

n° 11 / octobre 2017

La revue du réseau école du parti communiste français

Carnets Rouges

Questions vives

Marine Roussillon

La Start-up nation et l'éducation

Nico Hirtt

Les compétences, au péril des qualifications

Michèle Artaud, Pierre Sémidor

Une formation des enseignant.e.s universitaire : bilan et perspectives

Carole Aimé et Nicolas Delsuc

La recherche en mutation profonde,
un désengagement de l'état inquiétant.

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

Edito

n° 11 / octobre 2017

A cette rentrée 2017 le néolibéralisme finalise la mise en place d'une politique largement amorcée depuis la stratégie de Lisbonne (2000). L'économie de la connaissance alors promue vise, comme le dénonce Christian Laval⁽¹⁾, à faire l'économie de la connaissance, réduite à des informations économiquement utiles sur le marché du travail. Au nom de la modernisation du système éducatif, les discours lénifiants sont de rigueur, très largement développés dans le document de 80 pages "République, excellences, bienveillance, pour l'Ecole de la confiance", directement issu de l'ouvrage, "L'école de la vie" qui fonde le programme de casse de l'Education Nationale. Au nom du bon sens, les conceptions les plus réactionnaires sont développées où la novlangue joue pleinement son rôle. Les différences socioculturelles, les inégalités face à l'école sont naturalisées, évacuant des dizaines d'années de travaux en sociologie et sciences de l'éducation pour promouvoir un scientisme des plus rétrogrades. L'exigence d'égalité n'est pas à l'ordre du jour. Exit le tous capables. C'est la différence de « talents » qui justifie l'individualisation/personnalisation des apprentissages, les parcours spécifiques. La bienveillance tient lieu de viatique, l'excellence est celle des méritants, excluant de fait les enfants issus des classes populaires. La liberté et l'autonomie sont celles des établissements condamnés à la concurrence. Celle aussi de chefs d'établissements devenus des supérieurs hiérarchiques et empêchant de fait tout travail en équipe. Les savoirs se réduisent à des pseudos fondamentaux qui tournent résolument le dos à la culture commune, n'hésitent pas à instrumentaliser des disciplines comme le français ou l'histoire pour promouvoir le roman national. Leur transmission, par la prescription de « bonnes pratiques » qui ne repose sur aucune analyse sérieuse des dites pratiques, exige des enseignants d'être des exécutants de méthodes prêtes à l'emploi quand chacun sait l'extrême complexité de l'exercice du métier. L'école n'est plus celle de la skolé mais celle des exigences du marché. Elle n'est plus un lieu d'émancipation individuelle et collective, mais le premier lieu du tri et de la sélection, avec des évaluations à tous les étages en l'absence de toute réflexion et de mesures favorisant la mixité scolaire ou encore une vraie formation des professionnels de l'éducation. La recherche est à l'abandon. Le tableau n'est pas exhaustif : classes surchargées, remise en cause du bac comme premier diplôme universitaire pour mettre en place la sélection à l'entrée à l'université, manque de profs et formation au rabais, mixité scolaire au rancart, conception consumériste de la place des parents à travers la coéducation ... Carnets Rouges, fidèle au projet qui a présidé à sa création, ouvre ses colonnes à des chercheurs, des militants, des syndicalistes, des élus, qui nous proposent leur regard, leurs analyses, dans leurs différences, voire leurs contradictions. Car l'avenir est à construire et ne pourra l'être que dans le conflit d'idées, la confrontation des questionnements, le débat. Conditions requises en politique comme à l'école pour qu'advienne un collectif qui ne soit pas addition de points de vue ou d'opinions, de déjà là qui enferment et excluent mais élaboration nouvelle où le tous capables effectivement à l'œuvre, est une conquête individuelle et collective, pouvoir d'agir et de penser dans une dynamique émancipatrice. L'enjeu est de taille !

CHRISTINE PASSERIEUX ■

(1) Christian Laval et alii, *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, 2011

Sommaire

n° 11 / octobre 2017

Marine Roussillon

La start-up nation et l'éducation

4

Choukri Ben Ayed

La mixité sociale à l'école : l'urgence d'un acte II (synthèse)

8

Michèle Artaud, Pierre Sémidor

Une formation des enseignant.e.s universitaire : bilan et perspectives

12

Claire Pontais

Des pré-recrutements pour une formation de qualité

16

Carole Aimé et Nicolas Delsuc

La recherche en mutation profonde, un désengagement de l'état inquiétant

19

Erwan Lehoux

Education : la gratuité, une question politique !

22

Paul Devin

L'école et les parents : coopération et séparation

25

Nico Hirtt

Les compétences, au péril des qualifications

28

Gilbert Boche

Le mérite, un marqueur de classes...

31

Géraldine Rouquette

Ecoles privées hors-contrat : une augmentation inquiétante.

34

APDEN

Post-vérité et éducation à l'esprit critique

36

Marc Moreigne

Risque artistique et risque éducatif. Le couple professeur/artiste à l'épreuve de l'enseignement artistique

40

Marine Roussillon

Ce que les femmes font aux programmes scolaires : Madame de La Fayette au baccalauréat

43

Olivier Ritz

Ce que les femmes font à l'idée de littérature : l'écriture féminine et la Révolution

45

Entretien avec Frédérique Rolet SNES

48

Propositions de lecture

49

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

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

Conception/réalisation : **FAT4**

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

La start-up nation et l'éducation

Marine Roussillon

page 1/4

« Start-up Nation », « État plateforme »... Les formules dont Emmanuel Macron nous a abreuvés pendant la campagne présidentielle avaient tout l'air de slogans destinés à séduire les managers et à faire la une des journaux. Des gadgets pour donner à son programme néolibéral un petit air de fraîcheur et de nouveauté. Elles désignent pourtant un projet de société cohérent, inscrit dans la continuité des politiques néolibérales de ces dernières décennies, et qui vise une refonte profonde du salariat comme de l'État.

“ Il s'agit à l'arrivée de produire une société d'individus isolés, dans leur travail comme dans leur vie de citoyens, dont le travail et la créativité pourront facilement être captés au service d'une augmentation de la rentabilité du capital. ”

Le capitalisme traverse une crise structurelle, qui touche aussi bien son modèle économique que le modèle politique de la démocratie représentative, et plus largement l'ensemble de notre société et de notre culture. La place nouvelle des connaissances et de la créativité dans la production de valeur ajoutée est au cœur de cette crise. Le capitalisme a besoin d'une main d'œuvre plus créative et mieux formée,

mais sans que ce haut niveau de formation et de créativité ne débouche sur une maîtrise accrue du travail et des choix collectifs. La sortie de crise – par l'enfoncement dans le capitalisme ou par son dépassement – passe par la réponse à cette contradiction. Le projet de « start-up nation » a l'ambition d'apporter une réponse à cette contradiction. Il s'agit de prendre appui sur la place nouvelle des savoirs et de la créativité pour franchir une étape dans l'individualisation du travail et la mise en concurrence généralisée, empêchant ainsi l'accès à des pouvoirs nouveaux.

Dans ce projet, l'éducation joue un rôle central : c'est dans le système éducatif que s'opère la reconfiguration du salariat et de la société de demain. Avec la nomination de J.M. Blanquer à l'éducation nationale, Macron renoue avec le néolibéralisme autoritaire de Nicolas Sarkozy. Il rassemble ainsi les tenants de politiques éducatives réactionnaires, dont le maître mot est l'autorité, et les néo-libéraux partisans de « l'autonomie », un temps divisés par les politiques éducatives menées par le PS. En s'appuyant sur cette alliance, il prépare une refonte brutale et rapide du système éducatif français, autour de trois principes : sélection accrue, individualisation des parcours, concurrence généralisée.

Il s'agit à l'arrivée de produire une société d'individus isolés, dans leur travail comme dans leur vie de citoyens, dont le travail et la créativité pourront facilement être captés au service d'une augmentation de la rentabilité du capital.

Le modèle israélien

La « start-up nation » n'est pas une invention d'Emmanuel Macron. C'est le titre d'un ouvrage paru en 2009 et décrivant le « miracle économique » israélien : *Start-up Nation: The Story of Israel's economic Miracle*, par D. Senor et P. Singer (2009). Cet ouvrage, marqué par les théories économiques néo-libérales, propose d'expliquer la forte croissance de l'économie israélienne depuis 2003 par l'invention d'un modèle fondé sur le développement des nouvelles technologies (avec des entreprises très appréciées sur les marchés financiers mondiaux : Israël est le 2^e pays en nombre d'entreprises cotées au NASDAQ après les États-Unis), sur la part importante de la main d'œuvre qualifiée (Israël est le pays avec la concentration en ingénieurs la plus élevée, 140/ 10 000 contre 88 pour le Japon et 85 pour les États-Unis) et sur une culture de la prise de risque individuelle. Les auteurs expliquent cette culture par l'existence d'un service militaire obligatoire, et par les spécificités d'une armée israélienne décrite comme valorisant l'initiative individuelle.

La description d'Israël proposée par cet ouvrage est évidemment contestable : en considérant la croissance comme seul indicateur de la santé économique du pays, les auteurs oublient que la sortie de crise s'est traduite par une augmentation importante de la pauvreté. Le rôle de l'appartheid, de la guerre et de la colonisation dans le modèle économique israélien n'est pas non plus pris en compte. Il n'en reste pas moins qu'à travers l'exemple d'Israël,

L'ouvrage propose une réponse globale et ultra-libérale à la crise du capitalisme. Cette réponse prend en compte l'ensemble des dimensions de la crise actuelle : c'est un modèle économique, mais aussi un modèle culturel et politique, un modèle d'organisation de la collectivité. Ce modèle s'inscrit dans la continuité des politiques néolibérales qui cherchent, depuis les années 1970, à capter la production de connaissances au service de la rentabilité. Il prend appui sur la place nouvelle des connaissances et de la créativité pour accélérer la refonte néolibérale de la société : la fragmentation du collectif (de travail, mais aussi politique) en individus isolés et mis en concurrence les uns avec les autres.

Faire de la France une start-up nation : quelques mesures

L'application d'un tel modèle en France ne saurait donc se réduire à un soutien au secteur des nouvelles technologies : c'est l'ensemble de la société qu'il s'agit de transformer par des réformes visant à capter les aspirations aux savoirs, à la créativité et à la liberté pour développer une culture de la prise de risque individuelle ; à isoler les travailleurs et les citoyens pour mieux mettre leur travail et leur créativité au service de la rentabilité du capital.

Le salariat est en crise ? Abolissons le salariat ! La start-up nation propose à chacun de devenir son propre patron : c'est le modèle de l'auto-entrepreneur ou des plates-formes comme Uber. Le capitalisme capte ainsi l'aspiration à plus de liberté, plus de maîtrise dans le travail, au profit d'une précarisation des travailleurs. Dans ce modèle, la contractualisation individuelle se substitue au code du travail pour régler les conditions de l'exploitation.

La start-up nation détourne l'aspiration sociale aux savoirs, à la créativité et au développement personnel pour la mettre au service de la rentabilité. Cela passe notamment par la généralisation du « projet » comme modèle du travail. Dans certaines multinationales, comme par exemple chez Google, les salariés sont encouragés à utiliser une partie de leur temps de travail pour développer des « projets personnels », à condition que les résultats de ces projets soient la propriété de l'entreprise. Dans la recherche publique, le financement par projet encourage l'initiative individuelle au détriment des dynamiques collectives et met les chercheurs en concurrence entre eux. Dans ce modèle, la précarité finit par apparaître comme une condition de la créativité. Pour innover, il faut prendre des risques !

Du modèle économique au modèle politique : un risque pour la démocratie ?

Le modèle ultra-libéral de la start-up nation est aussi un modèle politique menaçant pour la démocratie. Comment en effet penser le débat démocratique dans une société d'individus isolés, en concurrence permanente les uns avec les autres ? Si la première start-up nation est l'un des pays les plus autoritaires de l'OCDE, ce n'est sans doute pas sans raison : une société ultra-libérale est une société violente, dans laquelle le maintien de l'ordre passe par une intervention autoritaire de l'État.

Notre compréhension de la restructuration actuelle de la vie politique française gagne à être comprise à la lumière de ce modèle économique et politique. « En Marche ! », le mouvement fondé par Emmanuel Macron, s'inspire de la même conception du collectif. Il ne demande aucune cotisation à ses adhérents et tolère la double appartenance. Chaque adhérent est libre de créer un comité local et d'organiser des initiatives. « En Marche ! » apparaît ainsi comme un « parti-plateforme », auquel des individus peuvent se rattacher ponctuellement sans rien partager, capable de capter au profit d'un candidat des actions individuelles diverses. Cette organisation extrêmement souple est tenue par un encadrement autoritaire : « En Marche ! » est dirigé par un conseil d'administration qui prend les décisions sans participation des militants. Ce type d'organisation apparaît comme une réponse ultralibérale à la crise de la démocratie représentative. Sous couvert de « participation », il propose une organisation fortement cloisonnée. Les militants isolés n'ont pas de réel pouvoir sur l'orientation du mouvement ; c'est une minorité de cadres qui prend les décisions et capte les initiatives militantes à son profit.

On voit comment ce modèle pourrait s'étendre au gouvernement de l'État : d'un côté, un pays gouverné comme une entreprise, sans passer par la représentation nationale – c'est déjà le cas avec les ordonnances ; de l'autre, la promotion d'initiatives citoyennes isolées, d'une « démocratie participative » soigneusement encadrée. La valorisation des candidats et candidates « issus de la société civile » s'inscrit pleinement dans

“ La start-up nation détourne l'aspiration sociale aux savoirs, à la créativité et au développement personnel pour la mettre au service de la rentabilité. ”

“ Une société ultra-libérale est une société violente, dans laquelle le maintien de l'ordre passe par une intervention autoritaire de l'État. ”

ce modèle politique : il s'agit de promouvoir une forme individuelle d'engagement politique (individuelle, donc isolée et maîtrisable) et de la capter au profit d'une orientation politique construite ailleurs. La participation au gouvernement d'une blogueuse féministe comme Marlène Schiappa illustre parfaitement le fonctionnement de cet « État-plateforme ».

L'école de la start-up Nation : autoritarisme et concurrence

Dans cette transformation ultra-libérale de la société française, le système éducatif joue un rôle stratégique. Depuis déjà plusieurs décennies, la refonte des systèmes éducatifs en Europe vise à permettre le développement d'un salariat mieux formé, sans lui donner les pouvoirs qui vont avec la maîtrise des savoirs. La politique annoncée par Macron et Blanquer s'inscrit dans la continuité de ce projet : sélection accrue, mise en concurrence, diversification des horaires et des contenus des apprentissages en fonction des établissements, individualisation des parcours, développement de l'enseignement privé... sont autant d'éléments qui visent à isoler les salariés et les citoyens de demain, à les priver des cadres collectifs leur permettant d'agir ensemble. La réforme annoncée du baccalauréat converge avec la casse du code du travail : dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'isoler les salariés et les citoyens de demain.

Cette refonte du système éducatif s'appuie sur une offensive idéologique visant à naturaliser les inégalités. Blanquer se réfère régulièrement aux sciences

cognitives et utilise l'idée qu'il y aurait « différents types d'intelligence » pour justifier la différenciation des parcours et les inégalités de réussite. L'école, loin d'aider chacun à progresser

et à se construire, viendrait ainsi confirmer une « nature » innée... et comme par hasard très liée au milieu social !

La référence aux sciences cognitives permet aussi au ministre de se mêler de pédagogie. Blanquer défend depuis longtemps l'idée que les choix pédagogiques ne devraient pas relever des enseignants, qu'il est nécessaire de mettre en place une « pédagogie officielle ». Dans ses dernières interviews, il affirme vouloir encourager « l'esprit Montessori » dans l'école publique : il espère ainsi capter les aspirations légitimes à une transformation des pratiques pédagogiques, vers une école plus émancipatrice, au profit de la

marchandisation de l'éducation et de la construction d'une culture individualiste. Marchandisation de l'éducation, d'abord : la pédagogie Montessori est aujourd'hui un produit marchand, vendu par des écoles et des fondations privées. Favoriser cette pédagogie à l'école, c'est ouvrir au sein même du service public plusieurs marchés : celui du matériel scolaire adapté à cette pédagogie, extrêmement normé, et celui de la formation des enseignants (voir à ce sujet l'article de Paul Devin, « Montessori : fer de lance de la marchandisation du service public d'éducation », 16 mars 2017 : <https://blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/160317/montessori-fer-de-lance-de-la-marchandisation-du-service-public-deducation>).

Mais « l'esprit Montessori » est aussi particulièrement adapté à la construction d'une culture de l'initiative individuelle, à la formation de citoyens et de travailleurs isolés. La spécificité de la réflexion de Maria Montessori, si on la compare à d'autres pédagogues contemporains, comme Célestin Freinet par exemple, est en effet d'ignorer, voire d'occulter la dimension sociale des apprentissages. Si tous deux cherchent à mettre en œuvre et à augmenter la liberté de l'enfant, Montessori pense la liberté à l'échelle individuelle, quand Freinet travaille l'articulation de l'individuel et du collectif, en valorisant la coopération. Des sciences cognitives à Montessori, les choix pédagogiques du gouvernement sont cohérents : occulter la dimension sociale des apprentissages, pour mieux naturaliser les inégalités et isoler les futurs adultes.

Un défi politique : penser les nouvelles formes du collectif

En réaction à la crise du capitalisme, on voit ainsi se déployer une réponse cohérente, visant à franchir une nouvelle étape dans la construction d'une société ultralibérale. Dans cette réponse, le système éducatif joue un rôle central. Un projet pour l'école, c'est un projet pour la société.

Résister à ce projet ultra-libéral implique de penser les formes nouvelles du collectif. La force de la « start-up nation » et de ses déclinaisons, c'est de s'appuyer à la fois sur la crise de toutes les formes actuelles de collectifs – crise du salariat, crise des partis et des syndicats, crise de la nation et de la démocratie – et sur la montée des aspirations aux savoirs, à la créativité, à la culture et au développement de la personne. En occultant la dimension sociale, collective, de tout développement personnel, en réduisant la personne à l'individu, ils enferment ces aspirations dans le cadre de la précarité, de la concurrence, de l'aliénation.

“ Résister à ce projet ultra-libéral implique de penser les formes nouvelles du collectif. ”



En route vers la start-up nation !

Une réplique progressiste à ce projet de société ne peut se contenter de contre-propositions, sur le travail ou sur l'école. Apporter des réponses progressistes à la crise, tracer les chemins d'un dépassement du capitalisme, ne suffit pas si on ne pense pas dans le même mouvement les formes nouvelles du collectif : de la pensée et de l'action collectives, seules capables d'imposer de nouveaux choix. Il ne s'agit pas simplement de penser le(s) commun(s) – ce qui ne peut être marchandisé, ce qu'il est plus efficace de partager, ce qui échappe à l'économie de marché ou lui pose problème –, ni d'en appeler à des identités partagées – le « peuple », les « 99% »... – mais bien de penser la manière dont peut organiser une pensée et une action collectives, autrement que dans l'accumulation d'individus et la confiscation des pouvoirs. Il ne s'agit pas là d'une simple question d'« organisation », d'un problème

interne aux « vieux partis », mais de la question politique : celle de l'avenir des partis, mais aussi de la démocratie, des États, des collectifs de travail. Beaucoup a déjà été écrit sur le sujet : il est temps de s'emparer de cette tradition pour l'actualiser. Dans cette démarche, l'expérience éducative, qui s'attache à développer la personne dans des relations sociales, a beaucoup à nous apprendre.

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

La mixité sociale à l'école : l'urgence d'un acte II

Synthèse d'un texte de Choukri Ben Ayed* par Christine Passerieux

page 1/4

En matière de mixité trois grands axes nécessitent une réflexion : les inégalités d'éducation, les relations entre éducation et territoire, le rapport à l'école des familles populaires.

■ **La problématique inégalitaire** porte l'accent sur les inégalités territoriales en matière d'éducation et sur les moyens de les limiter. Il s'agit d'identifier, d'objectiver les inégalités en explorant les liens entre ségrégations et inégalités scolaires. La sectorisation a été historiquement le moyen de l'universalité du service public d'éducation sur tout le territoire et donc le moyen de garantir le droit à l'éducation. Sans sectorisation aucun élève n'aurait la garantie d'être accepté dans un établissement en dépit de l'obligation scolaire, comme c'est le cas pour l'enseignement privé. Cet aspect est souvent occulté dans les débats actuels.

■ **La question des relations entre éducation et territoire** relève de l'analyse des rapports entre national et local pour comprendre comment le système éducatif « tient », c'est-à-dire quelles sont les modalités de prise de décisions dans un contexte de reconfiguration des responsabilités et des compétences (montée en puissance

Le système scolaire français : un des systèmes qui parvient le moins à réduire les inégalités sociales.

La plupart des politiques éducatives depuis le début des années 1980 ont contribué à renforcer les phénomènes ségrégatifs, en permettant l'expression de stratégies éducatives individuelles associées à une différenciation de l'offre éducative tout en prônant l'égalité.

Les pratiques des élites, en matière de choix se sont diffusées dans différentes couches sociales, accentuant ainsi la pression sur l'institution scolaire, qui n'a pas réussi à concevoir un cadre réglementaire nouveau.

Les grands enjeux de la mixité sociale à l'école

Les enjeux de mixité se confondent avec ceux d'une école égalitaire car la mixité n'est pas une question autonome. Elle suppose une limitation des phénomènes de hiérarchisation scolaire, d'autres modalités d'allocation des moyens, etc. Surtout, la notion de mixité suppose une égalisation effective des conditions de scolarisation. Un projet de mixité, c'est refuser la concentration des ressources dans certains établissements et des difficultés dans d'autres ; c'est reconnaître que tous les élèves se valent, que tous les parents sont des interlocuteurs légitimes ; c'est mettre en acte un projet égalitaire, qui n'en resterait pas à l'invocation de principes abstraits.

La mixité sociale ne peut résulter que d'une conviction nationale forte, d'une inscription dans un cadre législatif fort et par la conception d'un accompagnement pour sa mise en œuvre. Il est essentiel de concevoir et mettre à disposition des outils techniques de mesure de la ségrégation, de cartographie, etc. et de reconnaître que la question de la mixité n'est pas qu'une simple affaire de valeurs, de bonnes intentions, mais de procédures complexes.

“ Il s'agit d'identifier, d'objectiver les inégalités en explorant les liens entre ségrégations et inégalités scolaires. ”

** Mixité sociale et rapport à l'école des familles populaires : Choukri Ben Ayed présente les travaux du Gresco et fait des recommandations (entretien avec le Poloc), <https://www.ozp.fr/spip.php?article14776>.*

(1) La Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République parue au JORF du 9 juillet 2013 est consultable en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

■ **La question du rapport à l'école des familles populaires** doit être travaillée sous l'angle des ressources spécifiques susceptibles d'expliquer des trajectoires scolaires atypiques de réussite mais aussi des mobilisations populaires, citoyennes en faveur de l'école, expression d'un esprit critique, d'une forme d'émancipation, d'aspiration à une école réellement démocratique. Il s'agit de trancher avec les visions culturalistes ou misérabilistes qui ont encore parfois cours à propos des familles populaires qui sont dans l'ambivalence entre critique sociale et confiance institutionnelle.

La loi de refondation de l'école de 2013 : bénéfices et limites de l'expérimentation sur la mixité sociale et scolaire dans les collèges de départements volontaires.

L'expérimentation a permis de montrer qu'il n'y a pas de fatalité en matière de ségrégation dès lors qu'il y a une volonté politique de traiter ce problème. Le dispositif est passé de l'inscription de l'objectif dans la loi à sa traduction en décret et en circulaire. Les difficultés sont apparues lors de la concrétisation des décisions car il est illusoire de vouloir dissocier sectorisation et affectation, Etat et collectivités locales. L'expérimentation a montré qu'il n'y a pas de recette « miracle » et que la mixité sociale relève d'une politique publique complexe qui implique des enjeux de sectorisation, des accords à construire au sein de la chaîne hiérarchique de l'Éducation nationale et entre cette dernière et les institutions locales. Les phases successives de déconcentration et de décentralisation ont montré leurs limites car les institutions ont des intérêts différents, voire conflictuels. Des logiques partisanes ont parfois empêché de coopérer. Ces tensions sont liées à une autonomisation très forte des systèmes politiques locaux et des administrations locales. Agir sur la mixité c'est accepter d'affronter ces questions, c'est lutter contre des antagonismes, c'est lutter contre les cloisonnements, échanger des données, organiser des forums, écouter les habitants, quels qu'ils soient. Administrations locales de l'Éducation nationale et collectivités locales n'y sont pas toutes habituées. Ce sont souvent des acteurs et des responsables aguerris qui se sont mis à la tâche, par conviction, et qui ont démontré les potentialités de transformations du système lorsqu'une certaine forme de volontarisme est partagée. Cependant, volontarisme et localisme ont leurs limites. L'expérimentation sur la mixité sociale a été menée avec les moyens du moment. Désormais les connaissances en la matière sont en voie de formalisation. Nous avons ainsi les moyens de commencer à réfléchir à une sorte d'acte II de la politique de mixité sociale à l'école. Voici à mon sens quels pourraient en être les principaux traits :

Agir par la loi

Si la loi d'orientation de 2013 ⁽¹⁾ a marqué sans conteste une avancée, elle est néanmoins restée en quelque sorte au milieu du gué. La notion de mixité y apparaît certes, mais comme un cadre facultatif, principalement délégué aux acteurs locaux. Il faut à présent dépasser ce stade et en faire un cadre d'action obligatoire.

Revoir le positionnement de l'État

L'État est-il initiateur, partenaire, contrôleur, prescripteur, maître d'œuvre, garant de cette politique ? C'est cette dernière option qui devrait être privilégiée, car comment réduire les disparités locales si ce n'est par un rôle régulateur de l'État, ceci en cohérence avec l'article 1 de la Constitution selon lequel la République est « une et indivisible » ?

Stabiliser un choix de politique de mixité

La loi devrait être plus précise sur les modalités de la politique de mixité sociale à l'école. L'expérimentation a permis de dégager au moins deux grandes familles de politique de mixité :

- a. Mixité par resectorisation « simple », mixité par resectorisation avec fermeture d'établissement, reconstructions, fusion d'établissements, et conjointement renforcement de la qualité de l'offre pédagogique des établissements dans une perspective d'égalisation des conditions de scolarisation
- b. Secteurs multi collèges avec affectation critériée sur la base d'un algorithme (qui n'exclut pas non plus d'agir sur l'offre pédagogique)

Ces deux grandes familles ne renvoient pas à de simples « process », mais à des choix qui engagent une vision de l'éducation. Si le premier se fonde sur une conception égalisatrice de l'action éducative, le second est davantage adossé à un paradigme concurrentiel de libre choix régulé.

Le politique en la matière doit reprendre tous ses droits pour nous indiquer sa vision, l'argumenter face à la population et l'assumer. Ensuite, il faut se garder de tout dogmatisme et tout sectarisme. Si, à mon sens, la sectorisation-resectorisation, avec de nouveaux outils performants testés durant l'expérimentation (géolocalisation, simulation des resectorisations les plus favorables à la mixité sociale) me paraît préférable, il faut admettre cependant que dans les très grandes agglomérations cet outil est plus complexe à mettre en œuvre.

Certains penseront que des secteurs multi collèges seraient plus favorables (formulation d'un choix par les familles entre plusieurs établissements puis affectation critériée par l'Inspection académique). On peut se

“ Il s'agit de trancher avec les visions culturalistes ou misérabilistes qui ont encore parfois cours à propos des familles populaires qui sont dans l'ambivalence entre critique sociale et confiance institutionnelle. ”

(2) Prost, Antoine. « Public, privé : les enseignements d'une longue histoire » in *Après-demain* n° 21 NF, janvier 2012, p. 47-49.

