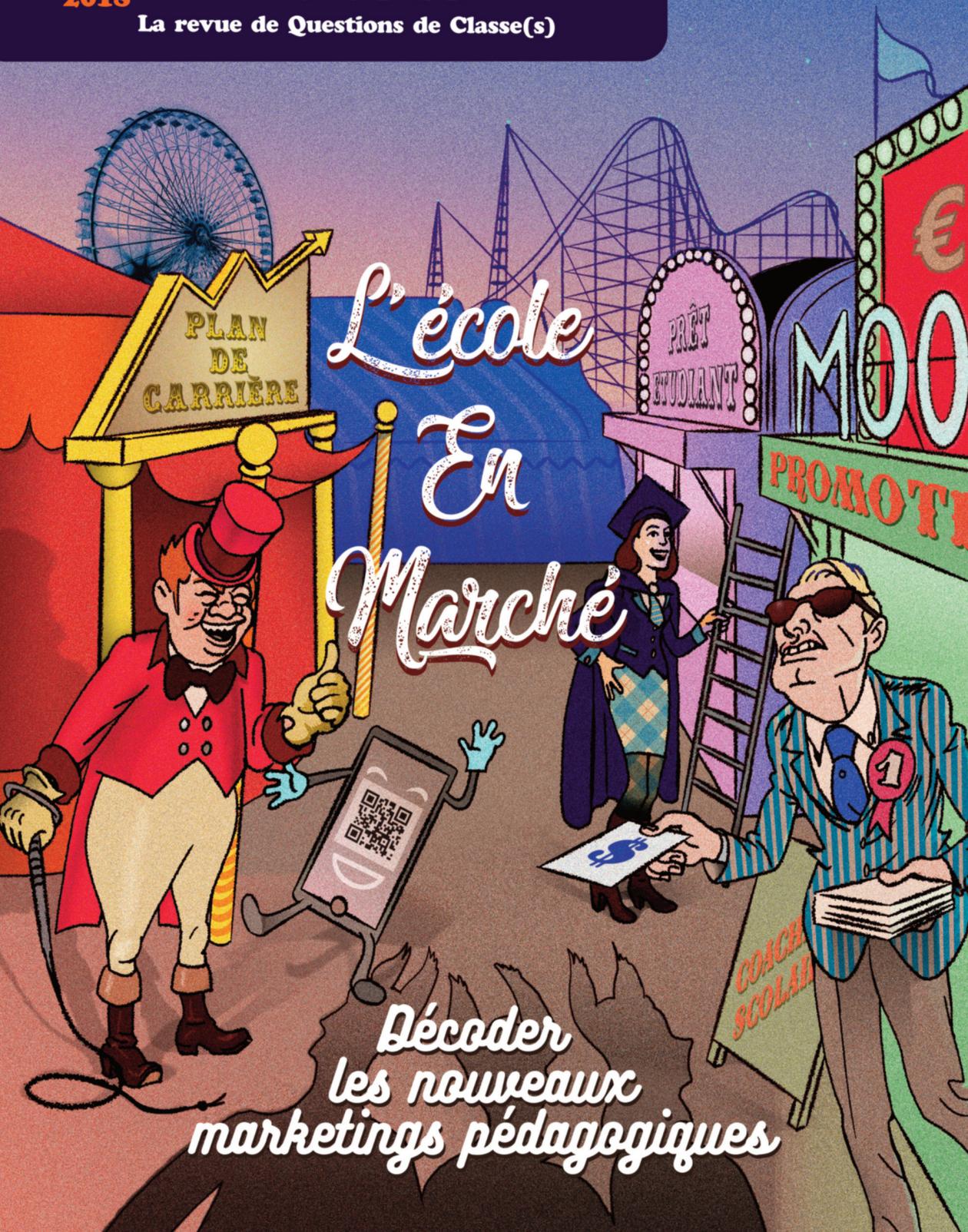


n°8
Printemps
2018

N^oU^oTRE 5 €
é^oCOLE

La revue de Questions de Classe(s)



L'école En Marche

Décoder
les nouveaux
marketings pédagogiques

Questions de classe(s)



Site d'information sur la pédagogie et les luttes dans l'éducation

Luttes

Ressources

Lettre hebdo

Agenda

Pédagogie

Entretiens

Débats et
alternatives

www.questionsdeclasses.org

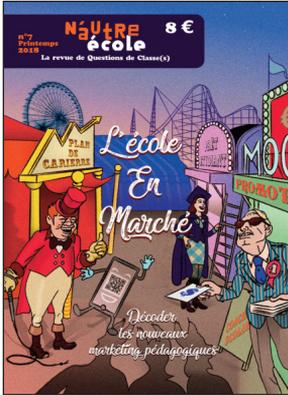
Pour s'abonner à la lettre hebdo : admin@questionsdeclasses.org

**UN SITE
& une
revue !**



Un site, des blogs, **une revue**
et une **collection** aux éditions Libertalia...





Ouverture(s)

4/ Palestine : la classe inversée...

/ S. ABUNADA

5/ Inde :

« The Hole in the wall »

/ V. FAILLET

6 / Pédagogie

des indignés / J. CORNET

9 / Participe ! / J. TRIGUEL

12 / Entretien :

Paulo Freire, pédagogue des opprimé.e.s / I. PEREIRA

N'Autre école, la revue de Questions de classe(s), n° 8 (nouvelle série), printemps 2018

Périodicité : trimestrielle

Prix du n° : 5 € / ISSN 2491-2697

Dir. de publication : N. Hernoult

Maquette & mise en page : G. Chambat

Correction : S. Bidault

Iconographie : Émilie Seto

Une et der de couv. : É. Zafon

Site & contact :

www.questionsdeclasses.org

contact@questionsdeclasses.org

Abonnements :

Paiement en ligne sécurisé sur le site

ou par courrier à :

Questions de classe(s) N'Autre école, CIGP, 21^{es}, rue Voltaire 75011 Paris.

Chèques à l'ordre de « Questions de classes »

Impression :

La Source d'Or, Clermont-Ferrand

Diffusion :

Hobo Diffusion

Publiée sous Creative commons.

Pas d'utilisation commerciale.

Dossier : L'école en marché décoder les nouveaux marketings pédagogiques

18/ Défendre l'école publique... pour ce que nous voulons qu'elle soit !

/ V. DECKER

20/ L'école en marché

et au pas... / G. CHAMBAT

22/ New Public

Management / D. LOPEZ

25/ Les marchands

sont en marche / A. HART-

HUTASSE ET C. CAILLEAUX

26/ Petit Lexique « EDTECH »

29 / Innover, dans quel but ? Innover, avec qui ?

/ GUADALUPE JOVER

31/ Sous la dictée du patronat... Quand le Medef veut faire école

32/ Nous ne sommes toujours pas programmé.e.s

/ A. CHEVARIN

36/ Agir... pour l'école ou pour le marché du travail ?

/ A. QUERRIEN

38/ Quand les historiens de garde privatisent l'enseignement de l'histoire... /

C. NAUDIN

40/ Cartographie « EDTECH »

/ C. MORZADEC

42/ L'école dans

la tourmente / C. MORZADEC

46/ L'école du Colibri

/ M. MARCINIAK

49/ Loi Vidal et rentabilisation des études / A. VIDAL

/ A. VIDAL

52/ Le quasi-marché

scolaire / S. LAFFARGE

55/ L'« intérêt »

de l'enfant ? / C. CHABRUN

57/ Privatiser la formation des enseignants ? / P. DEVIN

60/ Énergie jeunes, la pédagogie externalisée

/ P. LANGLOIS

62/ Yvelines, cantine et nettoyage livrés au privé

/ G. CHAMBAT

64/ Syndicat business

/ ARTHUR

66/ Pédagogues, pourquoi une voix si discrète ?

/ M.-A. HUGON

69/ Gros plan : Espérance banlieues

77/ Entretien Émilie Seto

Chroniques

80/ Le travail manuel : un enseignement de classe, un enseignement pour la classe ? / J.-C. BUTTIER

83/ Freinet vs Montessori

84/ Philo à l'école / I. PEREIRA

86/ Écologie

88/ Entretien Vincent Faillet

92/ Notes de lecture

98/ Appel à contribution & abonnement

Collectif d'animation

Éric Zafon, François Spinner, Samuel Ronsin, Olivier Ramaré, André Monteret, *Maryvonne Menez*, Anne Querrien, Nicolas Hernoult, Alexandra Henry, Jean-Pierre Fournier, Fabien Delmotte, Jérôme Debrune, Jean-Louis Cordonnier, Alain Chevarin, Grégory Chambat, Catherine Chabrun, Franck Antoine.

Palestine : la classe inversée... pour traverser les frontières ?

Les étudiant·e·s du département de français de l'université Al Aqsa, à Gaza, se destinent au métier de professeur·e de FLE. En quatrième année, ils doivent contacter des professeur·e·s d'autres pays afin d'organiser des rencontres en *facecam*. C'est ainsi que Sarah Abunada contacte Jean-Marie Le Jeune via Twitter afin d'échanger sur la classe inversée. Voici son témoignage.

C'EST LE HASARD qui m'a amenée à ce rendez-vous. Je m'appelle Sarah Abunada, étudiante en français en troisième année à l'université Al Aqsa, en Palestine. Je ne me rappelle plus vraiment pour quelle raison j'ai choisi la langue française, mais c'était la seule porte devant moi, puisqu'il n'y a que le chômage à Gaza, cette prison à ciel ouvert qui ne m'apporte que l'incertitude, l'isolement et la dépression. Je réunis mes forces chaque matin pour ne pas me laisser noyer par une telle réalité, une réalité où les professeurs de l'université ainsi que tous les employés de la bande de Gaza touchent en moyenne 25 Nouveaux Shekel israéliens (5 € par mois). Depuis mars 2017, les salaires ont baissé de 40 % à 60 %, et cela continue avec le mouvement de la retraite obligatoire pour tous ceux qui ont plus de 45 ans et qui ont travaillé plus de 15 ans dans le secteur public. Cette réalité est bien noire. Et la seule façon de se battre contre l'inégalité et l'injustice est de se lever le matin et d'avancer, sans savoir où on va, en espérant qu'une porte s'ouvre.

« Je crois qu'un jour nous pourrons appliquer cette méthode, qui changerait le système traditionnel d'enseignement en Palestine, basé seulement sur la mémorisation des conjugaisons des verbes, qui produit une génération enfermée scolairement. »

Me voilà assise devant mon écran, à raconter mon témoignage personnel ainsi que mes six camarades qui étudient la langue française et les pédagogies d'enseignement. Donc, c'est dans le cadre d'un module qui s'appelle « stratégie d'enseignement » que nos enseignants nous ont invités à collaborer avec des professeurs de français via *Skype* afin de dépasser les problèmes créés par le blocus et le manque de ressources humaines internationales. Alors, j'ai commencé à chercher sur *Facebook* et *Twitter* des professeurs, et un jour je suis tombée sur le compte de Jean-Marie Le Jeune ; un professeur de français, qui partage mon enthousiasme. Je l'ai invité à faire ce type d'échange avec nous, futurs professeurs de FLE, pour nous expliquer davantage ce qu'est la Classe Inversée, cette approche révolutionnaire, qui m'a donné l'impression qu'elle est exactement la chose dont on a besoin.

Le 17 avril, date prévue pour l'échange, nous avons commencé par nous présenter, puis j'ai mené l'interview en posant différentes questions sur le concept de la classe inversée, les capsules vidéo, l'utilisation du

numérique, ainsi que les obstacles qui empêchent les professeurs de s'impliquer dans cette nouvelle approche, et surtout comment faire des « vidéos sketches » qui servent à attirer l'attention des apprenants, avec l'implication de l'humour pendant le cours. Nous avons parlé aussi du personnage de Superlatifman et du voyage de Jean-Marie en Turquie.

À la réflexion, je pense que la classe inversée est une opportunité qu'on pourrait appliquer ici, en Palestine, car elle représente une inversion des rôles entre professeurs et étudiants, une approche qui pourrait régler le problème de passivité et d'inactivité des élèves. Je crois qu'un jour nous pourrions appliquer cette méthode, qui changerait le système traditionnel d'enseignement en Palestine, basé seulement sur la mémorisation des conjugaisons des verbes, qui produit une génération enfermée scolairement, sans opinion, et qui ne peut pas s'exprimer correctement en français ou dans n'importe quelle autre langue étrangère.

En ce qui me concerne, j'imagine qu'avec mes connaissances en montage, je pourrais facilement produire des capsules vidéo, ce qui m'aiderait comme professeure de FLE. Bref, peut-être que je ne savais pas pour quelle raison j'ai choisi le français, mais ça ne m'empêchera jamais de continuer dans ce domaine. « Si vous n'êtes pas prêt pour changer, personne ne pourra vous aider, mais si vous êtes déterminé, personne ne pourra vous empêcher » ; et je suis tellement déterminée par cette nouvelle expérience de la classe inversée : elle me donne une sorte de mode de vie dans le domaine de l'enseignement.

Pour terminer, je crois que l'expérience d'apprendre ainsi que d'enseigner une langue étrangère aide aux défis de notre ère : se connecter avec le monde et ouvrir des portes sur ses diverses cultures. ■

SARAH ABUNADA

Hors classe mais pas hors-sol...

Sans aucune illusion sur une « révolution numérique » de l'éducation, Vincent Faillet, dans son ouvrage sur la classe mutuelle, évoque un usage méconnu de l'informatique à travers l'expérience « The Hole in the wall ».

« Sugata Mitra est professeur en technologie éducative à l'université de Newcastle. D'origine indienne, il décide de travailler sur le problème de la scolarisation et de l'apprentissage des enfants des bidonvilles en Inde. C'est ainsi que débute l'expérimentation « The Hole in the wall » (le trou dans le mur). L'idée est simple, Sugata Mitra encastre des écrans d'ordinateurs connectés à Internet avec leurs claviers et leurs souris ou pavés tactiles dans les murs d'un bidonville de New Dehli ou dans des villages reculés. Et il observe ce qui se passe. Les ordinateurs sont absolument en libre-service et les enfants qui ne parlent pas anglais et dont la majorité n'a jamais vu un ordinateur ne tardent pas à s'approcher. Un premier enfant – qui n'avait même jamais vu de télévision – apprend à « naviguer » sur Internet avec le pavé tactile en quelques minutes seulement. Une compétence qu'il va très rapidement enseigner aux autres enfants du groupe. En quelques mois, les enfants sont capables d'apprendre jusqu'à deux cents mots d'anglais. [...] Sugata Mitra décrit ainsi un « environnement d'apprentissage auto-organisé » [...] Je m'amuse à imaginer que ces enfants de la côte est de l'Inde sont peut-être les descendants des enfants observés par Andrew Bell à la fin du XVIII^e siècle, alors qu'ils s'enseignaient mutuellement l'alphabet sur le sable de la côte de Malabar. [...] L'apprentissage entre pairs tel qu'il est défini par Sugata Mitra et qui a émerveillé nombre de pédagogues est, en réalité, ni plus ni moins qu'une forme moderne d'enseignement mutuel. Il est frappant de constater qu'en dépit des siècles qui séparent ces observations, on retrouve un schéma constant : des enfants en situation d'apprentissage, regroupés autour d'une surface d'interaction commune, qu'il s'agisse de sable, d'un tableau ou d'un écran d'ordinateur. L'idée d'interaction est essentielle. Sugata Mitra le dit lui-même, il n'obtiendrait pas les mêmes résultats s'il devait y avoir un ordinateur par enfant. Il faut toujours plusieurs enfants pour un ordinateur... »

La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe, Vincent Faillet, Descartes et C^e, 2017, 141 p., 14 €.

Pédagogie des indignés

Par JACQUES CORNET, MEMBRE DU COMITÉ DE RÉDACTION DE LA REVUE *TRACES DE CHANGEMENTS*

« Nous sommes pédagogues. Pas Charlie. Pour une radicalisation de l'éducation à la citoyenneté critique et active... »

C'est par ces mots que débute le texte de Jacques Cornet publié dans le dossier « Déradicalisations » de la revue *Traces de changements*, publiée par nos amis belges de la CGÉ.

ET « NOUS AVONS TOUS ENTENDU les Oui, je soutiens Charlie, mais... ; les deux poids, deux mesures ; les pourquoi défendre la liberté d'expression ici et pas là ? Ces questions nous sont insupportables, surtout lorsqu'on les entend à l'école qui est chargée de transmettre des valeurs¹ ». Une école qui interdit les questions pour imposer ses réponses n'est plus une école, c'est un camp de rééducation. Une école qui interdit les questions pour imposer ses réponses renforce ce qu'elle prétend combattre.

Crise de légitimité

« Le pire que tu puisses leur faire, c'est de promettre et de ne pas tenir. D'ailleurs, ils te le feront payer cher. Et ce ne sera que justice²... » La démocratie ne tient pas ses promesses. L'école ne tient pas ses promesses. La démocratie et l'école ont promis la civilisation, les Droits de l'Homme, du travail, l'égalité des droits, l'espoir d'un avenir meilleur... Et la démocratie et l'école n'ont pas empêché la guerre d'Algérie, Ben Ali, Kadhafi, Sarkozy (pour la rime et plus si affinités...), l'Irak, la Syrie, Srebrenica, Gaza, le chômage, des discriminations, les échecs et l'exclusion, la désespérance...

Encore la « culture de l'excuse des sociologues³ » et des sociopédagogues ? Non, la

culture tout court, le savoir, la volonté de comprendre pour mieux agir, tout simplement la mission première de l'école. Et la première chose à comprendre pour mieux agir, c'est que nous sommes face à une très grave crise de régime, une très grave crise de légitimité. Pour les indignés indignés, et leur jugement me semble juste, mais peu importe qu'il soit juste ou non, la démocratie, l'école et les enseignants ne sont plus légitimes.

Dans un dossier récent, le (pas) très sérieux journal *Le Monde* nous dit que l'école doit apprendre aux jeunes à consulter des sources crédibles ! Et bien sûr, c'est l'école et *Le Monde* qui diront qui est crédible et qui ne l'est pas ! Le problème est bien là : les incroyables ne nous font plus crédit, nous ne sommes plus crédibles. La seule et véritable question pédagogique, c'est comment restaurer le crédit mutuel. C'est d'une véritable pédagogie des indignés indignés dont nous avons besoin.

Principes éthiques

Tant qu'à l'école, les jeunes seront objets de (ré)éducation, d'enseignement, de morale civique, de déradicalisation, tant qu'ils ne seront pas considérés dans la relation pédagogique comme sujets à part entière, l'école renforcera ce qu'elle prétend combattre. Parler de sujet, c'est d'abord

au sens grammatical, parler de celui qui fait l'action, d'un être libre et responsable. C'est aussi parler de subjectivité. Parler de sujet et de subjectivité, c'est « parler de celui ou de celle qui éprouve affectivement la situation dont il est question. Affectivement, c'est-à-dire sur le mode d'une émotion ou d'un sentiment, qui n'est pas seulement un contenu de pensée, mais surtout et avant tout un état du corps. L'affectivité est la façon dont le corps s'éprouve lui-même dans sa rencontre avec le monde. L'affectivité est au fondement de la subjectivité. La subjectivité est donnée, elle advient, elle n'est pas une création. L'essentiel de la subjectivité est invisible. La souffrance ne se voit pas⁴ ».

Premier principe, première condition nécessaire mais non suffisante : l'école, l'enseignant doit se mettre à l'écoute des sujets et de leurs subjectivités, « sans les prendre au mot, mais en les prenant au sérieux⁵ ».

Tant qu'à l'école, les jeunes seront récepteurs, d'ailleurs bien peu réceptifs, récepteurs de valeurs déclarées et non vécues, de principes moraux et civiques, de leçons plus ou moins édifiantes, de cours de critique historique où la vérité appartient à l'historien... Tant qu'ils ne seront pas considérés dans la relation pédagogique comme auteurs à part entière et tant que l'école n'exigera pas qu'ils se mettent à l'œuvre comme auteurs, l'école renforcera ce qu'elle prétend combattre. Reconnaître comme auteurs et exiger la mise à l'œuvre, c'est leur reconnaître une autorité et une force.

Deuxième principe, deuxième condition nécessaire mais non suffisante, l'école, l'enseignant doivent exiger la recherche, l'approfondissement et la validation ou l'invalidation de leurs affirmations et interpellations considérées comme hypothèses



Illustration pour un projet jeunesse, gouache et photoshop.

a priori crédibles et réfutables, comme toute affirmation quelle qu'elle soit. L'école, l'enseignant doivent les mettre à

l'œuvre et en projet, « sans les prendre au mot, mais en les prenant au sérieux ».

Cela signifie, aussi bien pour ceux qui veulent convertir à l'ordre établi que pour ceux qui le veulent contre l'ordre établi,

que l'école n'est pas là pour apprendre ce qu'il faut penser, mais pour apprendre à penser librement. C'est à nouveau une question pédagogique.

Pédagogies radicales

Pour Paolo Freire⁶, en formation, il s'agit de réconcilier la raison, la main et le cœur, et, pour cela, il est nécessaire de *partir de* et de *coagir sur* la situation existentielle des apprenants. Cette situation existentielle est nécessairement faite des rapports sociaux et de domination qu'ils connaissent, du rapport maître-élèves, du rapport au savoir et du rapport au monde. Leur histoire singulière et leur histoire sociale, et leur subjectivité à l'école sont faites de ces quatre types de rapports. *Partir de* et *coagir sur* leur situation existentielle signifie être à l'écoute de ce qui émerge dans la classe, de la vie de la classe, de l'école, du quartier, du monde et de mettre ce qui émerge en

projet. Un projet qui aura indirectement des effets de dé-re-co-construction des situations existentielles. Pour l'Entraînement mental⁶, en formation, il ne s'agit jamais d'argumenter, mais bien d'élucider, non pas d'argumenter pour avoir raison contre l'autre, mais bien d'élucider pour voir clair ensemble. Et pour cela, chaque point de vue est, *a priori*, crédible, parce qu'il exprime une subjectivité, *a priori*, légitime. Mieux et surtout, chaque point de vue, chaque expérience vécue éclaire la situation travaillée, est nécessaire à sa compréhension. Ce n'est qu'en accordant de bonnes raisons à chacun et à tous de prendre telle position que nous pouvons dialoguer ensemble, chercher à voir clair ensemble.

L'articulation des points de vue est indispensable, mais ne suffit pas, l'intersubjectivité est nécessaire, mais non suffisante. Il s'agit aussi d'envisager les différents aspects : juridique, psychologique, sociologique, économique... Et c'est à partir de la mise en relation des différentes expériences (points de vue) et des différentes expertises (aspects) qu'on pourra formuler la problématique, une problématique à chercher au cœur des contradictions travaillées dans la mise en relations des points de vue et aspects.

Pour la Pédagogie institutionnelle⁷, la double Loi de la classe (on est là pour bosser et rien d'autre, et personne ne peut emmerder personne) et le Conseil qui décline cette double loi dans les projets de la classe imposent une éthique solidaire et réciproque de responsabilités partagées. On peut dire et affirmer n'importe quoi à condition de respecter la double Loi de la classe et d'assumer jusqu'au bout la responsabilité de ce qu'on dit et fait. Le Conseil a le pouvoir d'exiger l'engagement de chacun dans les projets collectifs, mais chacun a le droit ultime de le refuser (mais

pas d'altérer l'engagement des autres). L'enseignant est responsable jusqu'au bout de l'installation et du maintien de ce dispositif.

CRRACS

Nous n'avons pas la naïveté de croire en la toute-puissance de la pédagogie contre la barbarie du monde. Nous connaissons la réalité des classes et les difficultés de réinstaller une confiance mutuelle, nous connaissons la force des communautarismes et les difficultés de faire société.

« Il ne s'agit pas de déradicaliser, mais de pratiquer une éducation à la citoyenneté radicale, responsable, active, critique et solidaire. »

Mais nous avons la conviction que seule une pédagogie radicale nourrie ici de Paolo Freire, de l'Entraînement mental, de la Pédagogie institutionnelle et des recherches-actions

des mouvements radicalement citoyens qui nous ont précédés, que seule une sociopédagogie radicale a la moindre chance de contribuer à sauver la démocratie.

La déradicalisation n'est qu'un fantasme totalitaire de plus pour répondre à un autre totalitarisme qu'elle nourrit. Il ne s'agit pas de déradicaliser, mais de pratiquer une éducation à la citoyenneté radicale, responsable, active, critique et solidaire. Il serait temps de faire ce qu'on dit et de tenir ce qu'on promet, avec les jeunes, sujets et auteurs. ■

* Le titre fait une double référence à la *Pédagogie des opprimés* de Paolo Freire et à *Indignez-vous* de Stéphane Hessel.

1. Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Enseignement en France à cette époque.

2. F. Deligny, *Graine de crapule, conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, 1945, cité lors de l'hommage à P. Meirieu pour son éméritat juste après Charlie.

3. « J'en ai assez de ceux qui cherchent en permanence des excuses et des explications culturelles ou sociologiques à ce qu'il s'est passé. » M. Valls (Premier ministre) à la suite de P. Val (ex-directeur *Charlie Hebdo* et France Inter).

4. C. Dejours, *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, 2009.

5. *Pédagogie des opprimés*, Maspero, 1974.

6. Lire *TRACeS*, 227.

7. Lire *TRACeS*, 214.

Participe !

Par JACQUELINE TRIGUEL, ENSEIGNANTE EN COLLÈGE

En ces temps de conseils de classe, on lit souvent des remarques autour du dynamisme des élèves : « doit s'impliquer ; participer ; être actif... » ou, à l'inverse, « classe amorphe ; ne s'intéresse pas ». Mais au fond, qu'en comprennent les élèves ? Et nous, quelle parole attendons-nous ? Quelle participation ? Des questions sur le cours, des interventions pour réciter les leçons, trouver la bonne réponse, répéter la parole des profs ?

SOMMES-NOUS PRÊT.E.S, au contraire, à accueillir une parole moins convenue et plus spontanée, avec toute la force de contradiction qu'elle peut comporter ? Et que faisons-nous, concrètement, pour favoriser l'implication des élèves ?

La culture du silence

Les injonctions paradoxales que nous pouvons avoir envers les élèves sont assez frappantes : d'un côté, travailler en silence, ne pas contredire l'enseignant.e, ne pas poser de questions « hors sujet ». De l'autre côté, prendre la parole, s'impliquer, poser des questions. Difficile exercice que nous leur demandons là, équilibre difficile à trouver.

De notre côté aussi, la pratique est périlleuse. Souvent, nous avons conscience de nos contradictions. Mais franchir le pas vers une parole plus libre des élèves paraît trop risqué pour certain.e.s. Risque de dévier de la séance prévue, d'aller vers des questionnements non conventionnels, de ne pas maîtriser les réponses ; risque, aussi, de voir notre rôle amoindri au profit d'échanges entre les élèves ; risque de l'imprévisible...

À cela s'ajoute le fait qu'il ne nous est pas facile de sortir du cadre dans lequel nous avons été formé.e.s et de l'image de la classe qui nous est renvoyée (exigée !) par



Couverture *Les Utopiques*, n° 6, revue éditée par les éditions Syllepse pour l'Union Syndicale Solidaires.

la société : l'enseignant.e parle, les élèves écoutent et appliquent dans un silence dont la profondeur et la durée disent toute la qualité de l'enseignement...

Au risque de la parole

Alors, comment laisser les élèves s'exprimer plus librement, comment créer plus d'espaces et de temps de parole pour les élèves, sans pour autant avoir l'impression de faire un grand saut dans le vide* ?

Ce peut être d'abord à travers des espaces de participation à l'écrit. Dans mes premières années d'enseignement, par exemple, j'avais pris l'habitude de mettre en place des bilans où les élèves avaient la possibilité de porter un regard critique sur les mois passés ensemble. À l'écrit, les élèves pouvaient donner leur avis sur le déroulement du cours, sur les activités et lectures proposées, sur ce qui leur avait paru facile ou difficile, sur des moments qui les avaient marqués... Je les incitais également à faire des suggestions pour la suite de l'année : organisation du travail, besoins méthodologiques ou notionnels, lectures, recherches, travaux de groupes, sorties...

Sortir de la traditionnelle communication à sens unique et descendante, pour privilégier une communication réciproque m'a d'emblée paru essentiel : de mon côté, ça me permettait d'entrer dans le métier en prenant en compte la réalité et le retour des élèves, pour construire peu à peu une pratique pédagogique plus juste. De leur côté, ça leur offrait la possibilité de devenir plus auteur.e.s de leurs situations d'apprentissage, de réfléchir à leur quotidien pour donner leur avis, faire preuve d'esprit critique et imaginer des alternatives ou des compléments à ce que, moi, j'avais pu leur proposer. Il y avait ainsi un régulier aller-retour entre mes propositions et celles des élèves.

Ce passage par l'écrit fait partie des pratiques assez sécurisantes, de celles qui per-

« L'enseignant.e parle, les élèves écoutent et appliquent dans un silence dont la profondeur et la durée disent toute la qualité de l'enseignement... »

mettent de laisser un espace de liberté aux élèves pour qu'ils s'expriment et prennent des initiatives, tout en ne se mettant pas « en danger » directement, l'écrit jouant le rôle de filtre.

On peut l'imaginer à différents niveaux : une préparation de conseil de classe écrite qui dépasserait le sempiternel recueil de plaintes rarement intéressant pour construire un mieux-vivre dans l'établissement (qu'est-ce qui ne va pas, comment pourrait-on améliorer ces points, comment prendre possession des cours, de l'établissement, des salles de classe, quels projets mettre en place ?...). Ou encore un retour réflexif sur une séquence qui n'aurait pas fonctionné et pour laquelle les élèves auraient la liberté d'expliquer ce qui leur a posé problème afin que nous, enseignant.e.s, puissions remodeler les choses. Il s'agit là de permettre aux élèves de critiquer – au sens plein et positif du terme – le cadre que nous leur proposons afin de trouver une concordance entre leurs besoins et attentes et notre enseignement, et de faire naître cet investissement que nous réclamons tant.

La pratique peut se faire aussi à l'oral, directement avec les élèves. On peut profiter, par exemple, d'une suite de conseils de classe pour analyser les appréciations des bulletins, lever les implicites que nous, enseignant.e.s, utilisons régulièrement, et amorcer une dynamique constructive pour la suite de l'année. Ça peut être l'occasion de mettre au jour les représentations des élèves autour des mots « motivation, implication, participation, être plus actif.ve » et de les confronter aux attentes

des enseignants. Lorsque je mène ces séances, en vie de classe, je laisse les élèves travailler en groupes avec deux consignes : expliquer les mots-clés des appréciations et se donner mutuellement des conseils pour mieux réussir. Ces réflexions sont notées dans un cahier de vie de classe et les élèves sont incité.e.s à s'y référer régulièrement. Le bilan de fin de trimestre devient alors non plus un simple constat lu une fois et oublié aussitôt, mais un moyen de se saisir de sa scolarité et de s'y impliquer, individuellement et collectivement.

Aux élèves de construire

Dans les classes où l'atmosphère de travail est difficile, on peut imaginer le même genre d'échanges. Non pas pour une séance de morale et de réprimande – même si les constats doivent être posés sans détour – mais pour tenter de comprendre et lever les blocages, pour construire des solutions, avec les élèves, pour que l'année se passe mieux.

« Ce sont aussi ces interventions imprévues qui font la saveur sans cesse renouvelée de notre quotidien. »

Les réponses ne peuvent pas venir que des adultes. Elles se construisent avec les élèves, qui sont les premiers concernés, dans un équilibre à trouver ensemble. Je me souviens de cette classe de 3^e, plutôt passive, qui avait souhaité – et obtenu – des débats en classe. Des débats... Donc des prises de parole, des recherches et engagements sur des sujets d'actualité, des arguments, et des apprentissages qui se font. Tout ce que nous souhaitons voir se produire dans nos cours !

Ces temps d'échanges à l'oral sont peut-être plus périlleux car nous sommes confrontés à la parole des élèves en direct, avec tout ce qu'elle peut comporter de



Illustration pour un article d'Alexandre Foatelli sur la liberté de la presse en Namibie, sur site d'information de l'Institut National de l'Audiovisuel (INA), InaGlobal.fr

contradiction, de provocation et de remises en question. Cela peut être également inconfortable, parce que la parole n'est plus majoritairement détenue par l'adulte de la classe.

Mais je suis convaincue et je le vois tous les jours en classe, que plus on ouvre les espaces de parole, plus la parole vient facilement. Plus on crée des situations où l'élève se sent en confiance, libre et légitime à participer, plus il le fait. Peut-être pas la participation qu'on attend *a priori*, mais, justement, ce sont aussi ces interventions imprévues qui font la saveur sans cesse renouvelée de notre quotidien. ■

*Beaucoup de pratiques existent déjà pour faire de la classe et des établissements des espaces d'échanges plus démocratiques. Regardons du côté des pédagogies coopératives, du Quoi de neuf ? freinétiste ou des conseils d'élèves.

PAROLES D'ÉLÈVES, PRATIQUES DE PROFS

Retrouvez les précédentes chroniques :

- Se partager la culture (*N'Autre école*, n° 7).
- Dis-moi d'où tu viens ? (*N'Autre école*, n° 6).
- Au nom du respect (*N'Autre école*, n° 5).

... et d'autres textes inédits sur le site du collectif Q2C.

Paulo Freire

pédagogue des opprimé.e.s

Avec ce dixième titre de la collection « N'Autre école », que nous publions en partenariat avec Libertalia, Irène Pereira se propose de présenter la pensée de Paulo Freire et les courants de la pédagogie critique qui en sont issus. Largement méconnu dans l'espace francophone, l'héritage du pédagogue brésilien est pourtant une réponse possible à la dépolitisation de la pédagogie en France.

N'AUTRE ÉCOLE – Peux-tu te présenter et nous dire comment, dans ton parcours, tu as croisé l'itinéraire de Paulo Freire et les pédagogies critiques ?

IRÈNE PEREIRA – J'ai été amenée à m'intéresser à la pédagogie critique et donc à l'œuvre de Paulo Freire et sa postérité face à une situation d'insatisfaction que j'ai ressentie en m'intéressant à la littérature pédagogique en France. Dans la continuité de mes travaux sur le mouvement anarchiste et le syndicalisme révolutionnaire, je me suis intéressée aux pédagogies libertaires. Mais, j'ai trouvé que la pensée pédagogique actuelle ne prenait pas assez en compte les défis posés par les récupérations néo-libérales des techniques pédagogiques de l'éducation nouvelle et qu'elle ne tirait pas non plus assez le bilan des critiques formulées par la sociologie sur la reproduction des inégalités sociales. J'ai donc décidé d'aller lire ce qui se passait ailleurs, en particulier dans des aires non-francophones.

« J'ai donc décidé d'aller lire ce qui se passait ailleurs en particulier dans des aires non-francophones. »

N'AE – Comment définir en quelques mots ce courant et en quoi il s'inscrit dans l'héritage de Freire tout en le prolongeant ?

I. P. – Pour dire les choses rapidement, il est possible de considérer que la pédagogie critique est une formulation qui regroupe de manière générale toutes les personnes qui assignent à la pédagogie l'objectif de développer la conscientisation des apprenants pour qu'ils transforment la société vers plus de justice sociale. Les pédagogues critiques se réfèrent souvent à Paulo Freire car elles et ils voient en lui celui qui a développé l'idée que l'éducation devait avoir cette visée transformatrice. La pédagogie critique se développe en particulier aux États-Unis à partir des années 1980 contre le conservatisme et le néo-libéralisme.

N'Aé – Peux-tu donner quelques exemples pratiques de pédagogie critique ?

I. P. – Il faut d'abord comprendre que la pédagogie critique ne se caractérise pas



avant tout par ses pratiques. Car les pratiques en elles-mêmes peuvent faire l'objet d'une récupération par le néo-libéralisme. Donc si la pédagogie de Paulo Freire et la pédagogie critique n'étaient qu'un ensemble de techniques, cela n'aurait pas d'intérêt. La pédagogie critique est une praxis, cela veut dire une réflexion-action. Cela signifie que la pédagogie est une pratique sous-tendue par des théories critiques. En pédagogie critique, on s'appuie bien souvent sur les expériences d'oppression vécues par les enseignants et les apprenants. On met en place des activités qui visent à conscientiser les oppressions et les privilèges vécus. Il s'agit également de les problématiser à travers un dialogue entre l'enseignant et les apprenants. L'enseignant se sert de la connaissance qu'il a des théories critiques pour essayer d'aider les apprenants à faire

un lien entre leur situation vécue et des théories critiques qui permettent d'en montrer le caractère systémique. Enfin, la pédagogie critique cherche également à augmenter les capacités collectives d'agir contre l'injustice sociale. C'est pour cela par exemple qu'Augusto Boal, dans la continuité de Paulo Freire, a développé le théâtre de l'opprimé.

