités entre ceux qui auront « appris à apprendre » dans leur famille et les autres. Un enseignement qui repose sur des pré-requis, considérés comme « naturels », produit des inégalités. Pour être égalitaire, l'enseignement doit prendre en charge tout ce qui est nécessaire à la réussite des élèves.

Peut-être que l'usage des nouvelles technologies remotive certains élèves. Mais l'échec scolaire n'est pas un problème de motivation ! C'est l'expérience de l'échec, la difficulté à saisir le sens des activités qui démotive, et non l'inverse. Or l'utilisation des nouvelles technologies, telle qu'elle est prônée par le ministère, contribue à brouiller le sens des activités. Elle introduit une confusion entre le support et le contenu des apprentissages. Attend-on de moi que je produise une vidéo amusante ou que j'aie compris une règle de mathématiques ? Que je gagne ma partie ou que je connaisse mon cours d'histoire ? L'usage irréfléchi des nouvelles technologies comme nouveaux (et donc meilleurs) médias d'apprentissage risque d'approfondir les malentendus sur l'objectif des activités scolaires, le sens de ce qui se passe à l'école, qui sont la véritable cause des difficultés des élèves, et en particulier des élèves issus des classes populaires. Loin d'être un facteur d'égalité, un tel usage pédagogique des nouvelles technologies risque d'accroître les inégalités sociales de réussite scolaire.

De ce point de vue, la valorisation actuelle du numérique à l'école rejoint les injonctions à

l'interdisciplinarité et s'inscrit dans la continuité des réformes des rythmes scolaires et du collège. Toutes ces réformes reposent sur l'idée que le problème de l'école, c'est l'ennui, et pas les inégalités sociales de réussite. Elles veulent y remédier en proposant aux élèves des activités diversifiées et adaptées à leurs « goûts », c'est-à-dire plus proches de ce qu'ils sont *déjà* capables de faire. En prônant l'adaptation aux capacités diverses des élèves, ces politiques naturalisent les inégalités. La mission de l'école n'est pas de conforter chacun dans ce qu'il sait déjà faire, mais d'apprendre à chacun, par la rencontre avec les autres, à sortir de soi, et de construire ainsi une culture commune à tous.

Internet peut-il remplacer l'école ?

Les nouvelles technologies du numérique ne changent pas seulement les pratiques pédagogiques : elles permettent l'apparition et la croissance rapide d'un marché mondial des savoirs et de l'éducation, qui entre en concurrence avec le service public d'éducation nationale et le transforme.

Des entreprises d'éducation proposent des services divers et de qualité variable, depuis le corrigé de devoir jusqu'au cours en ligne, en passant par les exercices d'auto-évaluation et les forums de discussion. Aux classes surchargées, ces entreprises opposent une formation individualisée, une offre personnalisée qui repose sur l'analyse de données personnelles et l'*adaptative learning*. Alors que le métier d'enseignant est en crise, elles recourent à des scientifiques reconnus et cherchent des « maîtres » dans le monde entier. L'école n'est pas imperméable à l'enseignement qui se développe en dehors d'elle. Les universités développent l'enseignement à distance, les *MOOC*. Dans l'enseignement secondaire et primaire, la mode est à la « classe inversée ». Ces transformations posent plusieurs problèmes importants.

D'abord, elles tendent à confondre accès à l'information et apprentissage. Rendre les musées gratuits, ouvrir des théâtres en banlieue n'a pas suffi à démocratiser la culture. Il en va de même de l'information : l'accès n'est pas l'appropriation. Là encore, il faut apprendre : apprendre à se poser des questions, à rechercher et critiquer des informations, à construire des savoirs. C'est cet apprentissage que l'école doit assurer, pour tous : pour pouvoir le faire, elle a besoin d'enseignants formés, non seulement dans leur discipline, mais aux différentes techniques d'apprentissages. Plutôt que de prôner le numérique comme remède miracle aux difficultés d'apprentissage, l'urgence est à développer la recherche en didactique et à refonder la formation initiale et continue des enseignants.

Ensuite, l'utilisation des nouvelles technologies et la pression du marché de l'éducation qu'elles ont permis de développer tendent à accroître la confusion entre le temps scolaire et le temps hors-école. Classe inversée, *MOOC, serious games*... font travailler les élèves en dehors du temps scolaire. Une telle externalisation est facteur d'inégalités : le temps scolaire est le même pour tous (ou à peu près, l'autonomie croissante des établissements et l'individualisation des parcours minant ce principe d'égalité) ; ce n'est pas le cas du temps hors école, qui n'est pas également disponible, selon qu'on doit le consacrer à un emploi salarié (c'est le cas de plus en plus de lycéens), à aider sa famille ou qu'on peut en disposer ; selon aussi qu'on a une chambre à soi ou qu'on doit partager l'espace et l'ordinateur avec le reste de la famille. Cette confusion des temps est aussi un facteur de dégradation des conditions de travail et de vie. Le travail envahit le temps libre et la vie familiale, aussi bien pour les élèves que pour leurs parents et pour les enseignants. Plutôt que d'externaliser les apprentissages, il faut affirmer que l'école doit se faire à l'école, et pour que cela soit possible, allonger le temps scolaire : une scolarité obligatoire prolongée de 3 à 18 ans, le droit à l'école dès deux ans et le rétablissement de la demi-journée d'école supprimée en primaire sont nécessaires pour permettre à tous les élèves de s'approprier des savoirs plus complexes. Quant aux enseignants, ils ont besoin de temps de formation, d'échanges, de travail collectif prévus dans leur service.

> « L'utilisation des nouvelles technologies, telle qu'elle est prônée par le ministère, contribue à brouiller le sens des activités. Elle introduit une confusion entre le support et le contenu des apprentissages. »

Enfin, l'école à l'heure du numérique a tendance à délivrer une formation de plus en plus individualisée. L'élève est seul face à son écran et reçoit des contenus différenciés. Cette évolution est souvent présentée comme un progrès : la personnalisation est censée permettre de répondre aux difficultés de chacun. C'est ignorer l'importance du collectif, de la socialisation, dans l'apprentissage : c'est dans la rencontre avec l'autre, dans l'échange, que l'on sort de soi, que l'on devient capable de s'approprier du nouveau et de progresser. C'est aussi dans l'échange et le partage que se construit la culture commune si nécessaire à la démocratie.

Pour une école de l'égalité et de l'émancipation à l'heure du numérique

L'école qui est entrain de se construire en réaction à l'apparition des nouvelles technologies du numérique est une école de plus en plus inégalitaire et

de moins en moins émancipatrice. Les nouvelles technologies y sont des facteurs d'isolement : l'isolement des élèves dans des parcours « personnalisés » se traduira bientôt par l'isolement des salariés qui ne pourront pas s'appuyer sur des qualifications communes et par celui des citoyens, dépourvus de la culture commune nécessaire au débat. L'augmentation du travail de recherche, de production, de diffusion des savoirs s'accompagne d'une externalisation de ce travail qui empêche sa reconnaissance : le travail envahit tous les temps de la vie, et en même temps devient invisible. Enfin, les usages scolaires des nouvelles technologies qui sont en train de se développer habituent les élèves à les manipuler, sans leur permettre de les maîtriser réellement. En bref, cette école veut *adapter* les élèves au monde numérique, mais elle ne leur donne pas les moyens de le *transformer*.

