

Carnets Rouges

Quelques idées communistes pour l'éducation

Marine Roussillon

Identifier le projet communiste : de la « réussite de tous » à « l'école en commun »

Annick Davisse

« Pour tous », oui mais quoi et comment ?

Régis Ouvrier-Bonnaz

Lire Wallon pour comprendre aujourd'hui les enjeux de l'orientation scolaire

Florian Gulli

Le commun dans l'horizon du communisme

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

Penser l'éducation : un impératif de tout projet communiste.

Faut-il encore le rappeler ? La classe capitaliste version néolibérale-mondialisée théorise et met en pratique un projet économique, social, politique et idéologique de la plus grande cohérence :

Projet économique : permettre l'augmentation sans limite du capital financier, organiser l'appropriation par quelques-uns des plus-values générées par le travail du plus grand nombre, assurer la domination du capital sur le travail, réduire le "coût" du travail, les "dépenses" publiques et transférer au privé tout ou partie des services publics et des "biens communs" ...

Projet social : mise en concurrence permanente et généralisée des entreprises, pays, régions, des peuples, des individus, individualisation des parcours professionnels, remise en cause de tout ce qui est considéré comme un "frein à la compétitivité, à l'augmentation des parts de marché", fin des statuts, destruction du droit du travail...

Projet politique : élaboration et imposition de cadres réglementaires, législatifs et institutionnels : accords de libre-échange de type Ceta, directives européennes, lois travail, "réformes" structurelles des systèmes de transports, de santé, d'éducation...

Projet idéologique : imposer dans tout le "corps social", dans toutes les classes sociales et en chacun des individus, l'acceptation de l'inéluctabilité de l'exploitation sans fin et de la mise en concurrence des peuples, des ressources, des individus...

Rien de très nouveau dans ce rappel... si ce n'est une accélération sans précédent des connaissances, une augmentation exponentielle des moyens de production intellectuelle et matérielle qui s'opèrent dans le cadre de ce capitalisme et en permettent le développement.

Rien de nouveau... si ce n'est que ces phénomènes d'accélération et d'augmentation se font sur la base d'un creusement tout aussi impressionnant des inégalités et d'une mise en danger elle aussi sans précédent de l'humanité, de notre part d'humanité et de la planète.

Parce qu'ils savent ce que lutte de classes veut dire, les dirigeants et représentants du capitalisme version néolibérale mondialisée pensent l'éducation et lui donnent une place centrale dans leur projet : le "pragmatisme" d'un Blanquier, ses multiples "réformes", mesures et annonces, sont des éléments stratégiques essentiels, cohérents, pensés et sans cesse actualisés pour cette bataille économique, sociale, politique et idéologique.

La capacité du capitalisme à penser certaines de ses propres contradictions pour renouveler les conditions de sa domination, interdit de se contenter de croire qu'il atteindrait de lui-même ses limites. Sa logique du champ de ruines humain, social et écologique, porte en elle la nécessité d'un projet alternatif. La question de l'éducation ne saurait être absente de ce projet :

La centralité des questions d'éducation dans tout projet de société, dans tout projet politique, n'est pas nouvelle. Depuis plus de deux siècles, en France, elle irrigue l'histoire des luttes sociales, est toujours au carrefour de l'économique, du politique et de l'idéologique : Révolution Française, Commune de Paris, juin 36, plan Langevin-Wallon, mai 68, public/privé...

Centralité aujourd'hui attestée par la multitude des travaux de recherche qui lui sont consacrés (sociologie, psychologie, didactique, pédagogie, politique éducative...), par le travail réalisé dans certains syndicats, dans des mouvements pédagogiques et d'éducation populaire : jamais le travail critique et prospectif sur l'éducation et le système éducatif n'a été aussi riche et divers qu'aujourd'hui. Centralité également attestée par les attentes et les exigences sociales contradictoires qu'elle génère, par l'investissement des parents des classes populaires dans un système scolaire dont le moins que l'on puisse dire est qu'il ne facilite pas un tel investissement, et par les luttes sociales qui se mènent régulièrement à l'occasion de "réformes" qui rendent le système éducatif de plus en plus inégalitaire.

Ces recherches, attentes, exigences, luttes sociales, sont - à condition d'être analysées, discutées, relayées dans le corps social - des matériaux irremplaçables et indispensables pour penser/agir afin d'inverser le cours de la bataille politique et idéologique au cœur de laquelle sont posées les questions d'éducation.

Penser l'éducation comme enjeu théorique-pratique majeur de la lutte de classes, de l'émancipation possible des travailleurs par eux-mêmes, est alors un impératif, constitutif de tout projet communiste. Penser cet enjeu, c'est ce à quoi souhaite contribuer ce numéro de Carnets Rouges. En proposant d'examiner les articulations possibles entre la notion de "commun" et ce que peuvent être une éducation, une culture émancipatrices, un travail émancipateur ; en rappelant quelques éléments de l'histoire des idées communistes sur l'école ; en revenant sur des expériences de mise en pratique de ces idées ; en interrogeant les pratiques professionnelles, celles d'élus communistes...

Ce numéro de Carnets Rouges, s'il apporte des éléments de réflexion, pose aussi cette double question dans laquelle peut se lire l'enjeu d'un projet communiste socialement émancipateur parce que fondé sur l'égalité et le "tous capables" : peut-on penser le communisme sans penser l'éducation ? Peut-on aujourd'hui penser l'éducation sans penser le communisme ?

Sommaire

n° 13 / mai 2018

Marine Roussillon

Identifier le projet communiste : de la « réussite de tous » à « l'école en commun ».

4

Annick Davaisse

« Pour tous », oui mais quoi et comment ?

8

Paul Devin

Émanciper par la culture et les savoirs.

11

Stéphanie Roza

« Un projet communiste pour l'école ».

14

Elisabeth Bautier

Quand technicité et transversalité de la formation des enseignants ne permettent pas toujours aux élèves d'apprendre.

16

Pierre Boutan

Le plan Langevin-Wallon, une ambition pour l'école.

19

Régis Ouvrier-Bonnaz

Lire Wallon pour comprendre aujourd'hui les enjeux de l'orientation scolaire.

21

Florian Gulli

Le commun dans l'horizon du communisme.

24

Guy Dreux

A propos de l'ouvrage, Socialismes et éducation au XIXe siècle.

26

Danièle Linhart

Les multiples visages de la domination patronale.

29

Charles Soulié

L'université de Vincennes : histoire d'un essai de démocratisation universitaire.

32

Adrien Tiberti

Politiques publiques locales et inégalités scolaires à Paris.

35

Entretien Jean Bernardin (GFEN).

**Des maîtres pour une autre école : « former ou transformer »
une expérience de formation au Tchad.**

38

Propositions de lecture

40

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

Identifier le projet communiste : de la « réussite de tous » à « l'école en commun »

Marine Roussillon

page 1/4

En 2005, le PCF publiait une brochure intitulée « Pour une école de l'égalité, de la justice et de la réussite de tous »¹. Une dizaine d'années plus tard, une nouvelle brochure vient actualiser le projet du parti communiste pour l'éducation : « L'École en commun »². Les formules adoptées pour définir le projet communiste ne sont pas anodines. Qu'est-ce que « la réussite de tous », et en quoi est-ce un projet communiste ? Quelle relation entretient cet objectif avec l'idée d'un « commun » - et cette idée relève-t-elle d'un projet communiste ?

“ Pour rompre le consensus apparent autour de la notion de réussite, c'est l'objectif d'égalité qu'il s'agit aujourd'hui de porter. ”

Il s'agit, à travers la question éducative, de s'interroger sur ce que l'on a appelé les « identifiants » du projet communiste, c'est-à-dire à la fois sur une identité et sur les moyens d'une reconnaissance. Au risque de paraître

« identitaire », il faut bien affronter la question de la continuité de la pensée et de l'histoire communiste. Et il faut aussi, dans un même mouvement, formuler un projet dans lequel le plus grand nombre puisse se reconnaître – reconnaître ses aspirations et ses intérêts.

Le capitalisme contemporain est marqué par une nouvelle révolution industrielle : des savoirs de plus en plus complexes y jouent un rôle de plus en plus important. Dans ce contexte, la question éducative prend une importance nouvelle dans le projet communiste : il s'agit de faire de la révolution de la connaissance un levier pour dépasser le capitalisme. « L'école de la réussite de tous », « l'école en commun » peuvent-elles être de tels leviers ? Comment ces projets contribuent-ils à notre projet révolutionnaire ? Au-delà des questions éducatives, c'est la question de l'articulation entre la réponse immédiate aux besoins et aux aspirations populaires et la transformation radicale de la société qu'il s'agit ici de travailler.

Pour une école de la réussite de tous : le projet de loi de 2005

En 2005, dans un contexte d'attaques sans précédent contre le service public d'éducation nationale, les parlementaires communistes ont déposé une proposition de loi « pour une école de l'égalité, de la justice et de la réussite scolaire de tous les jeunes »³. Il s'agissait de réagir à la réduction des moyens accordés à l'éducation mise en œuvre par la droite, mais aussi à la transformation d'ensemble du système éducatif inscrite dans la feuille de route adoptée par le Conseil européen de Lisbonne en 2000 et visant à mettre l'éducation au service de la guerre économique. En outre, la proposition de loi répondait directement à la loi Fillon de 2005 (instaurant le socle commun) et voulait porter à l'Assemblée et au Sénat la parole des nombreux acteurs de l'éducation en lutte contre les réformes du gouvernement. L'exposé des motifs de cette loi l'inscrivait à la fois dans la continuité de l'action des communistes, en reprenant à son compte les ambitions du plan Langevin-Wallon, dans une analyse des contradictions nouvelles du capitalisme liées à l'explosion des connaissances, et dans les mobilisations immédiatement contemporaines des jeunes et des acteurs de l'éducation.

La formule « réussite de tous », qui en est venu par la suite à résumer le contenu de ce projet de loi comme du projet communiste, était le reflet de cette triple inscription. Il s'agit en effet d'une reformulation de l'un des premiers principes revendiqués par le plan Langevin-Wallon en 1947 : « tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte » - nous reviendrons sur l'ambiguïté de la dernière partie de cette phrase. La réussite de tous, donc, est la conséquence de ce droit de tous les enfants au « développement maximum ». On le voit, ce qui compte ici, c'est le « tous ». Derrière cette affirmation universelle, il s'agit de revendiquer ce droit pour ceux à qui il est refusé : les enfants des classes populaires. Le projet de loi de 2005 insiste dès l'exposé des motifs sur la dimension sociale des inégalités scolaires. Revendiquer une école de la réussite de tous, c'est donc, dans un contexte d'inégalités croissantes, refuser que la connaissance soit accaparée par une minorité de

(1) Disponible ici : http://www.pcf.fr/sites/default/files/2005-projet_ecole-pcf_maquette_o.pdf

(2) Disponible ici : http://www.pcf.fr/sites/default/files/lecole_en_commun-2.pdf et en version papier auprès du réseau école.

(3) On peut lire l'ensemble de cette proposition sur le site du Sénat : <https://www.senat.fr/leg/pplo4-276.html>

privilegiés et exiger le partage des savoirs, comme des pouvoirs et des richesses. On voit en quoi ce projet s'inscrit dans la continuité d'une histoire, voire d'une identité communiste.

En même temps, c'est la valeur universelle du « tous » qui fait de ce projet une véritable réponse aux défis nouveaux posés par l'explosion des connaissances. Le projet de loi constate ainsi que *l'explosion des savoirs et la révolution informationnelle ont ouvert des perspectives radicalement nouvelles pour le développement des aptitudes humaines mais que les inégalités - qui ne cessent aujourd'hui de s'aggraver sous les effets des politiques mises en œuvre à l'échelle nationale et européenne - sont toujours la cause fondamentale d'une véritable fracture dans l'accès à la connaissance, pourtant unanimement reconnue comme la première ressource des économies modernes et de la société*. L'intérêt des classes populaires, la revendication de leur droit aux savoirs, convergent ainsi avec l'intérêt de l'ensemble de la société, l'aspiration de l'humanité au développement personnel et collectif.

C'est bien ce « tous » qui permet au plus grand nombre de se reconnaître dans un projet en phase avec les luttes. Sans séparer d'un côté des jeunes issus des classes populaires exclus des savoirs, qu'il faudrait défendre mais dans lesquels personne ne souhaiterait se reconnaître, et de l'autre des privilégiés, le projet d'une école de la réussite de tous rassemble dans une même aspiration l'ensemble des acteurs de l'éducation, et au-delà des citoyens. *Dans les conditions de la crise sociale qui se poursuit aujourd'hui, se traduisant notamment par un chômage de masse et une paupérisation de pans de plus en plus larges de la population, les effets de cette situation sont dramatiques pour une grande part de la jeunesse, condamnée à la galère de la précarité et du manque de perspectives, pour l'école et ses personnels de plus en plus enfermés dans leur crise d'efficacité, pour la société toute entière qui ne trouve plus en son sein toutes les ressources nécessaires à son propre développement économique et social*.

Enfin, la transformation de l'école apparaît comme un levier vers une transformation de l'ensemble de la société et un dépassement du capitalisme. Dans l'exposé des motifs de la loi de 2005, le constat de l'injustice du système capitaliste (*persistance de la pauvreté et de la famine avec plus de 800 millions de personnes subissant les effets de la malnutrition, détérioration accélérée de l'environnement, multiplication des conflits surgissant le plus souvent au sein même des sociétés pluriethniques et multiconfessionnelles... tandis que s'étalent à un autre pôle le luxe insolent et la richesse*) débouche sur la nécessité de *redonner aux jeunes la capacité de comprendre et interpréter l'environnement économique, social*

et politique dans lequel ils vivent, de les préparer à assumer le rôle civique qui sera le leur en tant qu'adultes-citoyens, de développer le génie humain pour changer le monde. La loi pour une école de la réussite de tous affiche son ambition de changer le monde.

Qu'est-ce que la réussite ? De la refondation de l'école aux « premiers de cordée »

L'arrivée au pouvoir du parti socialiste en 2012 a donné à tous ceux qui avaient participé au mouvement social de 2005 l'espoir qu'une nouvelle politique éducative allait être mise en œuvre, espoir entretenu par l'annonce d'une « loi de refondation » appuyée sur une « grande concertation ». Dans ce contexte, le projet d'une « école de la réussite de tous » est apparu comme largement partagé, bien au-delà des rangs du parti communiste. En 2012, ATD Quart-monde rassemblait de nombreuses organisations (syndicats enseignants, associations de parents, mouvements pédagogiques...) dans une initiative commune, organisée avec des parents des quartiers populaires et dont le résultat fut une plateforme de propositions intitulée « Construire ensemble la réussite de tous ». Cette plateforme servit de base à un avis du CESE en 2015 : « Pour une école de la réussite de tous »⁴, dont la rapporteure, Marie-Aleth Grard, était la vice-présidente d'ATD. Grâce à l'action des sénateurs communistes, et notamment de Brigitte Gonthier-Maurin, la réussite de tous fit même son entrée dans le code de l'éducation, en lieu et place de l'égalité des chances. La loi de refondation de l'école de 2013 affirme ainsi la volonté de « lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative », « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et se donne pour objectif de « garantir la réussite de tous »⁵. Les luttes de la période précédente semblent ainsi avoir permis la construction d'un consensus à gauche : la question des inégalités sociales de réussite scolaire est posée comme centrale, et un large rassemblement s'opère autour du projet d'une école de la réussite de tous.

Pourtant, il suffit d'observer la politique mise en œuvre entre 2012 et 2017 pour s'apercevoir que le projet communiste est loin d'avoir triomphé, à l'école comme ailleurs ! C'est que derrière cet apparent consensus se développe un débat sur le sens de cette « réussite » à laquelle tout le monde devrait avoir droit, débat qui permet de faire rentrer par la fenêtre les inégalités sociales qu'on croyait avoir chassées par la porte.

“ Comment revendiquer dans un même mouvement égalité et ambition éducative ? ”

(4) Cet avis peut être lu sur le site du CESE : http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015_13_ecole_reussite.pdf

(5) Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, Titre Ier, chapitre Ier, section 1, article 2, I. Le texte de la loi peut être consulté sur le site du ministère de l'éducation : <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

À la revendication d'égalité portée par les communistes – « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » – s'oppose une volonté de différenciation, qui va jusqu'à s'appuyer sur les ambiguïtés du plan Langevin-Wallon. Si la réussite des jeunes est définie comme « le développement maximum que leur personnalité comporte », pour reprendre la formule du plan de 1947, alors ce développement peut ne pas être le même pour tous. On voit resurgir la théorie des dons dénoncée par Lucien Sève⁶, sous des formes nouvelles : il s'agit de respecter les « aptitudes », les « talents » ou les « goûts » différents des enfants. La réussite de tous ne sera donc pas la même pour tous : et si les enfants des classes populaires préfèrent les activités manuelles, pourquoi les ennuyer et les faire souffrir en leur imposant des mathématiques ? Progressivement, le parti socialiste et les forces qui le soutiennent ont substitué le discours de la « bienveillance »⁷ à celui de la réussite. Au nom de la motivation et du bonheur des élèves, de la lutte contre l'ennui, elles ont imposé la différenciation des contenus, des parcours et des ambitions et ainsi contribué à faire passer pour naturelle les inégalités sociales de réussite scolaire. La réforme des rythmes scolaires, puis celle du collège

de notre projet. La restructuration du débat sur l'école autour de l'opposition caricaturale entre pédagogues bienveillants et réac-publicains nostalgiques d'un niveau perdu a marginalisé le projet communiste. L'ambition d'une école de la réussite de tous n'est plus audible, tant le terme même de réussite est profondément associé à l'individualisme néo-libéral.

Pour rompre le consensus apparent autour de la notion de réussite, c'est l'objectif d'égalité qu'il s'agit aujourd'hui de porter. Défendre une école de l'égalité, c'est affirmer que les inégalités sont construites et peuvent être combattues, revendiquer le droit et la capacité de tous les jeunes à apprendre et à progresser, et inclure la bataille pour l'école dans un combat plus large pour éradiquer toutes les formes de domination.

Mais en passant de « l'école de la réussite de tous » à « l'école de l'égalité », ne risquons-nous pas de rendre inaudible l'ambition de notre projet – celle d'une augmentation du niveau de connaissances et de qualification dans toute la société – et par conséquent de le rendre plus difficile à partager ? Comment revendiquer dans un même mouvement égalité et ambition éducative ?

Pour tenir ensemble égalité et ambition, le projet communiste doit nécessairement poser la question des rapports aux savoirs. C'est bien dans un discours sur les contenus et les pratiques de l'école que ces deux orientations, souvent opposées dans le débat public, peuvent converger. Il s'agit de démontrer de manière concrète que la construction d'une école de l'égalité, c'est-à-dire d'une école qui s'adresse aux enfants qui n'ont que l'école pour réussir à l'école, ne passe pas par une baisse des exigences scolaires mais permet au contraire l'élévation générale du niveau de connaissance et de qualification.

La résolution de cet apparent paradoxe réside dans la dimension collective de l'éducation. C'est évident si l'on s'attache à la question des qualifications. Plus une qualification est partagée, plus elle peut faire l'objet de revendications collectives, et mieux elle est reconnue. La casse des diplômes nationaux et des conventions collectives, la promotion des livrets individuels de compétences, en isolant les étudiants et les salariés, nuit à tous. Il n'y a pas en ce domaine de réussite individuelle : les mieux formés pourront peut-être faire valoir plus de compétences auprès de leur employeur, et obtenir quelques avantages dans le cadre de négociations individuelles, mais ils seront toujours moins bien traités, reconnus et protégés que si leur qualification était largement partagée et pouvait faire l'objet de revendications collectives. Ce qui vaut pour la qualification vaut aussi pour les connaissances : elles s'enrichissent d'être partagées. Le savoir monopolisé par quelques-uns est toujours

“ La réussite de tous ne se construit pas comme la somme des réussites de chacun : elle est nécessairement collective. ”

ont ainsi affiché une même volonté de « motiver » les élèves en difficulté (comme si la difficulté scolaire provenait d'une absence de motivation) en leur offrant des activités selon leur goût – et ainsi en les enfermant dans des capacités construites ailleurs, en dehors

de l'école. Elles ont accru les inégalités entre les territoires et les établissements et les différences entre les parcours individuels. La réussite de tous est devenue la réussite de chacun, selon ses aptitudes.

Les cinq années de gouvernement socialiste ont ainsi permis une restructuration profonde du débat sur l'école. La promotion par le gouvernement d'une idéologie de la bienveillance a laissé le terrain de l'ambition éducative à la droite, permettant le développement d'un discours réactionnaire du « niveau scolaire » et l'occultation de la question centrale des inégalités. Le glissement de la réussite de tous à celle de chacun a construit un nouveau consensus, autour d'une conception individualisée de la réussite et donc des parcours scolaires. Ce consensus libéral a permis, avec l'arrivée au pouvoir de Macron, le grand retour de l'idéologie du mérite : il y a « ceux qui réussissent et ceux qui ne sont rien » et chacun est individuellement responsable de sa situation. Gloire aux « premiers de cordée », ils l'ont bien mérité.

Le projet communiste et la question du collectif : l'école en commun ?

Ces évolutions doivent conduire à une reformulation

(6) Lucien Sève, « Les « dons » n'existent pas », *L'école et la Nation*, octobre 1964. Voir aussi Lucien Sève, « Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme », *Carnets rouges*, n°5, décembre 2015, et l'ensemble du numéro : <http://reseau-ecole.pcf.fr/80367>

(7) Voir P. Devin et C. Passerieux, « Les leures de la bienveillance », *Carnets rouges*, n°10, avril 2017 (<http://reseau-ecole.pcf.fr/99246>)

plus pauvre, moins créatif, plus figé, qu'un savoir qui circule et peut ainsi produire de nouveaux savoirs. Dans une classe, c'est le collectif qui permet de dépasser les difficultés individuelles. Quel parent n'a pas fait l'expérience du « blocage » de son enfant face à une difficulté, et de l'inefficacité du tête-à-tête entre celui qui explique et celui qui ne comprend pas ? C'est la dimension collective de la classe qui permet de contourner l'obstacle et de créer des dynamiques d'apprentissage nouvelles, qui profitent à tous. Le collectif est ainsi ce qui permet le développement des personnes comme des savoirs. La réussite de tous ne se construit pas comme la somme des réussites de chacun : elle est nécessairement collective.

La formule « l'école en commun », qui désigne à présent le projet éducatif du PCF, insiste sur cette dimension collective. Le terme « commun », tout en évoquant les racines (historiques et étymologiques) du communisme, renvoie à des théories économiques contemporaines. Elle comporte cependant elle aussi des risques : le commun n'est pas le collectif, et le partage (des biens ou des savoirs) n'est pas l'égalité. Si la revendication de savoirs ou de valeurs partagées par tous et transmises par l'école est aujourd'hui largement partagée, elle recouvre des réalités bien différentes. La volonté de faire de l'école le lieu de la transmission d'un catéchisme républicain – les valeurs de la République, le roman national – vise bien la construction d'un commun, nécessaire au « vivre-ensemble ». Mais ce commun-là est à l'opposé de la culture commune de haut niveau revendiquée par les forces progressistes, et le « vivre-ensemble » peut être une manière de refuser de vivre à égalité. Ce qui oppose le commun d'une identité nationale ou républicaine et la culture commune de haut niveau, c'est encore une fois la question du collectif : d'un côté, il s'agit de transmettre (ou d'imposer) à chacun des savoirs et des valeurs construits ailleurs et présentés comme consensuels ; de l'autre, de construire collectivement, dans le débat, la critique et même éventuellement le conflit, une culture, des savoirs et des valeurs. La question centrale est celle des modalités de cette construction : comment organiser l'école pour permettre l'émergence et le développement de tels collectifs ? Pour les savoirs comme pour les richesses, nous ne pouvons nous contenter de revendiquer un partage plus juste : c'est la façon de produire qu'il faut changer, pour permettre une prise de pouvoir collective.

l'action collectives : défense des conventions collectives, du bac comme diplôme national, des services publics... La question du collectif est au cœur de la bataille qui s'engage. Dans cette bataille, l'éducation a un rôle à jouer : non seulement comme un front parmi d'autres, mais aussi comme l'un des lieux où s'élaborent des formes nouvelles de collectif. La classe n'est-elle pas la première expérience de collectif après la famille ? L'école fournit ainsi une matrice pour dépasser l'opposition entre individu et collectif, penser la dimension intrinsèquement collective de tout sujet, et faire l'expérience de ce que le collectif a de libérateur pour la pensée et l'action.