N'AE – Comment expliques-tu cet oubli dans lequel est tombé Freire en France et le fait que les pédagogies critiques y sont si mal connues ?

I. P. – Ce relatif oubli est lié à la réception de Paulo Freire en France qui concerne ce qui est antérieur à la pédagogie critique. Paulo Freire est connu dans les années 1970 pour *Pédagogie des opprimés* (Maspero, 1974) et pour sa méthode d'alphabétisation des adultes. Or la pédagogie critique commence à se développer aux États-Unis et en Amérique latine à partir des années 1980. Entre les aires latino-américaines lusophone et hispanophone d'une part et, d'autre part, l'aire nord-américaine anglophone, des traductions circulent. La diffusion dans ces trois langues déborde le cadre du continent américain pour atteindre l'Europe, l'Afrique du Sud ou encore l'Australie par exemple. En revanche, les grandes figures de la pédagogie critique états-unienne n'ont absolument pas été traduites en français. C'est cette absence de traduction qui est pour moi l'un des facteurs du manque de réception. Un autre facteur tient au fait que la France possède ses propres courants de réflexion pédagogique, mais cela s'explique également par le fait qu'il y a un moindre intérêt pour regarder ce qui se fait à l'étranger. Il y a un ethnocentrisme français. Le tout se situe dans le cadre d'une pensée pédagogique et éducative assez dépolitisée comparativement à ce qu'est la pédagogie critique.

N'ÂÉ – La pédagogie critique, tout comme celle de Paulo Freire, dépasse le seul cadre scolaire, peux-tu nous dire en quoi et comment, elle peut être un outil d'émancipation au-delà de la seule éducation scolaire ?

I. P. – À la base, avec sa méthode d'alphabétisation, il faut comprendre que Paulo Freire s'adresse à des adultes. C'est aux États-Unis, à partir des années 1980, que certains comme Ira Shor, tentent d'adapter Paulo Freire à la salle de classe. La pédagogie critique a été utilisée dans des contextes de lutte sociale comme en Afrique du Sud ou en Amérique latine pour mettre en œuvre une éducation critique. Il s'est agi de conscientiser les opprimés sur le caractère systémique des injustices sociales. La pédagogie critique est ainsi utilisée par des organisations syndicales, des associations ou des ONG pour favoriser la prise de conscience et l'action transformatrice.

N'ÂÉ – Pourquoi publier ce livre aujourd'hui ? Qu'attends-tu de sa diffusion et quelles suites entends-tu lui donner ?

« Il y a un ethnocentrisme français. Le tout se situe dans le cadre d'une pensée pédagogique et éducative assez dépolitisée comparativement à ce qu'est la pédagogie critique. »

I. P. – Outre le fait de développer les travaux sur la pédagogie critique dans un cadre universitaire, mon objectif est de faire mieux connaître la pédagogie critique dans l'enseignement scolaire et dans les espaces militants. Mais il est nécessaire de ne pas se contenter de reprendre telles quelles les catégories développées à l'étranger, mais de porter une pédagogie critique adaptée en particulier en ce qui concerne les problématiques ethno-raciales qui ne sont pas en France, exactement celles des États-Unis et de l'Amérique latine, ou en intégrant également les apports de la sociologie critique de l'éducation française.

L'objectif de la pédagogie critique peut être de favoriser des synergies entre différents secteurs éducatifs – école, Université, éducation populaire, milieux militants... - afin d'aider à la constitution de coalitions dans la lutte contre les inégalités sociales et pour une justice sociale globale. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR G. CHAMBAT

Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s



Irène Pereira,
coll. N'Autre école,
n° 10, Libertalia,
2018, 169 p., 10 €.

Depuis une trentaine d'années, dans le sillage de l'œuvre du « pédagogue des opprimé-e-s » Paulo Freire, tout un courant a émergé au niveau international, pour redonner à la pédagogie une dimension critique et politique. Dans leur diversité et leurs multiples champs d'intervention (questions de genre, enjeux décoloniaux, écologie, inégalités sociales, discriminations, etc.), ces démarches questionnent avant tout nos pratiques éducatives et notre capacité à redonner, à travers elles, une puissance d'agir sur le monde.

Parce que la pédagogie critique s'est constituée comme une réponse théorique et pratique au conservatisme et au libéralisme, ses expérimentations et ses acquis seront utiles à celles et ceux – professionnels de l'éducation ou acteurs des mouvements sociaux – qui luttent pour un autre futur.

PAULO FREIRE, PÉDAGOGUE DES OPPRIMÉ·E·S

Introduction^{*}

[...] La France et la sphère francophone demeurent à l'écart de ces foyers de renouvellements pédagogiques et ignorent le plus souvent les apports de la pédagogie critique. Pourtant, ici aussi, ce courant serait à même d'instaurer un discours et des pratiques communes en dépassant les clivages entre enseignement scolaire et éducation populaire, entre formation académique et formation militante. Parce que son approche vaut aussi bien pour les petites classes – dès la maternelle – qu'à l'Université ; parce qu'on la retrouve dans l'institution scolaire comme dans l'éducation populaire, la pédagogie critique permet d'envisager un dialogue entre des universitaires, des enseignants du primaire et du secondaire, des militants syndicaux et associatifs, des éducateurs, des parents, des étudiants, etc.

Nombreux sont les praticiennes et les praticiens qui souhaitent intégrer des outils pédagogiques permettant de lutter contre les discriminations et les inégalités sociales. Mais ils sont parfois rebutés par des théories critiques réputées ardues comme le *queer*, l'intersectionnalité ou encore la pensée décoloniale, etc. La pratique de la pédagogie critique permet de saisir le potentiel de ces nouvelles approches pédagogiques et sociales et d'élaborer une analyse globale des différentes oppressions, sans les hiérarchiser ni les opposer. Elle propose également aux enseignants et aux éducateurs des éléments pour penser

leurs propres pratiques, en évitant la reproduction des inégalités sociales et des formes inconscientes de discriminations. Tournée vers l'*empowerment* (l'« encapacitation ») individuelle et collective, elle agit comme une force de transformation sociale, s'appuyant sur la conscientisation et l'analyse des mécanismes sociaux cachés.

Cet ouvrage se propose de présenter au lecteur francophone la pensée de Paulo Freire et les courants de la pédagogie critique qui en sont issus. Cet héritage du pédagogue brésilien n'est pas une curiosité intellectuelle « exotique », mais bien une réponse possible à la dépolitisation de la pédagogie en France. Rendre accessibles les apports des pédagogies critiques, c'est sortir des impasses d'un débat scolaire aujourd'hui sclérosé et monopolisé d'un côté par les critiques réactionnaires de l'école (mouvement contre l'enseignement des questions de genre, réduction de l'éducation aux seuls « fondamentaux », etc.) et, de l'autre, par les logiques néolibérales (néomanagement, approche par compétences, théorie du capital humain, etc.). C'est bien parce que la pédagogie critique s'est constituée, dès le début des années 1980, comme une réponse théorique et pratique pour lutter à la fois contre le néoconservatisme et le néolibéralisme, que nous pensons que ses expérimentations et ses acquis nous sont utiles et précieux.

^{*}Nous proposons ici les dernières lignes de l'introduction

L'école en marché



« Chez les autres »,
croquis aux crayons de couleur



Dessin réalisé pour le journal *CQFD* de juin 2015 pour un article sur l'accaparement des terres agricoles par les multinationales.

« Si l'école faisait son travail, j'aurais du travail »... tel est le slogan de la campagne sur l'éducation lancée par le Medef au printemps 2017. Mais le patronat français, en réalité, n'a jamais cessé de s'intéresser à l'école pour y imprimer sa marque brutale. Depuis longtemps déjà, l'école est « fille et servante du capitalisme » (Célestin Freinet). Rappel utile pour celles et ceux qui voudraient nous faire croire que l'école de l'avenir serait celle d'hier ou d'avant-hier...

Ce « nostalgisme », détaché de toute perspective sociale, fournit d'ailleurs des armes aux tenants d'un néolibéralisme offensif et conquérant qui se présente aujourd'hui comme « l'avant-garde » de la transformation de l'institution, pointant des dysfonctionnements qu'il a lui-même contribué à renforcer...

Décoder les nouveaux

marketings pédagogiques

C'est donc « en même temps » au nom de l'employabilité, de la performance, de l'efficacité, mais aussi du « bon sens », du pragmatisme et des vieilles recettes pédagogiques de grand-père qu'avancent ces attaques *new-look* contre le service public d'éducation. Il s'agit de mettre l'école « en marche » et « en marché », en convoquant les neurosciences, les pédagogies du libre épanouissement (Montessori, Alvarez et autres Colibris), les nouvelles technologies (la « EdTech »), etc. Et, afin que chacun fasse fructifier son « capital humain », se met en place une « offre » scolaire concurrentielle et segmentée : écoles *low-cost* (Espérance banlieues), établissements « prestigieux » – hors contrat et hors de prix.

C'est aussi la célébration de la prise en charge par les individus eux-mêmes du financement de leurs études (voir le *boom* des crédits étudiants).

Cela nous invite à décoder, derrière tous ces nouveaux marketings pédagogiques, cette « nouvelle guerre scolaire », avec comme volonté de défendre l'école publique, non pour ce qu'elle est, mais pour ce que l'on voudrait qu'elle soit.

Défendre l'école publique... non pour ce qu'elle est... mais pour ce que nous voulons qu'elle soit !

Enseigner ce n'est pas transmettre une compilation de savoirs techniques. Enseigner ce n'est pas maîtriser les neurosciences pour comprendre comment les enfants acquièrent les connaissances.

Enseigner c'est un métier qui se compose des gestes professionnels, des techniques acquises par tous, des savoirs didactiques propres à son exercice. Rien de tout cela n'a de sens si on ne s'interroge pas sur les finalités sociales et politiques qui portent notre travail.

VÉRONIQUE DECKER, DIRECTRICE D'ÉCOLE À BOBIGNY, AUTEURE DE *L'ÉCOLE DU PEUPLE* (LIBERTALIA, 2017)

ENSEIGNER, c'est un geste politique, qui réfléchit au monde à venir et à ce qu'il faut transmettre à la génération qui nous suivra et qui nous aura à charge lorsque nous serons devenus vieux et dépendants. La manière dont nous nous serons occupés d'eux, lorsqu'enfants ils étaient dépendants de nous, est décisive pour transmettre les valeurs qui font société.

Ce n'est pas une collection de paroles creuses, mais des actes qui étayent les discours, les choix de textes, les temps de réflexion. Car former les jeunes, c'est un acte social.

Tout au long du XX^e siècle, les enseignants des écoles publiques se sont engagés pour l'amélioration des conditions sociales d'existence de leurs élèves. Car ce qui est brillamment décrit dans la pyramide de Maslow se trouvait constamment sous leurs yeux : les enfants qui ont faim, les enfants qui ont mal dormi ne conservent pas bien les apprentissages de l'école. Les enfants dont les parents sont précaires, dont les parents sont anxieux, qui ne se sentent pas sécurisés ni par leur famille ni par la société apprennent mal. Les enfants qui ne savent pas qui ils sont, d'où ils vien-

nent, qui sont rejetés, racisés, discriminés ne progressent pas bien non plus. Ce n'est qu'une fois ces conditions réunies : avoir bien mangé, avoir bien dormi, être en sécurité sous un toit, avec une famille disponible et attentive, connaître ses racines, sa culture, et être accepté tel que l'on est par le groupe que l'on peut se lancer pour apprendre.

Car apprendre, c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire encore. C'est la certitude de se tromper, de faire des erreurs. C'est pour cela que l'enfant a besoin d'être physiquement et psychiquement bien pour se lancer. Car personne ne parvient à « réussir » du premier coup. On ne progresse que par erreurs rectifiées.

Tout au long du XX^e siècle, les institutrices et les instituteurs se sont battus pour le progrès social, celui qui permettait aux enfants d'aller plus longtemps à l'école, d'avoir des cantines et des allocations familiales, de disposer de vêtements et de matériel scolaire, d'obtenir que les bidonvilles soient rasés au profit de la construction de logements sociaux, d'avoir une médecine scolaire et des dispensaires gratuits pour assurer les soins indispensables à l'éradication des maladies infantiles et de la tuberculose.

Progressivement, les résultats scolaires des enfants se sont améliorés. Les enfants ont étudié plus longtemps, et la somme des savoirs acquis durant l'enfance a augmenté. Mais le XXI^e siècle a changé la donne : les réformes ont cessé de porter des progrès, et réformer c'est organiser les reculs sociaux. La précarité s'est installée, et désormais des milliers d'enfants n'ont plus de logement, des centaines ne vont plus à l'école, et alors qu'on avait éradiqué l'analphabétisme et qu'on était centré sur la lutte contre l'illettrisme, on retrouve maintenant des enfants nés en France, qui vont arriver à l'âge adulte sans avoir pu même faire le minimum du cursus « obligatoire ». Mais il y a aussi des milliers d'enfants dont les parents ont de telles préoccupations sociales qu'ils n'ont plus la force de « porter » l'éducation de leurs enfants. Ils baissent les bras et laissent la télévision et les pseudo jeux meubler une vie vide de sens, qu'on n'a plus envie de vivre.

Si l'école recule, ce n'est pas la responsabilité des maths modernes, des méthodes globales, du collège unique, c'est parce que socialement notre pays recule car nous ne nous battons plus suffisamment pour maintenir ce qui paraissent être des acquis sociaux définitivement acquis. L'école ne fait que suivre l'abandon de la médecine scolaire, de la formation des enseignants, l'explosion de la précarité des familles, et le désintérêt pour la « politique » comprise désormais comme compétition entre politiciens starisés.

On ne saurait faire l'école sans se soucier de la société qui nous entoure, sans trouver des chaussures au petit Syrien qui arrive, sans chercher des solutions de relogement pour les enfants du bidonville Rom, sans s'interroger sur ce qui nous pousse à avoir besoin d'aller dans des magasins le dimanche alors que tout le monde se doute que les enfants des caissières sont à l'abandon pendant ce temps. On ne saurait se



Illustration réalisée pour *L'éléphant*, n°16, octobre 2016, sur la politique extérieure américaine, sous Photoshop.

contenter des reculs sans les combattre, car l'éducation morale et civique cela ne peut pas être des « leçons » sans aucune incidence sur l'espace du quartier de l'école.

C'est pour cela qu'on ne peut pas se contenter de « faire » le programme avec les enfants, comme si le « programme » à lui seul contenait toute l'émancipation nécessaire à la construction d'une pensée qui réfléchit, et qui devient peu à peu capable de prendre des décisions, de les mettre en application, de s'entraider, de produire des pensées, des écrits, de devenir empathique avec les plus faibles, et d'exprimer ses tensions intérieures par les voies de la créativité humaine. Il faut absolument aller plus loin, en gardant le challenge d'y aller tous ensemble, dans le cadre contraint de l'institution de l'État, car seule l'école publique est ouverte à tous et toutes (en tout cas c'est le seul lieu où nous pouvons réellement nous battre pour qu'elle le soit). La solution des « écoles alternatives » dans lesquelles l'entre soi est de mise, est un mauvais chemin. L'école du peuple, cela doit être l'école publique et c'est en son sein que les combats seront décisifs pour demain. ■

L'ÉCOLE EN MARCHÉ ET AU PAS...

Des conseillers très spéciaux



BRIGITTE MACRON entend s'occuper officiellement des questions éducatives. C'est elle qui a lu le livre de Blanquer et en a tiré des fiches pour son mari. Qualifiée par J.-M. Blanquer de « prof idéale » – elle a enseigné dans deux lycées privés tenus par les jésuites La Providence (Amiens) puis Saint-Louis-de-Gonzague (Paris XVI^e).



MARIE PERLE éducatrice, directrice de l'académie de la région parisienne dans une école locale, que les parents des lycéens de l'Académie de Paris appellent les « enfants is



ISMAËL EMELIEN, conseiller spécial du président de la République, il avait envisagé, après la démission de Macron de son poste de conseiller à l'Élysée, en 2014, de fonder avec ce dernier une *start-up* (un cabinet de conseil dans le domaine de l'éducation). Laurent Bigorgne, directeur de l'institut Montaigne, le qualifie de « meilleur stratège politique de Paris ».

Des réseaux ultra-libéraux...



INSTITUT MONTAIGNE. Le ministre est un vieux fidèle de ce *think tank* patronal. Dans *L'école de demain*, il précise que « L'expérience et la vision [de l'Institut Montaigne] ont nourri ce texte. » Laurent Bigorgne, président de l'Institut, agrégé d'histoire et spécialiste de l'éducation, était également bien coté pour devenir ministre de l'EN.



AGIR POUR L'ÉCOLE. Depuis sa création, Blanquer appartient au comité directeur de cette organisation satellite de « Montaigne » qui multiplie les expériences dont celle de C. Alvarez mêlant la méthode Montessori et les neurosciences. À l'époque, Blanquer est Dgescro, il apporte son soutien « institutionnel » et Agir pour l'école finance le projet.



ESPÉRANCE BANLIEUES. Pour le colloque organisé par Espérance banlieues, liée à la Manif pour tous, Blanquer tourne une vidéo où il déclare que EB est « un modèle à suivre pour le public ». Quelques mois plus tard, Eric Mestrallet, président d'EB, est invité à la convention éducation du candidat Macron.



SOS ÉDUCATION. Un tweet triomphal après la nomination de Blanquer pour féliciter le nouveau ministre et surtout signaler l'entretien publié sur le site de cette officine réactionnaire, ultra-libérale et anti-syndicale. Puis, l'entretien est effacé...



VALEURS ACTUELLES ou encore **CAUSEUR**, le ministre qui multiplie les entretiens dans la presse semble apprécier les médias les plus réacs... et c'est visiblement réciproque : « la dernière chance pour l'école » titre *Valeurs actuelles*.

3 ans « numérobis » au ministère

Directeur adjoint du cabinet de Gilles de Robien, puis, de 2009 à 2012, DGESCO auprès de Luc Chatel, Blanquer a déjà un « bilan »...

80 000 postes supprimés, volonté de faire disparaître les Rased et, au nom de la lutte contre le « pédagogisme », les néotitulaires sont invités à découvrir leur métier à travers un DVD distribué par le ministère.

Les fonds sociaux destinés aux lycéens pauvres sont divisés par deux alors que le budget des classes préparatoires est doublé.

« J'avance à partir de trois critères qui sont la science – en pleine révolution dans le domaine cognitif –, l'expérience et les comparaisons internationales. » J.-M. Blanquer, *Le Monde*, 14/12/2017

X...

Quatre « grands principes »

E REYNIER, conseillère
ation auprès du Pre-
ministre. Rectrice de
adémie d'Orléans-Tours,
ait déclaré, en 2011,
entretien à la presse
mauvais résultats sco-
laires étaient imputables
ssus de l'immigration ».

- **L'AUTORITÉ.** Renforcer les pouvoirs des chefs d'établissement et des directeurs d'école. Les enseignants seraient recrutés sur profil et évalués par les seuls chefs d'établissement.
- **L'AUTONOMIE** – surtout celle des chefs d'établissement – et la mise en concurrence des écoles.
- **LES FONDAMENTAUX.** Réduire l'enseignement aux « fondamentaux » et l'expurger de l'éducation à l'anti-sexisme ou à l'anti-racisme, par exemple.
- **LA HIÉRARCHISATION.** Sous prétexte de « d'intelligences multiples », le nouveau « collègue commun » préparerait des parcours spécifiques. Blanquer recommande dans son livre la fin de la poursuite d'études supérieures pour les bacs pros.

TION
ROITE

“ **L'AUTORITÉ
DOIT ÊTRE RÉTABLIE
DANS LE SYSTÈME
SCOLAIRE.** ”

Le Parisien, 13/11/2017

Autour de Blanquer : le retour des sarkozistes

Jean-Michel Blanquer est revenu rue de Grenelle avec une équipe très semblable au cabinet de Luc Chatel, sous Sarkozy...



CHRISTOPHE KERRERO, DIR. DE CABINET. Ex-conseiller de Luc Chatel, devenu, en 2016, directeur g^{al} des services adjoint de la région Île-de-France auprès de V. Pécresse. Il dénonce régulièrement « la décomposition pédagogue » de l'école. Comme son nouveau patron, il a accordé une interview à SOS Éducation, effacée depuis sa nomination...



FANNY ANOR, CONSEILLÈRE SPÉCIALE. Prof d'histoire-géo en détachement, elle était jusqu'à peu salariée de l'Institut Montaigne (think tank d'inspiration libérale), avant de rejoindre l'équipe Macron à plein temps.



CHRISTOPHE PACOUIL, CHEF DE CABINET. Ex-chef de cabinet de François Baroin, ministre de l'Économie sous Sarkozy.

“ **L'ENNEMI
DU SERVICE PUBLIC
C'EST
L'ÉGALITARISME** ”

Le Monde, 23/07/2017

Le “fan-réac club”



ALAIN FINKIELKRAUT : « Enfin un ministre qui va s'attaquer à l'idéologie destructrice de l'égalitarisme. »



ERIC ZEMMOUR : « Il a remis deux doigts d'élitisme dans un océan d'égalitarisme. Il a parlé de la France, de son histoire, de sa langue, c'est-à-dire des mots tabous dans la logorrhée gauchiste de la rue de Grenelle. »



JEAN-PAUL BRIGHELLI : « Après des années d'abomination dans le domaine pédagogique, on a l'espoir d'une reprise en main, [...] il y a les effets d'annonce mais après, j'attends les réalisations. »



MARINE LE PEN : « L'engouement suscité autour de M. Blanquer, que l'on peut même qualifier de “phénomène Blanquer”, constitue une victoire idéologique notable pour le Front National et une défaite cuisante des sociologues et des pédagogistes qui avaient pourtant méthodiquement pris possession de l'institution scolaire. »

École en marché et *New Public Management*

Quelle ineptie que de souhaiter un impossible retour vers un « âge d'or » révolu qui n'a jamais existé ! D'ailleurs, souligne Jacques Généreux, « Si donc la société présente a tous les traits d'une société inhumaine, on a mieux à faire que de regretter l'impossible retour du monde qui en prépara l'avènement¹ ».

DAVID LOPEZ

MAIS CELA N'EMPÊCHE nullement M. Blanquer de prôner un retour aux « bonnes vieilles méthodes » – qui n'ont jamais fait la preuve de leur efficacité – en jouant sur la corde sensible de la nostalgie, afin de répondre à ce désir inconscient d'un retour à « l'océan primitif » abandonné dans les temps anciens ; sentiment que nos politiciens n'hésitent pas à entretenir pour susciter l'adhésion en prônant un « retour aux sources » dans le champ éducatif.

Les tenants du néolibéralisme, en convoquant des images passéistes et/ou en détournant les pédagogies alternatives de leurs vues initiales, n'ont d'autre projet que de défendre une école élitiste, au profit des plus nantis et au détriment des plus défavorisés, sous couvert de la fallacieuse rhétorique de « l'égalité des chances ».

Si la question de la finalité de l'École n'est pas clairement assumée dans le système éducatif français, c'est parce qu'il est difficile d'avouer sa véritable nature de sélection méritocratique des élites. L'École doit répartir des positions sociales hiérarchisées à partir du mérite individuel de chacun, c'est-à-dire de la capacité à « tirer son épingle du jeu ». Cette illusion néolibérale d'une légitimité des inégalités sociales fondée sur

la réussite scolaire, seul critère « légitime », permet aussi d'exonérer l'École de ses responsabilités.

Comme le relève Jean-Paul Delahaye : « Si une école qui trie, sélectionne et organise la compétition paraît un modèle satisfaisant, alors le système d'évaluation actuelle qui repose essentiellement sur la notation et des moyennes de notes doit être conservé à l'identique.² »

L'école remplit bien son rôle

Aussi prendrons-nous garde de ne pas nous laisser manipuler par les indicateurs de l'OCDE qui pèsent déjà lourdement sur les politiques éducatives, avec cette conception de l'évaluation qui repose sur les principes de la mise en concurrence et des classements, et qui encourage un esprit de compétition au service du développement des politiques dites « néolibérales ».

Les modes d'évaluation participent en effet largement de cette logique néolibérale, associée au courant dit du *New Public Management*, avec pour conséquence d'appliquer au domaine des services publics des critères d'évaluation jusqu'ici réservés au domaine marchand³.

Faut-il dès lors évoquer une « crise de l'évaluation », révélatrice d'une crise plus profonde inscrite dans une « probléma-

tique du pouvoir », avec une idéologie néolibérale qui s’immisce dans les politiques éducatives ?

L’IFÉ⁴ rapporte en effet que l’évaluation des élèves s’inscrit dans une perspective de « reddition de compte » (*accountability*), où le fonctionnement éducatif est piloté par les principes du marché, c’est-à-dire « des écoles tenues de rendre des comptes sur leurs performances, sur la base de pratiques et d’enseignement standardisés, en vue de résultats prédéterminés et comparables. » L’évaluation est souvent considérée, sur le plan politique (ou même scientifique), comme la confrontation d’un ensemble d’informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision. L’évaluation reposerait sur un *feedback* permettant d’apprécier l’écart entre objectifs visés et résultats observés. Mais l’évaluation est une opération bien plus complexe que la simple comparaison entre un référent et un référé. Cette conception n’est pas « neutre » : elle est centrée sur « les produits de la formation », avec un système de référence économiste (coût/rentabilité) et une tendance à transformer en objet ce qu’elle évalue, dans une logique de « contrôle ».

Il n’est pas question de jeter l’opprobre sur la logique de contrôle, puisque sans elle, il n’y aurait pas de socialité possible. Il s’agit en revanche de dénoncer une logique qui occupe toute la place de l’évaluation, avec une primauté accordée aux chiffres au détriment de l’humain. « L’évaluation, rappelle M. Vial, est aussi une relation de sujet à sujet qui a pour projet l’interprétation de la valeur de ce qu’on fait. »⁵

Surtout, l’évaluation n’est pas une science en soi. Il est vain de chercher – même en invoquant les neurosciences – à en faire une science dure « objective », à partir d’un vague idéal de scientificité fondé sur le fantasme du mythe de la transparence, de l’efficacité et de la performance.



Dessin aux crayons de couleur, rubrique web de la revue XXI

Redoubler d’inégalités

Jean-Michel Blanquer prétend pour sa part fonder son action politique sur la recherche scientifique. Il plébiscite pourtant le redoublement, contre l’avis de la recherche scientifique. En tant que « principe de répétition mortifère » et « éternel retour du même », le redoublement agit comme un mécanisme d’amplification des inégalités de départ, et, de surcroît, stigmatise les élèves en difficultés.

Un redoublement qui participe largement de l’iniquité de notre système éducatif car, même si l’on peut observer une baisse en lien avec la politique des cycles, « le redoublement a diminué de façon inégale selon l’origine sociale et migratoire des élèves, et le contexte économique des familles »⁶, de sorte que, comme le rapporte la Depp, « [...] cette évolution profite davantage aux milieux favorisés. »⁷ N’en déplaise au ministre Blanquer, le redoublement est inéquitable, inefficace du point de

vue du progrès des élèves puisqu'à niveau de compétence égal, les élèves en retard sont moins motivés et se sous-évaluent, mais sont aussi sous-évalués par leurs enseignants⁸.

Mais M. Blanquer oublie que la fonction première de l'éducation est d'accompagner la liberté d'un sujet, étymologiquement « conduire hors de », hors de quelque chose de l'ordre de l'aliénation à soi-même, fonction dévolue initialement au « pédagogue », esclave jadis chargé de conduire l'enfant noble vers ses précepteurs. L'éducation est à entendre comme un voyage avec l'autre, vers l'altérité, voyage propre à tout apprentissage, où l'esclave devient maître (avec un petit *m*) parce qu'il connaît le dehors et ses dangers.

« Pédagogisme » que tout cela

« Pédagogisme » que tout cela, dirait sans doute M. Blanquer, en parfait technocrate, ignorant tout de la pédagogie, et pensant que l'on fait travailler les hommes comme on commande des machines. Un désir de tout vouloir contrôler qui dissimule mal la pulsion d'emprise et le fantasme de toute-puissance de notre ministre, qui voudrait faire passer des « mesures » pour des « réformes »... Des mesures élaborées en haut lieu, sans concertations avec les acteurs, qui ne sauraient donc être qualifiées d'innovations, mais, tout au plus, d'« inventions dogmatiques ». « L'invention dogmatique est [...] le résultat d'une politique élaborée au sommet, qui ne transige pas sur son application⁹ » rappelle N. Alter. L'innovation ne peut en aucun cas faire l'objet d'une obligation réglementaire puisqu'elle consiste justement à transgresser les règles !

Quoi qu'il en soit, l'innovation venue d'en haut « ne marche pas », dès lors que les destinataires sont considérés comme de simples exécutants ; au mieux peut-on obtenir de leur part une adhésion de façade pour

échapper à la suspicion de déviance, le conformisme étant le mode d'adaptation majoritaire. Mais surtout, les acteurs se conforment le plus souvent à la loi dictée par les directions parce qu'ils n'en connaissent pas d'autre, ce qui les conduit inéluctablement à « accompagner le changement » tel que prévu initialement, et à devenir ainsi « les acteurs du conformisme le plus étroit.⁹ »

C'est pourquoi selon M. Develay, la transformation des pratiques nécessite trois modalités complémentaires : « agir sur les représentations des personnes en formation, montrer des pratiques alternatives et théoriser des pratiques. »

Mais peut-on penser la transformation de l'École indépendamment de celle de la société, puisqu'elles dépendent réciproquement l'une de l'autre ? La pédagogie est conduite à combattre sur tous les fronts. Pour D. Hameline, le pédagogue trouve sa place, inconfortable à bien des égards, sur « l'esplanade », terme étymologiquement militaire qui désigne un « Espace-plan qui s'étend plus ou moins largement sous les remparts de la forteresse et en conséquence sous les tirs croisés des gens du dedans et des gens du dehors. [...] Bonne chance, pédagogues, sur l'esplanade !¹⁰ ». ■

1. GÉNÈREUX J., *La Grande Régression*, Seuil, 2010.

2. DELAHAYE J.-P., « Grande pauvreté et réussite scolaire », *Rapport IGEN*, mai 2015.

3. FELOUZIS G. et HANHART S., *Gouverner l'éducation par les nombres ?*, De Boeck, 2011.

4. IFÉ (Institut français de l'éducation), « Vers une éducation plus innovante et créative », *Vieilles et Analyses*, n° 70, janvier 2012.

5. VIAL M., *Se former pour évaluer*, De Boeck, 2010.

6. CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire), « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'École amplifie-t-elle les inégalités ? », *Rapport scientifique*, 2016.

7. DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), « Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves », *Note*, n° 36, nov. 2014.

8. DEPP, « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire », *Dossier*, n° 166, mai 2005 et IPP (Institut des politiques publiques), « Évaluation des Programmes de réussite éducative », *Rapport*, n° 13, mars 2016.

9. ALTER N., *L'Innovation ordinaire*, PUF, 2010.

10. HAMELINE D., Intervention lors de la journée hommage à Philippe Meirieu, à l'occasion de son départ à la retraite, Université Lumière Lyon 2, 10 janvier 2015.

Les marchands sont en marche

Amélie Hart-Hutasse est professeure d'histoire-géographie dans un lycée de banlieue (Essonne) depuis quinze ans, militante au Snes-FSU (au Snes national sur les questions lycée, disciplinaires, et le numérique).

Christophe Cailleaux est professeur d'histoire-géographie dans un lycée de l'agglomération dijonnaise et militant au Snes-FSU.

En quoi la notion de marchandisation est-elle aujourd'hui incontournable pour comprendre les évolutions du système éducatif français ?

AMÉLIE ET CHRISTOPHE – La marchandisation, c'est le fait de considérer l'éducation comme un marché, régi par les « lois » de l'innovation, de la concurrence, de l'offre et de la demande – de la pénurie aussi – et non comme un bien commun, universel. L'État cherche à calquer son fonctionnement et celui des services publics sur les entreprises capitalistes (*New Public Management**), au nom de l'« efficacité ». Cela va plus loin que le débat plus ancien sur le financement des écoles privées (que nous dénonçons également). L'heure est à l'externalisation, à la prise en charge par le privé de tâches qui devraient être assurées avec de l'argent et du personnel public, pour garantir l'égal accès à ces services au nom de l'intérêt général. C'est le cas pour l'orientation, le soutien scolaire, la formation, les remplacements...

Il faut insister sur un point important, celui du rôle des institutions publiques, à tous les niveaux. D'une part, elles vantent les politiques de restrictions budgétaires et leur violente mise en œuvre à travers les suppressions massives de postes prévues dans la fonction publique. Cela dit, il y a

aussi une dimension idéologique à ces politiques : du ministère aux collectivités territoriales – voire à l'échelle des établissements –, les institutions se font les VRP des marchands d'éducation. Ce sont les contrats en or passés entre Microsoft et le ministère ou certaines régions (Grand-Est, notamment). Mais les Gafam* ne doivent pas être l'arbre qui cache la forêt : Blanquer soutient on ne peut plus clairement la filière « EdTech* », il veut faire de la France un *leader* mondial sur le marché de l'éducation. Le rôle du ministère, des rectorats – et bientôt des établissements – s'apparente de plus en plus à celui de soutien à la compétitivité internationale des *start-up* et FTN* françaises. Que ces entreprises soient petites ou grandes, françaises, européennes ou chinoises, gentilles ou méchantes, souriantes ou agressives, peu importe : il s'agit de marchands d'éducation, ennemis de l'éducation publique, du bien commun.

Y a-t-il, selon vous, chez les collègues, une juste perception de ces enjeux ?

A. H.-H. et C. C. – L'idée que le service public puisse disparaître et/ou se retrouver systématiquement en concurrence directe avec une offre marchande est un tel changement en France que beaucoup refusent

de croire que ce soit possible. Pourtant ce qui est arrivé à La Poste, à l'Hôpital public, etc. devrait nous inciter à la vigilance. Ajoutez à cela que les nombreuses réformes qui se succèdent depuis des années (le gel des salaires, les attaques contre la retraite, etc.) ont épuisé beaucoup de forces et de bonnes volontés. L'impression d'être submergé, dépassé, domine, jusque dans le quotidien d'un métier de plus en plus empêché, entravé, par les conditions de travail, les injonctions contradictoires et les appels à l'innovation, jamais vraiment définie, rappelant sans cesse aux collègues qu'ils feraient mal leur travail, qu'ils ne seraient pas formés ne travailleraient jamais en équipe, etc.

Quelle est cette « galaxie » néo-libérale autour des questions éducatives ?

A. H.-H. et C. C. – On réduit souvent la question des industriels de l'éducation à celle des Gafam. Ces entreprises sont certes puissantes – tout particulièrement Microsoft en France – mais de nombreux autres acteurs sont présents. Du côté des

entreprises, les FTN françaises se placent sur le marché de l'éducation : Orange ou Free par exemple. On compte aussi une foule de *start-up* (au moins 300 à ce jour). Ce petit monde est certes en concurrence interne, mais il sait aussi défendre ses intérêts collectivement, notamment par l'Afinet*. Il y a aussi de nombreuses fondations soi-disant philanthropiques qui barbotent dans cet univers (fondation Bettencourt ou encore Ashoka*).