> « Les nouvelles technologies du numérique permettent l'apparition et la croissance rapide d'un marché mondial des savoirs et de l'éducation. »

La révolution numérique ne peut pas être résumée à l'apparition d'outils nouveaux. Ces outils bouleversent l'économie et l'ensemble de la société : ils donnent aux savoirs et à la créativité une place de plus en plus importante dans la création de valeur ajoutée, dans le travail et la démocratie ; ils font apparaître les logiques de partage et de mise en commun comme plus efficaces que les logiques de privatisation et de marchandisation. Pour permettre à tous les adultes de demain de vivre libres dans ce monde façonné par des savoirs complexes, pour les rendre capables non seulement de s'y adapter, mais d'agir pour le transformer, c'est toute l'école qu'il faut changer.

> « Cette école veut adapter les élèves au monde numérique, mais elle ne leur donne pas les moyens de le transformer. »

Les transformations nécessaires ne peuvent pas se résumer à l'équipement des établissements en matériel informatique ou à l'apprentissage du code : il faut une nouvelle phase de démocratisation scolaire permettant à tous les jeunes de maîtriser des savoirs plus complexes et débouchant sur une augmentation du niveau de connaissances, de créativité et de qualification dans toute la société.

Dans cette perspective, ajouter l'apprentissage du code ou l'enseignement de l'informatique à la longue liste de ce que l'école devrait transmettre est contre-productif. L'école ne peut pas apprendre à lire, à écrire, à compter, à coder, à parler anglais, à conduire, à être un bon citoyen... Il est nécessaire de sortir de cette logique d'accumulation de compétences déconnectées des savoirs. Une telle logique ne permet ni l'égalité (les enseignants, par manque de temps, doivent trop souvent choisir entre tout enseigner et enseigner à tous) ni l'émancipation (l'apprentissage de compétences morcelées ne permet pas de véritable maîtrise). Les programmes doivent être repensés dans une logique culturelle d'approfondissement, permettant une véritable maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui leur sont associés.

Dans cette culture commune ambitieuse construite par l'école, la culture technologique doit enfin trouver toute sa place. Il ne s'agit pas tant d'enseigner le code, ou le bon usage de tel ou tel autre outil, que de mettre en place un enseignement cohérent de la construction historique et anthropologique des techniques qui façonnent notre quotidien : quels problèmes viennent-elles résoudre ? Dans quelle histoire s'inscrivent-elles ? Quels sont les enjeux culturels du progrès technique ? Cette culture technologique doit faire partie de la culture scolaire commune dès la maternelle, et se développer en prenant appui sur l'enseignement de technologie existant au collège. Seule une telle démarche culturelle rend possible une véritable maîtrise des nouvelles technologies : elle forme non seulement des usagers compétents, mais des travailleurs et des citoyens capables de contribuer au progrès technique, de le critiquer, de l'orienter.

Marine Roussillon
Membre du Comité exécutif du PCF en charge des questions d'éducation

Pour un grand projet éducatif national et un grand service public de l'Education.

Jean-Luc Villin

Le grand projet de refondation de l'école engagé au début de ce quinquennat promettait une petite révolution dans le système éducatif français pour, d'une part, reconstruire une école fortement dégradée par les politiques destructrices de N. Sarkozy et, d'autre part, bâtir les fondations d'une école de la réussite pour tous, démocratique, novatrice, et modernisée. Quatre ans après la déception est grande, le grand projet de refondation s'est distillé dans les politiques d'austérité dévastatrices pour les services publics.

La nouvelle organisation des temps scolaires censée répondre aux besoins et aux rythmes de l'enfant a dégagé du temps de loisirs, dit périscolaire, laissé à la charge des collectivités territoriales. Vécue par nombre d'entre elles comme une contrainte organisationnelle et financière supplémentaire, cette nouvelle réforme d'ampleur s'est heurtée principalement à l'hostilité de communes déjà fortement précarisées par la diminution de leurs ressources financières.

La métropole, confrontée aux enjeux et aux conséquences de la mondialisation relègue les banlieues à la périphérie des droits à la ville pour tous, à l'éducation, aux loisirs, à la culture, à la santé, au logement comme autant de territoires où la précarité, les inégalités, et les exclusions s'abattent sur une jeunesse pourtant porteuse de l'avenir commun. Les territoires ruraux délaissés par des choix politiques qui suppriment les services publics comme la santé et l'école en font autant de déserts éducatifs où les enfants et les familles sont contraints à de longs trajets pour accéder aux droits les plus élémentaires.

Pourtant l'accroissement des richesses, l'accélération des progrès scientifiques et des technologies, pourraient satisfaire les besoins des plus démunis en constante augmentation et répondre aux aspirations de la population dans sa plus grande diversité. Les politiques éducatives devraient être priorisées dans tous les territoires et bénéficier des moyens à la hauteur des enjeux et des inégalités inconcevables dans une société moderne.

La démocratisation de l'accès à l'école ne s'est pas traduite par la démocratisation de la réussite de tous.

Les temps et les lieux d'éducation se sont modifiés, multipliés. Il faut distinguer et articuler le temps de la famille, le temps de l'école et celui du temps libre.

Il existe un temps important durant lequel l'enfant n'est ni à l'école ni avec ses parents. C'est ce « temps libre » complémentaire de l'école et de la famille, ce temps social, sportif et culturel où l'échelon communal s'affirme comme le lieu d'exercice privilégié du partenariat et des coopérations éducatives. Il permet, à la fois, l'expression plus aisée des demandes et une perception plus accessible des besoins de la population.

> '' Les politiques éducatives devraient être priorisées dans tous les territoires ''

C'est précisément ce temps qui, souvent délaissé par les politiques publiques, est le temps ou se renforcent et se creusent les inégalités sociales et éducatives, où les discriminations sociales et territoriales s'accentuent et laissent nombre d'enfants et de jeunes en situation d'exclusion.

Car ce sont les conditions sociales et professionnelles des familles qui permettent et ouvrent l'accès aux pratiques culturelles, artistiques et sportives des enfants et des jeunes.

Ces activités renforcent les apprentissages et les compétences et permettent d'acquérir les dispositions nécessaires aux parcours scolaires.

L'éducation populaire pour l'égalité

Cette évidence n'est pas nouvelle, puisque dans les années 1970 plusieurs municipalités communistes de la région parisienne avaient déjà mis en place les activités périscolaires en construisant les premières maisons de l'enfance. Les mouvements

(1) Carnets rouges N°1, sept. 2014, p27-29

d'éducation populaire ont également développé les centres de loisirs associés à l'école (CLAE).