“ Pour les savoirs comme pour les richesses, nous ne pouvons nous contenter de revendiquer un partage plus juste : c'est la façon de produire qu'il faut changer, pour permettre une prise de pouvoir collective. ”

Les formes traditionnelles de collectifs – partis politiques, syndicats, salariat... - traversent depuis plusieurs années une crise. En même temps, les luttes qui se développent aujourd'hui en résistance aux politiques menées par Macron ont en commun de défendre les cadres qui permettent la pensée et

MARINE ROUSSILLON
membre de la direction nationale du PCF en
charge des questions d'éducation

« Pour tous », oui mais quoi et comment ?

Annick DAVISSE

page 1/3

Notre époque porte l'exigence d'égalité en terme de « demande sociale » - parfois explicite, parfois non. L'usage de la formule « pour tous »¹, comme de celle de « culture commune de haut niveau » sont-elles suffisamment évocatrices de ce que ces exigences appellent de transformations à opérer, pour concevoir les contenus scolaires et culturels comme les pratiques professionnelles ? Les luttes pour la « démocratisation » ont été et restent limitées par cette insuffisance d'explicitation.

Surmonter les écueils de la mixité filles/ garçons en EPS.

(1) En témoignent les faibles suites communes aux interrogations partagées au début des années 2000 notamment au colloque de Marseille si justement titré « Défendre et transformer l'école pour tous ». Des révérences, oui, mais perçoit-on une volonté de poursuivre le travail, entre acteurs de champs différents, en s'en coltinant ensemble les contradictions, par exemple sur la déclinaison du juste « plus d'école » en horaires disciplinaires ?

(2) Je renvoie aux titres des articles que j'ai écrits dans cette période : « Turbulence des garçons, simulacres des filles », dans la revue du GFEN, Dialogues n°83 ; « Elles papotent, ils gigotent » dans Ville, école, Intégration n°116 ; « Des filles réelles aux filles possible » et « Ni comme si ; ni comme ça » dans « Sport école société, la différence des sexes », A. DAVISSE, C. LOUVEAU, L'Harmattan 1998.

(3) Au vu des écarts de notes au bac ; sur ces questions, voir la publication « EGALITE », hors série n°7 de la revue Contrepied (SNEP)

(4) Cette illusion fut aussi la mienne dans les années 60, et, je crois, plus généralement celle des artisans (dont les communistes ne furent pas les moindres) d'une démocratisation revendiquée en terme « d'accès à »

Ayant d'abord, durant des décennies, revendiqué la mixité filles / garçons en EPS, puis travaillé à sa mise en œuvre pratique, j'ai buté sur cette double question : mettre les élèves ensemble pour qu'elles et ils apprennent quoi ? La généralisation de la mixité, obtenue au cours des années 80, contribua-t-elle à une meilleure réussite de tous en EPS ? Oui et non. Sans effets notoires pour la plupart des garçons - majoritairement plus sportifs - elle a été une aubaine pour les filles sportives. Elle a un peu « protégé » les garçons non sportifs, mais surtout révélé les difficultés persistantes des filles non sportives (plus nombreuses à partir de l'adolescence). Belle découverte ! Ces quatre groupes ne faisaient qu'illustrer le rapport réussite à l'école/pratique hors école, et pour beaucoup d'enseignant.e.s, ces différences étaient une évidence, face à laquelle elles et ils, même en les déplorant, ne pouvaient au mieux, que « s'adapter », « faire avec ».

Les questions posées par la mixité en EPS ressemblent à celles du collège unique : l'école n'est en effet pas « responsable » des différences de rapport d'origine à la culture. Mais qu'en fait-elle ? Est-il inévitable qu'elles se transforment, voir s'aggravent, en inégalités ? la visée d'acquis communs, d'un « pour tous » était plus parlante que celle, trop générale de « démocratisation ». Si la mixité, toutes choses par ailleurs inchangées, ne faisait qu'enregistrer la « diversité » des rapports à la culture sportive, il fallait donc de préciser ce que peut et doit aux élèves l'enseignement d'une EPS commune. Confrontée comme actrice institutionnelle (IPR/EPS puis formatrice à l'IUFM de Créteil) à cette nécessaire explicitation, j'ai eu à avancer sur trois registres :

- l'interprétation de l'activité réelle des élèves

- le choix des pratiques culturelles de référence,

- l'élaboration des contenus d'enseignement, de l'entrée dans l'apprentissage à l'évaluation des acquis communs réels des élèves.

1) **Sur l'activité réelle² des élèves**, les constats que les filles, dans les années 80 restaient souvent, face aux réalisations attendues, d'« éternelles débutantes », ont été faciles à établir, non seulement en terme de notes obtenues, mais en terme d'observations de terrain assez bien partagées. Ce que l'on y pouvait changer le fut évidemment moins.

2) **Sur le choix des activités enseignées** dans les établissements, il était clair que la mixité avait « tiré » les filles du côté des activités sportives de référence habituelles en EPS, particulièrement les sports collectifs. Or c'est, en gros, là qu'elles réussissent le moins bien à entrer réellement dans l'activité³. Fallait-il, au prétexte que les filles n'y réussissent pas bien, renoncer à la pratique scolaire de ces activités ? pour elles ? dans une sorte d'« EPS des filles » dont on m'a parfois imputé le projet ? pour tout le monde ? S'opposer à ce type de renoncements, ce n'est évidemment pas ne rien changer, tout au contraire. Il fallut sortir d'une pensée égalitariste⁴ dans laquelle au fond il suffisait de mettre les élèves en présence d'un champ culturel pour qu'ils (ici elles) s'y inscrivent en termes d'apprentissage. Ce débat existe encore toujours aujourd'hui (il y a 4 ans, mon point de vue des années 80 a été un sujet d'agrégation externe).

J'ai défendu l'élargissement des références culturelles de l'EPS, notamment à la danse. Cela n'avait rien d'évident car si, en mixité, les filles, en sport collectif, peuvent rester extérieures aux savoirs mais « sages », les garçons, en danse, manifestent fréquemment leur refus. Question symétrique à la précédente : fallait-il, parce la danse était trop difficile en mixité en priver les filles ? ou la leur réserver, en renonçant à proposer à tous les élèves

(donc aussi aux garçons) cette composante culturelle ?

commun reconnu, ont-elles un intérêt pour penser culture commune et collège unique ?

J'ai donc proposé, avec succès, à la fois au syndicat (SNEP-FSU) et au ministère que l'élargissement des références de l'EPS, passe par un changement significatif : passer de « activités physiques et sportives » (APS) à activités physiques sportives et artistiques (APSA). Mais sur le terrain, cet élargissement n'est pas si facile, question de formation des enseignant-e-s. A priori plutôt sportifs et sportives, elles et ils ne sont pas à l'aise spontanément avec « l'artistique » et ont eu tendance à contourner le problème en programmant les « arts du cirque » plutôt que la danse.

3) Sur les contenus d'enseignement, la question la plus difficile que posent les inégalités, c'est celle des voies pour cheminer vers du « commun » à partir des rapports aux savoirs et à la culture manifestement différents. Penser les élèves comme égaux et « tous capables » ne conduit pas à faire « comme si » leurs rapports aux savoirs et à l'apprentissage étaient semblables. « Pédagogie différenciée », m'a-t-on souvent suggéré d'un air entendu... Certes, sauf que les butoirs rencontrés dans ce travail sur les rapports au savoir posaient plus souvent des problèmes d'ordre didactique : si la construction des contenus d'enseignement peut s'envisager à partir d'« entrées » différenciées dans une APSA, avons-nous le temps de la construction du commun ? En avons-nous les ressources didactiques et quid de son évaluation⁵ ?

Ce cheminement contre les inégalités, à partir de la prise en considération des différences et dans une visée de culture commune, est évidemment en tension permanente avec les moyens réels de l'EPS, en particulier ses horaires et la formation des enseignant-e-s, dont l'insuffisant développement des recherches didactiques et épistémologiques. Mais ni cette question légitime et permanente des moyens, ni les dégâts de la prescription politique ne sauraient renvoyer à plus tard les interrogations qui, aujourd'hui, touchent au cœur de l'exercice du métier...

« Pour tous » : l'école bousculée ?

Que ce soit en EPS ou dans les autres champs disciplinaires, l'exigence d'acquis réels, communs, pour tous et ensemble, bouscule le métier. Le défi de sortir de l'implicite du tri (on enseigne, apprend qui peut) est évidemment un enjeu politique et son corollaire ne l'est pas moins : par quel bout concevoir cette révolution ? Les trois questions posées ci-dessus : observation de l'activité réelle des élèves, choix des activités et de contenus permettant le passage d'un familier diversifié à du

Personnellement, depuis le temps que je cherche à mieux faire prendre en compte l'échec scolaire des garçons des milieux populaires, notamment en Seine Saint Denis, j'ai acquis la conviction que l'échec de nombreux garçons, dans les activités langagières notamment⁶ ressemble à celui des filles dans les activités physiques. La connaissance de la fréquentation sexuée des pratiques sportives nous aide à comprendre proximité ou distance à leur imaginaire de tel ou tel élève. N'est-il pas nécessaire alors de mieux observer de la même manière la fréquentation des théâtres ou de la lecture, marquée par les mêmes inégalités⁷ que la réussite scolaire : quid des milieux populaires ? quid des hommes dans ces pratiques ? La référence décontextualisée à la formule « élitaire pour tous » ne fonctionne-t-elle pas comme un écran, empêchant d'analyser les pratiques réelles ?

Un exemple : au regard de la familiarité de beaucoup de garçons avec des formes parlées de musique serait-il impensable d'imaginer une place plus grande pour les pratiques de théâtre à l'école ? La question n'est pas de « faire du rap » à la place... des auteurs classiques à l'école, mais de comprendre ce que ces rapports plus « familiers » peuvent nous dire de possibilités d'« entrer » réellement dans les apprentissages. Cette piste de travail est évidemment très éloignée des slogans des années 80, visant à couper la dialectique élèves / savoirs / culture, en « mettant l'élève au centre », renoncements à l'acquisition de la culture patrimoniale « pour tous » qui ont, hélas, bloqué les débats du camp progressiste. Aujourd'hui, le soutien fasciné des médias au « blanquérisme » et à sa prescription de gadgets mécanistes vont tout autant aggraver le désarroi et la saturation professionnelle.

Comment avancer ?

S'il faut redire l'ambition et illustrer le possible par beaucoup de travail d'épistémologie des savoirs et de constructions didactiques, il faut ici avoir aussi un point de vue sur les chances de mise en mouvement des professionnels, sans laquelle rien ne bougera vraiment. Celle-ci n'advient ni par l'accumulation de dénonciations, ni par les seuls

“ L'usage de la formule « pour tous », comme de celle de « culture commune de haut niveau » sont-elles suffisamment évocatrices de ce que ces exigences appellent de transformations à opérer, pour concevoir les contenus scolaires et culturels comme les pratiques professionnelles ? ”

(5) Sur les contenus d'enseignement, les conceptions didactiques et l'épistémologie des savoirs, je renvoie au très pertinent article de Christian Couturier et Claire Pontais dans *Carnets Rouges* n° 12.

(6) Au vu des notes en français au bac (10,8 pour les filles, 9,8 pour les garçons, l'écart étant de même ordre en philo.), je demandais ainsi dans le second numéro de *carnets rouges* s'il fallait « virer Flaubert ? », comme, en EPS, certains voudraient, au prétexte de l'échec des filles, éliminer les sports collectifs ; voir aussi *Sport pour les filles, lecture pour les garçons, chiche ?* dans « Pour une Culture commune », FSU sous la direction d'Hélène Romian, Hachette éducation 2000.

(7) Il s'agit bien ici des fréquentations - à ne pas confondre avec la création - voir les statistiques du Ministère de la Culture et d'O. Donnat : *La féminisation des pratiques culturelles*.

slogans aussi pertinents soient-ils.

Nous ne sommes pas réduit.e.s à seulement dénoncer les attaques, ni à défendre le statu quo par fatalisme (« l'école n'y peut rien »), ni à penser que réduire les inégalités ne serait qu'une ques-

“ Le défi de sortir de l'implicite du tri (on enseigne, apprenne qui peut) est évidemment un enjeu politique et son corollaire ne l'est pas moins : par quel bout concevoir cette révolution ? ”

tion de moyens. Certes, d'une part l'école ne peut pas tout, d'autre part ouvrir ce débat sur la nécessité de transformer l'école ici et maintenant, peut toujours entr'ouvrir un espace dans lequel s'engouffre le loup libéral. Mais, au point où en sont les entreprises de démolition (cf. le bac ou

l'orientation), le sentiment de dégradation du métier est tel qu'il faut absolument que s'élargissent et se renouvellent les angles de résistance.

“ La référence décontextualisée à la formule « élitaire pour tous » ne fonctionne-t-elle pas comme un écran, empêchant d'analyser les pratiques réelles ? ”

Clamant la nécessité du « pour tous », articulé sur le « tous capables » du GFEN, nous pouvons être pris pour de gentil.le.s extra-terrestres si les enseignant.e.s ne se donnent pas collectivement des raisons de changer d'optique et de pratique. La mise en com-

mune des difficultés du métier, au plus près des pratiques de la classe, me semble la seule voie, et, en ce sens, la revendication de « concertation outillée » devrait être au cœur des luttes.

(7) <http://blog.educpros.fr/le-mammouthologue/2017/11/12/au-lancement-deducapital-deux-ministres-et-une-demonstration-de-force-de-la-edtech-francaise/>

(8) *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, C. Becchetti-Bizot, IGEN, mai 2017.

(9) *Construire le modèle éducatif du XXI^e siècle. Les promesses de la digitalisation et les nouveaux modes d'apprentissage*, par Cécile et François-Xavier Husherr (FYP Editions, 2017)

(10) « Ces nouvelles pédagogies pour apprendre autrement », *Le Monde*, 27 novembre 2017.

Émanciper par la culture et les savoirs

Paul Devin

page 1/3

La vision d'une école capable de construire une société égalitaire par la démocratisation des savoirs et de la culture commune pourrait passer pour une illusion impuissante face au constat d'une fonction scolaire dominatrice et reproductrice, servant essentiellement la conservation d'un ordre social et la valorisation du capital culturel dominant.

Assumer une contradiction fondamentale

La crainte d'une telle chimère pourrait nous conduire à nous retrancher derrière une radicalité qui, affirmant l'impossibilité d'une éducation égalitaire dans une société capitaliste, attendrait la transformation radicale de la société pour investir un projet d'éducation. Mais nous nous condamnerions alors à croire que l'intransigeance de nos discours pourrait se substituer à la pratique sociale. Car si l'éducation est fondamentalement reproductrice, elle est aussi porteuse des conditions nécessaires pour que la lutte puisse prendre sens, pour que les perspectives de la transformation sociale puissent s'envisager et s'espérer avant de pouvoir se construire. L'école permet l'éducation intellectuelle qui est nécessaire pour prendre conscience des rapports sociaux qui organisent la domination culturelle. Le paradoxe est que la lucidité de l'analyse bourdieusienne est produite par une construction intellectuelle permise par l'école et l'université capitalistes qui ont formé Bourdieu.

Marx, s'il n'a jamais théorisé la question éducative au travers d'un texte qui lui soit spécifiquement consacré, l'a questionnée dans l'ensemble de son œuvre et justement à la fois dans le constat de l'impossibilité à concevoir une éducation émancipatrice dans une société capitaliste et dans l'affirmation de la nécessité d'arracher l'éducation à l'influence de la classe sociale dominante¹. Voilà bien le dilemme que nous ne pouvons pas éviter : quand bien même nous connaissons la finalité éducative de l'école capitaliste où la domination est apprise comme résultant d'un ordre naturel², nous ne pouvons pour autant renoncer à affirmer le droit à l'éducation et à en revendiquer la nécessité. C'est pourquoi, devant l'Association Internationale des Travailleurs, Marx affirmait l'interdépendance du changement des conditions sociales et de la création d'un système d'instruction nouveau³ et ne renonçait pas à ce que l'éducation puisse agir sur l'histoire de la transformation sociale.

Vouloir l'émancipation collective

Dans ces mêmes Carnets Rouges qui interrogent sans discontinuer les relations entre transformation sociale et éducation, Lucien Sève⁴ rappelait récemment que nos capacités supérieures n'étaient pas des données de nature mais des acquis d'histoire, n'étant pas en nous comme un dedans biologique mais hors de nous comme un dehors social. Le long combat qui fut le sien pour convaincre que les destins scolaires n'inscrivent pas leurs inégalités dans des justifications innéistes, s'articule avec l'affirmation de la VIème thèse sur Feuerbach : L'essence de l'homme n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé. Dans sa réalité, elle est l'ensemble des rapports sociaux⁵. C'est cette conception matérialiste de l'humanité, celle qui fait de nous les produits d'une histoire, qui doit nous convaincre que l'émancipation ne peut être que collective. Notre époque ressasse au contraire les obsessions de l'épanouissement individuel sans même toujours percevoir qu'elles nourrissent à nouveau le fantasme des dons et l'inscription des inégalités dans un ordre naturel, sans comprendre que les générosités de l'individualisation se heurtent aux fondements même de l'égalité qu'elles prétendent servir. De l'émancipation individuelle, nous connaissons l'usage essentiel qui en sera fait, celui de la production d'élites dont nous célébrerons les exceptions méritocratiques pour mieux oublier qu'elles servent les intérêts particuliers des classes possédantes. Quelques individus y trouveront l'opportunité de modifier leur destin scolaire, parfois même l'institution en organisera la promotion mais l'ordre social restera inchangé.

“ L'éducation est une lutte contre l'aliénation qu'il faut alors définir non pas dans la seule dimension de l'exploitation économique mais dans celles d'organisations sociales où l'individu isolé ne parvient plus à maîtriser le sens et les finalités de son activité. ”

(1) Karl MARX, Friedrich ENGELS, *Le manifeste du parti communiste*, 1847, II

(2) Karl MARX, *Le Capital*, I, VII, 24

(3) Cité par Robert DANGEVILLE, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, textes de Marx et Engels, 1976, p.227

(4) Lucien SEVE, *Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme*, Carnets Rouges, n°5, décembre 2015

(5) Karl MARX, *Thèses sur Feuerbach*, VI

Lutter contre l'aliénation par l'association et la coopération

L'éducation est une lutte contre l'aliénation qu'il faut alors définir non pas dans la seule dimension de l'exploitation économique mais dans celles d'organisations sociales où l'individu isolé ne parvient plus à maîtriser le sens et les finalités de son activité. C'est pourquoi l'école doit s'intéresser aux formes avec lesquelles elle organise le travail scolaire, déjà pour éviter celles qui reproduisent la division du travail mais, au-delà, pour fonder les perspectives de l'association et de la coopération dans leurs capacités émancipatrices, celles qui nous permettent d'élaborer les finalités de nos activités. Entendons-nous

“ Investir les apprentissages dans la perspective d'un projet social nécessite [...] de prendre conscience du travail nécessaire, de construire la détermination du combat, de se forger la capacité des choix. ”

bien, il ne s'agit pas de nourrir le fantasme d'une richesse spontanée du travail collectif ou de jouir des douceurs du sentiment groupal, il s'agit de construire les conditions les plus favorables pour que l'école contribue à lutter contre l'aliénation dans l'espoir qui était celui de Freinet d'une harmonie nouvelle produite par une lente mais souveraine imprégnation

culturelle⁶. C'est bien de cela dont témoigne le quotidien de nombre de classes où les élèves découvrent, dans l'échange, la coopération et le travail commun, les vertus libératrices de la littérature, de la production d'écrits, de la découverte scientifique...

La technocratisation a fini par faire perdre aux projets les vertus fondamentales qui auraient pu en faire les supports de conditions nouvelles de l'accès aux savoirs. Encore aurait-il fallu qu'on ne se méprenne pas en voulant les sacrifier aux apparences de la modernité et aux illusions de l'innovation. Notre école s'est peuplée de gadgets et conduit les enseignants à renoncer aux élaborations didactiques complexes mais nécessaires pour se transformer en producteurs d'objets séduisants et motivants.

Plutôt que la bienveillance, la certitude de la capacité de tous

L'affirmation du primat de la qualité relationnelle, celle qui prétend résumer la relation du maître à l'élève par la bienveillance, instaure un système de valeurs qui privilégie la satisfaction immédiate des demandes. Notre société porte une vision hédoniste de l'école qui voudrait que tout le monde puisse y vivre tranquillement, épargné de tout ce qui nuirait à la satisfaction immédiate de ses désirs. Nous savons comment les projets éducatifs utopiques du

XIX^e siècle, ceux de Cabet ou de Fourier ont mis sur la bonté des maîtres comme facteur essentiel de la transformation de l'école. Mais n'est-ce pas justement parce que ces projets, si critiques soient-ils de la société bourgeoise et de son école, s'avèrent incapables de penser le prolétariat comme acteur politique et veulent le conquérir par les séductions de l'utopie qu'ils ne peuvent proposer de projet éducatif convaincant ?

La première conséquence du primat de la positivité est la négation de la violence sociale. Il n'est guère éloigné en fait de la tartuferie conservatrice qui prétend effacer les inégalités par le port d'un uniforme commun.

Nous savons les vertus étayantes de l'encouragement, nous savons les effets désastreux du mépris et il ne peut évidemment être question ici de nier l'évidente nécessité d'une relation respectueuse. Mais c'est avant tout la certitude de l'éducabilité, de la capacité de tous qui doit constituer le vecteur de l'émancipation et non les discours positifs du maître et de l'institution. Il y aurait une insupportable injustice à laisser la bienveillance du discours suppléer à la réussite effective de l'élève. Investir les apprentissages dans la perspective d'un projet social nécessite tout au contraire de prendre conscience du travail nécessaire, de construire la détermination du combat, de se forger la capacité des choix. Et renoncer aux pratiques méprisantes qui fustigent les difficultés de l'élève et dénigrent son activité scolaire ne peut se confondre avec un renoncement au travail et à l'exigence.

Réussite scolaire : ne pas être dupes des illusions de l'unanimité...

Le contexte actuel voudrait nous faire croire que nous serions parvenus, après avoir développé les perspectives quantitatives de la massification, à transcender les clivages politiques pour affirmer, par l'usage consensuel de la notion de réussite, une finalité égalitaire. Mais sous cet usage consensuel se dissimulent mal des visions qui restent profondément divergentes.

Déjà parce que, pour ceux qui pensent que la perspective scolaire essentielle reste l'insertion économique et sociale par l'emploi, il ne pourrait être raisonnablement question d'uniformiser le niveau de qualification sans prendre le risque de menacer les hiérarchies de l'emploi. Pour ceux qui défendent ce point de vue, persiste une nécessité discriminatoire pour que soient évitées à la fois les illusions personnelles et l'« absurdité sociale » de qualifications scolaires qui ne seraient plus associées à la structure des emplois⁷.

(6) Célestin FREINET, *L'aliénation, L'Éducateur*, février 1966

Mais pour ceux qui nourrissent des visions moins adéquationnistes, le problème n'en est pas pour autant résolu. Le récent retour de la valorisation d'une pédagogie pratique⁸, comme condition de la démocratisation de la réussite, montre combien restent clivées les finalités culturelles de l'école. Nombreux sont ceux qui persistent à vouloir distinguer les objets culturels spécifiques qui conviendraient aux élèves des milieux populaires, à construire sans fin la distinction aliénante entre l'activité intellectuelle et manuelle ou à confondre la nécessaire adaptation aux élèves avec un renoncement. Dans un contexte qui restreint souvent l'évaluation à la mesure chiffrée des effets apparents, il peut être tentant de substituer au travail intellectuel nécessaire à l'exercice de la pensée, quelques productions matérielles visibles, séduisantes et rassurantes.

