

Carnets Rouges

Ecole et politique(s)

Christian Laval

L'idéologie de la « modernisation de l'école »

Patrick Singéry

« Pédagogies alternatives », « Education nouvelle » : derrière les mots, quelles idéologies ?

Maria Noland

Teach for All : profs-leaders pour l'école-marché

Paul Devin

Prédicat : démocratiser la maîtrise de la langue n'est pas un problème de catégorisation grammaticale.

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

Edito

n° 10 / mai 2017

Toute pratique sociale, s'inscrit de manière dynamique et contradictoire dans un rapport de forces économique, politique, idéologique et agit en retour sur ce rapport de forces.

La question de l'Education, telle qu'elle est historiquement instituée en France, n'échappe pas à l'évidente banalité de cette remarque préliminaire :

Multiplicité des rapports, abondance et richesse des recherches sociologiques, historiques, pédagogiques, parutions diverses, succession de réformes... tout indique que l'Ecole est un des piliers essentiels de tout projet de société. Elle est à ce titre à interroger sans cesse sur les finalités qui lui sont assignées, les modalités de sa mise œuvre, les effets humains et sociaux qu'elle produit.

Derrière l'apparent consensus sur les "défaillances" du système éducatif français (creusement des inégalités, échec scolaire socialement marqué...) se dessinent des interprétations et des réponses contradictoires alors que service public d'Education est de plus en plus ouvert aux logiques marchandes d'entreprises privées.

L'exigence d'égalité semble être très largement partagée : que ce soit dans les discours officiels ou dans les revendications sociales, nul ne saurait s'en affranchir. Elle est cependant contredite et empêchée par une doxa libérale qui, au nom de différences « naturelles », prône et tente d'imposer une individualisation des parcours scolaires et professionnels aux effets sociaux inégalitaires et ségrégatifs. Elle est aussi contredite dans certaines pratiques sociales individualis(an)tes qui contribuent au développement du repli sur soi et de son corollaire, l' exclusion."

La promotion de « l'innovation » et d' "alternatives" pédagogiques s'opère, y compris dans l'institution scolaire, sans en interroger les fondements idéologiques. Les enseignants sont confrontés à des prescriptions contradictoires alors que leur formation n'est plus à l'ordre du jour. L'école est assignée à prendre en charge l'ensemble des problèmes sociétaux (lutte contre l'obésité et contre le terrorisme, éducation à la santé, à la circulation routière...) et se trouve ainsi progressivement dessaisie de sa fonction première de transmission d'une culture seule garante de la formation de l'homme et du citoyen.

La réalité complexe de l'école est l'objet de discours médiatiques pour le moins simplificateurs, qui relaient sans autre forme de procès les discours les plus conservateurs voire réactionnaires.

Les avancées et ruptures inscrites de haute lutte dans la loi de refondation de l'Ecole se heurtent à des obstacles eux aussi inscrits dans cette loi qui affirme la capacité de "tous les enfants à apprendre et progresser", et qui, dans le même temps, donne comme finalités à l'Ecole d' "orienter et de former les élèves en tenant compte de leurs aspirations et de leurs aptitudes" ou de "développer l'esprit (?) d'initiative et la compétence à entreprendre".

C'est parce que ces contradictions, et quelques autres, ne sont actuellement pas résolues, qu'il importe de les mettre à jour afin de pouvoir agir "en connaissance de cause" pour la transformation d'une Ecole dont nous continuons à penser, avec d'autres, qu'elle doit être au service de l'émancipation sociale et humaine.

C'est en ce sens que l'Ecole est bien le lieu du politique et, pour tout dire, un enjeu de lutte de classes.

Sommaire

n° 10 / mai 2017

Marine Roussillon

L'école, première expérience politique

4

Christian Laval

L'idéologie de la « modernisation de l'école »

8

Alain Badiou

Pour une quatrième forme d'éducation

11

Roland Huber

Sortir d'une bipolarisation mortifère pour avancer

12

Patrick Singéry

« Pédagogies alternatives », « Education nouvelle » : derrière les mots, quelles idéologies ?

14

Hervé le Fiblec

Classe inversée : une révolution conservatrice

18

Maria Noland

Teach for All : profs-leaders pour l'école-marché

22

Michel Deschamps

Face aux médias

25

Elisabeth Bautier

Quelles recherches pour des pratiques enseignantes soucieuses des apprentissages pour tous les élèves ?

28

Paul Devin. Christine Passerieux

Les leurres de la bienveillance

32

Dominique Comelli

Une histoire scolaire de classe

35

Olivier Ritz

Le classicisme contre la République

38

Paul Devin

Prédicat : démocratiser la maîtrise de la langue n'est pas un problème de catégorisation grammaticale

40

Entretien avec Patrick Tort

43

Propositions de lecture

45

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

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

Conception/réalisation : **FAT4**

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

L'école, première expérience politique

Marine Roussillon

page 1/3

“ La formation des citoyens ne peut pas se faire en marge de l'école : c'est le cœur même des savoirs et des pratiques qu'elle doit interroger. ”

L'école est le premier espace où les futurs citoyens se confrontent aux autres dans un collectif. L'expérience scolaire, faite de rencontre, d'échange, de construction collective, est la première expérience politique. Cette expérience dure, pour la grande majorité d'une génération, entre 15 et 18 ans. Elle précède et prépare l'entrée dans le travail et dans la vie civique. Elle est fondatrice. **C'est pourquoi un projet pour l'école est nécessairement un projet politique : un projet qui définit les frontières de ce que nous voulons mettre en commun et dessine les contours d'un partage des pouvoirs.**

Notre première expérience politique est une expérience de l'inégalité

L'expérience scolaire est plurielle. De la maternelle au baccalauréat puis aux premières années d'université, les pratiques des enseignants, le climat scolaire, le groupe formé par la classe façonnent des expériences diverses : des rencontres, des enthousiasmes, des souffrances, des conflits dans lesquels les personnes se construisent et construisent leur relation au collectif. Par-delà cette diversité, il est cependant possible de dégager les grands traits d'une expérience politique commune à tous ceux qui passent par l'école de la République.

“ L'expérience scolaire est ainsi l'expérience d'un collectif tronqué, d'un collectif d'où la différence, de culture, de milieu social, voire, lorsqu'on avance dans la scolarité, de sexe, est absente. ”

Le caractère inégalitaire de notre système scolaire est bien connu. Si l'on s'interroge souvent sur les implications sociales de ce constat, sur ses conséquences en matière de politique scolaire, on pose plus rarement la question de la manière dont les enfants et les jeunes vivent la transformation par l'école de leurs différences en inégalités. C'est pourtant une expérience fondatrice, et qui structure le discours des jeunes sur leur scolarité. En quelques années d'enseignement en Seine-Saint-Denis, combien de fois ai-je entendu : « Ici, on n'a pas les mêmes enseignants qu'à

Paris », « Je ne vais pas aller avec les Guillaume et les Juliette ! », « Moi, madame, j'ai des problèmes de vocabulaire »... Autant de phrases qui témoignent d'une expérience commune : celle du caractère déterminant de l'origine sociale, géographique ou culturelle pour le destin scolaire, professionnel et personnel ; celle d'une société figée dans laquelle les enfants de la cité ne pourront jamais quitter la cité, dans laquelle les enfants de cadres réussissent tandis que les enfants de chômeurs sont voués au chômage ou à la débrouille ; celle d'une perte de pouvoir sur sa propre vie. **Dans l'école de la République, des générations de futurs citoyens font l'expérience de leur possibilité inégale de maîtriser leur destin.**

Les politiques libérales aggravent cette expérience en imposant la mise en concurrence des élèves et en faisant ainsi de l'école un lieu d'isolement. Avec la casse de la carte scolaire et l'autonomie accrue des établissements, les familles sont poussées à entrer dans une course aux « bonnes classes », aux « bons établissements », aux « bonnes filières ». Les élèves doivent obtenir les meilleurs résultats pour pouvoir choisir leur collège, leur lycée, leur orientation. Avec l'individualisation des parcours, des contenus et des ambitions, chacun est invité à faire l'expérience de ce qu'il sait et peut faire individuellement : ces « capacités » sont régulièrement listées et évaluées dans des « livrets individuels de compétences ». C'est dans l'isolement que chacun doit vivre la confrontation de sa culture familiale avec la culture scolaire. Dans l'expérience scolaire, la part du collectif tend ainsi à se réduire au profit de l'isolement des individus et d'une relation aux autres modelée par les contraintes de la concurrence.

Transformer l'école, transformer la politique

Il faut nuancer ce constat amer. L'énergie des enseignants, l'ambition des élèves, la qualité du climat scolaire ou de l'entourage familial, permettent ici et là, plus souvent qu'on ne le croit, de vivre autre chose. Le temps d'une sortie scolaire, d'un cours, d'une année, des jeunes entrevoient alors la possibilité d'avancer ensemble, de partager, de prendre pouvoir sur leur vie et sur le monde. Ces moments-là sont l'exception. Mais ils sont si forts qu'il suffit de l'un d'entre eux dans un parcours pour tout changer. Reste qu'on ne peut confier à la chance ou à la bonne volonté de

quelques-uns le contenu d'une expérience politique fondatrice pour l'ensemble des citoyens de demain.

Au ministère, on s'inquiète de l'ampleur du harcèlement et des violences à l'école. Mais peut-on mener efficacement la lutte contre le harcèlement tout en encourageant des pratiques qui isolent les élèves, en mettant en place des structures fondées sur la concurrence entre les familles ? De même, peut-on espérer que quelques heures d'« éducation à la citoyenneté » permettront aux jeunes de se projeter dans le débat démocratique alors même que leur expérience quotidienne leur apprend qu'ils ne sont pas à égalité et qu'ils ne peuvent pas tous choisir leur avenir ? La formation des citoyens ne peut pas se faire en marge de l'école : c'est le cœur même des savoirs et des pratiques qu'elle doit interroger.

Comment transformer l'école pour que toutes et tous y fassent l'expérience à la fois de leur égale capacité d'agir sur le monde et de ce que le partage, la mise en commun, le collectif, peuvent apporter de libérateur ? La première condition de cette expérience est de faire de l'école de la République une école pour tous.

Pour une école commune

L'expérience scolaire est aujourd'hui, et de manière de plus en plus frappante au fil des réformes libérales, une expérience de ségrégation. La suppression de la carte scolaire, la prolifération des options au lycée, la réforme des rythmes scolaires et la possibilité offerte au privé de ne pas l'appliquer, la réforme du collège et la diversification de l'offre éducative d'un établissement à l'autre... Toutes ces mesures contribuent à un tri scolaire qui rassemble dans un même établissement, dans une même classe ou dans une même filière des élèves qui se ressemblent : les enfants des milieux populaires ici, les enfants des classes moyennes là, la grande bourgeoisie ailleurs ; les filles en L ou en gestion, les garçons en S ou en mécanique. Dans le même temps, de plus en plus d'enfants sont exclus de l'école publique : les enfants porteurs de handicap, que l'on n'a pas les moyens d'accueillir et dont les familles sont encouragées à aller vers le privé ; les enfants en grande difficulté, qu'on dirige vers des médecins ou des orthophonistes ; les enfants turbulents, ceux qu'on exclue de la classe en attendant de pouvoir les sortir du système scolaire... L'expérience scolaire est ainsi l'expérience d'un collectif tronqué, d'un collectif d'où la différence, de culture, de milieu social, voire, lorsqu'on avance dans la scolarité, de sexe, est absente. Dans l'enseignement privé, moins de 20% des collégiens sont issus de milieux défavorisés. En SEGPA, on se retrouve entre garçons (plus de 6 élèves sur 10) issus de familles nombreuses (un élève sur deux) dont au moins l'un des deux parents n'est pas diplômé (plus de 7 élèves sur 10), et d'un

milieu social défavorisé (plus d'un élève sur deux).

Construire une école pour tous, dans laquelle chacun puisse faire l'expérience de la diversité et du partage, et ainsi apprendre à trouver sa place dans le collectif, à débattre, à sortir de soi pour rencontrer les autres, implique de s'attaquer sans tarder à tous les mécanismes de ségrégation : en finir d'abord avec la concurrence entre privé et public, en imposant des contraintes de mixité à l'enseignement privé et en l'intégrant progressivement au service public d'éducation nationale ; donner en même temps les moyens au public d'accueillir tous les élèves, de traiter la grande difficulté, d'accompagner les élèves porteurs de handicap ; rétablir une carte scolaire contraignante pour en finir avec le grand marché scolaire et homogénéiser l'offre éducative sur le territoire ; au sein du public, s'attaquer à tous les mécanismes de tri et de sélection et construire une scolarité commune de la maternelle jusqu'au lycée. **Il ne s'agit pas simplement de « mélanger » les élèves, dans une école de la mixité sociale, mais bien de leur donner les moyens de se construire ensemble, dans une école commune.**

L'école commune est une école de la réussite de tous

L'école ne peut être véritablement commune que si elle ne laisse aucun enfant sur le bord du chemin. Pour sortir de la crise démocratique que nous traversons, nous avons besoin d'une école de la réussite de tous, qui permette à toutes et à tous de faire l'expérience de leur égale capacité à agir sur le monde, qui ne laisse personne croire qu'il n'est pas maître de son destin, qu'il ne peut pas participer aux décisions qui engagent sa vie, son travail, son pays ou sa planète. L'école que nous voulons construire est une école dans laquelle chacun pourrait faire l'expérience qu'il n'y a pas d'inégalité naturelle, pas de fatalité à la domination. Cela implique de transformer les contenus et les pratiques de l'école : de faire toute leur place, dans la culture scolaire, aux cultures techniques et professionnelles ; d'explicitier le sens des apprentissages ; de former les enseignants aux origines des difficultés scolaires et de leur donner du temps, des outils théoriques pour faire évoluer leurs pratiques. Mais ce n'est pas le plus difficile ! Le plus difficile, c'est d'imposer cet objectif d'égalité, contraire à la fois aux intérêts du capitalisme – qui a besoin d'une formation inégalitaire pour opposer les cadres et les exécutants – et à l'idéologie dominante de la « méritocratie républicaine », qui nous a habitués à considérer que « tous les élèves ne sont pas

“ Il ne s'agit pas simplement de « mélanger » les élèves, dans une école de la mixité sociale, mais bien de leur donner les moyens de se construire ensemble, dans une école commune.”

faits pour l'école ». Pourtant, cette ambition d'une école de l'égalité est à la fois juste et nécessaire. Juste, parce que tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. Nécessaire, parce que nous avons besoin que les citoyens de demain soient capables de maîtriser des savoirs de plus en plus complexes pour affronter les défis auxquels ils seront confrontés.

C'est avant tout un débat politique sur le partage des pouvoirs dans notre société, sur la légitimité des dominations et la possibilité de les abolir : c'est ce débat que nous devons mener le plus largement possible dans la société. Tous capables, oui ou non ?

“ Le débat sur l'école n'est ni un débat budgétaire entre tenants de l'austérité et partisans de la dépense publique, ni un débat pédagogique entre fanatiques de la dictée et pédagogues innovants. C'est avant tout un débat politique sur le partage des pouvoirs dans notre société, sur la légitimité des dominations et la possibilité de les abolir. ”

Une école de la réussite de tous, c'est aussi une école où la réussite se construit collectivement, une école où chacun fait l'expérience de ce que le collectif peut lui apporter à la fois comme enrichissement personnel et comme multiplication de ses capacités de pensée et d'action. C'est dans l'école, si elle est véritablement commune, que chacun peut vivre tout ce que la confrontation à l'autre a d'émancipateur. Cela implique de rompre avec l'individualisme et la concurrence dans les pratiques scolaires, comme avec la nos-

talgie d'une école de l'autorité et de l'obéissance, pour construire des pratiques fondées sur la coopération et le partage. Il ne s'agit pas de nier l'apport spécifique de l'enseignant : il détient des savoirs qu'il serait absurde (et parfaitement inégalitaire) de demander aux élèves d'inventer. Mais les élèves ne sont pas non plus des pages blanches : tout enseignement est une confrontation entre des cultures et des savoirs divers. Expliciter cette confrontation, la construire comme un partage plutôt que comme un affrontement, est sans doute une manière de permettre la construction et l'appropriation par tous d'une véritable culture commune.

Notre projet est celui d'une « école en commun » : une école pour tous, de l'égalité, du partage, qui offrirait aux citoyens de demain l'expérience d'une émancipation individuelle et collective, d'une mise en commun des savoirs et des cultures leur permettant d'agir sur leur vie et sur le monde. Ce projet est éminemment politique. C'est un projet de société. Affirmer que tous les élèves sont capables de réussir, tous capables parce que capables ensemble, n'est-ce pas aussi affirmer que les travailleurs sont tous capables, ensemble, de diriger une entreprise, que les citoyens sont tous capables, ensemble, de diriger un pays ? **Le débat sur l'école n'est ni un débat budgétaire entre tenants de l'austérité et partisans de la dépense publique, ni un débat pédagogique entre fanatiques de la dictée et pédagogues innovants.**

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



l'École en commun

**POUR
UN PROJET COMMUNISTE
DE TRANSFORMATION
DU SYSTÈME ÉDUCATIF**



2017, L'humain d'abord !

PCF
Parti communiste français

**FRONT
DE GAUCHE**

Le réseau école du PCF vient de publier une brochure intitulée « l'école en commun, pour un projet communiste du système éducatif ». En une quinzaine de pages, elle décline les grandes lignes d'un projet pour l'école et les traduit en propositions : partager les savoirs pour partager les pouvoirs ; tous capables ! ; réaliser l'égalité dans le système éducatif ; donner du temps pour apprendre ; de grands services publics pour une école démocratique ; construire le système éducatif en commun. La brochure peut être lue en ligne (<http://reseau-ecole.pcf.fr/96653>) ou téléchargée gratuitement sur le site du PCF : http://www.pcf.fr/sites/default/files/lecole_en_commun-_2.pdf

L'idéologie de la « modernisation de l'école »

Christian Laval

page 1/3

En 1976, Bourdieu et Boltanski soulignaient dans un texte remarquable, intitulé « La production de l'idéologie dominante »¹, un certain nombre de caractères

« L'argument pédagogique est toujours présent, il est au cœur du principe de justification du néolibéralisme. »

distinctifs de la nouvelle idéologie dominante qui, à partir des années 1960, avait sous-tendu certains projets politiques comme la « nouvelle société » de Jacques Chaban-Delmas et de Jacques Delors ou encore

le « libéralisme avancé » de Valéry Giscard d'Estaing. Le nouveau mode de domination s'affirme comme « révolutionnaire », toujours favorable au changement, toujours prêt à la rupture. La nouvelle idéologie conservatrice se veut non pas une défense mais une critique de l'état existant des choses, ce qui lui permet d'accuser de conservatisme tous ceux qui résistent au « changement ». Le nouveau mode de domination identifié dès 1976 obéit à un principe simple. Le changement est nécessaire et souhaitable. Il n'y a aucune autre solution que de le vouloir et de l'organiser. Et comme ce sont les experts qui connaissent seuls le futur vers lequel on va, c'est à eux qu'il revient d'indiquer la voie inéluctable que prendra le changement. La politique est réduite à une adaptation au changement. Mais par là s'annonce ce que Bourdieu appellera plus tard « la dépolitisation de la politique », stratégie de changement qui se donne comme un processus inéluctable, non discutable, non négociable. C'est dans ce texte, et qui est consacré à la « philosophie sociale de la fraction dominante de la classe dominante », que Bourdieu et Boltanski pointent l'apparition, encore rare alors, du terme de néolibéralisme.