Tous ces projets d'éducation complémentaire avaient un objectif principal, celui d'ouvrir l'accès des enfants des classes populaires aux activités artistiques culturelles et sportives. Ils trouvaient leur complémentarité dans le développement des politiques culturelles communales menées par ces municipalités.

En matière d'Education, la singularité de notre pays est l'existence d'une grande école publique nationale obligatoire et laïque jusqu'à 16 ans et d'un grand courant d'éducation populaire forgé dans les luttes ouvrières et la Résistance et qui s'est considérablement développé à la Libération. Et ce sont précisément ces mouvements d'éducation populaire qui ont contribué à l'émergence et à la promotion des activités éducatives sur les temps extra scolaires (vacances scolaires) et périscolaires (avant et après l'école).

> " Il faut distinguer et articuler le temps de la famille, le temps de l'école et celui du temps libre. "

C'est également une étrange idée de considérer l'acte éducatif, qu'il soit péri ou extra scolaire, comme intrinsèquement associé à l'école. Ce que les mouvements d'éducation populaire ont apporté c'est l'idée que l'éducation est mouvement perpétuel et multi temporel visant le libre développement et l'émancipation de l'individu. Le temps familial, le temps de l'école et le temps libre ou des loisirs sont des temps d'éducation, de transmission des valeurs, des savoirs, d'expériences sociales et d'expérimentations complémentaires les unes des autres où chacun, chaque institution, chaque professionnel a un rôle irremplaçable à jouer.

> " Ce que les mouvements d'éducation populaire ont apporté c'est l'idée que l'éducation est mouvement perpétuel et multi temporel. "

Ce sont ces temps et ces espaces qu'il revient aux acteurs et professionnels d'organiser, de coordonner pour assurer la continuité éducative et offrir l'égalité d'accès à chacun et à tous à l'ensemble des temps et des espaces éducatifs dans les meilleures conditions.

C'est à ce niveau que les institutions et les acteurs de l'éducation devraient se rencontrer pour faire coïncider des politiques publiques de l'éducation, verticales et transversales, nationales et locales.

La fameuse réforme des « rythmes scolaires » répond-elle à cette ambition ? On peut penser que ce n'est pas le cas. Non pas parce que les activités périscolaires seraient une menace pour le service public nationale de l'éducation ni parce qu'elles seraient par nature discriminantes, mais parce que cette réforme s'est réalisée sans grand projet national, sans les moyens financiers et humains répondant aux nécessités d'un grand projet éducatif national.

Si la réduction du nombre d'heures d'école par jour pouvait être une bonne chose pour le rythme des enfants, il n'en reste pas moins que les deux ou trois heures hebdomadaires d'école supprimées par Sarkozy n'ont pas été rendus aux écoliers. Or moins il y a d'école obligatoire, plus les inégalités pour réussir augmentent si des possibilités égales pour tous d'accéder à d'autres temps éducatifs ne sont pas créées.

Le temps d'école laissé libre par la réduction du nombre d'heures de classe, n'a pas été occupé par un programme d'ampleur national visant la mise en place d'activités éducatives dans tous les territoires pilotés à la fois par les communes et l'Etat.

La généralisation des Projets éducatifs de territoire (PEDT) ont plus à voir avec une contractualisation financière qu'avec un vrai projet éducatif local puisqu'ils sont rendu nécessaires à l'obtention de financements bien en dessous des besoins réels et utiles à une véritable politique éducative d'envergure nationale.

Ainsi les villes et les EPCI se sont retrouvés seuls face à la nouvelle organisation des temps périscolaires qui pour une grande partie se sont réduits à des temps de garderie à la charge des habitants, dans l'attente de la venue des parents.

Dans le même temps les financements et les ressources des collectivités se réduisent de façon drastique au nom de la sacro-sainte politique de réduction des dépenses publiques, empêchant les communes de mener des politiques éducatives ambitieuses aux côtés de l'Ecole et des habitants.

Pour un projet éducatif national

Si nous voulons que cessent les discriminations et les inégalités sociales et territoriales, si nous voulons permettre une véritable continuité éducative dans le temps et dans tous les lieux de vie de l'enfant, il nous faut travailler à l'élaboration d'un grand projet éducatif national pour l'enfance et la jeunesse.

Un grand projet éducatif conduit dans le cadre d'un grand service public laïque d'éducation

réclamé déjà par de nombreuses communes, de mouvements d'éducation populaire et pédagogiques, de syndicats d'enseignants, décrit dans l'appel de Bobigny de novembre 2011. Cet appel resté sans réponse malgré l'espoir suscité par le projet de refondation de l'école, est encore plus d'actualité après les interrogations et les déceptions d'une réforme qui n'aura fait qu'accentuer les disparités territoriales.

Ce grand service public pourra s'appuyer sur les communes, les départements et les régions assumant une priorité à l'éducation et engagés dans des démarches de territoires apprenants et villes éducatives. Aux côtés de l'Ecole, des personnels de l'Education nationale, de la petite enfance, des associations de l'éducation populaire, et des familles, il s'agira de combiner l'éducation formelle, informelle et non formelle pour que les enfants retrouvent l'égalité devant la réussite.

Jean-Luc Villin
Responsable du Projet éducatif local et du programme de réussite éducative.
Nanterre

Renouveau pédagogique au Québec ?

Gilbert Boche Catherine Sceaux

Ce texte est un compte-rendu de lecture du rapport « Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire, rapport d'évaluation d'une réforme pédagogique au Québec, menée de 2005 à 2010. Ce rapport d'évaluation[1] a été dirigé par Simon Larose et Stéphane Duchesne, de l'université Laval au Québec, membres du groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale des enfants. (Août 2014)

Ce rapport est extrêmement intéressant et cela pour plusieurs raisons.

C'est d'abord un rapport sérieux, argumenté, relativement exhaustif, 110 pages, 400 avec les annexes, honnête dans ses conclusions, donc probant, c'est-à-dire qu'il représente un point d'appui solide pour la réflexion. A titre de contre-exemple français, nettement moins courageux, nous pourrions citer un rapport d'évaluation des rythmes scolaires, conservé au placard car ses résultats sont négatifs.

> " Ce n'est pas en simplifiant le complexe que l'on favorise les acquisitions. "

D'autre part, la conclusion de ce rapport sur l'évaluation est claire et sans appel : « doit-on remettre en question les fondements pédagogiques de cette rénovation ?

Les retombées tangibles et attendues du renouveau pédagogique ne sont pas au rendez-vous ; le RP a-t-il favorisé la réussite scolaire ? La réponse est non ; le RP a-t-il diminué le décrochage ? La réponse est non. »

Le rapport lui-même présente quelques pistes pour tenter d'expliquer cet échec et cela nous intéresse grandement car notre propre projet, celui du Réseau Ecole, sensiblement, sinon fondamentalement différent, peut gagner en poids, en cohérence et en crédibilité à l'examen des modalités de cette expérience de « Renouveau Pédagogique » et des résultats du rapport qui s'ensuivent.