Même si nous ne pouvons évidemment pas prétendre le faire hors des normes culturelles dominantes, la première raison pour laquelle nous ne pourrions pas renoncer aux perspectives émancipatrices de l'école est celle-là : défendre la capacité de chacun à construire une pensée, à élaborer une représentation du monde forgée par la connaissance, à faire usage d'une raison critique capable de questionner les préjugés. Et c'est l'exercice même de nos métiers qui nous dit au quotidien qu'une telle ambition ne connaît aucune contrainte absolue ni par déterminisme social, ni par limitation naturelle même si la complexité des constructions pédagogiques et didactiques nécessaires pour la soutenir et la rendre effective est grande.

“ Défendre la capacité de chacun à construire une pensée, à élaborer une représentation du monde forgée par la connaissance, à faire usage d'une raison critique capable de questionner les préjugés. ”

(7) Claude THELOT, *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris, 2004, p.32

(8) Voir par exemple les discours légitimant les « enseignements pratiques » dans la réforme du collège de 2016.

« Un projet communiste pour l'école »

Stéphanie Roza

page 1/2

“ Il convient de mettre en perspective les attaques les plus récentes contre l'école « traditionnelle » et ses valeurs dans les milieux et organisations de gauche. ”

Ces dernières décennies ont vu la gauche française, via un certain nombre de ses intellectuels, multiplier

les critiques envers l'école républicaine traditionnelle. Un des premiers jalons de cette critique fut le travail des sociologues Bourdieu et Passeron sur les mécanismes proprement scolaires de la reproduction sociale. Dans La reproduction, paru en 1970, l'école est présentée comme une institution non

seulement incapable d'émanciper les élèves issus des classes populaires, mais encore coupable de renforcer symboliquement la domination des classes supérieures. En effet, l'échec scolaire des enfants issus des milieux les plus pauvres a pour effet d'entériner, mais également de légitimer les inégalités sociales, en leur donnant l'allure d'inégalités naturelles entre

les plus capables, ceux qui réussissent leurs études, et qui sont le plus souvent les enfants de la bourgeoisie, et les autres. Bourdieu et Passeron dressaient ainsi un réquisitoire sans appel dont ils ne mesuraient sans doute ni la portée ni les conséquences futures.

Par la suite, la tendance n'a fait que s'accroître. Les travaux de Foucault, dont l'appartenance personnelle à la gauche est problématique, rapprochent fréquemment

l'école, l'hôpital psychiatrique, la prison, l'usine, l'armée comme hauts lieux d'imposition de « disciplines », autrement dit de techniques de dressage et de domination des individus. Oubliant que ce philosophe estimait par exemple en 1977 que tout ce que cette tradition socialiste a produit dans l'histoire est à condamner (Dits et écrits II, n°215), de nombreux militants, intellectuels ou sympathisants de gauche se sont engouffrés plus ou moins consciemment dans la brèche foucauldienne pour remettre en question les « disciplines » scolaires, dans tous les sens du terme, pour plaider en faveur d'une plus grande

liberté de mouvement et d'initiative laissée à l'enfant, d'une refonte de son fonctionnement général, et, plus récemment, pour vouer aux gémonies les « réacs-publicains » qui osent, jusque dans leur propre camp, discuter ces remises en question. Un des paradoxes de cette situation est que la montée en puissance de ces objections s'est inscrite dans un contexte de démocratisation croissante du système éducatif : collège unique, augmentation jamais vue du nombre de bacheliers et du nombre de jeunes accédant aux études supérieures, etc. Or ce mouvement général, loin de satisfaire les détracteurs de gauche de l'école républicaine, ou au moins de les amener à s'interroger, n'a fait que radicaliser leurs critiques, dans une logique apparente de surenchère.

C'est dans ce cadre général, semble-t-il, qu'il convient de mettre en perspective les attaques les plus récentes contre l'école « traditionnelle » et ses valeurs dans les milieux et organisations de gauche : d'une part, le rejet de toute transmission d'un « récit national » ; d'autre part, la méfiance plus ou moins ouverte envers le principe de laïcité, qui s'exprime, par exemple, dans les cris horrifiés que certains poussent face à la loi de 2004 sur les signes religieux à l'école, considérée comme une loi raciste, ou pour reprendre leur terme, « islamophobe ». Là encore, un rappel historique n'est pas inutile : la loi de 2004 ne fait que reprendre les orientations préconisées dans les trois circulaires de Jean Zay, ministre du Front Populaire de 1936 à 1939. Néanmoins, il convient de remettre l'opposition à la loi de 2004 dans son contexte idéologique : pour ceux qui portent une telle opposition, l'école républicaine est une école fondamentalement inégalitaire, autoritaire et discriminante, en particulier à l'égard des populations issues de l'immigration, et en particulier, parmi celles-là, à l'égard des populations issues des pays anciennement colonisés par la France et à majorité musulmane. Il est d'ailleurs frappant de constater que chez beaucoup de détracteurs de gauche de la loi de 2004, la défense des musulmans considérés comme un bloc homogène a manifestement pris la place occupée naguère par la défense des exploités, des ouvriers, bref des victimes économiques du système capitaliste international. En l'occurrence, les musulmans à défendre se résument ici à celles d'entre les musulmanes qui, pour une raison ou une autre, portent le voile islamique, et à celles et ceux qui les soutiennent. La lutte contre

les discriminations de l'école républicaine passeraient ainsi par la lutte pour le droit à porter le hidjab dans l'enceinte des établissements scolaires, donc pour le droit à y afficher ses opinions religieuses, et naturellement à y imposer ses interdits religieux : une jeune fille autorisée à porter le voile dans son école, son collège ou son lycée fera forcément valoir qu'elle ne peut participer aux activités sportives, notamment la piscine, voire qu'elle ne souhaite pas assister à certains cours exposant une vision scientifique de l'évolution des espèces ou discutant d'un point de vue philosophique les croyances.

Le problème a son importance dans la perspective d'une réflexion sur le rôle potentiellement émancipateur de l'école. En effet, si on définit la gauche comme l'ensemble de celles et ceux qui défendent une perspective émancipatrice collective pour les dominés, il n'est pas sûr que la remise en cause de la laïcité, même dans sa version « bourgeoise-républicaine » à la française, soit autre chose qu'un but contre son propre camp. Les militantes et militants de gauche doivent naturellement prendre en considération les différentes formes d'oppression dont sont victimes les dominés. Les discriminations spécifiques envers les musulmans en France sont une réalité, dans un contexte marqué par un fort taux de chômage mettant en concurrence les salariés entre eux, par une montée de l'extrême-droite xénophobe, par une vague terroriste mondiale et par un afflux de réfugiés venus des zones de conflit au Moyen-Orient. Néanmoins, ces discriminations ne sont ni plus ni moins réelles que celles qui frappent les femmes en général ; elles ne sont ni plus ni moins réelles que la menace qu'un islam politique rétrograde et liberticide fait peser sur l'ensemble des habitants des quartiers populaires, au premier rang desquels les descendants de l'immigration musulmane ou supposée telle. Il faut rappeler que dans la lutte pour l'hégémonie politique et culturelle que mènent les islamistes dans les quartiers populaires, le voile islamique, encouragé plus ou moins fermement, est un enjeu majeur. En effet, il rend évident aux yeux de tous l'emprise de ce mouvement théologico-politique sur les populations. Il contribue à répandre la conception de la femme qui est la sienne : une femme est pudique et respectable si et seulement si elle dissimule son corps aux regards masculins dans l'espace public. Toute forme de mixité est à limiter, et dans la mesure du possible à proscrire.

En proscrivant les signes religieux dans un tel contexte, l'école laïque court le risque de faire plaisir à ceux qui n'aiment pas les musulmans en général : c'est un fait. Mais en leur ouvrant ses portes, elle renforcerait l'influence des islamistes parmi les musulmans. Elle banaliserait le voile islamique, qui n'est ni un vêtement traditionnel, ni un simple signe religieux, mais bien l'instrument d'une politique rétrograde et un symbole sexiste. Enfin, et surtout,

elle enlèverait une arme des mains de celles, parmi les jeunes filles musulmanes, qui ne veulent pas le porter et qui ne pourraient plus se prévaloir de la loi pour éviter de s'en couvrir dans l'enceinte de leur établissement scolaire.

Il y a donc un choix à faire, et dans les deux cas ce choix ne va pas sans inconvénients : mais il semble qu'il relève du devoir des partisans de l'émancipation d'être aux côtés des jeunes femmes pour qui l'école reste un refuge contre les pressions sexistes. Il semble raisonnable de maintenir, même dans les limites d'une société traversée par les inégalités sociales et les discriminations, que l'égalité de traitement entre les usagers de l'école publique est une garantie minimale exigible contre toute forme d'oppression. Or l'égalité de traitement est incompatible avec la licence en matière d'affichage religieux ou politique. En particulier, l'école publique se doit de proscrire, autant que faire se peut, tout signe visible de discrimination entre les sexes, les origines géographiques, culturelles ou sociales. De ce point de vue, s'interroger sur la réintroduction d'une forme d'uniformité vestimentaire, voire d'uniforme, n'est peut-être pas si abominable qu'il y paraît. La neutralité de l'espace scolaire est certes une mince barrière contre la pression sociale et politique qui s'exerce sur les jeunes gens, en particulier ceux des milieux les moins favorisés : mais elle peut, et doit permettre au moins de desserrer l'étau. Quoi qu'en pensent ses détracteurs, et grâce à ses personnels souvent dévoués, l'école républicaine joue encore ce rôle pour des milliers de jeunes. À l'avenir, elle le jouera d'autant mieux qu'elle se montrera une école exigeante à leur égard sur le plan de la formation intellectuelle, de l'apprentissage de l'effort personnel et de la discipline nécessaire à une vie collective satisfaisante. C'est ce que disait déjà un certain Gramsci, du fond de sa prison fasciste, dans les années 1930.

“ Il semble raisonnable de maintenir, même dans les limites d'une société traversée par les inégalités sociales et les discriminations, que l'égalité de traitement entre les usagers de l'école publique est une garantie minimale exigible contre toute forme d'oppression. ”

“ Il semble qu'il relève du devoir des partisans de l'émancipation d'être aux côtés des jeunes femmes pour qui l'école reste un refuge contre les pressions sexistes. ”

STÉPHANIE ROZA
chargée de recherches au CNRS
en philosophie,
spécialiste des Lumières et de la
Révolution française

Quand technicité et transversalité de la formation des enseignants ne permettent pas toujours aux élèves d'apprendre.

Élisabeth Bautier

page 1/3

La situation est pour le moins paradoxale. Alors même qu'il s'agit aujourd'hui d'une formation initiale visant la professionnalisation, que le discours de lutte contre les inégalités reste apparemment d'actualité, les inégalités sociales se creusent et le mécontentement

“ Il s'agit de construire une culture commune, partagée par tous, une culture qui permet leur émancipation et qui s'accompagne du partage de la nécessité des savoirs pour comprendre le monde, pour le questionner. ”

concernant la formation et sa faible efficacité lors de la prise de poste grandit, ni professionnalisation, ni réduction des inégalités. On peut essayer de comprendre pourquoi. Le contexte d'abord. On reconnaîtra aisément les faiblesses d'une formation initiale qui, comme chacun sait, la préparation au concours occupant très largement la première année et l'esprit des étudiants, se

concentre sur peu de semaines au total. Chaque domaine d'enseignement professionnel, y compris l'apprentissage de la lecture ou la connaissance de l'enfant de maternelle et des apprentissages fondamentaux qui s'y construisent

“ La formation semble donc actuellement se réduire à la technicisation d'une formation aux pratiques de classe qui systématise une démarche d'organisation de la classe présente de façon dominante. ”

sont réduits à peu d'heures, voire inexistants dans le second cas. La seconde année, les étudiants sous statut de fonctionnaire exerçant en pleine responsabilité, ne peuvent aisément se saisir des savoirs de formation tant la classe et les préparations quotidiennes qu'elle suppose occupent à juste titre leurs priorités, loin de la possibi-

lité d'exercer cette fameuse réflexivité ou la mise à distance à des fins d'analyse que la formation professionnelle au demeurant suppose. Qui plus est la faiblesse des savoirs accumulés ne leur permet guère de construire des critères d'analyse de leurs pratiques permettant de comprendre les difficultés des élèves ou celles des situations de travail mises en œuvre.

Mais qu'attend-on d'une formation des enseignants ? Concernant ce qu'ils doivent aux élèves, il s'agit de construire une culture commune, partagée par tous, une culture qui permet leur émancipation et qui s'accompagne du partage de la nécessité des savoirs pour comprendre le monde, pour le questionner. Notons que si cette culture et les usages cognitifs et langagiers qui permettent sa construction, correspondent à des modes de socialisation familiaux qui en facilitent l'apprentissage scolaire, ceux-ci ne sont pas partagés par tous et tel n'est donc pas le cas pour les élèves qui n'ont que l'école pour se l'approprier. Dès lors ces usages devraient faire l'objet d'enseignement, mais la formation initiale ne les identifie pas comme tels et ils sont le plus souvent reportés en formation continue et souvent réservés aux enseignants de REP et REP+. Concernant les enseignants eux mêmes, la formation devrait tout autant construire du commun à des fins de prise en charge cohérente des élèves, ayant la même visée et permettant progression et apprentissage collectif, fixant les objectifs partagés sur les 3 cycles. Par faire du commun, nous entendons ici partager les mêmes visées pour l'École, les mêmes priorités, le même sens donné au métier (à la profession). Enseigner, former des enfants ce n'est pas exactement un emploi comme un autre – ce qu'il tend à devenir pour nombre de jeunes recrutés, en cette période de chômage, inutile de le cacher. Il suppose certes non seulement les savoirs disciplinaires nécessaires à l'enseignement, même si actuellement l'enseignement en tant que construction par les enseignants des savoirs et de leur institutionnalisation est une dimension de leur activité peu présente dans les classes au profit des mises en "activités" des élèves, mais il suppose tout autant les savoirs qui permettent de comprendre les difficultés socialement situées et construites des élèves et en conséquence les façons de les contourner, d'y remédier ou plutôt de ne pas les construire.

Dans ces trois domaines force est de constater un nouveau paradoxe : non seulement le concours tel que préparé ne garantit pas la maîtrise des savoirs

disciplinaires, mais surtout la formation dite professionnelle ne garantit pas davantage les savoirs professionnels permettant à tous les élèves d'apprendre alors même que les didactiques et les connaissances des difficultés socialement construites des élèves n'ont jamais été aussi présentes comme ressource possible. Ce qu'apprennent les enseignants en formation, plus précisément ce qu'ils en retiennent et que l'on peut voir en allant dans les classes, c'est à construire des séances et des séquences lors desquelles les élèves en activité - sans que la dimension cognitive des apprentissages soit d'ailleurs toujours présente, voire sollicitée - sont censés apprendre les savoirs. Ce qu'ils en retiennent, c'est une technicité pour organiser le découpage des séances en différents moments faisant alterner temps collectif et temps individuel, échanges oraux et travail écrit sur fiche ou cahier. Ces alternances reposent sur le présupposé théorique que l'activité des élèves est gage de leurs apprentissages, les jeunes enseignants s'aperçoivent cependant rapidement que tel n'est pas le cas, mais démunis des savoirs nécessaires énoncés plus haut, ils sont dans l'incompréhension des difficultés des élèves, impensées et imprévues lors de la formation à l'ÉSPÉ. Cette dernière peut certes initier à une forme de différenciation pédagogique, mais dont l'interprétation conduit le plus souvent à un affaiblissement des exigences en quantité de travail ou en qualité, ce qui ne résout pas la question des mêmes apprentissages partagés par tous, moins encore l'acquisition par les enseignants des pratiques professionnelles les permettant.

La formation semble donc actuellement se réduire à la technicisation d'une formation aux pratiques de classe qui systématise une démarche d'organisation de la classe présente de façon dominante. Pour être initialement référée à des théories d'apprentissage d'inspiration socio constructiviste, sa réalisation en formation comme au quotidien des classes en est bien éloignée et conduit à vider les situations de travail de ce qui devrait en être les enjeux fondamentaux. D'ailleurs interrogés sur leur préparation de cours, les enseignants sont nombreux à les penser en termes de dispositif pédagogique, c'est-à-dire d'organisation des temps de la séance, de documents à chercher (sur internet, par exemple), de fiches de travail à fabriquer ou à reprendre d'un manuel, d'un collègue, d'internet afin de faire travailler les élèves individuellement ou en groupe. De ce type de préparation qui correspond aux préconisations dominantes sont ainsi évacués les savoirs à faire acquérir et l'analyse précise et a priori des difficultés des élèves qui permettent de penser une pluralité de scénarios pour permettre à tous de parvenir aux apprentissages visés (ce qui serait une réelle pédagogie différenciée). Les savoirs construits en sociologie des apprentissages⁽¹⁾ pourraient, s'ils

participaient de la formation, pourtant aider les enseignants au moins à comprendre l'inefficacité pour une partie des élèves des situations d'apprentissage mises en place, et des dispositifs qui ne sont pas actuellement pensés en formation, malgré les travaux de recherche existants, comme des constructions sociales, et donc socialement situées, socialement adaptées à un type d'élèves, non à tous, laissant ces dimensions dans l'implicite et aggravant les inégalités.

C'est cette formation sociologiquement aseptisée, (présentée comme ne relevant pas de choix politiques, mais de connaissances scientifiques « neutres »), qui pense le travail enseignant en termes de techniques à mettre en œuvre, de dispositifs à construire, qui conduit les enseignants à penser faire ce qu'on leur dit de faire, alors même que ces pratiques laissent dans certaines classes une majorité d'élèves à côté des apprentissages. Ce qui conduit ces enseignants à transférer sur les élèves et leurs "caractéristiques individuelles ou familiales" telles qu'elles sont supposées comme entraînant des manques, des handicaps, - quand d'autres auraient des talents -, non analysées à partir des savoirs pourtant déjà construits, les causes de l'inefficacité des dispositifs construits selon les préconisations de la formation.

De plus, ces préconisations portent davantage sur des manières de « faire la classe », ce que nous avons identifié comme « techniques » à mettre en œuvre et ce faisant sur la transversalité des situations (travail en groupes, participation orale des élèves, auto évaluation, pédagogie différenciée, situations motivantes, usage du numérique, interdisciplinarité des objets...), que sur l'enseignement des objets de savoir disciplinaire à partir des savoirs didactiques pourtant existants. Il est à noter l'importance de plus en grande dans les ESPÉ de ces apports « transversaux » au détriment des formations sur des objets disciplinaires. Étrangement, ou paradoxalement encore, malgré la récurrence des situations et dispositifs mis en œuvre dans la plupart des classes, via ces formations à des pratiques transversales, le commun, la construction d'une culture commune, des savoirs

“ C'est cette formation sociologiquement aseptisée, (présentée comme ne relevant pas de choix politiques, mais de connaissances scientifiques « neutres »), qui pense le travail enseignant en termes de techniques à mettre en œuvre, de dispositifs à construire, qui conduit les enseignants à penser faire ce qu'on leur dit de faire, alors même que ces pratiques laissent dans certaines classes une majorité d'élèves à côté des apprentissages. ”

(1) voir, par exemple, Bautier, 2016a, 2016b, Rochex Crinon, 2011, Allard, Chesnais, Peltier, Charles-Pézar, Butlen, Masse-lot...

“ Une technicité aveugle de sa construction sociale ne peut qu'accroître les inégalités au détriment des élèves qui n'ont que l'école pour apprendre. ”

partagés, ont disparu du fait de l'ambiguïté de ces dispositifs qui n'étant pas véritablement construits pour des apprentissages précis, d'objets de savoirs précis, permettent aux élèves des interprétations différenciées de leurs enjeux, mais permettent tout autant des interprétations différenciées de la part des enseignants des objectifs des séances : construction de certaines compétences générales chez les élèves ayant trait au langage, participation et mise en activité des élèves, par exemple.

Cette ambiguïté dans les visées pour l'enseignant peut se déduire de la faible place accordée à l'institutionnalisation des savoirs, et le flou de sa réalisation : souvent quelques minutes à la fin de la séance, écrite ou non, élaborée collectivement

ou non. Cette ambiguïté pour l'enseignant est alors brouillage des visées pour les élèves qui sans le savoir ni le vouloir « piochent » des bribes de savoir ou de connaissances non cumulables, et ne permettant pas une systématisation, encore moins le cumul des apprentissages.

Il en est ainsi de l'ambiguïté des situations d'échanges oraux qui ont différemment selon les élèves, soit fonction d'expression soit de compréhension et d'élaboration collective d'un objet, d'un phénomène, d'un concept, les apprentissages n'étant évidemment pas de même nature selon chaque investissement, sans que l'enseignant puisse toujours s'en apercevoir. Il en est de même des situations de travail de groupe dont la visée d'apprentissage est opacifiée au profit d'un faire ensemble, au moins jusqu'au cycle 3 compris. Parce que les savoirs de référence sont peu présents dans la formation, l'exemple de la dictée négociée permet de préciser la façon dont une modalité d'enseignement initialement fondée sur des hypothèses théoriques (ici, l'importance du rôle des interactions de justification et d'argumentation, des controverses - ou conflits sociocognitifs - dans les apprentissages), se vide pour l'enseignant comme pour l'élève de la logique même qui permettrait la réalisation d'un apprentissage. Les élèves en binôme argumentent très rarement car le meilleur ou le plus sûr de lui l'emporte sans même que le recours aux ressources mises à disposition ne soit pensé comme nécessaire. L'enseignant passant dans les rangs assure les étayages nécessaires pour certains, mais ne peut le faire pour tous les élèves. Les interventions sont alors individualisées alors même que tous les élèves en tireraient bénéfice s'ils elles étaient collectives, les apprentissages deviennent ainsi opportunistes, au hasard des interventions.

La technicité indéniable de nombre d'enseignants dans la gestion de la classe et des séances qui peut apparaître comme du professionnalisme parce qu'elle renvoie à un impensé politique de ses conséquences ou à une neutralité et une neutralisation sociologique, pourrait faire croire qu'il suffit d'appliquer ces techniques, construire de bons dispositifs pour que tous les élèves en apprennent. C'est oublier justement qu'une technicité aveugle de sa construction sociale ne peut qu'accroître les inégalités au détriment des élèves qui n'ont que l'école pour apprendre.

Références bibliographiques :

Allard C., 2015, *Etude du processus d'institutionnalisation dans les pratiques de fin d'école primaire : le cas de l'enseignement des fractions*. Thèse dirigée par Denis BUTLEN. Université Paris Diderot.

Bautier É. 2016a, « Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales à l'école » in *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, Rapport du CNESECO.

Bautier É. 2016b, « Qualité, efficacité de l'enseignement, mais... inégalités des apprentissages », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 2016, p.479-494.

Charles-Péard M., Butlen D., Masselot P., 2012, *Professeurs des écoles débutants en ZEP. Quelles pratiques ? Quelle formation ?* Grenoble, La Pensée sauvage.

Peltier M.-L. (Dr.), 2004, *Dur d'enseigner en ZEP*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Chesnais A. 2014, *Enseigner les mathématiques en ZEP*, Rennes, P.U.R.

Rochex J.-Y., Crinon, J., 2010, *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, P.U.R.

Le plan Langevin-Wallon, une ambition pour l'école¹

Pierre Boutan

page 1/2

De novembre 1944 à juin 1947, la Commission pour un « plan de réforme de l'enseignement » (titre du rapport définitif) se tient à Paris sous une forme qui n'a ni de précédent ni de reprise. Directement issue de la Résistance, elle compte 17 personnes, dont 7 sont communistes, en particulier Langevin, puis Wallon qui lui succède : 5 professeurs au Collège de France, 5 syndicalistes, 7 membres venus de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale, et 3 femmes... Sa règle étant l'unanimité, les points délicats étaient renvoyés en commission, jusqu'à trouver un point de convergence, d'où la longueur des débats.