Total, Orange, Free et leurs amis *startups* se prétendent soucieux du bien commun, de l'éducation pour tous... contre un service public par nature défaillant et dépensier... Certaines personnalités jouent un rôle clé. Par exemple François Taddei, un biologiste bombardé on ne sait comment expert en éducation, qui a rédigé un rapport à la demande de N. Vallaud-Belkacem et reste aujourd'hui très écouté par le ministère. Il n'est sans doute pas anodin qu'il soit membre d'Ashoka et que son établissement privé, le CRI, soit financé par la Fondation Bettencourt. Il

★ PETIT LEXIQUE « EDTECH »

AFINET – L'Association française des industriels du numérique de l'éducation et de la formation a été créée en 2012. Elle est à l'initiative de la rencontre Eduspot pour « accompagner la transformation numérique de la société à travers de nouvelles méthodes d'apprentissage basées sur l'innovation » en réunissant les industriels, les représentants des ministères et des collectivités territoriales, des enseignants, des chefs d'établissements, des responsables RH, des chercheurs en éducation et e-éducation...

ASHOKA – Ashoka (fondée en 1980) propose un soutien aux entrepreneurs sociaux innovants dans le but d'augmenter leur impact sur la société et dans des domaines comme l'éducation, la formation, la santé, la lutte contre les discriminations, la défense de l'environnement, le développement durable, les Droits de l'homme, etc. L'organisation met en avant le différentiel entre l'argent public investi dans les entreprises d'entrepreneuriat social et les coûts évités pour la collectivité.

DISRUPTIF – Contrairement à l'innovation dite « classique », l'innovation « disruptive » prétend rompre avec les anciens schémas pour créer un « phénomène de masse ».

EDTECH – Les EdTechs se définissent elles-mêmes comme « l'ensemble des organisations dotées d'un savoir-faire technologique innovant dédié à la connaissance, à son apprentissage, et à sa transmission. »

GAFAM – Acronyme des géants du Web, Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft qui sont les cinq grandes firmes américaines qui dominent le marché du numérique, parfois également nommées les *Big Four*, les *Big Five*, ou encore « The Five ».

FTN – Firme transnationale, c'est-à-dire une entreprise qui a un siège social dans son pays d'origine et exerce des activités dans un ou plusieurs États du monde.

NEW PUBLIC MANAGEMENT – La Nouvelle gestion publique est un concept né dans les années 1970 qui refuse toute différence de nature entre gestion publique et gestion privée [...] afin d'améliorer le rapport coût/efficacité du service grâce à une modernisation accrue de la gestion au sein des administrations publiques (culture du résultat).

Signalons aussi l'excellent dossier de la revue *Dialogue* (publiée par le GFEN) « Mots détournés / savoirs marchandisés », n° 165, juillet 2017.



Dessin réalisé pour le site de la ZEP, « Zone d'Expression Prioritaire », média web qui donne la parole aux jeunes.

incarne la continuité entre les gouvernements successifs (l'appel à innover, à libérer les initiatives, à l'autonomie, aux convergences entre acteurs publics et privés, etc.). Avec Blanquer, l'offensive est devenue plus débridée, agressive et assumée, mais elle n'est pas nouvelle...

Mi-novembre, un fonds d'investissement privé consacré à l'éducation a été lancé. Il y a plus que des liens entre la galaxie EdTech et le ministère, c'est une forme de fusion : le ministère de l'Éducation nationale est en passe de se transformer en ministère de l'Industrie éducative.

Votre combat a aussi une dimension internationale...

A. H.-H. et C. C. – Nous avons pris contact avec une association espagnole très active sur ce front de la marchandisation qui s'appelle Yo Estudié en la pública et qui a sorti une vidéo très instructive « Asalto a la educación ».

Le *New York Times* a publié une série d'articles sur les stratégies de Google pour prendre le contrôle de l'éducation aux

États-Unis, Natasha Singer a mené des enquêtes très fouillées. Il est inquiétant qu'aucun grand média français n'ait fait de même ici. C'est un verrou si nous voulons populariser ces questionnements.

Plus récemment, grâce à un travail de veille sur Twitter, nous avons découvert une ONG allemande qui travaille sur la question des lobbys économiques et de leur entrisme dans le monde éducatif (entre autres). Ils ont les mêmes préoccupations que nous, ce sont les mêmes enjeux politiques d'équipement en terminaux numériques favorisant systématiquement les intérêts de telle ou telle grande entreprise plutôt que ceux des enseignant.e.s et des élèves. Nous cherchons à multiplier ces liens qui nous semblent décisifs pour comprendre les processus en cours, mais aussi pour construire une contre-offensive internationale.

Peut-on penser la défense du service public et sa critique tout aussi impérative, sans tomber dans le piège de la nostalgie de l'école d'hier, déjà trop soumise aux intérêts patronaux ?

A. H.-H. et C. C. – C'est une question essentielle. Les intérêts patronaux se saisissent de tous les discours, il faut leur reconnaître cette force ; certains surfent sur les aspirations réactionnaires, d'autres sur les fantasmes technolâtres : leur point commun est une même remise en cause fondamentale de l'éducation comme bien commun.

En effet, pour nous, le service public est la richesse de celles et ceux qui n'en ont pas, et cela signifie tout d'abord qu'il nous est impossible de penser une école émancipatrice qui ne soit pas publique et gratuite (contrairement à toutes ces écoles hors contrat ou sous contrat dites « alternatives », « innovantes », « démocratiques », etc.). L'actuel mouvement de marchandisation est une dépossession, un vol qui ne pourra qu'accentuer la violence des inégalités sociales et territoriales.

L'éducation comme bien public est ainsi une nécessité, mais ce n'est évidemment pas suffisant. Il faut simultanément mener un combat contre les secteurs les plus réactionnaires (discours sur l'uniforme, le roman national, le salut au drapeau, etc.), contre une éducation étriquée, utilitariste, ou encore contre une approche scientiste des neurosciences appliquées à l'éducation, et bien évidemment contre la reproduction sociale qui mine notre société et notre système éducatif. Pour cela nous avons besoin de boussole, de repères : une éducation pensée comme un bien commun, une éducation permettant l'émancipation, individuelle et collective. ■

Propos recueillis par G. Chambat pour *N'Autre école*.

► La version intégrale de cet entretien est à lire en ligne sur le site Q2C.

De l'innovation comme arme de destruction éducative...

Les réseaux sociaux ont récemment bruisé des propos lunaires de Laurent Alexandre, chroniqueur à *L'Express*, urologue, neurobiologiste, spécialiste auto-proclamé en intelligence artificielle et en pédagogie. Dans un de ses élans rédactionnels qui confinent au délire, il a dressé une sorte de podium des enseignants les plus innovants en France (des « héros » – [sic]), nous expliquant que chaque professeur.e devrait de toute urgence créer sa propre *start-up*, afin de sauver le service public¹.

La résistance des enseignant.e.s aux injonctions à changer, innover, s'adapter au XXI^e siècle, est souvent assimilée à ses formes les plus caricaturales, afin de mieux servir le discours sur un système qui serait « à bout de souffle » et engendrerait « une désynchronisation entre l'école et le monde qui, lui, galope à toute allure.² » La critique de l'innovation ne viendrait que de fiefés réactionnaires, ou de syndicats forcément corporatistes et passésistes, enfermés dans des réflexes franco-centrés, zombies marxistes obsédés par une marchandisation de l'éducation totalement fantasmée.

Pour répondre à ces raccourcis, nous avons décidé de nous faire écho de réflexions et de mobilisations internationales. On peut penser à la rencontre francophone sur la privatisation et la marchandisation de l'éducation qui s'est tenue à Dakar les 23 et 24 octobre derniers³. À bien des égards en effet – et il faudra y revenir – l'Afrique apparaît comme le terrain des expérimentations les plus violentes des marchands d'éducation.

En Espagne aussi, la marchandisation suscite des mouvements importants de résistance. Un collectif appelé Yo Estudié en la Pública (« J'ai étudié dans l'École publique ») s'est récemment constitué pour dénoncer les grandes manœuvres en cours (voir texte ci-contre). Il diffuse aussi une vidéo (que nous proposerons bientôt avec des sous-titres), particulièrement bien réussie⁴. ■

CHRISTOPHE CAILLEAUX ET AMÉLIE HART-HUTASSE

1. twitter.com/dr_l_alexandre/status/920680246101323776. On peut consulter ses chroniques ici : <https://communaute.lexpress.fr/journaliste/laurent-alexandre>

2. Propos tenus par J.-F. Boulagnon lors d'une conférence TED à Bordeaux mise en ligne en octobre 2017 : youtu.be/W3iaXX-WAyd0

3. <http://nevendezpasleducation.org/dakardirect/>

4. Si vous maîtrisez mal la langue de Cervantes, vous pouvez consulter le montage particulièrement édifiant quant au traitement médiatique des tests Pisa.

Innové, dans quel but ?

Innové, avec qui ?

Guadalupe Jover, membre du collectif Yo Estudié en la Pública est l'auteur d'un article incisif publié sur le site *El Diario de la Educación*. Elle nous a aimablement autorisé à en proposer de larges extraits pour nous permettre de faire écho à ses analyses qui méritent d'autant plus d'être lues qu'elles nous rappellent la dimension globale des attaques contre l'éducation en tant que service public. C'est à une contre-attaque tout aussi globale, en défense d'une éducation publique réellement émancipatrice, que nous espérons ainsi participer.

CONSTRUIRE L'INNOVATION pédagogique au sein de pratiques scolaires ségréatives est ce que l'on peut imaginer de plus réactionnaire. Accepter que ça soit le capital privé qui la finance, c'est participer au démantèlement de l'éducation comme droit universel et comme pratique émancipatrice.

Tout le monde semble unanime : il est urgent de réformer un système éducatif qui ne sait répondre aux défis d'un monde qui change. On assiste ainsi à l'éclosion de propositions innovantes, qui mettent en avant la seule urgence d'un changement de méthodes. Mais à trop se demander comment faire, on finit par oublier le pourquoi de ces innovations.

En ces temps où se multiplient les projets d'innovation pédagogique, il n'est pas toujours facile de déterminer leurs objectifs : Visent-ils l'insertion dans le monde tel qu'il est ou bien sa transformation ? Autrement dit, leur priorité est-elle la maîtrise d'une série de compétences qui permettent de s'adapter à un monde changeant et incertain ? Ou bien s'agit-il d'apprentissages qui permettraient de reprendre en main la construction d'un monde dans lequel les citoyens, et non les marchés, définiraient

“ *Construire l'innovation pédagogique au sein de pratiques scolaires ségréatives est ce que l'on peut imaginer de plus réactionnaire.* ”

les formes de vie et les profils professionnels répondant aux besoins de chacun ?

Le discours néolibéral a réussi à phagocytter une à une les méthodes des éducateurs progressistes, de l'apprentissage coopératif au travail par projet, pervertissant leur sens ; tout ce qui se réclame du dernier gadget numérique – sans se demander s'il permet ou non une éducation à la pensée critique – semble assurer de recevoir le label de l'innovation pédagogique ; dans la plupart des cas, les projets innovants ne viennent pas d'enseignants soucieux de justice sociale, mais sont de simples pièges tendus par l'initiative privée pour se positionner au sein du supermarché éducatif. Il nous faudra donc nous munir d'une boussole pour découvrir à qui profite chacun de ces projets et comprendre qui il relègue, exclut ou condamne.

Un projet prétendument innovant qui se construit dans le cadre de la ségrégation – disons-le sans détour – est ce que l'on peut imaginer de plus réactionnaire. Si notre

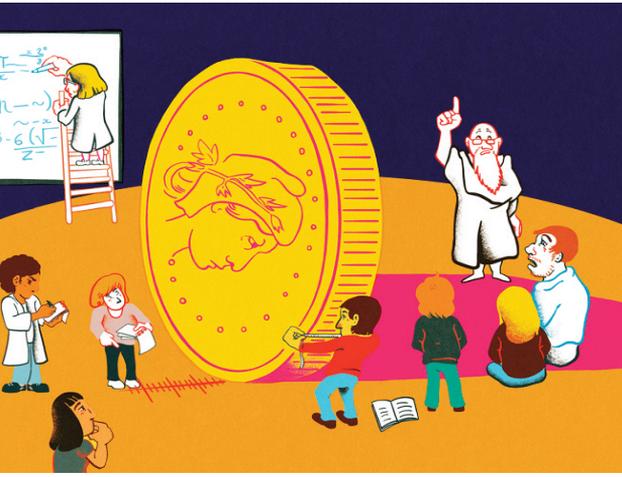


Illustration réalisée pour *L'éléphant*, n° 16, octobre 2016.

établissement et nos salles de classe ne reflètent pas l'hétérogénéité socio-économique, culturelle, religieuse, etc. de notre société, tout le reste est vain. Dans un monde marqué par des inégalités croissantes – et d'innombrables violences –, la priorité de l'école est de ne pas les accentuer. Concevoir des projets innovants qui ne peuvent se mettre en place qu'avec les élèves bénéficiant d'un certain capital culturel, ou qui font de l'*iPad* un élément obligatoire de la tenue des élèves, c'est contribuer à l'exclusion de ceux qui sont dans la dépendance et la précarité. Et cela ne peut se combattre que dans des établissements qui n'empêchent pas que des enfants d'origines diverses puissent vivre ensemble sur un pied d'égalité.

Un deuxième point essentiel à l'heure de déterminer si les projets innovants sont vecteurs de transformations se trouve dans l'importance accordée aux inégalités sociales et à la crise écologique. Substituer un manuel ou le tableau noir par mille et une machines ou jeux qui éludent ces questions, constitue une formidable manœuvre de diversion, et ne fait que renforcer les modèles conservateurs les plus rances, ou s'abandonner de manière acritique dans

les bras du marché. Il n'y a pas de projet innovant qui vaille s'il ne fait de l'écologie et du féminisme, de la justice sociale et du bien commun, son ciment et son objectif.

Enfin, si ces projets ont besoin de formation des enseignants, de matériel, d'appui institutionnel, de financement... il est nécessaire de savoir qui les apporte. Étant donné que les institutions publiques ont abandonné leur fonction pour laisser la barre de nos systèmes éducatifs à des entreprises et des fondations privées – masques bien souvent de multinationales responsables du pillage de la planète et de l'inégale répartition des richesses (du fait de l'exploitation de leur main-d'œuvre et la fraude fiscale, entre autres choses), que pouvons-nous espérer ? L'éducation n'est déjà plus un droit garanti par l'État, mais une merveilleuse niche de profits approvisionnée par du capital privé.

Quand certains services sont externalisés et privatisés, les grandes entreprises et les multinationales ne se contentent pas d'obtenir de juteux contrats, de payer moins d'impôts ou de protéger leur image : elles prennent aussi le contrôle de la formation des enseignants, des programmes et du matériel scolaire et finissent par être maîtres de l'agenda éducatif sur la moitié de la planète. Nous avons laissé à ACS, Eulen, McDonald, McKinsey, PWC, Bridge International, Microsoft, Teach For All (ou sa version espagnole *Empieza por Educar*), à Ashoka et à tant d'autres, ce qui devrait être entre les mains des citoyens. Il s'agit bien, finalement, d'une question de souveraineté.

La dernière campagne de *Yo Estudié en la Pública* – « *Asalto a la Educación* » – essaye de lever le voile sur les intérêts qui tirent les ficelles de tant de projets faussement innovants, afin de contribuer à une prise de conscience quant à l'immense menace que représente cette vertigineuse colonisation de nos écoles. ■ (TRADUCTION AURORA CABALLERO)

Sous la dictée du patronat... Quand le Medef veut faire école

« Si l'école faisait son travail, j'aurais du travail. » La campagne du Medef a créé la polémique. Mais derrière le slogan, que revendique le patronat pour l'école ? Voici quelques citations glanées ici et là...

« DANS UNE ÉCONOMIE rongée par le chômage, et en particulier celui des jeunes, il est aujourd'hui vital de renforcer le dialogue entre l'école et l'entreprise, pour faire découvrir l'entreprise, et notamment l'industrie, aux jeunes et plus largement au système éducatif, dont le sentiment pour le secteur privé alterne injustement entre défiance et diabolisation. »

« Face à un système éducatif à bout de souffle rendons nos jeunes 100 % citoyens et employables. Bâtissons les compétences de demain en matière d'enseignement et d'éducation, notre ambition est que, dans 10 ans, 100 % des élèves soient citoyens et employables à la fin de leur scolarité et tout au long de leur vie. »

« Parce que le niveau global d'éducation et le niveau culturel d'un pays ont un impact déterminant sur l'environnement dans lequel se développe l'activité entrepreneuriale, l'entreprise est fondée à porter un avis sur la manière dont ce pays investit ou non dans son système éducatif, et plus encore à agir car partout elle est considérée comme un partenaire naturel de l'École. »

Au lycée général et technique de Mourenx (64 près de Pau), c'est un représentant du Medef, président de la Chambre de commerce qui va présider le conseil d'administration du lycée pendant un an. Les textes (loi Fillon de 2005) l'autorise en effet et seule l'élue Sud s'y est opposé en CA. ■



« **Chefs d'entreprises, vous êtes les bienvenus. Nous voulons absolument travailler avec vous pour répondre ensemble aux besoins du pays. C'est ma mission quotidienne** »

Luc Johann, recteur de l'académie de Lille, nov. 2016

Dispositifs et partenariats du Medef avec l'Éducation nationale

- ★ Semaine École-Entreprise (convention avec l'Éducation nationale et le Medef pour intervenir dans les établissements scolaires)
- ★ Parcours Avenir (développement de l'esprit d'initiative des élèves de la 6^e à la terminale)
- ★ Label Lycée des métiers (indicateur d'excellence en fonction de l'adaptation des filières aux besoins des employeurs locaux)
- ★ Action École Entreprise (plateforme d'initiatives du Medef en milieu scolaire)
- ★ Salon des mini-entreprises (pour que les élèves deviennent patrons)
- ★ Campus des métiers et des qualifications (78 en France)
- ★ Pôles de stages (pour renforcer les liens école/entreprise)
- ★ IDE (Institut du monde de l'entreprise qui intervient sur les programmes de SES)
- ★ CNEE (Conseil national éducation économie)
- ★ Semaine de l'industrie...

(Source Sud éducation)

Nous ne sommes toujours pas programmé.e.s

Dans l'abondante publication actuelle d'ouvrages et d'articles sur l'éducation, il est devenu difficile depuis quelques mois de trouver des orientations pédagogiques qui ne cherchent pas la caution des neurosciences.

Les exemples sont nombreux. Le plus médiatisé est celui de l'expérimentation lancée par Céline Alvarez en 2011. C'est par la mise en œuvre d'une pédagogie Montessori « simplifiée », de son propre aveu, mais appuyée sur les neurosciences, que madame Alvarez entendait « proposer un environnement de classe faisant l'effet d'une bombe pédagogique ».

ALAIN CHEVARIN, QUESTIONS DE CLASSE(S)

UNE SITUATION COMPARABLE se retrouve avec les multiples sites et associations qui se proposent de renouveler la pédagogie et les méthodes d'apprentissage, dans ou hors l'école. Les approximations sont nombreuses, n'est pas scientifique qui veut. Le fonctionnement cérébral, qu'étudient les neuroscientifiques, devient fréquemment « le cerveau », laissant imaginer quelque transformation physique de l'organe lui-même : ainsi par exemple, sur le site de la fondation catholique des Apprentis d'Auteuil, « si les parents sont aimants, le COF [cortex orbito-frontal] de leurs enfants se développe normalement ».

La philosophe et spécialiste des sciences de la cognition Elena Pasquinelli a dans un ouvrage récent mis en garde contre les vulgarisations mal maîtrisées ou les médiatisations à la recherche du buzz : « Tout en nous inondant d'informations, la couverture médiatique des études sur le cerveau est susceptible d'omettre des informations pertinentes – concernant notamment la

façon dont les résultats des expériences sont obtenus, les images du cerveau produites et interprétées. [...] L'ignorance des connaissances de base sur l'élaboration des images du cerveau peut induire en erreur le profane en lui faisant croire que l'image qu'il voit du cerveau est analogue à une photo – au Polaroid – d'un état d'activation du cerveau. »

Sciences et neuromythes

Ailleurs, on retrouve par exemple, avec encore et toujours la référence aux neurosciences, le vieux neuromythe du cerveau droit et du cerveau gauche, voire du « cerveau haut » et du « cerveau bas ». C'est le cas sur divers sites ou blogs personnels, notamment inspirés par le livre du psychiatre américain Daniel J. Siegel, *Le cerveau de votre enfant, Manuel d'éducation positive pour les parents*, mélange de neurobiologie et de « méditation de pleine conscience » (*mindfulness*).

Ces neuromythes sont pourtant rejetés par tous les chercheurs sérieux. Elena Pasquinelli dénonce les dangers que repré-

“ La neuroéducation, qui prétend organiser des parcours individuels en fonction de “lois naturelles de l’enfant”, est l’équivalent néo-libéral de la sociobiologie conservatrice qui prétendait justifier la place de chaque groupe social d’après la génétique. ”



Gouache, adaptation d'Ubu roi pour un public jeunesse.

sentent, pour l'éducation et la santé en particulier, ces interprétations fantaisistes de connaissances scientifiques (*Mon cerveau, ce héros – mythes et réalité*, éditions Le Pommier, mai 2015).

Il est inquiétant dans ce contexte de voir l'actuel ministre de l'Éducation nationale lui-même ne pas hésiter à justifier par les neurosciences son choix exclusif d'une méthode syllabique d'apprentissage de la lecture, rejetant du même coup trente ans de recherche en éducation.

Les scientifiques, eux, s'efforcent de donner leur juste mesure aux avancées de la science et de nuancer les apports qu'elle peut offrir à la pédagogie. Le directeur de l'unité Inserm « neuropsychologie et imagerie de la mémoire humaine », à l'université Caen-Normandie, Francis Eustache, déclare ainsi d'emblée : « Nous pensons que les connaissances récentes sur le cerveau peuvent être utiles, mais ne prétendons pas révolutionner la pédagogie. »

Last but not least, les neurosciences sont appelées en renfort de toutes les théories

de l'« l'éducation positive » ou de la « pédagogie de la bienveillance », jusque dans leurs options idéologiques extrêmes de refus de l'école ou même, carrément, de l'éducation.

Mélange « naturel » / « scientifique »

Car c'est bien là, dans ce mélange de « naturel » et de « scientifique » que se trouve la clé de la question, et du succès de ces approches par les neurosciences revisitées. Le cerveau serait programmé dès avant la naissance et il suffirait de trouver le bon algorithme pour lancer le programme. Céline Alvarez expliquait ainsi dans son livre *Les lois naturelles de l'enfant* : « L'être humain est pré-câblé [sic] pour développer des caractéristiques profondément humaines. » (page 36)

Il n'est pas étonnant que la doctrine éducative la plus prisée par ces courants soit celle de Maria Montessori, elle qui écrivait à propos du développement spirituel de l'enfant : « Le plus important est de ne pas interférer. La plante ne pourra en effet

“ Céline Alvarez expliquait ainsi dans son livre *Les lois naturelles de l'enfant* : « *l'être humain est pré-câblé [sic] pour développer des caractéristiques profondément humaines.* » ”

fleurir si une main impatiente vient en détruire les bourgeons. Nous devons regarder attentivement cette plante, lui donner les conditions optimales de croissance, la protéger du froid et des mauvais temps, mais nous devons surtout avoir la patience de la voir croître en son temps et selon son propre chemin. » Chez Céline Alvarez, cela donne de même : « L'être humain possède un potentiel inné pour penser, créer, partager... et [...] le système scolaire l'empêche d'émerger. »

Il y a là, dans ces interprétations ou ces récupérations de données des neurosciences, une conception innéiste qui ignore ou rejette toute la part de l'environnement sociétal, des conditions matérielles de l'existence, des relations sociales, dans le développement de l'être humain. Celui-ci est considéré seulement dans son individualité, régi par « les lois naturelles de l'enfant ».

Dans le domaine de l'éducation, il s'agit conséquemment de récuser toutes les approches psychologiques et sociologiques, et *a fortiori* les sciences de l'éducation, vilipendées et accusées de tous les maux tant par les réactionnaires qui mènent campagne contre elles depuis des lustres que, et c'est la nouveauté, par de nouveaux « écologistes » radicaux.

Plus fondamentalement, la fixation exclusive sur les neurosciences et la prétention à en faire le vecteur d'une « révolution pédagogique » réactivent ainsi le conflit entre sciences « dures » et sciences « humaines ». En 2006, dans une tribune célèbre parue dans *Libération*, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque lui-même, Gilles de Robien, classait les sciences de l'éducation dans les « fausses sciences ».

Bien au-delà de leurs possibles apports à la recherche en éducation, les neurosciences sont ainsi amenées à jouer un rôle important, idéologique et politique, dans le fonctionnement de la société.

Rôle politique des neurosciences

Il y a trente ans, le biologiste Richard Lewontin, le neurobiologiste Steven Rose et le psychologue Leon Kamin démontraient de façon magistrale, dans leur ouvrage *Nous ne sommes pas programmés*, la prétention de la sociobiologie alors florissante à expliquer les modes d'organisation sociale par l'action des gènes, et notamment à justifier les inégalités par une prétendue hérédité de l'intelligence. Ils expliquent ainsi : « La sociobiologie est une explication déterministe biologique, réductionniste de l'existence humaine. [...] Ce dont certains n'ont pas toujours conscience, c'est que si on accepte cette détermination biologique, rien n'a besoin d'être changé, car ce qui relève du royaume de la nécessité tombe dans le domaine de la justice. »

Aujourd'hui, *mutatis mutandis*, ce sont les neurosciences qui jouent le même rôle. La neuroéducation, qui prétend organiser des parcours individuels en fonction de « lois naturelles de l'enfant », est l'équivalent néo-libéral de la sociobiologie conser-

vatrice qui prétendait justifier la place de chaque groupe social d'après la génétique. Le cerveau a remplacé les gènes, et les individus ont remplacé les populations, mais un réductionnisme de même type que celui dénoncé par Lewontin est aujourd'hui à l'œuvre.

Fi donc d'une « science humaine » qui analyse les conditions sociales dans lesquelles vivent et étudient les élèves pour essayer de rendre l'éducation un peu plus égalitaire, s'il suffit, guidé par la « vraie science », d'activer les bonnes aires neuronales pour que chacun-e développe son potentiel cognitif « naturel ». Or ce potentiel cognitif, on ne voit pas pourquoi il devrait être identique chez tous les enfants : et voilà, une fois de plus, sous couvert de « nature », discrètement justifiées les inégalités scolaires...

Au-delà du constat

Il ne s'agit évidemment pas ici, on l'aura compris, de jeter le discrédit sur les neurosciences. Elles ont, comme toutes les sciences, leur utilité, leur nécessité. Il ne s'agit pas non plus de nier que les neurosciences peuvent fournir des apports intéressants pour notre compréhension des mécanismes de la cognition.

Il s'agit de dénoncer la confusion entre science et vision scientiste du monde et l'instrumentalisation des neurosciences cognitives au service d'intérêts particuliers, qui se fait dans deux directions souvent convergentes.

D'une part, les neurosciences sont appelées en caution pour défendre telle ou telle méthode pédagogique, voire telle ou telle conception de l'enseignement, au prix d'explications réductionnistes qui négligent ou refusent tous les autres aspects



Projet illustration jeunesse.

“ *Il s'agit de dénoncer la confusion entre science et vision scientiste du monde et l'instrumentalisation des neurosciences cognitives au service d'intérêts particuliers* ”

entrant en ligne de compte, les approches sociologiques en particulier.

D'autre part, et c'est le plus grave, cet usage des neurosciences, comme autrefois celui de la sociobiologie, vise, sous couvert de respecter des « lois naturelles » largement fantasmées, à légitimer et imposer un ordre social fait aujourd'hui d'individualisme néo-libéral. Ce n'est donc pas un hasard si on le retrouve chez tous ceux, individus ou organisations, qui s'attachent à dénigrer l'école publique et son « égalitarisme niveleur » et à créer des écoles « libres » hors contrat pour telle ou telle catégorie d'enfants, voire uniquement pour leurs propres enfants... ■

Ce texte est la version très abrégée d'un article posté sur le site Q2C, à consulter donc pour plus d'infos...

Agir... pour l'école ou pour le marché du travail ?

Les enquêtes internationales le disent, les statistiques du ministère le confirment : un nombre important de jeunes quittent l'école sans savoir lire correctement et sans le moindre diplôme.

Ces jeunes pourraient devenir des adultes « inemployables »... et cela soucie l'Institut Montaigne, association fondée en 2000 par Claude Bébéar, patron des assurances Axa, regroupant des chefs d'entreprise, des hauts fonctionnaires et des universitaires ; la capacité productive de la France est en jeu !

ANNE QUERRIEN, QUESTIONS DE CLASSE(S)

SELON FRANCE STRATÉGIE*, rattraper le retard entre la France et l'Allemagne pointé par les résultats de l'enquête Pisa, ferait gagner 11,5 milliards d'euros de PIB par an. Mais comment faire ? Pour l'Institut Montaigne, *think tank* patronal, pas question de financer davantage l'action publique. Mieux vaut forcer les enseignants à être plus efficaces en adoptant les méthodes « scientifiques » qui ont « fait leurs preuves ». Or, les validations scientifiques n'existent pas ; malgré leur foisonnement, aucune ne fait autorité.

En 2010, l'Institut Montaigne crée donc une association, Agir pour l'école, dont le comité directeur comporte notamment deux recteurs d'académie, Jean-Michel Blanquer (actuel ministre de l'Éducation nationale) et Christian Forestier. Elle arrive à recueillir 4 millions d'euros de dons (outre l'Institut Montaigne, la Fondation Sisley d'Ornano, la Fondation solidarité de la Société générale, la Fondation HSBC pour l'éducation, la Fondation Total, la Fondation Bettencourt-Schueller, la Fondation financière de l'Échiquier, le groupe Dassault, ainsi que la fondation Ardian qui offre des mentors individuels à des jeunes des quartiers défavorisés). Le

ministère des Solidarités et de la santé, celui de l'Éducation nationale, l'Agence nationale pour la rénovation urbaine, etc., participent également. Pour les partenaires privés, il est plus rentable que l'expérimentation concerne des quartiers défavorisés (défiscalisation de 66% de l'investissement dans une association comme l'Institut Montaigne, de 75% pour une action ciblant les publics en difficultés).

Pour « vaincre l'échec scolaire », l'Institut Montaigne a sa méthode :

- faire entrer le numérique éducatif à l'école, pour que les enfants aient les moyens d'un travail encadré jusqu'à la maison et consacrent plus de temps aux apprentissages (l'obsession de l'Institut Montaigne, c'est le temps d'exposition aux apprentissages, notamment les « fondamentaux », voir *N'Autre école*, n° 3) ;
- organiser l'apprentissage du français et de la lecture dès la grande section de maternelle en commençant par la conscience phonologique, qui sera facilitée par l'usage de tablettes tactiles, comme la tablette *Autophono*, mise au point par Agir pour l'école et des chercheurs du Laboratoire d'études des mécanismes cognitifs de l'Université de Lyon.

Quand les historiens de garde privatisent l'enseignement de l'histoire...

L'histoire, et plus spécifiquement l'histoire scolaire, est depuis bien longtemps un enjeu politique, comme l'ont montré notamment Suzanne Citron dans *Le Mythe national* (réédition L'Atelier, 2017), Nicolas Offenstadt dans *L'Histoire bling-bling* (Stock, 2009) ou l'ouvrage collectif dirigé par Laurence de Cock, *La Fabrique scolaire de l'histoire* (Agone, 2017).

CHRISTOPHE NAUDIN, PROFESSEUR D'HISTOIRE GÉOGRAPHIE, CO-AUTEUR DES *HISTORIENS DE GARDE* (LIBERTALIA)

TOUTEFOIS, JUSQUE-LÀ, c'était essentiellement le politique qui utilisait l'histoire scolaire, par le biais des programmes ou par un discours électoraliste mobilisant des idées reçues sur ces mêmes programmes, laissant croire qu'on n'enseigne plus l'histoire « comme avant », en oubliant notamment les « grandes figures » du passé.

Depuis la fin des années 2000, dans le sillage de l'élection de Nicolas Sarkozy, un certain nombre de personnalités médiatiques, au prétexte de « faire aimer l'histoire », ont commencé à diffuser un discours tout aussi politique mais caché derrière le divertissement et une force de frappe commerciale importante, avec des relais médiatiques puissants, y compris publics. Avec William Blanc et Aurore Chéry, nous les avons appelés les « historiens de garde »*, en référence aux « chiens de garde » de Nizan, ou « aux nouveaux chiens de garde » d'Halimi. Le cas d'école, si l'on peut dire, est Lorant Deutsch, auteur de deux *best sellers*, *Métronome* (Michel Lafon, 2009) et *Hexagone* (Michel Lafon, 2013), adaptés sur tous les supports, y compris des versions télévisées financées en millions par le service public.

La bonne idée de départ de *Métronome*, le bagout et le côté jovial du personnage, lui ont ouvert les portes des plateaux téléés, sans qu'aucune analyse du fond de son discours ne soit proposée.

L'histoire, un marché porteur

Deutsch n'est cependant pas seul. Les autres historiens de garde, que ce soit Franck Ferrand, Stéphane Bern, ou les moins connus Jean Sévillia et Dimitri Casali, ont peu ou prou le même discours sur l'histoire de France, et sur la France elle-même, et un rejet commun de l'histoire scientifique et de l'histoire scolaire. Comme l'ont montré les articles du site « Pour un aggiornamento de l'enseignement de l'histoire » (aggiornamento.hypotheses.org), Casali, par exemple, s'est fait une spécialité des manuels « alternatifs » aux manuels « officiels », le dernier ayant été financé par la fondation Aristote, préfacé par Jean-Pierre Chevènement, et soutenu par SOS Éducation et Familles Chrétiennes. Si la diffusion a été faible, la tentative peut inquiéter, car Casali n'en est pas à son coup d'essai. Il est déjà intervenu dans un collège du Val Fourré, et a participé à une réédition du *Petit Lavis* (A. Colin, 2013).

Il y a un peu plus d'un an, il avait fallu une mobilisation d'enseignants pour que Lorant Deutsch soit contraint d'annuler son intervention devant des collégiens de Trappes. Dans les deux cas, il s'agissait de faire la promotion d'ouvrages bénéficiant déjà d'une large couverture médiatique.

L'élection d'Emmanuel Macron n'est pas spécialement rassurante pour les usages publics de l'histoire. Sa visite au Puy du Fou de Philippe de Villiers ou son hommage enflammé à Jeanne d'Arc peuvent laisser songeur. Il a néanmoins un vrai discours sur la science historique, qu'il a développé dans une longue interview pour le magazine *L'Histoire* pendant la campagne présidentielle (mars 2017). Il ne cache pas sa volonté d'un récit national, et d'une vocation de l'histoire à faire aimer la France. Son ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, partage évidemment le même discours, allant jusqu'à ressortir les poncifs sur l'importance de la chronologie.

Les « entrepreneurs culturels »

C'est toutefois un autre choix de Macron qui inquiète, même s'il ne touche pas directement, pour le moment, l'enseignement de l'histoire : la « mission sur les monuments en péril » confiée à Stéphane Bern à la rentrée 2017. L'animateur, présentateur d'émissions à succès, déclinées en *best sellers* fort rentables, n'a jamais nié ses accointances royalistes, même s'il se dit aujourd'hui républicain. Il a également, comme Macron, une vision libérale de la culture et n'a pas caché que sa mission était de faire des économies en faisant appel au mécénat privé. On peut dès lors s'inquiéter des choix qui seront faits, en plus de s'étonner que le Président ait choisi un animateur plutôt que faire confiance aux instances publiques déjà



Le *Casanova* de Fellini pour le magazine *TROISCOULEURS* édité par les cinémas MK2, avril 2017

“ Plus largement, ce choix ressemble à une validation politique du discours et des méthodes des historiens de garde : la défense d'une histoire identitaire (Bern lui-même parle de “crise identitaire”) par des “entrepreneurs culturels”. ”

existantes. Stéphane Bern a d'ailleurs déjà eu quelques soucis avec l'Inrap lors d'une visite à Marseille.

Plus largement, ce choix ressemble à une validation politique du discours et des méthodes des historiens de garde : la défense d'une histoire identitaire (Bern lui-même parle de « crise identitaire ») par des « entrepreneurs culturels ». Cela n'a pas grand-chose à voir avec les missions que l'on est en droit d'attendre du service public, et risque de contribuer à l'affaiblissement de la recherche. Quant à l'histoire scolaire, si elle n'est pour le moment pas encore directement touchée, ces différents signaux doivent nous rendre vigilants... ■

* *Les Historiens de garde*, William Blanc, Aurore Chéry, Christophe Naudin, Libertalia, 2016.