Nous avons d'autant plus besoin d'un travail critique sérieux sur cette expérience qu'elle peut apporter de l'eau au moulin de ceux qui pensent que les jeux sont faits dès le départ avec les élèves, « les bons et les fragiles », que toute tentative de les amener tous à un haut niveau de culture est une entreprise chimérique et que finalement il est inutile de dépenser des sommes astronomiques pour des réformes utopiques... Mieux vaut une bonne réforme pragmatique qui entérine et s'appuie sur des inégalités scolaires indépassables. Le minimum est suffisant pour les classes populaires. Chacun à sa place.

Enfin, les auteurs du rapport pointent -comme souvent- la responsabilité partielle mais certaine, des enseignants dans l'échec du projet, « plus occupés à assimiler les nouveaux contenus qu'à accompagner » leurs élèves dans leur parcours éducatif. Cela rappelle, pour nous, la place fondamentale que doivent occuper les enseignants, leur formation et leurs pratiques dans tout projet de rénovation du système éducatif. « Accompagner » les élèves, c'est d'abord accompagner les professeurs.

Chacun a sa place.

Présentation succincte des modalités de la Rénovation Pédagogique (RP) :

Cette expérience s'est déroulée de 2005 à 2010 dans les écoles secondaires du Québec. Elle avait été décidée à la suite des Etats Généraux sur L'Education en 1996. Cette rénovation visait à « mieux répondre aux intérêts et aux besoins des élèves, ainsi qu'à leur manière d'apprendre afin de favoriser leur réussite. » Elle s'appuie notamment sur les points suivants :

- Une approche par compétences transversales ; c'est un savoir-agir. Rechercher et exploiter l'information, résoudre un problème, exercer son jugement critique, mettre en œuvre une pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces.

- Un enrichissement des programmes avec des contenus « exigeants », entre 50 et 150 heures supplémentaires suivant les disciplines. Former ainsi « des élèves plus habiles, plus instruits, plus cultivés, des

(1) Evaluation d'une rénovation pédagogique au Québec, projet ERES (Evaluation du renouveau à l'enseignement secondaire), octobre 2007-décembre 2008.

citoyens plus engagés, des travailleurs plus compétents ».

- Une amélioration de la motivation des élèves ; ils doivent savoir se donner des défis personnels.

- « Chaque élève est un individu unique » ; prise en compte renforcée de l'hétérogénéité des élèves ; accompagnement généralisé de chacun dans son parcours ; l'enseignant doit être disponible à tout instant.

- Des situations d'apprentissages variées adaptées aux besoins des élèves ; contextualisation des connaissances ; recherche de « situations authentiques qui donnent du sens aux enseignements. »

- Références disciplinaires à des enjeux sociaux actuels : santé et bien-être/orientation, entrepreneuriat/environnement, consommation/éthique et culture religieuse.

- Choix d'un cheminement scolaire en fonction des intérêts et des aptitudes des élèves avec trois pôles possibles : formation générale, formation générale appliquée, formation axée sur l'emploi.

- Encourager le jeune à se sentir compétent.

Présentation générale des modalités de l'évaluation (ERES)

Il existe une bonne présentation de l'évaluation (p.9 du rapport) et un tableau explicatif qui présente le modèle de l'évaluation (p.22). Cette évaluation a été confiée au Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale des enfants dirigé par Simon Larose et Stéphane Duchesne. Elle a concerné 3700 élèves, 3900 parents, 360 directeurs d'écoles, 18000 enseignants et conseillers pédagogiques. Elle a coûté 1,5 million de dollars. Ces élèves étaient répartis en 3 cohortes aléatoires, C1, C2, C3, (C1 étant la cohorte contrôle, c'est- dire composée d'élèves non soumis à la rénovation).

Les modalités d'évaluation ont été nombreuses et variées : des questionnaires élèves, parents, enseignants, conseillers pédagogiques, à raison de 3 sur 3 ans, avec une déperdition importante entre les questionnaires 1 et 2. Il y avait au préalable des questionnaires expérimentaux pour les élèves et les parents, (assortis de récompenses sous la forme de places de cinéma et places de restaurant) ; des tests de connaissance en français et mathématiques, une épreuve PISA pour les maths avec 25 questions et la rédaction d'un texte d'argumentation de 500 mots pour l'épreuve de français ; des collectes de bulletins scolaires ; des études de variables modératrices qui pouvaient atténuer la réussite, le sexe, le statut à risque de l'élève, le milieu défavorisé, la langue. L'élève à risque était évalué par les parents selon 3 critères : capable d'altruisme ou non, attentif ou non, agressif ou non ; des études de variables externes comme le travail salarié de certains élèves (C1 40%, C2 30%, C3 30%) ; des mesures des revenus économiques et culturels des milieux familiaux (cote de 1 à 10) ; des pondérations de résultats selon la région, l'école, et la motivation des équipes.

Résultats de l'évaluation

« Les résultats, colligés en 4° secondaire, montrent que les élèves du RP ont perçu des climats moins favorables aux apprentissages comparativement aux élèves de la cohorte contrôle (C1). Les garçons, les élèves « à risque » et les élèves d'écoles francophones qui ont été exposés au RP ont été plus nombreux à bénéficier d'un plan d'intervention que leurs homologues non soumis au RP. Les parents d'élèves du RP se sont dits moins satisfaits des rapports avec l'école et ont eu une appréciation moins positive des bulletins scolaires. A une épreuve de connaissance en mathématiques, les élèves du RP ont obtenu des résultats légèrement inférieurs à ceux des jeunes de la cohorte contrôle, une différence qui s'accentue chez les élèves à risque et chez ceux venant de milieux défavorisés (7 points de différence). A l'épreuve unique d'écriture, les élèves du RP ont affiché des taux de réussite relativement élevés, comme ceux des élèves de la cohorte contrôle, mais une proportion moins importante d'élèves du RP ont obtenu des notes très élevées au critère « cohérence de l'argumentation ». Moindre réussite également en orthographe pour les élèves du RP. Enfin, les garçons, les élèves non à risque et les élèves d'écoles anglophones exposés au RP étaient moins nombreux à obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) que leurs homologues non exposés au RP. »

> ‘‘ Les élèves en difficulté posent en grand les problèmes de l'école et de l'inadaptation du système éducatif lui-même. ’’

Le Groupe Evaluation, étonné des résultats, considère notamment qu'il faut accorder plus d'importance aux élèves à risque et défavorisés, qu'il faut plus de temps pour la mise en place d'une rénovation de cette ampleur.

Cette rénovation pédagogique au Québec apparait comme une impasse.

Il s'agit ici, dans notre article, d'une simple approche, d'une liste de remarques non hiérarchisées sur l'ensemble du processus, rénovation et évaluation. Il présente notre analyse des causes de l'échec de cette expérience.