“ La plupart des politiques éducatives depuis le début des années 1980 ont contribué à renforcer les phénomènes ségrégatifs, en permettant l'expression de stratégies éducatives individuelles associées à une différenciation de l'offre éducative tout en prônant l'égalité. ”

demander si cette opposition entre sectorisation et secteurs-multi collèges n'est pas stérile. Il s'agit de rompre avec l'idée d'un secteur rattaché à un seul collège et d'élargir l'espace pour contrecarrer les effets de la ségrégation urbaine, ce qui est plutôt pertinent.

Il est possible d'aboutir à ce résultat en faisant l'économie d'un libre choix entre les établissements de ces nouveaux secteurs multi-collèges et en affectant les élèves d'un même

secteur géographique vers plusieurs établissements (comme cela se pratique au lycée). Il y a sûrement là une piste à creuser. N'oublions pas que le fait d'offrir un supposé libre choix aux familles est anxiogène, frustrant et peut potentiellement mettre en difficulté les familles qui ne disposent pas d'un capital scolaire suffisant pour se repérer dans ce modèle complexe d'affectation scolaire, décrypter un algorithme mathématique, etc.

La mise en cohérence de toutes les sectorisations

Comment œuvrer pour la mixité sociale au collège dès lors qu'elle est installée dès l'école élémentaire ? Les dispositions de la loi de 2013 ne concernent que les collèges, la sectorisation du premier degré étant laissée à l'appréciation des municipalités. Il est donc impératif de modifier profondément ces logiques de fonctionnement en ce sens :

- Intégrer la sectorisation du 1er degré dans une politique globale de mixité
- Articuler les sectorisations du 1er et du 2nd degré
- Lutter contre les cloisonnements de toute nature qui font obstacle à une politique de mixité : cloisonnements verticaux (national/local) et horizontaux entre degrés d'enseignement
- Cela suppose une remise en cause profonde de la répartition des compétences et des relations entre l'État et les collectivités locales

La question de l'enseignement privé

Elle est complexe dans la mesure où l'existence de l'enseignement privé résulte d'un droit de nature

constitutionnelle attaché à la liberté de conscience. Cette liberté constitutionnelle peut s'interpréter de diverses façons, comme ce fut le cas lors de la rédaction de la loi Debré de 1959 qui a justifié le financement de l'enseignement privé par le « besoin scolaire reconnu ». Cette notion complexe faisait référence à un principe de délégation de service public, là où l'enseignement public lui-même n'était pas en mesure d'assurer l'accueil de tous les élèves dans un contexte de hausse démographique.

Dans la négociation de la loi, ce « besoin scolaire reconnu » a évolué vers la notion de « caractère propre » qui insiste davantage sur des considérations philosophiques et idéologiques mais qui contenait également en creux une logique de séparatisme culturel et social. Comme l'a souligné Antoine Prost : Le renforcement du caractère propre conduisit à interpréter la notion de besoin scolaire reconnu pour qu'elle joue quand il n'existe pas d'établissement privé accessible localement. De la participation au service public, on passe au droit de le concurrencer.⁽²⁾

C'est précisément là qu'il y a problème, la Constitution garantit la liberté de conscience, non la libre concurrence dans le système d'enseignement qui est un artefact de la négociation historique entre l'Etat et l'école privée. Cette négociation peut reprendre dans le contexte actuel de l'impératif de mixité, dans le respect de la Constitution.

Alors que la loi borne le soutien financier à l'enseignement privé, l'État et les collectivités locales dépassent souvent le seuil légal de contribution. Il y aura à revisiter ce mode de fonctionnement.

Les mesures récentes encadrant davantage les conditions d'ouverture d'établissements privés hors contrat vont dans le sens d'une plus grande action régulatrice de l'Etat. Tous ces exemples montrent qu'il n'y a aucun fatalisme à l'absence d'action régulatrice par l'Etat de l'enseignement privé.

L'expérimentation a tenté d'œuvrer dans ce sens en associant l'enseignement privé à la réflexion sur la mixité sociale. A terme il faudra trouver les modalités d'une intégration de l'enseignement privé dans la sectorisation en trouvant un compromis entre libre choix et mixité sociale. Il n'y a pas de raison de ne pas trouver une issue, à défaut d'une intégration progressive de l'enseignement privé dans l'enseignement public comme l'ont tenté à plusieurs reprises différents gouvernements, pour finalement y renoncer. Nous sommes peut-être dans une période propice à la réouverture de ce débat compte tenu de cet enjeu nouveau de la mixité inscrit dans le Code de l'éducation. L'enseignement privé, rappelons-le, n'est pas exclu du Code de l'éducation, il en fait partie intégrante.

La place des parents

Elle est souvent théorisée, idéalisée, évoquée dans les éléments de cadrage de l'expérimentation. Des conseils départementaux ont organisé des concertations publiques, quand d'autres ont pris des décisions selon une logique bureaucratique assez classique dans le cadre d'échanges endogènes entre administrations locales et collectivités locales. Parfois c'est la collectivité seule qui est à l'initiative, ou encore l'administration de l'éducation nationale, de façon non coordonnée. La place des parents est restée périphérique.

Cela renvoie à une question ancienne du rapport des institutions aux classes populaires : lorsque l'on prétend agir pour leur intérêt, les considère-t-on comme l'objet des actions à mener ou comme des partenaires à part entière ? Les capacités de mobilisation de ces populations sont fortes : elles disposent à présent d'une réelle expertise sur l'école, l'espace urbain, la réalité des situations vécues et des solutions potentielles à y apporter. Elles sont en quête de reconnaissance. Ces mobilisations sont l'expression d'un esprit critique et témoignent d'une forme d'émancipation, d'aspiration à une école réellement démocratique. Ce regard tranche avec les visions culturalistes ou misérabilistes qui ont encore parfois cours à propos des familles populaires.

Récemment les États généraux de l'éducation dans les quartiers prioritaires organisés par le collectif des parents du Petit Bard à Montpellier ⁽³⁾ ont pris une dimension nationale et ont abouti à un ensemble de propositions concrètes. Il apparaît aujourd'hui contre-productif de se passer de cette énergie et de cette volonté de construire en commun.

On peut considérer que nous ne sommes plus dans une ère où il faudrait attendre une sorte de bonne volonté des institutions à prendre en compte ces réalités et ces aspirations manifestes. Il faudrait en passer par la loi pour créer de nouvelles instances qui conditionnent les actions menées à l'accord des personnes concernées, même si cela exigera de longs temps de débats et de réajustements.

Réinventer le CDEN

Sur le papier le CDEN (Conseil départemental de l'éducation nationale) pourrait apparaître comme l'instance idéale pour prendre en charge les questions que nous venons de traiter. Dans les faits, les CDEN souffrent de plusieurs défauts. Ils sont tout d'abord consultatifs, très codifiés dans leur composition, les prises de décision sont formelles, visant à valider les dossiers préalablement travaillés par l'administration

de l'éducation nationale et le conseil départemental. Les questions de mixité y sont marginales, si ce n'est absentes.

Il y a donc urgence à réinventer un «CDEN mixité ». Un CDEN rénové ce serait tout d'abord

■ un CDEN où toutes les populations concernées par des mesures de mixité sociale seraient représentées, au-delà des associations de parents d'élèves

■ un CDEN décisionnel, une instance dans laquelle pourraient s'exercer des débats contradictoires

■ un CDEN qui travaillerait avec une fréquence plus soutenue, qui pourrait se réunir autant que de besoin

■ un CDEN où pourraient être présentées des études, des travaux de recherche, pour alimenter les débats

■ un CDEN qui abolirait les découpages en niveaux d'enseignements où la mixité serait traitée dans toutes ses composantes, 1er degré, 2nd degré

■ un CDEN qui serait le lieu où des bilans partiels des mesures prises seraient régulièrement présentés afin de procéder aux réajustements nécessaires.

Si l'expérimentation a permis de mettre au jour ces différents constats, alors elle aura été très utile. Elle aura pu démontrer que nous sommes aux prémices d'une véritable politique en matière de mixité si l'on tient compte de tous ces acquis. Rien ne serait pire qu'un coup d'arrêt brutal. S'il est un domaine où la continuité de l'État doit être affirmée, c'est bien celui de la lutte contre les ségrégations et le projet d'une école plus égalitaire. Les éléments encore parcellaires de cet acte II de la politique de mixité sociale à l'école en livrent certaines bases.

“ Les enjeux de mixité se confondent avec ceux d'une école égalitaire car la mixité n'est pas une question autonome.”

“ Agir sur la mixité c'est accepter d'affronter ces questions, c'est lutter contre des antagonismes, c'est lutter contre les cloisonnements, échanger des données, organiser des forums, écouter les habitants, quels qu'ils soient.”

CHOUKRI BEN AYED
professeur de sociologie,
membre du Groupe de Recherches sur
les Sociétés Contemporaines (GRESO)
Université de Limoges

(3) Ils ont eu lieu les 24 et 25 mars 2017 à Montpellier. cf. programme en ligne : http://tactikollectif.org/newsite/wp-content/uploads/2016/09/programmeEGE_A5.pdf

Une formation des enseignant.e.s universitaire : bilan et perspectives

Michèle Artaud

Pierre Sémidor

page 1/4

Depuis quelques années, les divers.e.s ministres de L'Éducation nationale se sont enorgueilli.e.s d'avoir « réformé » la formation des enseignant.e.s (FDE), et même, depuis 2012, se félicitent de l'avoir rétablie. On peut effectivement considérer que la maîtrise de la FDE, initiée en 2008, a imposé quelques modifications profondes ; selon le discours officiel, elle est devenue universitaire et professionnelle. En cette année de changement présidentiel, nous proposons un bilan de cette décennie de bouleversements avant de présenter des éléments susceptibles de fonder une FDE ambitieuse et efficiente.

“ Il est aussi nécessaire de poser la question de l'opérationnalisation des savoirs c'est-à-dire de la construction des savoirs-faire, des savoirs agir avec la discipline et plus profondément du sens de l'enseignement de ces savoirs, qui sont catégorisés de façon disciplinaire. ”

Qu'est-ce qu'être enseignant.e ?

Au delà des distinctions de niveau (de la maternelle à l'université), de disciplines (générales mais aussi technologiques et techniques), qu'est-ce qu'enseigner ? Si, étymologiquement, la notion d'école réfère à un lieu détaché des contingences de la vie usuelle, la skholé où l'on se met à part pour étudier, l'école française (sous entendu l'école publique, sous

entendu l'école primaire) se construit comme un lieu « d'embrigadement » puisqu'il s'agit d'y donner accès à quelques savoirs fondamentaux comme la lecture mais surtout à une éducation laïque du citoyen que la république souhaite substituer à l'éducation religieuse. L'ensemble des institutions scolaires relègue ensuite plus ou moins rapidement, plus ou moins totalement, cet objectif au second plan, quitte à le perdre de vue,¹ pour devenir des lieux de transmission des savoirs, dont la raison d'être est peu à peu perdue de vue. Ainsi se construit une première tension entre une école normative et une école des savoirs émancipateurs.

Cependant, l'affichage d'un objectif d'émancipation ne règle pas tous les problèmes. Il est aussi nécessaire de poser la question de l'opérationnalisation des savoirs c'est-à-dire de la construction des savoirs-faire, des savoirs agir avec la discipline et plus profondément du sens de l'enseignement de ces savoirs,

qui sont catégorisés de façon disciplinaire. La critique de la notion de compétence, liée à ses origines entrepreneuriales et à l'aporie irrésolue de leur évaluation, ne peut dispenser de s'interroger sur la construction de ce sens. Ainsi pour ce qui concerne la lecture, l'apprentissage par les élèves jeunes de la transformation des sons en graphie (transcription de la chaîne sonore) ne peut être considéré comme un objectif suffisant et c'est bien la compétence à lire des textes variés qui est visée. De même, au delà de la description linguistique qui est un des objectifs de l'étude de la langue, l'enseignant de français se pose à tous les niveaux du cursus la question de la compétence syntaxique et orthographique, c'est-à-dire de l'appui sur les savoirs grammaticaux pour bien écrire.

La FDE est alors au cœur de ces multiples tensions. Comment l'enseignant.e peut-il enseigner des savoirs émancipateurs susceptibles d'alimenter chez les élèves des compétences elles aussi émancipatrices : lire ou rédiger des textes de nature variée aux objectifs variés, traiter des problèmes scientifiques divers, pouvoir se confronter (qu'il s'agisse de production ou d'analyse) à des créations artistiques, des objets technologiques, réaliser une activité technique, etc. ? Et en second lieu, comme en abyme, comment la formation peut-elle donner les moyens d'enseigner les mathématiques, l'éducation musicale ou la mécanique ? à la maternelle ou à l'université ?

Être capable de faire émerger chez les élèves des rapports aux savoirs et aux savoir-faire relève-t-il d'un métier d'exécution ou de conception ? Selon nous, l'allongement des cursus de FDE doit permettre à chacun.e de concevoir son enseignement en s'appuyant sur les ressources disponibles.

(1) Enseignement confessionnel, enseignement de langues régionales.

L'examen de la situation actuelle, fruit de réformes portées par des gouvernements de droite et de gauche, frappe par son inachèvement lié aux multiples impensés qui ont présidé à sa mise en œuvre. La formation est devenue pour la plupart des enseignant.e.s² un cursus long de type master mais en raison de l'absence d'un choix politique sur la place du concours, elle est découpée en trois courts mouvements et peine à articuler les dimensions professionnelles et universitaires, à faire que l'apprentissage du métier soit universitaire. Les cursus de licence, centrés sur les disciplines à enseigner, sont organisés selon les logiques qui structurent des universités autonomes. Ensuite, l'année de master 1 est largement consacrée à la préparation du concours de recrutement : elle est donc de fait largement pilotée par la nature des épreuves. Enfin l'année de master 2 condense l'essentiel de la formation professionnelle pour des étudiant.e.s, qui sont, en théorie, libéré.e.s de la question du concours mais dont la mise en stage s'effectue de manière brutale.

La notion de continuum de formation devait permettre une redistribution des contenus enseignés mais le résultat est assez consternant. La FDE a été pensée selon la logique de cursus des enseignant.e.s du secondaire qui enchainent « logiquement » des masters dans la discipline de leur licence. Dans la réalité, les écarts sont parfois importants pour les professeur.e.s de lycées et de collèges (PLC) – qui sortent de licence en ignorant des pans entiers des savoirs disciplinaires à enseigner ou nécessaires pour enseigner – et ils sont criants pour les professeur.e.s des écoles (PE) ou même les professeur.e.s de lycée professionnel. Dans les masters qui forment ces enseignant.e.s bivalent.e.s ou polyvalent.e.s, de très nombreux étudiant.e.s viennent de cursus où ils/elles n'ont pas acquis les connaissances des disciplines à enseigner en élémentaire ou secondaire. Enfin, il faut le souligner, les savoirs dispensés en licence ne sont dans aucun des cursus élaborés dans des perspectives futures d'enseignement.

De plus, dans tous les parcours, la notion de pré-professionnalisation peine à trouver forme et place. Les ÉSPÉ qui devraient piloter ces modules sont peu mises à contribution pour le faire et les universités ne reçoivent ni les moyens d'enseignement ni les moyens de formation pour leurs enseignant.e.s qui leur permettraient d'assurer ces tâches nouvelles ; les stages dans les établissements scolaires sont alors objets de rapports de stage qui sont rarement outillés du point de vue didactique. Ainsi la mise en place du début de cursus pêche autant par manque de pilotage que par manque de moyens.

Au niveau des masters MEEF³, l'articulation entre formation et concours relève d'une impréparation indigne. Le ministère n'avait pas anticipé, et a été ensuite très réticent à constater les nombreuses ruptures dans les parcours réels des étudiants des masters MEEF en raison de la place incongrue du concours en milieu de master.

Ainsi dans de très nombreux masters 2 MEEF, les étudiant.e.s qui ont suivi la voie prévue sont minoritaires.

Beaucoup n'ont pas de master ou ont des masters non MEEF. Ce pourrait être une richesse pour la préparation mais dans la réalité, encore une fois, les universités – et ici plus particulièrement les ÉSPÉ – ne reçoivent pas de moyens spécifiques pour proposer des adaptations de cursus pour ces étudiant.e.s

« atypiques » mais majoritaires, ou encore pour exploiter leur diversité, ce qui fait dès lors violence aux stagiaires comme aux formateurs, ces derniers étant contraints de mettre en œuvre une « cote mal taillée » insatisfaisante.

À cela s'ajoute que les lauréat.e.s du concours sont utilisés.e.s comme moyens d'enseignement à mi-temps, ce qui pose d'abord des problèmes multiples en raison de l'éloignement parfois important entre les lieux de stage et d'enseignement. Plus profondément l'obligation d'un mi-temps en responsabilité cause une surcharge de travail pour ces stagiaires qui sont empêché.e.s de construire une posture réflexive dans la mesure où ils/elles sont continuellement en train de devoir préparer leur enseignement. Cette charge a conduit les universités à réduire le nombre d'heures de formation ; l'adossement à la recherche est souvent vécu comme une charge insurmontable et la dimension universitaire est finalement sacrifiée pour permettre non une formation sur le terrain mais un travail de remplacement en responsabilité.

Ainsi, dans la réalité, les étudiant.e.s de master 2 sont dans l'obligation continue d'accomplir un travail peu outillé et de récupérer des recettes là où ils/elles peuvent les trouver, c'est-à-dire dans un compagnonnage qui ressemble plutôt à du braconnage, que vient compléter le recours à des sites internet où l'on trouve le meilleur comme le pire. Le choix d'un stage trop lourd constitue un empêchement de la skholé et beaucoup de jeunes enseignant.e.s en viennent à reproduire des pratiques qu'ils ont glanées, c'est-à-dire à devenir de fait des exécutant.e.s de modèles qui leur sont opaques et dont ils/elles ne maîtrisent ni les fondements ni les effets – ce qui caractérise le sous-développement dans lequel se trouve aujourd'hui le métier.

“ La critique de la notion de compétence, liée à ses origines entrepreneuriales et à l'aporie irrésolue de leur évaluation, ne peut dispenser de s'interroger sur la construction de ce sens.”

(2) Pour certaines disciplines professionnelles, les enseignant.e.s ne sont pas formé.e.s dans des masters.

(3) MEEF : Métier, de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

“ Comment l'enseignante peut-il enseigner des savoirs émancipateurs susceptibles d'alimenter chez les élèves des compétences elles aussi émancipatrices ? ”

sont celles où l'on retrouve le moins d'enseignant.e.s chercheur.e.s en didactique, alors que celle-ci est le fondement de la constitution des compétences des enseignant.e.s. Bien entendu, ce fait est augmenté

Les rectorats, obnubilés par la volonté d'éviter les problèmes visibles sur le terrain, pèsent de tout leur poids pour faire de la pratique l'alpha et l'oméga de la formation professionnelle et l'on arrive à cette aberration que les formations de master 2 qui correspondent à l'achèvement des cursus initiaux

transparent. En ce sens, la notion de tronc commun ne doit pas occulter qu'une partie de ces connaissances doivent être spécifiques et être approfondies pour chaque enseignant.e selon le niveau où il sera appelé à travailler.

Mais pour être productive pour l'élaboration de compétences professionnelles de haut niveau, l'expérience pratique des établissements et la lecture des textes qui les organisent doivent aussi être éclairées par les apports scientifiques de disciplines contributrices : sociologie, philosophie, histoire de l'enseignement, psychologie, sciences de l'éducation, socio-linguistique, didactique. Ces disciplines permettent de mettre à distance les fonctionnements réels observés mais éclairent aussi les fonctionnements affectifs, sociaux et cognitifs des élèves et des professeur.e.s.

“ Elle (la FDE) doit pour cela se nourrir d'une fréquentation régulière et problématisante des terrains de travail et reconstruire constamment l'espace de la skholè : dans la construction de la réflexivité, la fonction des recherches en éducation et en didactique est alors fondatrice. ”

Enfin, au delà du master, il est aujourd'hui difficile de parler de formation continue puisque les approches rectorales consistent à considérer que les enseignant.e.s doivent « s'autoformer »⁴, niant en cela la possibilité d'une expertise d'enseignant.e.s du supérieur qui pourraient apporter des

connaissances et aider à revisiter des savoirs déjà acquis autrement qu'en déposant des documents en ligne, et niant également l'une des nécessités d'une étude devant mener à un changement, celle d'un collectif qui assume ensemble ce changement.

D'autre part, la formation à l'enseignement ne peut être réellement professionnelle et universitaire que dans la mesure où elle est structurée par la question didactique. Celle-ci permet de penser l'articulation entre les disciplines et leur apprentissage par les élèves c'est-à-dire la question même de l'enseignement mais aussi de ses conditions de possibilité.

Le premier axe de la formation didactique concerne la matière à enseigner. Il s'agit notamment de donner à chaque enseignant.e une formation à l'épistémologie de sa discipline de manière à ce qu'il/elle puisse articuler et hiérarchiser les savoirs enseignés aussi bien dans le cadre de la discipline telle qu'elle s'est construite historiquement que dans une perspective interdisciplinaire. Cette approche épistémologique didactique irrigue et éclaire les objets disciplinaires enseignés mais ne saurait s'autoriser d'elle-même et doit venir répondre à des questions qui se posent au métier. Il est d'ailleurs illusoire de penser que l'ensemble des matériaux nécessaires existent : c'est en mettant à l'étude telle question d'enseignement que l'on mène une enquête épistémologique qui va devoir à l'occasion constituer des matériaux inédits.

Quels serait alors les fondements d'une formation émancipatrice pour les enseignant.e.s ?

Nos propositions sont bien sûr dessinées en creux dans le bilan que nous venons d'établir.

D'une part, la formation d'un.e enseignant.e repose sur une connaissance du milieu d'enseignement qui passe bien sûr par les stages qui permettent de découvrir « le terrain » en s'essayant au métier. Cette expérience de la classe, de l'atelier, de l'établissement doit être confrontée en premier lieu avec la connaissance des textes qui régissent leur fonctionnement. Cette confrontation en elle-même nécessite d'être étayée : comprendre pourquoi des établissements, qui sont régis par des lois communes, ont des fonctionnements parfois si différents n'est ni simple ni

Il s'agit aussi de connaître, dans le cadre des savoirs définis par les programmes, les obstacles auxquels peuvent se heurter les élèves pour s'approprier l'enseignement tel qu'il est organisé par l'enseignant.e : l'identification de ces obstacles par les enseignant.e.s ne relève pas seulement de la connaissance de l'élève mais aussi de la connaissance de la discipline elle-même et de sa didactique.

L'objectif de cette formation à l'enseignement disciplinaire est de donner à chacun.e la capacité et la

(4) Et cela de plus hors du temps professionnel.

liberté de pouvoir, en s'appuyant sur les programmes, organiser la matière à enseigner mais aussi la manière de l'enseigner ou, pour le dire autrement, l'organisation de l'étude qui constitue le second axe de la formation. Aujourd'hui, les formes d'organisations de l'étude ont évolué d'organisations de l'étude binaires, du type cours magistral/exercices, vers des organisations de l'étude ternaires : ces dernières font émerger la matière à enseigner à partir de situations qui la nécessitent, de façon à ce que les élèves puissent construire sens et usage des savoirs enseignés, avant de la mettre en forme et de la travailler. Ce type d'organisation de l'étude demande une formation et des infrastructures didactiques importantes si l'on ne veut pas obtenir un ersatz peu efficace. Ainsi dans les matières scientifiques, sous couvert de démarche d'investigation, peut-on voir aujourd'hui des entrées par un problème qui ne donnent pas une place suffisamment développée aux élèves dans la constitution des savoirs et savoir-faire, qu'il s'agisse de la construction du questionnement ou de la mise à l'épreuve des réponses.

Dans la perspective que nous traçons, la formation continue n'est pas un supplément d'âme facultatif.

Considérer qu'enseigner est une profession qui s'apprend induit deux arguments qui en font une nécessité majeure. En premier lieu, on ne peut imaginer que la formation puisse s'acquérir uniquement en amont de la pratique : celle-ci problématise la formation. Or, pendant la formation initiale, les stages, dont la durée doit être maintenue à un volume raisonnable⁵, ne peuvent être en entière responsabilité. De ce fait, les premières années de titularisation amènent de nombreuses questions que la formation initiale ne peut faire découvrir. Une fonction importante de la formation continue est donc de venir la compléter selon des parcours différenciés.

Ensuite, les changements sociaux entraînent un renouvellement des savoirs mais aussi une évolution des enjeux et des conditions d'exercice du métier. La formation continue a pour vocation essentielle d'accompagner cette évolution sociale et de permettre aux enseignant.e.s d'actualiser leurs savoirs au cours de carrières longues de plusieurs décennies. Elle leur donne les outils pour faire évoluer leurs pratiques en permettant le travail collectif à partir des apports des recherches en éducation et en didactique.

La réforme de la formation des enseignant.e.s n'a pas produit les effets espérés.

Depuis 2008, les recruté.e.s sont titulaires du diplôme de master mais un immense travail reste à faire pour que leur formation organise les dimensions universitaire et professionnelle dans des cursus cohérents. Elle doit pour cela se nourrir d'une fréquentation régulière et problématisante des terrains de travail et reconstruire constamment l'espace de la skholè : dans la construction de la réflexivité, la fonction des recherches en éducation et en didactique est alors fondatrice. Ces apports scientifiques, le temps pour se les approprier sont seuls garants de la formation de professionnel.le.s à même de concevoir leur enseignement dans une visée émancipatrice.

MICHÈLE ARTAUD
maître de conférences, Aix-Marseille
Univ. (ESPE)

PIERRE SÉMIDOR
maître de conférences, Poitiers Univ.
(ESPE)

(5) Un tiers de service maximum en master 2 pour rendre possible la dynamique de retour réflexif sur la pratique.

Des pré-recrutements pour une formation de qualité

Claire Pontais

page 1/3

Longtemps niée, la crise du recrutement est pourtant bien réelle et durable. Mais loin de la combattre, nos gouvernements entretiennent cette crise en proposant des bricolages qui dégradent l'ensemble du service public d'éducation. Des pistes alternatives existent, notamment celles des pré-recrutements. Encore faut-il bien définir le concept.

La crise de recrutement est durable et mondiale.

“ Le système libéral, d'un côté redouble d'exigences professionnelles envers les enseignants et de l'autre dégrade leurs conditions matérielles et symboliques d'exercice du métier. ”

Dans le second degré, les déficits se cumulent depuis des années en maths, lettres, anglais et les disciplines technologiques. Après 13,9 % en 2016, c'est encore 14,3 % des postes qui n'ont pu donner lieu à recrutement en 2017 (données MEN). Dans le 1er degré, 600 postes n'ont pas pu être pourvus en 2017, autant qu'en 2016, au total

près de 3000 postes depuis 2013. Les concours étant académiques, ce sont essentiellement les académies de Versailles et de Créteil (malgré un concours supplémentaire), mais aussi la Guyane et Amiens qui peinent à recruter, alors même que ces territoires concentrent un nombre important d'établissements d'éducation prioritaire. C'est ainsi que les postes prévus sous le gouvernement Hollande ont été perdus, malgré une augmentation du nombre de candidat.e.s liée à l'augmentation du nombre de postes au concours. Il a fallu, dans les deux cas, faire appel à un plus grand nombre de contractuels qui doivent enseigner sans formation.