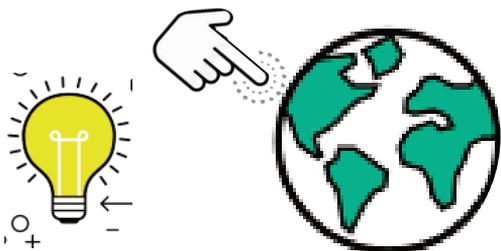
Aux origines...

La « New School »
4 de Cecil Reddie
(1889) :
libérer l'individu d'une
éducation sclérosante,
favoriser l'esprit
d'entreprise (« self help »)



L'École des Roches 5
(1899)

fondée par Edmond Demolins
pour former une « nouvelle race
de patrons », rachetée en 2013
par Varkey (GEMS Education). 14



Les écoles alternatives privées

HUB SCHOOL 21

42 École 42 de
Xavier Niel (Free)



Le film...



Les « leaders »



Tom Van der Ark (Getting smart
ex dir. éducation Gates Fond.)
Thomas Blettery (Ashoka France)
Bill Drayton (Ashoka)
Kiran Bir Sethy (Design for change,
Ashoka fellow)
Miguel Angel Luengo (Design for change
Espagne, Ashoka fellow)



Apprendre 21



A21 cherche à repenser l'école
afin d'en faire une organisation
apprenante et un écosystème
coopératif pour qu'elle devienne
un lieu de réussite et d'inclusion

8 Florence Rizzo 10 François Taddéi 11 Jérôme Saltet

Recherche & université



→ DU en transition éducative (Université
Paris Diderot)

→ CRI (Edtech Master,
Université Paris Diderot)



Neuro-éducation



Les concepts clés de la « transition éducative » 6

LAB school network 12

- École laboratoire (héritage de Dewey)
- Liens avec la recherche (neurosciences ?)
- Vocation à intégrer l'école publique



- Acteurs du changement (Changemakers)
- Rhétorique de l'entrepreneuriat social
- + → La « transition éducative »
- Valeurs empruntées aux pédagogies coopératives et à la psychologie positive



Un réseau international



L'école dans la tourmente

En mars 2017 se tenait à Paris le premier salon Eduspot^① organisé par l'Afinef (Association française des industriels du numérique de l'éducation et de la formation).

En ouverture du salon, la projection du film *Une idée folle*^②, réalisé par Judith Grumbach et produit par Ashoka^③ a semble-t-il soulevé l'enthousiasme du millier de spectateurs présents¹.

CÉCILE MORZADEC, PROFESSEUR D'ESPAGNOL EN LYCÉE

QU'UN FILM QUI EMPRUNTE au vocabulaire des mouvements pédagogiques « alternatifs » en appelant à une révolution de l'enseignement soit plébiscité par des entrepreneurs de la *e-éducation* dans un salon à vocation commerciale a déjà de quoi étonner... mais que penser alors de l'adhésion de nombreux militants de ces mouvements pédagogiques qui se sont reconnus dans les propos exprimés dans le film et y voient même un moyen d'espérer quand on sait que le réseau Ashoka qui a produit le documentaire est loin de faire l'unanimité ? Il apparaît clairement que le message autour de l'école est actuellement brouillé, militants et entrepreneurs de l'éducation y emploient le même lexique et les mêmes concepts. Comment en est-on arrivé là ?

Quand on remonte au grand boom des révolutions pédagogiques des années 1880, on constate que les frontières entre l'éducation dite nouvelle et monde industriel sont déjà poreuses. En 1889, Cecil Reddie^④ fonde en Angleterre la « New School », considérée comme la première école nouvelle. L'objectif de cette école privée est de développer l'esprit d'entreprendre loin de l'école étatique sclérosante. Pour Reddie le modèle de l'homme moderne est l'ingénieur. L'industriel fran-

“ Il apparaît clairement que le message autour de l'école est actuellement brouillé, militants et entrepreneurs de l'éducation y emploient le même lexique et les mêmes concepts. Comment en est-on arrivé là ? ”

çais qui a financé son école, Edmond Demolins^⑤, crée en France, dix ans plus tard, l'école des Roches dans un luxueux château. Avec cette école, qui met en place toutes les méthodes « modernes » des pédagogies actives, l'ambition est de « créer une nouvelle race de patrons.² » L'idée de libérer l'école d'un système éducatif étatique qui enferme les individus et les contraint à réprimer leur créativité et leur esprit d'initiative remonte donc à la naissance de l'Éducation nouvelle dont la Biennale s'est déroulée en novembre 2017 à Poitiers. On peut rappeler que la plupart des grands penseurs de l'éducation du xx^e siècle comme Freinet, Ferrière, Montessori, Cousinet, Decroly, Neill, etc. ont participé aux congrès de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle, de 1921 et jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. L'éducation nouvelle est un mouvement très vaste mêlant en son sein des visions politiques très diverses.

Mots croisés...

Ce qu'il y a de commun entre la naissance de l'éducation nouvelle et l'époque actuelle, c'est la conscience d'une crise sociétale qui oblige à repenser le rôle et le fonctionnement de l'école. Si on y regarde de plus près, plusieurs champs lexicaux sont communs aux deux époques : le champ lexical de la transformation et celui de la libération. À la fin du XIX^e siècle tant les penseurs de l'éducation libéraux comme Reddie ou Demolins que des penseurs libertaires comme l'espagnol Ferrer y Guardia appellent à une « rénovation de l'école. »³ Aujourd'hui, le concept à la mode est celui de « transition éducative »^④, un diplôme universitaire a même été créé à l'université de Paris Descartes pour former des experts en « transition éducative » en partenariat avec l'association Syn-Lab^⑤ créée par Florence Rizzo^⑥ ancienne chef de projet chez Ashoka France. Ashoka, qui a produit le film *Une idée folle*, axe sa communication sur l'urgence d'un changement dans le monde éducatif, le but est de former des « change-makers », des entrepreneurs sociaux, dont l'action se diffuse dans le monde éducatif afin de « changer le monde de demain⁴ ».

L'autre lexique commun à ces deux époques est celui d'une libération des capacités des individus, brimés par l'éducation traditionnelle. Mais ce concept est abordé différemment suivant que l'on se place du côté des penseurs libertaires ou des promoteurs actuels du changement éducatif. Là où, chez Ferrer, l'idée clé est celle d'une émancipation de l'individu dans un sens politique et avec une revendication de justice sociale, on se situe aujourd'hui dans un domaine qui emprunte à l'univers du développement personnel et du *coaching*. Il s'agit de développer les potentialités de l'individu qui seraient étouffées dans un monde trop



Dessin réalisé pour le site de la ZEP, « Zone d'expression prioritaire », média web qui se propose de laisser la parole aux jeunes à travers divers témoignages. Une famille de réfugiés syriens et l'entraide entre voisins.

normatif, comme dans l'invitation d'Alvarez à suivre « les Lois naturelles de l'enfant ». On lit sur le site d'Apprendre 21^⑦, qui regroupe des personnalités du mouvement du « renouveau éducatif » (François Taddei^⑧, Jérôme Saltet^⑨ et Florence Rizzo), que « l'école doit accompagner le développement de l'enfant et son épanouissement, lui apprendre le vivre ensemble, à vivre dans un monde complexe, à devenir un citoyen éclairé, à critiquer et à apprendre, à être autonome et libre⁵ ».

Révolution ou transition ?

Ce qui déclenche la prise de conscience d'une urgence à repenser l'école semble donc être, que ce soit à la fin du XIX^e siècle comme au début du XXI^e siècle, le sentiment aigu que la société est en train de connaître une mutation radicale : la révolution industrielle du XIX^e siècle oblige à massifier l'enseignement car les industries ont besoin de travailleurs instruits, la révolution numérique que Michel Serres compare à la révolution de l'imprimerie bouleverse la réflexion pédagogique actuelle. Michel Serres dans son livre *Petite Poucette* nous dit que le savoir serait maintenant « dans la poche », contenu dans le téléphone portable que tout un chacun emporte avec soi⁶. La révolution numérique n'est

pas la seule à questionner l'éducation, on pourrait citer également la neuro-éducation ou l'avènement d'une société post-capitaliste qui a créé un nouveau type de travailleur que l'on souhaite créatif, adaptable et coopératif.

L'école « laboratoire »

À chaque époque l'on voit se dessiner deux tendances : soit l'école doit s'adapter à une société qui change, soit l'école doit être un laboratoire d'idées nouvelles pour diffuser et créer une nouvelle société plus juste. Cette conception d'une école laboratoire a été privilégiée par de nombreux penseurs de l'Éducation nouvelle dont les idées politiques sont pourtant éloignées : Dewey crée son école laboratoire à Chicago en 1896, Reddie et Demolins créent leurs écoles privées conçues comme terrains d'expérimentation pédagogique en 1889 et en 1899, Ferrer ouvre son école en 1901. On retrouve l'idée que le renouveau éducatif passera par des initiatives privées, ce qui n'est pas sans nous rappeler le boom actuel des écoles alternatives hors contrat. Le présupposé est le même : il n'est pas possible de repenser l'école à l'intérieur du système éducatif. Une initiative comme le « Labschool Network[®] »⁷ initiée par une chercheuse de l'EHESS, Pascale Hagg, rejoint ce constat et a pour ambition de concevoir une école laboratoire sur le modèle de Dewey avec des fonds privés mais en lien avec les chercheurs et l'Éducation nationale, afin de se donner les moyens d'intégrer l'école publique.

La deuxième tendance consiste à considérer que l'école doit s'adapter à un monde complexe qui change à toute allure. Les auteurs de *Construire le modèle éducatif du XXI^e siècle* parlent d'un « renouveau éducatif fondé sur l'audace, l'ouverture au monde et l'adaptation à la vitesse du changement ». Beaucoup de penseurs actuels de l'éducation surfent sur ce senti-

“ *La vogue actuelle de la pédagogie Montessori, la philosophie des change-makers de la transition éducative ne doivent pas nous leurrer : c'est une logique individualiste qui est à l'œuvre plutôt qu'une logique de justice sociale* ”

ment d'urgence afin de promouvoir des solutions que l'on oublie parfois d'analyser en détail. Il est facile de s'y reconnaître tant le sentiment d'un monde en quête de lui-même nous anime tous et il semble que cette ambiguïté soit ce qui fait la force de réseaux puissants tels que Ashoka ou Design for change[®].

Quand les milliardaires jouent aux profs...

Ces associations internationales fondées par des milliardaires philanthropes, qui promeuvent des valeurs d'ouverture, d'empathie, de bienveillance, de coopération, reprennent le modèle de l'entrepreneuriat social dont le but n'est pas la remise en cause de la société post-capitaliste, mais au contraire l'accommodation avec une telle société afin d'exploiter de nouveaux marchés, l'éducation des enfants défavorisés en est un. De tels réseaux, dont le discours emprunte aux concepts clés de l'éducation nouvelle, ne sont donc pas crédibles quand on aspire à une société plus juste et à une école moins inégalitaire.

En 1911, dans son livre manifeste Ferrer nous invite déjà à nous méfier des intentions gouvernementales de réformer l'éducation. Ces réformes sont en général liées à une volonté de créer un nouveau réservoir de travail adapté à la société qui change ; n'est-ce pas ce qui se joue actuellement derrière bien des injonctions à innover dans l'éducation ? Ferrer écrit : « Il n'est plus possible de maintenir le peuple dans l'ignorance. On a besoin qu'il soit instruit pour que la situation économique d'un pays soit préservée et progresse face

à la concurrence universelle. Cela étant, les gouvernements ont voulu une organisation de l'école de plus en plus complète, non parce qu'ils espèrent que par l'éducation la société se rénove, mais parce qu'ils ont besoin d'individus, ouvriers, instruments de travail plus perfectionnés pour faire fructifier les entreprises industrielles et les capitaux qui y sont affectés. »

En fin de compte, il convient d'être vigilant, pour un même constat, celui d'une société en pleine mutation, les réponses apportées ne sont pas équivalentes : la tentation d'une école laboratoire fondée sur fonds privés pour assurer son indépendance a toujours existé, les réformes gouvernementales cachent souvent des intérêts économiques, les écoles alternatives privées en plein essor sont le reflet d'un repli individualiste de notre société, les réseaux internationaux liés à de grandes fondations américaines sont un miroir aux alouettes qui ne doit pas nous aveugler. Reste à mentionner les initiatives alternatives à l'intérieur de l'école publique dont le but est d'agir pour transformer la société de façon modeste à l'écart des grands événements de la « société du spectacle pédagogique ».

Un oubli... l'égalité sociale !

En définitive si nous avons pu observer une porosité des concepts entre éducation nouvelle et rhétorique libérale dans la volonté de libérer les individus, il semble que ce soit la notion d'égalité qui est absente de certaines initiatives telles que les premières écoles de Reddie et Demolins et qui puisse nous éclairer sur la volonté véritablement émancipatrice de certaines propositions actuelles. La vogue actuelle de la pédagogie Montessori, la philosophie des *changemakers* de la transition éducative ne doivent pas nous leurrer : c'est une logique individualiste qui est à l'œuvre plutôt qu'une logique de justice

sociale. Laurence De Cock ne s'y est pas trompée en dénonçant l'absence d'ambition politique et sociale dans l'expérience pédagogique de Céline Alvarez à Gennevilliers⁸. Dès lors que cette dimension politique est laissée de côté, il n'est pas étonnant que certaines expériences pionnières de l'éducation nouvelle s'accommodent du nouveau marché que constitue l'école. C'est ainsi que l'école historique des Roches a été rachetée en 2013 par le milliardaire indien Sunny Varker[®] à la tête d'un réseau international d'écoles privées et créateur du Global Teacher Prize[®] dont le finaliste français est enseignant en Segpa dans un collège public ; ce mélange des genres entretient le confusionnisme actuel pour le plus grand bonheur des marchands d'éducation. ■

1. <https://fr.linkedin.com/pulse/une-idee-folle-pour-lecole-vraiment-claude-tran>

2. *L'invention du scoutisme chrétien : les Éclaireurs Unionistes de 1911 à 1921*, Arnaud Baubérot, Les Bergers et les Mages, 2010, p. 29.

3. « La rénovation de l'école », *L'École moderne*, Francisco Ferrer y Guardia, traduction de Marie-Jo Sanchez, Ed. Couleur livres, 2009.

4. <https://fr.linkedin.com/in/florence-rizzo-6887681/fr>

5. www.apprendre21.org/nos-evenements/actualites/

6. *Petite poucette*, Michel Serres, Ed.. Le Pommier, 2012, p. 37.

7. www.fetedelascience.fr/pid34623-cid119662/les-lab-schools-une-voie-pour-rapprocher-enseignement-et-recherche.html

8. Voir entretien avec L. de Cock, *N'Autre école*, n° 7.

Dessin réalisé pour le site de la ZEP, « Zone d'expression prioritaire », témoignage d'une jeune femme agressée dans la rue.



L'école du Colibri,

citoyennisme et confusionnisme pédagogique

La situation de l'École publique a de quoi inquiéter. Alors que l'institution continue de creuser les inégalités sociales, ses moyens sont sans cesse détournés au profit du privé. Dans ce contexte, des voix en apparence progressistes se multiplient pour défendre le privé et le hors contrat et accompagner la remise en cause du service public d'Éducation. Parmi ceux-là, on trouve l'École du Colibri, l'une des composantes de la galaxie Pierre Rabhi.

MATHIEU MARCINIAK, ENSEIGNANT, MILITANT FREINET ET SYNDICALISTE SUD ÉDUCATION

S'IL NE S'AGIT PAS ici de faire de cette école l'ennemi n° 1, les concepts sous-jacents à son discours ainsi que son positionnement révèlent une tendance anti-public qui a le vent en poupe et qui symbolise assez bien un certain confusionnisme pédagogique menant souvent à l'acceptation et à la légitimation d'un libéralisme toujours plus inégalitaire.

Pour une « diversité éducative »

Fondée en 2006 et restée hors contrat pendant cinq ans, l'école du Colibri doit son existence à la rencontre de Michel Valentin, un homme d'affaires repent, et de Pierre Rabhi, star quasi incontestée du business écolo-primitiviste-chic. Apportant le capital nécessaire, Michel Valentin développera, jusqu'à son décès, la ferme des Amanins dans la Drôme, un îlot de promotion d'une écologie vertueuse imaginée comme un havre de paix pour les partisans de la révolution intérieure. Avec sa femme, Isabelle Peloux, ils y rattachent une école dont elle devient la directrice. Trente à quarante élèves y sont accueillis moyennant une bonne centaine d'euros par mois et un investissement dans la ferme. Deux

étudiants de master en service civique facilitent le développement des dispositifs pédagogiques pendant l'année.

Issue de l'enseignement privé catholique, la directrice s'est fait une petite réputation dans le milieu par ses nombreuses interventions au service d'une pédagogie alliant respect des individualités et écologie. Son livre (*L'École du Colibri. La Pédagogie de la coopération*, 2014), pragmatique et assez instructif, laisse un sentiment plutôt positif au lecteur. On y trouve une défense de l'écologie et de la pédagogie de projets, de la communication non-violente et de l'apprentissage démocratique de la citoyenneté, du respect des rythmes individuels et de la coopération entre enfants.

Si l'on reste circonspect lorsque l'auteure évoque dans des interviews son rapport à la spiritualité – qu'elle nous reproche de délaisser –, on devient méfiant à la lecture de considérations plutôt hostiles au service public. On comprend assez vite au contact des Colibris que le combat porté est celui pour une « diversité éducative » qui vise à « réinventer l'École ». Il s'agit de rejeter le « modèle unique » de l'école « centralisée » et de favoriser le développement d'une « créativité » présente dans les mouvements



Festival Pépète Lumière en Bourgogne

Émilie

citoyens. Les enjeux de démocratie, d'écologie, d'équité, de mixité sociale y sont défendus. Il est cependant clair que ce n'est pas ici qu'on vous ennuiera avec le service public. L'heure est au rassemblement, au dépassement des postures négatives et des « lamentations » : il s'agit aujourd'hui d'être « pour ». Ce leitmotiv de la *positive* attitude transparaît derrière toutes les prises de position des Colibris. Sous des discours militants et citoyens, on retrouve finalement les piliers d'une certaine pensée libérale conquérante reléguant idéologies et critiques du système économique au rang de réminiscences d'un passé sclérosé. Tout cela n'est pas sans rappeler Macron et sa rhétorique sur « l'ancien monde »...

Changemakers de tous les pays, unissez-vous !

Plus que l'écoute de leurs discours promotionnels, c'est l'étude des relations de l'école du Colibri qui nous permet de comprendre à quel phénomène nous avons affaire. Tout d'abord, l'école des Amanins est l'une des nombreuses composantes d'Ashoka. Chez la « 5^e ONG la plus influente au monde ¹ », on crie « everyone a changemaker ² ». Rassemblement d'entre-

preneurs sociaux intervenant dans le monde entier pour « la résolution des plus grands enjeux sociétaux », Ashoka a chez nous été popularisé récemment par le documentaire *Une idée folle* qui fut en 2017 lancé en grande pompe par le journal *Le Monde*. On flaire très vite l'entreprise ultra-libérale, transformant en marché potentiel les ravages du capitalisme mondial, en alliant promotion de l'engagement et clips sur BFM Business. Arnaud Mourot, ex-directeur d'Ashoka France, Belgique et Suisse nous prévient : « Transformons les problèmes sociaux en opportunités. » Bill Clinton lui-même a d'ailleurs encensé cette charmante initiative philanthropique, c'est vous dire...

Sous une critique de surface, ce mouvement se soucie finalement bien peu d'une analyse systémique et se concentre quasi exclusivement sur une approche individualiste et psychologisante pour résoudre les problèmes du monde. Cette proximité avec une certaine idéologie entrepreneuriale se retrouve aux Amanins dans les stages organisés pour des managers sur la sociocratie et l'holocratie, nouveaux artifices « d'innovation organisationnelle » prétendant dépasser les antagonismes dans l'entreprise.



Illustration d'une page de jeu réalisée pour la revue de cinéma pour enfant *PopCorn*, dont le n° était consacré au *Château dans le ciel* d'Hayao Miyazaki. Le jeu consistait à retrouver les morceaux du robot en haut à gauche dans le décor.

Une école ouverte (d'esprit)

Il est clair qu'au vu de certaines de ses rencontres, on ne pourra pas reprocher à la directrice de l'école de se montrer sectaire. On la retrouve ainsi plusieurs fois avec Didier Santiago, l'animateur cosmique d'émissions en ligne invitant psycho énergéticiennes, médiums et autres alchimistes. Dans l'une de ces vidéos, Isabelle Peloux nous apprend que des parents ont proposé à l'école des « massages sonores ». Tout cela finit par prendre des allures *new age*.

L'École du Colibri est aussi un acteur du Printemps de l'éducation. Lancé par Antonella Verdiani, chantre de « l'éducation à la joie » et de la « reliance » avec « le ciel et la terre, avec les animaux, les fleurs et les gens », ce mouvement constitue une

étrange galaxie pédagogique. Il réunit des partisans de la déscolarisation via l'inénarrable André Stern, les écoles Steiner-Waldorf³, l'école du « savoir-être » Living School, ou encore les Écoles dynamiques dont l'une des figures, Ramïn Farhangi, soutient Mélenchon, le chèque éducation et compare l'Éducation nationale à un appareil obsolète relevant d'une nostalgie du soviétisme.

Cette grande tolérance permet de croiser aux Amanins Étienne Chouard, la NEF (banque anthroposophe) ou encore le délégué général des Écoles Steiner-Waldorf. Entre danse biodynamique et révolution libérale, on ne s'ennuie pas chez les Colibris. Pour les plus engagés, leur site propose même un lien vers Créer son école, haut lieu de la frange ultra-réac et catholique lancé par Anne Coffinier. Chez les Colibris, le moins qu'on puisse dire c'est qu'on a définitivement dépassé le stade des critiques et des lamentations. Puisqu'on vous dit qu'il faut être « pour »...

Observer cette mouvance provoque donc un certain malaise, impression laissée par un véritable confusionnisme pédagogique alliant pratiques alternatives, écologie mystique et relations douteuses au nom d'un dépassement des critiques sociales habituelles. Pensant dans un premier temps avoir affaire à un mouvement inoffensif face à la loi du marché, on est en droit de se demander dans quelle mesure nous ne nous trouverions finalement pas là en présence de l'un de ses légitimes rejetons, produit d'appel pour amener les progressistes à prendre le parti de la libération du marché contre celui du vieux monde, bureaucratique et uniformisant. ■

1. www.ashoka.org/fr/pays/france

2. « Tous acteurs de changement ».

3. Liées à l'anthroposophie, ces écoles sont soupçonnées de dérives sectaires.

Loi Vidal :

un nouveau projet de rentabilisation des études

Une nouvelle réforme de l'enseignement supérieur a été présentée par les ministres Frédérique Vidal et Jean-Michel Blanquer. Cette loi vise officiellement à mieux informer les lycéen-ne-s des « attendus » des formations universitaires. Elle souhaite mobiliser les enseignant.e.s du lycée et les personnels de l'enseignement supérieur pour donner des avis sur les nombreux choix et projets (jusqu'à 10) formulés et rédigés par les lycéen.ne.s de terminale.

AURÉLIEN CASTA, SOCIOLOGUE AU LABORATOIRE IREDU, UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE, AUTEUR D'*UN SALAIRE ÉTUDIANT*, LA DISPUTE.

CES DEMANDES seraient récoltées par les universités qui formuleraient trois types d'avis définitifs sur les vœux formulés : « oui », « oui si » et « en attente ». Dans le premier cas, le jeune pourra s'inscrire dans la formation. Dans le second, il sera aussi accepté mais il devra suivre un « parcours personnalisé » (des enseignements supplémentaires dans les matières où on juge qu'il ne présente pas suffisamment de garanties). Dans le dernier cas, on le renverra à un éventuel accord que lui donnerait un des autres établissements sollicités. Si cet accord venait à ne jamais arriver, la responsabilité de lui trouver une place reviendrait à une commission présidée par le recteur d'académie. Pour comprendre les intentions réelles du gouvernement Philippe – et non pas celles officiellement affichées –, il faut replacer cette loi dans sa filiation avec celles qui l'ont précédée.

Rappelons qu'en 2002, les décrets LMD ont contraint les personnels de l'université à revoir entièrement les diplômes nationaux au nom d'un alignement sur la nomenclature européenne. Rappelons

qu'ensuite, la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007, confirmée par la loi Fioraso de 2013, a été adoptée pour autoriser sur le principe les présidents d'université à gérer comme bon leur semble le personnel et les biens immobiliers des campus.

Un projet global

Ces trois lois, tout comme la future Loi Vidal, furent au cœur des échanges menés durant la campagne présidentielle de 2017 entre l'entourage du candidat Macron et un réseau de « spécialistes » du supérieur gravitant dans l'orbite du futur président. Bien que ces échanges de messages électroniques révélés par Wikileaks le 31 juillet dernier doivent, dans l'ensemble, être pris avec beaucoup de prudence¹, ceux qui portent sur l'enseignement supérieur sont particulièrement crédibles, puisqu'ils sont dans la lignée des prises de position publiques qui ont émergé dans les années 2000 en faveur de la hausse des frais d'inscription et du développement des prêts étudiants. Comme nous le montrons dans *Un salaire étudiant* (éditions La Dispute, 2017), on

retrouve en effet dans ces échanges un projet global porté depuis une vingtaine d'années par des personnalités et organisations (Institut Montaigne, Conférence des grandes écoles, Conférence des présidents d'université, Institut de l'entreprise, etc.) pour qui toutes les réformes ont d'abord vocation à changer les mentalités et à préparer l'augmentation des frais d'inscription et le développement des prêts étudiants.

Avant ou bien après... il faudra passer à la caisse

Les échanges révélés par Wikileaks montrent qu'Emmanuel Macron souhaite entériner l'idée que la valeur des études et de la formation se limite à deux flux financiers :

- les frais d'inscription payés par les étudiants à des « écoles supérieures et entreprises privées de formation » que le groupe de campagne a explicitement prévu de « mobiliser » ;
- les profits et salaires que créeront dans le futur les étudiants une fois qu'ils seront diplômés, occuperont un emploi et bénéficieront de ce que le groupe appelle le « rendement privé » des études.

La loi Vidal s'inscrit dans cette perspective. En effet, pour évoquer la future loi Vidal, l'entourage d'Emmanuel Macron parle surtout (en privé) d'« orienter » les jeunes vers « des formations professionnalisantes courtes » qui « débouchent sur une insertion professionnelle immédiate », c'est-à-dire des formations qui correspondent au principe du « rendement privé » des études et qui sont le cœur d'activité des écoles supérieures privées. Ces écoles aux frais d'inscription incontrôlés sont rarement évoquées mais elles occupent actuellement une place loin d'être négligeable en réunissant notamment près de 20 % des 2,6 millions de personnes inscrites dans

l'enseignement supérieur. Le souhait des conseillers d'Emmanuel Macron est manifestement qu'elles accueillent de plus en plus d'étudiants et qu'elles inspirent de plus en plus les universités publiques.

La loi Vidal, comme les précédentes, prépare la hausse des frais d'inscription et le développement des prêts étudiants². On le constate dans les échanges publiés par Wikileaks : les conseillers ont en effet été très inspirés par le livre-programme d'Emmanuel Macron paru en 2016 (*Révolution*) et sa proposition de « permettre aux universités de faire contribuer les étudiants les plus aisés ». Jugeant cette mesure trop dangereuse politiquement, le groupe d'experts a préconisé qu'une telle mesure fasse seulement l'objet d'une « concertation » au cours du mandat et laisse la place à des mesures transitoires préparant une réforme systémique de ce type.

Dans toutes ces propositions transitoires, il en est une qui faisait particulièrement l'unanimité et qui devrait être proposée très rapidement car elle a reçu l'aval officiel d'Emmanuel Macron qui s'y est déclaré « ouvert » bien avant l'élection du printemps dernier. Le gouvernement devrait ainsi très prochainement autoriser les universités à fixer elles-mêmes les frais d'inscription demandés aux étudiants étrangers non ressortissants de l'Union européenne.

Il s'agit de continuer d'occuper un terrain qui, contrairement à la période de l'après-guerre, est aujourd'hui délaissé par les syndicats étudiant et universitaire. Sur ce point, comme nous l'analysons dans *Un salaire étudiant*, la volonté des conseillers d'Emmanuel Macron et des organisations à l'origine des projets de hausse des frais d'inscription et des prêts étudiants correspond à celle qu'ont eue dans le passé Margaret Thatcher ou encore Tony Blair lorsqu'ils ont réussi à faire passer la géné-



Dessin pour CQFD n°152 du mois de mars 2017 sur la construction du port du Havre

ralisation des frais d'inscription et des prêts étudiants dans un système britannique où la sélection des étudiants par les établissements existait déjà.

Ces officines et ces « conseillers » souhaitent surtout faire passer leurs idées et notamment réduire les étudiants à des consommateurs et/ou de futurs travailleurs. Ce faisant, ils s'opposent aux positions des syndicats étudiants et du Plan Langevin-Wallon de 1947 qui définissent les étudiants comme des « travailleurs » qui produisent au cours des études et à qui il s'agit de donner un « salaire ». Tout l'enjeu est probablement aujourd'hui de donner une nouvelle audience à ce type de revendications et aux projets de réforme radicale de l'enseignement supérieur qui les accompagnent. ■

1. Voir sur ce point Jérôme Hourdeaux, « Les Macron-leaks posent plus de questions qu'ils ne font scandale », *Médiapart*, 11 mai 2017. Les extraits mobilisés par la suite sont tirés de la partie des échanges électroniques qui a été authentifiée par Wikileaks.

2. Sur ces passages précis, on peut se reporter également à Flacher David et Harari-Kermadec Hugo, « La rentabilité de l'enseignement supérieur n'a aucun sens ! », *Mensuel du Snesup*, n° 659, novembre 2017.

Travail empêché : réagissons

Être gêné quand on mène un travail difficile ; cette expression de travail empêché – élaborée par les sociologues du travail – vient à l'esprit quand on constate les difficultés que le Pôle innovant lycéen de Paris connaît : il ne va plus pouvoir rester dans ses locaux actuels, et ceux qu'on lui propose ne sont pas satisfaisants au vu des activités présentées aux élèves (un atelier vélo par exemple). Le Pôle innovant accueille les fameux décrocheurs dont tout le monde parle (ce sera la « grande cause régionale 2018 », dit-on).

C'est pourtant, explique un enseignant, « un public qui a un passif difficile avec l'institution scolaire. Il l'a quitté en cours de route sur une invitation pressante ou dans l'indifférence générale. Il a vécu une période plus ou moins longue de déscolarisation durant laquelle il s'est retrouvé sans raison sociale « tu fais quoi ? – Rien ; tu es quoi ? – Rien ».

Ces élèves arrivent donc avec un besoin de reconnaissance important (je retourne au lycée, je retrouve une identité vis-à-vis de la famille, des copains...) et en même temps avec une attitude de résistance qui a été leur seule identité possible pendant des années passées dans l'institution.

Alors ? Quelles sont les raisons de la mauvaise volonté de l'Académie et de la Région ?

Quoi qu'il en soit, on ne peut que les soutenir. Une pétition est en ligne (chn.ge/2nJXnaN). Continuons d'être à leur écoute. (J.-P. Fournier)



La hausse des frais d'inscription et le développement des prêts étudiants sont à l'ordre du jour des politiques néolibérales.

Contre cette logique, une proposition radicale existe depuis plus d'un demi-siècle, celle de la gratuité des études indissociable du versement d'un salaire aux étudiants, avancée par la Charte de Grenoble de l'Unef, en 1946, et le plan Langevin-Wallon, en 1947. Pour comprendre et prolonger cette revendication, ce livre invite à reconnaître pleinement le fait que les étudiants sont producteurs de valeur pendant leurs études. Il propose le versement d'un salaire à tout adulte de plus de dix-huit ans qui souhaiterait démarrer ou reprendre une formation généraliste ou professionnelle.

Un salaire étudiant, financement et démocratisation des études, Aurélien Casta, La Dispute, 2017.

Le quasi-marché scolaire aux racines des inégalités

Après que le dispositif Pisa a annoncé que l'école française se place au dernier rang des pays de l'OCDE concernant la résorption des inégalités sociales, qu'elle contribue carrément à amplifier, il est important de proposer une analyse solide des raisons de cet échec structurel.

STÉPHANE LAFFARGE, ENSEIGNANT, SUD ÉDUCATION ET CÉMEA

Rappelons tout d'abord que le dispositif Pisa repose sur un ensemble de tests destinés à des jeunes âgés de 15 ans, sur un échantillon de population aussi représentatif que possible des situations de ces jeunes dans chacun des pays évalué par l'OCDE. Ces tests ne concernent que les mathématiques, les sciences et la lecture.

Concernant par exemple les résultats bruts en mathématiques, les résultats par pays sont très proches, même s'ils génèrent un classement, raison pour laquelle il est nécessaire d'approfondir l'analyse. Apparaissent alors, selon chacun des pays concernés, de fortes disparités quant aux écarts entre les élèves les plus en réussite et les élèves les plus en difficulté. C'est notamment concernant ces écarts que la France se retrouve très mal classée, puisque quasiment en dernière position (graphique 1).

Selon l'OCDE, « l'école tend à reproduire les effets de l'avantage socio-économique, au lieu de favoriser une répartition plus équitable des possibilités d'apprentissage et des résultats de l'apprentissage ». (OCDE, 2014). Si bien que pour Jean-



Pisa 2012 – Calculs propres N. Hirtt

Graphique 1

Paul Delahaye¹, responsable de la mission « Grande pauvreté et réussite scolaire » pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, il est impératif de « lutter contre les déterminismes sociaux en tant que déterminants de l'échec scolaire pour faire en sorte que la France ne soit plus le pays dans lequel l'origine sociale pèse le plus sur les destins scolaires ».

Il est donc nécessaire d'analyser et de comprendre au mieux l'origine exacte des écarts de résultats constatés ; et puisque ces écarts sont moitié moindres dans un

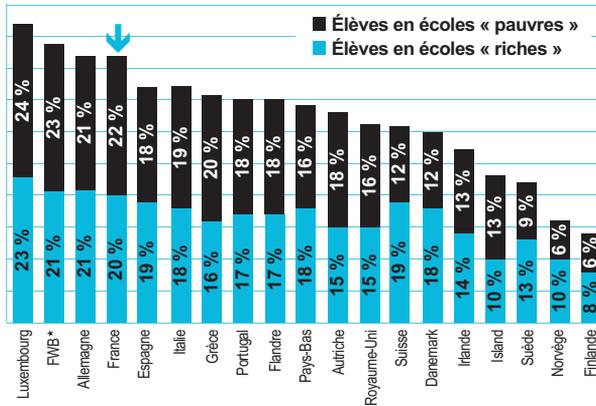
pays comme la Finlande, de nous pencher sur les éventuelles différences flagrantes entre les deux systèmes scolaires. Ici, les données fournies par Pisa montrent que les indices socio-économiques des écoles finlandaises sont bien moins dispersés que ceux des écoles françaises (voir graphique 2).

Autrement dit, la large répartition des écoles françaises indique qu'il existe dans notre pays des écoles « ghettos de pauvres » et des écoles « ghettos de riches », contrairement à la Finlande qui a organisé ses établissements scolaires de façon bien plus mixte, et c'est là une différence fondamentale puisque les mêmes statistiques, établies par l'Aped², prouvent que 62 % des inégalités sociales à l'école s'expliquent par ces facteurs structurels qui engendrent ce qu'il convient donc d'appeler une ségrégation structurelle.

En France, la « ghettoïsation » des écoles (voir graphique 3) engendre un très fort zapping résidentiel, les familles les plus aisées préférant déménager pour inscrire leurs enfants dans des écoles plus réputées (ce qui a d'ailleurs pour effet d'accentuer la « ghettoïsation » selon un processus sans fin qui s'auto-alimente...). La carte scolaire n'a plus aucun sens depuis que le gouvernement Sarkozy l'a abrogée, chaque famille pouvant désormais bénéficier d'une dérogation...