Le régime de Vichy avait mis l'accent sur la jeunesse, exaltant le modèle militaire et le culte du chef, favorisant les relations avec l'Eglise catholique. Après un premier temps où les instituteurs, souvent favorables au Front Populaire, sont désignés comme les responsables de la défaite, la politique de collaboration va à la recherche de nouveaux soutiens, d'où le retour en grâce de certains syndicalistes y compris francs-maçons, les communistes, déjà pourchassés avant la défaite de juin 1940, et les gaullistes étant les seuls exclus.

Avec la Libération il s'agissait de choisir entre le simple retour au passé d'avant la Guerre, ou de refonder l'ensemble du système éducatif, pour sortir de la tradition de la III^{ème} République, dénoncée comme socialement très injuste. Il s'agissait aussi de prendre en compte plusieurs projets issus de la Résistance, dont celui du PCF présenté en 1943 par Georges Cogniot (*Esquisse d'une politique française de l'enseignement*). La commission est loin de travailler en vase clos : plus de 100 auditions, des correspondants régionaux impulsant des débats locaux, une abondante correspondance nationale et internationale, des tournées dans au moins 7 académies...

La perspective d'une promotion de tous va l'emporter sur la seule préoccupation d'une sélection des élites : refus d'un enseignement ménager réservé aux filles ; choix prioritaire d'une culture commune pour tous les élèves : second cycle pour tous (donc une prolongation généralisée de l'obligation scolaire portée à 18 ans). L'unanimité enfin se fait sur la formation des maîtres au terme d'un débat parfois tendu : les écoles normales départementales sont maintenues pour le primaire, mais ne sont qu'un passage avant une formation généralisée à l'université pour tous les maîtres, aussi bien ceux des matières spécifiques que ceux des matières communes.

La modernité impose de ne pas revenir au passé, d'autant que les comparaisons des niveaux d'étude et des investissements en matière d'éducation par rapport à d'autres pays ne sont pas favorables à la France. Le système antérieur a permis la trahison des élites fondées sur le recrutement trop étroit de la bourgeoisie : secondaire, supérieur, grandes écoles sont sur la sellette. Le principe de justice sociale est dans ces conditions un souci dominant, l'égalité étant conçue à travers la diversité des parcours.

La conception de la culture générale est ouverte sur le monde, la culture scientifique et technique mise en avant, « les humanités » classiques sont mises en question, comme seule référence possible. De grandes ambitions sont affirmées pour élever le niveau des connaissances de l'ensemble de la nation, et réduire son retard. Il ne s'agit donc pas d'élargir seulement la base de recrutement des élites, mais de promouvoir l'ensemble de la nation. Cette perspective inclut le recul du moment de l'orientation pour les élèves.

L'originalité du Plan tient certes à son ambition de porter la scolarité obligatoire de 14 à 18 ans (qui reste toujours d'actualité), mais aussi à une conception de la culture qui reprend une formule de Langevin lui-même, ouvrant sur les sciences et les techniques : *une initiation aux diverses formes de l'activité humaine, non seulement pour déterminer les aptitudes de l'individu, lui permettre de choisir à bon escient avant de s'engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l'intérêt d'apprécier les résultats d'activités autres que la sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l'ensemble.*

“ La perspective d'une promotion de tous va l'emporter sur la seule préoccupation d'une sélection des élites. ”

(1) Ce titre reprend volontairement celui du livre d'Etya Sorel, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon*, Editions sociales, 1997

La structure de l'enseignement se décline ainsi, avec des étiquettes démontrant la volonté d'une élévation générale du niveau des connaissances pour toute la nation, dont les comparaisons internationales (déjà !) ne sont pas favorables à la France :

Premier degré

-Ecole maternelle de 3 à 7 ans

-Ecole primaire de 7 à 11 ans (premier cycle)

-Ecole secondaire de 11 à 15 ans (deuxième cycle d'orientation) : matières de base et matières d'options en assez grand nombre, avec recul de l'orientation à la fin du cycle

-Secondaire de 15 à 18 ans (troisième cycle de détermination » : sections pratiques, professionnelles, théoriques, avec examen final

Enseignement du second degré :

Propédeutique (ou pré-universitaire) : 2 ans

Enseignement supérieur comportant une fusion des universités et des grandes écoles, combinant enseignements professionnels et culture générale, en liaison avec la recherche

Globalement, cela suppose un effort financier en rupture avec les faibles moyens du temps, pour la création de locaux et l'accroissement du nombre des maîtres (avec 25 élèves par classe, et tous passant par l'université). D'autant qu'est souligné le recours aux méthodes actives et aux travaux manuels qui accroît encore les coûts.

avec 40 % de population rurale, contre moins de 10 % aujourd'hui... Alors que nous avons maintenant 2, 3 millions d'étudiants, plus de 6 millions d'élèves du secondaire, pour une population supérieure d'un tiers...

Aujourd'hui, la question est certes encore de sortir du gâchis de la ségrégation sociale et de la pénurie, mais dans des conditions nouvelles.

Un certain nombre de principes avancés par le Plan sont toujours vivants : l'ambition, le rapport entre quantitatif (crédits nouveaux) et qualitatif (une conception moderne de la culture, prenant en compte les avancées des connaissances humaines). C'est sans doute ici qu'il faut réfléchir à une des questions difficiles : c'est forcément avec les personnes impliquées d'aujourd'hui (parents, élèves, enseignants...) que l'on fera des changements. Donc pour les convaincre, il faut qu'ils aient le sentiment qu'ils sont gagnants, que ce soit économiquement (rémunérations, conditions de travail...), ou pour des raisons de prestige social (les deux pouvant être liées). Ce qui, bien sûr, empêche de détacher changement dans l'école et changement dans la société.

“ Un certain nombre de principes avancés par le Plan sont toujours vivants : l'ambition, le rapport entre quantitatif (crédits nouveaux) et qualitatif (une conception moderne de la culture, prenant en compte les avancées des connaissances humaines). ”

Quant à la pérennité du Plan, elle est tributaire de l'actualité politique, puisqu'il est déposé après l'éviction des ministres communistes (mai 1947). Dès lors dénoncé comme communiste, il suscite les réactions de l'ensemble de la droite, et à gauche des radicaux. Et les 8 radicaux et les 5 socialistes qui se succèdent comme ministres à l'éducation nationale jusqu'en 1958 ne vont guère chercher à le mettre en œuvre. Les com-

munistes déposeront sans succès 5 projets de loi qui s'en inspirent jusqu'en 1970, après avoir mis au point en 1967, sous la direction de Pierre Juquin, un plan d'école fondamentale.

Tant les besoins économiques que les luttes contre l'injustice n'ont pas été sans effet. Pour mesurer la différence avec notre époque, il y avait en 1947 en France, 100 000 étudiants, 500 000 élèves dans le secondaire pour quelque 40 millions d'habitants,

Lire Wallon pour comprendre aujourd'hui les enjeux de l'orientation scolaire

Régis Ouvrier-Bonnaz

page 1/3

Avec la réforme de la scolarité obligatoire à 16 ans pour les enfants âgés de six ans au 1er janvier 1959 (ordonnance du 6 janvier 1959), le problème posé à l'école primaire à la fin du XIXème siècle concernant la nécessité de garder un contact avec la réalité économique et professionnelle pour préparer l'insertion sociale des jeunes touche le premier cycle du second degré, école moyenne devenue le passage obligé pour tous les jeunes. Plusieurs dispositifs et circulaires jalonnent les cinquante dernières années marquant les hésitations du législateur à préciser la forme que l'aide à l'orientation pourrait prendre dans l'école : une discipline dédiée, une intégration dans les disciplines, des dispositifs spécifiques.

L'empilement des dispositifs et leur relative inefficacité conduisent à s'interroger. Comment peut-on scolariser une visée politique concernant la connaissance des milieux professionnels et économiques en lien avec l'orientation des élèves ? A quelles finalités sociales répondent les solutions retenues ? Qu'est-ce que les enseignants et les conseillers d'orientation-psychologues devenus psychologues de l'Education nationale peuvent proposer aux élèves comme savoirs à acquérir et qu'est-ce que les élèves apprennent qui leur sera utile pour construire leurs choix d'orientation et faciliter leur insertion professionnelle ?

Orientation scolaire et culture commune, un pari anthropologique à tenir dans l'Ecole

Le Parcours Avenir, initié dans le cadre de la Refondation de l'Ecole de la République (loi du 8 juillet 2013), est le dernier dispositif prévu pour accompagner les élèves dans la construction de leur projet d'orientation (arrêté du 1er juillet 2015). Soixante-dix ans après le plan Langevin-Wallon organisé autour de *deux aspects non point opposés mais complémentaires : l'égalité et la diversité*, l'accès à une culture commune susceptible de favoriser l'acquisition de ce qui doit être partagé par tous, est la référence proposée pour organiser ce dispositif. Qu'en est-il dans la réalité au regard des objectifs affichés ? Le premier objectif de ce Parcours, « comprendre le monde économique et professionnel » ainsi que la diversité des métiers et des formations, renvoie à la compréhension des milieux que les Hommes se sont créés et continuent à se créer par leur activité. Cette logique conduit à inscrire l'orientation dans une perspective anthropologique. Il s'agit de faire

comprendre aux élèves que la création, le maintien et la transformation des milieux de vie sont rendus possibles par le travail des femmes et des hommes, l'invention et la maîtrise de techniques, rattachés à des genres sociaux d'activités de fabrication et d'usage, organisant les activités des Hommes entre eux.

Le second objectif du Parcours, « développer le sens de l'engagement et de l'initiative » des élèves renvoie à un questionnement qui, mal délimité, pousserait à l'extrême l'idée d'engagement individuel avec pour conséquence l'incitation adressée à chacun de créer et de définir son emploi comme le suggère le développement de l'intérim ou les nouvelles formes de gestion libérale du travail avec « l'ubérisation » croissante des activités professionnelles. Au-delà de cette mise en garde, cet objectif lié au développement du pouvoir d'agir des élèves ouvre des perspectives d'apprentissage intéressantes dans le champs de l'orientation s'il permet de développer chez les élèves de nouvelles possibilités de compréhension de la vie en société encourageant la recherche de l'acquisition de technicités partagées².

Comme le suggère Henri Wallon (1879-1962) en tissant des liens entre « orientation professionnelle et culture générale » dans une conférence prononcée

“ Dans le domaine de l'orientation, permettre aux élèves de partager une culture commune, c'est ainsi faciliter l'accès à la compréhension de l'activité humaine pour qu'ils comprennent le monde dans lequel ils vivent pour s'y situer, y agir et y faire des choix. ”

(1) *Principes généraux du Plan. Voir l'article de Pierre Boutan dans ce même numéro.*

(2) *Sur cette question des technicités partagées, lire : Jean-Louis Martinand (2014). Penser la culture technique pour l'école obligatoire ? Carnets Rouges, 1, 27-29.*

(3) *Henri Wallon (1932). L'éducation et le facteur social. Culture générale et orientation professionnelle. Document dactylographié corrigé et annoté par l'auteur, p.3 (7 pages). Archives Nationales – Fonds Wallon 360 AP 18.*

au Congrès de l'Education Nouvelle de Nice en 1932³, « en tout individu, il y a l'homme universel » d'où l'idée que « l'homme [doit] avant tout se faire l'héritier de la culture commune et s'en assimiler

“ Wallon, privilégiant l'articulation entre problématique savante et problématique sociale, part du postulat que le travail et ses formes d'organisation constituent la matrice de l'histoire sociale dans laquelle s'inscrit le développement des Hommes et des Femmes⁹. ”

les sources ». Dans la cohérence des deux premiers objectifs du Parcours, l'accès à une culture commune peut alors reposer sur l'acquisition progressive des outils conceptuels et matériels susceptibles de faciliter la compréhension des situations et des objets constitutifs des différents milieux de vie des élèves⁴. Dans le domaine de l'orientation, permettre aux élèves de partager une culture commune, c'est ainsi faciliter l'accès à

la compréhension de l'activité humaine pour qu'ils comprennent le monde dans lequel ils vivent pour s'y situer, y agir et y faire des choix.

Prenons un exemple. Dans une période où le développement de l'économie tertiaire a créé de nouveaux territoires, on peut postuler l'importance de la compréhension par les élèves des « logiques territoriales » qui structurent le monde et supportent les activités économiques et professionnelles où naissent et se développent les métiers. Cela implique de travailler la maîtrise progressive de certains concepts propres à « la théorie des lieux centraux » comme ceux de fonction et hiérarchie des lieux, de centre, de périphérie ou d'aire d'influence. Ces concepts enseignés en géographie de l'école élémentaire à l'Université, participent de la catégorisation et de la description du réel, de la structuration et de l'organisation des milieux de vie. Ce travail de conceptualisation s'appuie, à la fin du cycle élémentaire, sur un nombre limité de cas singuliers pris dans l'environnement proche puis est progressivement élargi. Cette logique du singulier au général et du plus proche au plus éloigné marque la spécificité et la progressivité des apprentissages dans le Parcours.

Comme cela est préconisé dans ce dispositif, favoriser le rapprochement des activités d'orientation avec les disciplines scolaires permet alors de considérer ces dernières comme des grilles de lecture du monde. En procédant ainsi, les liens entre significations sociales attachées à la description du monde professionnel et sens personnel susceptible de soutenir l'engagement des élèves dans leur scolarité

à travers les motifs qu'ils se donnent d'apprendre se nouent et se dénouent au cœur des processus d'orientation : spécification du monde et connaissance de soi, expression couramment utilisée mais rarement bien définie, participant d'un même mouvement. A la suite de Wallon quand il précise qu'au point de départ de toute éducation, il y a le travail, « l'industrie humaine », on peut considérer que l'étude des œuvres, produit de l'activité humaine, les outils conceptuels et techniques qui en permettent les réalisations, pensées en lien avec les problèmes auxquels elles répondent, servent de support à de nouvelles acquisitions susceptibles d'aider les élèves à mieux maîtriser le temps présent et leur projection dans l'avenir.

Wallon et « l'industrie humaine », une approche historico-culturelle de l'orientation

Wallon, privilégiant l'articulation entre problématique savante et problématique sociale, part du postulat que le travail et ses formes d'organisation constituent la matrice de l'histoire sociale dans laquelle s'inscrit le développement des Hommes et des Femmes⁵. L'intérêt de l'œuvre de Wallon est de nous inviter à nous intéresser au comportement des groupes dans le temps pour mieux comprendre l'Homme en tant qu'« être collectif ». L'Homme « subit les conditions de son milieu physique et social. Mais ramené à l'être collectif qui a fait le passé et qui prépare l'avenir, il est l'artisan qui modifiant le milieu physique s'oblige à transformer le milieu social et qui se transforme ainsi lui-même. A quelque niveau que puisse s'élever progressivement cette conjugaison tout intime entre l'activité de l'homme et les objets qu'elle se trouve dans le monde physique, elle ne peut les façonner qu'en se modelant sur eux. Ainsi se résout de lui-même le problème si controversé de la connaissance ». (Wallon, 1935, p. 14)⁶.

En 1947, dans une conférence, « Education des Masses et Technique »⁷, faisant référence au développement de l'automatisation croissante dans l'industrie, Wallon précise qu'il faut être attentif à l'écart susceptible de s'installer entre une *ambiance de mécanisation et de puissance où vit l'enfant et une éducation tardigrade qui n'admet de valeurs culturelles que dans le passé, qui se plaît à opposer le passé au présent, comme s'il n'y avait pas entre eux de commune mesure et comme si le passé avait toujours été le passé, au sens d'une résistance à ce qui devient, et tend à transformer la vie et l'esprit de l'homme (...). Il est arrivé ceci que petit à petit les détenteurs de la culture en ont rétréci les bases et ont abouti à un divorce entre l'école et la vie, la culture par excellence est devenue la*

(4) Voir Régis Ouvrier-Bonnaz (2008). *L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ?*

OSP, 37/2. En ligne : <https://osp.revues.org/1698>

(5) Sur ce sujet se reporter à Régis Ouvrier-Bonnaz (2018). *Pour lire Wallon sur l'orientation*. Paris : Editions Sociales et (2017) *Wallon critique de Taylor et l'orientation*. La Pensée, 391, 39-49.

(6) Henri Wallon (1935). *Introduction. A la lumière du marxisme*, [pp. 9-16]. Paris : Editions sociales internationales.

(7) Conférence prononcée et enregistrée le 17 juillet 1947 pour l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO). Document dactylographié (3 pages). Archives Nationales – Fonds Wallon 360 AP 18 : Dossier Conférences radio.

culture dite classique qui nous vient de la Renaissance, mais pour qui elle n'était pas, comme le veulent ses partisans d'aujourd'hui, une simple gymnastique intellectuelle, mais une large source d'information humaine, la somme des expériences vécues par des peuples et des personnalités illustres, un moyen de confronter entre elles les mœurs et les croyances afin d'éliminer celles qui ne pouvaient se justifier autrement que par la crédulité ou par la servitude industrielle (1947, p. 2).

La culture est une et entière, « ce n'est d'ailleurs qu'en restituant à toutes les œuvres de l'homme, concrètes et abstraites, ce qu'elles recèlent ou ont nécessairement recélé de compréhension inventive, c'est en faisant d'elles toutes un motif d'analyse et de réflexion que « les masses » peuvent être entraînées vers la culture intellectuelle, et qu'elles prendront contact avec les sciences dans ses différentes formes et à ses différents niveaux » (idem, p. 2). Selon Philippe Malrieu (1912-2005) qui s'est efforcé de développer une psychologie en lien avec les contextes culturels et les périodes historiques dans lesquels les conduites prennent forme et se développent, Wallon défend « une certaine idée de l'homme : être au contact avec le réel, aux prises avec l'univers des choses qu'il transforme en fonction des instruments que la société lui transmet ; - aux prises avec les hommes, avec les collectivités qu'ils constituent, et sur lesquelles il agit en fonction de ses expériences et de ses représentations individuelles » (1981, p. 4)⁸. Pour Wallon, on l'aura compris, l'activité humaine est et fait histoire, elle permet de comprendre l'action des femmes et des hommes sur le monde et l'impact de cette action sur leur propre développement.

Dès lors, on comprend mieux les raisons qui poussent Wallon, responsable de la commission formation des maîtres du Plan Langevin-Wallon, à défendre l'idée d'une formation de tous les enseignants concernant l'orientation. La formation commune des professeurs et des psychologues de l'Education Nationale (psychologues scolaires et conseillers d'orientation-psychologues) dans les Ecoles Supérieures du Professorat de l'Education (ESPE) est une belle occasion de faire du travail propre à l'orientation un levier d'émancipation individuel et collectif pour tous les jeunes, en particulier des plus démunis, qui ne laisse pas de côté la question du développement des élèves et de leurs milieux de vie. Pour relever ce défi, la lecture des textes que Wallon a consacré à l'orientation est plus que jamais d'actualité.

“ L'étude des œuvres, produit de l'activité humaine, les outils conceptuels et techniques qui en permettent les réalisations, pensées en lien avec les problèmes auxquels elles répondent, servent de support à de nouvelles acquisitions susceptibles d'aider les élèves à mieux maîtriser le temps présent et leur projection dans l'avenir. ”

RÉGIS OUVRIER-BONNAZ
Groupe de Recherche et d'Etude sur
l'Histoire du Travail
et de l'Orientation (GRESHTO) – Centre de
Recherche
sur le Travail et le Développement (CRTD)
– CNAM

(8) Philippe Malrieu (1981). Introduction. Dans *Hommage à Henri Wallon pour le centenaire de sa naissance* [pp. 3-5]. Série A, Tome XIV. Travaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail.

(9) Sur ce sujet se reporter à Régis Ouvrier-Bonnaz (2018). Pour lire Wallon sur l'orientation. Paris : Editions Sociales et (2017) Wallon critique de Taylor et l'orientation. *La Pensée*, 391, 39-49.

Le commun dans l'horizon du communisme.

Florian Gulli

page 1/3

“ C'est la première fois depuis longtemps qu'une alternative se formule de façon positive et s'unifie autour d'un seul mot. ”

“ Il faut veiller en effet à ce que « commun » ne devienne pas une sorte de mot magique brandi paresseusement pour résoudre sur le papier les difficultés qui se présenteraient. ”

Un nouvel horizon.

Le terme « commun » a une longue histoire derrière lui, mais c'est depuis une dizaine d'années qu'il opère manifestement un retour en force. Très présent dans les ouvrages des intellectuels de la gauche « radicale », il imprègne aussi depuis quelques temps les programmes des organisations politiques. Pensons notamment à *La France en commun* (2015) du Parti Communiste Français et à *L'Avenir en commun* (2016) de la France Insoumise.

L'inflation du terme est d'abord une bonne nouvelle. C'est la première fois depuis longtemps qu'une alternative se formule de façon positive et s'unifie autour d'un seul mot. Ce qui pourrait augurer de luttes qui soient moins épar-

pillées et moins défensives. Bref, « commun » désigne un horizon politique, encore fragile certes et sans doute insuffisamment diffusé. Mais c'est un horizon tout de même ; ce qui est tout différent d'un programme, toujours ponctuel, circonstanciel, révisable, mais aussi, complexe, détaillé, exposé sur plusieurs dizaines de pages souvent très denses et difficiles d'accès pour qui ne baigne pas dans le champ politique. L'horizon, c'est ce qui est au bout du programme, le but dont le programme est le moyen. Et tout l'intérêt de cet horizon en voie de constitution est qu'il s'articule avec un grand nombre de pratiques concrètes qui lui donnent une incarnation : jardins partagés, gestion commune de l'eau, coopératives, échange d'appartements, réseaux d'échanges de savoirs, AMAP, etc.

Qu'est-ce qui cherche à se dire sous ce nom de « commun » ? D'abord un grand refus. Le refus de l'appropriation du monde par une minorité au détriment du plus grand nombre : appropriation des terres, des services publics, des connaissances, etc. Et ce refus s'articule avec une perspective d'auto-gouvernement, méfiante à l'égard du marché comme de l'État. Voilà ce que dit « commun » : une vie collective qui n'est organisée ni par le privé ni par le public, mais par l'activité et la délibération de chacun. L'alternative au « tout marché » du

néolibéralisme ne saurait être le « tout État » qui fut l'alternative du siècle dernier, incarnée dans le « socialisme réel ».

Deux visions du commun.

Mais l'inflation du terme nous impose aussi le devoir d'en préciser la signification. Il faut veiller en effet à ce que « commun » ne devienne pas une sorte de mot magique brandi paresseusement pour résoudre *sur le papier* les difficultés qui se présenteraient. Par ailleurs, d'ors et déjà, existent plusieurs interprétations différentes, parfois contradictoires, du commun, entre lesquelles il va bien falloir choisir. Ainsi, le commun doit-il se substituer au public et au privé ou doit-il être le principe permettant de réorganiser ces deux sphères de façon démocratique, mais sans les supprimer ?

Dans le premier cas, *un commun à tonalité libertaire*, il s'agira de penser des zones libérées du marché et de l'État. Les Zones Autonomes Temporaires, les ZAD, les expériences sociales du Chiapas, mais aussi Wikipedia, sont les exemples les plus souvent mobilisés. Dans le second cas, le principe du commun permet de penser, en plus du développement d'un secteur centré sur l'auto-gouvernement, la transformation du public, un public subordonné aux délibérations collectives au lieu d'être l'affaire exclusive de la hiérarchie. Il permet aussi de repenser le marché et sa réinsertion dans la vie sociale. C'est aux citoyens de décider quels secteurs doivent relever du marché, quelles normes doivent régir son fonctionnement, etc.

La seconde perspective a ceci d'intéressant qu'elle ne jette pas par dessus bord des mécanismes comme le marché et l'État qui ont aussi leur rationalité, même si elle n'est que relative. Elle affronte, ce faisant, la question des médiations de toute activité sociale, question sous-estimée par la première perspective. Il faudra bien en effet, pour penser le commun à grande échelle, poser la question de la *coordination* des zones autonomes. Et l'on n'aura alors guère le choix, passée une certaine échelle, qu'entre la coordination par le marché ou par l'organisation rationnelle.