Cette crise ne concerne pas que la France. Tous les pays sont touchés par la pénurie d'enseignant dès lors qu'ils souhaitent élever le niveau scolaire de la population. Les causes de la crise sont connues. En premier lieu, une rémunération insuffisante (par rapport au privé, à qualification égale), des conditions d'entrée et d'exercice du métier difficiles. Le dossier de la Revue internationale d'éducation de Sèvres de juin 2017¹, met en évidence que dans d'autres pays, le problème n'est plus seulement d'attirer les enseignants mais de les garder. C'est ainsi qu'aux Etats Unis ou en Angleterre, 30 à 50% des nouveaux enseignants démissionnent ! F. Lefresne et R. Rakocevic constatent que ce phénomène de décrochage professionnel est directement en lien

avec le New Management Public qui transforme l'élève en client, au sein du « grand marché de la connaissance » (autonomie locale, individualisation des carrières, responsabilisation accrue, privatisation de la gestion des écoles publiques, éclatement du statut de fonctionnaire...). Autrement dit, le système libéral, d'un côté redouble d'exigences professionnelles envers les enseignants et de l'autre dégrade leurs conditions matérielles et symboliques d'exercice du métier. D'où le paradoxe : la pression sur les enseignants les éloigne du métier, la pénurie nécessite alors de recruter des personnels moins formés, et aboutit à une déprofessionnalisation progressive du métier ! Les chercheurs soulignent l'importance cruciale de l'accompagnement dans l'établissement scolaire et l'enjeu politique de la formation et du développement professionnel des enseignants.

Une formation rémunérée pour contrecarrer la crise

Comparativement, la France est plutôt moins touchée que les autres pays, sans doute parce que les enseignants sont fonctionnaires et que le milieu enseignant a mieux résisté jusqu'à présent au New Management Public, mais en ce qui concerne la déprofessionnalisation, de nombreux symptômes sont alarmants. La formation initiale, depuis la maîtrise jusqu'à la mise en place des ESPE, n'a pas été rétablie (réduction de 40% de horaires de master en 10 ans²) et les stagiaires sont toujours considérés comme moyens d'enseignement à mi-temps dans un établissement. La formation continue est exsangue et totalement inféodée à l'institution, la recherche en éducation manque cruellement de moyens.

Pour faire face à la crise du recrutement, tout en permettant aux étudiants d'étudier dans de bonnes conditions, la FSU demande depuis plusieurs années des pré-recrutements qui permettraient à la fois d'attirer des étudiants vers le métier en finançant

(1) n°74, les enseignants débutants - <http://www.ciep.fr/revue-internationale-de-education-sevres/les-enseignants-debutants>. Coordination P.Rayou et JP Veran

leurs études et de les former à un haut niveau de connaissances et compétences disciplinaires, didactiques pédagogiques en lien avec la recherche, de la licence jusqu'au master. Ces pré-recrutements ont existé par le passé (les IPES, les cycles préparatoires). Ils existent toujours notamment pour entrer à l'Ecole normale supérieure : être reçu au concours de l'ENS donne droit à une rémunération pendant 4 ans, à un statut d'élève-fonctionnaire-stagiaire et ouvre les droits à la retraite, sans aucune contrepartie autre que celle de réussir ses études, le concours de recrutement et servir ensuite l'Etat plusieurs années.

Pourquoi ce qui est possible pour « l'élite de la nation » ne serait-il pas possible pour tous les étudiants se destinant au métier d'enseignant ? Si on veut réduire la crise de recrutement tout assurant une professionnalisation de haut-niveau pour réussir l'enjeu de démocratisation, il faut y mettre les moyens ! Et avant d'affirmer que cela coûte cher, comparer le coût des pré-recrutements avec le coût de la crise du système scolaire (décrochages scolaires, sorties sans qualification, échecs répétés d'étudiants mal préparés au concours...).

Par ailleurs, si l'on veut attirer des étudiants de milieux populaires, il faut organiser ces pré-recrutements très tôt, dès le début de la licence, pour éviter que de nombreux jeunes s'autocensurent pour des raisons financières ou culturelles. Sachant que de nombreux étudiants choisissent le métier d'enseignant plus tard, il faut organiser aussi des pré-recrutements à différents étages pour permettre à tous ceux qui le souhaitent d'être recrutés pour étudier, y compris les personnes en reconversion, déjà diplômées.

La précarité imposée en guise de pré-recrutement

Effet de communication, le terme de « pré-recrutement » a été repris par tous les gouvernements, depuis V. Peillon jusqu'à J.-M. Blanquer, mais chaque fois pour le détourner de la revendication première, et aboutir au final à une déprofessionnalisation. Ce fut d'abord les Emplois d'avenir professeurs (EAP1) puis, devant l'échec du dispositif, les Etudiants Apprentis professeurs (EAP2). Entre temps, mise en place de masters 1 en alternance dans les académies déficitaires, de contrats en alternance pour les chômeurs désirant passer les concours et possibilité pour les Assistants d'Education de devenir contractuels enseignants dès que l'établissement en a besoin, dès lors qu'ils ont un diplôme Bac+2. Dans la lignée, Macron a déjà annoncé qu'il étendra la « formation en alternance » dès la licence ! Tous

ces dispositifs ont un point commun : ce ne sont pas des pré-recrutements ! Parce que tout simplement les étudiants autofinancent leurs études par leur propre travail (2 demi-journées de travail en classe pour un EAP2, un mi-temps d'enseignement pour un M1 alternant). Or ce travail les empêche d'être assidus et leur formation est sacrifiée. De plus, ces dispositifs ont servi de paravent pour supprimer certaines aides sociales et bourses spécifiques ! Dans la continuité, il y a fort à parier qu'à très court terme, la mise en place d'un service civique obligatoire pour tous les étudiants en fasse un passage obligé pour devenir enseignant, les universités devant d'ores et déjà valider automatiquement des « crédits » ECTS à tous les services civiques. C'est maintenant « l'engagement » qui devient équivalent et substitut à une formation universitaire !

Au passage, cette généralisation de la précarité avant de pouvoir devenir enseignant-titulaire est une aubaine pour les officines privées comme Teach For France³ ou Synlab qui proposent de la formation⁴ de contractuels ou du tutorat de jeunes enseignants. Cette privatisation de la formation se fait évidemment avec la bénédiction silencieuse de nos gouvernants. On le voit, la crise du recrutement n'est pas une crise pour tout le monde et certains n'ont aucun intérêt à la résorber !

Des pré-recrutements pour garantir une formation de haut-niveau

Les dispositifs cités plus haut sont pilotés par le choix de diminuer les dépenses publiques, mais pas seulement. Ils reposent sur l'idée que le métier ne s'apprend pas... ou uniquement « sur le tas » et par compagnonnage. Cette idée est tenace. On se souvient de la réforme de la mastérisation où les étudiant-es se retrouvaient devant les élèves avec uniquement un bagage disciplinaire, aujourd'hui, ils-elles n'ont même plus parfois de connaissances disciplinaires suffisantes.

Derrière l'idée de pré-recrutement, tels que nous le revendiquons, il y a une autre conception de la formation, et notamment une formation qui intègre tout au long du cursus les connaissances disciplinaires, didactiques, professionnelles ainsi qu'un travail d'analyse de pratiques. Actuellement, la formation des enseignants reste compartimentée, avec d'abord une formation disciplinaire, de plus

“ La formation continue est exsangue et totalement inféodée à l'institution, la recherche en éducation manque cruellement de moyens. ”

(2) Voir l'enquête dans la lettre FDE du SNESUP mars 2017 <http://snesup.fr/article/la-lettre-fde-mars-2017>

(3) Voir les travaux de Maud Simonet, sociologue au CNRS : <http://www.cairn.info/revue-politique-americaine-2012-2-page-89.htm> ou *Le travail bénévole, engagement citoyen ou travail gratuit ? La Dispute*, 2010.

(4) <https://www.humanite.fr/la-formation-des-enseignants-confiee-en-douce-auprive-613355>

en plus light d'ailleurs, et ensuite une formation professionnelle, sans que l'étudiant puisse toujours faire le lien entre les deux. Organiser des pré-recrutements dès la licence permettrait de développer la préprofessionnalisation très tôt, de la rendre obligatoire pour les prérecrutés et d'assurer ainsi

une formation qui s'étale réellement sur 6 ans, depuis la L1 jusqu'à l'entrée dans le métier après le master. A ce niveau, la préprofessionnalisation ne se limite pas à des stages d'immersion ou des informations sur le système éducatif, elle doit permettre de mettre l'accent sur l'histoire de la discipline, l'épistémologie, la didactique, et aussi l'histoire de l'éducation et du service public.

Permettre de convoquer

d'autres champs universitaires pour éclairer les problématiques disciplinaires (sociologie, psychologie, ...). L'étudiant doit pouvoir s'interroger sur son propre rapport au savoir, sur la façon dont il a appris ou apprend encore dans la discipline... autant d'éléments indispensables pour un futur enseignant. Les stages doivent permettre de prendre contact avec la classe, mais aussi d'expérimenter des situations d'enseignement de manière très encadrée. La préprofessionnalisation peut également donner lieu à des enseignements spécifiques (ex : du rattrapage de maths, de français pour les futurs profs d'écoles), des pratiques personnelles ou associatives (EPS, théâtre...), ou des actions d'animation qui font l'objet de réflexion et de théorisation. Le lien avec la recherche pourrait être renforcé en permettant à des équipes de chercheurs et d'étudiants d'expérimenter, recueillir des données, etc, en lien avec les équipes d'enseignants dans les établissements.

statut, celui de d'élève-professeur, qui ne devrait pas être réservé à la formation de l'élite. Redonner envie de devenir enseignant passe par une démocratisation de l'accès à la formation. Mais cela nécessite dans le même temps une élévation de la qualité de cette formation qui, pilotée par les politiques d'austérité, s'est considérablement dégradée.

“ Si l'on veut attirer des étudiants de milieux populaires, il faut organiser ces pré-recrutements très tôt, dès le début de la licence, pour éviter que de nombreux jeunes s'autocensurent pour des raisons financières ou culturelles. ”

Conclusion

Bien entendu, nous l'avons dit, les pré-recrutements à eux seuls ne résoudront pas la crise. D'autres éléments sont déterminants, comme le salaire, la carrière et les conditions de travail, ainsi que le partage d'une conception de l'éducation liée à un projet de société. Mais des pré-recrutements tels que nous les avons définis seraient un moyen puissant de redonner de l'attrait au métier. D'abord en offrant aux jeunes issus des milieux défavorisés la possibilité de faire des études longues et coûteuses dans des conditions satisfaisantes. En redonnant ensuite une image de la formation, exigeante. Le contraire d'une accumulation de « petits boulots », donc de petites expériences, en milieu scolaire. Enfin en offrant un

CLAIRE PONTAIS
formatrice, responsable nationale au
SNEP-FSU

La recherche en mutation profonde, un désengagement de l'état inquiétant

Carole Aimé

Nicolas Delsuc

page 1/3

Si l'objectif des chercheurs, à savoir, accroître les connaissances demeure, leurs missions ont profondément évolué depuis plus de dix ans. Ces évolutions sont directement liées aux réorganisations permanentes des structures de recherche et à la volonté de financer la recherche par appels à projets (AAP). La politique de la recherche et de l'enseignement supérieur utilise ces deux leviers pour tenter d'augmenter la visibilité des laboratoires français à l'échelle internationale et favoriser des recherches appliquées en lien direct avec les enjeux de société. Le manque de lisibilité et la difficulté à percevoir la cohérence dans la mise en place à tout va de ces outils déboussolent littéralement un grand nombre de chercheurs.

La restructuration de la recherche et le classement de Shanghai.

Les chercheurs évoluent dans un système de plus en plus complexe, qui multiplie les structures, et qui est en constante mutation. La recherche française se cherche. Elle cherche notamment une organisation qui lui permette d'être plus visible et attractive à l'échelle internationale pour mieux figurer dans le classement de Shanghai. Ce classement créé en 2003 publie chaque année une liste des 500 meilleures universités mondiales, comprenant un classement ordonné des cent plus performantes. La politique scientifique actuelle consiste à agglomérer les structures existantes en des suprastructures pour rivaliser avec les meilleures universités du monde. L'émergence de structures dites d'excellence qui regroupent des laboratoires ou des universités, les ex, en est une illustration criante. Il y a les labex (qui regroupent des laboratoires d'excellence), les idex (initiatives d'excellence qui regroupent des établissements d'enseignement supérieur et de recherche) dorénavant appelés communautés d'universités et d'établissements (COMUE) et les equipex (qui visent à financer des équipements d'excellence). À cela s'ajoute désormais les écoles universitaires de recherche (EUR) qui se veulent être l'équivalent des « graduate schools » dont l'objectif affiché est encore d'améliorer l'attractivité et la visibilité des structures d'enseignement supérieur notamment. Il est à noter que ces dernières structures ne sont financées que pour dix années maximum. Si toutes ces structures ont en commun une notion d'excellence bien mal définie, elles se distinguent par leurs tailles et leurs budgets. Il n'est pas aisé, pour tout chercheur d'un laboratoire de bien identifier le rôle, le budget et le financement, les prérogatives de chacune des

structures, structures qui s'articulent souvent mal et dont l'établissement peut cristalliser de vives tensions localement. Cette politique scientifique est donc essentiellement comptable, puisqu'elle vise à additionner les contributions des laboratoires en termes de publications, d'effectifs et de prix prestigieux essentiellement. Mais sur le terrain, de simple addition il n'est point. Les préoccupations qu'elle suscite sont multiples. Elles concernent la pérennité de ces structures qui n'est absolument pas assurée au-delà de 4 à 10 ans et le devenir des regroupements de laboratoires qui n'ont pas été pérennisés. Les projets scientifiques ne semblent pas être la clé de voûte de ces restructurations. De plus, les plus importantes de ces structures transitoires ont vu la mise en place d'administration et de gestion propres qui ont un coût très élevé. Sans compter l'investissement du quasi ensemble des personnels de recherche des dites structures dans leur mise en place, pour le pilotage, l'animation d'axes thématiques, l'organisation d'appels à projets et leur évaluation notamment. La restructuration de la recherche a un coût, budgétaire bien sûr, mais également en temps et en énergie, et l'on peut regretter que toutes ces énergies ne soient pas mises au service de l'amélioration de la qualité de la recherche. Cette dispersion d'énergie et de compétence coûte d'ores et déjà extrêmement cher à la recherche française, et un bilan s'impose dès aujourd'hui, avec le recul que nous avons déjà accumulé.

“ Cette politique scientifique est donc essentiellement comptable, puisqu'elle vise à additionner les contributions des laboratoires en termes de publications, d'effectifs et de prix prestigieux essentiellement. ”

La multiplication des appels à projets, une hydre à (au moins) sept têtes.

Avant l'arrivée massive des AAP, les recherches étaient essentiellement financées par des fonds récurrents alloués par les organismes de recherche, tels que le CNRS, l'INSERM, l'INRA, les Universités..., au prorata du nombre de chercheurs et du personnel technique. Ces fonds ont diminué de façon drastique, et s'ils existent encore, ne permettent

plus à eux seuls de financer les laboratoires et leurs projets de recherche. Les financements par AAP ont progressivement remplacé les financements récurrents et se sont multipliés depuis 2005 et la création de l'agence nationale pour la recherche (ANR). Il en existe à l'échelle européenne, nationale, à l'échelle des ins-

tituts (AAP spécifiques du CNRS par exemple) ainsi qu'aux échelles locales : la région, les universités, les regroupements de laboratoires au sein d'une université (COMUEs, Labex). Ce fonctionnement contraint les chercheurs, dès leur recrutement, à une recherche constante de financements. Ce fonctionnement par AAP et la mise en place de l'ANR a certainement des aspects positifs. Il permet notamment aux chercheurs dont les projets sont financés d'acquiescer plus d'autonomie au sein de leur laboratoire. Elle est un réel moteur à l'établissement de collaborations entre laboratoires français ou à l'étranger, et oblige les chercheurs à remettre en perspectives leurs travaux de recherche dans un contexte international. Mais de nombreux aspects négatifs doivent être dénoncés.

- 1) Les taux de succès sont très faibles, en particulier ceux de l'ANR sont régulièrement en-dessous de 10 %. Des AAP nationaux récents rapportent un taux de sélection de 4 %. Ces taux constituent désormais de vrais freins à l'émancipation scientifique des chercheurs, que les AAP avaient pour ambition de promouvoir et ont introduit beaucoup d'aléatoire dans la sélection.
- 2) Ces faibles taux s'expliquent, outre par le budget alloué, par une participation massive des chercheurs et donc d'un nombre de projets déposés souvent sous-évalué. La conséquence directe de cette forte participation est la nécessité de mobiliser beaucoup d'experts (chercheurs la plupart du temps français étant donnée la difficulté de recruter des experts internationaux) pour leur évaluation. Autre

conséquence directe, certains projets ne sont évalués que par un unique expert, voire ne sont évalués par aucun expert extérieur aux comités de pilotage.

- 3) De plus, ces faibles taux obligent les chercheurs à répondre à un maximum d'AAP et à anticiper les interruptions de financements. Ceci a pour effet d'imprégner, en continu et durablement la rédaction de projets dans les activités des chercheurs, d'autant plus que la publication d'AAP court désormais de septembre à juillet.
- 4) Nombre de ces financements sont relativement réduits (20 à 50 k€ pour des projets d'une durée de 1, 2 ou 3 ans) mais demandent un investissement important ne serait-ce que pour la rédaction des projets.
- 5) Les critères d'éligibilité pour l'obtention d'un financement varient en fonction de leurs périmètres respectifs. En d'autres termes, les projets financés par la région doivent généralement impliquer des équipes et laboratoires de la région ; des financements de l'université doivent impliquer spécifiquement des laboratoires de l'université... Il en découle un véritable exercice de contorsionnisme qui oblige à créer, souvent artificiellement des collaborations et force les chercheurs à adapter leurs projets aux AAP. Dans ce contexte, il devient bien sûr difficile de développer sur les moyen et long termes un projet scientifique cohérent reposant sur des collaborations solides et établies.
- 6) Les AAP orientent de façon non négligeable les projets de recherche. Tout d'abord car ils sont divisés en thématiques appliquées, au détriment d'axes non thématiques, dits blancs, dont la part allouée de financement a considérablement diminué. Ceci se fait donc inévitablement au détriment de la recherche fondamentale. D'autre part l'originalité et la nouveauté d'un projet sont des critères clés pour l'obtention de financements. En effet, peu de financements permettent de poursuivre un projet déjà établi.
- 7) Mises bout à bout, des sommes conséquentes sont allouées à la recherche via les AAP. Cependant, leur multiplication rend difficile leur évaluation, rend opaque leur répartition et indéchiffrable leur politique scientifique globale. Il en résulte que la multiplication des appels à projets est particulièrement destructurante pour l'activité de recherche. Il serait probablement préférable, à l'échelle

“ A travers la description des nouvelles missions du chercheur, il apparaît clairement que de moins en moins de temps est consacré à la recherche, ce qui conduit à un appauvrissement terrible. ”

nationale, de ne conserver qu'un AAP en lui transférant l'ensemble des budgets. Ceci permettrait de conscrire le travail de rédaction de projet à une unique campagne annuelle tout en augmentant de façon significative le taux de réussite sur des AAP proposant des financements de plusieurs centaines de k€, comme c'est le cas actuellement des ANR, pour des projets de 3 à 5 ans.

La recherche au centre des activités du chercheur ?

Si la recherche de financement est désormais l'une des activités majeures du chercheur, un important travail administratif est devenu nécessaire. En effet, l'obtention d'un financement nécessite un véritable travail de gestion de la part du chercheur pour l'établissement des contrats et recrutement de doctorants et post-doctorants, la gestion administrative du budget, pour l'achat d'équipement ... Tout cela est bien entendu éloigné des compétences et appétences des chercheurs. Une part importante de l'activité d'un chercheur est enfin dédiée à l'évaluation. Contrairement à ce qu'il est souvent dit, les chercheurs sont en permanence évalués. En effet, les résultats des travaux de recherches doivent être régulièrement publiés dans des revues spécialisées ou lors de conférences. Afin de s'assurer de la qualité des travaux, la publication des articles n'est permise qu'après évaluation par des pairs, qui sont des chercheurs spécialistes du même domaine. Le chercheur est donc à la fois évalué et participe activement à l'évaluation d'autres. Ce système d'évaluation par les pairs est aussi en vigueur dans les AAP. Les chercheurs répondent aux AAP pour obtenir des financements et sont aussi ceux qui évaluent les projets des autres. Outre les conflits d'intérêt que ce système peut engendrer, il repose totalement sur la participation des chercheurs. Un chercheur dont la qualité des travaux aura été appréciée, sera alors de plus en plus sollicité afin d'évaluer les travaux, les projets des autres mais aussi participer aux instances de pilotage des différentes structures néoformées. Ceci a pour effet d'écarter toujours plus les chercheurs de leur cœur de métier, et ce d'autant plus qu'ils sont reconnus pour la qualité de leur travaux de recherche.

et individualiste, augmentant la pression sur les chercheurs et altérant fortement leur qualité de vie au travail. Ce constat est largement partagé dans les laboratoires, où de nombreux chercheurs ont l'impression que la recherche française va droit dans le mur. Cet appauvrissement n'est-il pas là encore le fruit du désengagement de plus en plus prégnant de l'état ? Un désengagement qui s'illustre par la multiplication de structures intermédiaires locales, néoformées ou pas, qui se voient attribuer un budget propre et donc des pouvoirs décuplés. L'intérêt et l'efficacité de ces structures doivent être remis en cause de façon d'autant plus urgente que leur gestion confisque aux chercheurs un budget précieux. Ce désengagement est également budgétaire et se manifeste par la promotion de recherches appliquées rentables à court terme et financées en partie par des groupes industriels. De plus, la mise en place de mesures fiscales incitatives témoigne d'un désengagement politique par le transfert partiel de la politique scientifique aux industriels. Enfin, il est à déplorer que cette politique de recherche n'identifie pas les niveaux pertinents pour déployer cette restructuration locale. Restructuration qui reste illisible pour une grande partie du personnel de recherche et le plonge dans un grand désarroi et un profond mal-être. Pour inverser cette tendance et dans ce contexte où les budgets attribués aux ministères sont en baisse, il devient impératif de réfléchir collectivement à l'utilisation pertinente des fonds publics pour assurer la qualité et le pluralisme de la recherche qui doit rester un bien commun.

“ Dans ce contexte où les budgets attribués aux ministères sont en baisse, il devient impératif de réfléchir collectivement à l'utilisation pertinente des fonds publics pour assurer la qualité et le pluralisme de la recherche qui doit rester un bien commun. ”

A travers la description des nouvelles missions du chercheur, il apparaît clairement que de moins en moins de temps est consacré à la recherche, ce qui conduit à un appauvrissement terrible. Par leur nature, ces missions ont largement contribué à rendre cette profession plus individuelle

Éducation : La gratuité, une question politique !

Erwan lehoux

page 1/3

L'éducation est-elle vraiment gratuite, au sens où chacun peut en bénéficier sans contrepartie ? Nous avons tous déjà été confrontés, comme militants, à un contre-argument banal : l'éducation, comme tout service public d'ailleurs, n'est pas gratuite puisque nous la finançons par nos impôts.

“ C'est d'abord par la progressivité de l'impôt que nous pouvons assurer la redistribution des richesses et non en proposant des tarifs différenciés à l'entrée des services publics ”

C'est qu'il convient de dissocier le coût du prix. L'éducation a effectivement un coût, loin d'être négligeable d'ailleurs, pris en charge par la collectivité, c'est-à-dire par la contribution de tout un chacun. En revanche, l'éducation n'a pas de prix. Cela permet de dissocier la participation de chacun au financement de l'école du service dont il bénéficie effectivement pour lui ou ses enfants. C'est l'application de la célèbre maxime « chacun selon ses moyens, chacun selon ses besoins ». Les justifications apportées à ce procédé ne manquent pas mais toutes ne portent pas en elles le même potentiel de subversion. En effet, en se plaçant sur le terrain de l'adversaire et en rentrant dans son jeu, nous ouvrons parfois la brèche à une remise en cause de la gratuité. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous nous proposons de recenser certaines des justifications communes avant de leur apporter une critique.

Des justifications économiques à la gratuité ?

Prenant les économistes néoclassiques à leur propre jeu – celui du marché –, certains chercheurs¹ ont aisément démontré que le savoir serait un bien a-économique ou anti-économique dans la mesure où son prix ne pourrait qu'être nul. En effet, lorsque je vends un bien classique tel qu'une pomme, j'obtiens en échange une compensation pécuniaire mais je perds l'utilité directe de la pomme puisque je ne peux alors la manger. En revanche, si, comme professeur, je vends un savoir, j'obtiens en échange une compensation pécuniaire tout en conservant l'utilité directe de ce savoir puisque je ne l'ai pas perdu au cours du processus. Ainsi le savoir a-t-il la propriété de se multiplier lorsqu'il est échangé. Dès lors, le nombre d'individus en mesure de vendre le savoir en question est nécessairement croissant. Autrement, tandis que l'offre tend vers l'infini, la demande reste constante.

Cette dernière est alors en position dominante puisqu'elle peut faire jouer la concurrence entre des offreurs de plus en plus nombreux, si bien que le prix du savoir tend vers zéro. Selon cette démonstration, le savoir serait par essence un bien différent des biens classiques. L'éducation, par extension, le serait aussi et devrait donc demeurer gratuite. Cependant, au-delà de la modélisation mathématique en apparence irréfutable, cette démonstration souffre de n'être pas suffisamment politique. De sorte qu'elle n'apporte pas d'arguments pour répondre à ceux qui défendent une politique d'enclosure – sous la forme de brevets par exemple – qui permet précisément de forcer la mise en marché du savoir malgré cette caractéristique a priori essentielle. Or, l'éducation apparaît précisément comme la principale clé de l'accès aux savoirs. À ce titre, elle peut alors devenir un moyen de contrôler ou de restreindre l'accès aux savoirs afin de constituer des marchés. Si les frais d'inscription sont un moyen évident d'opérer, la sélection à l'œuvre à l'école, liée aux difficultés scolaires face auxquelles nous ne sommes pas tous égaux, l'est aussi, de manière plus pernicieuse mais peut-être plus efficace encore. D'ailleurs, la montée en puissance du marché du soutien scolaire, montre qu'il n'est pas nécessairement besoin de fixer des frais d'inscription pour que l'éducation devienne un marché économiquement profitable.

(1) Voir par exemple la conférence de Geneviève Azan, « Du processus de Bologne à la L.R.U, une catastrophe annoncée », donnée le lundi 23 mars 2009 à l'Université de Toulouse 2 le Mirail. Vidéo disponible en ligne : <https://www.dailymotion.com/video/x8rxrj>, à partir de 35e minute.

les bénéfices individuels et les bénéfices collectifs de l'éducation. En effet, ce discours participe malgré lui à légitimer le fait de demander à chacun de contribuer en fonction de ce bénéfice personnel espéré, en complément du financement public.

La gratuité comme condition de la justice sociale ?