La liberté de l'offre étant également autorisée, voire favorisée, les écoles privées sous contrat (et même depuis peu hors contrat...) sont une autre possibilité offerte aux nanti.e.s pour conforter leurs privilèges. Les travaux de Choukri Ben Ayed, professeur de sociologie à l'univer-

DEGRÉ DE POLARISATION SOCIALES DES ÉCOLES



* Fédération Wallonie-Bruxelles
Pisa 2012 – Calculs propres N. Hirt

Graphique 2

L'expression « écoles ghettos » est entrée dans le langage courant. Mais, à l'autre extrémité de la hiérarchie sociale, les riches ont aussi leurs écoles socialement ségréguées. La polarisation sociale du tissu scolaire est probablement l'un des aspects les plus visibles de la ségrégation scolaire et l'un des facteurs les plus puissants de l'inégalité sociale qu'elle produit.

Pour mesurer le degré de polarisation sociale des systèmes éducatifs au moyen des données de Pisa, nous avons identifié des écoles « ségréguées », « riches » (ou « pauvres ») en comparant leur indice socio-économique moyen (supérieur ou inférieur d'un demi écart-type) à l'indice socio-économique moyen du pays. Avec cette définition, la notion d'écoles « riches » et « pauvres » n'est pas absolue mais relative au niveau et à la diversité socio-économique de chaque pays. Plus les élèves sont séparés d'après leur origine sociale, plus l'inégalité de performances entre eux est importante. Le Luxembourg, la Wallonie-Bruxelles, la France et l'Allemagne ont les systèmes éducatifs les plus ségrégués sur le plan social. Ils font aussi partie des pays où les différences de performances sont les plus fortes. Inversement, la Finlande, la Norvège, la Suède et l'Islande ont très peu d'écoles socialement ségréguées et les écarts sociaux de performances y sont également les plus faibles. 52 % des différences entre les pays ouest-européens (sur le plan de l'équité) sont expliqués par le taux de ségrégation en écoles riches et pauvres.*

sité de Limoges et chercheur au Gresco (Groupe de recherches et d'études sociologiques du Centre-Ouest) confirment amplement ce constat : plus l'offre scolaire est concurrentielle sur un territoire, plus les inégalités scolaires explosent³.

Ainsi, la ségrégation sociale à l'école résulte en partie de l'assouplissement de la « carte scolaire » qui jette l'école en pâture à la libre concurrence.

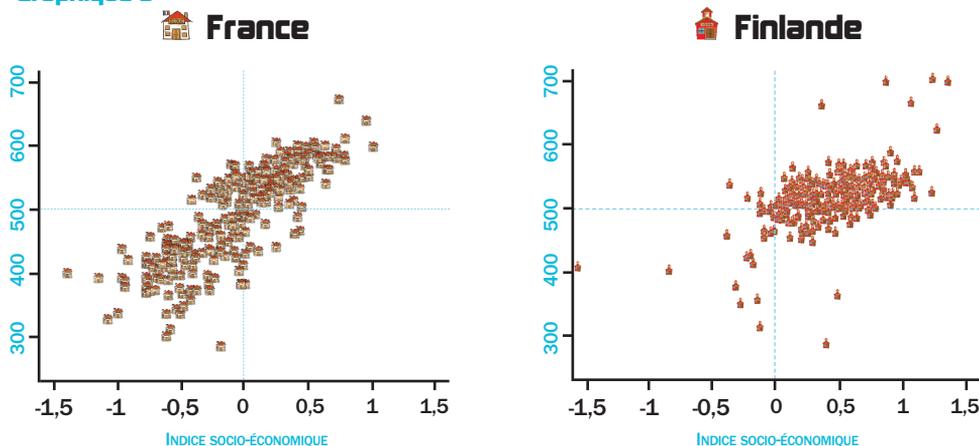
A contrario, ces phénomènes sont marginaux en Finlande, les familles n'y ayant aucun intérêt, d'autant plus que la carte

scolaire est redécoupée chaque année, afin notamment de décourager le zapping résidentiel.

De plus, la ségrégation décrite plus haut résulte également du choix des options qui constitue une stratégie bien connue (et féroce ment défendue !) des classes sociales aisées pour être affectées dans les meilleures écoles.

Le tri social, encore largement en vigueur aujourd'hui au collège, permet d'affecter les élèves qui réussissent dans les lycées généraux et technologiques, tandis que les

Graphique 3



Si l'on veut tenter de comprendre pourquoi le système éducatif en France est si profondément inégalitaire, il est nécessaire de jeter un regard sur les écoles, plutôt que sur les élèves.

Sur les graphiques ci-dessus, chaque point représente un établissement scolaire, rangé selon l'origine sociale moyenne de ses élèves (axe horizontal) et selon leurs performances moyennes en mathématique (axe vertical). La particularité de la France saute aux yeux lorsqu'on la compare par exemple à la Finlande (graphique de droite). Chez nous les points sont très étirés le long d'une droite inclinée. Cela veut dire que nous avons des écoles où se concentrent les enfants de riches et qui ont de très hautes performances moyennes ; et d'autres où se concentrent les enfants des classes populaires, avec des performances moyennes médiocres. Au contraire, en Finlande, les écoles sont mixtes, aussi bien du point de vue socio-économique que du point de vue académique.

Ceci nous conduit à formuler l'hypothèse que les grandes inégalités sociales observées au niveau des performances des élèves sont liées, pour une part importante, aux mécanismes de ségrégation de ces élèves, c'est-à-dire à l'ensemble des mécanismes qui, particulièrement en Belgique et en France, séparent les élèves selon leurs capacités (réelles ou supposées), selon leur origine sociale, leur religion, leur origine nationale, etc.*

* Les textes des deux encadrés sont extraits de « Pisa : France et Belgique, champions de l'inégalité », Nico Hirtt

élèves ayant rencontré des difficultés scolaires seront relégué.e.s dans les filières de l'enseignement professionnel. Aux un.e.s le travail intellectuel, la réflexion, et la participation aux processus de décisions ; aux autres le travail manuel et les tâches à exécuter sans broncher. À l'évidence, cette hiérarchisation des filières d'enseignement permet au système capitaliste de disposer d'une main-d'œuvre docile et corvéable.

Ainsi, la lutte contre les inégalités scolaires et contre l'amplification des inégalités sociales implique nécessairement plusieurs paramètres qu'il faut impérativement traiter simultanément. Pour espérer des résultats significatifs, il est d'abord nécessaire de mettre fin aux ségrégations résidentielles via une carte scolaire

qui ambitionne de favoriser drastiquement la mixité sociale, et abolir le quasi-marché scolaire via le non-financement par l'État de toutes les écoles privées. ■

→ Les graphiques 1 - 2 - 3 sont extraits de l'enquête de Nico Hirtt pour l'Aped (« Pisa : France et Belgique, champions de l'inégalité ») et remise en forme par G. Chambat.

1. DELAHAYE Jean-Paul (2015). « Grande pauvreté et réussite scolaire », rapport Igen, 2015. Voir également « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'École amplifie-t-elle les inégalités ? », rapport scientifique publié par le Cnesco en septembre 2016.

2. Aped, Appel pour une école démocratique, <http://www.skolo.org/>. Les visuels qui suivent sont empruntés avec son accord au travail de Nico Hirtt, cofondateur de l'Aped. Voir aussi HIRTT Nico, KERCKHOFS Jean-Pierre, SCHMETZ Philippe, *Qu'as-tu appris à l'école ?*, Aden, 2015.

3. Voir notamment BEN AYED Choukri, *L'École démocratique : vers un renoncement politique ?*, Armand Colin, 2010.

En marche ou au pas de course ?

L'« intérêt » de l'enfant

« Une autre semaine, une autre année sont possibles, mais qui le souhaite vraiment ? », ce questionnaire, depuis la décision de J.- M. Blanquer de laisser les acteurs éducatifs d'un territoire choisir l'organisation de la semaine scolaire a sa réponse : la semaine de quatre jours sera majoritaire à la rentrée 2018.

CATHERINE CHABRUN, ICEM, QUESTIONS DE CLASSE(S)

Selon une enquête de l'Association des maires de France du 24 novembre 2017, « outre les 43% des collectivités dont les écoles sont à quatre jours à la rentrée 2017, [...] 40% des communes et 45% des intercommunalités ont d'ores et déjà envisagé les quatre jours à la rentrée 2018 ».

Mais à qui profite le mercredi matin sans école ?

– Du côté des enfants : ceux dont la maman – ou le papa – ne travaille pas ou si travail il y a, pour les familles qui en ont les moyens, une personne à domicile est employée. Ils peuvent se lever plus tard. Mais pour une grande majorité des enfants, l'heure du lever ne va pas changer, les horaires sont les mêmes : au lieu de rejoindre l'école, c'est le centre de loisirs ou le

domicile de la personne qui va assurer la garde. L'argument de la fatigue supplémentaire ne concerne pas la majorité des enfants...et c'est tous les jours que les enfants se lèvent tôt pour rejoindre les lieux de garderie et... rentrent tard le soir.

– Du côté des adultes : les parents qui peuvent aménager leur temps de travail, ceux qui ont choisi de ne pas travailler et bien sûr les enseignants. Pour les autres, ce sont les mêmes contraintes horaires, mais avec des frais supplémentaires (centres de loisirs ou garderies), sans oublier comme tous les jours la course après la montre pour récupérer les enfants à l'heure.

Selon l'enquête de l'Association des maires de France, le retour à la semaine de quatre jours est motivé par les demandes des parents (83 %), des conseils d'écoles (81 %) et des enseignants (71 %).

Mais au lieu de réfléchir à une semaine, une année plus équilibrée qui articulent des temps éducatifs et de repos dans et hors l'école, le ministre de l'Éducation nationale laisse l'opinion décider.

Pourtant moins il y a de jours d'école, plus les inégalités d'accès aux activités et sorties culturelles, artistiques, etc. s'installent. Les offres privées vont se développer et profiter toujours aux mêmes couches sociales, celles qui en ont les moyens, qu'ils soient financiers ou culturels.

Que reste-t-il et que restera-t-il du service public d'éducation ?

L'enfance et la jeunesse ne sont pas au cœur des politiques qu'elles soient locales ou nationales.

Et si... il n'y avait que l'éducation ! La santé, le logement, les vacances, bref tous les droits fondamentaux de chaque enfant sont de moins en moins respectés. ■

Croquis : « Dehors ».



Privatiser la formation des enseignants ?

Histoire brève de l'action publique de formation des enseignants

Le dessein d'une instruction commune à tous les citoyens portait le germe du principe nécessaire de la formation des enseignants par la puissance publique. Les projets révolutionnaires ne s'accordèrent pas toujours sur les relations d'indépendance nécessaires entre cette formation et le pouvoir politique. Mais ceux-là mêmes qui, comme Condorcet, voulaient que la raison et les vérités de la science prennent le pas sur l'autorité politique, requièrent une formation des enseignants relevant de l'action publique.

PAUL DEVIN, SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DU SNPI-FSU

DÈS LORS, rares furent les moments de contestation du rôle de l'État à assurer cette formation. Seules les pressions exercées par l'Église catholique cherchant à retrouver son plein pouvoir éducatif et les méfiances idéologiques de ceux qui voyaient dans la formation collective des maîtres ce que Thiers appelait « des foyers de communisme » conduisirent la loi Falloux à relativiser la place des écoles normales.

La volonté de pérenniser le régime républicain, sous la III^e République, allait encore renforcer la responsabilité de l'État dans la formation des fonctionnaires enseignants. Cette perspective allait de pair avec l'affirmation des grands principes (gratuité, neutralité, laïcité) dont il était clair qu'ils ne pourraient constituer des éléments fondateurs de la culture professionnelle enseignante que si la formation des enseignants était débarrassée de l'influence de l'Église et des conservateurs.

Les années 1970 et leurs critiques sur le pouvoir des institutions interrogèrent les perspectives normalisatrices de la formation des maîtres. Mais ces volontés se limitèrent à des partenariats avec les mouve-

ments d'éducation nouvelle sans vraiment remettre en cause le consensus autour de la responsabilité de l'État.

Ce très bref historique témoigne de la nature exceptionnelle des évolutions à venir qui céderont la formation des enseignants au jeu des marchés et des concurrence alors qu'elle avait été pensée jusqu'aujourd'hui comme relevant de la seule action publique.

2012 : tentative ultra-libérale

L'universitarisation de la formation de maîtres entraîna une nouvelle conception du rôle de l'État qui délégua à un opérateur public tout en gardant le contrôle des contenus par un cahier des charges. Le cadre était là qui permettait d'aller plus loin... C'est ce que tenta en janvier 2012 un député UMP, Jacques Gersperrin, en déposant une proposition de modification du *Code de l'éducation* : la formation des maîtres, jusque-là réservée aux IUFM, s'ouvrirait à l'ensemble des opérateurs, – universitaires ou non, publics ou privés – puisque la proposition n'affirmait plus qu'une vague préférence de principe à l'opérateur universitaire (« notamment les universités »). Lors du débat parle-

mentaire, la députée Martine Faure pointait le danger d'« introduire dans le *Code de l'éducation* un adjectif très court, apparemment inoffensif, mais qui ouvrira toutes grandes les portes de la formation des enseignants aux officines privées ». Face aux nombreuses réactions, le texte adopté par la commission limite les opérateurs aux établissements d'enseignement supérieur. En définitive, la perspective législative fera long feu mais la barrière symbolique d'un renoncement à la prérogative historique de l'État à former les enseignants de l'école publique aura été franchie.

Depuis, des tentatives « à bas bruit »...

Depuis, c'est avec discrétion que se joue l'ouverture du marché de la formation. Luc Chatel en résume l'esprit : « C'est en travaillant à bas bruit, sous les radars, que les conséquences de nos réformes seront absolument majeures¹ ».

Teach for France (TFF) offre un bon exemple de cette « discrète » stratégie. Une convention tripartite entre le ministère, l'académie de Créteil et TFF, autorise cette association à organiser l'accompagnement d'enseignants contractuels exerçant dans l'académie. L'employeur assure la rémunération et reste maître de l'affectation, de l'évaluation et du renouvellement du contrat mais il confie toute l'action formative à un tiers qui en a la charge. Les arguments des défenseurs du projet seront d'évidence de constater l'existence d'une formation, là où pour les autres contractuels de l'académie, les moyens font cruellement défaut pour la mettre en œuvre... Il n'en reste pas moins légitime de nourrir quelques inquiétudes sur l'ingérence d'un réseau associatif international qui, sous ses déclarations égalitaires et

son amour proclamé de l'expérience générale en banlieue, défend les écoles à charte et la réduction de l'action publique.

C'est avec la même discrétion qu'opère Agir pour l'École. Officiellement, c'est une association destinée à l'expérimentation de nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture. En réalité, c'est le bras armé de l'Institut Montaigne pour les questions scolaires. L'essentiel de son action actuelle repose sur la diffusion de méthodes centrées sur l'apprentissage du décodage. Dans les secteurs où elle agit, elle ne se contente pas de promouvoir une méthode, elle en accompagne la pratique par la formation des enseignants et quelquefois au mépris des programmes nationaux et des autres actions de formation mises en œuvre par l'institution. L'innovation fait exception... et déroge aux habituels cadres réglementaires. Pourtant, au-delà des débats méthodologiques, ces programmes sont loin de pouvoir être garantis par un minimum de consensus scientifique !

Au printemps 2017, l'association Éclaire démarchait des académies pour proposer un programme très ambitieux : former des enseignants de maternelle à la pédagogie Montessori et montrer les effets de cette pédagogie sur la réussite des élèves. En confiant l'expérimentation à Charlotte Poussin, par ailleurs militante de la pédagogie Montessori, on peut douter que l'expérience ait eu d'autres effets que faire la preuve de sa nature bénéfique. Curieuse conception de l'objectivité que de déléguer le bilan au promoteur ! En attendant, il était bien question de confier à une association la formation continue des enseignants et cela dans des volumes horaires auxquels plus aucun enseignant n'a droit !

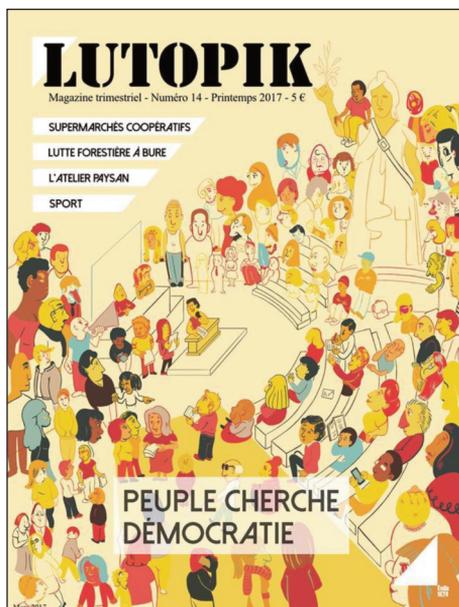
Ces initiatives viennent progressivement se substituer à l'offre institutionnelle de

formation : autorisations d'y participer sur temps de service, inclusion dans des plans de formation, accompagnement de projets financés par les établissements... Désormais, il n'est plus exceptionnel qu'un fabricant de logiciel ou de matériel soit chargé de montrer aux enseignants la pertinence didactique du produit qu'il vend, au plus évident mépris de ce qui constitue toujours légalement l'obligation de neutralité commerciale du fonctionnaire. Le MEN a signé avec Microsoft un accord de partenariat pour que la société assure l'accompagnement des enseignants et des chefs d'établissement sur des sujets aussi divers que les usages des équipements mobiles, le développement des « jeux sérieux » ou l'apprentissage du code.

La formation continue des enseignants est un enjeu économique notable : 1,7 million de journées par an. Et s'il reste difficile de mesurer le coût exact de la formation continue des enseignants³, les crédits théoriquement consommés dans ce but dans les programmes concernés⁴ se situent tout de même autour du milliard d'euros.

Libérer la formation ?

Trop souvent la formation des enseignants est réduite à une prescription de mise en œuvre des réformes éducatives. La persistance de ce modèle descendant, normatif et modélisant, doit être interrogée pour lui substituer une conception coopérative de la formation, la reconnaissance de l'expertise professionnelle comme élément constitutif et l'indépendance des contenus. Un tel discours critique et revendicatif ne se confond pas avec le désir d'échapper à toute tutelle institutionnelle. Il serait naïf de croire que sous les discours vantant l'initiative locale, la privatisation de la formation portera les principes d'une coopération collégiale. Ceux qui ont déjà



Couverture du magazine *Lutopik*, printemps 2017.

goûté avec enthousiasme aux interventions de cabinets privés sur le *management* et l'autonomie ont vite déchanté et les vertus de « l'hétéroformation » sont loin d'être aussi certaines quand interviennent des acteurs dont les finalités sont éloignées de celles de l'action publique et de ses principes d'intérêt général. La revendication légitime d'une transformation de la formation ne peut donc être confondue avec les leurre d'une privatisation. Il en va des enjeux majeurs de l'action professionnelle enseignante et de sa centration sur les finalités émancipatrices de l'expérience collective, des savoirs et de la culture commune. ■

1. Luc Chatel, *Réformer le statut des enseignants*, Fondapol, février 2004.

2. Voir *N'Autre école*, n° 7, p. 58.

3. *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*, Igen, 2013-009.

4. 140-04 et 141-10.

Énergie jeunes

la pédagogie externalisée

Pendant les périodes électorales, l'institution scolaire est accusée de bien des maux par les candidats. Ce discours est relayé abondamment par les grandes entreprises et particulièrement par leur syndicat le plus revendicatif, le Medef.

PASCAL LANGLOIS

LES CRITIQUES PORTENT sur le fort taux d'illettrisme des élèves à l'entrée en 6^e ou le trop grand nombre de sorties sans qualification du système scolaire. Les méthodes pédagogiques sont jugées obsolètes, vieillottes, les enseignants accusés de ne pas se remettre en cause ; le manque d'autonomie des établissements gênant l'innovation pédagogique. C'est sous l'angle des innovations pédagogiques que des officines patronales, des associations regroupées au sein de fondations privées œuvrent sous couvert d'expérimentation. C'est le cas d'« Énergie Jeunes »¹ qui propose ses services dans les collèges de Rep afin de « motiver les jeunes et lutter contre le décrochage scolaire ».

À l'origine d'Énergie Jeunes

L'association a été créée en 2009 à l'initiative de Korda & Partners, cabinet de conseil en management et en pédagogie pour adultes. Son fondateur dirigeant, Philippe Korda, diplômé de Sciences Po Paris et titulaire d'une maîtrise en droit, est l'auteur de plusieurs ouvrages, dont *L'Entreprise réconciliée*. L'idée de départ est d'exploiter l'expertise de formation habituellement réservée aux collaborateurs des grandes entreprises afin d'en faire bénéficier, bénévolement, des jeunes en milieu scolaire. Tous les intervenants sont béné-

voles. Aucune rémunération n'est exigée des établissements scolaires. Les dépenses de l'association sont couvertes par des subventions accordées par des partenaires publics et privés.

Les principaux partenaires d'Énergie Jeunes

On peut citer parmi les principaux soutiens la Fondation Manpower pour l'Emploi qui s'engage dans le mécénat destiné à des jeunes en situation de fragilité ou victimes de discrimination. Les collaborateurs permanents de Manpower, au titre du bénévolat ou du mécénat de compétences, sont volontaires pour intervenir sur certains projets. Nous trouvons aussi l'association 100 000 Entrepreneurs qui veut transmettre aux jeunes « la culture d'entreprendre », en présentant des témoignages d'entrepreneurs dans les établissements scolaires, de la 3^e à l'enseignement supérieur.

La culture de l'entreprise

Pour faire face aux questions du décrochage et au manque de motivation de certains jeunes pour les apprentissages scolaires, les pratiques pédagogiques innovantes des bénévoles d'« Énergie jeunes » sont empruntées très directement aux méthodes de management de grands groupes internationaux.

Elles illustrent la volonté patronale d'investir dans l'école les recettes de management pour développer les compétences et accroître l'engagement des salariés et leur compétitivité. Cette offensive patronale rejoint la volonté des « réformateurs » du système scolaire à voir la culture d'entreprise y prendre de plus en plus de place.

Marché scolaire

Le Medef rejoint les conservateurs et les libéraux pour s'attaquer à l'école publique. Tous ces projets ont une même logique : « Tout d'abord, celle de se fonder sur un constat de l'échec du système scolaire actuel à permettre la réussite de tous et de prôner vouloir agir pour cette réussite. Ensuite, l'affirmation de l'existence de solutions efficaces nécessitant à la fois le recours aux initiatives privées et la mise en œuvre de choix méthodologiques fondés sur une prétendue certitude scientifique. Enfin, la recherche de conventionnements avec le ministère ou les académies pour "expérimenter" ces initiatives. »²

Le 2 octobre 2014 avait lieu la Troisième convention Énergie jeunes, en présence de Najat Vallaud-Belkacem, alors ministre de l'Éducation nationale³. Philippe Korda, président fondateur de l'Association y a présenté son association : « Notre mission, c'est d'aller là où c'est le plus difficile. Vaincre l'échec scolaire massif dans les quartiers défavorisés, ce n'est pas que l'affaire de l'école. La mission d'Énergie Jeunes, c'est de mobiliser d'une part des bénévoles et, d'autre part, des entreprises, afin d'aider les enseignants à développer la persévérance scolaire chez les collégiens... »

Najat Vallaud-Belkacem ne sera pas en reste. « Je suis très heureuse d'être à vos côtés aujourd'hui pour vous aider à changer d'échelle, à lever les freins à votre projet et à articuler encore plus votre projet avec l'Éducation nationale. [...] Les personnels comprennent ce que vous faites. Les

élèves, les parents, les enseignants y adhèrent. [...] Vous arrivez à convaincre les élèves qu'il est possible de faire prévaloir la détermination personnelle sur le déterminisme social. Ça résume tout : c'est notre sujet, c'est notre enjeu, c'est notre défi en France, dans notre école républicaine. »

Énergie jeunes est une association reconnue d'utilité publique qui, après avoir reçu l'agrément de plusieurs académies, est maintenant titulaire d'un agrément national délivré par le ministère. Les supports pédagogiques sont maintenant à la disposition des enseignants sur le site Eduscol, au même titre que les programmes officiels. Des nouvelles entreprises, ERDF, Nestlé et Oracle l'ont rejointe.

La conclusion revient à Paul Devin : « L'entrée directe de l'entreprise privée dans le service public restant complexe, ce sont des fondations et des associations qui cherchent les conventions de l'État. Le pouvoir croissant des académies permettra de plus en plus de se dispenser de tout aval national. Mais l'enjeu reste celui de dénationaliser l'action publique d'éducation pour l'ouvrir aux enjeux économiques de l'entreprise privée. La tentation est d'autant plus grande pour des gouvernements voulant réduire la dépense publique qu'une telle évolution permettra de transformer des coûts statutaires en subventions qui pourront évoluer au gré des volontés budgétaires. Nous savons pourtant tous que les lois du marché ne peuvent être porteuses d'une politique de démocratisation parce qu'elles obéissent aux *diktats* du profit, de la rentabilité. Les pays qui ont déjà fait l'expérience de cette libéralisation des marchés en font la preuve aujourd'hui et devraient nous garder de toute naïveté. » ■

1. www.energiejeunes.fr

2. <https://blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/050317/ouvrir-l-ecole-publique-aux-marches-scolaires>

3. Les citations sont extraites des plaquettes et du site Internet de l'association Énergie Jeunes.

Dans les collèges des Yvelines, cantine et nettoyage livrés au privé

Au 1^{er} janvier 2019, la totalité des cantines des collèges des Yvelines – ainsi que le nettoyage des bâtiments – passera sous le contrôle d'une Semop où les actionnaires privés seront majoritaires. Un volume de 7 millions de repas par an pour 116 établissements scolaires livrés au marché et 1 000 agent.e.s « externalisé.es »... Une première en France.

GRÉGORY CHAMBAT, ENSEIGNANT EN COLLÈGE DANS LE 78, QUESTIONS DE CLASSE(S)

LE DÉPARTEMENT DES YVELINES, qui emploie 800 agents dans les collèges (pour 80 000 élèves scolarisé.e.s dans 116 établissements) a décidé de confier, dès le 1^{er} janvier 2019, la gestion des cantines et du nettoyage à un opérateur privé – une Semop (Société d'économie mixte à opération unique), dirigée par le président du Conseil départemental mais majoritairement privée (66 % contre 34 % au public). Une première en France, dans un département où les 42 élu.e.s sont tous et toutes issu.e.s de la droite...

L'opération a été menée au pas de course : fin septembre 2017, c'est en réunion dite de « concertation », que le département annonce ce passage en force. L'opposition syndicale obtient un petit délai... qui lui permet d'impulser une mobilisation (5 journées de grève à l'appel d'une intersyndicale CFDT, CGT, FO, Sud soutenue par les parents d'élèves de la FCPE).

La privatisation, c'est plus « moderne »

Du côté du Conseil départemental, le projet est paré de toutes les vertus : « À l'heure actuelle, selon Cécile Dumoulin, vice-présidente déléguée aux collèges, 44 % des cantines sont placées sous la responsabilité du privé. [...]. Cette réforme est ambi-

tieuse et vise à la mise en œuvre d'une tarification sociale, une simplification des paiements, une lutte contre le gaspillage et à l'achat de produits de notre agriculture. »

Si 40 cantines sont effectivement déjà sous la coupe du marché, seul l'entretien de quatre collèges a été privatisé. Le CD entend donc faire de l'exception la norme. Une gestion qui se ferait à budget constant et où la course aux bénéficiaires (l'objectif d'une Semop ! voir encadré) impactera la qualité du service, les salaires et les conditions de travail... comme partout dans le privé et surtout dans les secteurs de la restauration industrielle et du nettoyage !

Ce que ne réfute pas le directeur général des services au Conseil départemental, « Nous pensons qu'il y a beaucoup de gaspillage aujourd'hui et qu'on peut être aussi efficace qu'une entreprise en centralisant les achats, surtout si le mode est privé car il permet de s'affranchir des marchés publics »...

Pour le Snes 78, « c'est un plan social qui s'annonce pour les agents, notamment les gestionnaires qui ont aujourd'hui en charge la gestion de personnel et les paiements des cantines. De plus, les adultes présents dans les cantines jouent un rôle éducatif. Ils ne doivent pas disparaître ».



Dessin sur le témoignage d'un ancien employé de chez McDonald's, paru sur le site de VICE France.

Si les débrayages ont été significatifs (une heure de 11 h à midi pour bloquer la demi-pension), les sirènes du privé séduisent aussi quelques agents... Ce qui n'est pas le cas de Pascale, une gréviste qui déclare dans la presse : « Pourquoi faire ça ? Ce n'est pas normal. Au début, on travaillait pour le Rectorat, après, pour le Conseil départemental et maintenant, pour la Semop. On nous prend pour des pions ! On n'a pas envie d'aller dans le privé. Le gestionnaire fera ce qu'il voudra de nous. On veut garder la sécurité de nos emplois. »

Mais les entreprises qui voient s'ouvrir un nouveau marché, ne sont pas les seules à se réjouir... Sur un forum de gestionnaires, on peut lire : « Bon débarras de cette tâche ingrate que de *manager* des agents toujours problématiques. Leur statut de fonctionnaire fait d'eux une catégorie d'un autre monde. Paradoxe : la femme de ménage est fonctionnaire alors que l'informaticien est au mieux, s'il existe et que c'est son métier, un contractuel. Où est la vision stratégique ! Notre fonction ne devrait-elle pas devenir plus stratégique ? Au lieu de gérer les agents et les haricots, ne faut-il pas s'occuper du pilotage global de l'établissement ? » Si cet avis n'est heureusement pas unanimement partagé (certains gestionnaires dénoncent le fait

que « les élèves ne sont plus qu'un investissement et les agents ne sont plus qu'un coût »), il illustre assez les ravages de la pensée du *tous contre tous* et la difficulté d'opposer un front uni aux attaques contre le service public. ■

La Semop, une arme de destruction massive des services publics

Les sociétés d'économie mixte à opération unique (Semop) ont été créées par la loi du 1^{er} juillet 2014. Ce sont des sociétés commerciales, anonymes.

Les collectivités territoriales ou l'État les constituent, en tant qu'actionnaire, avec un opérateur privé. Ce sont donc des sociétés d'économie mixte (SEM). Elles ont été mises en place pour répondre aux limites des PPP (Partenariats public-privé) pas assez attractifs pour le privé et surtout encore trop soumis à un contrôle citoyen. Ainsi, note Bernard Mounier, « les multinationales de l'eau craignent un processus de remunicipalisation massif ». D'ailleurs, comme toutes les sociétés commerciales, les Semop ont pour objectif de produire des dividendes élevés pour leurs actionnaires. Cette clause implique que la collectivité publique intègre la recherche du profit maximum dans une opération d'intérêt général financée par des usagers ». ★

Voir article « La Semop, une arme de destruction massive de la gestion publique directe ? », Bernard Mounier, *Mediapart*.

Syndicat business

« - Tu veux un agenda ? je demande à ma colocataire.
- Euh, fais voir. Celui de l'Unsa, il est sobre mais bon c'est l'Unsa.
Celui du Snuipp, il est plus... syndical. Tu remarqueras qu'il est pas moche non plus...

ARTHUR, SUD ÉDUCATION 75, QUESTIONS DE CLASSE(S)

JE LUI EXPLIQUE tout en les sortant de mon *tote bag** de l'Espé : « Bah, en fait, ça ira merci. Mais par contre, t'aurais pas une clé USB à dépanner ?

-Tiens, tu peux prendre celle que la FSU m'a donnée... Je sais pas quelle contenance elle a, tu regarderas. » Je lui réponds tout en essayant de retrouver la clé sous les diverses brochures syndicales qui parsèment la table du salon. Je griffonne sur un *post-it* offert par la GMF avec un stylo de la MGEN qu'il faut qu'on pense à renvoyer nos papiers pour obtenir l'aide au logement. C'est la pré-rentree des professeur.e.s stagiaires et nous avons été très bien accueilli.e.s.

La rentrée des professeur.e.s stagiaires (à Paris) commence sur un trottoir de la rue des Écoles à faire la queue pour entrer dans le Grand Amphithéâtre de la Sorbonne (celui dans lequel, quand tu es étudiant.e à la Sorbonne, tu ne rentres jamais). Un militant du Snalc m'aborde : « On dit souvent qu'on est un syndicat d'extrême-droite, mais c'est pas vrai, moi j'ai voté Poutou. » Je récupère son tract, comme je le ferai pour ceux des autres syn-

dicats présents. Ils sont presque tous au rendez-vous : tou.te.s les stagiaires (premier et second degré) sont là au même moment, il faut en profiter.

Il est des questions insupportables...

Après plusieurs heures de discours abstraits sur l'éducation, sur notre mission d'enseignant.e.s, etc. par divers.e.s officiel.le.s, je peux enfin poser la question qui me taraude depuis le début. « Hum... il y a une chose que vous n'avez pas précisée, on va être payé.e.s combien ? Comment ? Et quand ? » La représentante du rectorat me fait clairement comprendre que je casse l'ambiance et ne répond pas, mais autour de moi, plusieurs stagiaires se retournent et me soufflent : « Faut que t'ailles voir les syndicats, ils pourront te dire. »

Finalement, même si je suis un peu énervé par la réponse, le vif réflexe syndical - pour moi qui n'avait connu que le syndicalisme étudiant - m'a un peu consolé. Au moins, les gens savent que « les syndicats » existent.

Pendant toute la durée de cette pré-rentrée, à l’Espé, « les syndicats » seront là. Ils distribuent *goodies* et brochures de conseils pratico-juridiques à destination des stagiaires, et répondent aux quelques questions quand ces derniers daignent leur prêter attention. Les syndicalistes sont mêlés aux autres officines, notamment les compagnies d’assurance qui cherchent à fidéliser une clientèle promettant de leur assurer une rente de longue durée. Vu le manque d’informations données par le rectorat et l’Espé sur le déroulement de notre année de stage, et notamment sur nos droits en tant que professeur.e.s stagiaires, cela est franchement bien venu. En bouquinant la documentation syndicale, on devient soudainement un.e travailleur.se avec un salaire, des droits et des devoirs. La modalité vocationnelle et en même temps infantilisante des discours institutionnels lors de cette rentrée nous auraient presque fait oublier qu’enseigner, même en étant stagiaire, est un travail...

Lors de mon premier conseil des maître.sse.s, il sera plusieurs fois encore fait référence « aux syndicats », témoignant du rôle important joué par ces derniers dans la carrière des enseignant.e.s. Une collègue me soufflera à l’oreille que si elle avait eu ce poste, c’était parce qu’elle avait demandé... « à un syndicat ». Ma clé usb Snuipp fait donc partie de mon entrée dans le métier, tout comme leur jolie revue *Fenêtre sur cours* et leur guide pour les PES *Rikikisaitou*. On s’y affilierait comme on choisirait une complémentaire santé ou une assurance professionnelle, heureux.ses d’y trouver des services que ne fournit pas (et que devrait fournir) notre employeur. En ce sens, les syndicats dans l’Éducation nationale jouent ce rôle d’assistance propre au syndicalisme. Mais cette assistance, est-elle véritablement de la solidarité lorsqu’elle semble se vendre



Pour le n° d’été 2017 de CQFD, illustration d’un article sur la super émission de radio de la Mégacombi !

“... les syndicats dans l’Éducation nationale jouent ce rôle d’assistance propre au syndicalisme. Mais cette assistance, est-elle véritablement de la solidarité lorsqu’elle semble se vendre comme un autre produit ?”

comme un autre produit ? Est-elle de l’autodéfense lorsqu’il ne s’agit plus de s’organiser collectivement ? J’ai finalement été surpris de ne pas être reparti avec des invitations à des assemblées générales de rentrée (alors que la rentrée s’annonçait sociale !) ou à des réunions syndicales ouvertes. Les professeur.e.s stagiaires n’ont finalement été sollicité.e.s par mail et les réseaux sociaux à se mobiliser que fin septembre pour... les élections au conseil de l’Espé. ■

*Un *tote bag* est un sac en toile souple à deux anses, porté en bandoulière.

Pédagogues, pourquoi une voix si discrète ?