L'idéologie dépolitisée de la rénovation de l'école

C'est cette même idéologie « modernisatrice » de type néolibéral qui s'est imposée dans le champ scolaire par le recyclage des critiques, notamment sociologiques, qui avaient été portées au système éducatif. Les événements de 68, quant à eux, avaient bien sûr un tout autre sens que la « modernisation », mais ils ont été réinterprétés assez rapidement dans le cadre du paradigme modernisateur. Plus largement, ce sont tous les thèmes de la rénovation et de la réforme portés par les forces progressistes depuis le 19^{ème} siècle et le 20^{ème} siècle qui sont venus

alimenter à partir des années 60 et 70 cette idéologie de la modernisation scolaire. Cette dernière trouve sa pleine reconnaissance officielle lors du fameux colloque d'Amiens qui se tient un peu avant les événements, intitulé "Pour une école nouvelle", du 15 au 17 mars 1968. Ce colloque voit s'associer les fractions modernisatrices de l'administration gaulliste, les mouvements pédagogiques, les laboratoires universitaires et les équipes de la recherche pédagogique de l'IPN (Institut pédagogique national). Cette grande communion a pour principe unificateur l'idée que la « pédagogie », regardée comme ensemble de techniques relationnelles entre le professeur et les élèves, est le levier du changement et surtout le moyen de rendre l'école plus efficace dans le sens attendu par les pouvoirs publics, lesquels suivent à l'époque les recommandations et les catégories du Commissariat au Plan pour considérer l'éducation comme un « investissement ». L'équilibre de la croissance française suppose la formation d'une population « apte au changement » et c'est du changement de la pédagogie que l'on attend cette adaptation de la société à l'innovation et aux mutations structurelles. On attend notamment des « sciences de l'éducation » qui s'implantent alors dans les universités et de l'institut pédagogique national (devenu institut national de la recherche pédagogique en 1970) des remèdes qui vont permettre de concilier l'explosion des effectifs scolaires, l'esprit d'une époque où la jeunesse supporte de moins en moins les rapports autoritaires dans l'école et la famille et les attentes des entreprises en matière de main d'œuvre et de clientèle favorables à « l'innovation ». En somme, la « rénovation pédagogique », que les militants pédagogiques les plus à gauche voyaient comme un premier pas vers l'émancipation sociale, est devenue, du point de vue officiel, le moyen de conjurer la révolution en formant, grâce à un plus grand libéralisme institutionnel, une population active plus productive et mieux intégrée dans une « société de changement ». Autant dire, que la « modernisation de l'école » a été historiquement le carrefour des malentendus. Cette thématique de la « modernisation » n'a ni aidé la révolution politique ni une plus grande égalisation des chances. Elle n'était pas faite pour cela. Elle a contribué par contre durablement à dépolitiser la contestation de l'école, en gommant ses fonctions économiques et idéologiques, et à désociologiser les causes mêmes des inégalités scolaires en en faisant le produit des seules « méthodes inadaptées ». C'est à une véritable

(1) In *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2/3 de juin 1976 Cet article a été récemment republié en volume par Luc Boltanski chez Demopolis/ Raisons d'agir en 2008.

dépolitisation de l'action progressiste en pédagogie à laquelle on a assisté, accompagnée d'une intégration d'une partie des militants pédagogiques dans la technocratie administrative et/ou dans la sphère universitaire des sciences de l'éducation, et ceci au nom des buts les plus progressistes de la réforme de l'école².

Outre le schème valorisant du « changement pour le changement », qui caractérise le paradigme modernisateur, trois éléments ont joué un grand rôle dans sa consolidation.

- D'abord, la rénovation pédagogique, comme ensemble de techniques et de procédures, est apparue comme un aspect particulier d'une réforme de nature technique et procédurale plus vaste reposant sur un diagnostic selon lequel les problèmes de l'école étaient avant tout des problèmes de management. Cette greffe de la pédagogie sur la problématique managériale, qui a fait parler de « management pédagogique » et a alimenté l'idéologie professionnelle des administrateurs locaux qui se sont pris pour des « managers pédagogiques », a consolidé un bloc hégémonique de « démocrates réformateurs » opposés à de supposés « républicains conservateurs ».

- C'est le deuxièmement élément : le paradigme modernisateur ne s'est imposé qu'en faisant croire que la lutte essentielle se jouait toujours sur la même scène, celle qui opposait depuis toujours les partisans de l'innovation et les tenants de la conservation, les progressistes et les conservateurs, l'opération visant à discréditer et à culpabiliser toutes les oppositions au néolibéralisme scolaire, en faisant comme si ce dernier n'était qu'un fantôme et comme si ceux qui le combattaient étaient des réactionnaires plus ou moins masqués.

- Enfin, le paradigme modernisateur s'est appuyé, à l'école comme dans les autres domaines où il s'applique, sur la valorisation systématique des « exemples étrangers », lesquels sont présentés unilatéralement comme des exemples à suivre, sans tenir compte ni de la nature des politiques qui y sont menées ni du contexte général sans lequel la comparaison perd tout sens.

Nouant ces éléments, le paradigme modernisateur inspire toutes les politiques éducatives. La rénovation pédagogique va s'inscrire dans une réorganisation du système éducatif plus large fondée sur « l'autonomie pédagogique des établissements ». Peu à peu va s'édifier un nouveau modèle d'organisation qui fera consensus. C'est à qui vantait le plus les mérites de la « diversification de l'offre scolaire » ou les avantages d'un plus grand choix des familles. Peu à peu une véritable justification du marché

scolaire se met en place, parallèlement à un projet de transformation du management par importation des schémas et catégories du secteur privé. L'autonomie pédagogique des établissements, l'obligation de résultat des enseignants, le pilotage par projet et objectif, font progressivement système. Mais comme on le voit « l'argument pédagogique » est toujours présent, il est au cœur du principe de justification du néolibéralisme.

Où est passée la politique de gauche ?

Cet immense travail de récupération a eu lieu sans que les mouvements pédagogiques et les organisations syndicales et politiques non pédagogistes - au sens précis où j'utilise ici le terme - ne trouvent de parade réelle. Car s'opposer à cette idéologie n'a jamais rien eu d'évident du fait même qu'elle reprend à son compte les analyses critiques de l'école afin de les instrumentaliser en vue de toutes autres fins que celles de l'émancipation sociale. Et cela a été d'autant moins facile que le parti socialiste a enfourché ce cheval de bataille lorsqu'il a accédé au pouvoir dans les années 80, aidé en cela par ses auxiliaires intellectuels, dont les renommées médiatiques ont été très influentes jusqu'à ces dernières années (Antoine Prost, Philippe Meirieu, François Dubet, et quelques autres). A partir du moment où certains, comme François Dubet et Danilo Martuccelli³, croyaient pouvoir faire le constat que la société de marché et l'individualisme étaient des tendances contre lesquelles une institution définitivement affaiblie était impuissante, il ne restait plus alors que des « arrangements locaux », des « négociations entre acteurs », des « contractualisations précaires » : « chacun est invité à construire ses propres hiérarchies, ses propres arrangements, en fonction de ce qu'il perçoit de son environnement - élèves, parents et collègues - et des règles qu'il s'est fixées à lui-même », écrivaient-ils il y a vingt ans. A l'école, chaque élève serait tenu d'élaborer sa propre signification et son propre rapport au monde scolaire. Les valeurs elles-mêmes seraient à inventer par les élèves eux-mêmes en l'absence de tout pouvoir normatif institutionnel suffisant. Ces sociologues dénonçaient toute « restauration républicaine » et ne voyaient logiquement de solution que dans le « bricolage pédagogique ». Chaque établissement, chaque équipe pédagogique, chaque enseignant dans chaque classe, était invité à

“ Cette thématique de la « modernisation » n'a ni aidé la révolution politique ni une plus grande égalisation des chances... Elle a contribué par contre durablement à dépolitiser la contestation de l'école, en gommant ses fonctions économiques et idéologiques, et à dé-sociologiser les causes mêmes des inégalités scolaires en en faisant le produit des seules « méthodes inadaptées ».”

(2) *Il faudrait distinguer les militants politiques ou syndicaux qui ont cherché à mettre en cohérence un engagement auquel ils n'ont jamais renoncé et leurs pratiques d'enseignant, et les authentiques « pédagogistes », entendant par là ceux qui ont laissé croire, par leurs discours et leurs pratiques, que la modernisation de l'école par la « rénovation pédagogique » pouvait se substituer à la transformation socialiste des rapports sociaux.*

(3) *François Dubet et Danilo Martuccelli, À l'école : sociologie de l'expérience scolaire, Paris : Le Seuil 1996.*

trouver sa propre solution pédagogique, au cas par cas, grâce à la redéfinition des règles de vie commune, des programmes, des méthodes de travail, tout en « communiquant » mieux avec ses élèves. Comment ne pas voir, après coup, que cette *fatalisation théorique et politique* conduisait à un gigantesque *chacun pour soi* ?

Conclusion

Disons-le tout net. Une grande partie de la gauche a renoncé à la grande politique égalitaire en matière d'éducation au profit de la technologie pédagogique et managériale. Là comme ailleurs, elle a laissé la voie à la politique réactionnaire. Car droite et extrême droite n'ont pas renoncé à la politique. La gauche n'a pas pris au sérieux l'attente des classes populaires vis-à-vis de l'école, qui ne se résumait pas au consumérisme des classes moyennes et supérieures.

“ Le temps est venu de faire un travail de clarification politique qui aurait dû s'imposer à partir du moment où il était de plus en plus manifeste qu'un véritable néolibéralisme scolaire commençait à s'installer en France. ”

Le temps est venu de faire un travail de clarification politique qui aurait dû s'imposer à partir du moment où il était de plus en plus manifeste qu'un véritable néolibéralisme scolaire commençait à s'installer en France. On bénéficie aujourd'hui d'un double mouvement. D'une part, la question scolaire a été repolitisée par la prise de conscience progressive du sens véritable des réformes qui étaient menées par la droite et par la gauche gouvernementale. D'autre part, la croyance naïve dans les vertus *nécessairement* démocratisantes des techniques pédagogiques dites nouvelles ont été interrogées au sein même des disciplines universitaires (travaux du groupe ESCOL et du GRDS notamment). Sur cette double base, une nouvelle politique progressiste est en train enfin de renaître, qui s'oppose radicalement à l'idéologie dépolitisante de la « modernisation de l'école ».

Pour une quatrième forme d'éducation

Alain Badiou

page 1/1

La politique consiste toujours à traiter les situations collectives du point de vue de l'avenir. Si l'on considère que les acteurs principaux de la politique doivent être les gens eux-mêmes, l'éducation, soit les moyens dont les gens disposent pour évaluer leur situation et s'orienter pour sa transformation, devient à l'évidence une donnée politique de première importance.

Y voir clair suppose alors qu'on fasse une petite histoire de l'éducation, une histoire politique. Jusqu'à ce jour, on peut distinguer trois étapes. D'abord, l'éducation positiviste, transmission autoritaire d'un savoir constitué. Politiquement, on peut dire que cette éducation est conservatrice, puisqu'elle suppose que ce dont les gens ont besoin existe déjà, comme norme des rapports sociaux, et qu'il faut l'imposer aux jeunes. Il y ensuite la critique gauchiste et postmoderne de l'éducation positiviste, au nom de la liberté des sujets, de leur ancrage personnel, de la diversité des cultures, de la valeur créatrice des révoltes contre toute forme d'universalisme imposé. Enfin, s'engouffrant dans la brèche ainsi ouverte, notamment contre un universalisme en mouvement et porté vers les idées révolutionnaires, il y a le système « éducatif » contemporain, qui organise en quelque sorte une libre soumission à la flexibilité enchantée du capitalisme libéral, et aux divers moyens de s'y faire une place. L'éducation consiste alors à dégager une élite, non pas en direction de la conservation, mais en direction d'une adaptation personnelle à la mobilité perpétuelle du Marché.

Toute politique créatrice de l'éducation doit chercher à inventer une quatrième figure de l'éducation.

Les médiations de cette recherche sont multiples. Néanmoins s'y fait jour une détermination commune : toute éducation véritable s'appuie, non pas seulement, ni même principalement, sur les savoirs déjà sus, mais sur l'Idée à partir de quoi s'organisent les savoirs qui deviennent. D'où que c'est du point d'impasse des savoirs établis, et finalement de l'ordre dominant, que s'anime l'éducation véritable.

Mais pour ce faire, il faut outrepasser les trois étapes antérieures. A la positiviste, on objectera sa clôture conservatrice, fondement de son autorité factice. A la critique portée par la sociologie nouvelle, on objectera qu'en liquidant le principe d'universalité,

elle a préparé le chemin pour une emprise quasi-totale du capitalisme libéral sur le système éducatif, la pensée n'étant plus alors que le miroir de la circulation des marchandises, de la monnaie, et des engouements successifs pour la « nouveauté » des offres. A l'éducation libérale enfin, on opposera que son impératif, « produire, consommer, et vivre sans Idée », ramène en définitive l'éducation à ce qu'on pourrait nommer un positivisme de la liberté vide.

Recréer l'éducation est donc, tout aussi bien, passer au-delà des trois idéologies qui l'ont contrainte et finalement détruite : la positiviste, la critique et la libérale. Il se pourrait bien qu'un bon guide sur ce point reste le Socrate de Platon. Affirmant que la seule chose qu'il sait, c'est qu'il ne sait rien, il ne peut s'accommoder d'une éducation conservatrice, qui transmet les « sagesse » du passé, et il en appelle à l'invention de tous. Rappelant que tout savoir tire sa vérité d'un certain rapport à l'universalité d'une Idée, il ne peut prôner une critique, soit purement négative, soit de type relativiste. Défendant l'idée d'une Cité égalitaire et sobre, il ne saurait valider le tournoiement marchand et monétaire comme critère de la valeur collective.

Mais quelle que soit la référence historique, la visée est la même ; identique le souci, et homogènes aussi sont les conséquences : restituer l'éducation à ce qu'elle comporte d'invention idéale revient en fait à changer le monde. Car chaque fois que l'éducation parvient à formuler comme pensée-vérité cela même que lui apportent ceux à qui elle s'adresse, on peut dire que l'éducateur et l'éduqué, ensemble, ont modifié la situation qui leur était imposée.

La politique est la continuation créatrice d'une idée neuve de l'éducation.

“ Restituer l'éducation à ce qu'elle comporte d'invention idéale revient en fait à changer le monde. ”

ALAIN BADIOU
Philosophe

Sortir d'une bipolarisation mortifère pour avancer

Roland Huber

page 1/3

Un pour, un contre : situation classique, voire même rituelle dans un débat public. Ce qui conduit souvent à priver de parole celle ou celui qui ne se reconnaît pas dans ce partage sans nuances. D'autant que cette structuration de la confrontation d'idées ou d'opinions pousse, comme on l'a vu lors de l'imposition de la réforme dite «collège2016», à des caricatures du type : si vous n'êtes pas pour cette réforme c'est que vous êtes contre le progrès social ou économique ou tout simplement humain.

L'éducation n'échappe pas à ce phénomène qui interdit, au bout du compte, toute possibilité de dessiner un avenir qui pourrait apparaître commun à toutes et tous. Et la guerre fait rage entre le clan des « pédagogistes », « rénovateurs », « réformistes » ou « innovants » et celui des « réactionnaires », « élitistes » ou « corporatistes »... dans les salles de rédaction et sur les plateaux médiatiques, bien loin de la réalité des établissements et des classes. Il y aurait ainsi d'un côté les tenants de la lutte contre les inégalités, au service des élèves, les bienveillants (et donc forcément de gauche) et de l'autre les conservateurs de l'ordre établi, élitistes, réfractaires à toute évolution et qui ne penseraient qu'à leurs avantages et leur bien-être (et donc de droite). Terrible façon de travestir la réalité et d'en cacher les enjeux idéologiques, politiques, sociaux et humains.

Une vision émancipatrice prédominante

Même si des forces réactionnaires existent dans l'éducation nationale, l'immense majorité des enseignants ne se retrouvent pas dans cet affrontement qui ne rend compte ni de la conception de leur métier et de leurs missions, ni de leurs pratiques professionnelles et de leur quotidien. Ce qui les porte, c'est la réussite de tous leurs élèves, c'est de les voir s'ouvrir au monde et à la culture, c'est de leur donner les clés pour comprendre, s'engager dans la société, se former pour pouvoir vivre pleinement leur vie d'adulte autonome, libre et responsable. C'est la première mission, humaine et culturelle, que la Nation assigne à l'Ecole, même si son rôle ne s'y limite pas. En effet le système éducatif doit aussi préparer à l'entrée dans la vie active et professionnelle.

L'Ecole doit être celle de toutes et tous et, à ce titre, elle doit assurer l'égalité dans l'accès aux savoirs et aux qualifications. On ne peut se contenter du constat qu'aujourd'hui elle y échoue. Il s'agit là d'un enjeu politique majeur. Personne ne conteste officiellement cette exigence démocratique d'égalité, mais les réponses proposées dans le débat

sont très différentes et même opposées pour certaines. Parce qu'elle pose la question fondamentale de ce qui est enseigné et pourquoi, mais aussi parce qu'elle est l'occasion de remettre en cause, pour des raisons essentiellement idéologiques, historiques et de pouvoir, la structuration de la scolarité obligatoire et le statut des personnels.

L'opposition entre réactionnaires et progressistes est invoquée ou instrumentalisée à de multiples occasions : savoirs/compétences ; disciplines scolaires/interdisciplinarité ; évaluation des élèves ; durée de la scolarisation obligatoire, formation des enseignant-es, autonomie des établissements/définition nationale... Quand l'actuelle ministre de l'Education nationale présente sa réforme du collège, elle l'inscrit dans l'affichage de la lutte contre les inégalités scolaires. Pour cela elle affirme péremptoirement que la diminution du nombre d'heures de cours, la conduite de projets interdisciplinaires, par ailleurs mal définis, dès la classe de 5ème et la disparition de l'enseignement optionnel de langues anciennes sont des leviers pour réduire les inégalités. Face aux questions que pose la profession sur la véracité de ces affirmations, aux doutes qu'elle exprime et à ses demandes d'amélioration des conditions d'étude des élèves, le ban et l'arrière ban des autoproclamés progressistes qui la soutiennent crient au loup et tentent d'assimiler toute opposition à une attitude élitiste et réactionnaire, tuant tout débat pour des mois. Ils ont ainsi laissé croire que l'enseignement du latin serait par essence élitiste ainsi que toute ambition en terme de contenus enseignés, marquant en fait un certain mépris pour les élèves majoritairement issus des classes populaires qui prennent de plein fouet les conséquences des politiques économique, budgétaire et sociale de ces dernières années. Instrumentalisant alors cette fracture à travers la tentative d'imposer un bloc école/collège, ils rallument la guerre contre les disciplines scolaires qu'ils mènent depuis des décennies et qui avait été globalement évitée lors des débats de la Refondation en 2012. C'est aussi en partie pour cette raison que la nécessité de prolonger la scolarité obligatoire à 18 ans a été balayée sans débat : l'envisager mettrait en cause le positionnement du collège qui ne coïnciderait plus avec la fin de la scolarité obligatoire de toute une génération et rendrait caduques les formes « d'école fondamentale », rebaptisée depuis 2005 à l'occasion de la loi Fillon pour l'Ecole (d'ailleurs soutenue par les mêmes forces) « école du socle ». Les grands perdants de ce petit jeu politique sont les élèves les plus éloignés de la culture scolaire, principales victimes des biais sociaux et dont la prise en charge impose une réflexion sur les conditions matérielles (organisation du temps scolaire, effectifs de

classe...) et sur le plan pédagogique.

Prolonger la scolarité obligatoire

Mener le débat sur la prolongation de la scolarité est l'exemple de la nécessité de dépasser cette bipolarisation qui n'est pas calquée sur la seule séparation traditionnelle gauche/droite. Il ne s'agit pas seulement de reprendre une recommandation du plan Langevin-Wallon et les arguments liés à la prétendue incapacité d'une partie de la population scolaire à rester dans le système scolaire, avec profit, 2 années de plus ne sont pas que réactionnaires : ils s'ancrent aussi dans le sentiment terrible d'impuissance qu'éprouvent parfois les personnels. Il est sans doute illusoire d'espérer que les acteurs du jeu politique abandonneront facilement, et sur tous les sujets, cette méthode bien commode de taxer de réactionnaires ou de passésistes toute opposition à une politique toujours présentée au nom du progrès ou du « réalisme ». Cette habitude permet trop facilement de déplacer le débat et d'éluider les questions de fond et, surtout, de rassembler son camp à peu de frais. Mais elle est suicidaire dès lors qu'elle heurte profondément les personnels chargés (ou plutôt sommés !) de mettre en œuvre des décisions qu'ils ressentent comme, au mieux inefficaces et au pire dangereuses car en contradiction totale avec ce qu'ils connaissent de leur métier et de ses conditions d'exercice. En ce qui concerne l'Ecole, il est pourtant urgent d'en sortir et les chemins pour le faire ne sont pas légion.

La première condition est réunie : le constat des difficultés et des échecs du système éducatif est largement partagé et peu contesté. Il s'accompagne d'une volonté unanime de combattre les inégalités sociales et scolaires qui le minent et le rendent de moins en moins crédible pour une partie de la population scolaire.

La seconde, incontournable, est d'inscrire ce débat dans un calendrier déconnecté du temps politique actuel. Les pays qui sont parvenus à des réformes acceptées et portées par les personnels ont tous fait cet effort. Elle a d'autant plus de sens qu'il est indispensable d'associer les différents acteurs (personnels, parents, lycéens, collectivités locales, partenaires de l'Ecole...), directement au débat, ce qui a été soigneusement évité depuis des décennies.

Une démarche démocratique

La question centrale qui doit être posée en priorité est celle des missions de l'Ecole. Le dernier rapport de France Stratégie¹ (« Quelle finalité pour quelle Ecole ? », septembre 2016) a au moins le mérite de l'aborder clairement, même si il est nettement construit pour privilégier au final, sans les discuter, les recommandations de l'OCDE pour l'organisation des systèmes éducatifs. Une partie de cette réflexion a été menée dans le cadre des débats de l'été 2012 sur la Refondation et le consensus assez large qui a été construit sur l'existence structurante d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture peut-être une base intéressante si est actée en même temps la nécessaire remise en cause

de ce que l'actuelle ministre et son ministère en ont fait. Les rôles respectifs de l'Etat et des collectivités locales, en même temps que la notion d'autonomie, doivent être aussi interrogés dans ce cadre.