Mais c'est encore la question de la justice sociale qui est la plus souvent posée avec celle de la gratuité de l'éducation. Par l'impôt, un couple fortuné sans enfant contribuera davantage au financement de l'éducation qu'un couple plus démuné avec plusieurs enfants. Il y a l'idée, assez largement partagée, au moins à gauche, que, pour faire société, il est juste de demander davantage aux plus riches. L'éducation, comme tout service public, participerait ainsi de la redistribution des richesses. Une redistribution d'autant plus importante qu'elle concerne les nouvelles générations. Il ne s'agirait donc pas simplement, par la redistribution des plus riches vers les plus pauvres, de corriger l'inégale répartition des revenus, mais surtout de donner à tous les enfants la même chance de réussir et de s'élever socialement, peu importe l'origine sociale. En définitive, plus précisément que de justice sociale, c'est d'égalité des chances et de fluidité sociale qu'il s'agit. La gratuité de l'école apparaît alors comme la pierre angulaire de la méritocratie. Or, non seulement, nous ne partageons pas l'idéal méritocratique car il ne remet aucunement en cause l'existence d'une classe dominante, mais, de surcroît, cette justification de la gratuité n'a plus de sens dès lors que les enfants ne sont pas égaux à l'école et que cet idéal, a contrario, a plutôt tendance à légitimer voire à renforcer les inégalités sociales d'origine pour mieux les reproduire.

D'où un contre-argument souvent entendu. L'école est inégalitaire de sorte que les enfants issus des classes populaires en bénéficient moins ; d'ailleurs, ils font en moyenne moins d'études que les enfants issus des classes plus favorisées. Inversement, ces derniers bénéficient davantage de l'école : ils poursuivent leurs études plus longtemps, suivent davantage d'options et s'inscrivent plus souvent dans des filières d'excellence telles que les classes prépa. Si bien que, en moyenne, l'éducation d'un enfant issu des classes populaires coûte moins cher à l'État que l'éducation d'un enfant issu des classes favorisées. Soit dit en passant, cette observation permet de balayer d'un revers de main l'idée selon laquelle les classes moyennes seraient étouffées par les impôts alors qu'elles n'auraient le droit à rien. De fait, ce sont elles qui ont le plus bénéficié de la démocratisation scolaire², grâce à laquelle elles ont pu sinon améliorer leur position sociale du moins la maintenir. Les classes prépa, de même que les

écoles d'ingénieur publiques telles que l'INSA, en sont d'excellents exemples.

Cependant, cette même observation amène certains à proposer l'instauration de frais d'inscription progressifs à l'entrée des écoles, modulés en fonction des revenus des parents le plus souvent³. Selon ses tenants, un tel système serait plus juste en cela qu'il permettrait de faire payer les bénéficiaires du service public d'éducation tout en prenant en compte leur situation sociale. De fait, ce serait une manière d'éviter le phénomène de redistribution inverse tout en permettant l'accès de tous à l'éducation.

Dans un entretien accordé à Carnets rouges, Éric Martin réfute cette proposition en rappelant que c'est d'abord par la progressivité de l'impôt que nous pouvons assurer la redistribution des richesses et non en proposant des tarifs différenciés à l'entrée des services publics⁴. En outre, une telle mesure constituerait un terrible renoncement à l'égalité puisqu'elle consisterait à prendre acte des inégalités en matière de réussite scolaire plutôt que de lutter contre et d'affirmer le tous capables.

La gratuité, perspective communiste

Plus encore, la gratuité est pour les communistes un principe et non pas seulement un outil. Rappelons les définitions du terme gratuit. C'est, dans son sens premier, ce qui est donné/réalisé ou ce dont on peut profiter/jouir sans contrepartie pécuniaire. Par extension, gratuit est aussi un synonyme de désintéressé. Dans ce sens second, est gratuit ce qui n'est pas fondé, ce qui n'est pas justifié, mais aussi ce qui constitue une fin en soi. En cela, la gratuité s'oppose à l'utilitarisme. Précisions qu'en anglais, gratuit est traduit par *free*, qui signifie également libre. Voilà un rappel somme toute assez banal qui, cependant, n'est pas anodin. En effet, nous ne pouvons pas envisager la question de la gratuité d'un point de vue strictement economiciste ; nous devons la penser dans un cadre philosophique plus large.

Or, au-delà du jeu rhétorique, il y a bel et bien un lien entre la gratuité de l'éducation et la question politique dans ces différents sens. C'est parce que l'éducation n'est pas un service marchand qu'elle peut être détachée de ses finalités, en particulier en

“ La gratuité de l'éducation souligne que cette dernière relève avant tout d'un choix collectif et non pas individuel ; de fait, elle est une condition de son caractère obligatoire et laïque. C'est elle encore qui nous permet de revendiquer la culture commune comme finalité primordiale de l'éducation. ”

(2) Voir, en particulier, les travaux de Camille Peugny.

(3) C'est par exemple ce que propose l'association pour la Qualité de la science française (QSF). Voir la Note de QSF pour la « Stratégie nationale de l'enseignement supérieur », 21 mai 2014. En ligne : <http://www.qsf.fr/2014/05/21/note-de-qsf-pour-la-strategie-nationale-de-lenseignement-superieur/>

(4) Voir interview d'Éric Martin, « La “gratuité” scolaire. Un combat plus que jamais d'actualité », Carnets rouges n°9, Quel service public pour l'éducation, janvier 2017, pp. 30-31.

(5) Voir, notamment, Christian Laval et al., *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, Paris, 2011.

“ La gratuité de l'éducation est un combat qui repose sur le statut même des savoirs dans notre société. Nous devons défendre ces derniers comme des biens communs, donc inappropriables – économiquement parlant ! ”

etc. Les frais d'inscription apparaissent alors comme un mécanisme performatif, permettant la mise en pratique de la théorie du capital humain, transformant l'éducation en un investissement, l'élève en un entrepreneur de lui-même⁵. Chacun serait en effet en position d'exiger d'en avoir pour son argent et ses choix seraient guidés par les opportunités – d'emploi notamment – offertes. Plus fondamentalement, la gratuité de l'éducation souligne que cette dernière relève avant tout d'un choix collectif et non pas individuel ; de fait, elle est une condition de son caractère obligatoire et laïque. C'est elle encore qui nous permet de revendiquer la culture commune comme finalité primordiale de l'éducation.

De l'urgence de défendre la gratuité

À première vue, la gratuité de l'éducation n'est pas le principe qui est aujourd'hui le plus menacé. On aurait pourtant tort de ne pas y accorder l'attention qu'elle mérite tant elle souffre de failles, nombreuses, dans lesquelles s'engouffrent notamment des entreprises en quête de marché. Nous pourrions évidemment citer le transport ou le coût de la rentrée scolaire, qui sont autant de dépenses indispensables à la charge des familles, contribuant à remettre en cause la gratuité. Mais pensons, également, au soutien scolaire, qui représente désormais un marché de deux milliards d'euros environ. La pratique est assez massive puisque l'on peut estimer qu'environ un élève sur trois y a recours à un moment ou un autre de sa scolarité. Cependant, ce chiffre cache d'importantes disparités en fonction de l'origine sociale des élèves⁶. Or, loin de s'y attaquer frontalement, l'État subventionne très largement le développement de ce marché en accordant aux familles des crédits d'impôts couvrant la moitié des frais engagés.

Plus flagrant encore, n'oublions pas notre vieux combat contre l'enseignement privé. Dans le primaire comme le secondaire, l'opposition entre l'école privée et l'école publique, si elle n'est pas nouvelle, a toutefois

changé de perspective. La question confessionnelle n'est en effet plus au centre du débat, comme l'ont montré Sébastien Léger et Gabriel Langouët⁷, puisque le choix de l'école participe plus encore aujourd'hui qu'hier à une stratégie scolaire tout à fait consciente de la part des parents, qui renforce les inégalités. Quant au supérieur, il est aujourd'hui très concerné, avec une multiplication des frais d'inscription dans certains établissements, privés mais aussi publics pour certains, tels que Dauphine ou Science Po. La tendance internationale laisse craindre le pire. Pour s'y opposer, il convient entre autres d'analyser une distinction, sans cesse ravivée par les libéraux, entre, d'une part, l'éducation obligatoire, qui serait celle de la culture commune ou, pire, des fondamentaux, qui, de ce fait, devrait demeurer gratuite, et, d'autre part, l'enseignement supérieur pensé exclusivement comme une formation professionnelle de haut niveau, qui échapperait à cet impératif. En effet, celui-ci profiterait avant tout aux individus, fort de la théorie du capital humain, et devrait être considéré comme un investissement personnel. C'est bien parce que la gratuité est pour nous un principe, seul à même de garantir non seulement l'accès de tous à l'éducation mais aussi de préserver la pluralité des savoirs et leur potentiel critique, qu'il convient de défendre la gratuité de l'enseignement, y compris supérieur. Répéter, comme le font certains syndicats étudiants par exemple, que chaque année d'étude supplémentaire permet d'améliorer la productivité des travailleurs est en effet un argument dangereux car il enferme les savoirs dans un utilitarisme mortifère. Dès lors, pourquoi financer les filières qui ne participent pas effectivement – ou dans une moindre mesure – à l'augmentation de la productivité ?

Bref, la gratuité de l'éducation est un combat qui repose sur le statut même des savoirs dans notre société. Nous devons défendre ces derniers comme des biens communs, donc inappropriables – économiquement parlant ! Au contraire, le devoir des pouvoirs publics est alors de garantir la gratuité des savoirs, donc sortir des logiques du marché les activités qui concourt à leur production ainsi qu'à leur circulation. À ce titre, il convient d'affirmer la gratuité de l'éducation – et de la réaliser effectivement, depuis les transports scolaires jusqu'aux fournitures indispensables – mais aussi de lutter contre la sélection scolaire afin de permettre à tous de s'approprier la culture commune et des savoirs complexes. Ainsi, la gratuité ne saurait être pensée qu'en termes économiques, car elle ne prend son sens que dans le cadre d'une politique en faveur de l'égalité et de l'émancipation.

(6) Voir Erwan Lehoux, « Le soutien scolaire, un outil au service de l'égalité ? », *Carnets rouges* n°2, L'Égalité, ça se construit, Janvier 2015, pp.34-36.

(7) Voir, notamment Langouët Gabriel et Léger Alain, *Le choix des familles. École publique ou école privée ?*, Éditions Fabert, Paris, 1997, et Langouët Gabriel et Léger Alain, *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Éditions Fabert, Paris, 1991, 1994.

L'école et les parents : coopération et séparation

Paul Devin

page 1/3

Séparer l'école et les familles ?

L'histoire institutionnelle et pédagogique du système éducatif français s'inscrit dans une tradition de clôture. On se souvient du philosophe Alain théorisant une école préservée du monde, un lieu clos protégé de la violence et épargné de la tyrannie affective des sentiments qu'il considérait comme constitutive de la relation familiale. Bien d'autres, affirmant le primat de l'organisation pédagogique et didactique, défendirent cette séparation pour mieux centrer l'activité d'enseignement sur les impératifs de l'apprentissage. Des motivations politiques ont renforcé cette volonté quand l'école républicaine voulut soustraire ses élèves aux influences cléricales et aux préjugés défavorables à la démocratisation de l'enseignement.

Mais la préservation de l'école de ces influences réactionnaires restait mêlée à d'autres motivations. Les ambitions d'obligation scolaire du projet républicain étaient conjointement nourries de volontés émancipatrices et de propensions bourgeoises de normalisation éducative. De ce fait, l'école de la république chercha à se tenir à l'abri des influences parentales avec des finalités contradictoires, tantôt portées par l'affirmation des valeurs républicaines égalitaires et laïques, tantôt guidées par la volonté de transmettre les valeurs de la famille bourgeoise, tantôt inspirées par la lutte contre les idées révolutionnaires. C'est dans une telle ambiguïté que se sont régulièrement opposées l'affirmation d'un droit naturel des familles et l'affirmation du pouvoir de l'État et de ses agents. Jules Ferry exprimait à la fois son attachement au modèle du bon père de famille, qu'il offrait comme exemple aux enseignants dans sa lettre aux instituteurs, et la nécessité d'extraire les enfants des idéologies familiales potentiellement réactionnaires et obscurantistes.

Sous la Vème République plusieurs éléments allaient conduire à réinterroger la place respective des familles et de l'État dans les choix éducatifs. Tout d'abord, la loi Debré (1959) qui, en accordant le financement public de l'enseignement privé, donne une dimension nouvelle à la légitimité du choix familial et à l'inscription de la liberté scolaire dans le projet républicain. Puis la

massification dont l'étape ultime de la réforme Haby (1975) allait contraindre à réinterroger le rôle des familles au travers de la question de l'orientation. Fallait-il privilégier le choix réputé objectif des enseignants et leur capacité experte à produire des orientations en fonction des résultats des élèves ou fallait-il reconnaître le droit des parents à décider de l'avenir scolaire de leurs enfants ?

La situation actuelle est traversée par l'évolution des représentations sociales qui invoquent le droit naturel des familles, la liberté des choix éducatifs et mettent en doute la capacité de l'État à organiser un système éducatif réellement capable de réussir son projet émancipateur et égalitaire. Dans un tel contexte, la revendication parentale a crû, affirmant, au nom de l'intérêt des enfants, sa légitimité à participer à l'élaboration des projets scolaires. Pour certains, il en va de la cohérence des actions éducatives, l'école et la famille devant inscrire leurs choix dans des orientations et des stratégies éducatives convergentes.

Mais la plus élémentaire analyse sociologique montre que cette revendication de coéducation est loin d'être portée par les seules volontés égalitaires et qu'elle n'échappe pas, malgré les tentatives de ses discours, aux jeux de pouvoirs qui visent avant tout à répondre aux intérêts particuliers des classes dominantes. Car les stratégies mises en œuvre au nom de la coéducation restent trop souvent portées par une focalisation individuelle difficilement capable de prendre en compte les enjeux de l'égalité. Sans doute, peut-on, ici ou là, évoquer des exemples contraires où la revendication parentale se contraint volontairement aux exigences de la mixité sociale et devient capable de faire de l'intérêt général la motivation première de ses

“ Les stratégies mises en œuvre au nom de la coéducation restent trop souvent portées par une focalisation individuelle difficilement capable de prendre en compte les enjeux de l'égalité. ”

“ Les discours lénifiants qui se leurrent d'une bienveillance capable de tout résoudre masquent l'incontournable réalité des enjeux sociaux de l'éducation et des rapports de classe qu'ils produisent. ”

engagements. Mais à moins de faire preuve d'enthousiasmes naïfs, c'est loin d'être la vertu générale des dynamiques en œuvre.

familiale des milieux populaires considérés comme incapables de construire des socialités favorables à la scolarisation.

Une impérative nécessité relationnelle

Avant d'aller plus loin, il est nécessaire d'affirmer quelques préalables incontournables et tout particulièrement celui de l'impérative nécessité de relations de qualité entre les parents et les enseignants.

Cette nécessité s'inscrit tout d'abord dans le principe légal d'une obligation définie par la loi Le Pors qui considère que tout fonctionnaire doit garantir le droit à l'information du citoyen usager du service

public. Dans le contexte de l'exercice de l'autorité parentale, ce droit se traduit très clairement par une obligation d'informer les parents des évolutions de la scolarité de l'élève.

Mais cette nécessité relationnelle procède aussi d'une logique de lien entre

la qualité des relations parents-école et la réussite scolaire des élèves. Si ce lien est loin de se circonscrire dans des logiques simplistes et univoques, il est constaté de manière convergente par bien des chercheurs que la mobilisation familiale autour du projet scolaire peut contribuer à l'atténuation des inégalités sociales.

La réglementation a d'ailleurs inscrit cette perspective à la fois dans le référentiel des compétences enseignantes sous le terme ambigu de « coopération » et dans les obligations de service sous l'appellation plus neutre de « relations avec les parents » et cela au sein de ce que la loi d'orientation de 1989 a désigné comme la « communauté éducative ».

Cette nécessité motive une préoccupation qualitative : celle d'une relation cherchant à dépasser les préjugés et les malentendus, celle d'une explication claire des enjeux et des pratiques, celle d'une information explicite sur la scolarité de l'enfant. Nul doute que cette relation exige une parité d'estime, le respect mutuel et l'ambition partagée du progrès de l'élève. Elle nécessite aussi le développement, par la formation, des compétences des enseignants à assumer cette tâche y compris dans ses dimensions complexes notamment lors de conflits interindividuels ou d'écarts entre la culture familiale et la culture scolaire, ceux-là par exemple qui nourrissent les poncifs insidieux de la démission

Les limites de la coéducation

L'expression désormais fréquente de coéducation pour évoquer le modèle des relations entre école et parents reste très ambiguë. Car il ne peut être énoncé les obligations relationnelles des enseignants évoquées plus haut sans que soit, en même temps, interrogées les limites politiques de l'intervention parentale et affirmées les conditions incontournables d'une action publique d'éducation.

La première de ces conditions est celle de la reconnaissance de la compétence professionnelle des enseignants. Dans bien des métiers, de la médecine à la mécanique automobile, c'est la reconnaissance d'un savoir professionnel qui constitue l'élément majeur de la relation. On imagine mal que le patient puisse exiger sa part de décision dans les actes techniques du chirurgien. Mais en matière d'éducation, chacun s'estime capable de contester les choix d'un praticien formé et expert. Encore une fois, cette expertise ne dédouane pas l'enseignant d'une explication patiente de ses choix qui ne peut être confondue avec une justification. Mais la compétence professionnelle doit être reconnue comme la seule capable de légitimer les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant. À défaut de quoi les croyances, les présupposés, les idées à la mode se substitueraient à l'expertise professionnelle.

La seconde condition est de préserver l'école de pressions individuelles qui dénatureraient les actions guidées par le seul intérêt général. Or, si l'enseignant est conduit par la nature même de ses missions à répondre à l'ensemble de ses élèves, quand bien même il le ferait imparfaitement, les parents, eux, sont enclins à analyser la situation scolaire à l'aune des témoignages de leur enfant et à en définir le projet dans les perspectives de la défense de leurs intérêts propres. Il ne s'agit évidemment pas de leur en faire reproche mais de douter que cela puisse constituer le vecteur d'une politique de démocratisation de la réussite scolaire. De ce fait l'enseignant est dans une position qui, par nature, ne peut produire une satisfaction parentale permanente. Si sa compétence professionnelle doit lui permettre de dépasser les conflits interpersonnels, son engagement éthique produira nécessairement d'autres conflits quand il s'agira notamment de refuser les choix guidés par l'entre-soi social et non par le projet d'une réussite de tous.

Les discours lénifiants qui se leurrent d'une

“ Si nous pouvons légitimement exiger la neutralité et la laïcité du fonctionnaire, serions-nous capables d'exiger celle de parents décideurs de la politique scolaire ? ”

bienveillance capable de tout résoudre masquent l'incontournable réalité des enjeux sociaux de l'éducation et des rapports de classe qu'ils produisent. Les conseils d'administration d'établissement ou les conseils d'école offrent l'exemple récurrent de situations où ces conflits d'intérêts sont, parfois, au nom d'une écoute des parents, résolus dans l'intérêt d'une minorité. Les associations de parents d'élèves ont raison de revendiquer une formation de leurs élus mais elle ne prendrait tout son sens que si elle était capable de susciter, au sein des instances, une représentation de la diversité sociologique de la population scolaire de l'école ou de l'établissement.

L'évolution des conceptions de l'école vers des choix consuméristes constitue une raison supplémentaire de vouloir une école indépendante du pouvoir parental. À défaut de quoi, nous nous orienterions, à l'instar des stratégies clientélistes du monde marchand, vers la recherche de satisfactions immédiates dont il reste évident qu'elles ne peuvent se confondre avec l'intérêt des élèves. La mise en œuvre des PEDT a témoigné de la réalité de ces pressions consuméristes comme de l'incapacité d'un service public à pouvoir prendre en compte la diversité de demandes fondées sur la satisfaction individuelle.

Reste un risque qui n'est pas des moindres, celui de la capacité de l'école à résister aux pressions idéologiques. Dans un système où la politique scolaire serait décidée localement par les parents, quelle serait la capacité d'une école ou d'un établissement à soustraire les contenus de l'enseignement aux effets de pressions communautaristes, religieuses ou morales ? Car si nous pouvons légitimement exiger la neutralité et la laïcité du fonctionnaire, serions-nous capables d'exiger celle de parents décideurs de la politique scolaire ? Et que serait l'école d'un territoire marqué par une majorité politique parentale d'extrême-droite faisant alliance avec la municipalité ?

À défaut de ces attentions essentielles, nous risquons de renforcer les inégalités par des choix guidés par des intérêts particuliers et un tel risque légitime que les politiques scolaires d'une école et d'un établissement ne puissent être confiées aux choix parentaux. Le sentiment d'impuissance exprimé par les parents d'élèves qui se jugent réduits à des tâches subalternes ne peut être résolu par la seule volonté de les satisfaire. Il faut interroger ce que serait une école pilotée par des choix non professionnels et soumise aux projets individuels. Et là encore, il ne suffit pas de citer quelque exemple de militantisme parental engagé pour l'intérêt général pour réduire le risque d'une plus grande inégalité scolaire.

De multiples expériences témoignent de la

possibilité de construire des relations qui, tout en ne confondant pas les rôles respectifs des parents et des enseignants, construisent les éléments nécessaires de leur action commune. Ces relations exigent néanmoins un cadre qui ne puisse s'infléchir au gré des circonstances ou des intérêts politiques, un cadre qui affirme simultanément le devoir des fonctionnaires enseignants à considérer la construction d'une relation qualitative avec les parents comme une nécessité professionnelle et le renoncement des parents à investir l'école dans un enjeu de pouvoir. Ce n'est pas en revendiquant que les services publics soient gouvernés par leurs usagers qu'une société gagne en démocratie, c'est en exigeant une politique d'action publique à la hauteur de ses enjeux égaux.

“ Ce n'est pas en revendiquant que les services publics soient gouvernés par leurs usagers qu'une société gagne en démocratie, c'est en exigeant une politique d'action publique à la hauteur de ses enjeux égaux. ”

Les compétences, au péril des qualifications

Nico Hirtt

page 1/3

L'introduction de l'approche par compétences en éducation est étroitement liée à deux évolutions majeures sur le marché du travail : la demande de flexibilité (des travailleurs et des emplois) et l'émergence massive d'emplois peu qualifiés dans les secteurs de services. Ces deux évolutions, ainsi que le recentrage sur les compétences qui en découle, marquent également le déclin de la qualification comme mode de régulation du marché du travail, au profit de la vague notion d'«employabilité».

Compétence et flexibilité du marché du travail

De toutes les attentes formulées à l'adresse de l'Ecole, c'est l'exigence de flexibilité qui est aujourd'hui la plus lourde de réformes profondes.

L'environnement de crises récurrentes où se trouve plongé le capitalisme depuis un quart de siècle engendre une exacerbation de la compétition et une «obsession de l'innovation». L'imprévisibilité crois-

sante des marchés interdit de prédire quels seront les secteurs les plus «porteurs» dans quelques années, quels biens et quels services vont disparaître et quels nouveaux produits occuperont de façon éphémère ou durable les créneaux les plus rentables. Il est impossible de savoir à quoi ressembleront les rap-

ports techniques de production dans dix ou vingt ans. Impossible donc d'anticiper la nature et le volume des qualifications dont l'économie aura besoin dans les délais de douze à quinze ans que nécessite le pilotage des systèmes éducatifs.

À cette instabilité de l'environnement économique et technologique s'ajoute une redéfinition de l'organisation du travail. Les technologies de l'information et de la communication rendent souvent obsolètes les anciennes formes de division du travail. La présence sur chaque bureau d'un téléphone et d'un PC équipé d'un traitement de texte, d'un tableur, d'une base de données, d'un logiciel de courrier électronique rend superflues les anciennes fonctions qualifiées de dactylographe, d'encodeur, de sténographe, de téléphoniste, d'opérateur de télécopies, de graphiste... Aujourd'hui, il est plus rentable que chaque employé puisse effectuer lui-même ces différentes tâches que de les distribuer entre plusieurs personnes, qui étaient sans doute plus qualifiées dans leur spécialisation, mais dont on

ne peut pas garantir la productivité 7 jours sur 7.

À l'image du tissu économique lui-même, le système éducatif est invité à abandonner tout ce qui ressemble un peu trop à des «rigidités rétrogrades». À travers ses structures, son mode de gestion, ses pratiques pédagogiques et ses programmes, l'enseignement est sommé de privilégier la capacité de changement et d'adaptation. La sienne propre et celle des travailleurs et des consommateurs qu'il produit.

L'accélération du progrès scientifique et technique, mais également la nature éphémère des emplois que le capitalisme en crise peut encore offrir aux travailleurs, font que les connaissances et les qualifications dispensées par l'Ecole deviennent très vite obsolètes dans le contexte professionnel. Le patronat, le «commanditaire» du système éducatif, attache désormais moins d'importance aux savoirs appris à l'école qu'à la capacité du travailleur d'acquiescer et d'utiliser de nouvelles connaissances en fonction de ses besoins.

C'est de là que vient la volonté de réorienter les programmes scolaires sur des «compétences», entendues comme «capacité de mobiliser des ressources cognitives variées dans des situations inédites et complexes».

«Pour quelle raison, ces compétences somme toute classiques, se retrouvent-elles maintenant sur le devant de la scène?», demande l'OCDE. Et de répondre: «C'est parce que les employeurs ont reconnu en elles des facteurs clés de dynamisme et de flexibilité. Une force de travail dotée de ces compétences est à même de s'adapter continuellement à la demande et à des moyens de production en constante évolution»¹.

Compétence et polarisation du marché du travail

Ce passage d'un enseignement axé sur les savoirs, les savoir-faire et les qualifications, vers un enseignement orienté sur les compétences doit également être mis

“ De toutes les attentes formulées à l'adresse de l'Ecole, c'est l'exigence de flexibilité qui est aujourd'hui la plus lourde de réformes profondes. ”

(1) Voir par exemple la conférence de Geneviève Azan, « Du processus de Bologne à la L.R.U, une catastrophe annoncée », donnée le lundi 23 mars 2009 à l'Université de Toulouse 2 le Mirail. Vidéo disponible en ligne : <https://www.dailymotion.com/video/x8rxrj>, à partir de 35e minute.

en lien avec la polarisation du marché du travail.

Le Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP) publie régulièrement des études prospectives sur l'évolution qualitative et quantitative du marché du travail en Europe². Si la plus forte croissance d'emplois est prévue dans les postes à haut niveau de qualification et si les emplois faiblement qualifiés traditionnels, dans l'agriculture par exemple, devaient continuer de décliner, le CEDEFOP prévoit en revanche «une croissance significative du nombre d'emplois pour les travailleurs des secteurs de services, spécialement dans la vente au détail et la distribution, ainsi que dans d'autres occupations élémentaires ne nécessitant que peu ou pas de qualifications formelles». L'Agence européenne caractérise cela comme une «polarisation dans la demande de compétences».

En France, les statistiques de l'INSEE révèlent, depuis le milieu des années 90, le développement impressionnant de nouveaux emplois non qualifiés, essentiellement dans le secteur des services³.

Cette évolution du marché du travail a des conséquences radicales pour les politiques éducatives. L'OCDE se trouve contrainte de reconnaître cyniquement que «tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la "nouvelle économie" – en fait, la plupart ne le feront pas – de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin»⁴. Claude Thélot reprit cette formule, plus clairement encore, dans le rapport qu'il remit en 2004 à Jacques Chirac : «La notion de réussite pour tous ne doit pas prêter à malentendu. Elle ne veut certainement pas dire que l'École doit se proposer de faire que tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées. Ce serait à la fois une illusion pour les individus et une absurdité sociale puisque les qualifications scolaires ne seraient plus associées, même vaguement, à la structure des emplois»⁵.

Le problème qui se pose dès lors aux décideurs de l'enseignement est le suivant : quel doit être le socle de formation commun à de futurs ingénieurs et de futurs travailleurs faiblement qualifiés ?