Que font exactement les professeurs lorsqu'ils exercent leur métier ? Ils accomplissent les gestes professionnels¹ nécessaires pour s'acquitter des missions qui leur sont confiées. Ce faisant, et sans que cela soit toujours explicite aux yeux d'autrui comme aux leurs, ils opèrent des choix qui traduisent des conceptions éducatives, des représentations de l'école et de leur mission car ils ne sont pas de simples techniciens de la transmission.

MARIE-ANNE HUGON, PROFESSEURE ÉMÉRITE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, ÉQUIPE « CRISE, ÉCOLE, TERRAINS SENSIBLES », UNIVERSITÉ PARIS-NANTERRE

LES GESTES DU MÉTIER demandent de l'expertise mais leurs choix sont orientés par des valeurs et, disons-le, par des options politiques. Ces choix se manifestent dans des aspects très divers de l'exercice professionnel tels que l'évaluation, l'organisation de la classe, la pédagogie et le travail d'orientation.

Les enjeux de l'évaluation

S'agissant de l'évaluation, les recherches en psychologie sociale ont montré que les différences de performance entre élèves sont en partie déterminées par les représentations que ces élèves ont construites à propos d'eux-mêmes et par le contexte dans lequel se déroule l'exercice². L'évaluation peut néanmoins être équitable et formatrice si les enseignants proposent des contextes et des habillages préservant les individus de la menace des stéréotypes de race, de sexe, de classe. Mais cette approche de l'évaluation repose sur une vision des élèves qui n'est pas partagée par tous les acteurs de l'éducation. Loin de là. La conception de l'évaluation comme machine à classer, à sélectionner, reposant

“ *L'idéologie des dons et ce que Bourdieu appelait le “racisme de l'intelligence” sont encore très présents aujourd'hui dans le monde scolaire comme dans la société dans son ensemble...* ”

sur l'idée que certains naîtraient plus intelligents que d'autres, n'a pas disparu. L'idéologie des dons et ce que Bourdieu appelait le « racisme de l'intelligence³ » sont encore très présents aujourd'hui dans le monde scolaire comme dans la société dans son ensemble et sont très destructeurs pour les élèves. Tel n'est pas le cas dans certains lycées professionnels⁴ et dans des structures d'accueil de jeunes qui ont décroché de l'école⁵. Dans ces contextes, des enseignants s'emploient à proposer de nouvelles formes d'évaluation à des élèves dont l'estime de soi a été largement entamée par ce qu'ils ont vécu comme des jugements négatifs sur leur personne dans leur passé. À travers les pratiques d'évaluation développées par les enseignants, c'est donc bien, au-delà d'une certaine technicité, une vision globale plus ou moins positive des individus et de leurs potentialités, qui s'exprime.

Des classes en questions

On pourrait tenir le même raisonnement à propos du mode d'organisation et de gestion de la classe. Que signifie, en pédagogie Freinet et en pédagogie institutionnelle, l'institution du Conseil ? Que chacun est un sujet au sein d'une communauté organisée et que sa parole est prise au sérieux et respectée dans un cadre construit. Chaque élève y éprouve que la vie sociale peut reposer sur une coopération active et productive et non sur la compétition et la victoire des uns au détriment des autres, comme tendent à l'instaurer des pédagogies plus traditionnelles.

Cette représentation du monde social est aujourd'hui minoritaire à l'école même si certaines pédagogies dites différentes ont aujourd'hui le vent en poupe. En attestent les succès de Céline Alvarez⁶ et l'invocation répétée de Montessori dans les interviews de l'actuel ministre de l'Éducation. Probablement parce que l'idée d'autonomie qui séduit ici est celle d'une autonomie individualisante, compatible avec le libéralisme économique et politique.

Ainsi les références à Freinet, Oury ne sortent pas du cercle des militants pédagogiques malgré l'évaluation positive de l'école de Mons-en-Barœul⁷ diffusée dans l'espace public.

Assurément, les pédagogies populaires à visée d'émancipation collective ne rencontrent pas beaucoup de soutiens médiatiques et institutionnels.

Orientations idéologiques

La question de l'orientation est un autre aspect de la vie scolaire où se lisent les positionnements idéologiques des uns et des autres. Dans ce domaine, prévalent encore des représentations essentialistes des différences d'orientation censées correspondre à l'expression de différences naturelles d'aptitudes et d'intérêts entre



Dessin pour le site d'information de l'INA, InaGlobal.fr, dossier de Xavier Eutrope sur la « mort numérique ».

filles et garçons⁸. Ainsi, des choix émis spontanément par les élèves, filles et garçons et leurs familles, sont rarement questionnés en termes d'inégalités⁹, tant ils paraissent aller de soi, si ce n'est de la part de pédagogues avertis, sensibilisés aux questions de genre. On voit ici combien, au nom du respect des choix des élèves censés relever de leur libre arbitre, les propositions du conseil de classe peuvent renforcer les stéréotypes de sexe en matière d'orientation et les normes sociales dominantes. Sur ce point, il relève de la responsabilité des enseignants de faire des choix en fonction de leurs valeurs et de leurs conceptions du monde social.

Dans les trois exemples évoqués ici très succinctement, les enseignants sont donc en situation de faire des choix pédagogiques et didactiques dans lesquels s'actualisent leurs visions de la société globale. Schématiquement, on opposera société du conflit et société de la coopération, sélection des élites et promotion de tous, renforcement et réduction des inégalités de sexe, de classe, etc.

Ces oppositions binaires manquent de nuance, mais elles ont le mérite de conduire à des positionnements clairs dans les débats scolaires actuels, marqués par la confusion. Ainsi, face à la politique éducative menée par un ministre qui se définit comme « ailleurs », en affirmant que l'éducation n'est pas un sujet de clivage

droite-gauche (*Le Monde*, 29/11/2017), la question portée par des pédagogues progressistes pourrait être : « Sachant le poids des déterminismes sociaux sur les performances des élèves, dans quelle mesure les décisions annoncées contribuent-elles à la réduction de ces déterminismes ? » C'est à cette aune qu'on pourrait juger du bien-fondé d'une politique, difficile à déchiffrer tant elle cultive l'ambiguïté.

En effet, on peut se réjouir que les décisions ministérielles soient pilotées par la comparaison internationale, l'expérimentation et les sciences¹⁰. Sont aussi mis en place des dispositifs intéressants comme le dédoublement en CP en Zep et le programme « devoirs faits ». Mais, en même temps, le ministre fait des déclarations à l'emporte-pièce contre « l'égalitarisme », multiplie des annonces clivantes sur l'uniforme à l'école, le redoublement, la lecture syllabique, l'écriture inclusive, tout en donnant des « inflexions » (*Lettre aux professeurs* 6/07/2017¹¹) aux réformes les plus emblématiques du gouvernement précédent : réforme du collège, réforme des rythmes scolaires ; sans oublier une réduction de l'école au « lire-écrire-compter », idée portée aussi par certains acteurs du monde éducatif à gauche ; tous ces gages donnés aux tendances conservatrices du monde éducatif à gauche comme à droite

tant contrebalancés par des hommages à Montessori, et l'appel aux initiatives, à la liberté d'expérimenter.

Reprendre la parole !

Cette politique est payante. M. Blanquer est un des ministres les plus populaires du gouvernement. Les essayistes et polémistes les plus conservateurs se réjouissent de sa nomination et de sa politique. En revanche, on entend peu d'argumentaires critiques précis à gauche ; pire encore, on peut même être confronté à des discours dits de gauche souscrivant à une vision étroite de l'école, « recentrée sur les apprentissages fondamentaux ». M. Blanquer se considère comme « le ministre des professeurs¹² ». Il serait donc souhaitable que la voix des pédagogues se fasse entendre sur la scène publique – ils ne peuvent compter sur les organisations et partis de gauche, étant donné leur délitement. Encore faut-il qu'ils osent affirmer clairement les valeurs et options politiques qui sous-tendent leurs choix pédagogiques et didactiques ; en particulier que l'éducation des enfants en milieu scolaire doit être globale et prendre en compte la personne dans toutes ses dimensions.

Espérons que dans un avenir proche, la voix des pédagogues se fasse moins discrète. ■

1. « Les gestes professionnels des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? » Journée d'étude du 5 février 2016. IFE <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf>

2. Marie-Christine Toczek-Capelle, « Évaluer pour apprendre ». Conférence du 13 mai 2015, visible sur YouTube.

3. Pierre Bourdieu, « le racisme de l'intelligence », *Questions de Sociologie*, Éditions du Seuil, 1980, p. 264-268.

4. Hélène Vandelle, *Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle comme facteurs de réussite scolaire : une étude en lycée professionnel*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre, 2011.

5. Philippe Goémé, Marie-Anne Hugon, Philippe Taburet, *Le décrochage scolaire, des pistes pédagogiques pour agir*, 2012, Sceren-CRDP Poitiers.

6. Marie-Laure Viaud, « Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : État des lieux et perspectives ». Revue *Spécificités*, n°10, 2017, p. 120-149. http://champsocial.com/book-specificites_n_10_le_paysage_institutionnel_des_ecoles_differeentes_ouvrir_fermer_durer_essaimer_1026.html

7. Yves Reuter et al., *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Harmattan, 2007.

8. Françoise Vouillot, « l'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, 2007, n° 18, p. 87-108. www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2007-2-page-87.htm

9. Cendrine Marro, « Dépasser l'illusion de LA différence pour se construire dans l'égalité », in Jean-Luc Villeneuve (dir.), *Garçons – Filles en famille et à l'école: reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité*, éditions Le Manuscrit, 2011, p. 53-65.

10. *Le Monde*, 14/12/2017, « Le ministre Blanquer déclare : "J'avance à partir de trois critères qui sont la science – en pleine révolution dans le domaine cognitif –, l'expérience et les comparaisons internationales. Ce serait complètement fou de ne pas s'inspirer de ce qui fonctionne à l'étranger." »

11. <http://www.education.gouv.fr/cid118598/lettre-de-jean-michel-blanquer-aux-professeurs-et-aux-personnels-de-l-education-nationale.html>

12. <https://www.franceculture.fr/societe/jean-michel-blanquer-dans-leducation-cest-par-plus-de-liberte-quon-peut-aller-versus-27-07-2017>



ALBÉRIC DE SERRANT, EX-DIRECTEUR DU COURS ALEXANDRE-DUMAS :

« Toute la pédagogie du quotidien est tournée vers le “développement intégral de la personne”, dans le droit fil de la doctrine sociale de l’Église ». “L’école n’a pas d’étiquette professionnelle, mais les familles savent que nous sommes des catholiques”, explique Albéric de Serrant. “Cette initiative correspond à notre vocation au service de la société.” Pour ces enfants des quartiers, la conscience judéo-chrétienne, souvent si mal comprise, apparaît comme une bouffée d’air frais. »

(« La petite école dans la cité », *Famille chrétienne*, 4 juin 2013)



ESPÉRANCE BANLIEUES : CHRONOLOGIE

La Fondation Espérance banlieues, lancée en 2012, est la dernière incarnation en date d'un réseau de promotion des écoles hors contrat né au milieu des années 90 autour des « Créateurs d'école » (impulsé, entre autres, par Xavier Darcos). Anne Coffinier crée son association « Créer son école » en 2004 puis la Fondation pour l'école la même année. Celle-ci est reconnue d'utilité publique par le Premier ministre d'alors, François Fillon.



La création

« Fondation abritée » par la Fondation pour l'école, Espérance banlieues est créée en 2012 par Éric Mestrallet. Selon le rapport d'activité, il s'agit pour le réseau d'écoles hors contrat d'être « plus en phase avec la conjoncture socio-politique actuelle ».

Cette même année s'ouvre l'école Alexandre-Dumas située à Montfermeil « créée de manière un peu volontariste par la Fondation Espérance banlieues » (selon le Rapport d'activité).

Le lobbying

« L'effort en termes de lobbying porte sur l'obtention de financements publics qui soient respectueux du besoin de liberté des écoles Espérance banlieues. Il convient d'identifier le mécanisme de financement qui serait réellement vertueux, de convaincre les responsables politiques de le mettre en œuvre et de faire en sorte qu'il soit effectivement adopté (amendement, projet de loi, intégration dans le programme des candidats aux élections présidentielles). » (Rapport Fondation pour l'école)



La communication

En mai 2014, la Fondation Espérance banlieues a financé l'envoi d'une campagne d'appel à dons auprès de 200 000 adresses e-mail. La recherche de mécénat assurée par Anne Coffinier et Éric Mestrallet a permis de collecter un total de 410k €. Réalisation de nombreux documents de communication (plaquette, dossiers de recherche de fonds, sites internet).

Ouverture de la deuxième école (Ozanam) à Marseille.



En soutenant Espérance banlieues, vous pouvez déduire :

- 66 % du montant de votre don de votre impôt sur le revenu ;
- 75 % du montant de votre don de votre impôt ISF ;
- 60 % du montant de votre don de votre impôt sur les Sociétés.

Source : site Espérance banlieues



L'emballage médiatique

Entre 2014 et 2017, plus de 150 reportages (presse, radio, TV) sont réalisés sur ces 11 écoles qui scolarisent à peine 600 élèves...

La médiatisation

Sortie du livre soi-disant co-écrit par Harry Roselmack. Cette publication et ce parrainage prestigieux, offrent au réseau une visibilité médiatique.

Ouverture de La Cordée à Roubaix et de l'école Antoine-de-Saint-Exupéry à Asnières.



Occuper la campagne

Le candidat Fillon déclare : « J'ai visité en novembre une école d'Espérance banlieue. [...] Ces écoles permettent de scolariser des enfants qui étaient harcelés, des enfants ayant un trouble de l'attention, des enfants issus de l'immigration et qui croient au mérite, des enfants en total échec scolaire dans le système traditionnel. Ces écoles ne sont aujourd'hui pas aidées. Eh bien, l'État ne devra plus s'opposer à cette nouvelle offre éducative [...] il devra leur faciliter la tâche et les aider. » (mars 2017)



L'implantation

Quatre nouvelles écoles sont créées, profitant de la couverture médiatique exceptionnelle accordée au réseau Espérance banlieues :

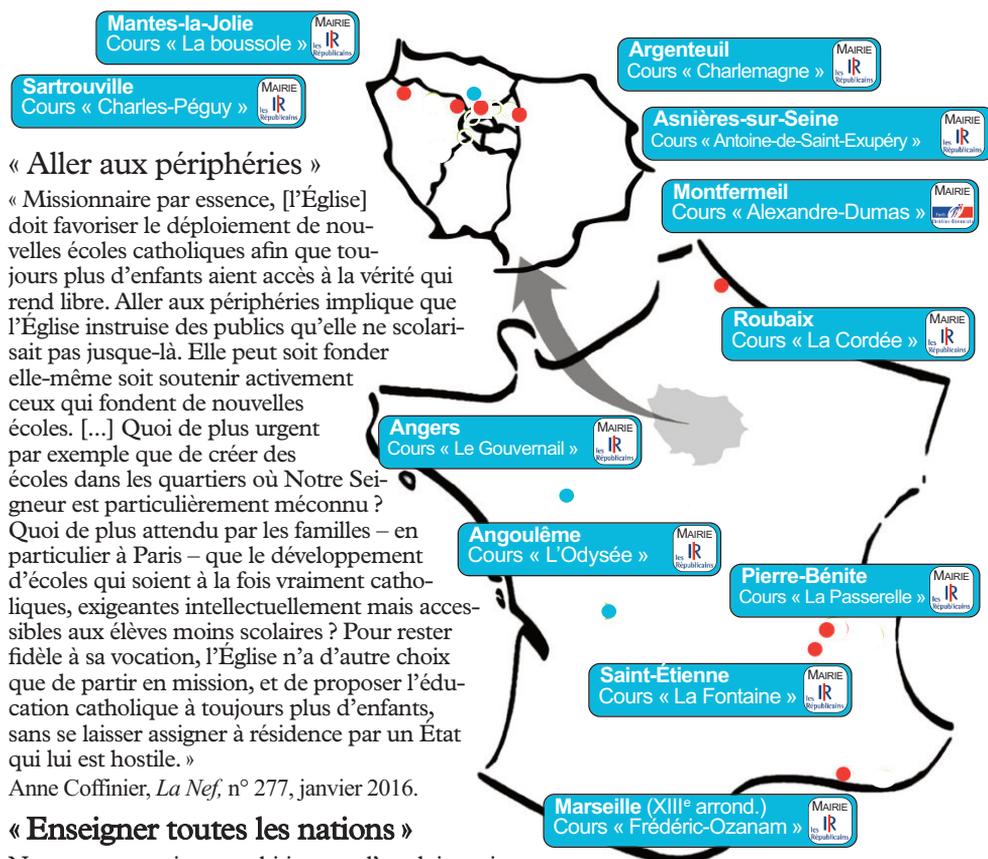
- École Charles-Péguy de Sartrouville ;
- École La Boussole de Mantes-la-Jolie ;
- École La Fontaine de Saint-Etienne ;
- École La Passerelle de Pierre-Bénite.



« En terre de mission... »

avec EB, la couleur politique aussi est uniforme

L'implantation des écoles Espérance banlieues est tout sauf le fruit du hasard. Elles sont accueillies par des mairies très à droite, proches de Sens Commun et des milieux traditionalistes.



« Aller aux périphéries »

« Missionnaire par essence, [l'Église] doit favoriser le déploiement de nouvelles écoles catholiques afin que toujours plus d'enfants aient accès à la vérité qui rend libre. Aller aux périphéries implique que l'Église instruisse des publics qu'elle ne scolarisait pas jusque-là. Elle peut soit fonder elle-même soit soutenir activement ceux qui fondent de nouvelles écoles. [...] Quoi de plus urgent par exemple que de créer des écoles dans les quartiers où Notre Seigneur est particulièrement méconnu ? Quoi de plus attendu par les familles – en particulier à Paris – que le développement d'écoles qui soient à la fois vraiment catholiques, exigeantes intellectuellement mais accessibles aux élèves moins scolaires ? Pour rester fidèle à sa vocation, l'Église n'a d'autre choix que de partir en mission, et de proposer l'éducation catholique à toujours plus d'enfants, sans se laisser assigner à résidence par un État qui lui est hostile. »

Anne Coffinier, *La Nef*, n° 277, janvier 2016.

« Enseigner toutes les nations »

Nous avons aussi une ambition que l'on doit avoir en tant que chrétien d'aller enseigner toutes les nations. [...] « Venez » pour former, venez nous rejoindre pour pouvoir, après, aider d'autres écoles qui sont à côté de chez vous et ainsi on pourra, comme le rappelle l'Église, participer à cette tradition pédagogie catholique, celle qui rappelle avec force que le caractère central de la personne est important et promeut la formation intégrale que vous essayez de dispenser, notamment à Saint Dominique. »

Éric Mestrallet, « *La défense de l'éducation* », <http://www.nd-chretiente.com>

Carte des écoles Espérance banlieues existantes, septembre 2017
Source : site Espérance banlieues

LE BONHEUR EST DANS LE BLÉ ?

En tout cas la Fondation pour l'école a annoncé la création d'une nouvelle fondation abritée : « Espérance ruralité »...

Espérance banlieues, un réseau très politique



Pour financer le hors contrat privé, tous les moyens (publics) sont bons...

« L'effort en termes de lobbying porte sur l'obtention de financements publics qui soient respectueux du besoin de liberté des écoles Espérance banlieues. Il convient d'identifier le mécanisme de financement qui serait réellement vertueux, de convaincre les responsables politiques de le mettre en œuvre et de faire en sorte qu'il soit effectivement adopté (amendement, projet de loi, intégration dans le programme des candidats aux élections présidentielles). » (Rapport Fondation pour l'école)

“ *Ce développement nécessite des travaux... Et donc des subsides, comme le signale Éric Mestrallet, le président d'Espérance Banlieue. Problème : la loi interdit ce financement public.*

Cela n'inquiète pas Laurent Wauquiez. « On a décidé de les accompagner au titre de la politique de la Ville » glisse-t-il à François Baroin.

« L'école "modèle" de la Passerelle », Le Progrès, 15 mars 2017

”



15 par classe... grâce à l'argent public

Pourquoi donner ?

En luttant efficacement contre le décrochage scolaire et en transmettant la connaissance et l'amour de la culture française aux enfants des quartiers, les écoles Espérance banlieues remplissent à double titre une mission urgente d'intérêt général. Pourtant, elles ne peuvent bénéficier d'aucune subvention de l'Éducation nationale, c'est pourquoi elles ont absolument besoin de vous !

En soutenant Espérance banlieues, vous pouvez déduire :

- 66 % du montant de votre don de votre impôt sur le revenu ;
- 75 % du montant de votre don de votre impôt ISF ;
- 60 % du montant de votre don de votre impôt sur les Sociétés.

Source : site Espérance banlieues



“ *Ces écoles ne sont aujourd'hui pas aidées. Eh bien, l'État ne devra plus s'opposer à cette nouvelle offre éducative issue de la société civile ; il devra leur faciliter la tâche et les aider.* Discours de François Fillon, jeudi 9 mars 2017, Besançon.

”

Le casse (de l'école publique) du siècle...

“ *Financé majoritairement jusqu'à ce jour par des bienfaiteurs individuels et du mécénat privé, ce modèle requiert l'accès à des financements publics pour se déployer sans plus attendre, au profit de ces enfants, de ces familles et de notre pays.*

“55 personnalités appellent les candidats à l'Élysée à soutenir les écoles Espérance Banlieues”, Le Figaro, 22 mars 2017.

”

Exemples de bannières sur le site Fondation pour l'école



DONS DÉDUCTIBLES DE L'IMPÔT SUR LES SOCIÉTÉS

60 % de votre don est déductible directement de l'impôt sur les sociétés (le don étant pris en compte dans la limite de 0,5 % du chiffre d'affaires, le surplus étant reportable sur les cinq années suivantes). Par exemple, si votre entreprise soutient la Fondation pour l'école à hauteur de 10 000 €, pour pourvez déduire directement 6000 € de votre impôt sur les sociétés.

« L'État participe indirectement au fonctionnement des écoles par un autre biais : la fondation Espérances banlieue indique en effet sur son site qu'il est possible de se faire engager dans ses écoles dans le cadre d'un service civique. Soit 6 à 10 mois de "service" rémunérés par l'État. Une annonce a aussi été postée sur le site officiel du service civique. Intitulé de la mission : "Accompagner les élèves et les familles dans les apprentissages et l'ancrage citoyen". [...] Comment alors ces écoles bouclent-elles leurs budgets ? Le reste du financement est apporté par la Fondation pour l'école ou par "des donateurs, des entreprises qui voient une raison d'espérer", nous explique Éric Mestrallet. Il cite L'Oréal, Vinci et "des fonds d'investissement". »

« Innovantes ou réac ? 5 questions sur les écoles EB », site de *L'Obs*, Agathe Ranc, 19 mars 2017.

Exonération d'impôts, d'ISF, taxe d'apprentissage, d'impôts sur les sociétés, contrats aidés et même subventions publiques !



35 000 € versés à Espérance banlieues par le Conseil régional IdF dirigé par Valérie Pécresse.

LA FONDATION ESPÉRANCE BANLIEUES
REMERCIEMENTS DE LEUR SOUTIEN :



L'école du CAC 40 ?

« Convaincre que l'Éducation nationale est incapable de s'adapter au public spécifique des banlieues difficiles, la famille Mulliez est, depuis septembre dernier, devenue un pilier du mouvement Espérance Banlieues en participant directement à la création d'un établissement à Roubaix. Mais les Mulliez sont loin d'être les seuls à soutenir le réseau. Éric Mestrallet, son fondateur, a réussi à convaincre un parterre impressionnant de donateurs. Le discours est rodé : lutte contre le décrochage scolaire, l'illettrisme, le communautarisme, la radicalisation... Aujourd'hui, une bonne partie du CAC 40 verse son obole à ce nouveau mouvement : Bouygues, Axa, Société générale, Fondation Bettencourt, Saint-Gobain, Vinci... [...] Ces généreux mécènes jurent qu'ils ne se contentent pas de verser leur obole, garantie d'une pseudo-bonne conscience. "Nous avons une vision de long terme, nous accompagnons les projets", précise Olivier Brault, directeur général de la Fondation Bettencourt Schueller. Cette forme de mécénat responsable pousse Espérance Banlieues à se professionnaliser. "Nous sommes en train de sortir de la phase artisanale", confirme Éric Mestrallet qui envisage la création d'un organisme de formation des professeurs. Ce "back-office" a un coût, et la Fondation AlphaOmega créée par Maurice Tchenio, fondateur d'Apax Partners, envisage de le financer à hauteur d'1,5 million d'euros sur cinq ans. "C'est le chaînon manquant pour passer d'un réseau local d'écoles à un maillage national."

Extrait de *Challenges* : « Ils ont l'idée folle de réinventer l'école », 7 juillet 2016.

LE CHÈQUE ÉDUCATION



DÉFINITION

Le Chèque éducation consiste à attribuer à chaque famille un « bon » correspondant au coût de la scolarité de leur(s) enfant(s). Elles remettent ensuite cet argent à l'établissement de leur choix (public, privé sous contrat ou hors contrat).



OBJECTIF

De l'aveu même de ses partisans, sa finalité est de mettre à bas le service public à travers un mode de financement qui le mettrait en concurrence directe avec le privé sans avoir les mêmes obligations d'accueil ou de programme.



PARTISANS

D'abord soutenu par les ultra-libéraux, le chèque éducation est la revendication centrale des lobbys intégristes qui y voient un moyen de financer leurs réseaux d'écoles. **Partis politiques :** Parti Chrétien-Démocrate (Boutin), Mouvement pour la France (de Villiers), La Droite Forte, Parti libéral démocrate, Alternative libérale, Civitas, etc.

Associations : Fondation pour l'école, Espérance banlieues, SOS Éducation, Salon beige, Ifrap, etc.

Personnalités : P. Nemo, J.-F. Coppé, J. Attali, P. de Villiers, A. Coffinier, É. Mestrallet, etc.



Pinochet, conseillé par les étudiants de Friedman (les « Chicago boys ») il est le premier à expérimenter le chèque éducation.



En France, le chèque éducation fait des adeptes et figure dans les programmes de Jean-Marie Le Pen, Philippe de Villiers, Alain Madelin.



Anne Coffinier Elle lance, en 2004, « Créer son école » pour encourager la création d'écoles libres en offrant un soutien logistique. Créer son école rejoint en 2008 la Fondation pour l'école.



Sous le gouvernement Fillon, alors que Xavier Darcos est ministre de l'Éducation nationale, la Fondation pour l'école qui fait la promotion du chèque éducation est reconnue d'utilité publique et peut donc faire bénéficier à ses donateurs des exonérations fiscales.



Le Front National

cesse d'inclure le chèque éducation dans son programme au profit d'un système public « patriote » afin de « Redresser les corps, redresser les esprits pour redresser la nation. »



En Suède,

pays où le Chèque éducation a été instauré dès 1992, des écoles privées entrent en Bourse en juin 2016. Depuis cette réforme des libéraux conservateurs, la Suède a perdu 10 places au niveau international : aucun autre pays participant à l'enquête Pisa n'enregistre un tel recul. En juin 2016, un 1^{er} réseau d'écoles est entrée en Bourse...

1962

Milton Friedman, économiste ultra-libéral, il pose le principe du chèque éducation dans son livre *Capitalisme et Liberté*.



1980

Club de l'Horloge (Le Gallou, Lesquen, Mégret, etc.) travaille au rapprochement de la droite et du FN et lance l'association « Enseignement et liberté ». Anne Coffinier (Fondation pour l'école) est aujourd'hui administratrice de cette association présidée par Arnel Pécheul (MPF de Philippe de Villiers et vice-président de l'UNI).



1983

Années 80 / 90

Créateurs d'école :

fondée par quelques hauts fonctionnaires issus de la droite catholique (Darcos) et du Club de l'Horloge (G. Bourgeois, M. Quenet) ainsi que Philippe Nemo, héraut du Chèque éducation en France. Ce sera l'une des matrices de la Fondation pour l'école.



2004

Fondation pour l'école

Créée et dirigée par Anne Coffinier et co-présidée par Éric Mestrallet. Son but est d'accompagner la création d'écoles hors contrat et de promouvoir le chèque éducation en lien avec des réseaux intégristes (Lefebvristes, Ichthus), colonialistes et ultra-libéraux.



2004

Plan « Espoir banlieues »

lancé par Xavier Darcos et Fadela Amara, secrétaire d'État à la ville, pour encourager l'implantation d'écoles privées sous contrat dans les banlieues. Un nom et un projet qui ont inspiré Espérance Banlieues...



2008

Espérance banlieues

fondation présidée par Eric Mestrallet. Sa 1^{ère} école s'installe à Montfermeil, ville de Xavier Lemoine, vice-président du Parti chrétien-démocrate de Christine Boutin et partisans de l'union avec le FN.



2007

2012

2016

2017

Présidentielles

F. Fillon, sous l'influence de Sens Commun, veut que l'État aide financièrement les écoles hors contrat, citant Espérance Banlieues comme un modèle...



L'illustratrice du numéro entretien avec Émilie Seto

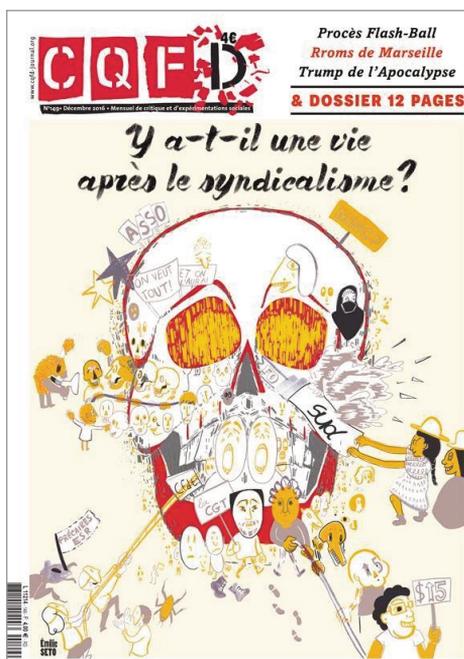
Les lectrices et lecteurs de *CQFD* ou des *Utopiques* la connaissent déjà bien : Émilie Seto, jeune illustratrice très talentueuse, commence à se faire un nom. Elle a accepté de nous accompagner à travers tout ce numéro où nous proposons une petite sélection de ses dessins. Une rencontre que nous voulions prolonger avec un entretien...

N'AUTRE ÉCOLE – *Peux-tu te présenter en quelques mots, nous décrire le parcours qui t'a conduit à faire de l'illustration ton métier ?*

ÉMILIE SETO – Je n'ai pas toujours vraiment fait de l'illustration ou du dessin. J'ai d'abord eu un parcours littéraire, sans aucune formation en dessin ou en art graphique. J'ai passé une licence en philosophie tout en travaillant pour mettre de l'argent de côté afin de financer mes études d'illustration à Lyon jusqu'en juin 2016. Je suis née dans cette ville que j'ai finalement quittée début 2018 pour Marseille et son soleil. Je suis également graphiste et assistante d'édition chez les éditions Lapin, ce qui me donne une vue assez globale du métier du livre, du travail du « créateur » à l'imprimerie, en passant par la comptabilité et la préparation des festivals.

La liste de tes collaborations avec différents sites, revues, journaux témoigne d'un bel éclectisme. Mais la dimension militante est très présente. Te définirais-tu comme une illustratrice « engagée » ?

É. S. – Sur la dimension « militante » de mon travail, celle-ci s'est assez naturellement imposée, étrangement ou non, je ne sais pas. Alors que je cherchais un stage de graphisme (qui m'a conduite plus tard aux éditions Lapin où je travaille), j'ai par hasard croisé le chemin de la rédaction du journal marseillais *CQFD* qui m'a proposé



Une de *CQFD*, décembre 2016, sur le dépassement du syndicalisme.

mes premières « vraies » publications (j'avais seulement participé à quelques petits fanzines). Cela me correspondait bien et j'ai tout de suite trouvé ces petits boulots de presse très exaltants. Lorsque j'ai commencé ensuite à véritablement démarcher les magazines et maisons d'édition, je ne savais pas véritablement comment m'y prendre, je ne savais pas à qui

écrire, et je n'avais pas encore les clés pour attirer l'attention des « gros » titres de presse. Par contre, les revues militantes étaient bien entendu sensibles aux illustrations « engagées » que j'ai pu faire pour *CQFD*, et m'ont de plus en plus sollicitée. De toute manière, je constate au fil du temps que le travail vient assez souvent aux illustrateurs en fonction de qui ils/elles sont, et de ce à quoi ils/elles sont attachés.es. Il y a peu « d'erreur de casting » en général. Et je pense que c'est valable pour l'autre côté aussi, on ne se retrouve pas à dessiner pour *Minute* par hasard !

Je suis assez perplexe lorsque l'on me donne une étiquette de dessinatrice « engagée », car j'ai l'impression de me trouver dans une posture d'exigence de « pureté » intellectuelle / politique qu'il m'est très dur de tenir, d'un point de vue individuel, comme professionnel dans la mesure où, malheureusement, ce ne sont pas les revues « engagées » qui me permettent de gagner le plus d'argent. Je réserve néanmoins une bonne partie de mon temps et de mon travail pour ces publications qui couvrent en vérité un champ très vaste : cela va du canard anarchoïde *CQFD*, à la revue émise par une grosse structure d'écolos suisses, l'association d'aide aux migrants du BAAM*... Comme j'ai un naturel assez timide et réservé, c'est par ce biais que j'ai décidé de m'investir (et que je le fais probablement le mieux), même si je me pose tous les jours la question de l'utilité de cet engagement mise en équation avec l'absence de prise de risque qu'il implique. Étant donné que je suis également dans un métier où l'on travaille de manière très isolée, il est difficile de s'investir dans des collectifs de travail commun, ou syndical comme on en trouve dans les entreprises. Donner une image à différentes causes qui me touchent me permet ainsi, à mon échelle très modeste, de par-



Couverture pour le n° 543 des *Cahiers pédagogiques*, fév. 2018.

ticiper à des mouvements de travailleurs qui élargissent l'horizon solitaire de ma pratique de dessinatrice. J'ai par exemple récemment travaillé avec *Remaides*, la publication de l'association AIDES, ce qui m'a « forcée » en quelque sorte à m'intéresser aux problématiques liées au VIH, à la représentation des personnes séropositives et à comment éviter leur stigmatisation par l'image, et m'a surtout obligée à rencontrer les spécialistes de la question qui avaient commandé ces dessins !

On pourrait dire pour conclure que je suis tiraillée entre l'absence d'utilité « immédiate » de mon boulot, et un certain désir de participer à la documentation de ces luttes, qui passent dans la mémoire beaucoup par les images et affiches, comme celles que l'on voit dans les livres d'Histoire lorsque l'on est enfant. Et parfois, et cela est malheureux à dire en un sens, le militantisme peut passer aussi simplement par le fait de mettre un person-

nage racisé au centre d'une image, lorsque l'on se rend compte au fil du temps combien ces derniers sont invisibilisés (malgré quelques efforts récents) des illustrations en règle générale (notamment dans l'édition/presse jeunesse par exemple, âge par excellence où l'on se construit une identité à travers les images de héros et héroïnes que l'on voit !)

Dans les publications militantes, l'illustration se réduit très souvent à de petites caricatures humoristiques... ce n'est pas ton cas. Comment élabores-tu tes productions, leur forme et leur « message » ?

É. S. – Je n'aime pas beaucoup les « dessins rigolos », que je suis de toute manière bien incapable de faire. J'aime assez ceux de Wozniak ou de Vera Makina qui sont souvent très fins et beaux, mais je trouve globalement que la plupart de ces petites illustrations ont souvent une vocation uniquement « communicationnelle » d'un message qui connaît souvent le même sort que ceux que l'on laisse sur les répondeurs des téléphones : on l'écoute, puis on l'efface. Par leur manque d'esthétisation arrivent aussi souvent des défauts assez détestables lorsqu'il s'agit de caricaturer les personnes noires ou asiatiques dont les représentations dans ce type d'image ne semblent parfois pas avoir évolué depuis les pires époques du colonialisme.

Derrière la diversité de tes productions, on retrouve une touche qui te caractérise, comment décrirais-tu ton style ?