C'est à partir de cette réflexion sur les missions et sur les contenus de formation que pourra alors reprendre le débat sur les conditions structurelles, budgétaires, matérielles et pédagogiques de mise en œuvre d'un projet éducatif et, en particulier, sur l'organisation des différents degrés. Les enjeux politiques et idéologiques sont lourds puisqu'il s'agira de penser l'Homme, le citoyen et plus largement la société de demain. La durée de la scolarité obligatoire en est un élément important qui déterminera alors la structuration du système, les équilibres tout au long du cursus de chaque élève entre les différentes composantes de la culture, la construction progressive et dégagée des biais sociaux d'un projet professionnel et de vie et la formation professionnelle. C'est ensuite que pourra être traitée la question du second degré et de son articulation avec le premier degré, loin de la guerre qui est censée opposer premier et second degré, entretenue soigneusement par les forces principalement présentes à l'intérieur du PS qui tentent depuis des décennies de détruire la structuration disciplinaire du second degré pour des raisons qui n'ont rien à voir avec la pédagogie ou la réussite des élèves.

Cette démarche est un préalable indispensable avant d'aborder le sujet sensible de la formation des enseignants, détruite par le gouvernement Sarkozy, et qui reste en souffrance, la dernière réforme et la création des ESPE n'ayant rien réglé sur le fond. En effet, il serait grand temps, là aussi, de sortir de cet antagonisme factice pour aborder la nécessaire articulation entre maîtrise disciplinaire et apprentissage des gestes professionnels : la posture qui consiste à traiter de réactionnaire ou élitiste toute demande de maîtrise scientifique, culturelle et didactique des contenus enseignés est aussi paralysante que l'affirmation que la formation aux métiers de l'enseignement ne nécessiterait qu'un compagnonnage ou la transmission d'une série de « bonnes pratiques ».

La question scolaire est au cœur de la conception que la Nation doit porter de son avenir, des débats sur les évolutions de la société. A ce titre, elle est politique et révélatrice des idéologies qui traversent la société. Cependant il est indispensable de pouvoir la traiter en sortant de la simple dualité « réactionnaire/progressiste » qui n'a pas de réelle consistance dans le quotidien des personnels. Aucune réforme n'est possible sans eux. Il est urgent de les entendre et de leur donner l'envie et les moyens de s'engager dans une démarche démocratique de débats et d'actions qui ne va plus de soi dans une société verrouillée par une classe politique dont les citoyennes se sentent tellement éloignées. Et c'est sûrement dans la conviction qu'il faut y parvenir que l'opposition progressiste /réactionnaire est la plus pertinente.

ROLAND HUBERT

Ancien cosecrétaire général du SNES-FSU

(1) A partir des finalités que poursuivrait aujourd'hui le système éducatif français, ce rapport propose 3 visions alternatives en développant 3 modèles chacun centré sur un objectif prioritaire : « une école qui prépare au monde professionnel », « une école qui permet l'accomplissement de la personnalité », « une école qui transmet une culture commune ». Il termine en évoquant deux possibilités de combiner ces modèles.

« Pédagogies alternatives », « Education nouvelle » ... derrière les mots, quelles idéologies ?

Patrick Singéry

page 1/4

« Pédagogie Montessori » : une idéologie masquée

On ne lit pas assez les écrits de Maria Montessori. En voici donc trois extraits :

“ Une conception du monde, du social, de l'éducation, et donc de la pédagogie, d'où ne peuvent qu'être absentes l'émancipation -sociale et personnelle, sociale parce que personnelle- et l'égalité comme condition de cette émancipation. ”

« Une donnée intéressante à observer chez l'enfant de six ans est son besoin de s'associer avec les autres... Il aime s'associer aux autres dans un groupe où chacun joue un rôle spécifique : on choisit un chef et on lui obéit en formant un groupe uni. Il s'agit là d'une tendance naturelle grâce à laquelle l'humanité s'organise. Si au cours de cette période de vivacité intellectuelle et d'intérêt pour le social, toutes les possibilités de la culture sont

offertes à l'enfant pour élargir sa conception et son idée du monde, cette capacité d'organisation va se former et se développer ; toute la lumière que l'enfant aura reçue dans son univers moral et les grands idéaux qu'il se sera forgés, pourront ainsi être utilisés dans le but de l'organisation sociale ».¹

« L'enseignant d'autrefois avait inconsciemment l'habitude de dresser en modèle ses propres vertus. Il était parfait, persuadé de savoir toujours ce qu'il fallait et ce qu'il ne fallait pas faire... Il avait face à lui des êtres vides à remplir de notions et à modeler à sa propre image... avec l'aide de Dieu ! Ces êtres - qui avaient au fond d'eux-mêmes un créateur bien plus grand - se voyaient contraints de ressembler à leur enseignant, déterminé qu'il était à les modeler et à les punir s'ils désobéissaient. Un tel enseignant n'est même pas un tyran, car pour l'être il faut de l'intelligence, comme l'histoire nous l'enseigne. »²

« Loin d'être quelque chose de mécanique, l'obéissance est une force naturelle de cohésion sociale, intimement liée à la volonté : elle est même la sublimation de celle-ci... La meilleure forme d'obéissance se traduit par une sublimation de la volonté de l'individu, une qualité de l'âme humaine sans laquelle la société ne pourrait

pas exister. Toutefois, une obéissance dépourvue d'un contrôle personnel efficace, qui ne serait pas le fruit d'une volonté consciente et exercée, peut conduire des peuples entiers à la ruine. »³

A vrai dire, c'est dans les détails qu'on ne lit pas assez les écrits de Maria Montessori. Que nous disent les détails ci-dessus ?

- Qu'une vision du monde est ici exprimée, qui nous parle d'un « plan cosmique » (le chapitre dont est tiré le premier extrait est intitulé « l'enfant de six ans face au plan cosmique ») dans lequel chaque « être humain » peut trouver sa place naturelle pour peu qu'on l'éduque.

- Qu'une forme d'organisation sociale « naturellement » nécessaire, une communauté unie, doivent être construites sur la base de l'obéissance volontaire à un chef librement choisi (à défaut d'un tyran intelligent).

- Que la finalité de l'éducation, y compris dans une dimension culturelle singulièrement rétrécie, et le rôle de l'enseignant, sont de faire émerger chez l'enfant l'amour de cette forme d'organisation sociale qu'il porte naturellement en lui.

Une vision du monde, une finalité éducative au service d'un ordre social enfin débarrassé de toute contradiction, il s'agit bien là, alors même que M. Montessori écrit par ailleurs se défier de toute idéologie, d'un discours idéologique fortement affirmé : tous capables... d'obéir, ou la servitude volontaire comme horizon éducatif. Ce discours peut sembler en totale contradiction avec ce que l'on retient généralement de la pensée montessorienne : comment peuvent être prônés, à la fois, ce culte de l'ordre, de l'obéissance volontaire à un chef, et les apports, réels ou supposés, de la « méthode Montessori » que sont par exemple la liberté de choix de l'enfant, son autonomie, l'effacement de l'enseignant... ?

Cette contradiction n'est qu'apparente si l'on prend au sérieux - et il n'y a aucune raison de ne pas le faire - la conception holistique du monde que représente le « plan cosmique » de Maria Montessori.

(1) Maria Montessori, « Eduquer le potentiel humain, textes de conférences sur le plan cosmique, tenues dans l'Etat de Madras en 1943 » p. 17, Desclée de Brouwer, 2003.

(2) Maria Montessori, op cit. p. 150

(3) Maria Montessori, op cit. p. 151

Un monde de l'immanence où tout est « déjà là » et dans lequel le but de l'éducation, l'objet de la pédagogie sont de faire émerger ce « déjà-là » ordonné et hiérarchisé, chacun pouvant alors y trouver sa juste place et s'y épanouir. Une conception du monde, du social, de l'éducation, et donc de la pédagogie, d'où ne peuvent qu'être absentes l'émancipation - sociale et personnelle, sociale parce que personnelle - et l'égalité comme condition de cette émancipation.

Il peut alors sembler paradoxal que la descendance montessorienne, qui peut-être ignore ces écrits, puisse se réclamer d'une approche éducative affranchie de toute idéologie : « *Notre système scolaire est idéologique avant d'être scientifique, c'est-à-dire qu'il est fondé sur des idées, des traditions ou des valeurs mais pas sur la connaissance des grands principes d'apprentissage et d'épanouissement humain*⁴ » affirme par exemple C. Alvarez qui, dans un grand et classique élan poujadiste, oppose, de manière tout à fait idéologique, des décideurs forcément incompetents à une base forcément inventive : « *Pendant que nos décisionnaires s'épuisent à lancer chaque année des réformes de plus en plus incohérentes, le terrain s'active à trouver des pistes pertinentes*⁵. La même semblant ignorer, lorsqu'elle affirme que son expérience pédagogique de Gennevilliers est validée par « la » science, « la » recherche, que celles-ci sont également traversées par des tensions idéologiques. Et la même, parlant de ses élèves comme d'enfants « fascinés, hypnotisés », n'imagine sans doute pas ce que ces mots disent de son projet éducatif : un mélange de concepts confus - l'amour et la bienveillance comme moteurs de l'acte pédagogique - et de vocabulaire new-age - les personnes « inspirantes » -, une pédagogie comportementaliste, au service de l'adaptation à un libéralisme « soft ».⁶

La posture « antisystème » et la « révolution » marketing de C. Alvarez : une certaine forme de macromodernisation de l'éducation.

Il ne s'agit pas de prétendre que les nombreux enseignants qui cherchent dans cette pédagogie et ses dérivés des solutions pratiques pour l'exercice d'un métier de plus en plus complexe et précarisé, en partagent les fondements idéologiques.

Il s'agit de rappeler qu'aucun acte pédagogique n'est neutre, qu'il existe des rapports dialectiques entre les pratiques, les théories, les idéologies qui les sous-tendent et les effets sociaux qu'elles produisent. Et qu'il est de la responsabilité de tous - enseignants, formateurs, cadres hiérarchiques... - d'aborder les questions de pédagogies « alternatives » (ou non) en connaissance de cause, c'est-à-dire sans simplifier la complexité de ces rapports ni en évacuer l'un des termes.

D'autres alternatives

L'offensive médiatique et institutionnelle menée actuellement pour que la pédagogie Montessori investisse le service public d'éducation, tend à masquer le fait que d'autres mouvements pédagogiques travaillent la question de l'Education Nouvelle. Parmi ceux-ci, l'ICEM-pédagogie Freinet et le GFEN, qui ont une histoire de presque un siècle et ont pu, du moins dans les premiers temps, avoir des points de convergence avec la pédagogie Montessori : la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle (LIEN), créée en 1921 a vu se croiser Maria Montessori, Célestin Freinet et les membres fondateurs du GFEN. Ces deux mouvements affirment depuis leur création des partis-pris idéologiques clairement identifiables qui, tout en évoluant, continuent de structurer les théories et pratiques pédagogiques dont ils sont porteurs. Ils ont en commun de s'inscrire dans une perspective de transformation sociale et d'intervenir essentiellement dans le cadre du service public d'Education et sur le terrain de la politique scolaire. Leur sont également a priori communes la centralité de l'appropriation des savoirs et la dimension émancipatrice et culturelle de ceux-ci.

Freinet : une construction idéologique complexe

Freinet écrit ceci en février 1937 dans sa revue « l'Éducateur prolétarien » : « *Nous pouvons parler de méthode libératrice si nous considérons sans apriorisme les diverses forces qui agitent actuellement l'évolution sociale et si nous prenons conscience des rapports étroits qui existent entre le programme et le travail scolaire, et les réalités économiques, sociales et politiques* »⁷.

Il écrit également : « *La curiosité et le désir de s'instruire étant naturels chez les enfants (...), comment organiser l'enseignement, quel matériel créer et utiliser pour que l'écolier, avec l'aide fraternelle de l'adulte, puisse accéder au maximum de la culture humaine ?* »⁸.

L'idéologie « vitaliste » de Freinet - il parle à de nombreuses reprises d'« élan de vie » - est une des sources de sa critique d'une éducation traditionnelle qui, selon lui, empêche cet élan de se développer. Il semble en cela très proche de l'idéologie montessorienne. Mais il s'en distingue fondamentalement, lorsque, en matérialiste convaincu, il met en œuvre une méthode, des techniques et des outils permettant une appropriation de savoirs qu'il considère

“ L'offensive médiatique et institutionnelle menée actuellement pour que la pédagogie Montessori investisse le service public d'éducation, tend à masquer le fait que d'autres mouvements pédagogiques travaillent la question de l'Education Nouvelle. ”

(4) Céline Alvarez : entretien à « Psychologies.com », septembre 2016

(5) Céline Alvarez : *ibid.*

(6) Lire sur tout ce sujet : Christine Passerieux, entretien revue Dialogue n° 161 septembre 2016 et les « Révolutions » pédagogiques à l'école maternelle, intervention au Bureau National du GFEN, 3/12/2016, site du GFEN

(7) Célestin Freinet : *L'Éducateur prolétarien*, 15 février 1937, cité par Alain Vergnion : *Cinq études sur C. Freinet*, PUC 2005

(8) Célestin Freinet : *L'Éducateur prolétarien*, 30 novembre 1936, cité par Alain Vergnion, *op.cit.*

comme ontologiquement et socialement émancipateurs : « méthode naturelle », imprimerie et coopération (entre autres...) sont alors indissociables.

une éducation globale » apparaît cette unique occurrence du mot « liberté » : « *les lois s'imposent à tous et sont instauratrices de libertés* ». ¹¹

“ La question qui se pose alors n'est pas celle de « pédagogies alternatives », dont le rapide « survol » ci-dessus tente de montrer qu'il n'en existe aucune « en soi ». C'est celle de l'inscription - qu'on le veuille ou non - de l'éducation et de la pédagogie, dans des rapports de forces sociaux. ”

Vitalisme et matérialisme, il y a là une contradiction que Freinet résout en donnant à la liberté de l'enfant la place centrale dans les processus d'apprentissage. Là encore Freinet est proche de Montessori ? A un seul détail près, mais qui change tout : la liberté que convoque Freinet, si elle est un « déjà-là » qu'il faut laisser émerger, est aussi et à la fois condition de l'apprentissage et objet de conquête cognitive et sociale. C'est le tâtonnement expérimental, dans lequel l'outil n'est pas l'objet qui va inlassablement renvoyer l'élève à ses erreurs afin qu'il les corrige, mais le médium d'échanges dans le travail (notion essentielle chez Freinet), permettant la construction de savoirs partagés.

Cette dialectique de Freinet n'est pas sans rapport avec certains aspects d'une « expérience ouvrière » qui, sous des formes nouvelles, reste d'actualité. Elle est aussi l'indice qu'il n'existe pas d'idéologie « chimiquement pure » - sauf en quelques occasions historiquement désastreuses - mais plutôt des constructions idéologiques complexes qui, si elles permettent d'opérer des avancées et des ruptures, produisent également de nouvelles contradictions :

L'ICEM « *poursuit ce qui fait la spécificité de la pédagogie Freinet depuis ses origines : un choix pédagogique en lien étroit avec un engagement politique et social* »⁹. Un changement notable se produit cependant à partir des années 90 au cours desquelles, à la notion centrale de liberté, est ajoutée celle, jamais utilisée par Freinet, d'autonomie, envisagée comme compétence transversale et... comportementale : l'école doit « *permettre à l'enfant d'affirmer son autonomie... d'adapter son comportement aux situations, de respecter ses pairs et les règles de vie collective et à travers toutes ces compétences, d'apprendre* »¹⁰. Dans les "12 propositions pour l'école" que publie l'ICEM en avril 2015, la « *5ème proposition : les programmes de l'école* », ne mentionne plus les savoirs; mais y sont défendus « *le travail individualisé, personnalisé* » et « *la logique de travail en cycle qui permet à chaque élève de disposer de plusieurs années pour acquérir un même corpus de compétences...* », la « *6ème proposition : l'école maternelle... et après...* » parle d'un « *projet éducatif favorisant [...] l'apprentissage de l'autonomie* ». Et dans la « *8ème proposition :*

En 2005, Alain Vergnion posait, à propos de l'apparition du concept d'autonomie dans le mouvement Freinet, cette question : « *Faut-il y voir l'influence du modèle dominant en pédagogie, celui de l'efficacité et de la rationalisation de l'enseignement ?* »¹². Dix ans après, la question demeure et semble devoir être également posée sur le plan idéologique, non seulement au mouvement Freinet, mais à l'ensemble des enseignants, tant il est vrai que d'incontestables avancées de la « *pédagogie Freinet* » irriguent les pratiques de nombre d'entre eux.

Groupe Français d'Education Nouvelle : la lutte idéologique continue

Il est impossible de revenir ici sur l'histoire du GFEN et de ses apports décisifs sur les questions de l'éducation. Du « *Plan Langevin-Wallon* » au « *Tous capables* » - et de son corollaire qu'est l'exigence d'égalité -, du « *Groupe expérimental du XXème* » au combat contre la « *théorie des dons* » - initié par Lucien Sève -, de l'expérience de formation/transformation au Tchad à la démarche « *d'auto-socio-construction des savoirs* »..., cette histoire est jalonnée d'avancées pédagogiques qui sont autant de ruptures théoriques et pratiques avec les idéologies dominantes.

Ces ruptures s'appuient sur un va-et-vient critique et permanent entre « *les recherches pédagogiques pratiques et les apports de travaux en génétique, neurosciences, psychologie sociale, sociologie...* »¹³.

Le travail de ses militants (animations, formations, collaborations avec des groupes de recherches, interventions dans l'institution...) permet aux concepts novateurs qu'élabore le GFEN, aux pratiques qu'il met en place, aux exigences d'émancipation individuelle et sociale, d'égalité, dont il est porteur, d'avoir un poids idéologique et pratique non négligeable dans le champ de l'éducation.

Ces avancées et ruptures n'abolissent cependant pas à elles seules l'ordre idéologique dominant : Le « *Tous capables* » a été inscrit de haute lutte dans une loi qui stipule par ailleurs que « *l'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations, de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire...* »¹⁴. Retour, au nom des besoins de l'économie (laquelle ?), des « *vieilles lunes des aspirations et aptitudes* »¹⁵, forme à peine euphémisée d'une « *théorie des dons* » que le "Tous capables" semblait avoir renvoyée aux

(9) cf. site www.icem-pedagogie-freinet.org

(10) Revue « *Le Nouvel Educateur* » n°71 septembre 1995, citée par Alain Vergnion, op.cit.

(11) « *12 propositions pour l'école* », ICEM-Pédagogie Freinet, Avril 2015

(12) Alain Vergnion : *Cinq études sur Célestin Freinet*, Presses Universitaires de Caen, 2005

(13) Jacques Bernardin : *Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation*, ESPE de Rennes, mars 2014

(14) Loi de refondation de l'école, article L.331-7, 2013

(15) Choukri Ben Ayed : *La loi (dite) de refondation : vous avez dit rupture ?*, site « *Questions de classes* », avril 2013

oubliettes de l'histoire. De même, quelle compatibilité peut-il avoir avec « *l'esprit d'initiative et les compétences à entreprendre* »¹⁶, compétences qui ont plus à voir avec les réquisits du "monde" de l'entreprise capitaliste qu'avec l'appropriation par tous des savoirs de haut niveau et d'une culture commune ?

Le « Tous capables », ainsi passé au tamis d'une politique éducative gouvernementale qui ménage le « chou » de l'exigence sociale d'égalité et « la chèvre » des diktats patronaux et financiers, ne risque-t-il pas alors de perdre sa charge émancipatrice pour les élèves et les enseignants, en étant perçu par ces derniers comme une injonction de plus, inopérante, voire contraire à ce qu'ils vivent au quotidien dans l'exercice du métier ?

Autre avancée/rupture essentielle portée par le GFEN, la démarche d'auto-socio-construction des savoirs peut se trouver vidée de son sens lorsque, dans certains manuels (et lors de certains stages de formation académique), elle est réduite - idéologie de la rationalisation et de l'efficacité oblige - à une recette détaillée à la minute et au mot près¹⁷. L'enseignant, privé de toute possibilité d'appropriation et de co-construction de la démarche, devient alors le simple exécutant d'une recette pensée pour lui, sans lui. Là encore, la pédagogie, et la formation, sont plus que jamais affaire d'idéologie(s).

Les réelles avancées portées par le GFEN dans le champ de l'éducation, parce qu'elles participent à la modification des rapports de forces sociaux, politiques et idéologiques, produisent en retour de nouvelles contradictions.

Il n'y a pas de pédagogie(s) alternative(s)...