La réponse réside dans la nature de ces nouveaux emplois dits « non qualifiés ». Ils ont ceci de particulier d'être souvent situés dans le secteur des services, où ils font appel à des compétences très variées mais de faible niveau. Le «serveur au comptoir» oeuvrant dans la voiture bar d'un TGV international doit pouvoir communiquer de façon élémentaire dans différentes langues, il doit posséder des dispositions au calcul mental, il lui faut un minimum de culture technologique, numérique et scientifique pour gérer un parc d'outils variés (four, microondes, chauffeau,

caisse enregistreuse, lecteur de cartes bancaires, réfrigérateur, système d'annonces vocales, panneau d'alimentation électrique...), il doit faire preuve de compétences sociales et relationnelles dans le contact avec des clients très différents, on exigera encore du sens de l'initiative, de l'esprit d'entreprise et enfin, bien sûr, de la flexibilité (eu égard aux horaires des trains) et de l'adaptabilité (parce que l'équipement de ces voitures et les produits proposés se renouvellent fréquemment).

Telle est, à peu de choses près, la liste des «compétences de base» formulée par la Commission européenne et qui doit servir d'axe central à la réforme des systèmes éducatifs, de l'école primaire à la formation professionnelle, en passant par le collège et le lycée : «1) communication dans la langue maternelle, 2) communication en langues étrangères, 3) compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies, 4) compétence numérique, 5) apprendre à apprendre, 6) compétences sociales et civiques, 7) esprit d'initiative et d'entreprise, 8) sensibilité et expression culturelles.»

Il semblerait que 30 millions de travailleurs européens ne disposent pas de ces compétences de base. Ils se trouvent exclus de la compétition sur le marché du travail, pour l'accès aux nouveaux emplois «non qualifiés». Ceci contraint parfois les employeurs à recruter des travailleurs surqualifiés, d'où le risque d'une pression vers le haut sur les niveaux de rémunération. Aussi, dans l'esprit de la Commission, le discours «tous compétents» n'est pas pour objectif macroéconomique de favoriser l'emploi, mais surtout de baisser les salaires dans les nouveaux emplois non qualifiés : «Pour un niveau de demande donné, correspondant à un certain type de compétences, l'augmentation de l'offre résultera en une baisse des salaires réels pour tous les travailleurs qui disposaient déjà de ces compétences»⁶.

La compétence contre la qualification

Le glissement des savoirs vers les compétences est, au niveau de l'enseignement, le reflet d'une évolution parallèle dans l'organisation du marché du travail : l'abandon de la notion de qualification, au profit de celle «d'employabilité».

Le mode d'adéquation École-emploi basé sur les

“ Le glissement des savoirs vers les compétences est, au niveau de l'enseignement, le reflet d'une évolution parallèle dans l'organisation du marché du travail : l'abandon de la notion de qualification, au profit de celle « d'employabilité ».”

(1) Pont, B. & Werquin, N., *Nouvelles compétences: vraiment ? L'observateur de l'OCDE*, 2001

(2) CEDEFOP, *Future skill needs in Europe: medium-term forecast. Background technical report*, Publications Office of the European Union, 2009.

(3) Chardon, O., *Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans*. INSEE-Première, n°796 juillet 2001

(4) OECD, *What future for our schools*, Paris, 2001

(5) Thélot, C., 2004. *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, Paris: la Documentation française.

qualifications trouve son origine, ou du moins son essor, dans la volonté de planifier la formation de main d'œuvre au début du siècle dernier, mais surtout au lendemain de la deuxième guerre mondiale. Elle est également, par certains aspects, une des conquêtes sociales de cette époque. La massification de l'enseignement secondaire a d'abord été une massification de l'enseignement professionnel

“ La transition de la qualification vers l'employabilité et des savoirs vers les compétences, marque la fin du modèle de relations de travail issu des « trente glorieuses ».”

et technique. Les jeunes d'origine populaire pour qui s'ouvraient enfin les portes de l'Ecole secondaire ont été orientés en grand nombre vers les filières préparant à un métier ou à un savoir-faire technique. Mais encore fallait-il que ces filières répondent qualitativement et que la sélection réponde

quantitativement aux besoins diversifiés et croissants de l'industrie et des services. C'est là qu'intervient la qualification. Celle-ci impliquait à la fois la détermination de programmes d'apprentissage précis et la fixation de barèmes salariaux garantis. Ce dernier point fut sans aucun doute une concession de la bourgeoisie, désireuse d'assurer la paix sociale et confrontée à une classe ouvrière forte et organisée au sortir de la guerre antifasciste. Mais ce fut aussi un moyen d'attirer suffisamment de jeunes vers des métiers et des formations dont le patronat avait un si grand besoin.

Le système de qualification était bien adapté à des conditions de production relativement stables ou prévisibles, des conditions où chacun avait un poste bien déterminé, auquel pouvait correspondre un diplôme assorti de droits précis. Dans le contexte actuel, marqué par des mutations rapides et chaotiques, où les travailleurs changent souvent de poste, voire d'emploi, où il s'avère définitivement impossible de planifier la production et, partant, les besoins en main d'œuvre, le système de la qualification apparaît comme un frein au développement.

D'autre part, si le système de qualification est utile au patronat lorsqu'il souffre d'une pénurie de main d'œuvre qualifiée, il le considère comme un luxe excessif et désuet en période de chômage massif. Quand il y a pléthore de diplômés, il n'est vraiment plus nécessaire d'offrir des garanties salariales ou autres en échange de la détention de ces diplômes.

Dès lors, la référence aux qualifications perd du terrain au profit du concept d'employabilité, beaucoup plus flou. La qualification, c'est un catalogue strict de capacités intellectuelles et techniques, qui donnent accès à un métier et à des droits précis. L'employabilité c'est, au contraire, l'accumulation de compétences vagues, sensées garantir la capacité

d'occuper un emploi indéterminé, mais sans que cette capacité soit jamais reconnue ni assortie de droits.

Comme le fait remarquer Elizabeth Dugué, sociologue du travail au Conservatoire national des arts et métiers à Paris : « Le système de formation initiale et continue semble à la recherche de modalités nouvelles d'organisation des savoirs, puisqu'il faut dorénavant préparer les travailleurs non pas à exercer une spécialité mais à pouvoir se reconvertir en permanence. Les compétences ayant une valeur sociale sont celles qui sont “transférables”. Ce qui est valorisé, ce n'est pas ce qui vous inscrit dans un métier, mais ce qui vous permet de passer souplement d'une spécialité à une autre. De ce fait les savoirs technologiques, les savoirs du travail sont peu à peu repoussés hors de l'école et de la formation. »⁷

La transition de la qualification vers l'employabilité et des savoirs vers les compétences, marque la fin du modèle de relations de travail issu des « trente glorieuses ». Les réglementations salariales et sociales, négociées collectivement entre employeurs et salariés, font place à une dérégulation totale, où chaque travailleur se retrouve seul, muni de ses compétences, face aux exigences de l'employeur. Les mécanismes de protection solidaires font alors place à l'individualisme, à l'exclusion et à la paupérisation. Comme le dit Elizabeth Dugué : « la négociation, collective et explicite dans la logique de la qualification, devient individuelle et implicite avec la logique de la compétence. C'est au sein du poste, dans les actes concrets du travail quotidien, que chacun négocie, non seulement le contenu du poste et la possibilité d'exercer une compétence, mais aussi la reconnaissance de celle-ci. La perception des intérêts collectifs et des oppositions est masquée par la multiplicité des transactions individuelles auxquelles donnent lieu l'exercice et même la reconnaissance de la compétence. »⁸

(6) *Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Commission Staff working Paper, 2005 report. SEC (2005) 419*

(7) E. Dugué, *Métier, qualification, compétences: définitions et enjeux, Cahiers du Travail Social*, n°32, septembre 1996.

(8) E. Dugué, *La gestion des compétences : savoirs dévalués, pouvoir occulté, Sociologie du Travail* n°3/94.

NICO HIRTT
professeur de physique à la retraite,
membre fondateur et chargé d'étude
à l'Aped
(Appel pour une école démocratique,
Belgique).

Le mérite, un marqueur de classes...

Gilbert Boche

page 1/3

Promouvoir l'excellence et le mérite dans l'Education. (Programme de F. Fillon, présidentielles 2017). Retrouver à l'école la voie de la « méritologie » (M. Le Pen, présidentielles 2017). Renforcer le mérite au sein de l'Etat, ouvrir la fonction publique à des talents du privé, cadres et dirigeants... Rémunérer les fonctionnaires au mérite car le seul point d'indice est démotivant (E. Macron, 13 avril 2017, agence Reuters). Assurer la transmission des connaissances, la promotion de l'excellence et du mérite contre l'égalitarisme, le vrai fléau du service public (J.M. Blanquer, Ministre de l'Education, JDD, juillet 2017).

Cette promotion/inflation du mérite se double pour tous d'une promotion conjointe de l'apprentissage ; ne serait-ce que pour les « démeritants, » ceux qui n'ont pas su saisir leur chance. Finalement, pour la pensée de droite, le mérite, c'est in.

Qu'en est-il exactement ? Derrière le phénomène, allons à l'essentiel. Car bien souvent les convictions politiques sont d'autant moins solides qu'elles sont plus bruyantes.

Le mérite a un passé

Un détour par l'histoire s'avère ici nécessaire afin de suivre les avatars du mérite. Ce parcours permettra une meilleure approche d'un point particulier, en l'occurrence, sa présence prégnante dans l'éducation, avec toutes ses implications.

Le mérite et ses acolytes ont une longue histoire ; ils sont présents dès l'aube des sociétés de classes, des Anciens Grecs à nos jours ; avec eux, nous sommes de plain-pied au cœur des rapports sociaux.

Le mérite (du latin *meritum*, récompense) semble apparaître, de prime abord, comme une distinction humaine consensuelle et indémodable, une manière d'idéologie durable. Or « la classe possédante ne détient pas seulement les moyens économiques et politiques de faire prévaloir ses points de vue et intérêts dans le monde social ; elle veille jalousement aussi à s'approprier ceux de les faire régner dans nos têtes.¹ »

La classe dominante redouble sa domination par son appropriation du langage ; elle légitime ainsi ses pratiques, la loi du plus fort : mérite, excellence, meilleur, valeur, vertu, talent ; elle confisque, elle accapare, elle arraisonne, met à son service. Elle impose son système de valeurs. Sa vérité doit devenir la vérité, et elle y réussit souvent.

La nature crée des êtres que leur vertu destine à commander et d'autre part des êtres que leur seule force corporelle voue à l'obéissance ; la vertu appartient au maître, l'esclave a le minimum indispensable à l'exécution correcte de sa tâche. Telle est la thèse générale développée dans le Livre I de la Politique d'Aristote à propos de l'esclavage. Le mérite se présente d'emblée comme un marqueur de classe. Il naturalise et valide la domination.

« L'arété » des Anciens Grecs (l'excellence), « l'aristoi » (le meilleur), la vertu romaine (vir, le mâle) sont des attributs qui ont partie liée avec les classes dominantes. Au Moyen Age, le mérite, la valeur, la noblesse sont l'apanage de la classe des seigneurs, « Homme courtois mort vaut mieux que vilain en vie² », « Gent folle, gent vilaine, gent pleine de mauvaieseté et faillie en toutes vertus³ ». Et dans ce monde clivé, les femmes du peuple, doublement exploitées, sont le démerite même : « Toujours draps de soie tisserons et n'en serons pas mieux vêtues. Toujours serons pauvres et nues... Nous, qui à Honte, sommes livrées⁴ ». Dans ces sociétés-là, il ne faut pas confondre le valeureux et le vaurien.

Si le mérite, d'autre part, peut être par fortune la récompense de grandes actions, (des rapines, des guerres ?) il se cristallise, se somatise, se fossilise et se perpétue généralement comme un attribut de naissance : « Si la valeur militaire contribue au mérite, pour le Duc et Pair, la naissance précède l'existence et la naissance est un mérite transcendant⁵ ». « La nature fait le mérite et la fortune le met en œuvre⁶ ». La lignée, le sang, les aïeux, la race, voilà le mérite héréditaire des Grands.

Au XVIII^e siècle, cependant, les luttes sociales,

“ L'idéologie du mérite ouvre sur une compétition généralisée. Elle entretient l'illusion que le jeu de la concurrence est source de justice ; alors qu'elle divise, isole, nous éloigne de notre commun. ”

(1) Marx, *L'idéologie Allemande*, 1845

(2) Chrétien de Troyes, *le Chevalier au Lion*, 1176, vers 31,32

(3) Chrétien de Troyes, *op.cit*

(4) Chrétien de Troyes, *opus cit.* p.123

“ L’opposition « méritants/déméritants » masque et recoupe à la fois les oppositions de classe.”

l’ascendance de la bourgeoisie, l’intransigeance de la noblesse, du clergé, l’incurie royale, l’idéologie critique des Lumières et finalement la Grande Révolution vont bousculer cet état des choses. Le mérite va changer d’habit. En 1759, paraît *Candide* ou l’Optimisme de Voltaire. A la fin du récit : exit le château, exit le baron, exit le titre, trois éléments présents dans l’incipit ; *Candide* et ses amis s’installent définitivement dans la petite métairie, « et chacun se mit à exercer ses talents » ; cela est bien répondu *Candide*, « il faut cultiver notre jardin ». Le fief seigneurial s’élargit aux dimensions du monde et l’opposition de classe, présentement nobles et roturiers, s’efface temporairement derrière un « nous » que nous nous devons d’interroger.

L’article VI de la Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen d’août 89 est sans ambiguïté, la noblesse et le mérite héréditaires doivent passer la main : « Tous les citoyens, étant égaux, sont admissibles à toutes les dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, sans autre distinction que celles de leurs vertus et de leurs talents. » L’alliance temporaire entre la bourgeoisie et les classes populaires substitue le mérite pour tous à la faveur aristocratique, et ne serait-ce pas là d’ailleurs, la mise en mouvement effective du « nous » littéraire de *Candide* ?

Très vite cependant, l’illusion du mérite pour tous ouvre sur le « chacun pour soi, » et le chacun pour soi sur le mérite bourgeois. Dès les décrets d’application, les femmes, la majorité des classes populaires sont exclus des droits politiques ; la reconnaissance de la grève et des regroupements ouvriers sont interdits au nom de la liberté du travail et la prééminence du droit de propriété. Pour le constituant Dupont de Nemours, « les propriétaires seuls doivent être électeurs car ceux qui n’ont pas de propriété ne sont pas encore de la société ». C’est alors qu’apparaît le dirimant oxymore du « citoyen passif ». Si tu n’as rien, tu n’es rien. La bourgeoisie prend la main. Le mérite est bien un marqueur de classes. Désormais, et d’une façon générale pour longtemps, les méritants seront ceux qui possèdent les biens économiques et l’effectivité des droits politiques.

Plus la pression de la classe dominante est forte, plus le mérite est à l’honneur ; ce fut dramatiquement le cas en 1940, avec l’institution de la soi-disant « Révolution Nationale » du Gouvernement de Vichy. Vous savez, plutôt Hitler que le Front Populaire. « Ni la naissance, ni la fortune ne confèrent le droit de commander. La vraie hiérarchie est celle du talent et du mérite. » (Article XIII des principes de la Communauté édictés par le maréchal Pétain.) « L’Etat demande l’égalité des sacrifices, il leur assure en retour l’égalité des chances. » (Article XI). Dans le même temps où les

grands groupes s’enrichissent avec le développement industriel au service de l’Allemagne, le gouvernement donne la chasse aux démeritants. C’est la régression des droits et libertés populaires : exclusion des Juifs et des opposants de la fonction publique, révocations, suppression des écoles normales, censure des éditions scolaires, interdiction du droit de grève et des syndicats contestataires, suppression des élus municipaux et départementaux, licenciements massifs des femmes de la production pour le retour au foyer. « L’esprit de revendication nuit au progrès, l’esprit de collaboration le réalise » ; l’opposition « méritants/déméritants » masque et recoupe à la fois les oppositions de classe.

Le mérite au présent

Soyons clairs. L’idéologie du mérite ouvre sur une compétition généralisée. Elle entretient l’illusion que le jeu de la concurrence est source de justice ; alors qu’elle divise, isole, nous éloigne de notre commun ; domaine du quantitatif, « nous n’avons plus affaire qu’à des individus mesurés et non à des singularités incommensurables par définition⁷ ». L’idéologie du mérite est « le rêve d’une mesure qui nous délivrerait enfin de la condition conflictuelle qui est la nôtre⁸ ». Elle ouvre parfois sur un comble de l’aliénation, à la fois fruit monstrueux du mérite, de l’exploitation et de l’illusion idéologique, le self made man, cette rareté biologique heureusement stérile.

Cette idéologie, dans son degré extrême s’affiche partout, dans le travail, voir le gagnant, le profiteur, le chasseur de têtes, la working girl, dans la publicité, « un générique, ça se mérite, » le divertissement, voir Super Nanny ou Top-chef-triplement-étoilé...

Présentement et logiquement, aujourd’hui, en ce temps où le Figaro célèbre « l’excellente et éclatante santé des stars du CAC 40 » qui s’apprêtent à verser des dividendes en hausse de 30% à leurs actionnaires, le mérite et son doublet, la sélection, sont toujours bien vivants et notamment dans le domaine stratégique de l’éducation.

Pour la sociologue Marie Duru-Bellat, le mérite est une fiction nécessaire ; sans lui, on perd la motivation d’agir ; on apprend à l’enfant que s’il travaille, il sera récompensé (vous savez-les-bons-points-les-petites-images) ; « une société sans mérite serait invivable ; le mérite scolaire est un lubrifiant social⁹ ».

Pour François Dubet¹⁰, un autre sociologue bien en vue, les injustices naturelles et sociales sont difficilement dépassables. La caste des diplômés et la discrimination positive faussent la juste compétition. Il faut donc construire le système éducatif le moins injuste possible et porter attention aux plus faibles ; chacun

(5) *Duc de Saint Simon, Mémoires*

(6) *La Rochefoucauld, maxime 153*

(7) *D. Girardot, La société du mérite, Edition BDL.*

(8) *Op. cit.*

(9) *Libération. Septembre 2009*

doit être respecté ; « il faut un minimum garanti pour tous ; c'est une ambition modeste mais réalisable. » Le mérite reste le principe nécessaire ; sa force réside dans le fait qu'il n'en existe point d'autres. Le mérite pour les uns, la bienveillance pour les autres, c'est le nouveau couplé gagnant de la pensée néolibérale. F. Dubet nous invite à gérer au mieux l'existant, dans l'Education comme dans la société, c'est-à-dire à accepter l'ordre bourgeois des choses. Plus qu'un marqueur de classes, le mérite est une manière de « cheval de Troie » dans la lutte des classes : on s'en méfie, mais finalement il est reconnu, accueilli et célébré.

Au nom de « l'excellence et du mérite, » c'est ainsi la sélection sociale renforcée et l'apprentissage dès 15 ans pour les classes populaires. Il s'agit d'une véritable confiscation des savoirs en faveur des classes dominantes. C'est une partie importante de la jeunesse qui se trouve exclue de toute formation ambitieuse pour une « employabilité » à court terme. Ce sont finalement des projets de société qui consacrent la mise hors d'atteinte des privilèges et le désordre capitaliste existant. Il existe ainsi une étroite concomitance entre l'idéologie, les pratiques politiques, et les principes économiques dominants. Vitement dit, le mérite, c'est capital.

Nous retrouvons là, la très ancienne contradiction antagonique à l'œuvre depuis les Anciens Grecs entre les élites savantes (Kleros) et le peuple soi-disant ignorant (Laïos). Or ces élites sont aveugles, aliénées, incapables d'envisager une réforme véritablement démocratique du système scolaire, voir la lettre de rentrée de J.M. Blanquer aux enseignants et personnels en date du 6 juillet 2017 : nous vivrions dans un monde caractérisé par « une crise du progrès sous l'effet d'inquiétudes et de menaces » ??? C'est vraiment un peu court ! Avec un tel diagnostic, le traitement de l'éducation qu'il propose n'émancipera personne ; les médecins de Molière frappent toujours.

No future, ou le mérite dépassé

En auront-nous fini un jour avec ce mérite ? Paradoxalement, assurément oui. Ou bien la crise présente se poursuit et la bourgeoisie financière nous entraîne, tous ensemble, « méritants et démeritants » dans le mur mortifère de la décivilisation ou bien les classes populaires prennent l'ascendant. Cela fut déjà le cas et cela reste possible.

« Depuis l'âge de 5 ans jusqu'à 12 ans, tous les enfants sans distinction et sans exception seront élevés en commun, aux dépens de la République ; et que tous, sous la sainte loi de l'égalité, recevront mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins. La charge de ces établissements portera essentiellement sur le riche ; la taxe sera presque insensible

pour le pauvre... Nous voulons donner aux enfants les aptitudes physiques et morales qu'il importe à tous de retrouver dans le cours de sa vie. Nous ne les formons pas pour telle destination déterminée, il faut les douer des avantages dont l'utilité est commune à l'homme de tous les états.¹¹ » Voilà des prémices qui conservent toute leur modernité.

L'œuvre scolaire de la Commune de Paris et de son gouvernement populaire, quoiqu'éphémère, reste également impérissable. C'est la première fois que s'ébauche un projet éducatif laïque, obligatoire, gratuit, pour les garçons et les filles avec un salaire égal pour les instituteurs et les institutrices ; un enseignement suffisamment diversifié et exigeant pour l'époque afin que « chacun, à l'issue de ses études, soit capable d'écrire un livre avec passion » selon la belle maxime du Communard Henri Bellenger. C'est là une façon d'écarter à la fois le mérite et la sélection.

De même, à la Libération, le Plan Langevin Wallon, s'il mentionne le mérite, souhaite « pour chacun une culture développée et exigeante dans laquelle la formation de l'homme ne sera ni limitée, ni entravée par celle du technicien. » Nous sommes loin de l'employabilité de M. Fillon, Macron et consors ! Chaque fois que les classes populaires gagnent des positions, la démocratie avance de concert dans l'éducation ; le mérite et la sélection font marche arrière.

De nos jours également, les projets éducatifs qui s'appuient sur le principe du « tous capables, » heureux dépassement de l'idéologie des dons et de ses succédanés, proposent une éducation ambitieuse pour tous, une appropriation généralisée des savoirs qui écartent ensemble le mérite et la sélection sociale. « Le libre développement de chacun est bien la condition du libre développement de tous¹² ». Les présupposés de ces projets ne sont aucunement utopiques ; ils existent bel et bien dans la société telle qu'elle est au sein de tous les mouvements qui la travaillent, notamment dans l'expertise populaire, largement mésestimée et sous-estimée ; « Laissez les chiffres, M. Blanquer et appuyez-vous sur les personnels.¹³ »

Il s'agit fondamentalement de redonner la priorité à la personne sur les choses, de déjouer les pièges du mérite pour mettre le cap sur le développement intégral des individualités humaines.

Le temps peut être venu, sans attendre, et si nous nous en occupons sérieusement, de mettre en œuvre, de dire et d'écrire : Exit le mérite ! L'école est le lieu primordial de ce renversement.

“ Plus la pression de la classe dominante est forte, plus le mérite est à l'honneur. ”

GILBERT BOCHE

professeur de Lettres (Orléans), retraité.

(10) François Dubet, 10 propositions pour l'école, Le Seuil, 2015

(11) Plan pour l'Education de Lepeletier de Saint Fargeau, présenté à la Convention par Robespierre, le 13 juillet 1793

(12) Marx-Engels, Le Manifeste, 1848

(13) Frédérique Rollet, SG du SNES, mai 2017

Ecoles privées hors-contrat : une augmentation inquiétante

Géraldine Rouquette

page 1/3

56 300 élèves du premier et second degré (soit 0,4 % des effectifs) suivent leur scolarité dans des établissements privés hors contrat. Ils étaient environ 20 000 en 2008. Si ces structures demeurent marginales par rapport au nombre d'élèves scolarisés en France, leur nombre est en réelle augmentation (le Ministère de l'Education nationale indique une hausse de 26 % entre 2011 et 2014). Sur environ 1300 établissements recensés, seuls 300 seraient confessionnels : 200 écoles catholiques ; une cinquantaine, juives ; une quarantaine, protestantes et une quarantaine, musulmanes.

“ Une simple déclaration suffit aujourd'hui à créer un établissement d'enseignement, les contrôles sur le fonctionnement n'étant organisés que dans l'année qui suit leur lancement. ”

Si certains de ces établissements sont dans l'attente d'un contrat avec l'Etat (possible en principe au bout de cinq ans) pour rejoindre le «privé sous contrat »

classique, d'autres au contraire revendiquent leur indépendance vis à vis du Ministère de l'Education nationale, des programmes et des méthodes préconisées par celui-ci, c'est là leur fond de commerce.

Les autres structures hors contrat, non religieuses, proposent pour la plupart des pédagogies alternatives, Montessori ou Steiner le plus souvent, ou s'adressent à des familles aisées souhaitant proposer à leurs enfants des classes bilingues par exemple, notamment dans les zones où celles-ci ont été supprimées par la réforme du collège.

Ne recevant pas de subventions publiques, ni de prise en charge des frais de fonctionnement comme c'est le cas pour le privé sous contrat (dont la rémunération des enseignants est assurée par l'Etat), ces établissements hors contrat ont une gestion totalement autonome, y compris sur le choix des personnels enseignants, sans condition de diplôme. Jusqu'en 2015, les établissements privés hors-contrat étaient inspectés en moyenne tous les six ou sept ans. La circulaire du 17 juillet 2015 prévoit une augmentation de cette fréquence, mais il règne une certaine opacité sur les résultats de ces contrôles.

Une simple déclaration suffit aujourd'hui à créer un établissement d'enseignement, les contrôles sur le fonctionnement n'étant organisés que dans l'année qui suit leur lancement. Le gouvernement Valls a souhaité mettre fin après les attentats de 2015 à cette absence de droit de regard pour s'assurer qu'aucun foyer de radicalisation ne se crée dans ces écoles parallèles. Mais, fin janvier 2017, le conseil constitutionnel a censuré un article de la loi dite Egalité et Citoyenneté visant à contrôler ces ouvertures, en passant d'un régime de déclaration à

un régime d'autorisation. Seuls des contrôles renforcés seront effectués sur les écoles déjà ouvertes, pouvant conduire à la fermeture de certaines d'entre elles pour insuffisance pédagogique ou troubles à l'ordre public. Force est de constater, que malgré les inquiétudes et certains signalements, les inspections sont insuffisantes et les fermetures peu fréquentes. Récemment, certains élus ont alerté sur les dangers potentiels d'écoles hors-contrat voire clandestines à la fois quant au respect des valeurs républicaines et au risque de dérive sectaire et de radicalisation¹.

Un rapport de l'académie de Versailles, réalisé en 2016 met en évidence les dérives d'un système éducatif parallèle. Le Café pédagogique qui en a publié des extraits évoque d'« inquiétantes dérives dans les écoles inspectées, notamment une faillite éducative bien réelle »². Le rapport souligne entre autres que l'enseignement de l'Histoire et des Sciences est particulièrement mis à mal dans certains de ces établissements.

Le Cours du Sénevé: un modèle du genre...

Si pour certains parents, le choix de scolariser leurs enfants dans des écoles hors-contrat relève d'un choix religieux ou politique, pour d'autres, il est hélas évident que leur choix résulte d'une absence de réponse à des besoins particuliers. On note que les sites internet des établissements hors contrat mettent en avant la réussite de tous les enfants et l'accès à l'excellence ainsi que la prise en charge d'élèves en difficultés ou intellectuellement précoces. Les réformes éducatives des dernières années qui ont suscité beaucoup d'inquiétudes, les classes surchargées et le manque de moyens des établissements publics semblent avoir permis à ces écoles parallèles de prospérer.