Néanmoins, cette seconde perspective ouverte par le commun relègue-t-elle aux oubliettes toute perspective communiste ? Serons-nous « commoners » ou communistes ? Je soutiendrai l'idée que le communisme, loin d'être périmé par l'émergence du commun,

en constitue peut-être l'horizon nécessaire.

Le commun et l'égalité.

Le commun - première difficulté - ne prend pas suffisamment au sérieux la question de l'égalité. Bien sûr, ses partisans parlent de délibérations collectives, de co-décisions, de co-activités. Mais cela ne suffit pas. Car les inégalités et les rapports de pouvoir qui traversent la société peuvent venir se loger dans ce type de pratiques pourtant formellement démocratiques. Un exemple : l'observation la plus courante montre que, dans une délibération, les hommes parlent plus que les femmes, qu'ils leur coupent davantage la parole, etc. Le commun, comme tel, n'est pas un rempart contre les dominations. Il est bien plutôt traversé par elles.

Le philosophe Jacques Bidet développe ce point dans son dernier livre, « *Eux* » et « *nous* » (2018)¹. Les tenants du commun ont tendance à sous-estimer ou, pire, à ne pas avoir conscience du tout de l'existence d'un pouvoir particulier, à côté du pouvoir de la propriété : le pouvoir fondé sur le savoir et la compétence. Or ce pouvoir-là joue à plein dans les pratiques du commun. Mais, non thématiqué, il y figure le plus souvent à titre de « passager clandestin »². Ce qui conduit au paradoxe suivant : un modèle politique méfiant - à bon droit - à l'égard des logiques étatiques, bureaucratiques, administratives, etc. mais partiellement aveugle aux facteurs qui engendrent ces logiques. A ne pas y prendre garde, la démocratie des communs pourrait être minée par ce facteur de domination.

Où l'on retrouve l'intérêt de la tradition communiste. A défaut d'être parvenue à neutraliser ce facteur de domination au cours de son histoire, elle a néanmoins toujours eu à l'esprit l'existence de ce problème de la domination des « intellectuels ». Que l'on pense aux mots de Lénine au lendemain de la révolution de 1905 : *J'exprimai au IIIe Congrès du parti le vœu de voir les comités du parti comprendre huit ouvriers pour deux intellectuels. Que ce vœu a vieilli ! Il faut aujourd'hui souhaiter que les nouvelles organisations du parti comprennent, pour un intellectuel, plusieurs centaines d'ouvriers social-démocrates*³. Que l'on pense aussi aux politiques volontaristes de promotion de cadres ouvriers au PCF jusqu'à la fin des années 1970⁴.

Le commun peine donc à se suffire à lui-même. Il faut semble-t-il l'inscrire dans une perspective plus large, perspective de dépassement progressif du pouvoir lié à la propriété et simultanément du pouvoir lié à la compétence. Cet horizon, celui d'un accroissement du pouvoir de ceux d'en bas face aux deux pouvoirs mentionnés, peut être nommé « communisme ». Ainsi, le communisme, loin d'être obsolète, peut constituer l'horizon du commun.

Le commun et la politique.

Les pratiques relevant du commun peuvent se

développer dans l'indifférence à l'égard du champ politique. Elles s'accompagnent même parfois d'une méfiance à tonalité libertaire des organisations politiques, supposées hostiles par essence, au commun. La démocratie des communs s'épanouirait donc à distance des partis (et donc de l'État), laissant émerger des perspectives politiques à partir de mobilisations « spontanées », plus ou moins locales et ponctuelles. Ce qui suscite la méfiance, c'est que l'organisation politique occupe une *position d'extériorité* par rapport aux pratiques immanentes d'auto-gouvernement (AMAP, coopératives, etc.).

Ce refus de toute extériorité par rapport au spontané est sans doute difficile à tenir jusqu'au bout. En effet, toutes les sortes de co-activités qui émergent de façon immanente ne sont pas émancipatrices. On peut penser au centre social néo-fasciste *Casa Pound* à Rome ou aux actions de solidarités mises en place par les identitaires en France. Il est donc nécessaire d'évaluer le « spontané », de retenir ses formes émancipatrices et de refuser celles qui ne le sont pas. Et c'est ce que font, bien évidemment, les théoriciens du commun. Mais alors ils adoptent la position d'extériorité qu'ils reprochent aux organisations politiques. Mieux vaut assumer cette position, plutôt que de la mettre à la porte pour mieux la voir revenir par la fenêtre.

Il ne faut pas en outre diaboliser cette position d'extériorité du politique par rapport au spontané. Le terme de « direction politique », il est vrai, prête sérieusement à confusion. Beaucoup y voient une forme d'autoritarisme. Mais il s'agit sans doute d'un contresens. Diriger ne signifie pas commander ; comment un parti *lorsqu'il n'est pas au pouvoir* pourrait-il commander aux masses ou aux *commoners* ? Il n'a absolument aucun moyen de les contraindre à quoi que ce soit. « Diriger » signifie montrer une direction, les masses ou les *commoners* choisissant alors librement de suivre ou non cette direction⁵. Si ils ne se reconnaissent pas dans la voie proposée, le parti se trouve totalement dévitalisé, incapable de jouer un rôle. Bref, il n'y a aucune raison de confondre la tâche de direction d'un parti aspirant au pouvoir et le commandement d'un parti au pouvoir. On s'achemine donc vers l'idée, non pas d'une opposition, mais d'une articulation possible entre le commun qui affleure des pratiques sociales et les organisations politiques. Articulation dès aujourd'hui : telle ou telle action de solidarité concrète menée par un parti peut se coordonner avec les pratiques du commun. Ainsi une vente solidaire de fruit et légumes pour dénoncer les marges de la grande distribution peut être co-organisée avec des AMAP. Articulation demain quand un parti arrive aux responsabilités quel que soit l'échelon envisagé : une mairie par exemple peut favoriser les coopératives dans l'attribution de marchés publics.

(1) BIDET Jacques, « *Eux* » et « *nous* », *Une alternative au populisme de gauche*, Kimé, Paris, 2018.

(2) BIDET Jacques, 2018, page 169.

(3) LENINE, *Œuvres complètes* (1960), Éditions sociales, Paris, Éditions du progrès, Moscou, tome 10, page 28 note.

(4) MISCHI Julian, *Le communisme désarmé, Le PCF et les classes populaires depuis les années 1970*, Marseille, Agone, 2014.

(5) *Signe de l'absence de lien entre l'idée de « direction politique » et celle de « commandement », le fait que les anarchistes eux-mêmes, très sensibles pourtant aux méfaits de l'autorité, ne se privaient pas d'utiliser l'idée de « direction des masses » pendant la révolution russe. On voit ainsi Archinov, militant anarchiste qui rejoindra Makhno, filer la même métaphore que Lénine, celle du phare guidant le peuple : L'idéal anarchiste doit servir de phare à cette humanité en perdition. Et un peu plus loin dans le même article : L'idée anarchiste, l'idée de la liberté et de l'égalité absolue, servira de phare éclairant la voie vers une vie nouvelle et radieuse* (FONDU Guillaume, 2017, *Devant la révolution, Débats et combats politiques en 1917*, Éditions sociales, Paris, pages 146-149). Emma Goldman de son côté, dans un texte de 1925, déplore le fait que les anarchistes n'aient pas su guider le peuple : *Cependant, la sincérité et l'honnêteté m'obligent à constater que leur travail [le travail des groupes anarchistes] aurait été d'une valeur infiniment plus pratique s'ils avaient été mieux organisés et mieux préparés à guider les énergies désarmées du peuple vers une réorganisation sociale sur des bases libertaires*. (SKIRDA Alexandre, 1973, *Les anarchistes dans la révolution russe, Têtes de feuilles*, Paris, pages 166-167)

A propos de l'ouvrage, *Socialismes et éducation au XIX^e siècle*¹

Guy Dreux

page 1/3

“ (Pour Jaurès) ils (les instituteurs) sont les témoins privilégiés de la contradiction entre l'idée que l'école se fait de l'homme, l'ambition que l'école a pour l'homme, et l'usage qui est réellement fait de l'homme dans la société, et singulièrement dans les grandes entreprises capitalistes. ”

donc trouvé liés dans ce projet - poursuivi et finalisé par Gilles Candar, après le décès de Madeleine Rebérioux en février 2005.

“ Le socialisme du XIX^e siècle revendique autant l'éducation, l'accès à l'éducation, qu'il revendique l'accès à des conditions de vie et de travail décentes. ”

Jaurès comme point de départ

Jaurès aura été pour nous, à l'institut de recherches de la FSU, un « point de départ ». Sur une proposition initiale de Christian Laval, nous avons pu en effet composer, avec la grande historienne Madeleine Rebérioux, la première anthologie de textes de Jean Jaurès uniquement consacrés à la question de l'éducation. Institut de recherches et Société des études jaurésiennes se sont

Cette anthologie² nous a permis de reprendre quelques textes connus de Jaurès - en particulier sa fameuse intervention à la Chambre des 21 et 24 janvier 1910 régulièrement éditée sous le titre « Pour la laïque » - mais aussi et surtout d'exhumer des textes qui n'avaient pas

été réédités depuis plus d'un siècle. Dans cette œuvre foisonnante, Madeleine Rebérioux parlait du « continent Jaurès », nous nous sommes intéressés à un ensemble particulièrement significatif : les articles que Jaurès livrait tous les quinze jours à la *Revue de l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieur* entre 1905 et 1914. Jaurès, qui n'était pas homme de revue, qui n'a jamais collaboré régulièrement avec aucune revue, décida, dans sa maturité politique de s'entretenir ainsi régulièrement et durablement avec les instituteurs, les éducateurs. Cette collaboration n'avait rien d'hasardeux ; elle avait un sens politique, qu'il nous fallait expliciter³.

Dès son premier article⁴, Jaurès précise la place singulière qu'occupent les éducateurs dans la société. Selon lui, les instituteurs sont les grands témoins

d'une contradiction caractéristique des sociétés capitalistes. Ils sont les témoins privilégiés de la contradiction entre l'idée que l'école se fait de l'homme, l'ambition que l'école a pour l'homme, et l'usage qui est réellement fait de l'homme dans la société, et singulièrement dans les grandes entreprises capitalistes.

L'ambition première des éducateurs est de veiller quotidiennement à élever les esprits, à développer le plus possible les capacités de leurs élèves, et ce dans tous les domaines de la pensée : *Ils ont devant eux, sur les bancs de l'école, des enfants en qui s'éveillent aisément les nobles et naïves sympathies. L'instituteur les invite à se libérer de l'égoïsme et de la haine, à aimer leurs camarades, à aimer les hommes. Il les invite aussi à secouer la routine, la paresse de l'esprit et de la volonté, à penser par eux-mêmes, à agir librement, selon les règles de raison et de justice vérifiées par leur propre conscience.*

Or de tout cet effort d'éducation, de toutes ces facultés ainsi formées ou éveillées, Jaurès se demande quel usage ces mêmes enfants pourront-ils faire dans la société capitaliste ? *Mais de ces belles facultés de sympathie humaine, d'autonomie morale et d'initiative intellectuelle, quel emploi ces enfants, devenus hommes, en trouveront-ils dans la société capitaliste, quand ils seront appelés à remuer, outils passifs, la terre des vastes domaines dont quelque homme d'affaires dirigera seul l'exploitation, quand ils seront engloutis dans ces mines, usines et chantiers, dans toutes ces vastes entreprises industrielles dont le capital seul manœuvre les ressorts ?*

Cette contradiction entre l'idée que l'on peut se faire de l'homme, à l'école ou à travers toute sorte d'œuvre de l'esprit, et l'usage qui est fait de l'homme dans la société est une contradiction essentielle, au cœur de la philosophie politique de Jaurès. *Il me semble [nous dit Jaurès] qu'il y a, pour l'instituteur qui pense, un contraste poignant entre les forces d'humaine fraternité et de liberté agissante qu'il essaie d'éveiller dans les jeunes consciences, et la société de dureté, de combat, de haine, de passivité où elles seront engagées demain.*

Et c'est bien pour faire face à cette « contradiction intolérable » que Jaurès propose aux instituteurs de penser, d'étudier, d'élaborer à leur tour, le socialisme pour qu'enfin, une philosophie politique et sociale donne tout son sens à leur activité d'éducation. Jaurès en est convaincu : *Les éducateurs du peuple ne feront*

(1) *Socialismes et éducation au XIX^e siècle* dirigé par Gilles Candar, Guy Dreux et Christian Laval, éditions Le Bord de l'Eau, 2018.

(2) *De l'éducation*, Jean Jaurès, éditions Seuil, collection Points.

(3) « Penser l'éducation avec Jaurès », Guy Dreux et Christian Laval, introduction à *De l'éducation*, op. cit.

(4) « Les instituteurs et le socialisme », 16 octobre 1905, *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, in *De l'éducation*, op. cit.

une œuvre pleinement efficace que lorsqu'une philosophie politique et sociale réglera et animera leur effort d'éducation. Or, le socialisme, de quelque façon qu'on le juge, est tout à la fois une grande idée et un grand fait.

A notre tour, nous avons pris très au sérieux ces propos de Jaurès pour concevoir le présent ouvrage, *Socialismes et éducation au XIXe siècle*. Nous avons agi, nous avons tenté d'agir, comme des « instituteurs qui pensent » selon la formule de Jaurès, pour mieux comprendre comment le socialisme, c'est-à-dire Jaurès mais bien entendu pas seulement Jaurès, avait tout au long du XIXe siècle pu concevoir les liens entre l'éducation et un projet de transformation sociale ; que ce projet se dise révolutionnaire ou réformiste.

Le long XIXe siècle

Bien entendu, rassembler ou embrasser, comme nous le faisons, des doctrines ou des propositions politiques élaborées tout au long du « long XIXe siècle » - soit des premiers héritages de la Révolution française à la veille de la Première Guerre mondiale, et l'assassinat de Jaurès - revient à se confronter à une grande diversité de situations historiques et de propositions politiques. A l'évidence, la monarchie de Juillet est bien éloignée de la Troisième République et les saint-simoniens ne se confondent pas avec les Communards ou les militants de l'Internationale ouvrière. Fourier ne vit pas dans la même société que Gustave Hervé...

S'il est inutile d'insister sur ce point, il est essentiel de le garder en tête pour éviter en particulier de tomber – ou de retomber – dans une histoire linéaire dans laquelle chaque moment d'élaboration de la doctrine socialiste pourrait être présenté comme une étape vers la constitution d'une doctrine toujours plus scientifique de l'histoire.

C'est ce qui justifie en partie l'emploi ici du pluriel et le choix de parler des socialismes. C'est une manière de rappeler que toute pensée politique doit être minimalement contextualisée, non pour en relativiser trop systématiquement l'intérêt mais pour en restituer et respecter le sens. Pour ne prendre qu'un seul exemple, en 1850-1851, la tentative d'élaborer un système institutionnel et politique fortement décentralisés, sous l'impulsion de Charles Renouvier, se comprend pour beaucoup par la déception des suites de 1848 et par l'intérêt renouvelé pour les formes d'organisation et de gouvernement direct, comme en témoigne l'ouvrage de Ledru-Rollin, *Du gouvernement direct du Peuple*, publié lui aussi en 1851.

Aussi, sur cette longue période, les mots eux-mêmes

changent ou reçoivent des significations différentes. Ainsi, le vocabulaire utilisé par la première association d'instituteurs socialistes - *l'Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes*, créée en 1849 - pour présenter son programme d'enseignement, est un vocabulaire qui pourra surprendre un peu plus tard. On peut lire en effet : *En présence de Dieu et de l'Humanité, nous, démocrates socialistes, nous associons dans le but de faire participer aux bienfaits d'une éducation républicaine tous les enfants et tous les adultes, hommes et femmes, qui pourront profiter de cette éducation*⁵. C'est pourtant là, un des tous premiers, sinon le premier acte de naissance du syndicalisme enseignant.

Des points de convergence

Cependant, s'il faut sans cesse garder en tête ces différences évidentes, de sens comme de contextes, il reste qu'entre ces divers socialismes, ces diverses pensées du socialisme, des rapprochements sont possibles. Ou tout au moins, des points de convergence peuvent émerger.

En premier lieu, l'idée que la question de l'éducation est une question sociale et politique, i.e. que la question de l'éducation fait partie intégrante de la question sociale, est essentielle pour toutes les doctrines socialistes du XIXe siècle. Bien entendu, ce n'est pas une idée qui appartient au seul « camp » socialiste ; Condorcet avait su de belle manière affirmer que l'éducation et la connaissance participaient au bonheur (ou au malheur) des hommes – ce pour quoi Jaurès lui rendra hommage. Mais le socialisme du XIXe siècle revendique autant l'éducation, l'accès à l'éducation, qu'il revendique l'accès à des conditions de vie et de travail décentes. Et dans le même ordre d'idée, il perçoit les inégalités d'instruction comme le résultat et la cause d'autres inégalités sociales.

Plus encore, le socialisme du XIXe siècle est conscient que le capitalisme ne pose pas seulement un problème d'exploitation de la main d'œuvre ouvrière. Peu à peu, il devient de plus en plus clairement établi que cette exploitation repose aussi sur des formes de privatisation des savoirs, et sur des formes d'accaparement de la connaissance. Dire cela, ce n'est pas seulement faire le constat que le capitalisme génère une société de classes dans laquelle la distribution de la connaissance est particulièrement inégalitaire. Ces inégalités sont trop

“ Le capitalisme se développe immanquablement en accaparant les savoirs. ”

(5) *Organisation communale et centrale de la République, Projet présenté à la Nation pour l'organisation de la Commune, de l'enseignement, de la Force publique, de la Justice, des Finances, de l'Etat*, Charles Renouvier, Ch. Fauvety et J. Benoit, réimpression de l'édition de 1851, éditions Nîmes, C. Lacour-Editeur, 2000, préface de Raymond Huard.

(6) On peut lire un peu plus loin : « Nous croyons de tout notre esprit, de tout notre cœur, de toutes nos forces, en Dieu, principe de toute vie », *Programme d'enseignement de l'Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes*, consultable sur le site de l'Institut de recherches de la FSU : <http://institut.fsu.fr/Association-fraternelle-des.html>

évidentes pour être le seul fait des socialistes du XIX^e siècle. Mais plus encore, et là est le point essentiel pour nous, le capitalisme se développe inmanquablement en accaparant les savoirs. Marx, après Proudhon, et avec d'autres, exprimera parfaitement ce phénomène en opposant la figure de l'artisan, indépendant et doté d'une intelligence de sa propre production, à la figure de l'ouvrier d'usine, de plus en plus dépossédé des connaissances engagées dans la production de la valeur. Mais ce sera pour en tirer des conclusions théoriques et politiques très différentes.

possible les frontières entre travail manuel et travail intellectuel, entre enseignement théorique et enseignement pratique. Là encore les moyens proposés pour y arriver seront différents, parfois opposés, mais l'intention générale est toujours la même : ne pas séparer le champ de l'éducation, des idées et du savoir, du champ de la production et du travail.

Les voies et moyens

Bien entendu, il ne suffit pas de ces quelques constats communs pour qu'une seule et même doctrine en matière d'éducation soit élaborée. Qu'il s'agisse de Charles Fourier, de Louise Michel, de Robert Owen, de Gustave Francolin, des Communards ou des syndicalistes révolutionnaires, de Marx ou Jaurès... tous vont élaborer des voies et moyens qui visent à concilier « idée de l'homme

et usage de l'homme » pour reprendre les termes de Jaurès. Qu'il s'agisse des contenus de l'enseignement, de la définition des professions d'éducateur, des relations avec le monde du travail, de l'autonomie des établissements scolaires, etc. chacun va tenter d'élaborer de

“ L'intention générale est toujours la même : ne pas séparer le champ de l'éducation, des idées et du savoir, du champ de la production et du travail. ”

manière cohérente non pas un système mais des principes susceptibles d'œuvrer pratiquement à l'émancipation des hommes.

Nous pouvons toutefois, malgré leurs différences parfois inconciliables, repérer quelques éléments communs. Il s'exprime d'abord une véritable foi dans l'éducabilité des êtres. Rompant évidemment avec les doctrines sociales reposant sur les inégalités naturelles, les socialistes du XIX^e siècle développent des conceptions que Jaurès, finalement, rapprochera avec les plus hautes ambitions de la Révolution française. De même, « éduquer », que cela soit envisagé comme un métier à part entière ou comme la vocation et la compétence de tous, est une activité qui appelle la plus haute considération ; une activité du plus grand intérêt qui mérite donc reconnaissance sociale.

Enfin, conscients de la nécessité de contrer les effets les plus destructeurs de la division du travail, les socialistes font une place tout à fait significative à ce que l'on appellera progressivement l'éducation intégrale. Une éducation qui vise à rompre le plus

Les multiples visages de la domination patronale

Danièle Linhart

page 1/3

La pensée taylorienne visait la promotion de l'interchangeabilité et l'expulsion de la singularité. L'objectif était, pour l'employeur, de ne pas dépendre des connaissances, des savoirs et savoir-faire des ouvriers et surtout de leur subjectivité dans la mise en œuvre du travail. Donc de s'approprier les connaissances que détenaient alors les ouvriers de métiers pour leur imposer une organisation du travail constituée de prescriptions, gammes opératoires, délais alloués très détaillés pour une activité parcellisée et répétitive. Cette pensée taylorienne s'enrichira ensuite des possibilités techniques offertes par les chaînes de montage pour asservir plus encore chaque ouvrier à une organisation du travail capable d'imposer un rythme mécanique. Il s'agit d'inscrire dans la contrainte et le contrôle dans l'organisation même du travail.

L'ouvrier dominé par l'organisation du travail et isolé sur son poste de travail : telles étaient donc les conditions voulues par les directions pour une démarche permanente de réduction des coûts afin d'atteindre une rentabilité satisfaisante du capital.

Les enquêtes de terrain ont révélé que cet objectif n'était jamais totalement atteint. Dans les situations de travail même les plus taylorisées, toute activité exige des savoirs informels, tacites, qui se fondent sur une mobilisation subjective de chacun et favorisent la solidarité, l'entraide, l'échange entre les ouvriers. Cela illustre la différence entre le travail prescrit et le travail réel, comme l'existence de collectifs eux aussi informels qui jouent un rôle fondamental dans la production de ces savoirs, dans le rapport au travail et la capacité de contestation. Ils ont entretenu le sentiment d'un destin commun, celui de producteur exploité et ont débouché sur une remise en question massive de l'organisation taylorienne, comme cela a été le cas autour de mai 68 en France plus particulièrement.

Du management des individus....

La violente contestation de l'ordre taylorien a suscité l'émergence d'un nouveau modèle qui s'est auto désigné comme post taylorien. Il se veut en rupture totale avec la logique du passé. En réalité, il ne rompt pas avec la philosophie taylorienne de réduction des coûts en permanence, il s'agit toujours de faire plus avec moins (c'est le *lean management*) mais il se fonde sur la mobilisation de la singularité de chacun pour y parvenir. Il fait la promotion de la spécificité de chaque salarié et prétend vouloir lui donner la reconnaissance, l'autonomie et le respect qu'il mérite. Le nouveau modèle managérial repose en effet sur

l'individualisation et la personnalisation de la mise au travail pour inverser un rapport de forces qui était devenu bien trop défavorable, mais aussi pour trouver le moyen de convaincre chaque salarié de se mobiliser entièrement au service de sa direction, selon les critères d'efficacité, qualité et rentabilité définis unilatéralement par celle-ci.

Cette nouvelle orientation introduit ainsi une réelle rupture avec la philosophie taylorienne qui préconisait d'éliminer, dans la mise en œuvre du travail, toute mobilisation de la subjectivité ouvrière considérée comme dangereuse. Il ne fallait, selon Taylor, surtout pas dépendre de la bonne ou mauvaise volonté des ouvriers, de leur état d'esprit et de leurs états d'âmes. En mettant la subjectivité au cœur du modèle, le management moderne prend un risque, celui de voir les salariés privilégier leurs propres valeurs professionnelles, citoyennes, morales au détriment de celles de leur direction. D'où l'émergence de stratégies destinées à canaliser, modeler et orienter ces subjectivités dans le sens recherché.