La question qui se pose alors n'est pas celle de « pédagogies alternatives », dont le rapide "survol" ci-dessus tente de montrer qu'il n'en existe aucune « en soi ». C'est celle de l'inscription - qu'on le veuille ou non - de l'éducation et de la pédagogie, dans des rapports de forces sociaux. Elles sont de ce fait à la fois une condition de la transformation et un enjeu majeur de ces rapports.

... qui ne s'inscrive(nt) dans un rapport de forces idéologique...

Mettre à jour les fondements idéologiques des « théories/pratiques » pédagogiques (vision du monde, de « l'enfant », sociale...), mettre en lumière le caractère socialement dangereux et rétrograde de certaines (Montessori...), analyser les contradictions « internes » (Icem-Freinet) et « externes » (GFEN) de celles qui participent d'un mouvement social émancipateur, c'est donner à celui-ci des moyens

d'avancer dans une bataille idéologique à l'issue pour le moins incertaine. Une bataille qui, si elle dépasse la question de l'Education Nouvelle et des « pédagogies alternatives », ne peut être gagnée sans que ce mouvement social s'empare des avancées qu'elles permettent et résolve les contradictions qu'elles génèrent. Enjeu idéologique... enjeu politique...

(16) *Loi de refondation de l'école, ibid., 2013*

(17) Lire Serge Cospérec : *Sur la vulgate socioconstructiviste, site du GRDS, démocratisation-scolaire.fr, décembre 2016*

Classe inversée : une révolution conservatrice

Hervé le Fiblec

page 1/4

La promotion récente au rang de modèle pédagogique indépassable et révolutionnaire de la « classe inversée » appelle sans doute de nombreuses remarques. Nous nous contenterons ici de la resituer dans trois problématiques qui lui sont directement liées : le retour à une approche très ancienne divisant l'activité de l'élève en deux volets (« études » et « leçon »), constitutive de l'enseignement secondaire du XIX^{ème} siècle, le mirage techniciste qui habite l'école depuis les années 1960 et enfin la modification structurelle de l'activité d'enseignement dans l'objectif de son aliénation croissante.

“ La « pédagogie inversée » revient donc à nier ce que deux siècles d'évolution des pratiques pédagogiques avaient conduit à établir : pour être efficace, une pédagogie ne peut séparer l'exposition des connaissances et leur acquisition active. ”

Trois approches différentes de la question mais qui démontrent que loin d'être

une innovation pédagogique visant à favoriser les apprentissages, la « classe inversée » fait plutôt figure de révolution conservatrice.

Le retour à une conception dépassée des apprentissages

La construction de la « classe inversée » repose sur une opposition paradigmatique qui est donnée comme telle et jamais interrogée : la division du travail de l'élève entre leçon et étude, entre le moment où il est mis en contact avec le savoir et celui où il se l'approprie.

Cette approche renvoie au modèle pédagogique archaïque du lycée du XIX^{ème} siècle, qui avait effectivement divisé son temps scolaire en deux moments : la classe, ou leçon, assurée par des professeurs, et l'étude, encadrée par des personnels de deuxième zone, dont l'intitulé administratif a varié (maîtres d'étude, répétiteurs, professeurs adjoints, jusqu'aux adjoints d'enseignement dont le statut existe toujours...) mais qu'on appelait communément « pions ».

Contrairement aux idées reçues, la classe n'était pas le moment de la transmission du savoir. L'essentiel de l'activité du professeur consistait à interroger les élèves, vérifier l'acquisition des connaissances, noter et rendre les copies, distribuer le travail à faire. La

masse de travail écrit produit par les élèves était tel que la grande majorité des productions n'étaient d'ailleurs pas corrigées par les professeurs. Dans ce système de pratiques, la parole « magistrale » était relativement réduite, limitée aux phases de correction des erreurs commises. La phase d'acquisition était concentrée sur l'étude, pendant laquelle les élèves « potassaient », théoriquement avec l'aide des « pions ». Dans la réalité, ceux-ci, pressés par leurs conditions matérielles d'existence assez piteuses et les incitations fortes de leur hiérarchie à accéder au statut de professeur, se contentaient souvent de surveiller le travail des élèves en faisant régner un silence pesant, la moindre perturbation pouvant d'ailleurs donner lieu à charivari.

C'est la réforme Goblet de 1902 qui remet en cause cette dichotomie peu productive qui, dans les faits, était déjà contestée, y compris par les enseignants eux-mêmes, depuis les années 1880. C'est de cette période que date le « cours magistral » tant décrié aujourd'hui, qui est alors une innovation pédagogique majeure en ceci qu'il instaure une relation directe entre professeur et élèves autour des connaissances. Même si celui-ci peut prendre alors parfois la forme d'une simple « conférence », sur le modèle de l'enseignement des facultés, la démarche va plutôt de pair avec la valorisation d'une pédagogie moins répétitive et besogneuse au profit d'un appel à la réflexion personnelle des élèves, dont la promotion de nouveaux exercices, comme la dissertation ou l'explication de texte français, qui commencent à prendre le dessus sur les exercices de traduction latine, sont des exemples.

L'instauration du « cours magistral » transforme l'activité dans la classe : à la fois celle de l'élève et celle du professeur. Celui-ci n'est plus là pour vérifier l'acquisition autonome de connaissances figées et livresques, mais pour exposer, expliquer, faciliter l'appropriation par les élèves de ces connaissances. C'est une véritable rupture dont toutes les évolutions des pratiques enseignantes du XX^{ème} siècle seront les déclinaisons. Le « cours magistral », au contraire de la pédagogie du lycée napoléonien, n'est finalement jamais contesté dans ses objectifs, mais uniquement dans son efficacité. Ce nouveau rôle de l'enseignant comme médiateur entre le savoir et l'élève et non plus comme simple évaluateur a posteriori des connaissances acquises conduira d'ailleurs

à la disparition progressive de la dichotomie classe/étude, au profit de cours qui intégreront les exercices et activités liées aux apprentissages. Il conduit aussi à la disparition des « pions » et à l'unification des situations des personnels d'enseignement dans un statut de « professeur ».

La « pédagogie inversée » revient donc à nier ce que deux siècles d'évolution des pratiques pédagogiques avaient conduit à établir : pour être efficace, une pédagogie ne peut séparer l'exposition des connaissances et leur acquisition active. Son caractère « novateur » repose d'ailleurs sur un apriori particulièrement contestable : elle suppose que dans les faits, la structuration de l'activité d'enseignement opposerait actuellement d'une part un « cours » magistral limité à une sorte de discours solitaire de l'enseignant face à sa classe, et d'autre part une activité de mémorisation et d'exercices effectuée en solitaire par l'élève dans son intimité.

Ce « modèle » qui juxtapose deux solitudes, qui n'a jamais vraiment existé, est aux antipodes de ce qui se fait réellement dans les classes de tous les établissements de notre pays.

D'une certaine façon, la « pédagogie inversée » propose de répondre à des questions qui ne se posent pas en revenant avec des moyens « modernes » à un modèle pédagogique vieux de plus d'un siècle, abandonné depuis très longtemps.

Le mirage techniciste dans l'éducation

Le site francophone de référence en matière de promotion de la « classe inversée », classeinversee.com expose très clairement l'idée fondatrice de cette pédagogie : « *notre ancien modèle était justifié quand nous n'avions pas d'autre moyen pour transmettre les connaissances, mais maintenant que les technologies nous le permettent, il n'a plus de raison d'être.* » [1]

C'est un discours constant, caractéristique d'une certaine modernité, qui considère que le modèle d'enseignement actuel serait issu directement d'une période pré-technologique, et inconsidérément prolongé alors même que les évolutions techniques auraient dû consacrer son obsolescence. C'est évidemment faux, puisque si l'étude des liens entre progrès techniques et pratiques pédagogiques reste largement à faire, celles-ci ont constamment évolué depuis la fin du XIX^{ème} siècle au moins, apparemment indépendamment de celles-là.

De fait, depuis la création de « Radio-Sorbonne » en 1947 jusqu'à la promotion faite par le ministre de l'éducation nationale François Bayrou de l'utilisation pédagogique possible des émissions produites par

« La Cinquième » (devenue France 5), toute nouvelle chaîne créée en 1994 sous un premier intitulé de « Télévision du savoir, de la formation et de l'emploi », en passant par les émissions du CNDP diffusées en début d'après midi sur les chaînes nationales dans les années 1970, l'utilisation des « nouvelles technologies » a été une constante marginale mais pérenne des politiques éducatives et culturelles des gouvernements de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle.

Tout cela est cependant essentiellement conçu dans une logique de « rattrapage », permettant de mettre en contact ceux qui ne peuvent pas (ou plus) accéder aux formes normales d'enseignement, de bénéficier d'un accès au savoir.

C'est sans doute le « Plan informatique pour tous », développé en 1985 sous l'impulsion du Premier Ministre Laurent Fabius, qui va être le cadre d'une forme de théorisation de la révolution pédagogique liée à l'utilisation des nouvelles technologies.

On trouve ainsi dans une publication du Ministère de l'éducation nationale, dans le style naïf de l'époque, l'exposé du « nouveau rapport pédagogique » permis par l'EAO (enseignement assisté par ordinateur) :

« En face du micro, l'élève se trouve en situation de responsabilité et le processus d'enseignement se passe d'abord entre lui et la machine. Le professeur devient un recours. Les élèves se mettent à avoir besoin du professeur ; ils lui demandent de l'aide... ils l'appellent au secours... son intervention est moins subie... ils se rendent compte que le professeur est utile. »

Plus loin, la transformation du rôle de l'enseignant, qui n'est plus un « grand manitou meneur de jeu unique qui impose à l'élève d'être attentif, d'obéir à des consignes et qui surveille constamment l'élève qui le sent », est explicitée : « *Avec le microordinateur, le professeur n'est pas le responsable de l'efficacité du didacticiel, il est le responsable de la réussite de l'élève. Il est ainsi plus disponible, il prend du recul, il se trouve placé à distance du processus d'acquisition de l'élève qu'il peut mieux observer et sur lequel il peut intervenir.* » [2]

Ces lignes sont à mettre en regard de ce que l'on trouve sur le site de l'académie de Nantes déjà cité, au sujet de la « classe inversée » : « *L'enseignant aide, suit, accompagne les élèves individuellement par le biais de discussions en ligne. Il acquiert alors une vision plus fine des difficultés rencontrées. Il peut proposer des ressources ou des aides adaptées selon les profils d'apprentissages.*

“ Formulons une hypothèse : la promotion actuelle de la « classe inversée » n'a rien à voir ni avec l'innovation, ni avec la pédagogie, ni avec la réussite des élèves.”

[1] site qui est par exemple cité en référence par l'académie de Nantes (<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-en-enseignement/bibliotheque/la-classe-inversee-822625.kjsp?RH=PEDA>)

[2] *Informatique pour tous, Direction générale des enseignements scolaires, Ministère de l'éducation nationale, 1985, p. 152-153*

“ Le discours techniciste qui consiste à trouver dans chaque avancée technologique une raison évidente de « révolutionner » l'enseignement fonctionne comme un discours dogmatique. ”

Il répond ainsi à des questions que les étudiants se posent plutôt que de donner des réponses à des questions qu'ils ne se posent pas.

En classe, l'enseignant a plus de temps pour aider les élèves individuellement [...].

Le positionnement de l'enseignant évolue de celui de détenteur de l'information à celui de « facilitateur/tuteur ou guide »

des apprentissages, aidant à faire développer les compétences qui permettent aux élèves d'accéder aux savoirs et de se construire leur savoir. On passe du « face à face » au « côte à côte ».

On voit donc que la « révolution » que présente la « classe inversée » n'est jamais qu'une redite d'une « révolution » antérieure d'une trentaine d'années, dont les résultats réels sont loin d'avoir été à la hauteur des espoirs affichés.

“ Il s'agit en effet de faire disparaître ce qui constitue la difficulté principale de l'activité enseignante : la mise en contact et l'appropriation du savoir par les élèves. ”

En effet, ni les investissements en matériel, ni le développement de la formation des enseignants, n'a conduit à une transformation radicale des résultats scolaires des élèves. De fait, l'enseignement programmé ou EAO, ou utilisation des nouvelles technologies, ne s'est pas

imposé comme un modèle unique. Si effectivement ses bienfaits étaient si évidents, pourquoi donc cette généralisation n'aurait elle pas eu lieu ?

En 1998, Philippe Gabriel tente une explication : « *La prise en compte de l'innovation trouve un obstacle du côté des enseignants et du côté de l'administration. Cette dernière consent difficilement à avaliser des changements qu'elle ne contrôle pas ; tandis qu'il n'est pas du tout prouvé que la majorité des enseignants soient prêts à adopter un rôle qui bouleverse leurs conceptions pédagogiques* » [3].

Vingt ans après ce bilan, force est de constater que les corps enseignants ont été profondément renouvelés, sans pour autant que le discours sur les résistances disparaisse, tandis que les mêmes bienfaits sont désormais vantés pour d'autres formes d'enseignement, appuyées sur des technologies encore plus nouvelles.

Peut-être que la réponse à cette interrogation figure d'ailleurs assez clairement dans cette étude qui portait en partie sur des expérimentations menées dans

plusieurs collèges : « *le traitement des données montre en première analyse que les utilisations pédagogiques de l'ordinateur exercent une influence en apparence modeste sur les résultats.* » On sent alors qu'il va falloir tout l'art oratoire de l'auteur pour réussir à démontrer le contraire, mais qu'il y parviendra, par force.

Le discours techniciste qui consiste à trouver dans chaque avancée technologique une raison évidente de « révolutionner » l'enseignement fonctionne comme un discours dogmatique. Il pose son principe comme une évidence si forte qu'elle n'a pas besoin d'être démontrée, et considère toute invalidation par les faits comme le résultat d'une incompréhension ou de résistances que rien, si ce n'est la malignité des non-convertis, ne peut expliquer.

La réalité, c'est que toute technologie nouvelle est intégrée dans les pratiques pédagogiques des enseignants, sans jamais en devenir ni le centre, ni le principe.

Un pas de plus vers l'aliénation du travail enseignant ?

Formulons une hypothèse : la promotion actuelle de la « classe inversée » n'a rien à voir ni avec l'innovation, ni avec la pédagogie, ni avec la réussite des élèves.

Tout démontre d'ailleurs qu'elle n'est nouvelle ni dans son approche théorique, ni dans sa justification pédagogique, et qu'elle n'a d'ailleurs pour l'instant pas fait la preuve de son efficacité dans la réussite des élèves.

Elle participe, en revanche, d'un mouvement de fond qu'il serait trop long d'analyser ici, qui conduit à une forme de prolétarisation du métier enseignant.

Le prolétaire, au-delà des connotations misérabilistes que le terme a pu prendre, peut se définir par deux critères, complémentaires l'un de l'autre : le premier, c'est que non seulement il n'a que son travail pour vivre, mais qu'il ne possède que son travail. Le second c'est qu'il subit dans le système capitaliste l'aliénation de son travail en ceci que non seulement ce qu'il produit ne lui appartient pas, mais qu'il perd toute maîtrise de son travail. Il ne décide ni de ce qu'il produit, ni de où il le produit, ni de comment il le produit : « *l'activité de l'ouvrier n'est pas son activité propre. Elle appartient à un autre, elle est la perte de soi-même.* » [4].

Si l'aliénation du travail est inhérente à l'organisation capitaliste de la production, le travail enseignant, et plus particulièrement en France, y a largement et longtemps échappé, pour des raisons qu'il sera sans doute intéressant d'exposer plus tard. La pression capitaliste sur l'ensemble de la société fait qu'aujourd'hui, cette exemption n'apparaît plus

[3] Philippe Gabriel, *Enseignement et informatique pour tous : où en sommes-nous ?*

Revue française de pédagogie, vol. 124, n°1, 1998

[4] Karl Marx, *Manuscrits de 1844*

[5] *On peut compter parmi ces objets virtuels les multiples tâches de reporting (projets, bilans, compte-rendu, etc.) qui ont déjà envahi l'activité professionnelle des cadres*

aujourd'hui comme légitime aux classes dominantes.

Cette mécanique, souvent évoquée comme une « marchandisation de l'école », est aussi (et sans doute surtout) une transformation du rapport des enseignants à leur métier dans le sens d'une aliénation de leur travail. Or, l'objectivation de la production, la création d'objets (même virtuels [5]) par l'activité est un des moyens matériels de créer les conditions d'une telle aliénation. Ou plutôt, à l'inverse, le maintien du caractère immatériel de l'activité enseignante constitue un obstacle sérieux à cette aliénation.

La grande difficulté, évidemment, est de rendre acceptable cette aliénation : nul ne se dépossède de son travail en toute conscience.

En l'occurrence, sa légitimation repose sur deux piliers. Le premier, assumé, est celui de l'efficacité : il s'agit de s'appuyer sur la bonne volonté des enseignants, leur souhait de bien faire leur travail, en imposant, sans aucune autre justification que le postulat, l'idée que la « classe inversée » serait plus efficace que les « méthodes traditionnelles ».

Mais ce premier pilier cache un second, bien plus puissant, qui repose sur l'implicite. Il s'agit en effet de faire disparaître ce qui constitue la difficulté principale de l'activité enseignante : la mise en contact et l'appropriation du savoir par les élèves. Renvoyées à la sphère de l'individuel et de la machine, évacuées de l'activité directe de l'enseignant par la médiation technique, elles ne sont plus des difficultés professionnelles, mais des problèmes que l'élève doit gérer par lui-même. Le problème de l'enseignant n'est plus que de produire des « capsules » efficaces (et pourquoi pas, à terme, de simplement se servir de « capsules » produites en masse, industrialisées) et de « remédier » ensuite aux difficultés des élèves. A supposer que cela soit possible dans un tel système.

Sauf qu'en évitant la difficulté, on perd aussi de la professionnalité, et on perd tout simplement son travail, qui devient un travail autre, un travail qui ne nous appartient plus.

Teach for All : profs-leaders pour l'école-marché

Maria Noland

page 1/3

Dans un contexte économique de capitalisme avancé, où l'économie mondiale est dessinée en fonction des besoins accumulés d'une partie infime de la population, les institutions de l'Etat-nation, conçues par la bourgeoisie afin d'assurer le maintien d'une population productrice dépendante de l'économie nationale, ne sont plus utiles

au capital mondial. Cette classe capitaliste mondiale parmi laquelle, grâce au libéralisme, à l'impérialisme, et à l'exploitation dans la durée, s'est amoncelée la majorité des ressources terrestres, est assoiffée de gains de productivité, stagnante depuis des années. Les institutions nationales, l'éducation nationale en tête, sont une charge onéreuse et permettent le maintien d'une classe moyenne instruite et politiquement engagée dans le maintien de ses droits occasion, les écosystèmes « ed-tech » favorisent une collecte de données en continu, ce qui permet non seulement une meilleure transparence des besoins du marché aux entrepreneurs, mais également l'accès aux informations précieuses pour affecter les élèves les plus utiles au capital dans les trajectoires les plus appropriées et pour mieux surveiller les moins utiles. Sur le plan culturel, le projet d'ingénierie sociale permet de réécrire le récit personnel de l'élève et de l'enseignant afin de remplacer les valeurs nationales, notamment la solidarité et la fraternité entre concitoyens et les attentes envers l'Etat-providence basées sur les droits et devoirs, par une croyance en la justice du marché mondial « libre » et l'accès aux ressources externes basé sur les besoins du capital par une bonne éthique de travail et la productivité individuelle. La société apprend ainsi à faire confiance à la gouvernance mondiale, sur le modèle de l'entreprise assurant une affinité de valeurs avec les politiques libertariennes de droite et l'adoption des nouvelles technologies, de manière dépolitisée, afin d'assurer des gains de productivité sans précédent par les méthodes habituelles d'aliénation, d'exploitation, et d'oppression.