C'est le cas à Castres, dans le Tarn où une école baptisée Cours du Sénevé a vu le jour en 2015, avec la bénédiction

(1) <http://blog.francetvinfo.fr/oeil-20h/2017/01/31/islamisme-radical-ces-ecoles-qui-inquietent-la-republique.html>

(2) <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/03/07032017Article636244680502867012.aspx>

(3) Bernard Antony, ancien dirigeant du FN, il a été notamment député européen. Il est aujourd'hui président de l'AGRIF - Alliance contre le racisme et pour le respect de l'identité française ... de Chrétienté-Solidarité et de SOS-Touts-Petits (association anti-IVG).

de la majorité municipale. Le nom de l'école vient d'une parabole biblique : les évangiles devant se répandre comme les grains de sénévé (graine de moutarde)... Fondée par Marie-Geneviève Soleil, fille de Bernard Antony³, un des principaux animateurs du courant catholique traditionaliste, cet établissement apparaît comme très proche de ces milieux. M.G. Soleil a en effet participé à plusieurs reprises aux travaux des universités d'été du Centre Charlier (établissement culturel catholique traditionaliste fondé par son père), et le site initial de l'école revendiquait son refus des démarches scientifiques, de l'éducation sexuelle, du positivisme, mettant en avant le retour aux valeurs traditionnelles de l'école « libre » : port de la blouse, enseignement moral et religieux... Suite à mes interventions à ce sujet en conseil municipal et dans la presse, le site a été « nettoyé » de tout ce qui pourrait évoquer l'idéologie de ses fondateurs. On trouve parmi les enseignants Françoise Canac (ex candidate FN aux législatives de 2002 et figure bien connue de l'extrême-droite castraise), B.Parmentier (organisatrice entre autres des manifestations contre le mariage pour tous, et l'épouse d'un élu de la majorité municipale qui s'était illustré dans un blog pro-vie).

Le financement de la structure est opaque mais elle bénéficie d'une forme de soutien de la majorité municipale qui a accepté de lui louer des locaux appartenant à la ville et d'une forme de soutien médiatique grâce à l'appui d'un journal local qui a qualifié ceux qui se sont opposés au projet de « Torquemada de la laïcité » [...] « suintant la haine inquisitoriale » et ayant « la bave aux lèvres »⁴. Deux ans après l'ouverture, on ne peut que déplorer la banalisation de l'école dont les effectifs augmentent (plusieurs niveaux se sont ajoutés aux niveaux existants lors de sa création) et la presse locale annonce les fêtes et les manifestations qui s'y déroulent sans aucun recul critique, comme s'il s'agissait d'une banale école privée. Mais leur succès et celui d'une autre structure créée à Castres pour les enfants dyslexiques résulte aussi des carences de l'Education nationale dans un département où la prise en charge de la difficulté scolaire est parfois indigente (médecin scolaire non remplacé depuis 2 ans sur un secteur du département...).

C'est sur un autre terrain que se construit petit à petit le réseau des écoles Espérance Banlieues mais avec deux points communs : l'origine idéologique des fondateurs et la critique d'un système scolaire public qui ferait souffrir. On y revendique le fait de permettre à des enfants de la banlieue de réussir en portant à chaque élève une attention particulière... En bref la bienveillance déclinée à la mode scout d'Europe, la convivialité mais avec uniforme et Marseillaise obligatoire. Sous couvert de renouveau pédagogique, il s'agit ni plus ni moins que d'un retour aux vieilles méthodes et à une idéologie très réactionnaire, comme le démontre l'excellent article de Paul Devin (Blog Médiapart, 2 avril 2017) intitulé Espérance Banlieues: écoles de l'endoctrinement.

Seule une réponse politique à la hauteur des enjeux et des besoins en matière d'éducation permettrait d'endiguer la progression de ce type de structure, notamment pour les familles qui se tournent vers ce type d'enseignement par désarroi. D'autre part, les nombreux problèmes mentionnés par le rapport cité précédemment, notamment ceux posés par l'absence de diplôme requis pour enseigner (sans parler des cas avérés de pédophilie), devraient conduire les législateurs à imposer des contrôles plus stricts. Le rejet par le Conseil Constitutionnel de l'article de la loi Egalité et Citoyenneté visant à soumettre l'ouverture d'une école à autorisation et les positions de certains candidats à la dernière élection présidentielle sont loin d'aller dans ce sens. La fédération de l'enseignement privé hors contrat a interpellé les candidats à la présidentielle pour mettre en avant ses revendications, dont une contribution à leur financement par de l'argent public et des inspections réalisées par un organisme « indépendant ». On comprend bien quelle est leur volonté. Les réponses de certains candidats de droite et d'extrême-droite montrent la nécessité d'être particulièrement vigilants sur le sujet.

Il est du devoir des élus et des syndicats soucieux de l'intérêt des enfants et de la formation de citoyens éclairés et critiques de trouver des réponses pour lutter contre la prolifération des écoles hors-contrat. Une enquête parlementaire sur le sujet serait la bienvenue, notamment en ce qui concerne leur financement.

Le secteur public a, depuis des décennies, été confronté à la concurrence d'un secteur privé « marchand »⁵, confessionnel ou non. La réponse apportée aux problèmes nouveaux posés par l'accroissement de ces écoles hors-contrat doit s'inscrire dans une réponse politique globale, en traitant dans le même temps, singulièrement les problématiques qu'elles posent.

Pour assurer la réussite de tous les élèves, le service public d'Education doit à la fois se transformer et disposer de moyens supplémentaires. Il est donc indispensable de réaffirmer le principe selon lequel l'argent public doit aller à l'école publique, concrètement cela passe par l'abrogation de la loi Carle. Concernant les écoles privées hors-contrat, les contrôles doivent être nettement renforcés, notamment sur le plan des contenus et de la formation des enseignants, pour éviter l'endoctrinement et les dérives sectaires.

GÉRALDINE ROUQUETTE
**Conseillère municipale PCF de Castres,
enseignante, syndicaliste.**

“ Les réformes éducatives des dernières années qui ont suscité beaucoup d'inquiétudes, les classes surchargées et le manque de moyens des établissements publics semblent avoir permis à ces écoles parallèles de prospérer.”

(4) Editorial de Pierre Archet dans le Journal d'Ici. Octobre 2015

(5) Voir notamment Marine Roussillon, « Quel service public pour l'éducation? », pp.7-8, Carnets Rouges, janvier 2017.

Post-vérité et éducation à l'esprit critique

APDEN

page 1/3

“ ... l'environnement informationnel dans lequel nos sociétés évoluent est de plus en plus complexe à appréhender ”

“ D'après le New York Times, « à l'ère de la politique post-vérité, la nouveauté ce n'est pas que la vérité soit falsifiée ou contestée, mais qu'elle soit devenue secondaire »¹⁵. ”

De la propagande à la post-vérité : tentative de définition

Le XXe siècle a été celui de la propagande, menée par des États, par des médias, privés ou publics, mais aussi par des entreprises au travers de la publicité. Au début des années 2000, le terme employé pour nommer des vérités arrangées et diffusées auprès d'un public cible dans le but de le convaincre d'adopter un comportement déterminé était toujours celui de propagande. C'est ainsi

qu'est encore qualifiée la stratégie de la Maison Blanche en 2003, quand l'argument des « armes de destruction massive » possédées par l'Irak est utilisé pour justifier l'intervention américaine et persuader l'opinion publique de la nécessité d'une telle action. Les termes de fake news ou de post-vérité n'étaient pas encore usités. Pourquoi, alors, un nouveau mot ? Les journalistes qui l'ont introduit considèrent qu'il faut ajouter à la propagande, depuis les années 2000, une nouvelle facette : le citoyen ne recherche plus, selon eux, la vérité, mais se contente d'émotions et d'opinions personnelles. D'après le New York Times, « à l'ère de la politique post-vérité, la nouveauté ce n'est pas que la vérité soit falsifiée ou contestée, mais qu'elle soit devenue secondaire »¹. Ce phénomène, abondamment commenté, a particulièrement marqué les médias traditionnels en 2016, avec l'élection de Donald Trump et le vote du Brexit. Ses théoriciens estiment qu'il existe un lien entre les fausses informations, la crédulité du public et les résultats électoraux de l'année écoulée, qui ont toujours semblé s'opposer aux prévisions des médias traditionnels.

Arnaud Mercier, sur INA Global², met en évidence trois causes au basculement dans une ère de post-vérité : il pointe le travail de décrédibilisation des médias officiels, la naissance de l'industrie du mensonge avec le travail des lobbys et l'apparition de plus en plus fréquente des mensonges dans

les discours publics, qui a entraîné une déculpabilisation généralisée à mentir ou à s'arranger avec la vérité. Les réseaux sociaux sont généralement considérés comme les outils ayant accéléré ce basculement, car ils permettent de s'adresser directement à des lecteurs, sans passer par les filtres des médias traditionnels. « Il est certain que ces réseaux offrent plusieurs caractéristiques qui représentent un changement profond de l'écosystème de l'information. Ce sont des plateformes qui permettent à chacun de prendre la parole et de s'auto-évaluer, de se faire à la fois producteur et diffuseur d'éléments dignes ou non d'être qualifiés d'information » [Arnaud Mercier]. Les internautes ont donc l'impression de s'informer très facilement via les réseaux sociaux et le web 2.0, tout en étant capables de partager leurs informations. Pour de nombreux critiques de la « post-vérité », une des solutions serait donc de réguler, voire de contrôler les réseaux sociaux. L'enjeu des fausses informations et de la post-vérité ne serait finalement pas récent, mais il est renforcé par l'essor de l'internet.

Il reste cependant à nuancer cette théorie de la « post-vérité » : si les fake news, qui sont parfois aussi diffusées, sans vérification, par les médias traditionnels, circulent rapidement sur internet et sont consultées par les internautes, il est impossible d'en évaluer l'influence réelle. En revanche, le classement des sites fixes de l'Alliance pour les chiffres de la presse et des médias (ACPM) en mai 2016³ montre que les cinq premiers sites d'information visités par les internautes en France sont ceux du Monde, du Figaro, de 20 minutes, du Parisien et de BFMTV, tous des médias traditionnels. Selon Patrick Michel, d'Acrimed⁴, la question n'est donc pas seulement celle des fausses informations, mais aussi celle de la crise de confiance dans des médias traditionnels qui évoluent parmi l'oligarchie économique et politique et qui sont remis en question à cause de ces liens-là : « Tant que la quasi-totalité des grands médias restera dans la sphère d'influence des pouvoirs politique et économique, les journalistes resteront souvent victimes, qu'ils le méritent ou non, du discrédit et de la contestation qui frappent les oligarchies économiques et le microcosme politique. »

Cette question de la post-vérité est donc très discutée dans le monde de l'information. Si son

(1) DAVIES, William. *The Age of Post-Truth Politics*, *The New York Times* [en ligne], 24 août 2016 [consulté le 26 août 2017]. Disponible sur : <https://www.nytimes.com/2016/08/24/opinion/campaign-stops/the-age-of-post-truth-politics.html>

(2) MERCIER, Arnaud. « Post-vérité » : nouveau mot ou nouvelles réalités ? *Inaglobal* [en ligne]. INA, 23 mai 2017 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : <http://www.inaglobal.fr/idees/article/post-verite-nouveau-mot-ou-nouvelles-realites-9668>

(3) Classement ACPM/OJD des Sites Fixes et Mobiles Grand Public Mai 2016. ACPM [en ligne]. ACPM, mai 2016 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : <http://www.acpm.fr/Media/Files/Classement-de-la-frequentation-des-Sites-ACPM-sur-Mai-2016>

existence peut être contestée, elle prouve tout de même que l'environnement informationnel dans lequel nos sociétés évoluent est de plus en plus complexe à appréhender.

Comment s'informent nos élèves dans cet environnement ?

En interrogeant les élèves et en observant leurs pratiques au Centre de Documentation et d'Information (CDI), nous nous apercevons qu'ils sont souvent perdus et désorientés face aux informations qui leur parviennent : beaucoup se montrent incapables d'identifier les sources des informations qu'ils consultent ou de cerner les positions des auteurs énoncées dans les documents utilisés. La plupart considèrent les réseaux sociaux comme des sources d'information à part entière, sans prendre en compte le rôle limitateur des algorithmes. Ils utilisent surtout Facebook, Youtube, Twitter, Instagram ou Snapchat (respectivement 77 % d'inscrits, 45 %, 30 %, 29 % et 28 % en 2016⁵) en étant abonnés à des sites d'info-divertissement comme Les Discovers sur Snapchat ou Konbini, BuzzFeed et Monsieur Mondialisation sur Facebook. Ils avouent cependant ne pas vérifier d'où viennent les articles partagés par ces médias et n'en lisent très souvent que les gros titres. S'ils sont lecteurs de l'information, ils sont peu nombreux à la partager. En outre, très peu lisent la presse papier, connaissent des titres de presse traditionnels. Enfin, ils ignorent le plus souvent le fonctionnement de la chaîne médiatique et de l'économie des médias⁶.

En ce qui concerne les fake news, nos élèves connaissent leur existence mais n'ont pas de réelles stratégies d'identification des fausses informations. Ils s'interrogent parfois sur la cohérence de l'information avec leurs connaissances, mais arrêtent là leurs investigations : leur analyse peut donc être influencée par des biais cognitifs comme des préjugés, des illusions de connaissance ou encore des hypothèses qui confirment leurs conceptions (biais de confirmation), dont ils n'ont pas conscience.

Dès lors, comment réagir dans le milieu scolaire par rapport aux fake news et à la post-vérité ? Plus globalement, comment, en tant que professeur documentaliste, amener progressivement les élèves à maîtriser les bases conceptuelles nécessaires à la construction d'une véritable culture de l'information et des médias, sur laquelle bâtir le regard critique qui leur fait trop souvent défaut vis à vis de l'information ?

Formation, programme et enseignement

Si les textes officiels n'évoquent pas explicitement les phénomènes de post-vérité et de fake news, ils pointent tout de même la nécessité pour les élèves d'avoir un regard critique et analytique face à l'information, en particulier sur support numérique. La circulaire de rentrée 2016⁷ affirme l'obligation pour l'École d'éduquer, via le parcours citoyen, à « la construction d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement. » L'Éducation aux médias et à l'information (EMI) est explicitement citée dans le même paragraphe, comme étant un enseignement où l'esprit critique peut être particulièrement travaillé. Il est même rappelé le caractère « impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de ces outils [numériques] qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs et de permettre aux futurs citoyens de trouver leur place dans une société dont l'environnement technologique est amené à évoluer de plus en plus rapidement ». Il est important de noter que l'EMI est née en 2013 et qu'elle a été chargée, après les attentats de 2015, de permettre aux enseignants de contrer les discours intégristes et complotistes diffusés sur internet.

A la lecture des textes officiels, comme la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République⁸ ou le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁹, il apparaît que l'objectif de former l'esprit critique des élèves est une des priorités du ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, la notion est très analysée sur Eduscol, le portail national d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation, découpée en pratiques comme « S'informer », « Évaluer l'information », « Distinguer les faits des interprétations », « Confronter les interprétations » et « Évaluer les interprétations » et en attitudes, « l'Écoute », « la Curiosité », « l'Autonomie », « la Lucidité » et « la Modestie » (voir le schéma)¹⁰.

Enseigner à s'informer de façon critique devient alors indispensable puisque permettant le développement d'un esprit critique. Cet enseignement se fait via l'EMI, qui, comme toute « éducation à... », est transversale à toutes les disciplines. A ce titre, cette dernière est décrite, rapidement, dans le programme d'enseignement du cycle 4 (mais pas dans ceux des cycles 2 et 3) et approfondie par des propositions d'activités dans les éléments explicatifs au

“ Enseigner à s'informer de façon critique devient alors indispensable puisque permettant le développement d'un esprit critique.”

(4) MICHEL, Patrick. « Post-vérité » et « fake news » : fausses clartés et points aveugles. *Acrimed [en ligne]. Acrimed*, 23 février 2017 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : <http://www.acrimed.org/Post-verite-et-fake-news-fausses-clartes-et>

(5) IPSOS France. *Génération Z, les nouveaux partenaires de consommation. Ipsos [en ligne]*, 21 avril 2016 [consulté le 26 août 2017]. Disponible sur : <http://www.ipsos.fr/node/45938>

(6) Voir aussi : VERNAY, Caroline et LABILLE Estelle (dir.). *Comment s'informent les adolescents ? Académie d'Orléans-Tour [en ligne]*, 19 juin 2016 [consulté le 26 août 2017]. Disponible sur : http://documentation.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/docu/Outils_images_traam/TraamDOC/traamdoc1516/Synthese_TraAM_-_finale_17_juin_1_-1.pdf

(7) *Circulaire de rentrée 2016*. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

(8) *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

(9) *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834*

(10) *Lettre Édu_Num Thématique n°02. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/numerique/edunum-thematique/edunum_02*

(11) *Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717*

(12) *Voir par exemple, sur la question des controverses les travaux de KIENLEN, Marie-France, QUIETI, Frédéric, REYMANN, Gabrielle, HEITZ, Marie-Madeleine. La Cartographie des controverses. Académie de Strasbourg [en ligne], 07 février 2017 [consulté le 26 août 2017]. Disponible sur : http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/documentation/Pedagogie/Sciences_humaines/Cartographie_Contraverses/Cartographie_des_controverses_Experimentation_ECJS.pdf Et La cartographie des sources au service de l'étude de sujets de controverses, L'Odyssée d'Ln [en ligne], 8 avril 2013 [consulté le 26 août 2017]. Disponible sur : <http://odyseedln.overblog.com/controverses>*

(13) *Wikinotions InfoDoc APDEN. Disponible sur : <http://apden.org/wikinotions/index.php?title=Accueil>*

(14) *Vers un curriculum en information-documentation. Disponible sur : <http://apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>*

(15) *DAVIES, William. The Age of Post-Truth Politics, The New York Times [en ligne], 24 août 2016 [consulté le 26 août 2017]. Disponible sur : <https://www.nytimes.com/2016/08/24/opinion/campaign-stops/the-age-of-post-truth-politics.html>*

projet de programme du cycle 4¹¹. Au lycée, l'EMI est mise en oeuvre en première avec les TPE ou au lycée professionnel via l'accompagnement personnalisé ou la constitution de dossiers documentaires, dans le cadre de la formation en information-documentation assurée par les professeurs documentalistes. C'est dans ce cadre de l'EMI et de l'éducation à l'esprit critique que peut être interrogé en contexte scolaire le concept de post-vérité. Il s'agit alors pour les enseignants de faire naître un doute chez les élèves pour les pousser à analyser les informations et les documents qu'ils reçoivent.

De par le caractère transversal déjà évoqué, tous les professeurs sont donc censés s'emparer de l'EMI devant leurs classes, sans pour autant avoir reçu une formation appropriée. Les professeurs documentalistes sont, en tant que professionnels des sciences de l'information, les mieux placés pour développer dans leurs établissements des progressions en EMI et, plus largement, en information-documentation qui constitue leur champ d'expertise spécifique. Mais, faute de cadrage institutionnel clair, ils travaillent, le plus souvent, sur des projets ponctuels, seuls ou en collaboration interdisciplinaire, ne permettant pas d'étudier ces notions et concepts primordiaux avec l'ensemble des élèves, tout au long de leur scolarité dans le secondaire.

Approches pédagogiques possibles d'un point de vue informationnel

Les notions à travailler avec les élèves sont très nombreuses. Il peut s'agir, pour rester au plus près des fake news, de faire analyser des articles et des vidéos complotistes ou scientifiquement faux et, après en avoir décortiqué les ficelles, d'en faire écrire ou réaliser. Produire un contenu aide les élèves à comprendre les processus de création, mais aussi de diffusion. Organiser des débats aux sein des classes sur des sujets de tension sociétale comme le réchauffement climatique permet de travailler sur les informations scientifiques et pseudo-scientifiques et leurs interprétations, mais aussi d'approfondir les questions d'objectivité et de subjectivité des auteurs. Les élèves sont alors invités à enquêter auprès de leurs proches, de spécialistes puis d'internet et à recouper leurs informations¹².

Mais ces séances sont à contextualiser plus largement dans des exercices de validation de l'information et d'interrogation sur la fiabilité de l'information. Elles nécessitent aussi des connaissances sur les environnements informationnels, médiatiques et numériques pour comprendre les questions relatives à l'information. Il s'agit par exemple, pour les élèves, d'apprendre comment sont financés

les principaux médias, ou de connaître les bases de l'économie de l'information sur internet, mais aussi d'acquérir des connaissances plus précises en info-documentation en définissant scientifiquement ce que sont une information, un document ou un support d'information, par exemple. C'est toute une culture de l'information qu'il faut travailler. A cet effet, le Wikinotions InfoDoc, projet collaboratif piloté par l'A.P.D.E.N., Association des Professeurs Documentalistes de l'Éducation Nationale, permet à tout un chacun de travailler sur ces notions essentielles et de mutualiser les pistes pédagogiques associées¹³.

Afin de construire cette culture de l'information auprès de l'ensemble des élèves, et tout au long de leur scolarité dans le secondaire, l'A.P.D.E.N. défend l'idée d'un curriculum en information-documentation¹⁴ détaché de l'actualité chaude traitée par l'EMI. Il s'agirait pour les professeurs documentalistes, non pas de ne plus traiter les questions vives posées par l'infobésité et la post-vérité, mais d'englober ces problématiques dans un enseignement basé sur les sciences de l'information et de la communication universitaires, pouvant se rattacher à des travaux de chercheurs.

Bibliographie :

DEVAUCHELLE, Bruno. *Quelle éducation à l'esprit critique à l'ère du numérique ? Le Café pédagogique [en ligne]. Le Café pédagogique*, 20 novembre 2015 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/11/20112015Article635836023411636171.aspx>

MERCIER, Arnaud. « Post-vérité » : nouveau mot ou nouvelles réalités ? *Inaglobal [en ligne]. INA*, 23 mai 2017 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : <http://www.inaglobal.fr/idees/article/post-verite-nouveau-mot-ou-nouvelles-realites-9668>

Lettre Édu_Num Thématique n°02. *Eduscol [en ligne]. Ministère de l'Éducation nationale*, 4 novembre 2011 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/numerique/edunum-thematique/edunum_02

Former l'esprit critique des élèves. *Eduscol [en ligne]. Ministère de l'Éducation nationale*, 9 décembre 2016 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid107295/appele-a-contributions-sur-l-esprit-critique.html>

MICHEL, Patrick. « Post-vérité » et « fake news » : fausses clartés et points aveugles. *Acrimed [en ligne]. Acrimed*, 23 février 2017 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : <http://www.acrimed.org/Post-verite-et-fake-news-fausses-clartes-et>

GALLIGO, Dinah. *Fake news, désinformation, post-vérité : quel rôle pour les professionnels de l'information ? Prospectibles [en ligne]. Prospectibles*, 24 février 2017 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : <http://blogs.sciences-po.fr/prospectibles/2017/02/24/fake-news-desinformation-post-verite-quel-role-pour-les-professionnels-de-linformation/>

SCHERER, Eric. *L'ère de l'information a-t-elle laissé la place à l'ère de la crédulité ? Méta-Média [en ligne]. France Télévisions*, 26 février 2017 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : <http://www.meta-media.fr/2017/02/26/le-re-de-linformation-a-t-elle-laisse-place-a-le-re-de-la-credulite.html>

Classement ACPM/OJD des Sites Fixes et Mobiles Grand Public Mai 2016. *ACPM [en ligne]. ACPM*, mai 2016 [consulté le 22 août 2017]. Disponible sur : <http://www.acpm.fr/Media/Files/Classement-de-la-frequentation-des-Sites-ACPM-sur-Mai-2016>

Circulaire de rentrée 2016. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

Conseil supérieur des programmes. *Éléments explicatifs au projet de programme du cycle 4*. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/CSP/90/1/ELEMENTS_EXPLICATIFS_projet_de_programme_cycle_4_19_juin2015_439901.pdf

Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

Risque artistique et risque éducatif, Le couple professeur/artiste à l'épreuve de l'enseignement artistique

Marc Moreigne

page 1/3

Au sein de l'Education nationale, l'éducation artistique occupe sans conteste une place à part. Si elle est aujourd'hui considérée par beaucoup (mais pas encore par tous...) comme appartenant de plein droit et de plein exercice aux enseignements fondamentaux et faisant partie du socle commun des connaissances et acquis indispensables, dans les faits et dans les textes son appréhension comme champ d'expériences et de savoir reste souvent nimbée d'approximations théoriques (développement de la « créativité » et du « potentiel sensible » de l'élève) et d'un flou méthodologique tout « artistique ».

Il ne s'agit pas ici de donner une définition quelconque de ce que l'on peut entendre par « éducation artistique » mais de tenter d'analyser la nature, le fonctionnement et les relations qui unissent l'un de ses acteurs les plus singuliers et les plus déterminants, le binôme ou plutôt le couple dialectique enseignant/intervenant artiste.

Dimension artistique et dimension pédagogique, la contradiction fusionnelle

C'est la première des questions qui se pose dans le cadre de l'enseignement artistique : comment faire la part de ce qui relève d'une démarche et d'une nécessité pédagogiques « classiques » (apprentissage, acquisition de capacités et/ou d'un savoir évaluables dans un contexte scolaire...) et d'une pratique, d'une découverte et d'une expérimentation artistiques forcément singulières, subjectives,

intimes même et souvent volontiers transgressives dans ses méthodes, ses contenus mais aussi dans sa pratique et pour une certaine mesure dans ses objectifs, vis-à-vis de l'approche pédagogique traditionnelle ?

Pour autant – et c'est là tout l'enjeu que propose ce binôme improbable, ce couple contradictoire et fusionnel que forme (ou que devrait former) l'enseignant

et l'artiste intervenant – les deux dimensions se doivent de coexister et de dialoguer entre elles, dans l'esprit et dans la lettre. Sous quelles formes et pour quel propos ? Deux remarques préalables :

Tout d'abord – et c'est aussi ce qui fait l'intérêt et la complexité de la chose – ces deux dimensions en apparence si différentes, si éloignées l'une de l'autre, sont en fait jumelles et même pourrait-on dire dans une large part sœurs incestueuses. L'artiste comme l'enseignant se situent dans une perspective de transmission, d'adresse, de communication d'un savoir, d'une vision, d'une analyse, d'une émotion ou d'une technique et ce, au travers d'une incarnation physique, d'une expérience vécue qui s'inscrit aussi bien dans le corps que dans la parole. Dès lors, plutôt que de voir les choses de façon binaire et simplifiée en termes de partage des tâches ou de reconnaissance de domaines de compétences et d'expertise séparés, n'est-il pas plus intéressant de mettre en actes et en questions la porosité des univers et des intentions de l'un et de l'autre et la mise en œuvre d'une démarche commune, tendue entre ces deux paradigmes (art et pédagogie) en direction des élèves ?

En outre, c'est dans le vivant et le mouvant d'une classe et d'une communauté d'élèves aux individualités, aux origines et aux parcours multiples que ce couple s'élabore, se construit et évolue. Il est clair que ce contexte est déterminant et rend difficile sinon impossible tout dispositif ou « programme » et ligne de conduite préétablis. Ou disons, pour filer la métaphore, que l'invention quotidienne et le renouveau permanent étant le carburant indispensable à la vie de couple, celui-ci n'échappe pas à la règle.

“ Ce qui est en jeu dans cette double approche artistique et éducative, c'est au fond le rapport au savoir, à la transmission, à l'échange et au partage des connaissances ainsi qu'à l'expérience pratique et au mode d'acquisition et d'appropriation de celles-ci.”