La RP est un projet trop axé sur la motivation, l'individualisation, l'adaptation, l'accompagnement généralisé des élèves. Les auteurs du rapport ERES pensent que les connaissances supplémentaires étaient trop exigeantes pour les élèves « fragiles ». Il y a ici une absence de véritable questionnement pour affronter la difficulté intellectuelle propre à l'acquisition des savoirs.

Il n'est pas sûr que la contextualisation renforcée, les situations dites « authentiques » soient la meilleure façon de s'approprier les savoirs, c'est plutôt là l'indice d'un contournement de la difficulté ; ce n'est pas en simplifiant le complexe que l'on favorise les acquisitions.

> " « Homo Sapiens Sapiens » se réduit à « Homo Economicus », idole de la pensée dominante, et c'est, malheureusement, une mésaventure très contemporaine. "

D'autre part, la catégorisation des élèves pose problème ; « élèves à risque, défavorisés, fragiles », cette dénomination pointe l'échec scolaire comme une inadaptation de l'élève, sinon de l'enfant. D'ailleurs le nom du Groupe de recherche ERES (groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale de l'enfant) qui a dirigé l'évaluation atteste qu'il se place dans cette logique discutable de l'inadaptation de l'élève. Dans le rapport d'évaluation, ces élèves sont d'ailleurs placés dans la rubrique : « atténuation possible de la réussite » ; ils restent étrangement des perturbateurs ! Cela montre qu'ils ne sont pas au cœur du projet de rénovation.

La RP est trop axée sur le « coaching » des élèves, les défis personnels. Il n'y a pas là de véritable coopération entre les élèves ; ici c'est chacun pour soi ; nous sommes loin du « travailler ensemble pour réussir ensemble ».

Enfin, nous constatons l'absence d'informations précises sur les relations entre les enseignants et la Rénovation. C'est un autre « rapport qui donne le point de vue des enseignants sur la réforme » de JF Cardin, E Falardeau et S Sachys Bidjang. « Tout ça pour ça ! ». Majoritairement les enseignants du Québec critiquent fortement la réforme. Manque de consultation, manque de formation, manque de repères, dispersion et moindre réussite des élèves, accroissement des inégalités. Le travail en équipes des enseignants, de leur propre initiative, les a sauvés de l'épuisement…

Le référentiel des programmes est explicite ; le domaine de la sensibilité et des pratiques artistiques est absent ; nous sommes sur des territoires utilitaristes ; les enjeux sociaux sont idéologiquement réduits et marqués ; si la santé et l'environnement sont consensuels, « l'orientation et l'entrepreneuriat » ont eux le mérite de la clarté, il s'agit des valeurs de l'entreprise au collège et au lycée, sous couvert d'autonomie, de motivation, de créativité et de construction de projets !

Il ne s'agit pas de former des esprits libres, mais comme dirait, François Hollande lors de son discours du 2 mai 2016 aux journées de la Refondation de l'école, (un cousin de ce côté-ci de l'Atlantique) « de mettre le système éducatif au service de l'économie ».

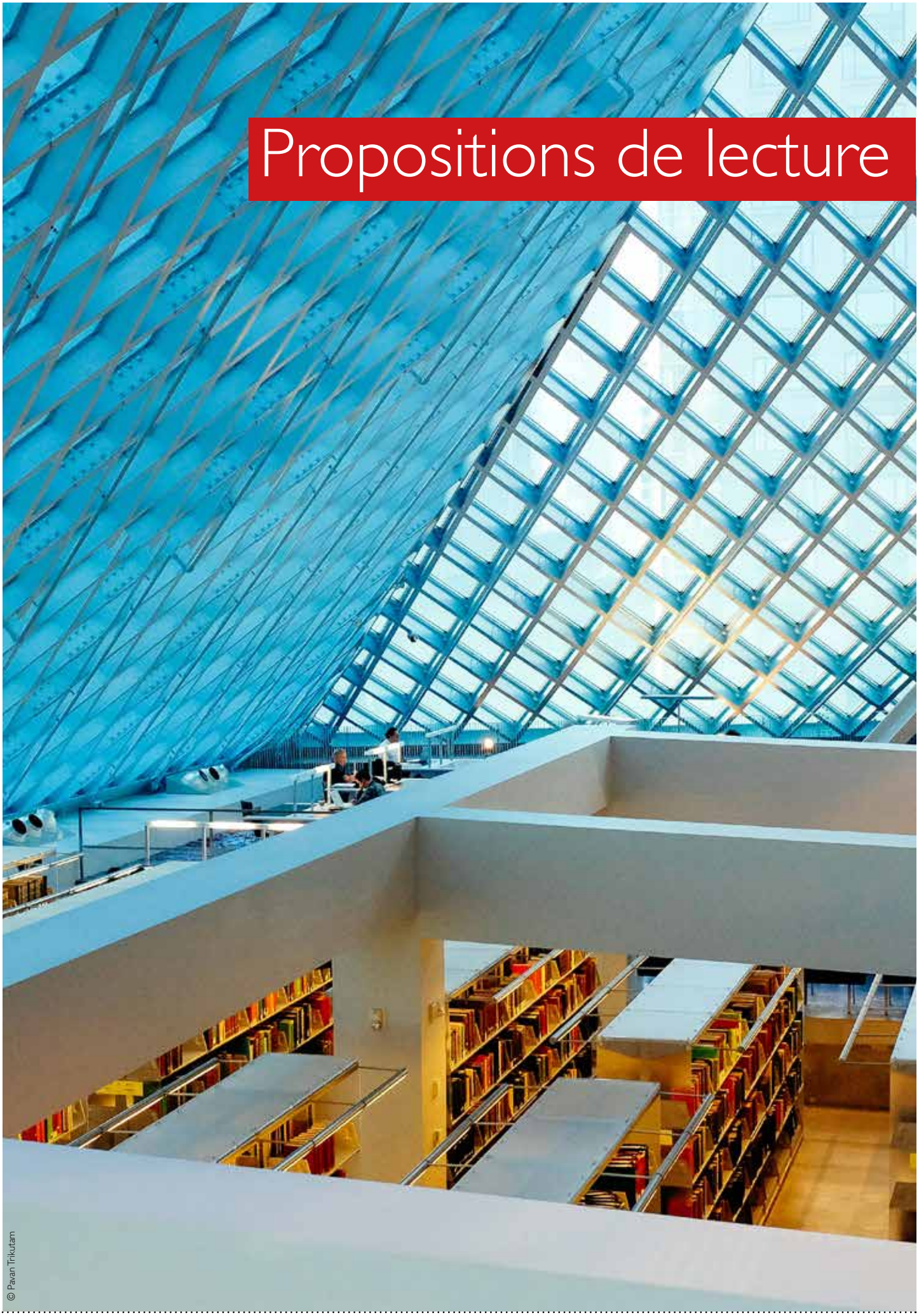
Pour notre part et pour le projet qui nous intéresse en France, nous pensons que les élèves en difficulté posent en grand les problèmes de l'école et de l'inadaptation du système éducatif lui-même ; d'où la nécessité de revoir, à nouveaux frais, l'ensemble du système. L'élève qui n'a que l'école pour apprendre, l'élève en échec, doit être au centre de la refondation.