“ Il entérine ainsi sa mainmise sur les moyens de production technologiques qu'il continue de développer afin d'assurer la conversion complète du travail enseignant de valeur d'usage en valeur d'échange, permettant d'asservir durablement les professeurs de moins en moins en possession du produit de leur travail. ”

et la préservation des structures démocratiques de redistribution de ressources. Le capital mondial, afin de faire de ces institutions un marché pouvant lui être utile par les intérêts immédiats du processus de financiarisation, poursuit une stratégie d'assaut : le projet néolibéral, ou la marchandisation de ces institutions, biens communs, sans consultation ni consentement du public par un transfert illégitime de la responsabilité de leur gestion à l'entrepreneuriat dit « social et solidaire » (ESS), imposé dans la durée aux citoyens par le partenariat public-privé. Dans ce cadre, l'école publique devient un nouveau marché fructueux, stimulé par les subventions de l'Etat capitaliste qui met à disposition du capital pour permettre sa pleine pénétration. Cela crée un climat de confiance favorable à l'investissement futur et assure une demande pour les produits et services des edu-entreprises apparentées ou financées par le capital et par lesquelles il assure sa domination continue de chaque étape de la vie des citoyens. Il entérine ainsi sa mainmise sur les moyens de production technologiques qu'il continue de développer afin d'assurer la conversion complète du travail enseignant de valeur d'usage en valeur d'échange, permettant d'asservir durablement les professeurs de moins en moins en possession du produit de leur travail. Par la même

Teach for All fournit un modèle mature et efficace qui permet à chaque état capitaliste de faire conformer son système éducatif aux politiques néolibérales activement promues par l'OCDE, dont le directeur Andreas Schleicher siège au conseil d'administration de l'organisme, en commençant par confier la formation et le recrutement d'une cohorte vitrine de jeunes diplômés de grandes écoles à une branche nationale de Teach for All autonome et indépendante du gouvernement démocratique, créée par un entrepreneur social du pays même. Ces cohortes sont initialement présentées par les médias en termes moraux d'altruisme et de générosité, un coup de pouce du capital pour pallier à une pénurie de professeurs, alors qu'en réalité elles ne font qu'instrumentaliser la situation de manque d'effectifs déjà engendrée par les politiques néolibérales d'austérité pour se frayer une brèche. Comme l'explique Brett Wigdortz, co-fondateur de Teach for All et fondateur de son émanation anglaise, Teach First, la réussite de son organisme s'explique par le fait d'avoir été « au bon endroit au bon moment » ; d'être en pleine croissance lors d'une importante pénurie de professeurs et de la décentralisation de prise de décisions en faveur de l'autonomie des établissements. Basé entre New-York, Washington, et

Londres, l'organisme-mère de Teach for All permet de coordonner l'ensemble des 41 branches nationales tout en les gardant intégrées à ses « valeurs », dont l'urgence de prendre le contrôle du système éducatif national. La coordination internationale est facilitée par un système de données commun (global data system) érigé sur la plateforme Salesforce et qui permet l'échange de « bonnes pratiques » entre opérations nationales, telles que le recrutement des profils-type de professeur-leader ; le suivi centralisé de la santé financière de l'opération ; la dotation en capital humain de chaque branche qui doit satisfaire aux objectifs de croissance du siège (scaling), le partage de ressources humaines et de contacts financeurs entre branches. Les autres aspects de l'opération sont laissés à l'appréciation de l'entrepreneur national, ce qui permet d'adapter réellement le modèle selon le contexte et les besoins du pays afin de coopter efficacement les citoyens et engager les « décideurs ». Les médias sont employés par l'organisme afin de décrédibiliser toute critique qui est traitée de réactionnaire, ignorant l'urgence des inégalités, et plaçant les intérêts des professeurs devant ceux des élèves, comme s'ils s'opposaient. L'organisme se justifie en fournissant des chiffres sur le nombre de ses anciens membres qui occupent des postes à responsabilité au sein de l'Etat capitaliste ou dans les administrations des écoles-marchés, ainsi que par les gains immédiats des élèves instruits par ses professeurs-leaders qui emploient des méthodes pédagogiques élaborées à partir des pratiques de management.

Les branches nationales empruntent un modèle de start-up de base fourni par Teach for All qui les oblige à trouver leur propre financement, en s'appuyant sur les entités nationales et multinationales financeurs du réseau Teach for All. L'entrepreneur social « PDG » de la branche doit connaître le système éducatif national et la situation politique et culturelle locale et avoir réussi une première levée de fonds. Bien que la présidente de Teach for All, Wendy Kopp, aime expliquer ne jamais rechercher à développer le réseau mais laisser les entrepreneurs sociaux se rapprocher à leur propre initiative à l'organisme-mère, le dépôt des marques, dont Teach for France ainsi que la devise stratégique « Scrap the Gap » qui fait référence à l'écart des notes aux examens standardisés entre les élèves les plus riches et les plus pauvres, a été déposée en France dès la création de Teach for All en 2007, preuve de la stratégie mondiale et des ambitions d'expansion en place dès le début. Ce qui est peu étonnant vu le rôle central des meilleurs cabinets de conseil, McKinsey en premier, dans l'élaboration stratégique de l'organisme. Teach for All et ses branches nationales reçoivent également des aides de nombreux états capitalistes, directement ou lors des compétitions d'ESS comme la France s'y est engagée. Il s'agit d'une structure de financement très solide et innovante qui protège l'organisme contre une

dépendance quelconque : ses revenus sont diversifiés entre l'argent public, le capital national, et le capital mondial dont beaucoup de grandes entreprises technologiques américaines et cabinets de conseil satisfaites de trouver un avantage compétitif dans de nouveaux marchés : ExxonMobil, Credit Suisse, UBS, Western Union, Boston Consulting Group, Cisco, Deloitte, Bank of America, AT&T, Deutsche Post, Dell....

L'objectif à terme de Teach for All est de créer un réseau mondial de leaders, contents de participer à la financiarisation de l'école, écrivant les politiques publiques qui permettent d'en faire un réceptacle pour l'industrie des edtech et edu-entreprises et un incubateur pour des entrepreneurs aspirants. Ainsi l'organisme parvient à créer une « révolution contre la révolution », profitant d'un moment de désarroi et de recherche de sens dans l'éducation et la société pour réécrire l'école selon les besoins et modus operandi de l'entreprise. A ce moment historique d'incertitude où l'école peut être reformée démocratiquement selon les besoins du peuple, Teach for All fournit une contre-résistance et un contre-syndicat efficaces, afin de mettre en concurrence les professeurs fonctionnaires avec ses professeurs leaders, et ensuite les écoles publiques « classiques » avec celles financées avec l'argent public mais gérées de manière autonome (les charter schools, city academies...) qui sont nombreuses à recruter leurs professeurs dans le vivier Teach for All, puisque leur gestion est souvent confiée aux anciens du programme. Leur financement accru et en expansion est justifié par les résultats décevants des élèves des écoles publiques « classiques » aux examens standardisés et élaborés par l'industrie éducative, notamment Pearson. Leur prolifération est accélérée par le lobbying de TFA, Leadership for Educational Equity, ainsi que par des centaines d'autres lobbys créés par ou employant des anciens du programme. Au niveau législatif, ces lobbys militent pour assurer le financement public de l'industrie edtech, des politiques de « liberté scolaire » par le chèque-éducation, le maintien et l'expansion des évaluations, ainsi que des exemptions de certification pour le recrutement des professeurs de Teach for All n'ayant aucune qualification pédagogique préalable, tout en rendant plus difficile l'accès au métier pour ceux qui y accèdent par voie traditionnelle. Ce qui permet une meilleure pénétration du marché pour Teach for All.

L'ensemble des politiques poursuivies par Teach for All assure la transition du professeur en tant qu'agent neutre de l'école républicaine en serviteur

“ Ainsi l'organisme parvient à créer une « révolution contre la révolution », profitant d'un moment de désarroi et de recherche de sens dans l'éducation et la société pour réécrire l'école selon les besoins et modus operandi de l'entreprise. ”

de l'entreprise, c'est-à-dire en agent non-autonome, dé-professionnalisé, dont l'emploi dépendra de sa capacité à former ses élèves selon les attentes immédiates de l'entreprise en capital humain, aussi bien en compétences utiles au capital qu'en dispositions obéissantes et serviles, afin d'éteindre toute prise de conscience politique du sort collectif du peuple, qui repose, dans un avenir de travail automatisé, sur le

seul maintien des droits. Enseigner devient un métier de passage, où l'on ne reste que quelques années avant de partir écrire les politiques publiques favorisant la financiarisation du paysage éducatif, ou d'ouvrir sa propre école-marché ou startup edtech, ou de s'engager ensuite pour le capital, notamment chez les dizaines de cabinets de conseil et banques ayant conclu des partenariats de recrutement avec Teach for All. Ce nouveau professeur-leader non-fonctionnaire dépend complètement du marché et est intégré à la même logique d'opportunité que tout autre professionnel du privé, dans une précarité qui le pousse à participer à la financiarisation et la subsumption de l'école, à accepter l'imposition de toutes sortes de produits et services au nom de l'amélioration des performances de ses élèves, à penser en termes d'« impact » immédiat, sans

pouvoir développer le recul nécessaire à l'analyse des besoins des élèves à long-terme, c'est-à-dire, à l'éducation critique nécessaire au maintien de la société démocratique. Les données de ses élèves seront en continu comparées aux performances d'autres élèves obtenues par d'autres professeurs et son attention restera fixée sur ces données sans jamais voir leur utilité stratégique implicite : intégrer chaque école au système mondial de données, afin que chaque école soit connectée et chaque élève intégré à l'Internet des Objets, pour fournir en continu ses données et améliorer les algorithmes prédictifs de l'intelligence artificielle sur laquelle le bon fonctionnement de nos vies repose désormais. Deux grands financeurs de Teach for All, la fondation Gates et la compagnie Carnegie, ont déjà tenté un tel projet de collecte de données, InBloom, dans les écoles publiques américaines, qui consistait à mettre en partage sans réserve l'identité de chaque élève et toutes ses données quotidiennes avec les entrepreneurs edtech et partis tiers. Mais

suite à la colère des parents dont le consentement n'a jamais été demandé le projet est dormant depuis 2014.

Contrairement aux dons, par le passé, des philanthropes classiques souhaitant influencer l'éducation mais ne pouvant s'y immiscer de manière significative en raison de la barrière de la structure démocratique, Teach for All permet à ses financeurs une influence directe de l'école dans tous ses aspects'. Le modèle est d'une telle efficacité stratégique qu'il est régulièrement adapté par d'autres entrepreneurs sociaux, dans la marchandisation de la police et des services psychiatriques au Royaume-Uni par exemple. Pourtant, aujourd'hui, dans le contexte du système éducatif français encore centralisé, la source des inégalités scolaires ainsi que la pénurie d'enseignants sont transparentes et claires. La mixité scolaire, la dé-filiatation, la revalorisation et l'investissement public sont des solutions évidentes. Grâce à la laïcité, il est possible de concevoir une gestion plus démocratique de l'école plutôt que celle proposée par l'Etat capitaliste pour le peuple, Teach for France ; une gestion qui permettrait de surmonter les obstacles par le peuple selon ses besoins propres, au lieu de se servir de ces obstacles comme prétexte pour donner encore plus de pouvoir, profit, et contrôle au capital pour lequel l'acquisition de nouveaux marchés et de nouveaux consommateurs est urgente. La technologie, par le gouvernement ouvert, promet plus de transparence et de démocratie, permettant de réparer népotisme, corruption, et opacité au fond des politiques publiques anti-démocratiques qui font vivre une classe, comme la convention non-divulguée conclue entre le Ministère et Teach for France. Mais naturellement, de manière opportune, l'entrepreneuriat social, dont Teach for France, une imposture néolibérale emballée d'un bon marketing universel, arrive à temps pour assurer la domination capitaliste continue.

“ L'ensemble des politiques poursuivies par Teach for All assure la transition du professeur en tant qu'agent neutre de l'école républicaine en serviteur de l'entreprise, c'est-à-dire en agent non-autonome, dé-professionnalisé, dont l'emploi dépendra de sa capacité à former ses élèves selon les attentes immédiates de l'entreprise en capital humain, aussi bien en compétences utiles au capital qu'en dispositions obéissantes et serviles, afin d'éteindre toute prise de conscience politique du sort collectif du peuple, qui repose, dans un avenir de travail automatisé, sur le seul maintien des droits. ”

(1) (voir par exemple : <http://www.lalibre.be/debats/opinions/mes-eleves-des-entrepreneurs-en-herbe-57cc32e-435709333b7f94979>)

Wigdortz, Brett. « Reflecting on Millions Learning : Lessons from Teach First's Scaling Story. » *The Brookings Institution*. 23 January 2017. Web.

MARIA NOLAND
Étudiante en master à l'Institut of
French Studies de l'Université de
New-York (NYU)

Face aux médias

Michel Deschamps

page 1/3

Du soupçon à l'engagement critique

L'attention portée aux médias et, plus précisément, aux conditions de fabrication de l'information généraliste à destination des citoyens, demeure une tâche politique essentielle. Les médias continuent d'influer sur la façon dont nous nous représentons le monde, réorganisent l'expérience individuelle et collective que nous en avons, y introduisent des éléments de visibilité, indispensables, dans le temps même où ils imposent leurs propres grilles de lisibilité. Le décryptage de cette interpénétration de l'informatif et du normatif reste, évidemment, un des axes de toute analyse critique des médias.

Mais la transformation profonde en cours de ces médias, de leur nature, de leur capitalisation et de leur management, oblige à anticiper des évolutions qui déstabilisent la fabrique même de l'information.

Les médias et l'école : un discours journalistique commun ?

Pour qui s'attache à lire les contenus médiatiques de façon transversale, en cherchant à mettre en lumière ce que les traitements journalistiques peuvent avoir de commun la similitude de sélection et de traitement des mêmes faits, apparaît manifeste.

La représentation de l'institution scolaire par les médias est d'abord celle d'une École en crise, tellement « évidente » qu'elle n'a pas besoin d'être démontrée.

Ce « **postulat de crise** » conduit les médias à privilégier l'image d'une École en proie aux difficultés et aux dysfonctionnements, incertaine de ses finalités (« *L'École n'est plus le creuset des valeurs françaises* »), incertaine de ses missions basiques (« *la montée de l'illettrisme* »), mise en accusation sur le contenu de ses enseignements (« *l'histoire et le roman national* »), interpellée enfin sur ses méthodes (« *trop de devoirs à la maison* ») et ses modalités de fonctionnement (« *la dérive bureaucratique* »).

Sur cette scène scolaire tourmentée, les médias campent essentiellement deux blocs d'acteurs : celui du Pouvoir (l'exécutif politique) et celui de sa contestation (les enseignants et leurs organisations, parfois rejoints par les lycéens et les étudiants).

A l'heure de l'implication croissante des parents, de

la décentralisation et du transfert des compétences, du rapprochement de l'École et de l'entreprise, les parents d'élèves, les élus territoriaux, les milieux socio-économiques, les associations périscolaires... n'apparaissent cependant qu'épisodiquement sur la scène journalistique scolaire. « Ce casting sélectif » conforte ainsi l'image d'une École datée, repliée, aux ressorts essentiellement institutionnels et bureaucratiques. Il s'en faut d'ailleurs que chacun de ces deux blocs « dominants » soit représenté en majesté ou en situation de force. Il s'agit bien plutôt de face à face de deux impuissances.

Cette École, défaillante, est présentée comme le lieu d'une querelle permanente.

Tout ou presque dans l'École des médias peut faire et fait polémique : de l'absentéisme des décrocheurs à l'efficacité des ZEP, en passant par le bachotage, les diplômes, l'orientation, la réforme de l'orthographe, le voile ou la violence.

Loin d'un débat apaisé, les médias mettent en scène le plus souvent la querelle et l'excommunication.

Ni synthèse ni compromis, l'imposition polémique débouche sur le conflit. Car cette École défaillante et polémique des médias est d'abord celle de l'affrontement, avec son cortège, de manifestations et de grèves. C'est d'ailleurs moins la place que les médias accordent aux polémiques et aux conflits qui retient l'attention que leur traitement même ; le dénombrement sans fin des querelles, leur absence de contextualisation, la réduction à un affrontement État-Syndicats, la fugacité, l'absence de bilan... tout cela tend à porter l'accent moins sur les raisons d'un conflit que sur l'affrontement lui-même, moins sur les motivations des acteurs que sur leur place dans la querelle. N'en vient-on pas à présenter la scène scolaire comme jalonnée de duels de théâtre ? « Postulat de crise »,

“ Le décryptage de cette interpénétration de l'informatif et du normatif reste, évidemment, un des axes de toute analyse critique des médias. ”

“ La prééminence d'une vision plutôt verticale et hexagonale, la réduction de l'action éducative à la seule geste gouvernementale, l'identification des professionnalités enseignantes à la posture protestataire, ne constituent-elles pas autant d'obstacles à une meilleure compréhension des enjeux éducatifs ? ”

“ Institution fragilisée, l'École ne peut se passer de médiation, c'est-à-dire de liens avec les citoyens. Il lui faut donc reconquérir la scène, trouver les mots qui disent l'École d'aujourd'hui, disputer le sens ! ”

« casting sélectif », « imposition polémique », leur combinaison concourt bien à construire une vision dépréciative des réalités scolaires. Il faut cependant écarter toute fausse interprétation : personne ne peut souhaiter que soit propagée une image idyllique et lénifiante de l'École. Les médias n'inventent ni les dysfonctionnements de l'institution éducative, ni la minoration du rôle des usagers et des partenaires, ni la récurrence des conflits scolaires. Pour autant, en éclairent-ils la nature, les causes profondes, les effets durables ? La prééminence d'une vision plutôt verticale et hexagonale, la réduction de l'action éducative à la seule geste gouvernementale, l'identification des professionalités enseignantes à la posture protestataire, ne constituent-elles pas autant d'obstacles à une meilleure compréhension des enjeux éducatifs ?

Tel média. Telle école ?

La volonté de comprendre les modes opératoires communs au discours journalistique ne peut conduire à négliger ce qui différencie les médias entre eux.

Les journalistes, même s'ils œuvrent dans un même champ et se conforment à des pratiques de métier semblables, ont l'absolue nécessité de se distinguer ; ils ont à défendre leur place dans un univers professionnel de compétitivité ; ils appartiennent à des groupes aux logiques industrielles concurrentes ; ils participent à des lignes éditoriales qui fondent leur identité.

Ces différenciations obligées ne passent pas seulement par le commentaire mais également par la sélection des faits au sein du flux communicationnel, par leur hiérarchisation et leur plus ou moins intensification, en fonction de critères rédactionnels souvent opaques. Car vouloir analyser les différenciations, c'est se heurter à la réserve de médias peu enclins à expliciter leurs choix fondamentaux et à justifier leur ligne éditoriale. C'est aussi subir la rareté des monographies consacrées à tel ou tel organe de presse, celles existantes s'attachant plus à l'histoire industrielle de ces entreprises ou à leurs dirigeants qu'à leur identité éditoriale proprement dite. Les analyses du traitement médiatique des questions scolaires, elles sont, quasiment inexistantes.

Les différences dans la couverture journalistique des faits éducatifs sont d'abord quantitatives : la presse écrite et, particulièrement, les quotidiens nationaux

généralistes, consacre une place incomparablement plus grande aux sujets d'éducation que les médias audiovisuels et, plus encore, que les publications numériques (hors sites spécialisés). Au sein de chaque type de médias, les différences ne sont pas moins fortes, comme le montrent les inégalités de couverture de la presse écrite entre les revues, les hebdomadaires, les quotidiens. Au sein de ces derniers, les écarts sont nets entre *Le Monde* et *L'Humanité* donnant une place aux questions scolaires presque trois fois supérieure à celles de *La Tribune* ou de *La Croix*.

Ces données quantitatives ne préjugent pas de la façon, qualitative, dont les faits scolaires sont traités. Chaque média se distingue par l'utilisation des modes de traitement, par leur hiérarchisation et leur combinaison, selon de véritables profils éditoriaux. Ainsi, *Les Échos* privilégient le traitement informatif ; *La Croix* porte une vision volontiers positive des réalités scolaires ; *France-Soir*, *L'Humanité*, *Libération*, *Le Parisien* se retrouvent autour d'une image de l'École plutôt marquée par les dysfonctionnements et les conflits. Mais le rapprochement même de ces quatre quotidiens montre combien une telle juxtaposition masque les diversités possibles d'interprétation. Ainsi la conflictualité dans l'École peut être dénoncée comme révélatrice du refus de changement des « anti-réformes », preuve supplémentaire de leur conservatisme et de leur corporatisme. Elle peut aussi être saluée comme expression des valeurs de résistance, de vitalité professionnelle et d'attachement au service public !

Pousser l'analyse impliquerait d'entrer dans l'histoire de chaque média, dans son environnement idéologique et ses attaches sociopolitiques, dans son management, dans la sociologie de son lectorat, dans l'autonomie des rédactions, dans la professionnalité et l'influence de ses signatures. De telles monographies restent à écrire. « L'École d'usage » du *Parisien*, privilégiant la fonction de services de l'institution scolaire et prônant un pilotage par les usagers ; l'École du *Figaro*, « entre tradition et libéralisation », cherchant à concilier l'attachement de ses lecteurs au patrimoine académique et aux valeurs traditionnelles avec les dures contraintes de la mondialisation néolibérale ; l'École de *L'Humanité*, déterminée et incertaine, luttant contre les déterminismes, résolue dans ses combats, mais confrontée à l'incertitude de leur pérennité et de leurs résultats.