Trois orientations sont à l'œuvre : la mise en concurrence des salariés ou agents, la psychologisation de leur relation au travail et la mise en place de procédures, protocoles, méthodologies, process et bonnes pratiques (pensés par des experts de grands cabinets internationaux) qui véhiculent des critères d'efficacité, qualité et rentabilité bien spécifiques ainsi que des moyens de contrôle très resserrés.

“ Dans les situations de travail même les plus taylorisées, toute activité exige des savoirs informels, tacites, qui se fondent sur une mobilisation subjective de chacun et favorisent la solidarité, l'entraide, l'échange entre les ouvriers. ”

Chaque salarié doit mobiliser des dimensions personnelles (sens de l'adaptation, intuition, audace, imagination, résistance au stress, goût de la compétition) pour faire au mieux son travail avec

“ Cela illustre la différence entre le travail prescrit et le travail réel, comme l'existence de collectifs eux aussi informels qui jouent un rôle fondamental dans la production de ces savoirs, dans le rapport au travail et la capacité de contestation. ”

des méthodes de travail imposées qu'il doit rendre efficaces, opérationnelles et pertinentes. L'objectif est que chacun développe un savoir, un savoir faire non prescrits, (adaptés aux situations de travail fluctuantes qui sont les siennes) strictement conformes aux critères d'efficacité et de qualité prescrits.

Pour l'y inciter on le sollicitera d'une manière ultra personnalisée, en jouant sur ses aspirations à la reconnaissance, sur ses désirs narcissiques, sa peur de perdre sa place et son emploi, la honte de ne pas être à la hauteur etc.

Et pour le contrôler, le management privilégie le changement, l'agilité, la fluidité, la flexibilité, afin de disposer d'un personnel « rénové » en permanence (même s'il est stabilisé dans son emploi) et donc sans mémoire.

“ La mémoire a un défaut aux yeux du management, elle véhicule des valeurs professionnelles, des valeurs morales potentiellement en désaccord avec les critères d'efficacité voulus, et s'inscrit dans une socialisation où les collectifs jouent un rôle important notamment en termes d'opposition et de contestation. ”

Car la mémoire a un défaut aux yeux du management, elle véhicule des valeurs professionnelles, des valeurs morales potentiellement en désaccord avec les critères d'efficacité voulus, et s'inscrit dans une socialisation où les collectifs jouent un rôle important notamment en termes d'opposition et de contestation.

La subjectivité des employés est ainsi sous influence car elle constitue un enjeu de taille. On comprend l'importance que prennent les Direction des Ressources Humaines avec leur *chief*

happiness officer (les responsables en chef du bonheur), les coachs, les consultants en tous genres, les gourous, les managers de proximité. Ils jouent un rôle décisif pour le façonnage des salariés, et leur mise en adéquation avec des exigences de plus en plus élevées en termes de missions et d'objectifs,

Ce modèle présente des avantages certains, dont la faiblesse de la représentation syndicale et la difficulté pour les salariés de contester les critères de performance et les méthodes de travail

imposées. Pris dans les rets de l'épreuve solitaire que constitue désormais leur travail, confrontés à un changement incessant qui leur fait perdre leurs repères et le bénéfice de leur expérience, ils ne sont pas enclins à contester, à s'opposer, à imposer leur point de vue. Chercher à imposer un point de vue individuel dans une organisation qu'on ne comprend pas est impensable.

Mais il présente nombre d'inconvénients. Il exige une armada d'intervenants couteux (qui orchestrent le changement permanent et la mise sous tutelle des subjectivités), il requiert une bureaucratie imposante de mise en place des procédures, protocoles et de contrôle et il enferme la ressource humaine dans une posture de vulnérabilité anxiogène, qui paralyse sa créativité. Il assèche la transmission de l'expérience qui devient systématiquement obsolète et qui ne bénéficie pas de l'existence de collectifs pour la porter et l'enrichir.

Ce modèle est source de critiques en raison des nombreux risques psychosociaux, de la souffrance au travail, des *burn out*, des suicides et des addictions à des substances psycho actives qu'il occasionne. Sa légitimité s'effrite et certains trouvent le chemin de « l'indépendance » en fuyant le salariat. Ils bénéficient d'une loi datant de 2008 qui facilite l'installation en auto entrepreneur. Ils sont nombreux à dépendre alors des plateformes numériques telles que *Uber* ou *Deliveroo*. On connaît les travers de ces formes d'auto emploi qui ne débouchent pas sur les droits, les protections et garanties inscrits dans le code du travail. Les grèves des chauffeurs *Uber* comme des cyclistes *Deliveroo* ont largement démontré le peu de liberté que les auto entrepreneurs dépendants de ces plateformes ont en réalité et leurs difficultés à se payer correctement. Je ne m'y attarderai pas.

... A l'auto management

Mais l'on trouve un mouvement de contestation de l'intérieur du salariat qui mérite toute l'attention car il est porté par certains dirigeants eux-mêmes. Il connaît un véritable engouement en France, avec une couverture médiatique imposante et bénéficie du décorum que lui confère Isaac Getz (professeur à l'ESCP, Ecole Supérieure de Commerce de Paris et auteur de nombreux livres sur la question). Plusieurs directions d'entreprises qui ont pignon sur rue se déclarent libérées, en marche vers la libération ou proches (avec la responsabilisation, l'horizontalité etc.).

Ce mouvement a la prétention de donner aux salariés la liberté d'agir, individuellement et

collectivement, en prenant acte des savoirs, savoir faire et connaissances qu'ils élaborent au fur et à mesure, de l'expérience qu'ils accumulent dans leur confrontation quotidienne avec leur travail. Il critique fortement le management actuel qu'il épingle pour sa bureaucratie surdimensionnée, basée sur le principe de la défiance à l'égard des salariés, qui contrôle sans cesse et ne donne aucun pouvoir, aucun sentiment de pouvoir aux salariés. Il dénonce un management intermédiaire qui n'a pas de réelle utilité mais pèse à la fois sur les finances et sur ses salariés qui ne se sentent pas en situation de faire leur travail par manque de marge de manœuvre.

Il faut donc libérer les salariés de cette bureaucratie et de ce management qui les rend malheureux, stressés, démotivés et donc peu efficaces. Le mal-être coûte cher. Il faut viser le bien être des salariés en leur donnant la possibilité de... mettre eux mêmes directement en œuvre la vision de l'entreprise donnée par son leader. Il faut donc des leaders charismatiques et des followers motivés.

Le nouveau modèle se base sur l'auto motivation, l'auto discipline, l'auto contrôle, l'auto management. L'entreprise ne ressemblera plus à une pyramide hiérarchisée mais sera plus horizontale avec des cercles qui s'entremêlent, où il y a aura des leaders d'équipes, de territoires et de zones à géométrie variable.

Le mouvement des entreprises libérées est intéressant car il offre une critique en règle de nombre de travers du management moderne et notamment du recours excessif à des protocoles, normes, règles, procédures, pensés abstraitement par des consultants à distance du travail concret. Mais il est intéressant également en ce qu'il donne lieu à une critique en règle portée par des consultants RH ou proches de ce milieu, qui mettent en évidence les dimensions problématiques de cette nouvelle orientation.

Ils évoquent un phénomène qui s'apparente aux logiques de secte, (tout le monde ne peut en être, il faut a priori être séduit par les règles du jeu), en ce qu'il demande aux salariés de s'identifier aux choix, orientations du leader et de se mobiliser de façon totale (en récupérant au passage certaines missions des DRH et des managers de proximité) et très intense avec des objectifs particulièrement exigeants. Par ailleurs, la question des rémunérations n'est pas considérée comme une question pertinente.

On comprend alors que plusieurs des entreprises nouvellement libérées atteignent des résultats financiers fort satisfaisants.

Ces avatars du management nous démontrent une fois de plus que le véritable problème, toujours occulté, au sein du salariat, est le lien de subordination qui place les salariés en situation d'assujettissement quelque soient les modalités de leur mise au travail. Nous assistons, que ce soit avec le management moderne ou les entreprises libérées, à des formes de plus en plus sophistiquées de subordination qui vont dans le même sens, celui de son individualisation, et personnalisation. Moyennant quoi, il redevient possible de réintroduire du collectif, mais un collectif particulier qui réunit des individus personnellement activés par les choix effectués par leur leader sans que ne soient véritablement mis en débat ni la finalité ni la qualité du travail.

L'université de Vincennes: histoire d'un essai de démocratisation universitaire

Charles Soulié

page 1/3

Il y a 50 ans, les étudiants se soulèvent contre le fonctionnement de l'université traditionnelle. Ils critiquent notamment son élitisme, immobilisme intellectuel, absence de démocratie interne, etc. Et ce qui, au début, n'est qu'une révolte étudiante s'étend ensuite à la société toute entière au point de devenir une crise sociale et politique majeure. En effet mai 68, c'est aussi une des plus grandes grèves ouvrières de l'histoire de France, un moment où la parole s'est libérée, de vacance du pouvoir, etc.

Cette crise, parfaitement inattendue, galvanisera les énergies militantes de l'époque. Et elle effraiera beaucoup la bourgeoisie et le pouvoir gaulliste, qui devront alors lâcher du lest, attendu que les projets d'avant mai visaient plutôt à introduire la sélection à l'université. Ainsi à l'automne 1968, et sous la pression des « événements », le parlement vote en urgence une Loi d'orientation. Laquelle développe l'autonomie des universités, favorise l'interdisciplinarité en brisant notamment l'ancien cadre facultaire et développe ce qu'on appelle alors la participation, c'est à dire la démocratie, au sein des instances universitaires.

De même, le ministère crée trois universités expérimentales : en l'occurrence celle de Vincennes, essentiellement consacrée aux lettres et sciences humaines, celle de Dauphine, consacrée aux sciences du management et qui aura un destin bien différent, et enfin celle de

Marseille Luminy consacrée aux sciences, mais dont le projet n'aboutira pas vraiment.

Concernant la politique gouvernementale de l'époque on peut citer Edgar Faure, alors ministre de l'Éducation nationale, et qui, lors d'un discours prononcé devant le sénat à l'automne 1968, dira: *Il n'y a pas d'exemple dans l'Histoire qu'une révolution ait été faite simplement par des révolutionnaires. Il faut donc que ces révolutionnaires entraînent avec eux des réformistes : mais nous faisons tout ce qu'il faut pour qu'ils n'y parviennent*

pas. Le calcul politique du gouvernement est clair. En réformant l'université, en ouvrant des centres expérimentaux, en instaurant de nouvelles disciplines, et donc en créant un grand nombre de postes, il s'agit

de conquérir ces réformistes et de les détacher des révolutionnaires afin de les inciter à « participer ».

Des enseignants divisés

À l'origine, le projet Vincennes est essentiellement un rêve d'enseignants. Et ceux-ci - par peur de se voir déborder par les étudiants les plus radicaux - les tiendront à distance le plus longtemps possible. Mais dès l'ouverture du Centre, ils devront nécessairement composer avec eux, ce qui fait que la vie du Centre sera particulièrement agitée. Par exemple le premier doyen élu (Jacques Droz) ne restera en poste que cinq mois et retournera ensuite, tout penaud, à la Sorbonne. Le second (Jean Cabot) onze mois et le premier président (Michel Beaud) quatre mois...

Les enseignants recrutés à Vincennes ne forment pas un groupe homogène et globalement, on peut les diviser en deux groupes. Ou plutôt trois, si on ajoute la foule de ceux qui verront d'abord dans Vincennes une opportunité pour faire carrière, remonter plus vite à la capitale.

Le premier, le plus visible médiatiquement et sur lequel épiloguera longuement la presse de l'époque et plus spécialement le *Nouvel Observateur*, rassemble une bonne part de l'avant-garde intellectuelle française des années 60. Et il comprend une forte proportion de normaliens. Par exemple le département de philosophie de Vincennes, qui sera un des phares intellectuels de cette université, réunit Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jean François Lyotard, Alain Badiou, Étienne Balibar, Jaques Rancière, François Châtelet, etc. Et au début des années 70 nombre de ses enseignants rejoignent les étudiants les plus radicaux, et plus spécialement les maoïstes, dans leur critique de ce qu'ils appellent « l'université bourgeoise », comme de la société en général, et apportent alors leur caution intellectuelle à l'expérience vincennoise.

“ Ce n'est pas parce qu'on ouvre ses portes à tous, que tout le monde rentre et tire un profit égal de son passage dans l'institution concernée. ”

“ La classe ouvrière - objet à l'époque de tant de discours, fantasmes – n'est pas vraiment présente en masse à Vincennes. ”

Le second groupe est constitué d'enseignants moins connus et déjà soucieux de rénover leur pratiques tant pédagogiques que scientifiques dans un sens plus démocratique et moderniste et qui prendront notamment en charge la gestion quotidienne de l'établissement. Ce sont souvent pour employer le vocabulaire politique - et plus ou moins péjoratif - de l'époque, des « réformistes ». C'est-à-dire des enseignants souhaitant profiter des dynamiques introduites en 1968 par les étudiants à l'université pour sortir du mandarinat notamment symbolisé par le système des chaires, renouveler les programmes, transformer le rapport pédagogique dans un sens plus égalitaire et ouvrir l'université sur le monde comme à de nouveaux publics.

Tant du point de vue statutaire que politique, ces enseignants occupent souvent une position intermédiaire entre les grands intellectuels décrits précédemment, ou ceux que Pierre Bourdieu appelle les « auctores » pris dans les enjeux intellectuels et symboliques propres à l'avant-garde intellectuelle, et les enseignants les plus jeunes. C'est à dire les assistants ou chargés de cours, recrutés en masse et très rapidement après 68, souvent emportés dans une forme de surenchère gauchisante et qui interpellent, voire bousculeront plus ou moins violemment leurs aînés, dans le cadre d'une lutte de générations souvent mâtinée de lutte des classes.

Côté étudiant, au début Vincennes attire essentiellement des étudiants de première année, dont beaucoup viennent de la Sorbonne ou de Nanterre et qui ont un profil d'héritiers critiques. C'est à dire qu'une partie d'entre eux sont très dotés intellectuellement et très militants. Et certains veulent même faire de Vincennes « une base rouge » leur permettant « d'abattre le capitalisme ». Mais il y a aussi nombre d'étudiants plus « réformistes » qui, par exemple, suivent leurs enseignants migrant de la Sorbonne à Vincennes. Mais on peut aussi parler des étudiants ordinaires ayant trouvé là une université particulièrement accueillante au plan des formalités d'inscription, voire des exigences académiques. De même dès la première année, on rencontre une proportion non négligeable d'étudiants non bacheliers (18%). Ce qui nous conduit au cœur de notre objet.

Vincennes, fac ouverte à tous ?

En effet, la grande originalité de Vincennes réside dans son public. Car celle-ci s'ouvre résolument à une population habituellement rejetée de l'université : en l'occurrence celle des non bacheliers et des salariés. Et de fait, rappelons qu'en 1970, 20,1% seulement d'une classe d'âge arrive au baccalauréat. Contre 78,8% en 2016... Donc à l'époque entrer à l'université est un privilège et constitue un véritable marqueur de classe. L'université était aussi considérée comme

« le temple du savoir » et comme un lieu potentiel d'émancipation, d'ascension sociale. Et c'est notamment grâce à la multiplication des cours du soir, le samedi, à la très grande souplesse de ses cursus et aux facilités pour s'inscrire, que Vincennes draine très rapidement un public original. Ainsi en 1975 elle compte 38% de non bacheliers, 60% de salariés, 38% de salariés à plein temps, mais aussi 33% d'étrangers¹.

Manifestement, cette université répond à une demande sociale forte. Initialement prévue pour 7 000 étudiants, elle en compte 32 000 en 1979. Soit quatre fois plus alors que les locaux, crédits, comme les recrutements d'enseignants, ne suivent pas. D'où, après une première période quasi luxueuse où on la compare même à un petit Berkeley à la française, l'installation dans une misère matérielle chronique. En fait, le ministère refusant aux autres universités le droit d'accueillir les non bacheliers et Vincennes, de son côté, n'étant pas sectorisée et refusant de sélectionner, elle sera très vite saturée.

Pour reprendre un slogan de l'époque, on peut donc dire que, dans un bel élan de générosité collective, Vincennes essaiera d'être une « fac ouverte à tous ». Mais ce n'est pas parce qu'on ouvre ses portes à tous, que tout le monde rentre et tire un profit égal de son passage dans l'institution concernée. Et l'on retrouve alors les limites auxquelles se heurtent généralement les essais de démocratisation culturelle. Et qui font par exemple que ce n'est parce que les musées sont gratuits le dimanche, que tout le monde entre et que la démocratisation culturelle s'opère. Certes ça peut aider, mais ce n'est pas suffisant.

Par exemple, si on compare l'origine sociale des vincennois à celle des étudiants des autres universités françaises, on observe que, finalement, elle en est très proche. Et que, comme dans les autres universités, le recrutement social s'élève à mesure qu'on monte dans le cursus. De même, et analysant les professions exercées par les étudiants, on note que les ouvriers sont rares à Vincennes. Et que cette université répond essentiellement à une demande de formation continue, plutôt généraliste, émanant pour l'essentiel de salariés de couches moyennes, ou d'employés, provenant du secteur tertiaire. Et plus spécialement des secteurs éducatifs, sociaux, paramédicaux et artistiques, secteurs qui seront particulièrement actifs en mai. Bref la classe ouvrière - objet à l'époque de tant de discours, fantasmes - n'est pas vraiment présente en masse à Vincennes.

Enfin concernant les non bacheliers, on observe que

“ Tout se passe comme si à l'époque, l'université française avait répondu à une demande sociale forte, à un « désir d'apprendre » . ”

(1) Concernant l'appareil statistique mobilisé ici : Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, PUV, 2012. Pour compléter cette étude : Guy Berger, Maurice Courtois, Colette Perrigault, *Folies et raisons d'une université : Paris 8 De Vincennes à Saint-Denis*, Éditions Petra, 2015. Et pour une présentation filmée attrayante, mais quelque peu idéalisée, de l'histoire de cette université : Virginie Linhart, *Vincennes, l'université perdue*, Agat film & Cie, 2016.

le cursus vincennois, qui mélange résolument bacheliers et non bacheliers, ne semble guère adapté, attendu qu'en 1976/77 leur part passe de 46% en 1er cycle

à 13% en 3e cycle. Au demeurant, ces non bacheliers ont un profil spécifique attendu que la majorité a le « niveau bac ». Ce qui, finalement, les rapproche beaucoup des étudiants ordinaires. Mais étant salariés et en reprises d'études, ils sont nettement plus âgés que les étudiants traditionnels et prennent aussi souvent plus de temps pour faire leurs études. Ainsi à la fin des années 70, la moyenne d'âge des Vincennois est de 29 ans, contre 22

ans à l'ensemble de l'université française.

En fait, tant au plan des caractéristiques sociales et scolaires, tout se passe comme si c'est essentiellement aux marges du public universitaire habituel, ou de proche en proche, que Vincennes réussira à conquérir un nouveau public. Cette extension du public universitaire à d'autres populations, notamment plus âgées, touche alors l'ensemble des universités françaises des années 70. Et tout se passe comme si à l'époque, l'université française avait répondu à une demande sociale forte, à un « désir d'apprendre » pour reprendre le titre d'inspiration deleuzienne d'un ouvrage de l'époque consacré à Vincennes², caractéristique de toute une génération et notamment nourri par le flot des remises en question, aspirations, interrogations collectives initiées en mai 68.

Pour conclure, on peut se demander s'il ne faut pas rapporter l'expérience vincennoise, et plus largement la dynamique politique, sociale et culturelle de l'époque, à l'apparition et au développement de ce qu'en 1979 Pierre Bourdieu appellera la « petite bourgeoisie nouvelle ». Qui, comme il l'écrit, a partie liée avec « l'éducation permanente », entretient « une relation ambivalente au système scolaire », laquelle la porte notamment « à se sentir complice de toute espèce de contestation symbolique »³. Laquelle petite bourgeoisie, dont l'idéologie était plutôt d'inspiration spontanéiste et libertaire et qui critiquera souvent les organisations syndicales et ouvrières classiques pour leur « autoritarisme », se pensait généralement à l'avant-garde du mouvement politique, mais aussi éducatif, social et culturel. Et qui passera alors une alliance avec l'avant-garde académique de l'époque en lutte contre l'université à l'ancienne.

(2) Jacqueline Brunet et alii, *Vincennes ou le Désir d'apprendre*, Paris, Alain Moreau, 1979.

(3) Pierre Bourdieu, *La Distinction*, Minuit, 1979, p. 175, 415 et 420.

Politiques publiques locales et inégalités scolaires à Paris

Adrien Tiberti

page 1/3

Les communistes se battent pour un véritable service public d'éducation nationale, c'est entendu. Mais il n'en reste pas moins que les différentes lois de décentralisation ainsi que la demande sociale à laquelle les élus locaux sont bien plus sensibles que les parlementaires du fait de leur proximité avec les électeurs ont fait des collectivités locales des acteurs majeurs de la politique scolaire. Nous savons par ailleurs que notre système éducatif est traversé par les inégalités qui structurent notre société tout en en créant de nouvelles en son sein. Aussi il est légitime de se poser la question de savoir ce que peut être le communisme municipal en matière scolaire aujourd'hui. Peut-on mener, à l'échelle municipale, des politiques éducatives qui renforcent le service public national au lieu de le concurrencer, voire qui œuvre à sa transformation, au service de l'égalité et de l'émancipation ?

La question est vaste, tellement d'ailleurs que je ne prétends pas la traiter en entier mais simplement prendre l'exemple parisien pour en aborder quelques aspects.

Le bâti scolaire

La Ville de Paris, à la fois commune et département, est donc en charge du bâti des écoles et des collèges. Elle bénéficie d'un patrimoine scolaire très vaste et très ancien. En effet, la plupart des écoles ont été construites avant la Seconde Guerre mondiale. Le pic démographique a été atteint dans la capitale en 1954 avec plus de 3 millions d'habitants alors qu'aujourd'hui la population dépasse de peu les 2 millions d'habitants. La Ville ne construit pas ou peu et ce depuis très longtemps. Ainsi la création des collèges dans les années 70 et 80 se fait en réaffectant des écoles. Et pour prendre un exemple plus récent le collège où j'enseigne, le Collège Seligmann, a ouvert en 2015, après avoir été une école, un lycée professionnel puis un GRETA. On a donc là un « nouveau » collège qui a coûté seulement 3 millions d'euros alors qu'une création ex nihilo nécessite plutôt 10 à 15 millions. Ce patrimoine scolaire vaste et ancien a un intérêt pour la collectivité, il fait faire des économies. Le Snes Paris a calculé que la Ville de Paris dépensait moins par élève que le Conseil départemental de Seine-Saint-Denis. Un collège en pierre avec parquets et à belle hauteur sous plafond résiste mieux qu'un collège construit dans les années 70 ou 80 en béton préfabriqué. Le style IIIe République rend plus supportable pour les familles le délabrement intérieur parfois réel que le style « Trente piteuses ». Le nombre de cités scolaires très important, cas unique en France, fait que de nombreux collégiens parisiens se retrouvent à étudier dans les monuments emblématiques de la IIIe République que sont les lycées et que la Ville passe beaucoup de

temps à miser sur la région pour rénover ce bâti-là. Au final la Ville de Paris fait des économies sur l'immobilier scolaire malgré le mauvais état souvent important des établissements. De plus le manque d'installations sportives est criant mais insoluble vu l'absence de foncier disponible.

Enfin, la Ville de Paris consacre chaque année près de 30 millions d'euros pour s'assurer que l'ensemble des directrices et directeurs d'école soient entièrement déchargés de cours. Cette politique a des effets positifs très importants car le travail administratif est fait, l'animation pédagogique est prise en charge et le lien avec les familles est grandement facilité.