En conclusion, il semble bien que nous n'avons pas là, au Québec, un système construit pour conduire tous les élèves à un haut niveau de culture, mais, en filigrane, un système construit pour adapter les élèves aux valeurs de la mondialisation, de l'entreprise et de la concurrence, une manière « d'actualisation » libérale. « Homo Sapiens Sapiens » se réduit à « Homo Economicus », idole de la pensée dominante, et c'est, malheureusement, une mésaventure très contemporaine.

Nous n'avons pas l'intention d'y souscrire !

Gilbert Boche, Catherine Sceaux
Comité de rédaction de Carnets Rouges

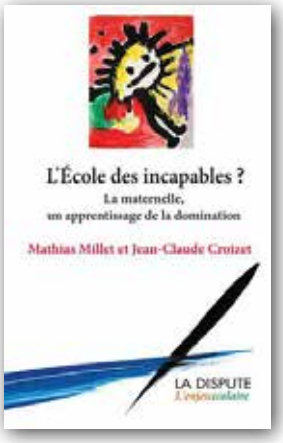
Propositions de lecture



© Pavan Trikutam

L'école des Incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination.

Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, La Dispute, 2016



Une fois n'est pas coutume : un nouvel ouvrage de recherche concernant l'école maternelle vient de paraître. Et son titre frappe fort mais vraiment juste !

Mathias Millet et Jean-Claude Croizet dénoncent à la suite d'une enquête de plusieurs années, les effets d'un système éducatif profondément ségrégatif dès la maternelle qui, à travers les processus d'exclusion des enfants des classes populaires, « conduit à l'apprentissage douloureux de l'infériorité » et à son intériorisation.

« L'école se détourne de l'enseignement », au nom d'une naturalisation du développement des enfants où l'apprentissage se ferait par imprégnation, fréquentation d'objets d'apprentissage, dont chacun pourrait s'emparer selon son bon gré. Les enfants ne sont plus dotés des outils cognitifs nécessaires pour exécuter les tâches requises car seule compterait leur valeur intrinsèque, qui les assigne à être « spontanément » acteurs de leurs apprentissages.

Nombre de savoirs légitimés par la forme scolaire sont considérés comme acquis à l'entrée à l'école maternelle et ne font pas l'objet d'apprentissages. La pédagogie invisible1 renforce le sentiment d'étrangeté pour des enfants dont les performances sont essentialisées, pensées comme caractéristiques individuelles. La conception de l'enseignement sous-tendue perdure dans le système, comme le notent les auteurs, en particulier dans les classes relais, et détourne « les enseignants de la relation pédagogique au profit d'une lecture clinique des conduites scolaires2 ». L'origine des difficultés est imputée à l'extérieur de la relation scolaire, leur traitement est massivement externalisé. Les difficultés sont appréhendées comme un problème inhérent à l'élève (alors qu'elles sont inhérentes à tout processus d'apprentissage), jusqu'à ce que ce soit l'élève lui-même qui devienne un problème ! Lorsque « l'apprentissage est ignoré ou oublié comme apprentissage », « ce qui est le produit d'une relation scolaire est attribué à la nature de l'élève ». La non-conformité des enfants des classes populaires aux attendus scolaires (non explicites) trouve pour explication le déficit socioculturel, attribué à une faible stimulation familiale. Et lorsque la performance est assimilée à l'intelligence, l'école exerce une terrible violence symbolique sur les enfants et leurs familles, qui conduit « à l'intériorisation d'un sentiment d'indignité personnelle ». « On peut parler, à cet égard, de stigmatisation des difficultés scolaires et de stigmatisation par les difficultés scolaires ».

Conçue pour des enfants/élèves en connivence avec ses pratiques, l'école « instruit la domination culturelle ». Les auteurs montrent dans un corpus très riche de moments de classes que « les interventions disciplinaires varient avec l'origine sociale des élèves » ; que les enfants issus des classes populaires font dès la maternelle l'« expérience de la disqualification par accumulation de retours négatifs, de tentatives infructueuses dans les interactions, de moments de solitude face aux questions du maître ou lors d'un passage au tableau, de silences de l'enseignant valant non reconnaissance de ce qui vient d'être dit ou encore de condamnations plus ou moins abruptes des productions scolaires ». La catégorisation fréquente en élèves lents ou rapides est une forme à peine euphémisée des dons.

(1) Basil Bernstein, Classes et pédagogies : visibles et invisibles, in Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, Dauviau, Terrail La Dispute, 2007

(2) Stanislas Morel, La médicalisation de l'échec scolaire, La Dispute, 2014

(3) Christine Passerieux, Les mystifications de l'innovation, dans ce numéro de Carnets Rouges

Les auteurs constatent que, très jeunes, les élèves comprennent qu'ils ne « répondent pas aux attentes ou qu'ils ne le font pas aussi bien que d'autres » et vont jusqu'à assimiler leur personne à leurs productions. Par un « processus de persuasion clandestine » ils intègrent leurs écarts de réussite comme des différences de qualités individuelles » ce qui a des incidences très lourdes bien au-delà de leur scolarité, d'autant plus que l'école joue un rôle décisif dans les histoires individuelles.

Alors que les conceptions les plus réactionnaires de l'apprentissage et de l'enseignement prônent dans les médias une naturalisation du développement et des apprentissages, cet ouvrage est essentiel pour comprendre comment les enfants « intériorisent un sentiment de dignité ou d'indignité culturelle », qui peut conduire à la résignation, à un sentiment d'infériorité accepté.

Un système qui cultive la nature des enfants pour la faire éclore plutôt que d'enseigner, qui conduit les élèves à intérioriser des sentiments de dignité ou d'indignité, dans des logiques concurrentielles entre eux, détourne très tôt les élèves de leurs apprentissages.

Cet ouvrage questionne nombre d'idées communes largement répandues dans tous les milieux, y compris ceux de l'enseignement et notamment concernant l'école maternelle. Il est un véritable outil contre la déprofessionnalisation des enseignants qui menace ce premier palier de la scolarité. Les auteurs montrent, argumentent et nomment loin des discours convenus, des opinions communes, des mystifications de tous ordres. L'incantation à la réussite ne peut réduire les inégalités scolaires, disent-ils « parce que l'idée de réussite impliquera toujours en miroir celle d'échec ». La question centrale est bien celle de la « création des conditions d'un accès égal pour tous aux savoirs scolaires ».

Collection Tête de lard

Editions Thierry Magnier.
Collection Tête de lard

Drôle de nom pour une collection pour enfants ! Quoique n'est-ce pas ainsi parfois qu'en ces termes on parle d'eux !