Ces éléments rassureront, peut-être, puisqu'ils semblent contredire le sentiment d'un discours journalistique uniforme, reflet d'un conformisme professionnel réputé ambiant. Ils apparaissent réhabiliter la vision de médias offrant une certaine diversité. Ces perceptions ont leur réalité et la défense du pluralisme journalistique, fût-il relatif, constitue toujours un enjeu démocratique. Mais la tension entre

L'uniformisation du discours médiatique et sa différenciation produit aussi ses limites. Le traitement des « réformes » gouvernementales en est l'illustration. Compte-tenu de leur nombre, de leur fréquence, de leurs répercussions, il est normal qu'elles fassent l'objet d'une couverture journalistique importante. Il est peut-être moins naturel que les médias –qu'ils soient pro ou anti-réformes- n'interrogent jamais cette figure centrale de l'action publique, dans ses fondements et ses caractéristiques essentielles d'imposition étatique, d'inaffabilité, d'appel au sacrifice. N'a-t-on pas le droit de chercher à cerner la responsabilité des médias dans la banalisation d'une telle figure ? N'est-ce pas ainsi que sont légitimés les grands cadres formatifs de l'action publique : l'intérêt général, la Réforme, la dépense publique, la sécurité ? N'est-ce pas ainsi que se construisent -médias aidant- les cadres conceptuels des politiques scolaires : Réussite et échec, absentéisme, violence scolaire, alternance ?

L'école et la crise de l'info

L'analyse critique des contenus éditoriaux et l'ouverture d'un dialogue sans concession avec les journalistes non seulement ne constituent pas un obstacle à la solidarité avec leurs combats mais en est même une des conditions.

On a d'abord pensé que la « crise de la presse » ne touchait que les quotidiens, elle a gagné les magazines généralistes, la presse régionale et locale. Elle atteint maintenant les chaînes d'information continue (1 – Télé).

Ce ne sont évidemment pas les missions de divertissement ou le spectacle sportif qui sont touchés mais bien (et de plus en plus) l'information généraliste, celle qui est pourtant indispensable à la construction de l'opinion des citoyens. L'enjeu est tel qu'on ne peut s'en remettre aux seuls journalistes pour y faire face. C'est l'ensemble du mouvement social qui doit s'impliquer à un tout autre niveau qu'aujourd'hui.

Et l'École y a peut-être une responsabilité particulière.

Certes les professionnels de l'éducation ne se reconnaissent pas toujours dans le miroir que leur tendent les médias. Et l'École est desservie quand le discours journalistique scolaire se fait simplificateur et manichéen. Mais elle le serait bien plus si ces images s'estompaient, si les questions scolaires quittaient les colonnes et les écrans (le phénomène est déjà en cours), si le débat éducatif cessait d'être, dans la sphère publique, une question vive.

Car l'École ne s'en trouverait pas, pour autant, « débarrassée », rendue à la quiétude d'une clôture enfin rétablie. Elle ne serait pas « sanctuarisée » mais livrée, plus loin du regard des citoyens, aux discours

des communicants officiels, aux fausses nouvelles, au règne du buzz et de la rumeur. Institution fragilisée, l'École ne peut se passer de médiation, c'est-à-dire de liens avec les citoyens. Il lui faut donc reconquérir la scène, trouver les mots qui disent l'École d'aujourd'hui, disputer le sens ! D'un dialogue renouvelé avec les journalistes -dont on partagerait beaucoup plus les difficultés et les combats- ne peut-on attendre un éclairage puissant des enjeux éducatifs, un moyen de faciliter la compréhension des questions scolaires par les citoyens et leur implication concrète dans la marche de l'École ? Dans cette société qu'on nous dit être de la connaissance et de la communication, toutes les activités qui concourent à l'intelligibilité du monde : recherche fondamentale, éducation, information, culture sont mises en accusation. Les chercheurs, les enseignants, les artistes, les journalistes sont regardés comme des professionnels surnuméraires ou suspects.

N'y a –t-il pas là matière à réflexion ?

Notes

1 – Le présent article s'appuie sur les travaux d'un chantier de L'institut de Recherche de la F.S.U. et sur l'ouvrage qui en est issu : « L'École sous presse », Michel DESCHAMPS, Éditions Syllepse, 2016.

2 – Dans le traitement d'un corpus de 4000 articles, ceux exprimant une vision plutôt positive des réalités scolaires ne dépassaient pas 15 %

3 - Pour les médias, l'enseignant est rarement présenté comme celui qui enseigne mais comme celui qui conteste.

4 – Depuis ce recensement La Tribune et France-Soir ont cessé de paraître.

Quelles recherches pour des pratiques enseignantes soucieuses des apprentissages pour tous les élèves ?

Elisabeth Bautier

page 1/2

“ La méconnaissance des fondements de ce qui fait obstacle aux apprentissages de certains élèves dans les pratiques de classe ordinaires empêche les enseignants de les éviter. ”

Devant la difficulté à réduire les inégalités scolaires liées aux inégalités d'apprentissage, la tentation est grande pour le politique comme pour l'enseignant

de chercher la méthode, LA bonne méthode, celle qui serait "efficace". Il est alors d'autant plus tentant de penser que les dernières recherches sur les apprentissages résoudre le problème, et selon les époques, on a pu ainsi voir l'institution scolaire promouvoir sous forme de

stages l'existence d'élèves "visuels" ou "auditifs", la programmation neuro linguistique, les intelligences multiples, les cartes mentales... sans que leurs fondements théoriques et scientifiques aient été apportés, mais surtout sans que leur pertinence

en particulier dans les situations d'apprentissages scolaires n'ait été prouvée. De là aussi sans doute, la valorisation institutionnelle des innovations, sans même que celles-ci ne fassent cependant l'objet d'une évaluation de leur efficacité, alors que cette (sur)

valorisation construit pour ces expérimentations pédagogiques, des conditions exceptionnelles éloignées des conditions ordinaires ; ce qui explique le plus souvent leur réussite locale. Dans ce même souci, l'intérêt pour ce qui est présenté comme recherches scientifiques, dans le courant des neurosciences en particulier, s'accroît actuellement, au motif de permettre d'améliorer les performances des élèves. Mais une question s'impose : quelles recherches sous-tendues par quelles conceptions, conceptions des savoirs, de l'élève, des apprentissages, du rôle de l'enseignant, de celui de l'École, fondent et sont susceptibles de fonder le travail de l'enseignant qui vise la réduction des inégalités des apprentissages scolaires ?

Plusieurs domaines de recherche participent plus ou moins explicitement de la formation des enseignants. On identifiera celui qui, visant ce que l'on nomme actuellement la professionnalisation, s'attache à analyser et à décrire les gestes professionnels, les composantes de l'activité enseignante, ou la "nécessaire réflexivité" du praticien à l'œuvre dans l'analyse de pratiques. Un autre domaine concerne les apprentissages disciplinaires ou portant sur tel ou tel objet d'enseignement ou d'apprentissage (la lecture, la numération, les sciences...). Un autre domaine couvre depuis des décennies les recherches qui visent à comprendre les processus et les modalités d'apprentissage. Dans ce dernier, la concurrence est aujourd'hui forte ; pourtant des conceptions plus ou moins explicitées des apprentissages et de la situation d'apprentissage scolaire de l'élève permettent de les différencier en fonction de leur pertinence au regard de la visée des mêmes apprentissages pour tous les élèves. En effet, elles ne devraient pas toutes présenter le même intérêt pour la formation des enseignants du fait des conceptions qui les sous-tendent et qui ne sont pas également en cohérence avec une École que l'on voudrait égalitaire.

Revenons sur les recherches qui portent sur l'apprentissage et l'enseignement qui sont les plus susceptibles de fonder des pratiques. Il peut s'agir de recherches didactiques centrées sur l'objet d'enseignement, mais il peut s'agir également de conceptions inspirées, voire soutenues par les neurosciences et donc centrées sur le fonctionnement du cerveau ou sur des vulgates revisitées et censées être adaptées à la situation de classe. L'actualité récente a ainsi promu une expérience d'enseignement s'en réclamant, mais qui laisse voir des amalgames surprenants conférant une large place non seulement à une atmosphère aimante, (sécurisante et bienveillante semblent des qualificatifs plus adaptés), mais également à une conception naturalisante du développement de l'enfant qui serait quasi spontané dès lors que l'environnement, la stimulation, l'empathie, la reconnaissance de l'individualité le permettraient. Il n'y aurait qu'à

laisser faire. L'école devant alors au mépris de sa fonction d'instance de socialisation, de son rôle de transmission des savoirs et de la constitution d'une culture commune, permettre que se développe chez chacun ce "goût inné" pour apprendre et découvrir. Il est à noter que ces conceptions semblent au demeurant recueillir une adhésion certaine en grande partie liée à ce qui apparaît relever d'une scientificité indiscutable, alors même qu'il existe une différence qualitative entre les travaux en laboratoire ou en situation scolaire d'expérience extra-ordinaire et les mises en œuvre en situation scolaire quotidienne.

D'autres travaux encore ont influencé ou influencent la formation quand il s'agit des théories de l'apprentissage et du développement, celle du psychologue généticien Piaget, celle des psychologues post piagéticiens qui ont mis en évidence l'importance pour les apprentissages des conflits sociocognitifs dans la classe, l'influence plus récente des travaux du psychologue Vygotski, et de la psychologie historico culturelle vulgarisée dans la formation des enseignants à partir des concepts théoriques de socio constructivisme ou de zone proximale de développement, ou du concept d'étayage élaboré par Bruner. Dans un domaine plus pédagogique, l'influence des pédagogies institutionnelles, et plus encore des pédagogies dites actives ou "nouvelles" permettent la construction de situations d'apprentissage fondées sur des conceptions de l'élève et des apprentissages reposant sur l'activité de l'élève en situation collective et en réflexion sur les activités et apprentissages conduits. Des différences voire des divergences profondes distinguent ces différentes théories (naturalisation et individualisation vs inscription sociale et collective des apprentissages ; l'apprentissage comme moteur du développement vs le développement comme condition de l'apprentissage scolaire, par exemple).

Les enseignants entre théories, recherches et préconisations institutionnelles : comment choisir ?

Cette liste très rapide, et non exhaustive, loin de constituer des aides pour les enseignants le conduit souvent à juste titre à une attitude relativiste et donc le plus souvent à la mise en œuvre de pratiques personnelles et fondées sur des critères hétérogènes (gestion de la classe, critères d'évaluation, temps de préparation...) prenant peu en compte les connaissances sur les inégalités scolaires et sociales d'apprentissage. Il ne s'agit pas d'idéaliser des méthodes ou de penser des méthodes pour une école et des classes idéales, qui ne seraient donc pas l'école et les élèves tels qu'ils existent ; c'est cependant souvent le cas

dans l'engouement pour telle ou telle innovation, y compris dans certaines préconisations institutionnelles qui supposent un élève "idéal", c'est-à-dire celui dont la socialisation familiale le met en connivence avec les pratiques scolaires actuelles. De plus, le risque est grand, quelles que soient les théories, et il en est de même des expériences innovantes, que l'application des théories savantes dans la classe, donc au-delà du contexte qui ont permis leur élaboration, les transforme à l'épreuve des réalités en vulgates et doxas qui caricaturent leurs principes, sauf à transformer les conditions d'exercice du métier.

Loin donc de cet idéal d'UNE méthode "qui réussirait", qui serait "scientifique" et serait aisée à mettre en œuvre, il nous semble au contraire nécessaire, dans la perspective d'un enseignement visant à faire réussir tous les élèves, de penser des recherches qui s'identifient clairement comme permettant de comprendre ce qui fait difficultés pour les élèves, qui, éloignés de la culture scolaire, ne parviennent pas à bénéficier des situations de travail et d'apprentissage proposées, même dans une atmosphère bienveillante et empathique. De plus, les recherches qui peuvent influencer durablement les pratiques enseignantes, plus précisément que les enseignants peuvent prendre en considération sont évidemment celles qui peuvent le plus aisément être intégrées aux pratiques ordinaires ; en d'autres termes, celles qui non seulement ne viennent pas modifier radicalement les habitudes de gestion et d'organisation de la classe, mais également qui correspondent à la pluralité des activités et des savoirs scolaires à enseigner ainsi que les programmes les stipulent.

La question, dès qu'il s'agit de penser non pas l'efficacité du développement ou des apprentissages de l'enfant, mais celle de l'égalité des élèves devant les apprentissages et les savoirs scolaires, réside dans la nature des connaissances à prendre en considération dans ce dernier domaine et qui peuvent constituer des outils d'analyse et de compréhension des difficultés pour l'enseignant. La méconnaissance des fondements de ce qui fait obstacle aux apprentissages de certains élèves dans les pratiques de classe ordinaires empêche les enseignants de les éviter.

“ La formation des enseignants fait souvent apparaître les préconisations pédagogiques et didactiques comme « neutres » et relevant de « bonnes pratiques », mais elles ne sont les secondes qu'à condition de les déconstruire comme « neutres » et donc d'en analyser les origines et les effets sociaux. ”

Analyser et comprendre les difficultés des élèves de milieux populaires confrontés aux situations scolaires d'apprentissage

En effet, les statistiques concernant les inégalités scolaires d'apprentissage, si elles ne signifient pas, fort heureusement, un déterminisme social inévitable, mettent en évidence que les obstacles à franchir pour certains élèves sont plus élevés que pour d'autres, elles montrent aussi qu'il ne s'agit pas de difficultés individuelles, cognitives, linguistiques ou affectives, mais que cet ensemble correspond à des modes de socialisation langagière et cognitive, en conséquence, à une interprétation par les élèves des situations scolaires et de leur finalité, qui, confrontés à des pratiques qui les ignorent, passent à côté des apprentissages. Certes, la conception de capacités innées et différenciées d'apprentissage, les dons en d'autres termes,

“ On ne peut que regretter ici la faible empreinte sociologique de la formation des enseignants aujourd'hui tant éloignée des réflexions et recherches des années soixante dix et quatre vingt plus soucieuses sans doute de voir dans les pratiques de l'Ecole les effets d'une domination sociale. ”

est aujourd'hui peu courante chez les chercheurs (les recherches en neurosciences elles-mêmes prennent en considération l'influence de l'environnement sur le développement cérébral). Mais cela signifie aussi que l'école a cette double tâche, d'une part, d'enseigner ce que certains environnements sociaux et familiaux ne permettent pas aux enfants d'acquérir chez eux, d'autre part, de mettre en œuvre des situations de travail et d'apprentissage qui tiennent compte des connaissances construites par la recherche en situation de classe ordinaire, en référence à une sociologie des apprentissages et du langage, sur les difficultés socialement différenciées des élèves.

Des recherches en contexte et pluridisciplinaires

C'est ce type de recherche que l'équipe Circeft-Escol et le réseau interuniversitaire RESEIDA ont théorisé sous la forme d'une hypothèse relationnelle et contextuelle, en d'autres termes, l'hypothèse de la co-construction par les pratiques scolaires et ce qu'en font les élèves, des difficultés et inégalités au sein des classes. Les notions de différenciation passive via les situations, dispositifs et supports de travail auxquels les pratiques confrontent les élèves sans en expliciter les modalités cognitives de travail, et de différenciation active lorsque l'enseignant exige moins de certains élèves que d'autres au motif de les aider et d'être « bienveillants », sont

des outils d'analyse des pratiques au quotidien qui permettent aux enseignants de mieux identifier ce qui fait obstacle pour certains. Il en est de même de la notion de brouillage des enjeux cognitifs des tâches par les dispositifs de mise en activité des élèves dominants aujourd'hui, ou de la nécessité d'être familier d'un langage d'élaboration des significations qui permet d'apprendre et de comprendre le monde, les textes et les savoirs – et non des seuls usages du langage pour communiquer et s'exprimer –, familiarité qui n'est pas partagée par tous les élèves et qui suppose donc de faire l'objet d'un enseignement explicite. On peut encore citer les recherches qui portent sur l'analyse des supports de travail des albums, des manuels, des fiches élaborées par les enseignants et qui contribuent largement à la différenciation active comme passive dès lors que les élèves sont rarement "initiés" à ce qui fait difficultés de ces supports ou au contraire parce que leur simplification extrême dans le but d'en réduire la complexité conduit les élèves à passer à côté des apprentissages au demeurant visés.

La référence à ces recherches qui s'élaborent au sein des classes dans une démarche d'analyse des apprentissages socialement différenciés a ici pour but de mettre l'accent sur l'importance des conceptions de l'élève, de l'école, des apprentissages, susceptibles d'aider au mieux les enseignants afin de lutter contre les inégalités, voire de participer à la formation initiale ou continue des enseignants, institutionnelle ou en auto formation. Toutes les théories, toutes les recherches qui portent sur les apprentissages scolaires ne prennent pas en considération les contextes sociaux dans lesquels s'inscrivent les élèves, les pratiques de classe et les établissements. Toutes les recherches –et ce n'est justement pas non plus leur objectif- n'ont pas une conception de l'élève réel pris dans la confrontation avec des modes de faire pensés pour des élèves familiers des usages langagiers et cognitifs utilisés implicitement dans l'école. En effet, tous les enfants sont évidemment capables d'apprendre, mais d'apprendre quoi et comment, et à quelles conditions ? Les apprentissages scolaires présentent des spécificités dans leur forme comme dans leurs contenus, ces formes et ces contenus ne sont pas exempts de valeurs et d'habitudes cognitives et langagières socialement construites, qu'il est nécessaire d'analyser pour comprendre les difficultés de certains élèves. Il ne suffit pas de permettre aux élèves d'être heureux et de s'épanouir pour que ces apprentissages s'effectuent spontanément. La bienveillance, les enseignants le savent, n'est pas qu'une question relationnelle et de climat de classe, elle est dans l'exigence et la volonté d'accompagner tous et chacun des élèves simultanément dans l'apprentissage des questions complexes que soulèvent les savoirs scolaires qu'il

ne s'agit plus seulement de restituer mais de mobiliser pour questionner et comprendre.

L'attention portée depuis quelques années sur les dimensions individualisantes, cognitives et psychologiques des apprentissages, ne permet plus de prendre en considération les connaissances et outils construits par la recherche qui décrivent les obstacles auxquels certaines catégories élèves se confrontent. Cette remarque n'invalide pas ces recherches et ces orientations souvent dominantes aujourd'hui, elle en relativise la portée quand l'objet est de réduire les inégalités sociales à l'Ecole et dans l'école, inégalités qui s'élaborent au cœur des pratiques d'enseignement et qui sont, le plus souvent à l'insu des enseignants également socialement construites. La formation des enseignants fait souvent apparaître les préconisations pédagogiques et didactiques comme « neutres » et relevant de « bonnes pratiques », mais elles ne sont les secondes qu'à condition de les déconstruire comme « neutres » et donc d'en analyser les origines et les effets sociaux.

On ne peut que regretter ici la faible empreinte sociologique de la formation des enseignants aujourd'hui tant éloignée des réflexions et recherches des années soixante dix et quatre vingt plus soucieuses sans doute de voir dans les pratiques de l'Ecole les effets d'une domination sociale. Ces termes sont aujourd'hui de peu d'actualité, la réalité des inégalités sociales dans le système scolaire reste entière. Les réduire suppose non seulement une volonté politique, mais aussi une connaissance chez les enseignants des analyses des difficultés des élèves, analyses qui sont simultanément sociologiques, psychologiques (mais relevant d'une psychologie des apprentissages) et langagières, donc pluridisciplinaires, fondées sur les recueils et observations de ce qui se passe au quotidien dans les classes.

Les leurrés de la bienveillance

Paul Devín

Christine Passerieux

page 1/3

On pourrait aborder la question de la bienveillance avec une sorte d'innocence et choisir de croire en sa capacité à porter une transformation profonde des conceptions de l'éducation. Dans une société de domination sociale et économique, elle pourrait apparaître comme une formidable sollicitude pour

l'autre, au service de l'épanouissement de chacun. On pourrait la croire portée par une éthique nouvelle du lien social. N'y aurait-il donc pas une forme de perversité, dans un monde souvent violent et égoïste, à interroger la pertinence d'un sentiment manifestement généreux et altruiste ?

la définition de comportements éducatifs dont les enjeux sont formulés avec une telle assurance de leurs conséquences sur l'enfant qu'ils prennent la forme de choix incontournables. De ce fait, l'éducation positive (que serait une éducation négative ?) ne fait pas l'économie de la culpabilisation et des interrogations insolubles de ses prétentions idéales. Ses aspirations à ne pas prendre en compte les rapports de domination, à vouloir substituer à la réaction parentale « spontanée », souvent jugée négativement au regard de la norme affichée, un discours qui justifie en permanence son fondement bienveillant, conduisent à une rhétorique formelle qui ne garantit pas l'écoute, se fait prescriptive par la distribution, ou non de bons points aux éducateurs. Considérer que des modalités douces permettraient d'échapper à la violence intrinsèque de tout rapport de domination est d'une part illusoire et d'autre part une tentative à peine voilée d'évacuer les questions de fond dans une société inégalitaire.