La question de la réforme des rythmes

Un des aspects les plus brûlants de la politique scolaire locale a été la mise en place de la réforme des rythmes scolaires. La Ville de Paris a fait le choix, malgré le refus des élu-e-s communistes, d'appliquer le plus vite possible la réforme. Les enseignant.e.s protestaient (et près de 5 ans après, protestent encore comme on peut l'entendre dans les conseils d'école) car ils dénonçaient la confusion entre le scolaire et le périscolaire, et la dépossession de leurs salles de classe, lieu nécessaire à leur travail en dehors de la présence des élèves. Un autre problème s'est posé immédiatement à la Ville, c'est la capacité à « remplir » le périscolaire. Énormément d'associations, pour la plupart financées par ailleurs par la Ville et donc plus ou moins contraintes, ont été sollicitées pour proposer des

“ Il est possible de construire des points d'appui car nous sommes capables de voir plus loin que l'urgence des luttes défensives et que nous portons un projet de grande ampleur. ”

“ La sélection par le refus de la mixité scolaire est plus facile à justifier que la sélection par le refus de la mixité sociale. ”

activités aux élèves dans des délais très brefs. Les conseils d'arrondissement et le Conseil de Paris ont donc voté des centaines de subventions pour financer ces activités au mois de juin précédent la

rentrée. Les élu.e.s communistes ont fait le choix de s'abstenir pour marquer leur désapprobation de la réforme sans bloquer les financements des associations. Dès le mois d'octobre suivant, de nombreuses délibérations étaient sou-

mises aux mêmes instances pour constater que beaucoup d'associations renonçaient. La Ville a alors eu comme solution de développer très fortement sa filière animation. C'est dans ce contexte que le groupe communiste au Conseil de Paris menant un combat de repli par rapport à sa position initiale de refus de l'application anticipée de la réforme des rythmes, a obtenu un plan de déprécarisation de 1500 animateurs et la création d'un véritable cadre de formation pour ces nouveaux agents.

Cet épisode appelle deux réflexions. Tout d'abord, à l'occasion de la réforme des rythmes, les communistes parisiens ont été capables, en utilisant la puissance financière de la collectivité parisienne (unique en France il est vrai), d'obtenir la mise en place des prémisses d'un grand service public du loisir éducatif. Ainsi, même dans un contexte dégradé et du fait des erreurs des autres acteurs (en l'occurrence la mise en place précipitée de la réforme par les socialistes parisiens soucieux de passer pour les bons élèves du gouvernement), il est possible de construire des points d'appui car nous sommes capables de voir plus loin que l'urgence des luttes défensives et que nous portons un projet de grande ampleur. Enfin, la présence des élu.e.s communistes dans la majorité municipale de gauche, permet dans un rapport de forces permanent, d'influer positivement sur la réalité car nous sommes au cœur des processus de décisions (il n'y a pas de majorité sans nous) et nous ne nous mettons pas dans la position de toujours dénoncer de manière véhémente en utilisant pour se justifier le fait que cela aille toujours plus mal : c'est la position de la seule élue FI de la capitale qui en vient, par nécessité de noircir le tableau, à raconter n'importe quoi.

Cependant s'il est un aspect des politiques scolaires locales qui rend apparent les enjeux de classes, c'est la question de la carte scolaire.

La carte scolaire

Pour les écoles et les collèges parisiens, il existe

une carte scolaire contraignante strictement géographique, élaborée par les services de la Ville. Le système fonctionne bien et permet de gérer correctement les cohortes scolaires. La carte scolaire est publique, disponible facilement sur le site internet de la Mairie. Cependant pour les lycées parisiens, il n'y a pas de carte scolaire et c'est un cas unique en France. De plus, l'implantation des lycées est héritée des équilibres démographiques de la fin du XIXe siècle. Ainsi le IVe arrondissement, arrondissement central et désormais très bourgeois qui compte 25000 habitants, possède deux lycées généraux publics tandis que le XXe arrondissement, populaire et périphérique, qui compte 200 000 habitants, n'a lui aussi que deux lycées. Cela est révélateur du fait qu'encore aujourd'hui le lycée est conçu à Paris comme un espace de distinction sociale. Venons-en au système d'affectation. Tout le processus est sous le contrôle du rectorat. La ville a été découpée en 4 secteurs dans lesquels les enfants sortants de 3e sont affectés à l'aide d'un logiciel, nommé Affelnet, dont l'algorithme est élaboré par les services du Rectorat et n'est pas communiqué. L'expérience prouve que le Rectorat affecte les élèves en prenant pour critère premier les résultats scolaires. Il y a ainsi des « bons » et des « mauvais » lycées dans la capitale selon une hiérarchie connue de tous, liée entièrement au système d'affectation officiel. Le rectorat crée donc des lycées hétérogènes comme certains chefs d'établissement s'amuse encore aujourd'hui à créer des classes hétérogènes. Pour rajouter à l'horreur du système, les familles font des vœux, les enseignants mettent la pression à leurs élèves sur la nécessité de bien travailler pour avoir un « bon » lycée et tout cela est mis en scène : fin juin, quand les élèves achèvent leur dernière épreuve du DNB, on leur remet une enveloppe précisant leur affectation, avec des heureux et des désespérés...

Ce système d'affectation est profondément injuste. Il n'y a aucune mixité scolaire et les hiérarchies locales se complaisent dans ce fonctionnement indigne. Ainsi, il n'est pas rare qu'en fin de seconde, des élèves pourtant admis en classe supérieure par le conseil de classe soient réorientés vers des établissements « qui correspondent mieux à leur niveau » par des chefs d'établissement dont on sait la capacité de certains.e.s, choisis.e.s pour cela, à faire vivre le pire de l'Éducation nationale. Pourquoi en est-on arrivé là ? La bourgeoisie parisienne, y compris dans sa partie dite « progressiste », a considéré que l'élitisme scolaire était un bon moyen d'échapper aux désagréments de la massification scolaire. La sélection par le refus de la mixité scolaire est plus facile à justifier que la sélection par le refus de la mixité sociale. La chance, c'est que les deux se recoupent en partie car on sait à quel point le système est globalement inégalitaire. Et puis un

pauvre avec 17 de moyenne, c'est supportable et il n'y en a pas beaucoup.

Un argument fréquemment utilisé pour justifier un système aussi contraire aux valeurs républicaines est la concurrence avec le privé : « il faut retenir les familles qui pourraient mettre leur enfant dans le privé ». À Paris, la pression du privé est effectivement importante puisque 40% des élèves du secondaire sont scolarisés dans le privé. Ce taux est quasiment au même niveau que celui des académies de Rennes ou de Nantes, bastions du catholicisme scolaire. Mais le mot important là-dedans est celui de concurrence car ce qui se joue a moins à voir avec la vieille bataille scolaire qu'avec la création d'un véritable marché de l'éducation pour générer à terme du profit dans un secteur qui n'était pas marchand jusqu'à présent. Le privé à Paris offre non pas de meilleures conditions d'enseignement mais l'absence de mixité. Et il s'agit d'abord non pas d'une absence de mixité sociale car les prix du privé ne sont pas encore prohibitifs mais d'une absence de mixité scolaire car il est évident que les établissements privés ont ce privilège de pouvoir refuser les élèves aux résultats médiocres ou au comportement inadéquat. La concurrence agit aussi comme une injonction pour les établissements publics : face au privé, il faut rendre les établissements plus attractifs, avec un projet innovant et une image dynamique... Le journal Libération collectionne les articles sur ces familles de gauche, actrices de la gentrification des quartiers populaires (et donc pas seulement « de gauche » mais aussi bourgeoises) qui ont peur de sacrifier leurs enfants, selon leurs mots, en les mettant dans le public ou de renoncer à leurs valeurs en les mettant dans le privé. Ce discours, en plus de véhiculer des préjugés racistes, montre à quel point la création d'un marché scolaire est aliénant pour de très larges secteurs de la société.

Que fait la Ville ? Avec le rectorat, elle tente depuis un an la mise en place de secteurs multi-collèges. Il s'agit de regrouper deux collèges proches géographiquement mais aux populations différentes en mélangeant les enfants : chaque établissement accueillant deux niveaux. L'expérience est trop fraîche pour avoir le moindre recul mais dès l'origine le SNES l'avait dénoncée car les personnels avaient été écartés de toute concertation préalable et les secteurs choisis semblaient peu cohérents avec le but recherché. Surtout, cela repose encore une fois sur l'injonction faite au public de s'adapter au marché car le privé n'est pas concerné et son principal avantage comparatif (le droit de refuser les élèves) n'est même pas mis en cause. Sur un autre thème, les élu-e-es socialistes parisiens-ne-s, en responsabilité sur les questions scolaires à Paris, montrent que leur grille de lecture est dépassée.

En effet, lors d'un récent conseil d'arrondissement, j'ai proposé que la Ville étudie la possibilité d'une carte scolaire pour les lycées parisiens et il m'a été répondu qu'Affelnet fonctionnait très bien et qu'il fallait renforcer la mixité sociale. Or, je m'étais bien gardé d'utiliser la notion de mixité sociale et j'avais, en revanche, montré que le rectorat affectait d'abord les collégiens en fonction de leurs résultats scolaires. Cela illustre le fait que les élu-e-es socialistes confondent mixité scolaire et mixité sociale alors que les deux ne se recoupent pas complètement et il y a là comme un vieux mépris de classe. La boussole de l'égalité semble avoir été oubliée.

Comme pour d'autres sujets, le projet communiste de l'Ecole pour toutes et tous est à la fois le plus en phase avec les aspirations populaires et le plus apte à animer les luttes immédiates. En effet, une mesure aussi simple que d'imposer la carte scolaire aux établissements privés peut mobiliser les familles, les élus et se faire sans attendre la Révolution. Mais il faudra bien la faire car le projet émancipateur d'une école de l'égalité ne s'accomplira que dans une société sans classe.

“ En effet, une mesure aussi simple que d'imposer la carte scolaire aux établissements privés peut mobiliser les familles, les élus et se faire sans attendre la Révolution. ”

Entretien avec

Jean Bernardin, responsable national du GFEN : « Des maîtres pour une autre école : former ou transformer »¹ : une expérience de formation au Tchad

Carnets Rouges : Pendant la période 1967-1973 la France lance un programme de formation des enseignants sur le territoire tchadien. Quel est l'état du Tchad quand débute l'expérience ?

Jean Bernardin : C'est un immense pays, indépendant depuis 1960, où règne une pauvreté endémique. La population est essentiellement tournée vers l'agriculture au sud, une agriculture fragilisée par la monoculture du coton au détriment des cultures vivrières, et le nomadisme au nord. Les techniques agricoles restent archaïques, basées sur la pratique du brûlis d'un morceau de brousse autour des villages. Le joug et la charrue tirée par des bœufs sont introduits dans les années 60-70 grâce à la pension des anciens combattants. Prévarication, détournement de fonds publics, de subventions et donations venant de France et des ONG internationales : l'administration est gangrenée de haut en bas

La scolarisation élémentaire est parmi les plus faibles du continent africain (30% à 40% des enfants d'une classe d'âge dans les campagnes). Les filles sont moins scolarisées que les garçons. Dans chaque famille quelques enfants sont envoyés à l'école dans l'espoir qu'ils deviendront fonctionnaires et pourront subvenir aux besoins d'une famille élargie, les autres se consacrant aux tâches domestiques et agraires. La scolarisation secondaire est très faible avec des taux d'échec scolaire dramatiques. Quelques étudiants boursiers partent faire leurs études au Sénégal, en France, aux Etats-Unis et en Russie avant que ne soit créée une université tchadienne en 1971, fermée de 1979 à 1983. Ceux qui reviennent au pays doivent faire allégeance à la dictature ou sont emprisonnés. La majorité des enseignants a pour seul niveau le Certificat d'Etudes Primaires, quelques-uns le BEPC et pas ou peu de formation pédagogique. Les effectifs peuvent être pléthoriques (jusqu'à 60-80 élèves dans une même classe). Les classes, en dur dans les villes, doivent être reconstruites chaque année dans les campagnes. Le matériel pédagogique est pratiquement inexistant.

La France lance dans ce contexte un vaste programme au service du développement social et économique centré sur de nouvelles technologies, présentées comme des solutions aux problèmes de santé, d'éducation et de production agricole qui touchent les pays de l'Afrique sub-saharienne : Mali, Niger et Tchad.

Pour l'éducation les programmes de l'élémentaire, entièrement élaborés en France, doivent être appliqués et leur mise en œuvre évaluée par des « conseillers pédagogiques », pour la plupart volontaires du service national n'ayant qu'une année d'expérience professionnelle. 50 classes expérimentales sont mises en place dans des centres urbains et ruraux de la vallée du Mandoul. La « rénovation pédagogique » a pour objectifs de donner au plus grand nombre une formation de base qui acculture les tchadiens aux progrès techniques et forme des producteurs et des citoyens ; de fournir au pays des cadres moyens et supérieurs. Sur le plan des contenus il s'agit d'introduire les mathématiques nouvelles (théorie des ensembles), l'étude du milieu, l'apprentissage de la langue française visant la communication et le dialogue en situation. Des responsables de la Rénovation des classes de l'élémentaire se succèdent mais force est de constater que les retours sont en deçà des attendus...

CR : Il faut alors repenser l'expérience. Sont sollicités des militants d'éducation nouvelle...

Jean Bernardin : En mai 1971, Toula Lambiotte, ex inspectrice à Aubervilliers et travaillant à la Coopération propose à Henri Bassis, directeur de l'école Bretonneau du XXe arrondissement de Paris et membre de la direction du GFEN, de prendre la direction de cette entreprise de rénovation pédagogique au Tchad, en perdition en y insufflant les orientations et pratiques de « l'expérience du groupe expérimental du XXe »² mise en place et dirigée par l'IEN Robert Gloton. Odette Bassis, professeur de math du secondaire, membre de la direction de l'ex GEMAE, aurait un poste de professeur de mathématiques à l'Ecole Normale de Sarh (ex. Fort-Archambault).

CR : A leur arrivée, ces militants doivent prendre des décisions. Ont-ils une vraie marge de manœuvre ? Quelles orientations leur donnent-ils ?

Jean Bernardin : Au départ ni la direction de la Coopération, ni les autorités tchadiennes ne donnent « carte blanche » à H. Bassis. Tout était à gagner et à construire sur le terrain : la complicité des autorités comme celle des acteurs de terrain, dont en premier lieu l'équipe de « conseillers pédagogiques ».

H. Bassis part du postulat que *tout pays colonisé ou en situation de post ou semi-colonisation est, par nature, ou tout au moins en puissance,*

*anticolonialiste. Toutes ses contradictions ne peuvent empêcher qu'existe et se développe le sentiment anticolonialiste*³. Tel était le cas au Tchad où le président despote, Tombalbaye, caractérisait l'école comme colonialiste, destinée à former des boys, rendant les jeunes tchadiens étrangers aux besoins de développement du pays. H. Bassis prend au pied de la lettre cette dénonciation et propose de mettre sur pied une « école nouvelle » qui formera des citoyens, agents responsables du développement autonome du pays. Il pose pour principe politique *que la coopération n'a de sens que dans un échange égalitaire. L'aide unilatérale qu'apporte (ou devrait apporter) l'ex-puissance coloniale n'a donc de sens que si elle se fixe pour but de devenir inutile, c'est-à-dire d'avoir créé les conditions d'autonomie qui permettent à la nation assistée de se passer enfin de son assistance*⁴. Quelques années après son retour du Tchad, H. Bassis écrira : *Eduquer, c'est non pas donner des solutions, ni même seulement (ce qui est mieux) apprendre à poser et se poser des questions, mais "mettre des forces en marche comme l'écrivait bien Saint-Exupéry. Non pas recevoir un capital mort, mais défricher, retourner et labourer des terres qui ne demandent qu'à respirer la vie et la répandre. Aider, bien sur, mais surtout pas assister - et donc, si j'ose dire, aider pour qu'on se passe de mon aide... L'Education Nouvelle, c'est la bataille quotidienne avec soi-même pour faire coexister des contraires, c'est la tentative constante, pas toujours facile, pas toujours réussie, mais toujours recommencée, et recommencée jusqu'à finir par gagner, pour ne jamais penser à la place de l'autre...*⁵

La priorité est donc de former le plus rapidement possible les enseignants tchadiens - comme leurs élèves - à l'autonomie, partant du principe que notre présence ne pouvait être que provisoire et que le devenir de leurs pays était « de leur responsabilité ».

CR : Sur quels principes et dans quelles modalités mettez-vous en place la formation ?

Jean Bernardin : L'équipe française d'assistants était en place. *Ils étaient de jeunes enseignants, qui avaient choisi ce service plutôt que le service militaire, ils avaient connu mai 1968, et je percevais en eux la persistance de valeurs que leur situation aliénante n'avait pas eu encore le temps de détruire [la vie coloniale offrant tant de facilités qu'elle est naturellement corruptrice]*⁶ écrit Henri Bassis. La priorité était donc, sur la base de ces valeurs, de les former lors de journées d'études aux pratiques

d'une nouvelle éducation. Au fur et à mesure des assistants tchadiens sont rapidement intégrés à cette équipe.

Nous avons commencé par un « cartes sur table » sur l'état de l'expérience, la situation de dépendance des assistants, et les finalités, les principes de l'éducation nouvelle. Nous avons partagé quelques « outils », avec des apports théoriques sur les travaux de la psychogénétique (Piaget et Wallon), de la didactique des disciplines et l'expérience menée dans le XXème arrondissement parisien où la preuve avait été faite que les enfants des classes populaires sont capables d'apprendre comme les autres si l'on crée les conditions. L'équipe a mis en place une formation conçue comme une transformation des modes de faire et de penser, interrogeant les conceptions du savoir et les modalités de leur transmission ainsi que les représentations sur les possibilités illimitées de développement des enfants comme des peuples. Une formation ayant pour but de liquider la ségrégation et l'aliénation de la pensée magique ; de développer l'autonomie mentale et les moyens de l'émancipation de la pensée et des comportements. Cette conception de la formation comme transformation est à l'œuvre au Tchad et se retrouve dans l'article précédemment cité de H. Bassis : *les concepts fondamentaux d'un apprendre véritable (...) tournent le dos à la transmission imitative et docile, médiocre produit technologique qui multiplie la caste des ingénieurs des travaux finis. Ce sont des concepts puisés chez Bachelard - et chez Brecht, dont la distanciation et la chasse à l'insolite constituent pour nous des armes mentales permanentes. Ils enrichissent le concept scientifique de mise en relation, dont l'importance ne peut s'installer que dans une formation vécue à la recherche systématique de mises en relation.* C'est un projet résolument antiraciste qui sera rapidement soutenu par des enseignants tchadiens et des inspecteurs auxquels il sera proposé de s'y associer. Cette stratégie de formation destinée aux classes dites expérimentales s'étendra à l'ensemble du pays.

CR : *Quels sont les effets produits ?*

Jean Bernardin : Les deux premières années sont consacrées à l'expansion de l'entreprise de rénovation pédagogique : nombreuses journées d'étude et de formation des assistants français auxquels sont rapidement associés de très nombreux collègues tchadiens, puis des normaliens ; stages de circonscription des maîtres des écoles expérimentales, étendus à l'ensemble des enseignants ; stages de formation des inspecteurs puis stages de masse de l'ensemble des enseignants du pays réunissant chacun de 300 à 700 maîtres, à la demande des autorités du pays.

De manière un peu inattendue l'élément déclencheur de cette expansion fut une dénonciation

d'une autorité française auprès du directeur de l'enseignement du premier degré : la « pédagogie Bassis » était une dangereuse « pédagogie anarchiste ». Ces accusations étaient telles que le directeur se rendit immédiatement sur place pour voir ce qui se passait. De retour de ses visites de classe, fortement ébranlé par l'engagement des enseignants et la mobilisation des élèves sur les apprentissages et leur esprit de responsabilité, annonça : *Voilà ce qu'il faut au pays ! Le travail de groupe, je veux le voir dans tout le Tchad.* Très rapidement les actions de formations de quelques jours se multiplièrent dans l'ensemble du pays, ce qui permit aux assistants tchadiens de prendre de plus en plus de pouvoirs d'animations dans la formation.

A l'issue de ces deux premières années il nous fut demandé d'étendre et de consolider cette rénovation pédagogique dans le cadre politique de la révolution culturelle engagée par le pays. La responsabilité pédagogique de tous les centres de formation nous fut confiée pour concevoir de nouveaux programmes de formation et former les étudiants à devenir les « fers de lance » de cette révolution pédagogique...

CR : *Quelles sont les réactions des enseignants tchadiens face à cette formation ? A votre avis pourquoi adhèrent-ils à vos propositions ? Comment faites-vous avec les conditions particulièrement difficiles (matériel absent, effectifs...)*

Jean Bernardin : De nombreux enseignants tchadiens, notamment les plus jeunes, adhèrent à la fois à l'idéal politique, construire une école qui tourne le dos à l'école néo colonialiste et forme des citoyens au service du développement autonome de leur pays - nous étions en pleine Révolution culturelle - et aux propositions pédagogiques qu'ils perçoivent comme au service de leurs valeurs d'émancipation. L'implication de leurs élèves dans les apprentissages et leur formidable envie de savoir ainsi que la complicité des parents jouèrent également un rôle important dans leur engagement. Ils modifièrent de façon profonde le regard des enseignants sur les potentialités de leurs élèves, toujours plus autonomes et solidaires dans les apprentissages, renouant par là avec des comportements liés à leur culture.

Enfin, les formations où s'échangeaient et s'inventaient collectivement des pratiques professionnelles leurs permirent de devenir auteurs, en homologie avec ce qu'ils faisaient vivre à leurs élèves, alors qu'ils avaient été acteurs (boys) chargés d'appliquer des prescriptions élaborées sans eux à Paris.

Ainsi les conditions matérielles particulièrement difficiles furent rarement un obstacle véritable car chacun, élève et enseignant, fit preuve d'une ingéniosité étonnante pour les dépasser. Un seul

exemple : dans une classe pléthorique de plus de 60 élèves l'enseignant pouvait prendre en charge une demi-classe pendant que l'autre demi-classe allait travailler en autonomie sous un arbre sans que cela ne pose de problèmes de discipline - ce qui fut une révolution par rapport à l'époque où il y avait recours systématique à la chicote pour obtenir le silence !

CR : *Pourquoi devez-vous arrêter et rentrer en France ?*

Jean Bernardin : La Françafrique était à l'époque (Pompidou 69-74 puis Giscard D'Estaing 74-81) très influente auprès des instances de la Coopération. Est-ce qu'une velléité d'émancipation des tchadiens - le projet de l'équipe était fortement soutenu par le Directeur de l'Enseignement du premier degré, le Directeur de l'Institut pédagogique national et l'inspecteur principal contrôlant les trois circonscriptions de Moyen Chari - mettait en cause les intérêts politiques, stratégiques et économiques de la France de l'époque ?

Toujours est-il qu'Henri Bassis fut convoqué à Paris où il lui fut signifié : « Faire réfléchir les tchadiens, vous n'y pensez pas ! »

Puis, eut lieu une série de coups d'état en avril 1975 puis mars 1979, s'accompagnant de massacres des populations locales... un certain nombre de nos complices tchadiens sont emprisonnés, d'autres tués et certains quittent le pays pour sauver leur peau et s'engager dans des études universitaires. Certains retournent au pays et se retrouvent actuellement à des postes de responsabilité. L'un des anciens élèves de l'école normale de Sarh témoigne en 2015 du « souvenir indélébile » laissé par cette aventure collective qui a permis aux enseignants tchadiens d'éduquer autrement.