Une collection pour jeunes enfants, à partir de deux ans mais que les enfants plus grands lisent avec grand intérêt.

Petit format, carré, cartonné, peu de pages, facile donc à manier. Cette collection est dirigée par l'un de ses auteurs, Antonin Louchard et réunit des auteurs et illustrateurs aux styles très différents permettant ainsi de se familiariser avec l'univers littéraire dans sa diversité : poétique, politique, humoristique, éclectique... Tête de lard ce sont de multiples regards sur le monde, des techniques graphiques diverses, différentes manières de mettre en pages, d'organiser des échos entre texte et images, de donner à « lire » sans texte... Histoires très courtes, drôles, en prise avec l'univers enfantin : « Sur le nez » d'Antonin Louchard ou comment jouer à se faire peur quand on a vraiment peur de se lever la nuit pour aller faire pipi ; « Pourquoi » de Vitch, et ses bébés grenouilles qui harcèlent leur mère par des questions sans fin ; « C'est la p'tite bête » comptine connue de tous les enfants et illustrée par Antonin Louchard ; « Super nouveau génial », critique de la publicité par Thierry Dedieu ou encore « Crocs » de Terkel Risbjerg sur le rôle de la parole dans la relation à l'autre. Autant de thèmes qui permettent de construire une place de lecteur, dans une relation singulière et/ou partagée au texte, à l'image, par les questionnements qu'ils suscitent, les horizons qu'il ouvre

Et il faut bien sûr citer « Tout un monde » D'Antonin Louchard et Katy Couprie, plusieurs fois primé, véritable best-seller qui a bénéficié de l'aide à la création accordée par le département du Val-de-Marne en 2000. Cet imagier construit sur le modèle de la comptine : " Marabout, bout de ficelle, selle de ch'val »... n'a pas pris une ride et peut être lu, regardé seul, avec d'autres, dans n'importe quel sens et montre que l'image dit le monde mais aussi peut le cacher et qu'il faut donc aller y voir de plus près...

Fruits, fleurs, légumes, et petites bêtes…

François Delebecque,
Editions des Grandes Personnes, 2014.

Les imagiers de François Delebecque, publiés aux Editions des Grandes Personnes, ne sont pas des imagiers comme les autres. Pourtant le principe est archi-connu : une silhouette noire sur un rabat à soulever pour découvrir l'objet, le fruit, le moyen de transport ou l'animal à nommer (il existe quatre imagiers du même auteur dans cette édition). Mais en lieu et place des habituels dessins qui sont souvent bien éloignés de la réalité, nous découvrons dans cet imagier Fruits, fleurs, légumes et petites bêtes... des photos dont le cadre est à chaque fois pensé pour que l'élément soit découvert dans son environnement : les pommes de terre sont à moitié enterrées, les pommes, poires et figues se trouvent au bout d'une branche dont nous pouvons différencier les feuilles, la carotte est tout juste déterrée... Cet imagier va plus loin encore en évitant les représentations habituelles et canoniques : les courgettes sont de formes variées, nous découvrons à quoi ressemblent des tiges et des feuilles de pomme de terre, les fraises sont blanches quand elles ne sont pas mûres...

Le système de rabat et les silhouettes qui permettent de deviner de quel élément il s'agit rendent incontestablement cet imagier ludique. Mais ce livre ne mélange pas les genres comme tant d'autres imagiers dont les dessins ne renseignent en rien sur les caractéristiques des éléments représentés, voire même créent la confusion entre ce qui relève de la fiction et ce qui relève de la description. L'imagier de François Delebecque fournit aux enfants des représentations véritables d'objets, fruits ou animaux somme toute assez communs que les enfants sont susceptibles d'observer dans leur environnement, prenant ainsi toute leur valeur générique. La grenouille photographiée, parce qu'elle ne sourit pas bêtement, parce que nous la voyons dans son habitat naturel, parce que nous pouvons observer ses pattes palmées et visualiser la poche sous sa bouche, représente bien l'organisme grenouille que les enfants pourront reconnaître dans son milieu naturel, en vrai. Avec cet imagier documentaire, les lecteurs peuvent même compter le nombre de segments des pattes de la sauterelle, ou comparer les tentacules de l'escargot et de la limace. Car la précision et la qualité des photos sont remarquables, tant au niveau scientifique qu'esthétique. L'alliance des couleurs éclatantes et des silhouettes noires sur fond blanc fonctionne parfaitement : rien n'est ajouté de manière superflue et c'est tant mieux !

L'éducation, c'est l'épreuve de la démocratie

Entretien avec Sia Anagnostopoulou

ministre grecque de l'éducation

« Il n'y a dans le libéralisme ni passé ni futur » ainsi que le rappelait Sia Anagnostopoulou dans une interview parue dans L'Humanité en mars 2016. La ministre grecque en charge de l'éducation au sein du gouvernement Tsipras développe ici les différents enjeux qui guident son action ainsi que le rôle et la place que tiennent la formation, l'éducation et la transmission dans le projet politique global de Syriza pour la Grèce mais aussi pour l'Europe.

Carnets rouges : *Peut-être pouvons nous commencer par dresser un état des lieux général ? Nous avons très peu d'informations fiables et précises en France sur l'état réel du système éducatif grec, quelle photographie pourriez-vous nous en donner aujourd'hui ?*

Sia Anagnostopoulou : C'est hélas une photographie très sinistrée. Notre système éducatif est à l'image de l'ensemble du pays : meurtri, exsangue et terriblement abîmé et affaibli par les cures successives d'austérité et de libéralisme exigées par la Troïka[1] et relayées avec zèle par les gouvernements précédents de la Nouvelle Démocratie et du Pasok[2]. Lorsque Syriza est arrivé au pouvoir en janvier 2015, nous avons pris la mesure de la dégradation sociale, économique et culturelle dans laquelle était le pays et singulièrement dans le domaine primordial de l'éducation et de la formation.

Notre système éducatif est d'abord marqué par un vieillissement généralisé et un manque criant de personnel. Que ce soit dans les écoles, les lycées ou à l'université, la moyenne d'âge des professeurs est de 60 ans et il n'y a eu en Grèce aucun recrutement depuis 2009.

Le budget alloué à l'éducation a subi des coupes vertigineuses dans les dernières années, entre 2008 et 2015, il a baissé de 77% ! C'est un indicateur clair des priorités de développement mises en avant par la Troïka et l'ancien gouvernement… entre l'école et les banques, leur choix est sans ambiguïté aucune.

La conséquence tragique de cette politique, elle, est très concrète : c'est une fuite des cerveaux continue et l'émigration toujours plus importante des étudiants vers d'autres pays européens comme l'Allemagne. Comment des jeunes gens formés, éduqués, pourraient-ils supporter de n'avoir aucun avenir ? C'est cela aussi le vrai visage du néo-libéralisme.