É. S. – Il m'est assez difficile de décrire mon style, tout ce que j'en sais, c'est que j'ai eu beaucoup de remarques très contradictoires à son sujet, et c'est peut-être justement par ces avis extérieurs que je peux en donner une description honnête. Je pense que la première chose qui vient me vient à l'esprit est de dire que j'ai un dessin très coloré, et qui fonctionne dans la mul-

tiplicité des détails. Après, cela se classe souvent en deux catégories de gens : ceux qui me disent que je fais toujours la même chose, et ceux qui me disent que mon travail est trop disparate. La vérité, je pense, c'est aussi que je suis quelqu'un qui s'ennuie assez vite, et que ça ne m'exalte pas beaucoup de prendre toujours les mêmes partis pris, sûrement parce que je suis encore très « jeune » dans ma pratique du dessin, et que je ne suis pas prête encore à me fixer bel et bien sur un seul horizon ! J'ai souvent entendu dire que mes dessins étaient « grotesques » (voire « vulgaires »), mais je pense que cela vient de ce que j'ai été dans ma jeunesse très marquée par les dessins japonais (d'où vient mon père), et par les films de Fellini. C'est peut-être pour ça que j'ai toutes les peines du monde à intéresser l'édition jeunesse !

Quels sont tes futurs projets ?

É. S. – Entre les commandes, mon travail de graphiste, et mes exercices de croquis, il me reste assez peu de temps pour continuer une bande dessinée que j'essaie d'avancer depuis presque un an déjà, sur un type qui déteste faire la fête, et d'autres qui détestent leur boulot. Mais j'y tiens, et la mène tant bien que mal ! J'ai aussi fini un petit livre de contes que j'ai illustré pour les éditions Lapin, mais que je n'ai pas écrit. J'adorerais mener d'autres projets jeunesse, ou animer des ateliers pour les enfants en milieu scolaire... Je pense que je suis encore dans une phase très enthousiaste de ma « carrière » où je suis curieuse de tout, et ai envie de tout faire. Quelque chose qui m'est cher est également (peut-être pour cette année ?) avoir des publications à l'étranger, ailleurs qu'en Belgique ou en Suisse ! ■

Propos recueillis par G. Chambat

★ Bureau d'accueil et d'accompagnement des migrants, association parisienne qui apporte une aide juridique, administrative, médicale.

Le travail manuel : un enseignement de classe, un enseignement pour la classe ?

Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié sous la direction de Ferdinand Buisson, comporte un long article consacré au travail manuel se déclinant en une synthèse historique, une comparaison internationale et une présentation de cet enseignement en France depuis la mise en place des programmes de 1882. Son auteur, James Guillaume (1844-1916)¹, y voit la première reconnaissance officielle de l'importance des travaux manuels.

JEAN-CHARLES BUTTIER, PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE EN COLLÈGE, CHARGÉ DE COURS À L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE, DOCTEUR EN HISTOIRE

CE TEXTE FUT RÉÉDITÉ EN 1911 dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* avec une mise à jour réglementaire². Guillaume fait le constat suivant à l'issue de la première édition « [...] Nulle part encore on ne rencontre cette idée, que nous avons essayé de formuler dans la première partie de cet article, du travail manuel considéré comme agent éducatif, abstraction faite de toute préoccupation utilitaire, de toute application directe à une profession spéciale. »

Il insiste ensuite sur la nécessité de la recherche d'un enseignement manuel « synthétique » qui ne soit pas limité à l'apprentissage d'un métier en particulier. Étudiant cet article, l'historien Renaud d'Enfert a significativement intitulé son article « « Manuel (travail) : préparer au métier ou éduquer³ ». Il insiste sur la spécificité du texte de Guillaume qui fait du travail manuel un « dispositif d'émancipation ouvrière » dans un contexte où cette discipline est surtout perçue comme un « outil de conservation sociale ». Renaud d'Enfert fait aussi le lien entre la position de Guillaume et « l'idée d' "enseignement intégral" » défendue par Paul Robin.

Je souhaiterais interroger cette opposition entre le travail manuel considéré comme un « agent éducatif » d'une part ou comme un enseignement « utilitariste » d'autre part, ceci dans le contexte de la mise en place de l'école primaire républicaine des années 1880. Pour cela, il faut s'attarder sur la personnalité de l'auteur de l'article puis montrer que ces questionnements remontent aux débats de l'Association Internationale des Travailleurs (AIT), et enfin conclure à la persistance de ces questionnements au moment où le travail manuel devint une discipline scolaire à l'école primaire.

De la Première Internationale au *Dictionnaire*

Depuis 1879, Guillaume assurait l'essentiel du travail de secrétariat de rédaction du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Il y publia de très nombreux articles (179 articles identifiés avec certitude mais de nombreux textes anonymes peuvent lui être attribués). Ses écrits se rattachent à trois grandes thématiques : l'histoire de l'éducation et en particulier de l'école pendant la Révolution française, l'histoire



Extrait de la couverture de Une des Utopiques, n° 6.

de la pédagogie et de grandes figures (Froebel ou Pestalozzi) et enfin la présentation des législations scolaires étrangères.

L'article sur le travail manuel fait ainsi l'historique de cette « discipline », l'auteur dresse un tableau comparatif de son enseignement avant de faire un état de la réglementation en vigueur au travers de la présentation des programmes. Guillaume a été adhérent de la Première Internationale et a fondé avec Bakounine la Fédération jurassienne lors de la scission de l'AIT en 1872. Or, cet article consacré au travail manuel est un bon exemple de résurgence des débats éducatifs chez les Internationalistes et Antiautoritaires dans les pages du *Dictionnaire de pédagogie*, Guillaume jouant le rôle de « passeur » entre ces deux milieux politiques bien différents. Sous sa plume se devine notamment l'influence des débats sur l'enseignement (ou instruction) intégral qui furent synthétisés en 1869 par Paul Robin.

Les internationalistes et l'enseignement intégral

Dans la partie historique, Guillaume indique que c'est avec la Révolution française que s'opère le changement majeur qui aboutit à la reconnaissance de l'égalité de dignité du travail manuel et du travail intellectuel. Il fait aussi référence à Owen ou Fourier mais ne mentionne pas les

débats éducatifs des Internationalistes qui ont pourtant largement porté sur la question de l'enseignement intégral⁴. Ainsi, Bakounine a publié en 1869 des articles sur « l'instruction intégrale » dans *L'Égalité*, seule solution pour atteindre selon lui la véritable émancipation : « Nous sommes tellement convaincus que l'instruction est la mesure du degré de liberté, de prospérité et d'humanité qu'une classe aussi bien qu'un individu peuvent atteindre, que nous demandons pour le prolétariat non seulement de l'instruction, mais toute l'instruction, l'instruction intégrale et complète, afin qu'il ne puisse plus exister au-dessus de lui, pour le protéger et pour le diriger, c'est-à-dire pour l'exploiter, aucune classe supérieure par la science, aucune aristocratie d'intelligence. »

Bakounine poursuit cet article intitulé significativement « Les endormeurs » (car dénonçant une éducation populaire ne visant par l'émancipation mais l'assignation à certaines fonctions) par une série d'articles portant le titre « L'instruction intégrale ». Il fait référence aux débats de l'AIT et en particulier au congrès de Bruxelles de 1867 qui invitait les ouvriers à organiser eux-mêmes un enseignement intégral, c'est-à-dire « scientifique, professionnel et productif ».

C'est dans ce contexte que Paul Robin publia en 1869 l'article « L'instruction

intégrale » dans *La Philosophie positive*. L'internationaliste, proche de Guillaume, y définit l'enseignement intégral : « L'idée moderne est née du sentiment profond de l'égalité, et du droit qu'a chaque homme, quelles que soient les circonstances où le hasard l'a fait naître, de développer le plus complètement possible, toutes ses facultés physiques et intellectuelles. »

Robin explique qu'il fait la synthèse des réflexions menées lors des congrès de l'AIT à Lausanne, Bruxelles et annonce les discussions à venir lors du congrès de Bâle confirmant la place de cette question dans les préoccupations des Internationalistes.

C'est ensuite au tour de Guillaume de faire la synthèse de ces débats dans ses *Idées sur l'organisation sociale* publiées en 1876.

Dans la partie « éducation » de ces propositions, l'auteur insiste sur une éducation « intégrale » : « En même temps que l'enfant développera son corps et s'appropriera les sciences, il fera son apprentissage comme producteur. » Il renvoie à l'article de Paul Robin qu'il qualifie « d'excellent travail » et insiste là encore sur la dimension émancipatrice de cet enseignement intégral : « De cette manière, à l'âge de seize ou dix-sept ans, le jeune homme aura parcouru le cercle des connaissances humaines, et sera en état de poursuivre seul ses études ultérieures, s'il le désire [...] »

L'article « travail manuel » du *Dictionnaire* a donc été nourri de ces réflexions antérieures à l'arrivée de Guillaume à Paris et il a eu l'occasion d'y faire à nouveau référence dans les dernières années de sa vie. Il fut lié au début du xx^e siècle à la CGT et au syndicalisme enseignant.

Ainsi, écrivit-il le 25 octobre 1913 à la rédaction de *L'École émancipée* pour la remercier de l'invitation à écrire dans la revue. C'est l'occasion pour lui de rappeler que lors du congrès de l'Internationale à Bruxelles, la question de l'instruction intégrale avait été discutée. Sa conclusion encourage la rédaction de l'organe syndical en inscrivant sa lutte dans la continuité de celle menée dans les rangs de l'AIT puis de la Fédération jurassienne :

« ...nulle part encore on ne rencontre cette idée, que nous avons essayé de formuler [...], du travail manuel considéré comme agent éducatif, abstraction faite de toute préoccupation utilitaire, de toute application directe à une profession spéciale. »

« Ceux qui, comme moi, ont pris part, depuis bientôt un demi-siècle, aux luttes de l'Internationale contre la coalition de toutes les puissances du passé, saluent votre énergique attitude et vous crient, avec un espoir indéfectible : l'avenir appartient au travail émancipé et à l'école émancipée ; et l'émancipation des

travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes ! »

Un siècle plus tard, ces interrogations sur l'égalité dignité des activités manuelles et intellectuelles et sur l'opposition entre un enseignement professionnel utilitariste et une éducation intégrale et émancipatrice font écho avec nos débats contemporains sur les finalités de l'enseignement professionnel entre émancipation et conservation sociale. ■

1. Pour une présentation de James Guillaume : Jean-Charles Buttier, « L'engagement de James Guillaume au service de l'émancipation scolaire », dans *N'Autre école*, n° 7, automne 2017-hiver 2018, p. 84-87.

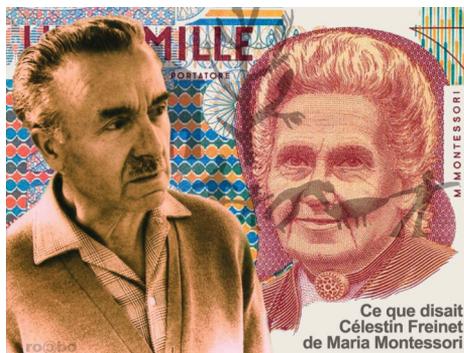
2. L'article est disponible en ligne à cette adresse : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3118>

3. Renaud d'Enfert « Manuel (travail) » : préparer au métier ou éduquer ? » dans Daniel Denis, Pierre Kahn, *L'École républicaine et la question de savoirs*, CNRS, 2003. Version en ligne : <http://books.openedition.org/editions-cnrs/3072>

4. Pour une brève synthèse de ces débats, consulter cette page du carnet « James Guillaume. Un itinéraire » : <https://jguillaume.hypotheses.org/582>

Freinet vs Montessori

Dans le prolongement de l'article sur Maria Montessori publié dans notre précédent numéro*, le site Q2C propose une compilation des textes de Freinet consacrés à la pédagogie Montessori qui permet de mieux comprendre les convergences et les divergences entre les deux pédagogues trop souvent confondus.



En 1923, Célestin Freinet estime « que, sans être exempte de reproches, loin de là, la méthode Montessori constitue un progrès appréciable dans l'éducation » puisque la pédagogue italienne veut « offrir le maximum de bonheur aux enfants en les élevant dans un milieu de beauté, de complète liberté et de spontanéité ». Il s'interroge cependant « sur la possibilité d'utiliser la méthode dans le cadre de l'école publique et de son dénuement matériel », vu le coût du matériel Montessori. Deux ans plus tard, il s'inquiète de « la prétention scientifique de la méthode », mais aussi du « caractère figé » d'un système « breveté ».

En 1926, à l'occasion de son voyage en URSS où la méthode Montessori est mal vue, il questionne le caractère gratuit du jeu auquel n'est pas associée la notion de travail. En 1930, la critique est plus sévère. « Quel que soit l'apport pédagogique de sa méthode, l'éducatrice italienne, intégrée au fascisme, asservie à l'Église ne peut pas servir l'éducation du peuple ». Le « coup de gueule » de Freinet se fait encore entendre l'année suivante, quand Maria Montessori convie « les congressistes de l'Éducation nouvelle, réunis à Paris pour le 10^e anniversaire du mouvement, à un gala organisé par l'ambassadeur d'Italie, représentant officiel du régime fasciste ». En 1934, il dénonce « l'intransigeance et l'autoritarisme de la Dottoressa ».

En 1936, Freinet commente le dernier livre de M. Montessori. La critique n'est pas seulement

politique, ni uniquement négative : « Quelles que soient les critiques que nous ferons à M^{me} Montessori, il n'en reste pas moins qu'elle a été une des initiatrices de la véritable révolution qui est en train de s'opérer entre enfants et adultes, entre élèves et maîtres. M^{me} Montessori a été la première à montrer que l'enfant, riche ou pauvre, est le paria de la société, qu'il est contraint de vivre dans un monde qui n'est ni à sa mesure ni à son rythme, et qu'un changement considérable se produit le jour où on se préoccupe de donner à l'enfant la possibilité de vivre sa vie. [...] Il y a incontestablement un formidable actif dans l'apport de M^{me} Montessori à la pédagogie nouvelle. Du passif, certes aussi. Son matériel a été souvent critiqué comme risquant de devenir lui aussi une sorte d'asservissement de l'enfant [...] Dangereux automatismes aussi dans ce que M^{me} Montessori prend pour des conquêtes mathématiques. Savoir extraire la racine carrée, sans comprendre ! Ne vaut-il pas mieux avoir oublié, ou n'avoir jamais acquis l'automatisme mais être capable d'inventer, ou de retrouver la technique ? »

D'APRÈS L'ARTICLE DE PASCAL BOUCHARD POUR LE SITE TOUTEDUC

« Ce que disait Célestin Freinet de Maria Montessori... » : www.questionsdeclasses.org/?Ce-que-disait-Celestin-Freinet-de-Maria-Montessori

★ « Maria Montessori, la lumière et les ombres » *N'Autre école*, n° 7, p. 58.

Aborder les discriminations & les inégalités sociales à l'école

Par IRÈNE PEREIRA, SOCIOLOGUE, INSTITUT IRESMO

Les notions d'égalité et d'inégalités font partie des concepts de la tradition philosophique. Nous proposons d'aborder ces concepts à partir de la pédagogie critique.

Conceptualiser ces notions sous l'angle de la pédagogie critique

Les théories philosophiques classiques politiques ont abordé les notions d'égalité à partir de l'égalité juridique et politique et/ou des inégalités sociales économiques. C'est le cas par exemple de la *Théorie de la justice* de John Rawls.

La pédagogie critique aborde la question de la justice à travers une perspective plus extensive de justice globale incluant différentes revendications de justice sociale et environnementale. Elle croise entre autres ce que la philosophe Nancy Fraser, dans *Qu'est-ce que la justice sociale ?*, appelle les revendications de reconnaissance et de redistribution.

En particulier, la pédagogie critique a recours à la théorie de l'intersectionnalité (K. Crenshaw) qui entend aborder la question des inégalités sociales en croisant les questions de genre, de racisation et de classe sociale.

À cela, la pédagogie critique associe bien souvent également la théorie du privilège de Peggy McIntosh. Pour cette auteure, un privilège social est un avantage auquel à accès un individu du simple fait de sa

position sociale. Ainsi, un « homme blanc » a un privilège social par rapport à une femme lorsqu'il se présente à un entretien d'embauche : il ne fait pas l'objet de préjugés discriminatoires.

L'ensemble des privilèges sociaux et des discriminations sociales contribue à constituer ce que Patricia Hill Collins appelle la « matrice des dominations » relativement à la classe sociale, au sexe, à la race et à l'ethnicité, à l'orientation sexuelle ou encore au handicap.

Conscientiser les systèmes de privilèges sociaux

Sous l'influence de la « conscientisation » de Paulo Freire, la pédagogie critique met en œuvre des pratiques qui visent à favoriser la prise de conscience de la situation de privilège social et de discrimination dans laquelle se trouve chacun. Chaque individu peut être privilégié dans un système et être discriminé dans un autre : par exemple être un homme et une personne racisée (*i.e.* « victime de racisme »).

Pour cela, la pédagogie critique s'appuie sur différents exercices expérientiels. L'activité des « boulettes de papier¹ » consiste à faire prendre conscience aux

élèves de la notion de « privilège ». L'enseignant propose aux élèves à partir de leur place dans la salle de classe de viser la corbeille à papier de la classe. Bien évidemment cet exercice avantage ceux qui sont devant et désavantage ceux qui sont au fond de la classe. C'est une manière de prendre conscience des inégalités de position au sein de la société.

La « ligne de privilèges »

La « ligne de privilèges² » est une activité qui consiste à mettre sur une ligne un groupe de personnes. On leur pose une série de questions. S'ils sont dans une situation de privilégié ou discriminé, ils avancent ou reculent d'un pas. Il est possible pour éviter le caractère trop impliquant personnellement de cet exercice de distribuer aux élèves une série de cartes avec des personnages fictifs qu'ils doivent incarner pour les aider à prendre conscience d'oppression que peuvent vivre d'autres personnes.

Une collègue de philosophie nous a fait part d'un exercice qu'elle réalise à partir du texte de Peggy McIntosh, écrit dans un contexte états-unien, sur le privilège masculin et blanc³. Elle leur a proposé de réaliser une liste à la manière de Peggy McIntosh sur les privilèges et les oppressions que peuvent vivre un homme et une femme. Les élèves pouvaient inclure également des affirmations sur les contraintes de la masculinité hégémonique comme « ne pas exprimer ses sentiments ».

Les exercices visant à faire prendre conscience à chacun de ses privilèges et des discriminations sociales que vivent les autres groupes ont pour fonction, en particulier, de favoriser des alliances entre personnes vivant des discriminations dif-



Illustration à la gouache pour une adaptation d'*Ubu roi* pour un public jeunesse.

férentes ou entre personnes privilégiées et discriminées. Par exemple, dans certaines écoles au Canada, il existe des AGH à savoir des « Alliances Gays/Hétéros⁴ ». ■

1. Voir en ligne : www.buzzfeed.com/nathanwpyle/voici-comment-un-prof-a-enseigne-a-sa-classe-une-lecon-sur-Putn_term=jeZ7zgRBo#.bdgq0O6ey

2. Voir : www.youtube.com/watch?v=hD5f8GuNuGQ

3. Voir : www.millebords.org/spip.php?article8087

4. Voir : www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/LGBTQ/2-Guide_AGH_pour_le_secondaire.pdf

Les enfants d'Écoravie

Propos recueillis par Jean-Pierre Fournier, Questions de classe(s)

Dieulefit est une des villes de la résistance non-violente, c'est aussi le lieu où a choisi de vivre un collectif d'habitat participatif, Écoravie, où existent instances de vie commune et partage des tâches – déjà pour construire les bâtiments. C'est à ces utopistes en pratique que, par l'intermédiaire de l'une d'entre elles, Aleth, nous avons demandé leur opinion sur l'éducation. Et, concrètement, comment ils se débrouillent avec leurs propres enfants ?

N'AUTRE ÉCOLE – Quel regard portez-vous sur le système éducatif actuel ?

RAFFU – C'est une institution gigantesque, ouverte, généraliste, plutôt uniformisée, qui n'a pas les moyens de ses ambitions. Elle permet l'accès du plus grand nombre à une éducation formalisée. Le difficile renouvellement des pédagogies et du profil des pédagogues rend son évolution compliquée. Sinon on y trouve des vaccins, de la misère sociale, des programmes qui changent vite... On y forge aussi des rencontres, du partage, du semblable, du différent, des souvenirs, des adultes attachants ou énervants. Ce n'est pas le paradis mais on peut y trouver sa place.

DAN – Ce système me semble éteindre l'enthousiasme naturel à apprendre des enfants et les destine à devenir de bons petits salariés bien dociles. Il laisse peu de place aux enfants pour aller vers ce qui les intéresse. L'école semble faite pour une norme qui en fait n'existe pas et les enfants qui sortent de cette norme sont définis comme déficients (troubles des apprentissages, dys, etc.), alors qu'un suivi plus individualisé, en prenant l'enfant avec ses forces et ses faiblesses et en respectant son rythme d'apprentissage, éviterait qu'ils se

sentent défaillants. Le système souffre d'un manque de moyens : pas assez de personnel, de matériel, de grosses inégalités entre établissements.

CAMILLE – Pas de lien avec la vie réelle, pas de choses manuelles, on fait des chiens savants qui n'ont aucune créativité, aucun esprit critique. Je n'accuse pas les profs qui font de leur mieux mais le système qui a créé une école qui le sert. Les écoles alternatives sont rares et réservées aux privilégiés qui peuvent payer la scolarité.

CLARA – Étant moi-même enseignante, je vis avec colère le côté politique et la logique capitaliste de l'Éducation nationale qui écrase les individus : enfants, enseignants, parents. Des initiatives individuelles ou de petits groupes d'enseignants existent et expérimentent hors des sentiers battus, bien plus qu'on imagine.

S'il vous était possible de construire une école « à la manière d'Écoravie », quelles en seraient les grandes lignes ?

RAFFU – Je ne voudrais pas construire une telle école car les écoravissants actuels, en plus de ne manger que des pousses de soja, ne représentent pas la diversité de la population ! Sinon, l'accès du plus grand nombre serait la priorité ; puis une école qui

permette de se questionner, qui laisse le temps d'apprendre et de partager ça avec les autres. Mais bon, facile de raconter son délire pédagogique, le souci c'est de le réaliser, là on rigole moins, quoique...

DAN – Ce serait un lieu d'apprentissage autonome avec des enseignants compétents qui pourraient répondre à la soif de savoir des enfants. Qu'il puisse y avoir un mélange des âges. Organiser des groupes par centre d'intérêt, respecter les rythmes (temps plein ou temps partiel).

CAMILLE – Pas d'école, juste la vie, avec des enfants de tous âges, avec des choses à faire et leurs interrogations sur ce qui se passe autour d'eux, des adultes variés pour partager leur expérience.

CLARA – Une dose maximale de bienveillance, de l'audace, de la créativité et une bonne dose de confiance en l'être humain.

Comment envisagez-vous la nécessité de vivre avec les autres sur le plan scolaire ? Avec vos enfants, qu'avez-vous choisi de faire ?

RAFFU – L'éducation se vit avec les autres. Pour mes enfants, à défaut d'avoir accès à une école utopique, je choisis l'école traditionnelle avec ses défauts – mais ce n'est déjà pas si mal.

DAN – Je souhaite que mes enfants puissent être en contact avec leurs pairs quel que soit leur milieu. Nos enfants ont été en éducation prioritaire en maternelle et nous étions très satisfaits de cette école qui pratiquait le décroisement entre classes. À Dieulefit, nos enfants sont allés en école privée (notamment à cause des difficultés de notre aîné), puis ont été instruits en famille à leur demande. Notre fille reprend l'école à la rentrée et notre aîné continue à la maison. J'aimerais qu'il existe ici une école alternative.

CAMILLE – Pour nos deux très jeunes, nous envisageons la non-scolarisation. Plus tard, je pourrais envisager de me lancer dans la



création d'une école démocratique ou du 3^e type, à voir.

CLARA – Notre enfant est à l'école publique, nous limitons notre temps de travail pour être disponibles. Vivre dans un habitat groupé tel qu'Écoravie nous permet de faire des allers-retours entre système et hors système.

Le regard d'un visiteur...

M. S. est ouvrier dans une entreprise de chaudronnerie. Sa régularisation est presque acquise – quatre années de combat permanent. Invité pour quelques jours à Écoravie pour un séjour très actif, il raconte : « J'ai travaillé au jardin la première journée, et le deuxième jour à la pose d'un tuyau d'irrigation : creusement d'un canal, pose de briques et de grosses pierres pour le maintenir. Les deux jours suivants, j'ai participé au bardage de l'un des bâtiments. Le dernier jour, grande randonnée dans la montagne, avec visite d'un village très ancien.

Ce qu'ils sont en train de faire, c'est un peu comme chez moi au Mali ; même si chacun a sa vie, ils cuisinent et mangent ensemble, ils discutent de ce qu'ils vont faire, il y a du partage. C'est différent des relations habituelles ici. Ça me plaît bien.

Par exemple, il y a des vieux, mais on dirait qu'il n'y a qu'une seule génération. » ■

Vincent Faillet

Actualité de la classe mutuelle

Vincent Faillet, professeur de SVT dans un lycée parisien, pratique depuis plusieurs années l'enseignement mutuel dans ses classes. Auteur d'un remarquable essai sur la question, *La Métamorphose de l'école : quand les élèves font la classe* (voir notre recension dans les pages lectures), il a accepté de répondre à nos questions sur cette expérience originale et stimulante.

QUESTIONS DE CLASSE(S) – Comment définir en quelques mots la classe mutuelle et nous faire ressentir un peu l'ambiance et le fonctionnement de cette organisation ?

VINCENT FAILLET – Victor Hugo évoquait un « essaim joyeux » en décrivant les écoles mutuelles (*Discours sur les avantages de l'Enseignement mutuel*). Cette image de la ruche reste aujourd'hui parfaitement pertinente pour dépeindre une « classe mutuelle » dont les élèves sont en mouvement permanent dans un bourdonnement d'échange de savoirs. La « classe mutuelle » est une organisation horizontale : le maître descend de son estrade et cède son magistral tableau à ses élèves. L'idée-force est que les élèves s'expliquent le cours entre eux, le plus naturellement du monde. Nombre d'élèves sont plus enclins à poser des questions à leurs pairs qu'à leur enseignant. Au mur, une devise d'inspiration « Éducation nouvelle » : « Si tu ne sais pas, demande ; si tu sais, explique ».

Q2C – Après avoir longtemps expérimenté l'enseignement mutuel dans votre classe – et

après bien des tâtonnements pédagogiques racontés dans l'ouvrage –, comment l'idée de publier un livre sur le sujet s'est-elle imposée ?

V. F. – L'idée s'est imposée à moi progressivement. Constatant au quotidien, dans mes classes, les bienfaits de ce type d'enseignement, je me devais de partager mon expérience. C'est ainsi que j'ai entrepris la rédaction d'un article sur le sujet. Mais, chemin faisant, allant de découvertes en découvertes et de lectures en lectures, l'article s'est étoffé, c'est ainsi que l'idée d'un livre est née !

Au final, la présentation de l'expérience de la « classe mutuelle » occupe seulement un cinquième de ce livre. Je ne voulais pas produire un ouvrage avec une coloration trop pédagogique ou technique, je ne voulais pas donner de « recettes » trop précises car je sais bien qu'aucun d'entre nous n'a les mêmes « ingrédients » à sa disposition. Il s'agissait plutôt de susciter la réflexion au travers de mes recherches et avec mon regard forcément subjectif sur l'école, c'est pourquoi je me suis dirigé vers un format « essai ».

« La « classe mutuelle » est une organisation horizontale : le maître descend de son estrade et cède son magistral tableau à ses élèves. »

Si ce livre doit fédérer des initiatives et impulser une dynamique de changement, je m'en réjouirai et je prendrai part à ce mouvement car c'est en cette école métamorphosée que je crois...

Q2C – L'ouvrage s'ouvre par un précieux (et « imagé » !) rappel historique des trois modes d'enseignements (individuel, simultané, mutuel). Votre démarche s'inscrit résolument dans un héritage historique et ne se présente donc pas comme une « innovation » de plus.

V. F. – Justement, j'espère participer à cet effort de mémoire comme d'autres avant moi ont pu le faire. Je pense ici à Anne Querrien avec son excellent ouvrage *L'École mutuelle : une pédagogie trop efficace ?* Il est essentiel de connaître nos racines, de savoir sur quel socle l'école que nous pratiquons aujourd'hui s'est construite. Et lorsque l'on connaît ce pan de l'histoire de l'éducation que je raconte dans le livre, on est plus enclin à oser sortir du cadre normatif. Un cadre qui ne repose pas vraiment sur des considérations pédagogiques. On ne peut plus laisser le poids des habitudes diriger aveuglément – ou à tout le moins contraindre – l'acte éducatif. Il y a toute la légitimité pour une autre école dans l'histoire de l'éducation, il suffit de se replonger dans notre passé. C'est aussi dans le passé que l'on peut puiser l'inspiration pour construire le futur ; certaines vieilles recettes oubliées, revisitées à l'aune d'un jour nouveau, peuvent se montrer étonnamment modernes.

Q2C – Dans un très stimulant chapitre (« Les trois conditions de la métamorphose de l'école »), vous abordez les leviers qui, selon vous, peuvent contribuer à ce changement. Pouvez-vous nous en dire quelques mots ?

V. F. – Le premier levier, c'est la salle de classe. Elle est fossilisée depuis trop longtemps et son agencement n'engage qu'à



la posture de « magistralité » pour l'enseignant et de relative passivité pour l'élève. Cette salle de classe est adaptée au système d'enseignement simultané tel qu'il est connu depuis au moins Jean-Baptiste de La Salle et son Institut des frères des écoles chrétiennes fondé en 1680. Il prône le silence et l'immobilité durant les heures de classe. Cette salle de classe n'a jamais véritablement évolué depuis. Or il est difficile, sinon impossible, de changer de système d'enseignement sans changer la salle de classe, les deux étant intimement liés. Je propose – avec d'autres – de casser ces codes hérités du XVII^e siècle en faisant de la salle de classe un espace d'apprentissage coopératif et collaboratif : les tables sont en îlots, tout l'espace se veut utile, les murs se couvrent de tableaux blancs pour les élèves et les moindres recoins sont investis pour le travail. La salle de classe doit aussi prendre en compte le corps de l'élève dans son besoin d'exister et de se mouvoir : les élèves sont libres de se lever, de se déplacer pour échanger et travailler.

Le deuxième levier, c'est le plaisir d'apprendre, que j'associe dans le livre à la pédagogie ; les deux termes ne devraient-ils pas être synonymes ? Il y a quelques semaines, j'ai animé une rencontre parents-professeurs de la classe de première scientifique dont je suis le professeur principal au Lycée Dorian. C'est une

« classe mutuelle » particulière en ce sens que la presque totalité des enseignements (français, mathématiques, histoire-géographie, sciences physiques, SVT et anglais) sont conduits selon un mode mutuel.

De plus, les élèves occupent une seule et même salle qu'ils ont investie, ce sont les enseignants qui se déplacent. Nombre de parents s'accordaient sur un même point : leurs enfants avaient retrouvé le plaisir de venir travailler au lycée. La notion de plaisir n'est pas antinomique avec celle de travail scolaire, c'est même un nécessaire préalable. Philippe Meirieu nous dit que « la découverte du plaisir d'apprendre reste l'acte fondateur de toute éducation. » (*Le Plaisir d'apprendre*, 2014)

Enfin, le troisième levier, c'est le numérique. Un levier à actionner en dernier car le numérique doit s'insérer dans une salle de classe et une pédagogie toutes deux rénovées. Il convient de mettre le numérique à sa véritable place, celle d'un précieux auxiliaire pour l'enseignement et non pas celle d'un prétendu « Saint-Sauveur » pédagogique omnipotent...

Q2C – Concernant l'enseignement mutuel et son histoire, à côté des critiques conservatrices ou réactionnaires portées par l'Église et l'État, d'autres ont pointé le caractère disciplinaire de son organisation quasi-militaire...

V. F. – De l'école mutuelle, je garde la philosophie et les principes fondateurs, sûrement pas leur mise en œuvre. Une mise en œuvre, en effet, extrêmement disciplinaire et codifiée qui s'inscrivait bien dans le XIX^e siècle et qui était aussi rendue nécessaire par les effectifs pléthoriques que pouvait absorber cette méthode d'enseignement (il pouvait y avoir plusieurs centaines d'élèves pour un seul maître).

En réalité, la méthode mutuelle en elle-même est beaucoup plus ancienne et pas forcément rattachée à cette vision rigide.

Dans l'expérience de la « classe mutuelle » du lycée Dorian, les élèves s'enseignent mutuellement avec une liberté sans commune mesure avec ce que pouvait être l'école mutuelle. Ils circulent, choisissent leurs groupes et leurs activités et il n'y a bien sûr pas de « moniteur » en titre !

« Il faut arrêter de penser l'équipement des salles de classe à minima selon des normes standardisées et venues d'un "autre monde" ».

Q2C – Révolution ou métamorphose, vous opposez les deux démarches de transformation de l'école. S'il est bien évident que le changement partira de la classe, des élèves et des éducateurs et éducatrices « de base », comment aussi donner une dimension collective plus large, comment « sortir » de la classe pour œuvrer à l'instauration d'une autre école... ?

V. F. – Lorsque l'on considère la communication entre la base et le sommet, on peut imaginer deux flux inverses : un flux qui descend du sommet vers la base et un flux qui monte de la base vers le sommet. Le flux descendant, c'est celui de la réforme : les informations et les décisions prises au sommet irriguent, par simple gravité, la base. Le flux ascendant, c'est celui de l'innovation : les découvertes du terrain quittent la base pour tenter d'atteindre le sommet. Un flux qui réclame une énergie certaine. L'institution a longtemps été réfractaire au flux ascendant, je pense que cela n'est plus le cas aujourd'hui. L'institution accueille l'innovation avec bienveillance, mais accueil ne veut pas dire mise en œuvre, loin s'en faut.

Je crois que la solution passera par la base et pour ce faire, il convient dans un premier temps d'équiper les salles de classe pour ceux qui le désirent. J'échange tous les jours avec des collègues motivés pour



enseigner autrement, pour repenser l'espace et qui me disent les difficultés qu'ils rencontrent pour faire évoluer leurs salles de classe : le mobilier n'est plus adapté, les moyens peuvent manquer pour couvrir les murs des salles de tableaux supplémentaires ou pour aménager des coins plus isolés. Et l'on se retrouve avec des enseignants qui doivent devenir des adeptes du « Do-it-yourself » ou de la récupération pour transformer les espaces pédagogiques. C'est louable mais cela n'est ni normal ni tenable ; les collectivités doivent absolument accompagner les enseignants dans leurs réflexions pédagogiques ! Il faut arrêter de penser l'équipement des salles de classe *a minima* selon des normes standardisées et venues d'un « autre monde ».

Q2C – Vous évoquez aussi les « conservatismes » pédagogiques. De quelle manière peut-on porter la contradiction contre celles et ceux qui se délectent du « naufrage de l'école » ?

V. F. – Je préférerais parler du « naufrage d'un système » plutôt que de celui de l'école. Il est certain que le modèle simultané est tellement ancré dans l'école que l'un et l'autre semblent se confondre pour ne faire qu'un. Cela étant, le navire « école », s'il est toujours à flot, n'en reste pas moins en rade. Certains prétexteront le « gros

temps », cette fatalité des éléments, pour justifier l'immobilisme, d'autres diront que c'est la faute du capitaine, d'autres encore stigmatiseront l'équipage, voire les passagers, je préfère quant à moi pointer du doigt la vétusté d'un navire qui doit être réarmé. C'est la salle de classe qu'il convient de reconstruire autour des élèves avec pour seul maître mot : interactions. La salle de classe ne doit plus être pensée comme une salle de spectacle où les élèves viendraient écouter la magistrale parole, mais comme un lieu d'échange et de vie. Le temps est venu pour l'institution de se saisir de cette problématique pour faire évoluer l'aménagement des salles de classe et pas seulement dans les établissements en restructuration ou en construction. C'est à ce prix-là que la forme scolaire évoluera en profondeur et que les conservatismes seront dépassés ; c'est un effort indispensable et tout le monde sait que le meilleur des capitaines et le meilleur des équipages ne feront jamais d'un vieux « rafiote », un bolide des mers fendeur d'écume... ■

Propos recueillis par Grégory Chabat pour *N'Autre école*.