“ La bienveillance « ne risque-t-elle pas, au contraire, sous ses intentions généreuses, de n'être qu'une illusion habile masquant la réalité des évolutions inégalitaires du système sous la satisfaction d'une apparente harmonie sociale ? » ”

Disons-le clairement pour lever, a priori, toute ambiguïté,

ce qui nous amène à douter des vertus de la bienveillance ne s'inscrit aucunement dans le postulat de la nécessité d'une éducation autoritaire et coercitive. Ce n'est pas par crainte du laxisme que nous doutons de la bienveillance mais parce que la démocratisation de la réussite scolaire ne peut se satisfaire de la générosité de ses intentions sans interroger la réalité de ses effets. La bienveillance n'est évidemment pas une disposition indigne. Sans doute, est-elle même une nécessité de la relation éducative mais pour autant peut-elle constituer la pierre d'angle d'une théorie éducative, quand elle déplace sur le plan moral relevant des individus une exigence politique de prise en compte des différences non pour s'y adapter mais pour les réduire ? Ne risque-t-elle pas, au contraire, sous ses intentions généreuses, de n'être qu'une illusion habile masquant la réalité des évolutions inégalitaires du système sous la satisfaction d'une apparente harmonie sociale ?

Une idée normative

L'abondante littérature publiée depuis quelques années sur l'éducation positive est peu conceptuelle mais fortement normative. Pour l'essentiel, elle prodigue des conseils aux parents, aux enseignants, aux éducateurs. Certes, les introductions de ces ouvrages défendent un modèle pluriel, déclarent se garder d'une volonté impositive, affirment le droit à l'imperfection mais leurs contenus procèdent de

la volonté normative de l'éducation positive est d'autant plus forte qu'elle a les prétentions de s'ancrer dans les découvertes de la neurologie. Beaucoup d'ouvrages, cédant à la tradition d'un premier chapitre théorisant, nous expliquent fonder leurs principes éducatifs sur les découvertes de la neurologie cérébrale. Suivent quelques affirmations souvent simplistes sur la plasticité du cerveau ou d'hasardeuses typologies de l'activité humaine basées sur la localisation cérébrale. Dans cette aspiration à la référence scientifique, les réseaux sociaux aidant, il suffit d'énoncer une référence à une étude pour que le principe éducatif qu'on prétend en tirer devienne une vérité incontournable.

Le simplisme béhavioriste des postulats est parfois sidérant (une attitude aimante, confiante comme seuls leviers du développement de l'intelligence...). Mais il est d'évidence renforcé par l'émergence d'un marché de la parentalité. Plusieurs éditeurs ont créé des collections entières qui sont dédiées à l'éducation positive et bien des sites internet ouvrent des liens vers des produits marchands qui proposent aux parents ou aux éducateurs les services d'un coaching, de stages ou de conférences qui les assurent de l'imparable évolution positive de leurs relations familiales. Dans un monde où la pression croissante des conditions de travail réduit le temps familial et augmente le stress quotidien, l'offre peut apparaître comme séduisante.

L'école et la bienveillance

La volonté d'affirmer la nécessité de relations bienveillantes avec les élèves n'est pas nouvelle. Dans une bonne part de la littérature pédagogique du XIX^{ème} siècle, la bienveillance est le parangon de l'enseignant idéal, dont la bonté et la mesure permettent d'éduquer sans qu'il lui soit nécessaire de punir ou de corriger. Sans doute faut-il y voir la persistance d'une vision rousseauiste affirmant l'universalité de la bonté et l'inefficacité de la contrainte. Les socialistes utopiques, comme Richard Owen ou Charles Fourier, conçoivent leurs systèmes éducatifs en affirmant la nécessité d'une disposition généreuse et universelle. Tout au long du XX^{ème} siècle, les défenseurs d'une éducation nouvelle ont insisté sur la nécessité de transformer les relations entre les maîtres et les élèves. Mais ce n'est qu'au début du XXI^{ème} siècle que le discours institutionnel s'est emparé de la notion de bienveillance.

Publiant un ouvrage destiné à convaincre du bien-fondé de la refondation, Vincent Peillon affirmait vouloir construire une école de la confiance et de la bienveillance. Dès lors, le terme allait submerger la littérature institutionnelle. Tout allait être décliné comme devant être bienveillant : l'évaluation, l'autorité, l'inspection, l'aide... La bienveillance allait devenir le concept-clé qui permettait d'engager toutes les transformations et de porter l'aspiration à une démocratisation égalitaire de la réussite scolaire.

Bien qu'en en faisant un usage récurrent, l'institution s'est peu souciée de définir ce qu'était la bienveillance. L'élan consensuel, qui semblait à certains témoigner de la volonté commune des enseignants de s'engager dans la transformation du système scolaire, était loin de se construire sur un élément de culture professionnelle commune. Même dans les équipes enseignantes qui partageaient l'idée d'une indispensable attention aux élèves, sa traduction dans la réalité des actions montrait immédiatement la faiblesse opératoire du concept. Car il ne suffit pas de prôner la bienveillance nécessaire de l'évaluation pour trouver les équilibres, qui tout en cherchant à valoriser l'élève, ne le nourrissent pas d'illusions. La question posée est alors celle du sens de l'évaluation, de sa fonction, des modalités de sa mise en œuvre. De même, la recherche de réponses bienveillantes à des comportements inacceptables d'élèves est loin de se révéler évidente si l'analyse n'est pas faite de la nature des difficultés de ces élèves à être élèves, afin de les réduire. Le risque sinon est grand de dérives démagogiques ou compassionnelles qui ne sauraient permettre une transformation réelle du rapport à l'école.

On peut alors se demander pourquoi un concept aussi fragile, aussi indéfini, a pu offrir une telle force de séduction pour qu'il devienne l'expression

incontournable de la plupart des projets et le signe inéluctable de volonté de faire réussir ses élèves. Dans un tel emballement, ceux qui exprimaient des doutes sur la pertinence de l'idée étaient aussitôt suspectés de conceptions réactionnaires. Les réseaux sociaux allaient, une nouvelle fois, faire preuve de leur propension à la binarité : pas d'alternative possible entre une adhésion progressiste à la bienveillance et un attachement réactionnaire à l'autoritarisme.

Dans une période où le sens du travail enseignant est fortement fragilisé, la bienveillance a sans doute les attraits des simplifications utopistes. De ce point de vue, on pourrait se réjouir qu'une telle utopie se fonde dans les perspectives de la réussite de chacun plutôt que dans une conception élitiste et dans le projet d'une école apaisée et harmonieuse plutôt que dans une volonté d'exclusion et de rejet. Mais à se réjouir aussi naïvement, on pourrait céder à la tentation de se contenter de l'harmonie relationnelle même si nous doutons de ses effets réels sur les apprentissages.

La démocratisation des savoirs et la bienveillance

L'émergence de la notion de bien-être de l'élève obéit à des logiques sociétales qui dépassent largement le cadre de l'école. On a longtemps considéré que l'expérience scolaire, du fait de sa nature collective, s'assortissait de contraintes nécessaires et que les déplaisirs qu'elles engendraient participaient d'une nécessité. Une telle vision a méprisé des réalités, légitimement perçues aujourd'hui comme inacceptables qu'il s'agisse de situations de harcèlement, de ségrégation ou de mépris. Tout d'abord il est utile de préciser qu'il n'y pas un élève mais des élèves.

Alors que pour certains les contraintes imposées par les apprentissages sont plutôt admises quand le sens de la présence à l'école est construit, pour d'autres en revanche, l'étrangeté du milieu scolaire rend souvent difficile voire impossible l'acceptation de contraintes qui ne font pas sens et ne sont alors vécues que comme déplaisirs, voire violences symboliques. N'y a-t-il pas quelques hypocrisie à vouloir faire croire que toute situation d'apprentissage bien construite procure d'emblée du plaisir à l'élève alors que la réalité de la construction sociale des représentations

“ Considérer que des modalités douces permettraient d'échapper à la violence intrinsèque de tout rapport de domination est d'une part illusoire et d'autre part une tentative à peine voilée d'évacuer les questions de fond dans une société inégalitaire.”

“ Dans une période où le sens du travail enseignant est fortement fragilisé, la bienveillance a sans doute les attraits des simplifications utopistes.”

des élèves sur le travail scolaire et le savoir rend les choses plus complexes. Dans ses Propos sur l'Éducation, Alain rappelait que les vrais problèmes étaient d'abord amers à goûter et que le plaisir ne venait

faire l'économie de l'essentiel, c'est-à-dire de la construction didactique de la situation d'apprentissage. À défaut, la plus généreuse des bienveillances ne peut rien face à une difficulté résistante. Et répéter à un élève que vous le croyez capable de réussir sans lui donner la possibilité effective de cette réussite ne peut apparaître que comme le pire des paradoxes d'une volonté de bienveillance.

“ Mais le goût du savoir n'est pas immédiat, il procède d'un travail, d'une construction intellectuelle et si l'école ne permet pas ce travail, elle réserve le plaisir d'apprendre à ceux qui peuvent le construire dans leurs environnements familiaux. Une conception hédoniste du travail scolaire n'est donc pas compatible avec la démocratisation du savoir. ”

qu'à ceux qui auront vaincu l'amertume. Notre société hédoniste peine à admettre cette nécessité et culpabilise l'enseignant qui ne serait pas capable de procurer l'enthousiasme immédiat. Mais le goût du savoir n'est pas immédiat, il procède d'un travail, d'une construction intellectuelle et si l'école ne permet pas ce travail, elle réserve le plaisir d'apprendre à ceux qui peuvent le construire dans leurs environnements familiaux. Une conception hédoniste du travail scolaire n'est donc pas compatible avec la démocratisation du savoir. Il ne s'agit pas pour

autant de négliger les conditions de mobilisation et d'intérêt des élèves mais bien de ne pas les laisser agir avec une telle prééminence qu'elles se substitueraient aux enjeux fondamentaux d'apprentissage.

La volonté de bienveillance a porté les regards des plus critiques sur l'évaluation. Là encore, s'il s'agissait seulement de condamner des pratiques d'humiliation ou de mépris, il n'y aurait guère d'objection à formuler. Pas plus s'il fallait rappeler que la finalité de l'évaluation est de permettre le progrès de l'élève et donc qu'elle ne peut se confondre avec un jugement. Mais les obsessions de la positivité vont plus loin. Désormais elles interrogent la légitimité même de renvoyer à l'élève autre chose que des éléments de satisfaction. Face à nos difficultés à démocratiser la réussite, ce pourrait être une tentation : fabriquer artificiellement la réussite, indépendamment d'un constat objectif d'une acquisition des savoirs. Porté par des motivations empathiques, l'enseignant produirait, là encore, la plus radicale des inégalités : nier l'écart entre la compétence attendue et la compétence réelle de l'élève. On pourrait dire masquer la réalité par le bien-être

L'éducation positive ne se préoccupe guère de la compétence didactique. Elle feint d'ignorer que la difficulté d'un élève à apprendre ne peut s'expliquer par le seul fait d'une estime de soi insuffisante. Non pas que l'apprentissage ne s'inscrive pas aussi dans des processus psychologiques mais qu'il reste avant tout une élaboration intellectuelle. Or la bienveillance du maître ne peut y suffire. Qu'elle constitue une condition favorable, ne lui permet en rien de

PAUL DEVIN

Inspecteur de l'éducation nationale,
secrétaire général du SNPI-FSU

CHRISTINE PASSERIEUX

Comité de rédaction de Carnets Rouges

Une histoire scolaire de classe

Dominique Comelli

page 1/3

L'enseignement de l'histoire a toujours suscité polémiques et débats. S'y joue apparemment une identité de la France, mais aussi de son projet politique et civique. Mais l'histoire enseignée a-t-elle été un jour au service des classes populaires ?

L'enseignement de l'histoire de la III^{ème} République : au service du nouvel ordre.

A la différence d'autres pays, en France, c'est à l'histoire que l'on a confié le soin de former les citoyens, mais aussi de constituer une nation unie, même si la géographie de la 3^{ème} République joue un rôle prépondérant : le « Tour de France par deux enfants » a marqué durablement les imaginaires des citoyens français.

Cette histoire, liée à Lavis, qui maîtrise tous les éléments de la chaîne du discours historique (il est universitaire, rédacteur des programmes, auteur des manuels) a servi à construire le « roman national ». Cette écriture lavissienne a marqué jusqu'à maintenant l'enseignement de l'histoire.

Il faut rappeler la mission assignée à cette histoire scolaire, construire un roman national capable de digérer la Révolution française, et ses soubresauts liés à l'intervention du peuple et de la rue, capable de digérer l'histoire politique agitée du 19^{ème}, capable de digérer le choc de la Commune. Mais aussi une histoire capable d'unifier un pays divisé, socialement, linguistiquement, régionalement, capable de tenir un discours où la générosité civilisatrice de la République porteuse de lumière fasse oublier « les eaux glacées du calcul égoïste » du capitalisme au pouvoir.

Cela passe par une construction linéaire chronologiquement, où la flèche du temps, symbolisée par l'omniprésente frise chronologique, se confond avec le progrès inexorable, sans discontinuités : la continuité vaut causalité, le déroulé historique vaut évolution vers un progrès sans retour en arrière possible. A aucun moment il n'y a de réflexion sur les nœuds de l'histoire, ces moments où les acteurs ont le choix entre plusieurs possibles. Il n'y en a fait pas d'acteurs réels dans cette histoire : l'acteur n'est que celui qui fait advenir un destin national inscrit de toute éternité dans les gènes de la nation française. Certes, accoucher cette France en gestation peut

être parfois héroïque. Peut-être même y a-t-il besoin de l'intervention du peuple, un peuple défini sans aucune référence de classes (si ce n'est les privilégiés qui refusent toute réforme, phrase si bien récupérée actuellement par les néolibéraux). Ce peuple est exalté et félicité quand il fait advenir cette République libérale où progrès technique, progrès démocratique sont en fait au service des intérêts étroits d'une classe ; mais s'il a le malheur de s'écarter de ce droit chemin linéaire et ordonné pour rêver d'un autre possible, il est aussi stigmatisé comme porteur de violences, de désordre, de division, considéré au mieux comme un grand enfant immature (comme nos ancêtres les Gaulois, victimes de leurs divisions) au pire comme un barbare dangereux. Le traitement de la Commune jusque dans les années 1960 est le meilleur exemple de cette vision.

Avoir la nostalgie de cet enseignement traditionnel de l'histoire est donc faire preuve d'un singulier aveuglement.

Un autre possible de l'enseignement de l'histoire

Ce discours unifié n'est pas tenable éternellement : les exclus du discours frappent à la porte dans les années 1960 : guerres de libération coloniales, revendications des classes populaires, résurgence des identités régionales, revendications féministes... tout le monde cherche à s'inclure dans ce roman national. Ce n'est ni communautarisme, ni fragmentation de la nation. Au contraire, vouloir s'inclure dans le récit de l'histoire est la preuve d'une volonté d'intégration à ce récit, et de l'élargissement de la nation française à ses vaincus.

Lié à des ruptures historiographiques profondes, cela débouche sur des volontés de changements du récit enseigné : discontinuité et mise en avant des moments de ruptures, recherche de causalités multiples et non téléologiques, ouverture à d'autres espaces et d'autres

“ A aucun moment il n'y a de réflexion sur les nœuds de l'histoire, ces moments où les acteurs ont le choix entre plusieurs possibles. Il n'y en a fait pas d'acteurs réels dans cette histoire : l'acteur n'est que celui qui fait advenir un destin national inscrit de toute éternité dans les gènes de la nation française. ”

civilisations, jeu sur les temporalités multiples. C'est une histoire de la liberté des acteurs et de l'ouverture à d'autres acteurs, anonymes, mais responsables et agissants.

n'est pas le cas des classes populaires comme acteur social. Progressivement, comme dans le discours dominant, les classes populaires n'existent plus qu'ethnicsées, réduites aux banlieues, dangereuses ou objets de charité.

“ Les programmes en vigueur depuis une vingtaine d'années mêlent à la fois un discours unificateur au service du néo-libéralisme et une discontinuité thématique organisée de manière à empêcher toute compréhension. ”

“ Il est indispensable de mettre à une place importante dans les programmes les moments où d'autres possibles auraient pu advenir, à la fois pour faire comprendre le poids et la responsabilité des acteurs et donc l'utilité et la nécessité de l'engagement, mais aussi pour faire revivre ces rêves non advenus, ces utopies oubliées et pourtant agissantes inconsciemment, mais aussi pour faire prendre conscience de la violence de ceux qui ont détruit ces utopies. ”

Mais les différentes tentatives de réforme des programmes, portées par de grandes figures de l'Inspection Générale et de la recherche pédagogique se heurtent à des obstacles : difficulté de construire des programmes totalement novateurs et qui ont besoin de temps pour s'installer, mais surtout opposition du politique, (de Pompidou qui fait de l'Education Nationale son domaine réservé à Chevènement), poids de lobbies comme la puissante APHG (association des profs d'histoire-géo) qui depuis sa création a toujours lutté contre tout abandon de la continuité chronologique et toute rénovation, front médiatique hétérogène, du Figaro à certains journaux centristes ou de gauche sur « la destruction de l'enseignement de l'histoire » : les tentatives de changement, très variées, des programmes Haby aux propositions du groupe Fremont dans les années 2000, en passant par les propositions du GTD de J.C. Martin sont victimes du même tir de barrage.

Simultanément se produit l'affaiblissement de l'acteur classe ouvrière : après 1984, la « gauche de gouverne-

ment » est celle des classes moyennes. Les travaux de Julian Mischi ont bien montré comment à la même époque, le PCF lui-même, qui jusque là avait toujours construit un discours d'affirmation de la fierté ouvrière, change de discours. Le néo-libéralisme attaque directement, économiquement, syndicalement, politiquement la classe ouvrière, qui disparaît à ce moment des fictions, des discours, comme le fait apparaître la très riche série documentaire « Nous, les ouvriers ». La classe ouvrière, et plus largement les classes populaires, perdent la bataille pour apparaître dans le récit national. Si certains acteurs (femmes, identités régionales ou colonisées) ont réussi à enfin y apparaître, même mal, même insuffisamment, ce

Actuellement : l'urgence pour le mouvement populaire de faire enfin advenir une histoire enseignée différente

Les programmes actuels marquent une victoire du néo-libéralisme, qui réintroduit à l'intérieur d'une apparente discontinuité thématique la linéarité lisse de l'histoire lavissienne traditionnelle : développement économique libéral lié au progrès, en gommant les crises, y compris celle de 1929, et les contradictions, « culture de guerre » unifiant les expériences et les guerres de 14-18 et 39-45, concept fourre-tout du totalitarisme, qui ne retient que l'apparence des choses, sans les analyser, poids du patrimonial et du mémoriel pour tenter une société fragmentée, de plus en plus inégalitaire, et à qui on ne propose plus aucun projet de futur, abandon de toute référence à des groupes sociaux remplacés par un « on » indistinct ou de grandes figures de nouveaux héros. Les programmes en vigueur depuis une vingtaine d'années mêlent à la fois un discours unificateur au service du néo-libéralisme et une discontinuité thématique organisée de manière à empêcher toute compréhension.

Mais le plus inquiétant est qu'au nom de la dénonciation de ces programmes, on veuille en revenir aux programmes lavissiens et leurs succédanés ultérieurs, tout comme Valls ne proposait comme futur possible que le retour à une 3^{ème} République autoritaire. Le retour à une continuité chronologique impossible, qui se contente de donner comme explication des événements le déroulé téléologique, sans aucun moment d'analyse vraie (car les horaires, pourtant importants en France, quoiqu'on en dise, ne permettent en aucun cas d'analyser des moments historiques si on en revient à de la continuité chronologique) serait une régression absolue. Ce serait à la fois, dans ce retour fantasmé à un ancien temps heureux de l'histoire enseignée, oublier la dimension de classe de cette histoire, et ouvrir la voie à bien d'autres nostalgies nauséabondes. On ne peut donc que s'étonner d'une publication récente d'Adapt -Snes, « Enseignement de l'histoire. Enjeux, controverses autour de la question du fascisme » qui au delà de la dénonciation bienvenue de l'ineptie du traitement du fascisme dans les programmes scolaires (et le problème n'est pas dans la disparition du mot, mais dans le refus d'incorporer tous les acquis de la recherche actuelle sur l'arrivée au pouvoir de Hitler, pourtant très riche d'enseignement dans la situation politique actuelle), remonte en arrière sur la dénonciation de toutes les

innovations de l'histoire enseignée et pédagogiques (citant même l'indigent pamphlet anti-pédagogie « le poisson rouge dans le Perrier » à l'appui de ses thèses) depuis 40 ans, de toutes les ruptures avec l'histoire linéaire chronologique, reprenant en permanence les positions de l'APHG, sans même citer une fois les positions du Snes depuis les années 1990. Les mouvements pédagogiques alternatifs étaient pourtant les seuls à avoir une position au service des classes populaires. Et la position récente du Snes, sur les programmes pourtant intéressants et novateurs proposés en 2015-2016 par le CSP pose problème à tous les défenseurs d'un vrai changement dans les programmes d'histoire.

Il y a pourtant urgence : contre la très violente tentative de reprise d'un discours identitaire sur le roman national, il est temps de se battre sur l'enseignement de l'histoire pour donner aux jeunes générations les outils permettant de construire un futur différent, avant que le système actuel nous entraîne dans le mur d'une planète détruite et de la domination des populismes d'extrême-droite. Et ce n'est pas reprendre un vieux discours déconnecté des recherches historiques actuelles et formatant tout aussi linéairement les esprits qui pourra permettre de construire les nouveaux outils dont le vrai changement a besoin.