CR : *Face à une situation aussi dégradée, quelle a été l'action de Syriza et de votre ministère ? Quelles ont été vos premières mesures ?*

S.A : L'urgence absolue, c'était de garder debout le système d'enseignement public et gratuit et de maintenir une égalité d'accès et un droit à l'éducation pour toutes et tous. Cela n'avait rien d'évident. Toute l'action et la volonté de nos prédécesseurs (soutenus et encouragés dans cette voie par la Troïka) s'inscrivaient dans une logique de compétitivité et de sélection par l'argent. En réalité, notamment pour les universités, il s'agissait de relier toujours plus étroitement l'économie de la connaissance aux critères et aux exigences du Marché et d'aller vers une privatisation progressive de tout le secteur public. Outre des aides accrues et systématiques accordées aux établissements privés - alors même que l'économie grecque était en grave récession et que la « crise de la dette » nous étranglait- la droite et le Pasok, en plein accord j'insiste là-dessus avec la Troïka, ont ainsi supprimé tout contrôle de l'Etat et rendu payantes les études supérieures au niveau des Masters. Avec le but avoué de promouvoir des universités d'excellence à travers une mise en concurrence féroce entre les établissements. Transformant ainsi de fait les universités en entreprises et les chefs d'établissements en PDG.

Autre exemple, il existe en Grèce depuis longtemps une tradition démocratique profondément enracinée de la participation active des étudiants à l'organisation et au fonctionnement de leur université. Eh bien, deux lois votées conjointement par la droite et le Pasok en 2011 et 2013 ont eu pour résultat l'éviction définitive des étudiants de toutes les instances de direction et de fonctionnement des établissements.

Confrontés à une telle adversité – et qui se poursuit aujourd'hui encore – lorsque nous sommes arrivés au pouvoir, nous ne pouvions pas traiter tous les problèmes en même temps. Nous avons donc identifié un certain nombre de priorités qui ont déterminé notre action politique.

Première priorité : embaucher des enseignants et du personnel. A chaque fois que c'était possible nous avons créé des postes. Dans la même idée, nous avons mis en place l'accès à des bourses gouvernementales à l'intention des étudiants qui pouvaient être embauchés comme chercheurs.

La seconde priorité pour nous c'était d'arrêter

cette pente dangereuse et toujours plus rapide vers la privatisation de l'enseignement. Par exemple, le statut des professeurs dans les écoles privées est entièrement soumis à la flexibilité et n'est assorti d'aucun droit, d'aucune convention collective et échappe à tout cadre législatif. Le licenciement peut intervenir à tout moment et sur n'importe quel motif. Nous avons donc œuvré avec Syriza afin de ramener le statut de ces enseignants au sein du Ministère de l'Education.

Nous nous sommes aussi attaqués aux contenus, aux programmes et notamment à ce qu'il y avait dans les livres d'Histoire et de Religion et ce qui était transmis comme vision du monde et de l'histoire de notre pays à nos enfants. Pour cela, nous avons créé un Institut de la politique éducative, chargé d'étudier ces différentes questions et de faire des propositions. La réaction de l'Eglise et de l'ensemble des forces conservatrices a été immédiate et très violente. Il n'était pas question de toucher aux livres. Nous sommes clairement dans une lutte idéologique où, pour la Droite et l'Eglise, il est inenvisageable de modifier quoi que ce soit du récit national officiel et par exemple de parler de la période trouble de la dictature des colonels.

Il y a eu - sur la base de cet esprit du néo-libéralisme qui cible ouvertement les structures publiques de « l'Etat providence » - coalisation de forces (la droite, l'Eglise) appuyée par l'écrasante majorité de la presse « indépendante » et soutenue par la Troïka pour très consciemment bloquer l'action gouvernementale de Syriza et tenter de délégitimer notre présence à la tête du pays. Et signe s'il était besoin que l'Education est bien un domaine crucial en termes de sens et de représentation politique, la Troïka elle-même a envoyé récemment à Tsipras et à son gouvernement une lettre stipulant l'interdiction de légiférer sur l'Education sans leur accord.

CR : *Justement, quelle place tient l'éducation dans le projet politique global de Syriza et le programme de Thessalonique[3] ?*

S.A : Une place évidemment essentielle. Le néo-libéralisme, ce n'est pas que l'austérité économique, la domination des marchés et l'affirmation qu'il n'existe pas d'alternative. C'est aussi – surtout – la coupure radicale des sociétés avec leur histoire, leur mémoire, la tyrannie d'un présent perpétuel qui ne connaît ni passé ni futur, rien d'autre que le présent du profit pour quelques uns. Contre cet effacement de tout ce qui fonde une histoire et une mémoire collectives, l'Education est bien sûr l'acteur majeur en même temps qu'un garde fou précieux de préservation des libertés, de la capacité à se construire comme sujet et à choisir, dans une moindre mesure, son destin. Et c'est naturellement une arme politique de premier plan.

L'Education est par ailleurs le garant ainsi que l'épreuve de la démocratie. Ce que Syriza a érigé en principe, c'est l'égalité. L'égalité dans le droit à l'éducation pour tous. C'est cela le cœur de notre combat. Le refus de l'excellence pour quelques écoles mais l'exigence d'écoles excellentes pour tous. Le deuxième principe, c'est la responsabilité. Nous sommes responsables des valeurs et des repères que nous transmettons à la génération suivante. Nous pouvons choisir entre l'exaltation de la compétitivité et de la concurrence, la revendication d'une identité nationale forclose ou la construction d'un esprit critique relié à la démocratie, la curiosité pour l'autre…

La semaine dernière, j'étais à Lesbos où je participais à un synode des recteurs de toutes les universités grecques. Et ensemble nous avons décidé d'agir à travers un décret pour que les réfugiés qui arrivent chez nous puissent s'inscrire dans un cursus universitaire. C'est pour moi un exemple très concret de l'affirmation d'un choix politique.

Mais l'égalité reste le combat le plus important. Et il faut se battre coûte que coûte pour la préserver et l'étendre. Moi-même, Sia, je suis issue des classes populaires et je sais bien que je n'aurais jamais fait d'études, je ne serais jamais devenue historienne et a fortiori ministre si cette égalité n'avait pas été là.

Propos recueillis et mis en forme par
Marc Moreigne

(1) Terme par lequel on désigne les trois instances dirigeantes actuelles de l'Union Européenne : la Commission européenne, la Banque centrale européenne (BCE) et le Fonds monétaire international (FMI)

(2) Nouvelle Démocratie (droite) et Pasok (Parti socialiste) se sont succédé au pouvoir avant la victoire de Syriza en menant peu ou prou la même politique de soumission et/ou d'accompagnement des mesures d'austérité préconisées par la Troïka.

(3) Le « programme de Thessalonique », présenté en 2014 dans cette ville par Alexis Tsipras à la veille des élections du 25 janvier 2015 qui l'ont amené au pouvoir en Grèce constitue à la fois le projet politique de Syriza et la feuille de route du gouvernement actuel.

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 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)