Pour consulter le sommaire et voir un reportage vidéo de Claude Tran réalisé en première scientifique en juin 2017, visitez le site de Vincent Faillet.



La classe mutuelle

La Métamorphose de l'école : quand les élèves font la classe, Vincent Faillet, Descartes et C^{ie}, 2017, 141 p., 14 €.

Dans ce bref ouvrage – très accessible et qui se lit d'une traite – Vincent Faillet, professeur de SVT en lycée, nous fait partager sa découverte d'une méthode d'enseignement – l'enseignement mutuel – effacée des mémoires¹ et qu'il tente aujourd'hui de remettre au goût du jour avec ses élèves.

Le livre n'est ni un manuel pour mettre en place la « méthode mutuelle » ni une lecture historique de l'institution scolaire ni un manifeste pour changer l'école, mais un peu tout ça à la fois... et c'est justement ce qui rend sa lecture agréable.

On suit le parcours de Vincent Faillet, ses tâtonnements pour changer sa classe – et l'institution ! – et ses échecs (sur l'innovation pédagogique, le numérique, etc.) qui l'ont conduit à ce constat : c'est depuis la classe, son agencement et son fonctionnement quotidien que l'on peut enclencher une « métamorphose » de l'école (terme qu'il préfère à celui de « révolution »). Ces transformations ne sont pas le seul fait de l'enseignant, elles doi-



vent beaucoup aux élèves, mais aussi à une posture d'écoute de l'éducateur qui sait les observer travailler, réussir et échouer...

L'autre idée aussi c'est que, à force de se centrer sur « l'innovation » à tout prix, on en oublie de questionner le passé et l'héritage pédagogique pourtant à portée de main. En quelques pages, l'auteur rappelle très clairement (et en partant d'illustrations éclairantes) les trois méthodes d'enseignement : l'enseignement individuel, l'enseignement simultané et l'enseignement mutuel. Le lecteur est alors armé du bagage « théorique » et pédagogique nécessaire pour penser la classe et l'école autrement. Sans jamais s'ériger en « modèle » ni en théoricien, Vincent Faillet conclut par une réflexion sur « les trois conditions de la métamorphose de l'école » : le numérique (sans aucune illusion sur son potentiel « révolutionnaire » mais en tenant compte qu'il existe et constitue notre quotidien à tous et toutes), la salle de classe (où cha-

cun et chacune peut penser autrement le rapport au savoir, au corps et au travail) et la pédagogie (plaisir d'apprendre et plaisir du savoir).

Un excellent ouvrage, même si l'aspect social reste implicite et si le potentiel révolutionnaire du travail en classe mériterait d'être confronté aux tendances réactionnaires de l'institution et même déjà de l'établissement...

(Grégory Chambat)

(1) Voir *L'Enseignement mutuel, une pédagogie trop efficace*, A. Querrien

Entrées en Maths, faire évoluer sa pratique

Collection Pratiques et Recherches, n° 40, 200 p. N^{elle} éd. mise à jour.

Beaucoup d'enseignants, insatisfaits de l'école actuelle, cherchent pour leurs élèves une autre approche des savoirs et une vie scolaire plus humaine.

Cependant les mathématiques sont souvent le dernier bastion qui résiste à la transformation pédagogique.

Et si, au contraire, nous faisons des mathématiques un levier de changement pour toute notre pédagogie ?

Cet ouvrage décrit les différentes entrées permettant à l'enseignant, débutant ou confirmé, de mettre en place pour sa classe des pratiques efficaces. Ce large éventail permettra à chacun de choisir celles qui lui conviennent le mieux selon sa personnalité, ses conditions de travail ou son niveau de connaissances.

On ne fait de mathématiques que si l'on se construit ses propres mathématiques.

Faire preuve d'initiative, de créativité, est indispensable certes dans les arts, mais tout autant dans l'organisation coopérative de la classe, l'écriture de textes, l'exploration du milieu, le fonctionnement du conseil, la vidéo ou les mathématiques.

Commande : www.icem-vente-en-ligne.org



Cette toute nouvelle revue semestrielle nous vient de Belgique. Elle fait le pari d'une publication exigeante et soignée (format carré, maquette réussie...). Elle se définit comme une revue littéraire et graphique qui entend porter « un autre regard sur l'éducation ».

Animée par un collectif d'enseignants et de parents, elle questionne l'école sans esquiver les sujets polémiques (apprendre quand on est sourde,

avec un portrait d'Ihsane, dans le numéro 0 accessible gratuitement en ligne, les enfants roms et l'école, dans le numéro 1).

Le projet est également résolument tourné vers l'international, ce qui est rare en matière d'éducation... Voilà donc un beau projet qui mérite notre soutien. (Entretien avec l'un des animateurs de la revue en ligne sur le site Q2C). G. C.

Apprent-tissages, 160 p., 23 €.

La parole des élèves, *Les Cahiers pédagogiques*

« La parole des élèves » est le thème du dossier ; la parole, c'est le débat, la réflexion, c'est l'appropriation d'une langue et de soi-même. Différentes dimensions de cette immense question sont abordées, notamment le dialogue prof-élève mais aussi, sous plusieurs facettes, les ateliers-philo. Les articles de Dominique Bucheton sur « les défis de l'oral », de Monica Lévy sur le raccrochage et de Caroline Faivre sur le conseil (« pas un confort immédiat » !) méritent à eux seuls la lecture du numéro. (J.-P. Fournier)

« La parole des élèves », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 538, juin 2017, 10 €.

Mots détournés / savoirs marchandisés, *Dialogue*

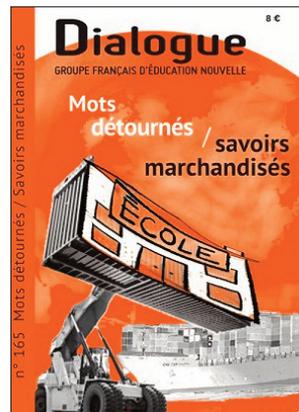
Mots détournés / savoirs marchandisés : sous ce titre, un n° très varié de la revue du GFEN. Il ne s'agit pas d'une diatribe de plus contre la marchandisation, mais une série d'études fines sur l'impact des structures sociales oppressives sur les mots et la pensée, particulièrement dans notre domaine éducatif : les concepts d'innovation (article de M.-A. Médioni), d'expertise, d'institution (article de J.-L. Cordonnier) sont ainsi sérieusement examinés. On apprend par ailleurs, bonne nouvelle, la création d'un groupe « sciences » au GFEN. (J.-P. F.)

« Mots détournés / savoirs marchandisés », *Dialogue*, juillet 2017, n° 165, 8 €.

Éducateur, revue du syndicat des enseignants romands

Dans son numéro de juin, ce magazine syndical suisse aborde la question de l'école d'Extrême-Orient et de ses performances. L'analyse statistique de Georges Felouzis remet les choses à leur place, ainsi que d'autres (Laurence Cohen sur Singapour et les maths, Olivier Maulini et Ting Li sur la capacité critique comparée des enseignants asiatiques et européens).

« Une école sur les ailes de l'utopie », c'est le thème du numéro spécial d'été. Difficile de faire un compte rendu objectif sur un thème si proche de *N'Autre école* ! Beaucoup de très bons articles, dira-t-on, en essayant de freiner son enthousiasme, notamment cet entretien d'Étiennette Vellas avec Daniel Favre qui affirme que « l'éducation relève de l'utopie » : les éléments dont il nous fait part montrent que



les neurosciences ne sont pas ce que des illusionnistes simplificateurs ou officiels voudraient qu'elles soient, mais un apport qui peut nous aider à combattre nos certitudes, profs comme élèves.

Dans le numéro d'août consacré principalement au décrochage scolaire, on remarquera notamment un article d'Yves Reuter sur le vécu disciplinaire des élèves (le découpage n'est pas clair pour nombre d'entre eux, partant le sens à donner aux différentes matières non plus), avec un focus sur le français dont les élèves apprécient le côté libre (le débat, la poésie, la variété) mais en détestent les contraintes qui ne font pas sens (exercices répétitifs) :

« deux manières de faire fonctionner la discipline », conclut l'auteur, « et, par voie de conséquence, des pistes pour approcher des facteurs de décrochage et des possibilités d'accroc. » (J.-P. F.)

Éducateur, magazine du syndicat des enseignants romands

<http://www.revue-educateur.ch>

Pas normale, Tit'Soso

Pas normale, Tit'Soso, Laurence Biberfeld (ill.), éd. liberraires (Féminisme, Antipatriarcat, etc.), 2017, 45 p., 8 €.

Coup de poing / Coup de cœur !

Au dos du livre, on peut lire « les événements subis dans la petite enfance forgent la suite, entraînent révolte et refus... » C'est possible, à condition aussi de rester fidèle à cette enfance et à ses blessures. Tit'Soso a sans nul doute conservé la rage et la colère née de cette période décisive. Et, bien des années après... elle nous livre, avec *Pas normale*, un récit incisif – moins d'une cinquantaine de pages – comme un coup de poing qui met le lecteur KO debout. Au fil des chapitres (« Repas », « Ma sœur », « Silence », « Mon père », « Logement », etc.), par petites touches et petites « saloperies » du quotidien, s'esquisse une vie de révolte qui s'enracine dans des scènes terribles, retranscrites ici dans toute leur crudité et leur violence. Un exemple au chapitre « Parents » :

« Quand on est petit on aime ses parents, non ? Ça semble assez naturel. Pourtant j'ai beaucoup détesté ma mère, du moins quand j'ai été un peu plus grande ; elle représentait le gardien des normes et valeurs, j'étais en confrontation directe avec elle. Elle voulait me dominer, elle m'observait.

– T'es pas normale !
Elle voulait me dompter. Je la haïssais. Mon père n'intervenait pas, lui laissant les soins ménagers, dont les enfants faisaient partie. Elle avait donc en charge les soins matériels et « spirituels ».

L'enfance tisse la trame de ce pamphlet, mais, à travers les allers-retours avec d'autres moments de la vie de l'auteure, s'éclaire rétrospectivement un parcours de vie – et d'engagements – qui lui aussi ne peut laisser indifférent. (G. C.)
Le tout est porté par une mise en page soignée (peut-être un indice pour savoir qui est « Tit'Soso ») et les émouvantes illustrations de Laurence Biberfeld.



Illus. Laurence Biberfeld pour *Pas normale*

Mayotte, Un autre mur de la honte

Mayotte. Un autre mur de la honte, Saïd Ibrahim, éd. Pincky Blue, 71 p., 2017, 10 €.

Un cri de colère d'un Comorien face aux conséquences de la coupure de l'archipel entre la Mayotte française et les autres îles (Anjouan, Grande Comore, Moéli) : 15 000 morts parmi ceux qui veulent rejoindre « la France » sur des embarcations de fortune, les fameuses *kwassa-kwassa* sur lesquelles Macron a eu le mauvais goût de plaisanter* ; depuis 1995, le décret Balladur exige un visa pour ceux qui veulent aller à Mayotte et ceux qui ne l'obtiennent pas tentent de franchir l'obstacle en risquant leur vie. On le sait peu, et on connaît mal Mayotte et l'ensemble des îles comoriennes. C'est pour dénoncer ces suites malheureuses de la colonisation que Saïd, militant communiste, a pris vigoureusement la plume dans ce court ouvrage. Il ne s'en tient pas au pamphlet et évoque aussi la culture comorienne, le poids de l'école coloniale, et celui des « je-viens », ces émigrés grisés par l'argent gagné en France, enchaînant Mayotte de leurs suffisances. La colère se mêle donc ici d'informations inédites et d'une réflexion.

(J.-P. F.)

* « Le *kwassa-kwassa* pêche peu, il amène du Comorien, c'est différent », propos recueillis par surprise en juin dernier.

Market bunker

Shelter market, Chantal Montellier, Les impressions nouvelles (Réflexions faites), 2017, 104 p., 20 €.

Dans cette ville sous contrôle militaro-policier, surveillés par des caméra-drones, Theresa et Jean, descendent au 8^e sous-sol (« protection atomique de 100 % ») du centre commercial pour quelques achats. Soudain, une alerte et le directeur, – il a la tête de Michel Foucault –, informe les clients et le personnel que des terroristes ont fait exploser deux centrales nucléaires... et que les portes blindées automatiques se sont refermées.

Le cadre est posé. Chantal Montellier développe sa dystopie orwellienne dans cette micro société, bunker sophistiqué et paranoïde où seront abrités et nourris gratuitement les survivants. On se doit de sourire au clown McDonald's qui répète en boucle l'injonction « Be happy » et d'obéir aux vigiles armés.

Une très belle édition et un rendu superbe (voir quelques pages sur le blog *Luttes-et-ratures*), une invention graphique aux multiples références, la description d'un système fasciste post-moderne qui glace les sangs, font de cet album apocalyptique, un incontournable de la littérature socialement critique : société de consommation et État policier y font très bon ménage. Du très grand Montellier !

(François Spinner)

N'autre sélection BD blog Luttes-et-ratures

Homicide : Une année dans les rues de Baltimore, David Simon, Philippe Squarizoni.

Histoire dessinée de la Guerre d'Algérie, B. Stora et S. Vassant.

Jacques Prévert n'est pas un poète, Cailleaux (dessin), Bourhis (scénario).

Winston Smith (1903/1984), une vie : La biographie retrouvée, Guillaume Martinez, Christian Perrissin.

Ce n'est certainement pas à une paisible promenade que nous convient le dessinateur Étienne Davodeau (*Les Ignorants, Un homme est mort, Les Mauvais gens, Cher pays de notre enfance*, etc.) et l'historien Sylvain Venayre (*L'Histoire au conditionnel*, avec Patrick Boucheron, *Les Origines de la France*, etc.). Intitulée « Les origines », cette BD constitue la porte d'entrée dans une ambitieuse et « décapante » entreprise qui vise à retracer – et problématiser – l'histoire de la France en 20 tomes. De la Bretagne à l'île d'Yeu, en passant par Lascaux, Paris, Gergovie... (« L'histoire est d'abord toute géographie » rappelle Michelet !) ce premier *opus*, qui bouscule la chronologie et la vraisemblance, se propose d'interroger la construction de l'idée d'identité nationale, la notion « d'origine » et de questionner l'histoire et sa représentation « en images »... Un savoureux et stimulant livre en forme de manifeste pour cette entreprise éditoriale à suivre. (G. C.)

Ballade nationale

La balade nationale – t. 1 : *Les Origines*, Sylvain Venayre et Étienne Davodeau, La Revue dessinée et La Découverte (Histoire illustrée de la France), 2017, 167 p., 22 €.

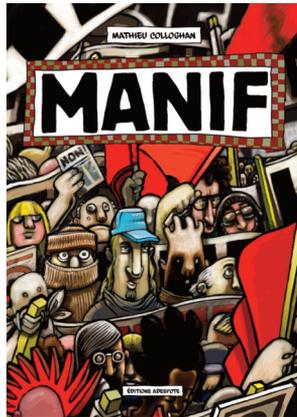


En manif avec Mathieu Colloghan

Mathieu Colloghan est un dessinateur (il peint aussi) habitué des publications militantes. On ne compte plus les autocollants, articles, brochures illustrées de ses personnages qui luttent, dénoncent ou critiquent. Avec humour en plus, ce qui ne gâche rien. Il publie aujourd'hui son premier roman graphique : *Manif*, aux éditions Adespotte.

Trois copains dans une manif parisienne. Vraisemblablement pas une des plus réussies. Une de celles qui ressemblent tant à un rituel de fin de semaine, mais qu'il faut faire, et qu'on aime bien faire quand même parce qu'on s'y retrouve pour échanger, discuter, s'engueuler parfois, mais toujours battre le pavé du même pas. C'est le cas de ces trois potes donc qui vont tenter de nous faire partager, comme nous le promet la quatrième de couverture, « l'engagement politique comme on ne vous l'a jamais raconté : à hauteur d'homme ».

Au départ ils ont l'air de s'emmerder sec. Puis pour tromper l'ennui, ils parlent, longuement chacun et parfois tous à la fois. Et le dispositif, loin de lasser, se met à fonctionner, case après case. On les écoute alors (enfin on les lit et on les



regarde) se remémorer leurs défilés, leurs habitudes – et leur régime alimentaire – de manifestants. Les inénarrables cortèges des premier mai. Ceux aussi où la colère reste intacte rien qu'à s'en souvenir. En 1996, les sans-papiers de Saint-Bernard sont expulsés, « avec humanité et cœur » paraît-il. Plus de vingt ans après, les pages que nous donne Colloghan sur la manifestation sauvage qui s'ensuit font revivre tant l'écœurement des militants.es ce jour-là que leur rage et leur dignité.

Mais le roman graphique de Mathieu ne se limite pas à Paris –

et à la pluie qui traque nos personnages et finit par les obliger à faire retraite dans un bar entre Répu' et Nation. Pour celles et ceux qui ne l'ont pas connu, c'est l'occasion d'avoir un aperçu de ce qu'à pu représenter le cycle de contestation altermondialiste ouvert à Seattle en 1999. L'évocation des forums sociaux de Porto Allegre (2002) et Nairobi (2007), c'est ici celle de l'irruption des contestations, bousculant parfois la norme guindée de ces grandes démonstrations et/ou interrogeant en leur sein les mécanismes de domination persistants.

Parce que même si l'humour est toujours présent, l'ouvrage n'en aborde pas moins nombre de questions sérieuses et toujours actuelles, comme lorsque nos trois amis discutent des rapports de la gauche aux quartiers populaires. En fait, le mieux c'est de la lire cette BD parce qu'il y a plein d'autres choses dedans. *Manif*, de Mathieu Colloghan, aux éditions Adespotte, à commander en librairie « tous ensemble et toutes ensemble ! ».

(Théo Roumier)

Manif, Mathieu Colloghan, Adespotte, 2017, 189 p., 19,90 €.

À lire également, l'entretien avec Mathieu Colloghan, auteur du roman graphique *Manif* (Blog Mediapart, Cédric Lépine).



Émilie Sato

Curieuse Nature

Un album très grand format pour des dessins d'animaux extraordinaires par l'artiste Florence Guiraud. À la manière des naturalistes, l'illustratrice présente plus de 500 espèces d'animaux incroyables, harmonieusement disposés dans l'espace page. Avec l'utilisation de différentes techniques (aquarelle, sanguine, gravure...), elle réussit à les rendre tellement vivants, drôles parfois ou émouvants ! Un beau regard sur ce que la nature recèle de magnifique ! Dès 6 ans.

(Sylvie Nicolli)

Florence Guiraud, *Curieuse Nature*, Saltimbanque éd., 2017, 96 p., 19,90 €.

Les grands artistes :

Un superbe cadeau intelligent à faire aux enfants ! Une boîte dans laquelle 10 belles fiches cartonnées présentent des artistes peintres, Léonard de Vinci, Klimt, Van Gogh, Monet... ou des courants artistiques, pop art, cubisme... Un texte concis et clair pour présenter et situer des activités autour d'une œuvre ou d'un courant : découper,



coller, tracer, colorier, plier, créer, expérimenter les formes, les couleurs et les techniques... sur ces mêmes fiches. Une façon pensée d'appréhender l'art par l'action qui permet de garder en mémoire les œuvres présentées. L'auteur Chiara Savino est spécialiste dans les contenus pédagogiques pour les musées. Une boîte de 10 dépliantes de 8 pages recto verso, 2 feuilles d'auto-collants, 2 feuilles transparentes. À partir de 8 ans. (S. N.)

Chiara Savino, *Les Grands artistes : Une boîte magique pour apprendre à jouer avec l'art*, Citadelles & Mazenod, 2017, 24,90 €.

Fille de présidente

Coup de cœur !

Difficile d'être fille de présidente, et de continuer une vie normale. Angèle a dû changer de lycée, suite à une « fuite » sur son désastreux bulletin scolaire, qui ternit l'image de sa mère... Cette fois, elle se présente incognito dans son nouveau lycée, accompagnée de son indéfectible meilleure amie.

Lorsque dans leur classe un jeune arménien est menacé d'expulsion, comment réagir pour aider ce camarade ? Angèle peut-elle profiter de son statut pour sauver Andreï ? Dans ce cas, comment faire pour ne pas dévoiler son identité ? Ce livre réussit le tour de force d'être crédible, proche des préoccupations des jeunes, et de ne pas glisser sur le terrain pentu de la politique, tout en abordant un sujet social d'actualité. Un livre qui reste neutre (trop neutre ?) mais qui est du coup accessible dès le collège. (S. N.)

Pascale Perrier, *Fille de présidente*. Tome II : *Sans papiers et sans problème*, Oskar jeunesse (Romans), 2017, 200 p., 14,95 €.

Le secret du loup

La découverte de l'autre et l'amitié qui en découle sont des sujets classiques dans la littérature jeunesse. Ici, un loup solitaire et un garçonnet vont se trouver et s'aimer. Mais ce qui ressort de cet album, c'est qu'il n'est pas mièvre. Les illustrations sont tout simplement très belles



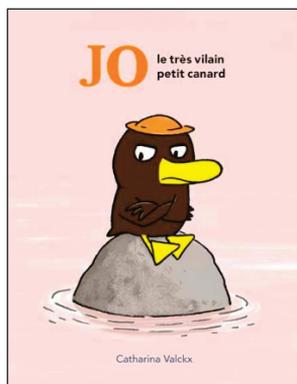
dans les couleurs de l'hiver, blancher du sol, ciel gris, arbres colorés par un pâle soleil. Le loup quitte la meute, il cherche un ami, dans les arbres, les terriers, près de l'eau où il tombe et manque se noyer, sauvé de justesse par un garçon. Ils s'apprivoiseront et construiront une amitié indéfectible. Dès 7 ans. (S. N.)
Morgane de Cadier, Florian Pigé (ill.), *Le Secret du loup*, HongFei, 2017, 48 p., 16,50 €.

Gronouyot

« Gronouyot » est le seul mot que ce lapin sans oreilles ni queue sait dire, c'est donc ainsi que ses parents l'appellent. Son nom, il le dit parfois avec joie et enthousiasme et parfois avec tristesse. Il est aimé tel qu'il est par sa famille, regardé bizarrement par les passants et souvent moqué par les enfants de l'école. On fait venir des princesses pour embrasser ce petit lapin à l'aspect d'une grenouille, mais rien n'y fait car les princesses n'existent que dans les contes de fées... Un soir, alors qu'il est désespéré, Gronouyot pleure et ses larmes font danser le reflet de la lune dans la mare, il sourit et se met lui aussi à danser.

Un album délicat qui aborde le thème de la différence avec beaucoup de justesse et de sensibilité, sans aucun misérabilisme. L'auteur et l'illustrateur réussissent à rendre Gronouyot très attachant et dans un accord parfait entre le texte et les dessins. Dès 4/5 ans. (S. N.)

Stéphane Servant, Simone Rea (ill.), *Gronouyot*, Didier Jeunesse, 2017, 40 p., 13,90 €.



Très vilain petit canard

Jo le canard en a assez d'être mignon ! Il choisit donc de devenir méchant, et se lance dans cette nouvelle expérience, il décide d'être horrible avec ses amis. Seulement voilà, à force d'être vilain, tout le monde lui tourne le dos...

Catharina Valckx touche juste, tous les dialogues sont bien écrits et bien pensés, l'identification à Jo est facile et jubilatoire ! Qu'est-ce que ça fait d'être méchant ? C'est drôle, cruel, et ça a des conséquences...

Un album qui marche très bien avec des enfants de maternelle et CP/CE1. Ils adhèrent complètement à l'histoire et même si elle peut sembler un peu manichéenne à nous, adultes, les enfants s'y retrouvent. Ils font de l'introspection et réfléchissent à leurs actes et leurs attitudes. La fin de l'histoire va permettre une ouverture, on peut ne pas s'enfermer dans la méchanceté. À partir de 5 ans. (S. N.)

Catharina Valckx, *Jo le très vilain petit canard*, L'école des loisirs, 32 p., 2017, 11,50 €.

Le canard fermier

Une réédition en format carré et cartonné d'une histoire directement inspirée de *La Ferme des animaux* de George Orwell. Le canard est littéralement exploité par le fermier, celui-ci étant paresseux laisse tout le travail à faire à l'animal à qui il crie régulièrement « ça va le travail ? » et la pauvre bête de lui répondre « coin-coin ! »

Les animaux de la ferme tiennent conseil « Meuhhh ! », « Bêêê ! », « Cotcot ! » et décident de virer le fermier, libérer ce pauvre canard à bout de force et gérer eux-mêmes la ferme. C'est très joliment illustré et le sujet est traité à la fois avec humour mais gravité aussi.

À partir de 5 ans. (S. N.)

Martin Waddell, Helen Oxenbury (ill.), *Le Canard fermier*, L'école des loisirs (Pastel), 26 p., 2017 [1999], 9 €.

Juste un petit peu

L'apprentissage de l'autonomie pour la petite Nina dont la maman vient d'avoir un bébé.

Un album aux couleurs pastel très juste, une fillette très touchante par sa ténacité et son plaisir de découvrir tout ce qu'elle peut, juste un petit peu faire... Dès 3 ans. (E. N.)

Yūko Takimura, Nagako Suzuki (ill.), *Juste un petit peu*, nobi nobi (1,2,3 soleil), 2017, 40 p., 12,50 €. Trad. du japonais par Fédoua Lamodièrre.

Trois filles en colère

Nous sommes dans les années 1966 à 1968, en Grèce, en Allemagne et en France. Les trois filles en colère, des adolescentes, nous font vivre les prémisses de 68 : Suzanne, à Paris, fille de grand bourgeois est la révoltée ; Magda qui a vécu avec sa cousine Suzanne veut retrouver sa famille à Berlin-Est ; Cléomèna, fille de communistes grecs assassinés ou emprisonnés, trouve refuge à Paris... Un beau roman épistolaire où s'entrecroisent histoires d'amitié, d'amour et grande histoire. De Berlin, - le mur et la Stasi -, à Athènes, - la Grèce fasciste des Colonels - et à Paris, convergent physiquement ou par lettres les personnages qui échangent des fragments de vie, de révolte, d'angoisse sur fond de quête de liberté dans le bain bouillonnant des aspirations révolutionnaires et féministes.

Le roman est porté par un récit intense, intime et politique entrecoupé de documents d'époque, lettres et extraits de journaux où affluent la répression, la surveil-

lance généralisée ou les inégalités sociales, mais aussi des images emblématiques de Mai. À partir de la 3^e et pour le lycée. (F. S.)

Isabelle Pandazopoulos, *Trois filles en colère*, Gallimard Jeunesse, 336 p., 2017, 13,50 €.

Notre histoire

Dans ce deuxième volume de la série initiée en 2014, Lico, petit nom de Lilian Thuram, devient un jeune joueur professionnel. Son parcours est ponctué de récits que conte Neddo, un personnage fictif, qui transmet son savoir philosophique et historique au footballeur. Six personnages historiques sont mis en valeur : Tahaqa, pharaon noir ; Ésope, esclave puis affranchi qui écrit ses fameuses fables qui inspireront La Fontaine ; Phillis Wheatley, esclave et poétesse ; Harriet Tubman qui participe au XIX^e siècle à un réseau clandestin d'aide aux esclaves évadés ainsi que Marcus Garvey, ouvrier imprimeur jamaïcain, inspirateur de Malcolm X, et Angela Davis devenue après son emprisonnement par le FBI, une icône féministe afro-américaine des luttes des Droits civiques.

Cette BD, qui croise football et lutte pour l'émancipation des Noirs, a toute sa place dans les CDI de collège et lycée. (F. S.)

Lilian Thuram (auteur), Jean-Christophe Camus (scénario), Sam Garcia (dessin), *Notre histoire* (t. 2), Delcourt (Mirages), 2017, 136 p., 17,95 €.

Luttes-et-ratures



D'autres notes de lecture (littérature, BD, histoire, pédagogie, jeunesse, etc.)

sont à découvrir sur le blog *Q2C Luttes et ratures...* Un blog régulièrement mis à jour pour suivre au plus près l'actualité éditoriale et qui accueille également vos contributions.

www.questionsdeclasses.org/luttes-et-ratures/

APPEL À CONTRIBUTION : N'AUTRE ÉCOLE, N°10

Agir dans l'espace public, mobiliser, éduquer, transformer

Pour sa dixième livraison*, *N'Autre école* a décidé de prendre l'air, de s'inviter dans la rue, d'aller explorer les frontières éducatives « hors les murs », d'aller à la rencontre de celles et ceux qui ont en commun d'agir dans l'espace public.

Agir dans l'espace public... Est-ce une manière de trouver son public pour des structures en mal de participation ? Une manière de se rapprocher de la population dans une démocratie à la peine ? Un slogan pour élus en quête de renouvellement (de renouveau, de résurrection) ?

Agir dans l'espace public questionne notre manière de voir et penser la rue : l'investir pour la nettoyer, l'aménager, la sécuriser, la policer... Ou considérer l'espace public simplement comme un espace de vie, même débordante, comme un espace de rencontres, même non choisies ?

Agir dans l'espace public peut permettre de recueillir les colères et les rêves, de créer du commun, de mobiliser, mais aussi de casser les routines (les nôtres et celles de ceux qu'on y croise). C'est assumer parfois une dose d'impertinence ou de culot, parfois choquer,

et pas toujours ceux que l'on croit. C'est aussi simplement une autre manière de regarder son quotidien et accepter d'adapter les horizons visés aux contextes, aux personnes, là où l'on nous demande souvent que tout soit maîtrisé, anticipé, programmé. C'est ne pas attendre les conditions idéales pour agir, pour penser, mais saisir les conditions comme elles sont, et les assumer malgré tout. C'est ne pas attendre tout court, mais s'autoriser à provoquer.

Alliance citoyenne, Nuit debout, Occupy wall street, groupes de pédagogie sociale, ATD Quart-Monde, collectifs de soutien aux migrants, porteurs de parole, interventions artistiques de rue, etc., toutes ces formes d'intervention dans l'espace public, aussi diverses soient-elles, nous invitent à faire tomber les murs qui trop souvent isolent et sanctuarisent les pratiques éducatives. Que permettent-elles ? Comment transforment-elles et posent-elles les conditions d'une émancipation ? ■

* Sortie prévue automne 2018. Le n°9, « Écran/éducation » sortira à l'été 2018.

Vous pouvez envoyer vos textes ou vos projets de contributions à admin@questionsdeclasses.org

Je m'abonne ou j'abonne un proche



Nos abonné-e-s « papier » peuvent également recevoir la version Pdf en écrivant à : tres0@questionsdeclasses.org

La revue *N'Autre école* est en vente en librairie (diffusion Hobo) et par abonnement.

5 numéros : 25 € tarif normal
15 € précaires / 30 € international ou soutien.

Chèques à l'ordre de *Questions de classes*, à envoyer à Questions de classe(s), CICP, 21^{ter}, rue Voltaire, 75011 Paris ou bien en paiement en ligne sur le site : www.questionsdeclasses.org

➔ Les 5 premiers numéros sont disponibles au prix de 20 € les 5 (ou 5 € à l'unité).



La collection « N'Autre École »

Tous les livres sur l'école ne racontent pas la même histoire...

La collection « N'Autre École », dans l'esprit de la revue du même nom, engage le débat sur une éducation émancipatrice.

À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques, s'y explorent des pistes de réflexion et d'action pour celles et ceux qui veulent changer l'école et la société.



Apprendre à désobéir,
L. Biberfeld
et G. Chambat



Changer l'école
Collectif



L'École des barricades
G. Chambat



Entrer en pédagogie Freinet
C. Chabrun



Pédagogie et révolution
G. Chambat



*Trop classe !
Enseigner dans le 9-3*
V. Decker



*L'École des réac-publicains,
la pédagogie noire du FN*
G. Chambat



*Célestin Freinet,
le maître insurgé,
Écrits 1920-1939*
C. Chabrun
et G. Chambat



*L'École du peuple,
chronique d'une
institut du 9-3*
V. Decker



*Paulo Freire,
pédagogue des opprimés,
la pédagogie critique*
I. Pereira

Chaque titre 10 €

**Dans toutes
les bonnes librairies**



★ Par Internet, paiement sécurisé en ligne : www.questionsde-classes.org/ Commandes-et-abonnement-a-notre-revue-et-anos-ouvrages

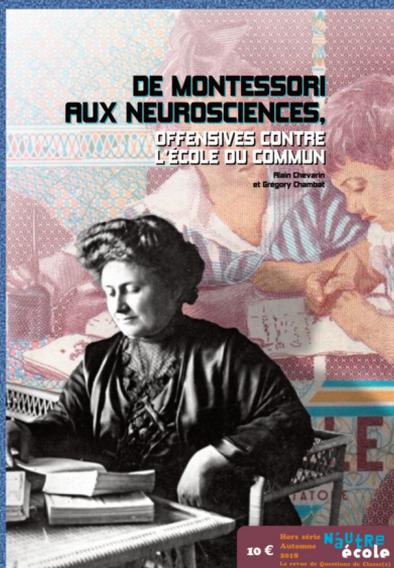
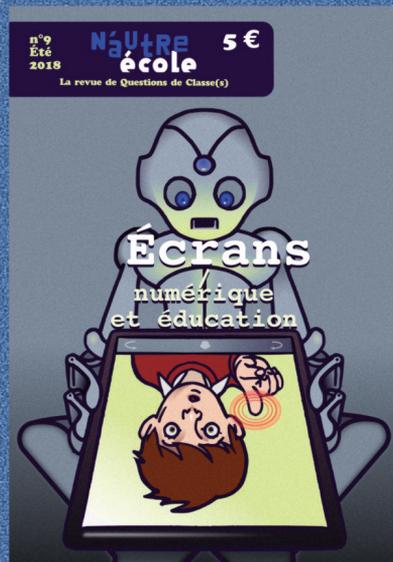
★ Par courrier, chèque à l'ordre de Questions de classes, à envoyer à Questions de classe(s), CICP, 21^{ème} rue Voltaire, 75011 Paris en indiquant le ou les titres commandés 10 € + 2,84 € de frais de port.

... Les prochains numéros :

n° 9 : Écrans/numérique & éducation

Mobiles, télé, consoles de jeu, tablettes et ordinateurs rythment et dévorent notre quotidien. Que change le numérique pour les enfants, les élèves, les enseignant.e.s et les personnels de l'éducation dans leurs vies et leurs pratiques ? Quel est l'impact des écrans sur la santé des élèves ? De quelle efficacité et de quelle rapidité l'informatique et le numérique sont-ils la promesse ? Asservissent-ils davantage ou libèrent-ils des tâches répétitives et bureaucratiques ? Les Tice sont-elles les outils pédagogiques annoncés ?

Dans une confrontation de points de vue et de pratiques sur chacune de ces questions, nous cherchons à donner des arguments pour une critique sociale, éducative et pédagogique du numérique à l'école.



**De Montessori aux neurosciences,
offensives contre l'école du commun,**
Alain Chevarin et Grégory Chambat, n° hors série,
10 €, septembre 2018.

On assiste aujourd'hui à une création exponentielle d'écoles privées hors contrat (+ 15 % en 2017) en lien avec une récupération et un détournement des « pédagogies alternatives ». Ce phénomène s'explique par la convergence entre trois mouvances distinctes, mais qui partagent un même rejet de l'école publique : une droite catholique galvanisée par le succès de la « Manif pour tous », un courant néolibéral partisan du « libre choix » des familles et du marché scolaire, et un courant « écologique » cherchant à créer des îlots de pédagogie « bienveillante ». Tous mettent en avant la « méthode » de Maria Montessori et les neurosciences.

L'enjeu est bien idéologique : il s'agit de jeter à bas l'idée même d'une école égalitaire et émancipatrice commune à tou-te-s les élèves, au profit d'une vision individualiste et vitaliste de « l'enfant » dont le développement se ferait spontanément, selon des « lois de la nature ». Ce numéro hors série se propose non seulement d'examiner le phénomène, à travers ses réseaux et ses références pédagogiques, mais également de dénoncer ces offensives, au nom d'un service public de l'éducation, à réinventer autour des notions de bien commun et d'égalité.