Le travail (en) commun

On le voit, l'éducation artistique, telle que nous l'envisageons, ne peut en aucun cas se limiter à un simple passage de relais de l'enseignant à l'artiste intervenant pour quelques heures par mois, comme c'est hélas trop souvent le cas. Il ne s'agit pas non plus de remplir un cahier des charges sur la diversité nécessaire des enseignements pour répondre à l'injonction du ministère de l'Education nationale ou du rectorat mais bien de penser ensemble en amont (enseignant et intervenant mais aussi pourquoi pas directeur d'établissement, collectivité, responsable d'équipement artistique et/ou représentant culturel...) ce champ éducatif singulier dans ses caractéristiques et ses tensions contradictoires. Il y a forcément une dimension expérimentale et unique dans le fonctionnement pratique de ce binôme enseignant / artiste. La préparation du projet pédagogique et artistique d'ensemble sur l'année avec la ou les classes revêt donc une importance toute particulière. Avant de travailler ensemble, les deux protagonistes doivent impérativement créer entre eux une forme de confiance et de désir partagé de se lancer dans cette expérience. C'est à mon sens la condition sine qua non de la possibilité d'un travail en commun. Et c'est aussi cette dynamique-là qui peut par effet de contagion ou de contamination - qui est une des voies possibles de la transmission - susciter la curiosité et l'intérêt des élèves et entraîner leur adhésion et leur participation.

Ce qui est en jeu dans cette double approche artistique et éducative, c'est au fond le rapport au savoir, à la transmission, à l'échange et au partage des connaissances ainsi qu'à l'expérience pratique et au mode d'acquisition et d'appropriation de celles-ci. Il convient de préciser que l'éducation artistique ne consiste pas seulement comme certains le croient encore en la seule pratique par les élèves d'une technique ou d'une expression artistique donnée, sensée leur faire exprimer leur potentiel de création. Cela peut en faire partie. Mais si cet enseignement s'inscrit dans le cadre éducatif national, c'est bien parce que au-delà de la seule pratique, il ouvre à travers la démarche de l'artiste et la confrontation à l'œuvre et au processus de création, d'une part à la réalité souvent méconnue du travail artistique et d'autre part à l'acquisition d'un regard et d'un esprit critiques qui ne peuvent qu'élargir l'horizon culturel de l'élève, du citoyen et du sujet en devenir. C'est ce défi-là, notamment que porte l'alliance à l'équilibre fragile et en perpétuel réajustement du professeur et de l'artiste.

Car oui, il s'agit d'un véritable défi, pour ne pas

dire une gageure, tant l'habitus professionnel, le cadre de références sensibles, théoriques et méthodologiques diffère de l'un à l'autre. C'est donc à un effort et au choix d'une certaine forme de mise en danger que doivent consentir l'un comme l'autre. C'est pour-quoi je parlais plus haut de ce besoin de « confiance » et de « désir partagé » de s'aventurer ainsi hors de ses repères familiers et de sa « zone de confort ». De se confronter à une étrangeté que l'on ne maîtrise ni n'identifie entièrement. Bien sûr, on peut penser que ce pas de côté est plus facile à exécuter pour l'artiste, coutumier qu'il est dans son travail d'une prise de risque a priori plus grande dès lors qu'il met en jeu son corps, ses émotions et ses pulsions que pour l'enseignant qui peut s'appuyer sur une matière et un programme définis de même que sur une fonction et une position reconnues de « maître » et détenteur du savoir. C'est sans doute vrai pour certains. Pourtant – et sans les mettre aucunement en comparaison ou en compétition – je crois qu'au « risque artistique » peut faire écho chez l'enseignant une véritable prise de « risque éducatif ». C'est là où les deux univers en apparence entièrement distincts, s'ils ne se rejoignent pas, ont la capacité de dialoguer ensemble.

L'enseignant, tout comme le danseur ou l'acteur, s'expose aux regards et à la présence de ses élèves, expose sur cette « autre scène » qu'est une salle de cours son corps en même temps que sa parole. Ainsi, la vulnérabilité à l'autre est une « qualité » au sens où Musil l'entendait, que partagent l'artiste et l'enseignant. Certes, chez l'un le monde intérieur, voire l'inconscient, le magma des sentiments et des sensations sera le moteur et la chair-même de sa création alors que l'autre construira sa parole et son message sur des réalités et des matières en apparence plus rationnelles, plus extérieures et détachées de son être propre. Pour autant, chacun sait que la faculté d'incarnation symbolique mais aussi charnelle est fondamentale dans la transmission et la geste éducative, au risque de n'être que dans une relation sèche et automatisée d'un savoir qui serait purement technique ou formel et vidé de sa substance. Il n'est donc pas question de dire ici que les deux partenaires du couple sont semblables et font le même « métier », mais de tenter de discerner l'entre-deux, le no man's land, la zone de turbulences et de convergences où ils se rencontrent.

“ N'est-il pas intéressant de mettre en actes et en questions la porosité des univers et des intentions de l'un et de l'autre et la mise en œuvre d'une démarche commune, tendue entre ces deux paradigmes (art et pédagogie) en direction des élèves ? ”

Quelle place pour l'élève dans ce schéma éducatif ?

C'est en effet le troisième acteur dans ce binôme. Un acteur oh combien déterminant car c'est quand même à lui que l'on s'adresse et pour lui que ce couple improbable et périlleux s'est constitué ! Comment reçoit-il cette innovation artistico-pédagogique imaginée à son intention et comment se situe-t-il vis-à-vis d'elle, confronté qu'il est à cette pacifique mais perturbante hydre à deux têtes ?

Eh bien, lui aussi va se trouver un peu déplacé de son rôle et de sa position « d'élève » et va être contraint de s'aventurer hors des sentiers balisés de son habitus scolaire, qu'il soit rebelle ou docile. Parce qu'il est convoqué à un autre endroit et d'une autre façon que ceux qui lui sont familiers dans son « être élève », intégré dans une institution scolaire où la place et le rôle de chacun sont repérés et clairement définis. Sollicités différemment et à un autre endroit – aussi bien individuellement que collectivement – confrontés à un autre langage, d'autres pratiques et formes de travail ; placés devant une autre expérience de vie et un autre rapport au monde ; responsabilisés non plus uniquement comme « élève » mais dans leur être intime. Dans leur corps, leur personnalité, leur regard et leur présence au monde. Dans leur imaginaire, leurs désirs, leurs attentes, leurs peurs bref, dans cette « situation » pleine de contradictions d'adolescents ou de jeunes adultes qui oscillent au seuil d'une maturité physique, intellectuelle, sensible, sensée caractériser ce qu'il est convenu d'appeler « le monde des adultes ».

Bien sûr, je peins là le portrait d'une éducation artistique « idéale », où enseignant et artiste travaillent en bonne intelligence et où les élèves, curieux et désirants, choisissent eux aussi de s'aventurer sur un nouveau chemin de crête de découverte et d'expérimentation... dans la réalité, c'est loin hélas d'être toujours le cas. Trop souvent encore, ce binôme fonctionne de manière cloisonnée avec un enseignant qui « laisse » sa classe à l'intervenant quelques heures par mois et un artiste pour qui le moteur essentiel est de compléter son quota d'heures pour pouvoir accéder ou conserver son régime d'intermittent. Quant à l'élève, disons que c'est pour lui une « respiration » dans le temps scolaire.

C'est d'autant plus dommage que cette singularité de l'éducation artistique d'échapper à l'orthodoxie de l'apprentissage scolaire tout en s'inscrivant dans un projet d'éducation et une véritable perspective pédagogique, apparaît comme un chantier passionnant et qui reste encore largement à défricher. Et dans ce chantier, l'expérimentation sur le terrain de l'alliance du couple enseignant/artiste, avec toutes ses difficultés et ses réussites, est sans doute l'une

des dimensions les plus originales et les plus riches en possibles pour le devenir d'un enseignement général ouvert qui permette à l'élève de se situer dans ce monde, d'acquérir une capacité critique et de se confronter à l'étrangeté de l'autre qui peut-être fait écho à sa propre étrangeté

Femmes et littérature : une question politique

Olivier Ritz Marine Roussillon

page 1/3

Le débat sur la place des femmes dans les programmes scolaires s'est longtemps cantonné aux programmes d'histoire. Depuis quelques années, il touche aussi l'enseignement de la littérature. Ce débat soulève des questions à la fois scientifiques (touchant à la connaissance que nous avons du passé) et politiques : comment l'enseignement peut-il articuler la transmission des connaissances produites par la recherche, la transmission d'un patrimoine qui valorise ces connaissances de manière différenciée, les hiérarchise (le canon littéraire), et la transmission des moyens de produire soi-même des connaissances et des valeurs nouvelles ? La question de l'égalité (entre femmes et hommes, mais le même raisonnement pourrait s'appliquer aux inégalités sociales) rencontre ici celle de l'émancipation.

Ce que les femmes font aux programmes scolaires : Madame de La Fayette au baccalauréat

Marine Roussillon

L'année dernière, une enseignante de français, Françoise Cahen, a constaté qu'aucune femme de lettres n'avait jamais figuré au programme de littérature du baccalauréat¹. Elle a lancé une pétition² qui a rencontré un succès rapide, a été relayée par les médias... et voilà : cette année, Madame de La Fayette est au programme du Bac, avec La Princesse de Montpensier, sa première nouvelle. L'événement n'est pas isolé. Depuis juin 2017, la plateforme « George : le deuxième texte »³ met des textes écrits par des femmes à disposition des enseignants. L'absence de femmes au programme de l'agrégation de lettres pour 2018 a suscité l'indignation, et une nouvelle pétition⁴.

Ces mobilisations s'inscrivent dans la continuité d'une réflexion déjà ancienne sur les stéréotypes sexistes et leur transmission dans l'éducation. En 2012, un rapport du centre Hubertine-Auclert⁵ relevait que 95% des textes littéraires et théoriques figurant dans les manuels de seconde avaient des auteurs masculins. L'absence de femmes dans l'enseignement de la littérature contribue à transmettre l'idée que seuls les hommes peuvent écrire, inventer, créer. Les femmes, qui représentent la majorité des enseignants de français et des élèves de la filière littéraire, sont là pour admirer. Récemment, un inspecteur général écrivait ainsi

que l'explication de texte implique « une certaine féminité de la posture » : « se disposer à recevoir la grâce d'un don »⁶. Hommes créateurs, femmes passives : l'enseignement de la littérature contribue à naturaliser la domination masculine.

Paradoxalement, ce sont pourtant les filles qui réussissent le mieux en français au collège et au lycée. Les attendus de la discipline - savoir exprimer ses émotions, à l'oral et à l'écrit, adopter une posture d'écoute... - sont en effet proches de comportements socialement construits comme féminins, et que les filles apprennent dans leur famille plus que les garçons. Les contenus sexistes de l'enseignement n'empêchent pas les filles de réussir. Les pratiques pédagogiques et les pré-requis sur lesquels elles reposent, par contre, créent des inégalités de réussite au détriment des garçons. Cela signifie-t-il qu'il ne sert à rien de faire entrer des femmes dans les programmes de français ?

L'idée que je voudrais défendre ici est que la mise au programme d'écrivaines peut modifier en profondeur la manière de concevoir et de pratiquer l'enseignement du français, et permettre l'émergence d'un enseignement à la fois plus égalitaire (du point de vue du genre et du point de vue social) et plus émancipateur.

(1) Il ne s'agit pas de l'épreuve de français que tous les bacheliers passent à la fin de l'année de 1ère, et dont le programme prescrit des genres et des mouvements littéraires mais laisse le choix des auteurs étudiés aux enseignants. L'épreuve de littérature est réservée aux bacheliers de la série littéraire, qui la passent en fin de Terminale.

(2) <https://www.change.org/p/najatvb-donnez-leur-place-aux-femmes-dans-les-programmes-de-litterature-au-bac-l>

(3) <http://george2etexte.free.fr>

(4) <https://www.change.org/p/najat-vallaud-belkacem-pas-d-agregation-de-lettres-sans-autrice>

S'il est nécessaire de faire plus de place aux femmes de lettres, c'est d'abord pour des raisons scientifiques. En effet, les femmes écrivent, et depuis long-

temps. Au 17^e siècle, presque tous les contes de fées sont écrits par des femmes : pourquoi étudier ceux de Charles Perrault, quasiment le seul homme à avoir pratiqué ce genre ? Au 18^e siècle, les romancières représentent 10% des publications, et 20% au 19^e siècle. On est loin des 5% des manuels ! Pourquoi

ces ouvrages ont-ils disparu de l'histoire littéraire ? Parce qu'ils étaient moins bons ?

Dans une société structurée par la domination masculine, l'écriture féminine a souvent dû se cantonner à des « petits genres » comme le conte,

la nouvelle ou le roman sentimental. D'un autre côté, les genres féminins ont rapidement été perçus comme illégitimes. Le cas du conte de fées est révélateur : genre politique et polémique sous la plume de Charles Perrault, il est

désigné au cours du 18^e siècle et à mesure que de nombreuses femmes s'y essaient comme un genre destiné aux enfants. Les genres et les publics de l'écriture féminine sont peu légitimes. Pour écrire des romans réalistes, George Sand a pris un pseudonyme masculin.

À ces contraintes qui façonnent l'écriture s'ajoute la sélection opérée par l'histoire littéraire, qui repose elle aussi sur des valeurs sexistes. Conservez l'exemple de George Sand : ses romans les plus engagés comme ses romans historiques ne sont plus enseignés. Les manuels ne retiennent d'elle que ce qui correspond à l'idée qu'on se fait d'une écriture féminine : les romans pastoraux, où l'on célèbre la nature et dont les héros sont des enfants, La Petite Fadette et François le Champi. L'histoire littéraire s'est construite en valorisant les « grands auteurs », comme l'histoire nationale a valorisé les grands hommes. Le canon littéraire est l'équivalent du roman national : un mythe construit à partir du 19^e siècle dans une perspective de glorification de la culture française.

Faire entrer les femmes dans les programmes scolaires, c'est faire évoluer ce canon pour le rapprocher de la réalité historique – ou du moins de ce que nous en connaissons. C'est donc aussi accepter que l'enseignement de la littérature n'a pas seulement pour visée la transmission d'un patrimoine, mais

aussi la compréhension des pratiques culturelles. C'est une réorientation radicale de l'enseignement des lettres, qui a été tentée à plusieurs reprises et qui a toujours suscité la polémique⁷.

Poser la question de la place des femmes écrivains dans l'enseignement de la littérature pourrait avoir trois conséquences majeures.

D'abord, faire une plus grande place aux femmes devrait faire évoluer l'enseignement de la littérature d'un modèle fondé sur la célébration des grands hommes, du génie créateur d'individus désignés comme hors du commun, à un modèle insistant sur la dimension sociale, collective de la pratique littéraire. Prenons à nouveau l'exemple des contes de fées. Enseigner les contes de Mme d'Aulnoy, de Marie-Jeanne L'Héritier ou de Mme de Murat à côté de ceux de Perrault mettrait en valeur la dimension sociale de l'écriture des contes : leur inscription dans une sociabilité mondaine, leur rôle dans la promotion d'un groupe de femmes et d'hommes de lettres (les « galants »), leur fonction polémique à un moment où ce groupe et l'esthétique qu'il défend sont attaqués... Au lieu de prétendre extraire la littérature du monde social, en affirmant son universalité (on étudie des « classiques » capables de traverser le temps), un tel enseignement permettrait de comprendre la pratique littéraire comme une pratique sociale, inscrite dans un contexte.

Une telle réorientation aurait aussi pour conséquence de transformer l'appréhension scolaire de la lecture – et par conséquent du rôle de l'élève. Étudier les pratiques des lettres comme des pratiques sociales, c'est libérer l'élève de l'injonction à l'admiration qui caractérise l'enseignement des « grandes œuvres ». C'est faire entrer dans l'enseignement une conception plus juste (et moins sexiste) de la lecture : non pas cette « posture féminine », passive, d'accueil ; mais une appropriation active, étroitement liée à d'autres pratiques (et notamment à l'écriture). Les chercheurs insistent depuis longtemps sur le caractère actif de la lecture, le rôle du lecteur dans la construction du sens⁸. Cette conception de la lecture est libératrice : il ne s'agit plus de coller à un sens préexistant, mais d'utiliser le texte dans des actions diverses. Il ne s'agit pas d'une approche relativiste : tous les usages d'un texte ne se valent pas, tous n'ont pas leur place dans un contexte scolaire. Mais cette approche permet d'explicitier les attendus de la lecture scolaire sans avoir recours à une conception essentialiste et idéaliste du texte, et par conséquent de développer chez les élèves, non pas une admiration passive (et souvent artificielle), mais des capacités d'agir.

Enfin, rendre toute leur place aux femmes dans

“ Le canon littéraire est l'équivalent du roman national : un mythe construit à partir du 19^e siècle dans une perspective de glorification de la culture française. ”

“ L'enseignement de la littérature n'a pas seulement pour visée la transmission d'un patrimoine, mais aussi la compréhension des pratiques culturelles. ”

(5) Centre Hubertine Auclert. *Sexes et manuels* : <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/sexes-manuels>

(6) Patrick Laudet, « Explication de texte littéraire, un exercice à revivifier », juin 2011. Ce texte est mis à disposition des enseignants sur le site Eduscol : http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/Lycees-GT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf Le même Patrick Laudet a été mis en cause en 2016 pour le sexisme du rapport de jury du CAPES de Lettres.

(7) Ce fut le cas notamment avec les programmes de français de 2001, élaborés par un groupe d'experts présidé par Alain Viala, qui suscitèrent une très violente polémique. Voir notamment : A. Viala, « Querelles et légitimations », *Carnets* [En ligne], 9, 2017 : <http://carnets.revues.org/1995>

les programmes de littérature implique de donner à voir, en même temps, le processus qui les a cantonnées à certains genres, à certains publics, puis celui qui les a exclues de l'histoire littéraire. Ce choix conduit à une histoire littéraire critique : une histoire de la distribution des valeurs, des hiérarchies et des dominations. Faire l'histoire des dominations, c'est mettre en lumière le fait qu'elles

ne sont ni naturelles, ni évidentes. C'est montrer qu'elles sont le fruit d'actions, et qu'on peut agir pour les dépasser.

MARINE ROUSSILLON

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

(8) Voir notamment les travaux de Roger Chartier sur l'histoire de la lecture et ceux de Stanley Fish sur la théorie de l'interprétation. REF



Pour approfondir...

C. Planté, *La Petite sœur de Balzac. Essai sur la femme auteur*, 1989.

« Mauvais auteur et mauvaise femme, la femme auteur n'est pas une réalité sociale, c'est une invention, une construction fantasmatique qui incarne pour les contemporains ce qui les angoisse en une période de transformations accélérées, ce qui menace à leurs yeux l'ordre de la famille, de la société et de la culture. C'est sur cet horizon que George Sand, Marceline Desbordes-Valmore et bien d'autres dont les noms commencent à sortir de l'oubli ont dû inventer un rapport entre ces deux termes : être femme, et écrire. »

Extrait de l'introduction en ligne : <http://www.fabula.org/lht/7/plante.html>

Ce que les femmes font à l'idée de littérature : l'écriture féminine et la Révolution

Olivier Ritz

On sait depuis longtemps qu'il y a eu plus de femmes parmi les écrivains dans les années qui ont suivi la Révolution française qu'à d'autres périodes. La mise en ligne des données du catalogue de la Bibliothèque nationale de France (BNF) a permis récemment à deux chercheurs de mener des études statistiques à ce propos. En étudiant les données relatives à 40 000 romans publiés entre 1700 et 1900, Pierre-Carl Langlais, montre que les femmes ont été presque aussi nombreuses que les hommes à publier des romans entre 1800 et 1830 et qu'ensuite elles ont quasiment « disparu de la littérature ». À partir de 260 000 fiches sur des textes publiés en français depuis la renaissance jusqu'à nos jours, Frédéric Glorieux relativise cette forte présence des femmes au début du 19^e siècle : lorsqu'on prend en compte tous les textes imprimés – et pas seulement les romans – la part de ceux qui sont écrits par des femmes augmente un peu au début du 19^e siècle, mais elle ne dépasse jamais 6 % de l'ensemble. Frédéric Glorieux avance également

une hypothèse qui doit être discutée : les femmes auraient profité de la Terreur pour devenir écrivaines ! Plus exactement : les difficultés propres à la période révolutionnaire et impériale auraient touché surtout les auteurs hommes. Victimes de la « Terreur », contraints à l'exil ou simplement dissuadés d'écrire, les hommes auraient été moins nombreux à devenir écrivains, laissant plus de place aux femmes.

Le détail des résultats montre qu'il est plus prudent de distinguer la Révolution et l'Empire. Pour les femmes auteures comme pour les hommes, les statistiques font apparaître un pic de mortalité pendant la Révolution. À ne retenir que la conclusion proposée par Frédéric Glorieux, on risque d'oublier celles qui se sont engagées par leurs écrits

“ On sait depuis longtemps qu'il y a eu plus de femmes parmi les écrivains dans les années qui ont suivi la Révolution française qu'à d'autres périodes.”

“ Loin de prendre les places laissées vacantes par les hommes, elles sont incitées à écrire pour féminiser la littérature, parce que le pouvoir ne veut pas que la littérature soit un espace de débat politique. ”

sur le terrain politique et qui l'ont payé de leurs vies, telles Manon Roland ou Olympe de Gouges. Une fois Napoléon au pouvoir, les hommes ont été plus souvent empêchés d'écrire : les statistiques sur les lieux de mort des auteurs indiquent que les hommes ont été plus nombreux à connaître l'exil et que leur retour s'est fait très progressivement à partir de 1800. Cette différence ne doit pas faire oublier que certaines grandes figures féminines de l'époque ont aussi connu l'émigration (Félicité de Genlis, autorisée à revenir en 1801, comme Chateaubriand) ou l'exil (Germaine de Staël, interdite de séjour à Paris par Napoléon).

La différence d'appréciation entre Frédéric Glorieux et Pierre-Carl Langlais tient aux corpus qu'ils étudient. Elle correspond aussi à deux manières opposées d'adopter un regard féministe sur la période. L'un met en évidence des données qui distinguent les femmes, ou certaines femmes, lorsqu'elles sont aussi nombreuses que les hommes à publier des romans. L'autre préfère insister sur

“ Ce qui importe, c'est qu'elles ont conquis le droit d'intervenir, à égalité, sur un terrain dont les femmes ont très longtemps été exclues : celui de la politique. ”

la permanence de la domination masculine si l'on prend en compte l'ensemble des textes publiés. Mais parlent-ils vraiment de la même chose ? Il n'est pas juste d'écrire, comme le fait Frédéric Glorieux, que « Les femmes ont pris des places après 1793, parce que les hommes les ont laissées vacantes ». La production éditoriale politique a été interrompue. Les femmes n'ont pas plus que les hommes eu la possibilité d'écrire sur la Révolution ou sur la politique impériale. En revanche une écriture spécifiquement féminine s'est développée, avec la bienveillance du pouvoir.

Dans de très nombreux textes publiés entre la chute de Robespierre et le Consulat, on rencontre l'idée que la littérature devrait permettre d'échapper à l'excès de politique généré par la Révolution. Dans la préface du roman *Delphine* qu'elle publie en 1802, Germaine de Staël écrit :

« Les lettres que j'ai recueillies ont été écrites dans le commencement de la révolution ; j'ai mis du soin à retrancher de ces lettres, autant que la suite de l'histoire le permettait, tout ce qui pouvait avoir rapport aux événements politiques de ce temps-là. Ce ménagement n'avait point pour but, on le verra,

de cacher des opinions dont je me crois permis d'être fière ; mais j'aurais souhaité qu'on pût s'occuper uniquement des personnes qui ont écrit ces lettres ; il me semble qu'on y trouve des sentiments qui devraient, pendant quelques moments du moins, n'inspirer que des idées douces ».

Les « idées douces » et les « sentiments » devraient prendre le pas sur les « opinions ». Le prologue du roman *Trois femmes* publié en 1798 par Isabelle de Charrière commence de la même manière :

– Pour qui écrire désormais ? disait l'Abbé de la Tour.

– Pour moi, dit la jeune Baronne de Berghen.

– On ne pense, on ne rêve que politique, continua l'Abbé.

– J'ai la politique en horreur, répliqua la Baronne, et les maux que la guerre fait à mon pays, me donnent un extrême besoin de distraction. J'aurais donc la plus grande reconnaissance pour l'Écrivain qui occuperait agréablement ma sensibilité et mes pensées, ne fût-ce qu'un jour ou deux.

Une certaine idée de la littérature – à travers le cas emblématique du roman – est en train de se définir et, pour quelques années, elle se définit au féminin. Staël et Charrière sont des exemples particuliers : chez elles, il s'agit davantage d'une posture stratégique que d'une véritable profession de foi. Leurs romans sont plus politiques qu'il ne le faudrait et leurs personnages sortent des rôles assignés aux femmes. En développant ces idées dans leurs préfaces, elles se conforment au nouvel ordre du jour pour être lues. En vérité, les censeurs ne s'y trompent pas : Staël, combattue dans la presse, est contrainte à l'exil par Napoléon, tandis qu'aucun journal parisien ne rend compte du roman de Charrière. La critique littéraire est de plus en plus surveillée puisque la police de Napoléon exerce un contrôle très fort sur les journaux dès le début du consulat. Elle encourage un roman féminin conforme aux assignations de genre qui s'imposent alors : les personnages féminins évoluent dans un univers domestique où ils cultivent la morale, la décence et le sens du devoir. Dans ces romans sentimentaux, l'intime est privilégié, au détriment de la sphère publique et à l'exclusion de toute question d'ordre politique. Pierre-Carl Langlais donne l'exemple de quelques titres significatifs pour l'année 1816 : « *Caroline, ou Les inconvénients du mariage* ; *Cécile, ou l'Élève de la pitié* ; *Irma, ou les Malheurs d'une jeune orpheline* ; *Nolbertine, ou les Suites du pèlerinage* ; *Valsinore, ou Le cœur et l'imagination* ; *La vierge de l'Indostan* ».

Les hommes écrivent dans des genres plus politiques, plus surveillés et parfois empêchés, comme le sont les histoires de la Révolution française entre 1802 et 1815. Les femmes sont encouragées à écrire, à condition qu'elles écrivent ce qui est attendu d'une femme. Loin de prendre les places laissées vacantes par les hommes, elles sont incitées à écrire pour féminiser la littérature, parce que le pouvoir ne veut pas que la littérature soit un espace de débat politique. En 1830, la situation change. La révolution de Juillet entraîne une véritable libéralisation de la production éditoriale. Le débat politique se renouvelle et le genre romanesque se politise fortement. Balzac décrit la société et s'inspire pour cela de l'histoire naturelle : le roman est redevenu une affaire d'hommes.

L'importance d'Olympe de Gouges, de Germaine de Staël et plus tard de George Sand, parmi d'autres, ne tient pas à leur valeur statistique. Leur rareté relative, dans une production éditoriale dominée par les hommes, ne leur donne pas un plus grand prix. Elle ne contraint pas non plus à minimiser leur importance, en affirmant qu'elles sont trop exceptionnelles pour être significatives, ou qu'elles seraient trop aristocratiques pour faire avancer la cause de toutes les femmes. Ce qui importe, c'est qu'elles ont conquis le droit d'intervenir, à égalité, sur un terrain dont les femmes ont très longtemps été exclues : celui de la politique. Au lieu de se plier aux assignations de genre de leur temps, elles ont fait la preuve qu'une femme pouvait – aussi bien et souvent mieux qu'un homme – écrire du théâtre et des discours, de la philosophie et de l'histoire, ou des romans qui disent le monde pour le changer.