(1) Henri Bassis, *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer*, Casterman E3, 1978

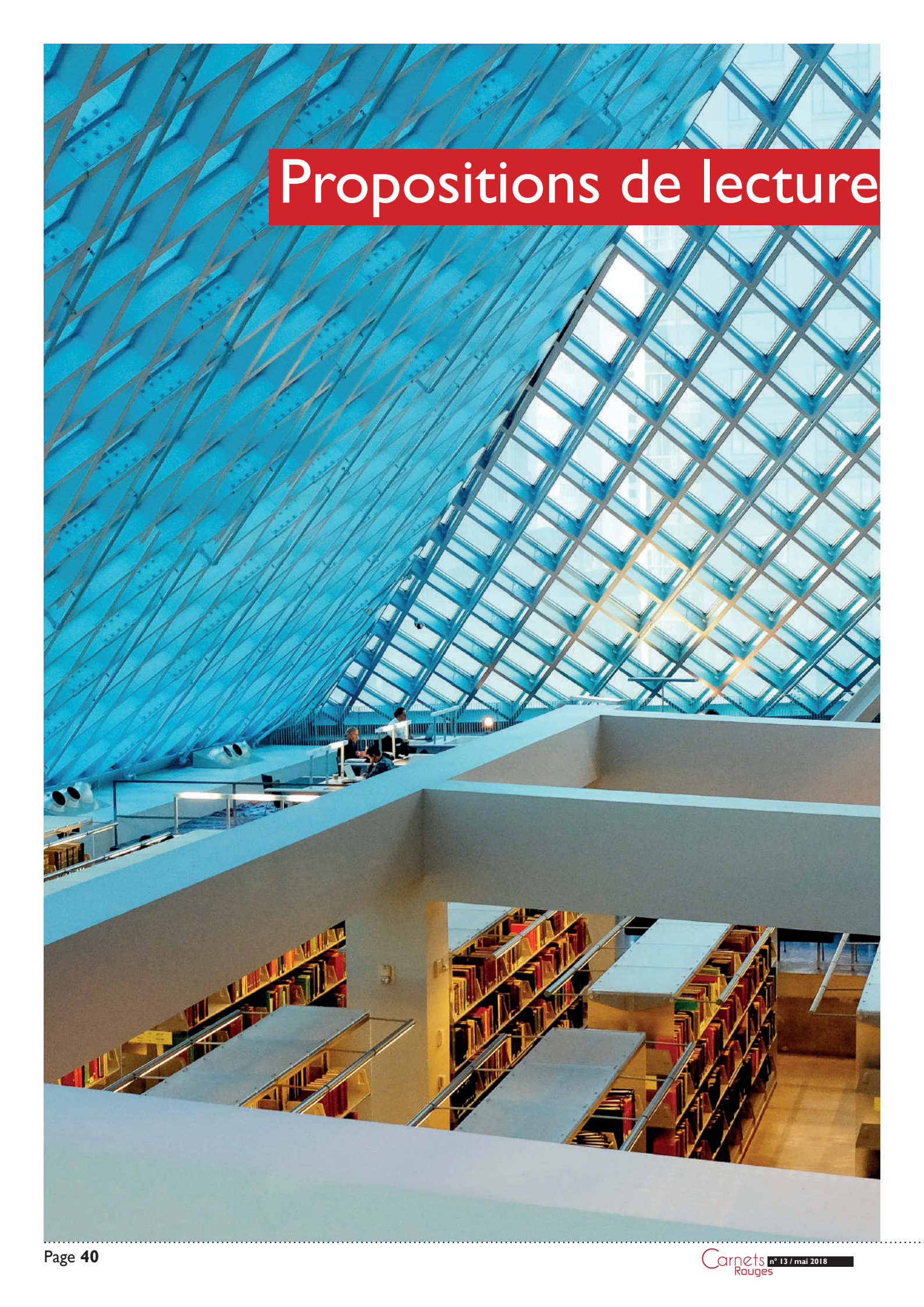
(2) Robert Gloton, *A la recherche de l'école de demain. Le groupe expérimental de pédagogie active du XXe arrondissement de Paris*, Colin, 1970

(3) Henri Bassis, *op. cit.*

(4) Henri Bassis, *op. cit.*

(5) Henri Bassis, *La bataille de l'Education Nouvelle, c'est quoi ?* Article, 1981

(6) Henri Bassis, *op. cit.*



Propositions de lecture

Un salaire étudiant. Financement et démocratisation des études.

Aurélien Casta, *La Dispute*, 2017



Alors que l'inflation galopante de l'endettement des étudiants est inquiétante à maints égards, les adeptes du développement des prêts étudiants et de la hausse des frais d'inscription sont de plus en plus nombreux, de plus en plus puissants, et fort écoutés par les ministres Blanquer et Vidal. Aurélien Casta, mène une réflexion rigoureuse et très documentée pour en montrer la genèse. Son travail, soutenu par des enquêtes, des entretiens est une analyse approfondie de l'opposition qui existe entre deux conceptions antagonistes du financement des études universitaires et des modalités de sa mise en œuvre. Sa recherche concerne la France et l'Angleterre, depuis les années 1880 jusqu'à la période très contemporaine, en passant par le processus de Bologne, puis la loi LRU en France, pour faire le constat que *toutes les prises de position en faveur du secteur privé et de ses pratiques ont depuis le XIXème siècle soutenu indirectement l'avènement d'un secteur à but lucratif*.

Il s'appuie sur les travaux de Marx pour montrer comment sont activés, et de manière totalement inconciliable, les concepts de valeur et de richesse, par les tenants de la valeur économique capitaliste d'une part et par les défenseurs d'une valeur économique non capitaliste d'autre part.

Pour les premiers, promoteurs des frais d'inscription et des prêts étudiants, *la valeur des études est la valeur économique capitaliste que les étudiants produisent une fois diplômés et en emploi*. C'est à partir de là que peut se mettre en place le rapprochement public/privé, au nom de « l'adéquationisme » et de la « professionnalisation » des études, réclamées par les entreprises, et dont ne se préoccuperait pas une université insuffisamment concernée par l'emploi futur des diplômés.

Pour les seconds, qui défendent une valeur économique non capitaliste, l'étudiant est un travailleur, *producteur immédiatement de richesse et de valeur économique*. Cette conception se développe de 1943 à 1951 et opère une rupture radicale dans le regard porté sur l'enseignement supérieur. En termes de projet politique, mais aussi de financement : le plan Langevin-Wallon définit la démocratisation comme « l'élévation du niveau culturel de l'ensemble de la nation », et défend un « droit égal de tous les enfants au développement maximal » ; en 1946 le premier article de la Charte de Grenoble de l'UNEF définit l'étudiant comme un « jeune travailleur intellectuel » ayant des droits matériels, sociaux (en 1948 est créé un régime spécifique de sécurité sociale confié à la MNEF), politiques... C'est l'égalité réelle qui est visée. Parce qu'ils sont des travailleurs, et donc produisent de la valeur pour l'ensemble de la société, les étudiants doivent bénéficier d'un salaire et poursuivre gratuitement leurs études, ce qui *remettait en question les frontières entre formation intellectuelle, manuelle et professionnelle*.

Aurélien Casta, défend la nécessité de revenir sur ces mobilisations, de prolonger les revendications qu'elles portaient et pour cela *accepte(r) de mener aussi la lutte sur le terrain de la valeur économique des études*.



Blanquer : un libéralisme autoritaire contre l'éducation.

Coord. Axel Trani, Editions Syllepse,
Notes de la Fondation Copernic, 2018

Cette note de la Fondation Copernic est publiée après quelques mois d'une nouvelle gouvernance de l'institution scolaire. L'ouvrage est assez court mais parvient à faire un tour synthétique des enjeux politiques actuels en matière d'éducation en mettant en lumière les différentes facettes d'une politique ministérielle particulièrement réactionnaire et autoritaire. C'est en cela un outil politique, aussi ef-

ficace qu'indispensable, dont le titre résume parfaitement le projet. En ces périodes de réformes qui ne disent pas leur nom et qui à coup d'annonces quotidiennes détricotent au pas à pas ce qui reste de l'école publique, l'ouvrage collectif vient à point nommé pour déconstruire une image un peu trop lisse pour être honnête du ministre de l'éducation. Blanquer en effet surfe sur une opinion publique peu hostile, voire rassurée face à un système scolaire particulièrement ségrégatif, par des mesures qui se réclament du « bon sens. Ses interventions illustrent parfaitement cette stratégie d'enfumage de la réalité de sa politique. Les médias relaient à l'envi l'image d'un ministre pragmatique, soucieux de rigueur scientifique tout autant qu'hostile à toute forme d'idéologie, préoccupé de la réussite de tous...

Axel Trani démonte l'image idyllique et retrace les hauts faits d'armes de ce ministre (suppression de 80000 postes sous Sarkozy, liquidation de la formation des enseignants, évaluations remises en cause par l'institution elle-même...) qui a entretenu les meilleures relations avec l'institut Montaigne (dans le cadre duquel il rédige son dernier ouvrage, « L'école de demain »), a été membre du comité directeur de l'Association Agir pour l'école... organismes qui ont entre autres financé C. Alvarez dont l'imposture est désormais dévoilée. Et pour ceux qui en douteraient encore Blanquer est un pur libéral.

Irène Pereira s'intéresse à la lutte contre les discriminations à l'école, sous toutes leurs formes, et qui malgré des discours qui se veulent rassurants sont totalement absentes des préconisations ministérielles, voire même seront aggravées par les mesures prises.

Paul Devin, membre du comité de rédaction de Carnets Rouges alerte sur une politique où des années de recherche scientifique (lecture, maths...), sont remises en cause par des injonctions, qui hors circuit institutionnel, contredisent les programmes et fragilisent l'activité professionnelle, et qui remet en cause la professionnalité enseignante. C'est désormais l'opinion du ministre qui prime. Les articles sur le lycée (parcours individuels au lycée et disparités territoriales qui les accompagnent, limitation de l'accès à l'université... par Terrai et Poullaouec), l'enseignement professionnel (assujettissement de l'enseignement professionnel au patronat par Boursier et Gelot) montrent la cohérence d'un système qui fait le choix de l'institutionnalisation de l'inégalité au nom des différents talents, revendiqués par Blanquer. Bertrand Geay et Samy Johsua dénoncent la place hégémonique des neurosciences alors qu'il est désormais acquis que seule est pertinente la confrontation de différents champs de la recherche et que par ailleurs les sciences n'ont pas pour vocation de prôner de « bonnes pratiques ». L'ouvrage se termine avec la fabrication des programmes scolaires, relatée par Laurence de Cock, qui s'inquiète des orientations possibles données à l'histoire par un ministre très marqué idéologiquement.

Le monde nouveau, en éducation comme ailleurs, promis par Blanquer et par Macron relève très évidemment d'un monde ancien conservateur, réactionnaire et de plus en plus autoritaire. Cet ouvrage nécessairement incomplet est à lire, diffuser pour empêcher la casse complète du service public d'éducation.

Créer en 1943, tel est le point commun thématique de ces deux romans, par ailleurs de tonalités différentes. Comment l'art peut-il être force de résistance et de projection dans l'avenir en un moment historique particulièrement sombre ?

Les romans jeunesse ne sont pas légion à faire du projet artistique un personnage à part entière. Profitons-en pour les faire connaître...

Lever de rideau sur Terezin

Christophe Lambert - Bayard, 2015



En 1943, un auteur à succès, Victor Steiner, se fait arrêter à Paris à la sortie d'une représentation d'une pièce de Claudel, ayant enfreint l'interdiction faite aux juifs de fréquenter les salles de spectacle. Il est déporté dans le camp de Terezin, en Tchécoslovaquie, réservé aux intellectuels, artistes et scientifiques d'une certaine notoriété.

Un officier du camp, Waltz, passionné du dix-septième siècle français et grand admirateur de l'œuvre de Steiner, lui passe une commande pour le moins déconcertante : à l'occasion de la visite du camp par la Croix-Rouge internationale, où tout doit donner l'image d'un camp modèle, écrire et représenter une pièce jouée par des prisonniers qui se déroulera à l'époque de Louis XIV...

Premier dilemme douloureux pour Steiner : est-il possible sans se renier d'honorer une pareille commande ? L'un des intérêts du roman est de donner à voir le débat éthique et esthétique : est-il possible de créer sous la contrainte ? Doit-il refuser la planche de salut que constitue pour lui l'écriture au sein de l'univers concen-

trationnaire ? A chaque instant la brutalité de Waltz brise l'image de fin lettré qu'il cultive et interdit toute compromission. De ces questions naît dans l'esprit de Steiner le projet d'évoquer Molière, aux prises avec les exigences du pouvoir royal, lors de sa mise en scène des Fâcheux. Molière, par un subtil retournement, devient le confident et le porte-parole de son metteur en scène.

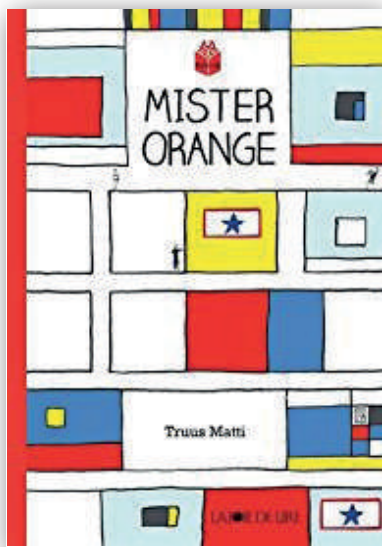
Surgit alors, comme au théâtre, une nouvelle complication : l'organisation de résistance du camp voit dans la représentation une occasion inespérée d'évasion pour plusieurs détenus comédiens. Elle contacte donc Steiner pour lui passer commande d'un long dénouement de la pièce sous forme de monologue, afin de permettre l'évasion des acteurs qui n'ont plus à paraître dans cette dernière scène. Second tiraillement pour Steiner, qui ne peut s'empêcher de pester intérieurement devant cette contrainte supplémentaire, qui constitue en même temps un défi littéraire stimulant, et un impératif stratégique. L'évasion réussira-t-elle ? On restera dans l'incertitude, et c'est sur le texte du Défi de Molière que se clôt le roman.

Hommage au théâtre et à la création artistique, dénonciation de la brutalité d'un pouvoir qui prétend juguler l'art et y échoue (jolie pirouette de l'auteur sur "l'évasion" qu'offre le théâtre et un "lever de rideau sur Terezin" qui lève le voile sur ses horreurs) : on retrouve des thèmes abordés par Christophe Lambert dans un de ses précédents romans, *Swing à Berlin*, qui évoquait le jazz comme forme de musique en opposition à l'idéologie nazie. C'est d'ailleurs la dernière des mises en abymes d'un roman qui en comporte tant, révélée dans la très riche postface : Christophe Lambert avait été vivement prié par ses lecteurs de donner une suite à *Swing à Berlin*, reprenant les mêmes personnages. Celui-ci accepta cette commande, tout en la traitant non sous la forme d'une suite, mais d'une variation qui lui paraissait plus porteuse de sens.

Ce refus d'une certaine facilité, et cette exigence vis-à-vis de lui-même et de ses jeunes lecteurs, est bien la marque de fabrique de ce grand auteur : résisterons-nous à la tentation de lui passer commande d'autres romans de cette facture ?

Mister Orange

Truus Matti - traduit du néerlandais par Emmanuèle Sandron - La joie de lire, 2016



Mister Orange, c'est l'histoire de la brève mais décisive rencontre entre un jeune New-Yorkais, Linus, et celui que son père a surnommé sur la liste des clients à livrer de l'épicerie "Mister Orange", faute d'avoir bien compris son nom aux consonances compliquées, et puisque ce client excentrique ne commande que des oranges par cageots.

En ce mois de septembre 1943, tout sourit à Linus. Son frère aîné, engagé volontaire en Europe, lui lègue à son départ une entrée dans le monde des plus grands : changement de chaussures qui ne lui martyriseront plus les orteils - chaque enfant de la fratrie récupère le même jour celles de son aîné immédiat, et Albert part en guerre avec des souliers neufs - ; changement de chambre, qu'il ne partagera plus avec les petits ; changement de tâche, puisque lui incombent désormais les livraisons de l'épicerie familiale. Enfin, Bertie lui a confié sa précieuse collection de Superman, qui le conforte dans l'idée que son frère reviendra en héros forcément vainqueur : depuis le début de la guerre, la plupart des épisodes

montrent le super héros combattant les soldats nazis. Le jeune garçon entretient un dialogue réconfortant avec cet ami imaginaire.

Lorsque Linus pousse la porte de Mister Orange, il découvre une pièce qui l'éblouit : au lieu des intérieurs sombres chargés de lourds meubles qui lui sont familiers, il pénètre dans un atelier totalement blanc, parsemé de toiles aux carrés de vives couleurs.

L'originalité de la complicité qui se noue peu à peu entre le jeune livreur et le peintre est qu'elle repose d'abord sur une communion de perceptions sensorielles. S'il est déconcerté par le mode de vie de l'artiste, Linus plonge de plein pied dans l'univers de ses couleurs : on dirait qu'elles tremblent, propose-t-il, dans sa volonté de mettre des mots sur ce qu'il ressent, lui qui ne cesse de demander à son père pourquoi les odeurs n'ont pas de nom, et qui note avec joie que cette question paraît tout à fait pertinente au peintre.

L'objet transitionnel de leur relation, ce sont ces couleurs primaires qui pour Linus sont associées à son héros Superman et qu'il retrouve dans les toiles exposées. Et lorsque Superman révèle des pouvoirs insuffisants pour préserver des blessures et de la mort son frère et ses amis, c'est contre le peintre qu'il dirige sa déception et sa fureur. Vous ne pouvez quand même pas gagner la guerre en mettant des carrés de peinture sur une toile blanche ? Mais à la différence de Superman, Piet Mondrian peut engager le dialogue et tenter d'expliquer au jeune garçon pourquoi ces petits carrés de couleur constituent un tel danger aux yeux du pouvoir nazi qu'il a interdit ses toiles. Et l'amène à grandir en lui montrant comment un monde imaginaire peut se créer et donner un pouvoir bien réel sur le monde. En cela, Mister Orange est un vrai roman d'apprentissage.

Un joli roman qui montre sans lourdeur, et donne une grande envie de découvrir ou redécouvrir Victory Boogie Woogie et l'œuvre de Mondrian en ayant pour lui les yeux de Linus. Sans limite d'âge, comme le suggère la sage maxime de la rubrique "catégorie d'âge" de la très jolie couverture qui affirme : "Chaque lecteur est unique" !

Carnets Rouges

Numéro 1 : septembre 2014



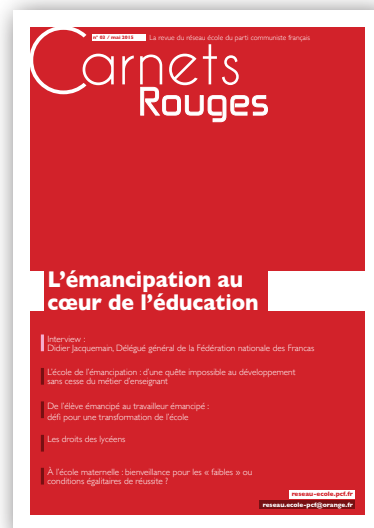
Quels programmes pour une culture partagée ?

Numéro 2 : janvier 2015



L'égalité ça se construit

Numéro 3 : mai 2015



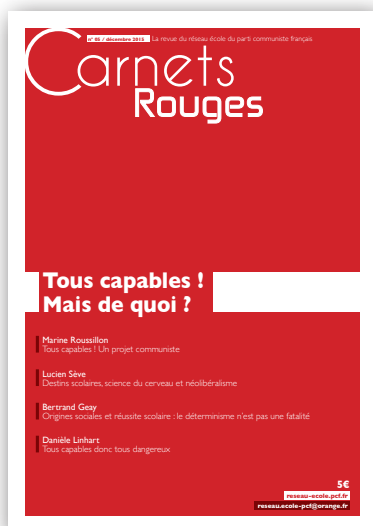
L'émancipation au cœur de l'éducation

Numéro 4 : septembre 2015



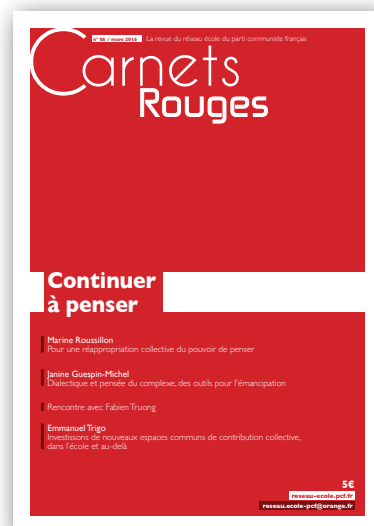
La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Numéro 5 : décembre 2015



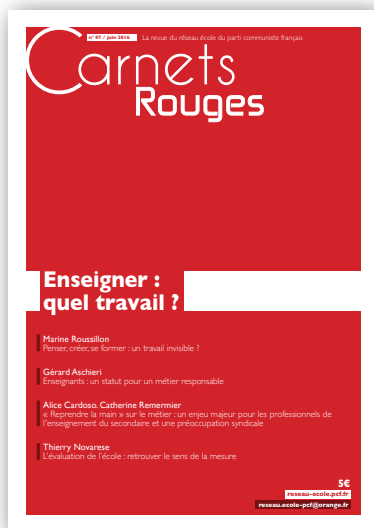
Tous capables ! Mais de quoi ?

Numéro 6 : mars 2016



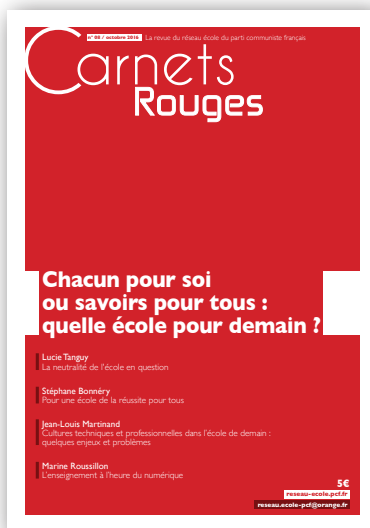
Continuer à penser

Numéro 7 : juin 2016



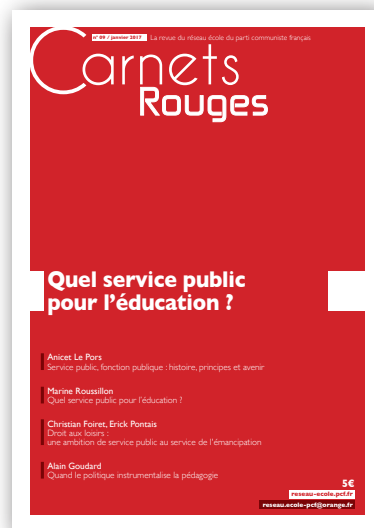
Enseigner : quel travail ?

Numéro 8 : octobre 2016



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

Numéro 9 : janvier 2017



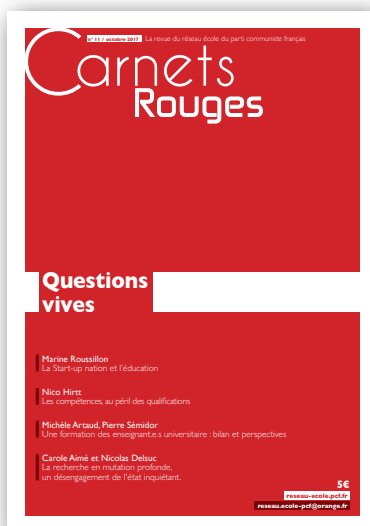
Quel service public
pour l'éducation ?

Numéro 10 : mai 2017



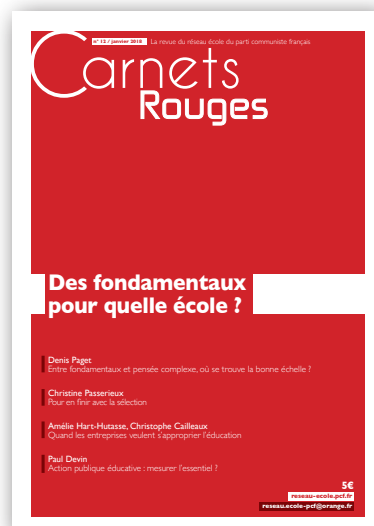
Ecole et politique(s)

Numéro 11 : octobre 2017



Questions vives

Numéro 12 : janvier 2018



Des fondamentaux
pour quelle école ?



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)