Note :

Une version longue de cet article a été publiée sur le carnet de recherche Littérature et Révolution sous le titre « La Terreur, la littérature et les femmes » (<https://litrev.hypotheses.org/847>). Il a été inspiré par un article de Pierre-Carl Langlais publié sur le carnet Sciences communes, « Les femmes ont-elles disparu de la littérature en 1830 ? » (<https://scoms.hypotheses.org/824>), et par un article de Frédéric Glorieux publié sur le carnet J'attends des résultats, « Femmes de lettres, démographie (data.bnf.fr 2017) » (<https://resultats.hypotheses.org/1048>).

Rencontre avec Frédérique Rolet

secrétaire Générale du SNES-FSU

Carnets Rouges : *Votre organisation est favorable à une scolarisation de 3 à 18 ans. Pourquoi, alors qu'il est beaucoup question de l'ennui de certains élèves à l'école et également du choix que chacun devrait pouvoir faire d'opter au plus tôt pour le monde du travail ?*

Frédérique Rolet : Lors de la période précédant les élections présidentielles, le SNES FSU a rappelé sa demande de porter la scolarité obligatoire à 18 ans, une scolarité bloquée depuis 1959 à 16 ans ; cette proposition a été élaborée très tôt par le SNES pour des raisons procédant d'une vision de ce que devrait être la justice scolaire. Elle fut adoptée dès le Congrès de 1950 dans le cadre d'une réflexion sur une réorganisation totale du système scolaire, inspirée des principes du plan Langevin-Wallon. Elle prend aujourd'hui une acuité et une urgence particulières : pour quelles raisons ?

Notons d'abord ce qu'il en est des faits : aujourd'hui, à 17 ans, près de 97 % des jeunes sont encore scolarisés, les taux de scolarisation par âge constatés en 2015-2016 permettent d'espérer, pour un jeune âgé de 15 ans, encore 6,3 années de scolarisation (chiffres DEPP 2017). La tendance de fond est sans conteste à l'allongement de la durée des études et la demande sociale de poursuite d'études s'accroît. Plus de 95 % des parents souhaitent que leur enfant poursuive ses études au moins jusqu'au bac. Le devenir du bac professionnel, créé en 1985, le montre : initialement conçu pour déboucher sur l'insertion professionnelle, il est confronté désormais à une demande d'orientation dans le post baccalauréat. Notre société a besoin de plus de diplômés, les entreprises de salariés disposant des capacités à s'approprier les organisations de leur travail. Dans un pays comme l'Allemagne, où l'apprentissage est fortement implanté, la tendance est à l'augmentation de l'âge des apprentis due à la volonté d'acquérir une formation générale solide avant toute spécialisation professionnelle.

Les jeunes et les familles sont conscients du rôle que joue le diplôme dans la protection contre le chômage, des besoins d'un niveau de connaissances élevé pour évoluer dans un monde du travail complexe et marqué par la mobilité professionnelle. Le sort réservé aux "décrocheurs" est significatif : confrontés à la difficulté de trouver un emploi après la sortie précoce du système scolaire, ils se retrouvent

souvent en manque de ressources pour trouver une solution de formation. Des efforts ont été faits et le nombre de "décrocheurs" a sensiblement diminué mais, même si le droit au retour en formation existe désormais, il est moins difficile de maintenir des élèves dans le système scolaire que de les y faire revenir après leur sortie. Si l'État était contraint d'assurer à tous un droit à une scolarité jusqu'à 18 ans, le parcours scolaire de ces jeunes aurait pu être autre. C'est aux jeunes des catégories populaires que l'on demande le plus souvent d'opérer des choix définitifs de manière trop précoce. Porter la scolarité obligatoire à 18 ans permettrait de penser autrement le parcours scolaire, les contenus des programmes d'enseignement, d'organiser l'accès à la culture commune sur un temps plus long, de desserrer le poids des décisions d'orientation, d'offrir des possibilités de passerelles, de passage dans les différentes voies de formation en cas de souhait de réorientation.

Les contempteurs de cette revendication le sont souvent pour des raisons idéologiques plus ou moins masquées, sous jacentes à plusieurs grandes étapes de l'histoire du système éducatif : la nécessité d'élever le niveau de qualification imposée par le réalisme économique s'est trouvée en tension avec celle de maintenir un clivage entre la formation des élites, essentiellement issues des catégories favorisées et celle des enfants des classes populaires. Le refus d'un projet donnant à tous une culture commune émancipatrice a souvent été masqué par des arguties, théorisant les diverses formes d'intelligence, de talents, l'incapacité de certains jeunes d'accéder à des savoirs complexes et, de ce fait, le besoin de les évincer rapidement du système scolaire. Ce discours fait volontairement l'impasse sur la corrélation entre les trajectoires scolaires et les dimensions sociales et économiques pour renvoyer à des facteurs individuels le destin de chacun. Évidemment, les opposants à la scolarité à 18 ans ne manquent pas de souligner la situation actuelle qui voit, essentiellement dans les lycées professionnels, des jeunes en rupture avec l'école, sujets à un ennui, voire une souffrance, découragés par leurs échecs, dérivant vers des phénomènes d'absentéisme ou de violence. Prolonger les études dans ce cadre ne ferait, argumentent-ils, qu'accentuer le décrochage sans bénéfice pour quiconque et il faut laisser le « choix » d'opter rapidement

pour le monde du travail.

CR : *Suffit-il d'allonger le temps de la scolarité pour réduire les inégalités ? À quelles conditions pourrait-il y participer ?*

Frédérique Rolet : Une telle mesure, particulièrement profitable aux jeunes des catégories populaires, n'a de sens que dans un système éducatif profondément transformé, assurant la scolarisation précoce des enfants, prenant en charge de façon plus efficace l'échec scolaire dès le plus jeune âge et à tous les niveaux, ensuite, de la scolarité, s'appuyant sur des programmes plus aérés, faisant place aux diverses facettes de l'activité humaine sans hiérarchisation, permettant de donner le temps à chacun de construire son parcours, repensant les 3 voies du lycées comme ayant les mêmes objectifs de culture et de qualifications des jeunes en empruntant des chemins différents. Des passerelles entre niveaux et formations devraient permettre d'éviter le coté irréversible de certaines orientations et ouvrir des portes à des jeunes à qui elles sont souvent fermées, faire en sorte que l'obtention du baccalauréat devienne accessible à tous. Tout ne se fera pas par le biais d'une réforme et nécessitera forcément des étapes pour que chaque jeune ait accès à des qualifications reconnues dans le monde professionnel et des outils de pensée permettant d'assurer pleinement sa citoyenneté. Inscrire dans la loi l'âge de 18 ans comme terme minimum de la formation initiale serait un premier pas indispensable. Cela permettrait ensuite de débattre des modalités et des questions que cela pose : celle du statut qui pour le SNES FSU doit être un statut scolaire (la baisse continue du nombre d'apprentis pré-bac conforte cette revendication), celle de la durée du cycle terminal etc.

Travailler dès maintenant à augmenter la mixité sociale et scolaire, à mettre en place une formation des enseignants, initiale et continue, les aidant à mieux cerner les phénomènes cognitifs, approfondir la connaissance de la didactique pour des pratiques plus démocratisantes, disposer dans chaque établissement d'équipes pluri-professionnelles, voilà quelques mesures allant dans le sens de cet objectif. Le coût budgétaire immédiat en serait largement compensé par la diminution du coût social actuel.

Propositions de lecture



Deux gros romans de retour de vacances, pour s'évader de nouveau après avoir défait les valises...

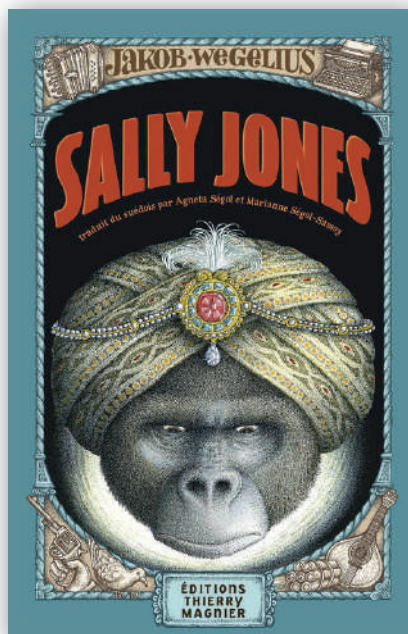


Cœur de loup, de Katherine Rundell, traduit de l'anglais par Emmanuelle Ghez, illustré par Gelver Ongbico, Gallimard jeunesse, 2016

Cœur de loup est le genre de roman capable de faire grelotter par 45° à l'ombre. Il nous emporte en Sibérie, dans la Russie des tsars, au milieu de la forêt couverte de neige. La mère de la jeune héroïne, Féodora, lui a enseigné toutes les variantes de ce froid mordant, restitué dans sa beauté redoutable : *Enfin il y avait le froid aveugle. Celui-là sentait le métal et le granit. Il vous faisait totalement perdre la raison et vous soufflait de la neige dans les yeux jusqu'à sceller vos paupières, vous obligeant à les frotter avec de la salive pour pouvoir les ouvrir à nouveau.* Féodora se prépare à exercer le métier de sa mère, celui de maître-loup. La mode est en effet chez les aristocrates d'avoir des loups comme animaux de compagnie : mais que faire de la bête

quand celle-ci se met à mordre, rendue folle d'enfermement, lorsque tuer un loup expose, selon la commune croyance, à toutes sortes de malédictions ? *Son enfant atteindra sa majorité le jour même où la guerre sera déclarée. Ses ongles de pied pousseront vers l'intérieur, ses dents vers l'extérieur, ses gencives saigneront la nuit et teinteront de rouge son oreiller.* On l'expédie donc à un maître loup qui devra apprendre à l'animal à redevenir sauvage, intéressant paradoxe éducatif qui donne une ossature très riche au roman sur les rapports entre l'acquis et l'inné, le sauvage et le domestique, à mille lieues de certaines niaiseries anthropomorphiques qui fleurissent dans les romans jeunesse centrés sur les animaux.

Et de même que les loups sont de vrais loups, l'infâme général Rakov de l'armée du tsar, est une authentique brute qui donne à voir les rapports de force dans cette Russie pré- révolutionnaire, où l'on jette sur les routes une petite fille après avoir brûlé sa maison et embastillé sa mère, au motif qu'un de leurs loups a mordu un élan réservé à la chasse des maîtres. Commence alors une longue cavale où Féodora devient malgré elle une icône des soulèvements naissants contre la tyrannie, auxquels participe son ami de rencontre Alexeï, elle qui veut tout simplement délivrer sa mère détenue à Saint-Petersbourg. Dans un cadre géographique et historique qui vaut par sa précision et son réalisme, servie par une langue exigeante et des illustrations soignées, l'intrigue nous entraîne à dos de loup. Et à ressentir une vive joie devant le châtiment final des méchants, on se prend à avoir gardé tout au long du roman non pas un cœur de loup, mais de jeune lecteur ou lectrice qui ne boude pas les dénouements heureux !



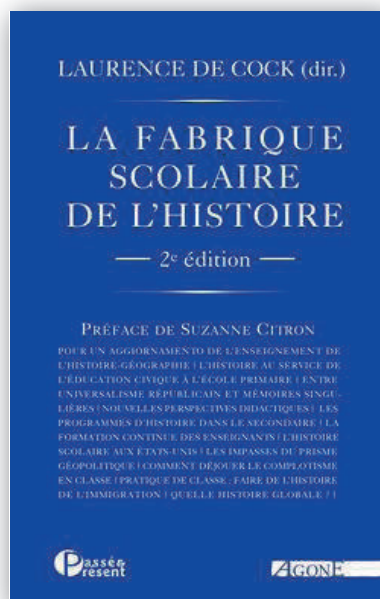
Sally Jones, de Jakob Wegelius, illustré par Jakob Wegelius, traduit du suédois par Agneta Ségol et Marianne Ségol-Samoy, Editions Thierry Magnier, 2016

Lorsque Sally Jones quitte la salle des machines des gros bateaux à vapeur dont elle tient les commandes, c'est pour taper son histoire sur une machine à écrire Underwood, modèle 1908, tient-elle à nous préciser dès les premières lignes, comme si cela au total importait plus que sa qualité de gorille qu'elle ne révèle qu'au bout de quelques pages. Car Sally Jones est une gorille mécanicienne. Son histoire, elle en est l'héroïne et la narratrice, occupant dans l'enquête qu'elle mène, la double fonction de complice d'un meurtre et d'enquêtrice. Celui qu'elle nomme avec tendresse le Chef et considère comme son ami, Henri Koskela, l'a initiée au monde de la

mécanique et à l'univers des armateurs et des marins. Victime d'un complot machiavélique digne des romans feuilletons du XIX siècle, il se retrouve accusé de meurtre, et Sally Jones n'a d'autre choix que de prendre la fuite dans un long périple qui va la conduire du port de Lisbonne au bout des fleuves de l'Inde, dans l'espoir fou de ressusciter le cadavre du mort pour innocenter son maître.

Ce gros roman doublement fleuve, par sa longueur respectable qui égrène ses 79 chapitres en 550 pages, et par son rythme qui épouse la navigation des grands bateaux de jadis, renoue de manière très séduisante avec des genres littéraires qu'il renouvelle en les mélangeant. Il y a du Jules Verne dans la découverte de ces contrées mythiques et du monde des océans que parcourt Sally Jones, du mélodrame digne d'un Alexandre Dumas dans les rebondissements spectaculaires qui font revivre les morts, et triompher les malheureuses jeunes femmes de leurs sombres persécuteurs. Les leçons données au maharadja de Bhapur qui découvre qu'amitié et possession ne peuvent se confondre ont un petit goût de conte philosophique narré par une Sally-Zadig. Si l'on ajoute à tout cela la saveur des noms propres exotiques, les odeurs des cargaisons des ports, la musique du fado de Lisbonne, on prend plaisir à cette lecture vraiment originale.

Et pour les lecteurs qui souhaiteraient en savoir plus sur Sally Jones, un superbe roman graphique de l'auteur, Sally Jones, la grande aventure, nous fait revivre ses jeunes années et découvrir son entrée dans le monde des humains...



La fabrique scolaire de l'histoire

La fabrique scolaire de l'histoire (2ème édition). Sous la direction de Laurence de Cock, éditions Agone, 2017.

La première édition de cet ouvrage, en 2009, avait rempli une fonction importante dans tous les débats sur l'enseignement de l'histoire, en montrant d'abord que les contenus d'enseignement ne sont ni une transposition didactique, ni un montage idéologique mais un objet complexe, ayant son autonomie et ses logiques, construit par des acteurs variés, en ayant un usage et y assignant des objectifs différents. L'ouvrage avait, dans ses différents textes, mis l'accent sur tel ou tel aspect de cette « fabrique scolaire de l'histoire ».

Cette édition était devenue indisponible. Les différents articles seront donc mis en ligne, et une nouvelle édition est sortie au printemps, mettant l'accent beaucoup plus sur les pratiques, c'est à dire la fabrication concrète.

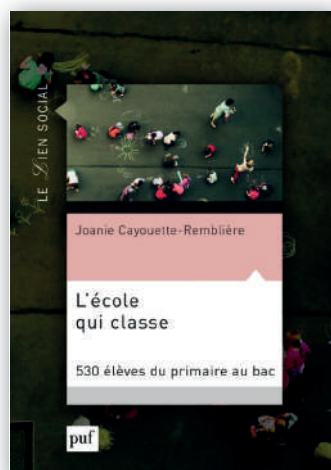
En 8 ans, les questions de l'enseignement scolaire sont revenues au centre des débats (si tant est que dans notre pays elles l'aient vraiment quitté). Sarkozy avait dès 2007 mis en avant une exigence d'un enseignement de l'histoire centré sur la transmission d'un roman national très réactionnaire, concrétisé par les catastrophiques programmes du primaire de 2008, écrits à la va-vite par les tenants d'un retour à un enseignement traditionnel pour ne pas dire traditionnaliste (qui, au passage, ont abouti à un effondrement du niveau des élèves en maths, comme l'ont bien montré les évaluations de l'an dernier), et remplaçant les programmes de 2002, novateurs et stimulants. Les attentats de Charlie et du Bataclan ont réinstrumentalisé l'enseignement de l'histoire, chargé de reconstruire une adhésion républicaine, en particulier auprès des publics perçus comme éloignés de ces valeurs et envers qui la défiance ne fait que croître. Les programmes de 2016 ont relancé des campagnes de lobbying réactionnaires sur l'enseignement de l'histoire, campagnes efficaces, dans la mesure où les tenants de l'« aggonarmento » n'ont pu imposer un rapport de force suffisant. Je renvoie ici à un article précédent de Carnets rouges.

Ce livre est donc indispensable pour continuer le débat. L'accent mis sur d'autres aspects (l'exemple des Etats-Unis, la réflexion sur l'histoire-monde et la géopolitique, les pratiques d'enseignement) complète et actualise heureusement la première édition. On peut faire certaines remarques, pour contribuer au débat :

- la présentation des acteurs de l'élaboration des programmes oublie un acteur important dans les années 1990-2010 : le Snes. Vouloir en rester au face à face entre l'institution et l'APHG est à la fois cautionner le discours de l'APHG qui se présente comme représentant des enseignants (alors que le Snes avait plus d'adhérents enseignants d'histoire-géo que l'aphg) et oublier un acteur ayant à la fois une logique d'aggonarmento, un rôle reconnu institutionnellement (consultations, rencontres régulières avec l'Ig et le ministère...) et un lien fort avec les enseignants (consultations systématiques et stages fréquents sur les programmes).

- même si la géographie n'est pas le sujet de ce livre, elle joue un rôle important, y compris dans le rôle assigné à l'histoire. Les programmes de 2008 du primaire, très régressifs aussi en géographie, cherchaient à reconstruire un roman national de l'espace géographique français. Les nouveaux programmes marquent une rupture fondamentale, et donnent aux élèves la capacité de devenir vraiment des acteurs, déniée en histoire (ne serait-ce que parce que les débats se sont focalisés sur l'histoire).

- l'utilisation sans guillemets de l'expression « immigration post-coloniale », l'accent mis sur l'enseignement du fait colonial, de l'immigration, même si les analyses mettent en question l'assignation identitaire et mémorielle faite aux élèves, renvoient à un débat important sur la place du post-colonial dans la définition des enjeux actuels, et la manière dont sont définies les classes populaires. La fabrique du musulman (Nedjib sidi Moussa, éditions Libertalia) situe précisément l'histoire et les implications de la construction et de l'utilisation de ce concept dans le jeu politique. Cette grille de lecture à partir de « l'immigration post-coloniale », telle que pratiquée par P. Blanchard par exemple, permet d'évacuer toute approche de classe et a contribué à cette disparition de la classe ouvrière du discours politique, des programmes, et de l'enseignement de l'histoire. C'est aussi un point aveugle de ce livre, et peut-être un objet de la 3ème édition...



L'école qui classe

**L'école qui classe, Joanie Cayouette-Remblière
(PUF, 2016)**

Dans le mouvement de massification de l'enseignement des années 1960, 1995 marque une rupture. C'est à ce moment que l'augmentation du nombre de bacheliers, portée par les bacs technos et pros, cesse. C'est aussi à partir de ce moment que les classes populaires commencent à perdre leur confiance dans l'école. Si, à partir des années 20, mais surtout après 1945, le mouvement populaire s'était battu pour obtenir l'accès à des études, à partir de 1995, peu à peu, la déception s'installe, et l'écart se creuse entre l'école et les milieux les plus populaires, qui se sentent exclus.

Cet éloignement insidieux s'appuie sur du ressenti, l'impression de ne pas être reconnu, que tous les efforts seront vains. Des critères objectifs l'expliquent aussi : le recrutement à bac plus 5 des enseignants a éliminé, de fait, les enseignants d'origine populaire (phénomène déjà constaté avec le passage au recrutement à la licence des instits), les programmes, la socialisation de l'école, en particulier en maternelle, s'appuient sur l'habitus des classes moyennes, grandes gagnantes de la démocratisation de l'école dans les années 1960-1970. Et les enquêtes internationales et nationales confirment que l'école en France est une école très inégalitaire socialement, qui reproduit dans ses résultats, avec une violence inconnue dans les autres pays développés, la hiérarchie sociale.

Mais comment, concrètement, se construit cette inégalité scolaire, justifiant idéologiquement, dans un pays construit depuis un siècle et demi sur la méritocratie scolaire, le creusement monstrueux des inégalités sociales ?

Stéphane Bonnery, dans son suivi de classes primaires, avait déjà montré, comment, au quotidien, se construit peu à peu l'exclusion hors du champ de la réussite scolaire. Mais le travail de Joanie Cayouette-Remblière s'appuie sur une méthodologie différente : le suivi de deux cohortes de deux collèves du primaire au bac (ou autres diplômes) d'élèves nés justement au moment où se fait ce décrochage dans l'expansion de l'enseignement de masse. C'est un travail nouveau, exceptionnel, car il s'appuie à la fois sur un suivi statistique précis et sur des entretiens avec les élèves, en analysant très précisément les différentes composantes des milieux populaires concernés.

Le résultat de cette approche sociologique est passionnant, car assez riche statistiquement pour être généralisable, tout en permettant de voir comment se construit, dans le vécu des élèves, cette progressive exclusion. Beaucoup d'approches, de travaux sont ainsi synthétisés dans cette recherche : le travail statistique, l'analyse des programmes et des pédagogies, les témoignages des élèves et de leurs enseignants, dont la confrontation montre le malentendu durable entre eux, l'obsession de la surveillance et de la normalisation des enfants de milieux populaires qui réactivent le « classes populaires, classes dangereuses » du 19ème siècle.

Et la richesse des réflexions et informations permet de déboucher sur des questions brûlantes, à l'heure où les débats sur les rassemblements nécessaires pour lutter contre le rouleau compresseur néo-libéral s'intensifient :

- le travail statistique permet de sortir de l'individualisation, qui renvoie chacun à ses propres insuffisances et fait croire que chacun est l'artisan de son malheur (ou de sa réussite), discours qui s'exprime maintenant sans retenue dans le verbe présidentiel. Rappeler qu'on est dans une école de classe et qui classe est salubre. Car ce discours a été perdu, ces dernières décennies. L'apparente « démocratisation » du système scolaire a été un instrument idéologique efficace pour sortir d'une conscience collective, et a contribué fortement à la fin de la conscience de classe des classes populaires.

- prendre conscience de la manière dont l'école participe à l'exclusion et à la reproduction de la hiérarchie sociale (ce que les jeunes des banlieues détruisant les écoles dans le mouvement des banlieues disaient maladroitement) permettra d'aider à lutter pour la sauvegarde de l'école pour tous, luttes souvent portées actuellement plutôt par les classes moyennes et fractions supérieures des classes dominées, mais qui doivent s'élargir à tous les parents des exclus. Il ne s'agira plus de lutter seulement pour une école qui donne sa chance à tous les enfants, mais pour une école qui fasse vraiment réussir tous les enfants, ce qui est très différent.

- les analyses du livre posent aussi en creux le problème du fonctionnement des enseignants et de leur formation. Car, à un moment, ce sont aussi les enseignants, qui, à leur insu, procèdent à ce classement scolaire et social.

Un livre précieux, donc, et qui donne en plus des références bibliographiques permettant d'approfondir les différents points.

Numéro 1 : septembre 2014



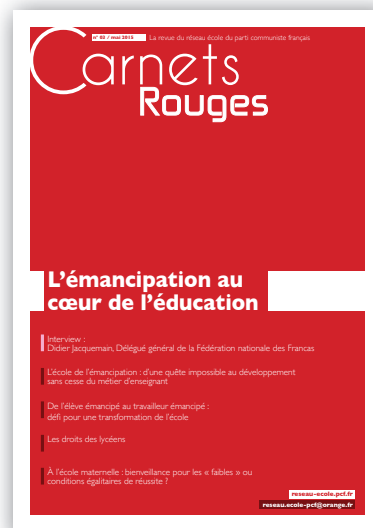
**Quels programmes pour
une culture partagée ?**

Numéro 2 : janvier 2015



L'égalité ça se construit

Numéro 3 : mai 2015



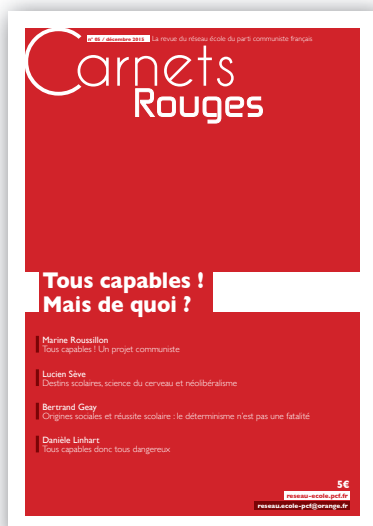
**L'émancipation au
cœur de l'éducation**

Numéro 4 : septembre 2015



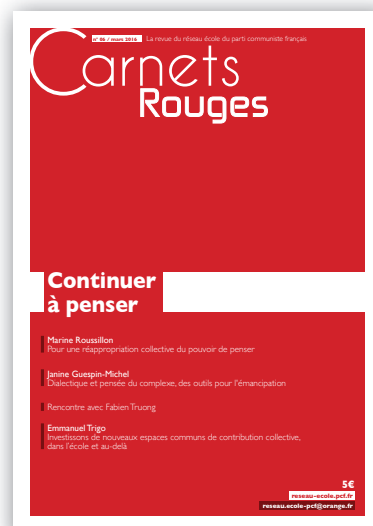
**La laïcité est-elle encore
révolutionnaire ?**

Numéro 5 : décembre 2015



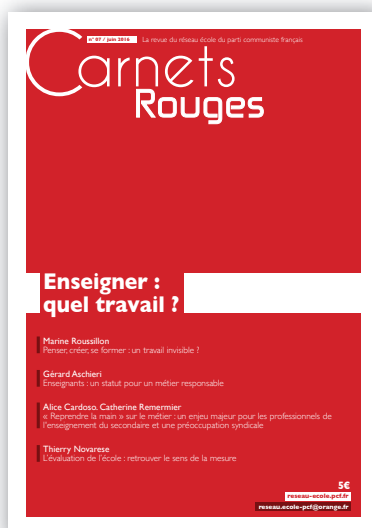
**Tous capables !
Mais de quoi ?**

Numéro 6 : mars 2016



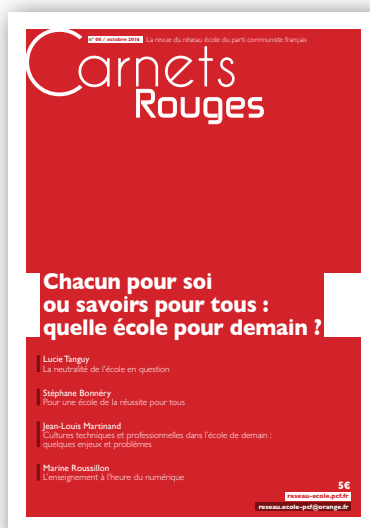
Continuer à penser

Numéro 7 : juin 2016



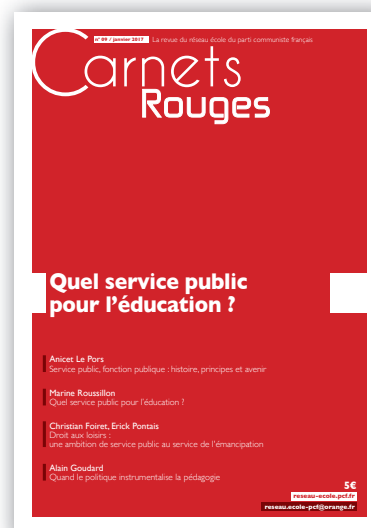
Enseigner : quel travail ?

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)



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)