Il est indispensable de mettre à une place importante dans les programmes les moments où d'autres possibles auraient pu advenir, à la fois pour faire comprendre le poids et la responsabilité des acteurs et donc l'utilité et la nécessité de l'engagement, mais aussi pour faire revivre ces rêves non advenus, ces utopies oubliées et pourtant agissantes inconsciemment, mais aussi pour faire prendre conscience de la violence de ceux qui ont détruit ces utopies. Il ne s'agit pas de faire de la propagande. Mais de donner ces outils de compréhension, dont les classes populaires sont démunies pour le moment, ne serait-ce que parce que la pensée actuelle des partis de changement est très en -dessous des enjeux.

Cela permettrait de lier de nouveau histoire scientifique et histoire enseignée, en s'emparant de tout ses acquis et réflexions actuelles, sur le sens de l'événement, sur l'interaction des différentes temporalités, sur les comparaisons entre sociétés...

DOMINIQUE COMELLI
Responsable nationale au Snes du
groupe histoire-géo de 1993 à 2006),
chercheuse (INRP) sur les programmes
d'histoire et leur histoire, ainsi que sur
les pratiques enseignantes

Le classicisme contre la République

Olivier Ritz

page 1/3

Dans un article récent ⁽¹⁾, Alain Viala est revenu sur la polémique des programmes de français de l'an 2000, dont il a été l'un des principaux acteurs. Pour avoir présidé le groupe d'experts chargés de l'élaboration de ces programmes, il a été – et reste aujourd'hui – la cible principale de ceux qui s'y sont opposés. Une tribune publiée dans le journal *Le Monde* le 4 mars 2000 portait ce titre évocateur : « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle ». Le débat est moins soutenu aujourd'hui, mais la querelle n'est pas éteinte et, quand elle ressurgit, c'est avec la même dramatisation : l'enseignement menacerait de mort la littérature, rien de moins !

l'autre côté, les partisans d'un enseignement rénové, qui ont été désignés comme des « Pédagogues » ». C'est cette utilisation du mot « républicain » par les gardiens de la tradition que je voudrais interroger, en montrant tout ce qu'il a de paradoxal au regard d'un épisode de l'histoire littéraire. L'invention des classiques s'est faite précisément contre la République, au sortir de la Révolution française, autour de l'année 1800.

Entendons-nous bien : il n'y a pas toujours eu des classiques, les classiques n'ont pas toujours été les mêmes, et il y a eu plusieurs moments de débats sur l'institution d'une littérature légitime au cours de l'histoire, notamment aux 17^e et 18^e siècles. L'épisode sur lequel je souhaite m'arrêter n'est que l'un de ces moments, mais il est particulièrement significatif.

Liberté et égalité

De quoi est-il question dans cette querelle ? On a accusé les programmes de l'an 2000 d'avoir mis fin à l'enseignement d'une littérature classique. Alors que les grands textes et les grands auteurs étaient jusque-là étudiés dans les classes (c'est le premier sens du mot classique), ils auraient désormais été exclus des programmes de français, au profit d'objets d'études et de méthodes déconnectées des textes consacrés par la tradition. Qu'importe si ces accusations ne correspondent ni aux détails des textes officiels ni aux pratiques enseignantes, qu'importe l'adoption entre 2008 et 2010 de programmes de compromis, qui réintroduisent une dose plus forte (mais moins problématisée...) d'histoire littéraire : il s'élève toujours des voix pour dire que, décidément, la littérature est en danger, menacée par les pressions de ceux qui, au nom de la pédagogie, liquideraient les classiques. Certes, la querelle de l'enseignement du français passe inaperçue à côté du débat sur l'enseignement de l'histoire, mais les enjeux fondamentaux de ces deux polémiques se rejoignent : l'école doit-elle assurer la transmission d'un patrimoine national glorieux (le roman national, les classiques) ou doit-elle faire autre chose de l'histoire et de la littérature ? La réponse est d'ailleurs moins évidente pour la littérature que pour l'histoire : combien de ceux qui trouveraient ridicule ou dangereux un cours d'histoire à la gloire de Vercingétorix estiment pourtant nécessaire que les élèves admirent l'œuvre de Baudelaire ?

Alain Viala présente ainsi la querelle de l'an 2000 : « elle opposait, d'un côté les partisans d'un enseignement centré sur la littérature patrimoniale et la dissertation, qui ont été désignés comme les "Républicains" [...] de

La Révolution française a été l'occasion d'une expérience inédite de liberté littéraire. L'article 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 affirme : « tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement ». Si en vérité les périodes de liberté complète ont été relativement courtes (1789-1792 puis 1795-1797), la rupture avec l'Ancien régime est considérable : les privilèges de librairie (monopoles accordés par les autorités aux imprimeurs et aux libraires) et la censure préalable disparaissent. Il y a peut-être plus remarquable encore : l'exigence d'égalité exprimée dans le débat politique s'étend elle aussi à la littérature. Dans les années qui précèdent la Révolution, les écrivains n'hésitaient pas à s'inventer de faux titres de noblesse pour revendiquer leur appartenance à une élite sociale. Pendant la Révolution au contraire, les particules disparaissent : il n'est plus question d'afficher une prétendue supériorité. L'auteur d'un grand roman libertin à succès, Les Amours du chevalier de Faublas, signe Louvet de Couvray avant 1789 et redevient simplement Jean-Baptiste Louvet pendant la Révolution, où il continue à écrire tout en menant une carrière politique qui le conduit jusqu'à la Convention. Quelques années plus tard, pendant la Restauration, une noblesse de plume se reconstituera, ne serait-ce qu'avec un certain Honoré de Balzac. À travers cette question des noms, deux conceptions de la littérature s'affrontent : la littérature est-elle réservée à une élite ou au contraire, sur le modèle de la république, est-elle un bien commun auquel tous peuvent participer ?

Pendant les premières années de la Révolution,

« Il s'élève toujours des voix pour dire que, décidément, la littérature est en danger, menacée par les pressions de ceux qui, au nom de la pédagogie, liquideraient les classiques. »

(1) Alain Viala, « Querelles et légitimations : Quand le spectre de la mort de la littérature hante les débats », *Carnets : revue électronique d'études françaises*. Série II, no 9, jan. 2017, p. 6-21 (URL : <http://ler.lettras.up.pt/uploads/ficheiros/14960.pdf>).

L'Académie française apparaît comme un obstacle à l'égalité. Héritée de l'Ancien régime, elle est accusée de perpétuer des hiérarchies qui paraissent désormais injustes. Le débat dure plusieurs années, et aboutit à la suppression de l'Académie (qui sera rétablie par Napoléon) le 8 août 1793. Ce jour-là, c'est Henri Grégoire (qu'on appelle aussi l'abbé Grégoire) qui prononce le rapport devant la Convention : « Il existe une république, la plus ancienne de l'univers, et qui doit survivre à toutes les révolutions ; c'est la république des lettres. Par quelle fatalité les statuts de la plupart de nos corps académiques sont-ils une infraction aux principes qu'elle révère ? »

L'expression « République des lettres » est ancienne : elle remonte au 16^e siècle, mais alors elle désigne l'élite lettrée européenne, qui débat et fait avancer la connaissance indépendamment des frontières et des particularismes politiques. Quand Grégoire reprend l'expression à son compte, la France est devenue une République depuis quelques mois. Parler de « république des lettres » a désormais un autre sens : il s'agit de faire des lettres une chose publique, une res publica véritablement partagée par tous. La suppression de l'Académie intervient au moment où les révolutionnaires travaillent à la démocratisation des savoirs.

Une réaction littéraire

La réaction politique consécutive à la chute de Robespierre est aussi une réaction littéraire. La dénonciation du « vandalisme », c'est-à-dire des destructions de monuments opérées par certains révolutionnaires, sert d'argument sur le terrain de la littérature. De plus en plus de voix s'élèvent pour dire que la Révolution a ruiné les belles-lettres parce qu'elle a permis à n'importe qui d'écrire : envahie par les barbares ou les sauvages (ce sont les mots utilisés dans le débat), la littérature aurait été détruite de l'intérieur. Louis Sébastien Mercier, pourtant défenseur de la République politique, volontiers subversif dans ses textes d'avant 1789, se laisse gagner lui aussi par cette inquiétude. Voici ce qu'il écrit dans *Le Nouveau Paris* en 1798 : « À dater de l'époque où la première étincelle de la liberté apparut aux Français, une légion d'hommes oisifs, d'artistes délaissés, d'avocats sans cause, de demi-savants, de faux philosophes, de prêtres sans bénéfices, de médecins ignorants barbouilla impunément du papier, et mêla aux justes doléances des Français ses écrits imprudents, séditieux et destructeurs de la morale. »

C'est dans ce moment de réaction que des auteurs se mettent à faire la promotion du classicisme littéraire. Le chercheur Stéphane Zékian a étudié ce phénomène en détail dans un livre intitulé *L'Invention des classiques* (CNRS Éditions, 2012). Le champion du classicisme est Jean-François La Harpe. En 1797 il publie un ouvrage intitulé *Du Fanatisme dans la langue révolutionnaire*, dans lequel il reproche à la Révolution d'avoir perverti la langue française. Deux ans plus tard, il commence à publier une vaste histoire littéraire qui comportera en tout 16

volumes : le Lycée. Malgré ses dimensions, cette histoire ne traite que de trois époques : l'Antiquité dont La Harpe dit du bien, le 17^e siècle dont La Harpe dit le plus grand bien, et le 18^e siècle que La Harpe présente comme une époque de décadence. Tout au long du Lycée, la littérature du 17^e siècle sert de point de comparaison : elle est présentée comme une littérature parfaite, et toute la critique des textes publiés à d'autres périodes consiste à étudier dans quelle mesure ils s'en rapprochent. Plus un texte est conforme aux préceptes de Boileau ou à la manière d'écrire de Racine, plus il est beau. Plus il s'en éloigne, moins il doit être apprécié.

Les motivations de La Harpe sont d'abord politiques : en faisant la promotion du siècle de Louis XIV (le 17^e) et en dénigrant le siècle de la philosophie (le 18^e), le Lycée prend parti contre la Révolution. Pour mener à bien ce projet, La Harpe défend une conception absolue de la beauté littéraire. Il y aurait des œuvres littéraires qui sont parfaitement et absolument admirables, indépendamment de toutes circonstances historiques : « Le beau est le même dans tous les temps, parce que la nature et la raison ne sauraient changer ». Le beau absolu du classicisme de La Harpe est celui de la monarchie absolue : on doit admirer sans réserve les œuvres du grand siècle comme on devait – et comme on doit à nouveau – admirer la gloire du roi Soleil.

La défense du progrès n'est pas compatible avec cette conception de la littérature. Le problème n'est pas que pour nous les monarques absolus s'appellent des tyrans : il tient plus fondamentalement au sens même du mot progrès. La défense des classiques, fussent-ils ceux du 19^e siècle consacrés plus tard par la troisième République, fige le patrimoine littéraire en le faisant sortir de l'histoire et de la société. Pour qu'il y ait progrès, il faut au contraire que des évolutions soient possibles. Cela implique, comme le défendait Germaine de Staël à l'époque de La Harpe, de parler de la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales (1800). Cela suppose aussi de ne pas s'enfermer dans un cadre national, comme le suggérerait Pierre-Louis Ginguené, auteur en plein Empire d'une *Histoire littéraire d'Italie* (1811).

Il n'est pas interdit d'avoir du goût pour certains textes et de le partager, mais il est préférable de penser – et d'enseigner – que ce goût est relatif. Sans cela, on court le risque d'entretenir la croyance en une littérature sacrée, réservée aux initiés, c'est-à-dire aux élites sociales : au nom de la République, on défend en vérité une aristocratie de l'esprit.

“ La Révolution française a été l'occasion d'une expérience inédite de liberté littéraire. ”

Prédictat : démocratiser la maîtrise de la langue n'est pas un problème de catégorisation grammaticale

Paul Devin

page 1/3

La polémique qui a cru pouvoir juger de la qualité de l'enseignement de la langue française autour de la question du prédictat est révélatrice des difficultés

que nous rencontrons lorsqu'il s'agit de penser l'enseignement de la grammaire dans un pays où les réactions passionnelles sur le sujet font souvent fi de la question essentielle, celle de la finalité de cet enseignement à l'école.

Disons-le d'entrée, nous ne pensons pas que la simplification par l'introduction de la notion de prédictat voulue par les nouveaux programmes soit véritablement en mesure de contribuer à une meilleure maîtrise des usages de la langue et à la démocratisation des savoirs grammaticaux. Pour autant, nous ne pensons pas non

plus qu'elle constitue un scandale témoignant d'un renoncement.

Une polémique sans intérêt

La question de la simplification des enseignements est complexe. Elle procède de choix dont on pourrait débattre sans fin car si le modèle pédagogique « du simple au complexe » est loin de correspondre à la réalité diverse des manières d'apprendre, l'adaptation des contenus reste une préoccupation nécessaire à la démocratisation des savoirs. Il est donc légitime de questionner cette adaptation et on ne peut pas considérer par principe que les contenus de l'enseignement soient intangibles.

Et ceux qui prétendent qu'il y aurait une vérité linguistique absolue dans un choix de catégorisation plutôt que dans un autre, oublient que la catégorisation relève de constructions qui ont régulièrement

évolué et qui ont obéi parfois à d'autres impératifs que linguistiques. De ce point de vue, la polémique a confiné au délire quand les expressions de protestation ont cru pouvoir défendre le complément d'objet direct au nom du respect de la langue de Molière, semblant ignorer que les catégories avec lesquelles Molière pensait la langue n'avaient pas grand-chose en commun avec celles que nous utilisons aujourd'hui et que la notion de complément, apparue un siècle après Molière, mettra encore de longues années à s'imposer face au concept de « régime » qui la précédait.

Les catégories grammaticales ne sont pas des catégories « naturelles » de la langue. Ainsi l'adjectif a longtemps été considéré comme une forme particulière de nom dans une catégorisation qui distinguait le nom substantif et le nom adjectif. De même les nomenclatures sont loin d'obéir à des logiques sémantiques et sont héritées d'évolutions qui les rendent parfois peu cohérentes. Il suffit de regarder les noms des temps composés pour constater que coexistent des appellations référant à la forme (passé composé) ou au sens (futur antérieur). Parfois, la nomenclature actuelle fait même référence à une nomenclature ancienne et disparue (plus que parfait).

On sait aussi depuis André Chervel que la grammaire scolaire s'est historiquement construite dans une préoccupation essentiellement orthographique, celle de justifier a posteriori une norme que l'on pourrait naïvement croire fondée par la grammaire.

Tout cela pour comprendre qu'il n'y a pas en soi matière à sacraliser une catégorisation grammaticale et que d'éventuelles évolutions n'ont rien de scandaleux ! Mais, pour autant, imaginer que l'évolution des catégorisations puisse constituer un vecteur majeur de réussite des élèves est un leurre !

Une grammaire pour la maîtrise de la langue

“ Le problème n'est pas dans le recours à une nouvelle catégorisation mais dans le fait que ces débats polémiques vont généralement de pair avec l'évitement de la question essentielle qui est, par ailleurs, peu traitée par la formation des enseignants : quelles sont les conditions nécessaires de l'enseignement de la grammaire dans une perspective de démocratisation de la maîtrise de la langue ? ”

Le problème n'est pas dans le recours à une nouvelle catégorisation mais dans le fait que ces débats polémiques vont généralement de pair avec l'évitement de la question essentielle qui est, par ailleurs, peu traitée par la formation des enseignants : quelles sont les conditions nécessaires de l'enseignement de la grammaire dans une perspective de démocratisation de la maîtrise de la langue ?

Nul doute que la grammaire scolaire obéit à des volontés normatives. Que ces volontés normatives aient des intentions de discrimination sociale ne doit pas nous conduire, au nom de la critique de ces intentions, au moindre renoncement. C'est justement parce que le défaut de maîtrise langagière normée produit cette discrimination sociale que l'école doit viser une maîtrise soutenue de la langue pour tous. À défaut de quoi nous réserverions la connaissance rationnelle de la langue à une élite qui pourrait user de toutes les subtilités pour ne proposer aux classes populaires qu'une maîtrise pratique élémentaire.

La première des conditions est de comprendre le rôle majeur du langage dans les processus scolaires qui contribuent à exclure les élèves dont les codes culturels sont éloignés de l'école. Il ne s'agit pas seulement de différences langagières intrinsèques, liées à la syntaxe ou au lexique, mais de la relation culturelle avec la langue. C'est pourquoi l'acquisition lexicale et la maîtrise syntaxique ne peuvent être des stratégies suffisantes. Les travaux de Bernard Lahire ou d'Elisabeth Bautier doivent nous inciter à une didactique capable de prendre en compte les représentations, les pratiques, les valeurs d'une relation réflexive à la langue. Le débat ne se pose pas dans les termes d'un choix entre « apprendre à catégoriser » et « comprendre les enjeux des connaissances permises par la maîtrise de cette catégorisation » mais dans la manière avec laquelle la construction didactique visant cet apprentissage sera capable de prendre en compte les impératifs de cet enjeu d'objectivation de la langue tout en développant la compétence à catégoriser. Entendons-nous bien, ce n'est ni par la seule formalisation conceptuelle, ni par de simples échanges d'observation sur la langue que nous pourrions y parvenir parce que ces activités supposent une relation à la langue qui n'est pas spontanée et demande justement à être construite.

L'impérative nécessité d'une construction didactique

L'observation réfléchie de la langue qui fut au cœur des programmes de 2002 a cherché à répondre à cet enjeu en postulant la construction des savoirs grammaticaux sur une attention continue à la langue pouvant permettre de constater les effets

sémantiques de choix formels, de repérer des régularités, de questionner les constructions, d'expérimenter les effets de leurs variations...

Sa mise en œuvre est loin d'avoir été convaincante. À notre sens, pour trois raisons majeures.

Tout d'abord parce qu'aucun programme de formation continue n'a permis d'accompagner les enseignants dans cette mise en œuvre complexe. Contrairement à ce que l'on entend souvent, l'observation réfléchie de la langue ne méprisait pas les activités de catégorisation, ni même le nécessaire entraînement que suppose leur maîtrise. Les documents d'accompagnement les recommandaient. Mais il est loin d'être aisé, pour l'enseignant, de pouvoir organiser le travail nécessaire pour mener de front, dans une interaction permanente, l'étude systématique des notions et l'activité réflexive sur la langue. D'autant que bien des poncifs s'en mêlent : celui d'une interdisciplinarité mal comprise qui, à force de proclamer qu'on fait du français tout le temps, finit pas nier la nécessité d'une didactique disciplinaire ; celui d'une conception spontanéiste qui présume que la pratique de la langue suffirait à en développer la maîtrise et limite les activités réflexives à quelques échanges verbeux ou celui d'un rejet de toute construction formelle au nom d'une exclusive quête de sens.

La seconde raison est que l'introduction de l'observation réfléchie de la langue a trop souvent été comprise comme supposant un renoncement aux autres activités, condamnées au fallacieux prétexte qu'elles négligeraient le sens. Pour beaucoup, l'observation réfléchie de la langue supposait le mépris des activités traditionnelles de grammaire ou de conjugaison. Or, il y a nécessité de recourir aussi aux activités d'entraînement qui permettent d'automatiser l'identification catégorielle, aux activités de mémorisation, aux activités de formalisation des critères qui permettent d'identifier l'appartenance à une catégorie. La volonté de permettre la mise en cohérence des apprentissages grammaticaux et littéraires, largement prescrite par les acteurs institutionnels sous le principe du décroisement, a souvent produit une dilution de l'activité grammaticale la rendant plus implicite et donc plus inaccessible aux élèves. Là encore la volonté de construire des liens entre un objet

“ La question essentielle reste celle de la complexité des constructions didactiques qui sont nécessaires pour que l'activité intellectuelle d'observation et d'analyse puisse être menée par tous et tout particulièrement par ceux qui ne disposent pas dans leurs habitus culturels des atouts nécessaires pour mener ce travail. ”

linguistique et une lecture littéraire est légitime et nécessaire mais ne présume pas la suppression des activités grammaticales. Or, elle a été portée par un discours culpabilisant qui associait la leçon de grammaire à une conception pédagogique désuète au mépris d'une prise en compte des besoins réels de élèves.

La troisième raison procède d'un malentendu. Le recours aux écrits sociaux, l'incitation à l'expression personnelle de l'élève qu'il s'agisse du récit de son expérience ou de la formulation de ses senti-

“ Il n'y a pas moins de nécessité d'élaboration didactique pour aider un élève à faire le récit de sa vie quotidienne qu'il n'y en aurait pour lui permettre d'accéder à un texte de Hugo. ”

ments ou de ses opinions, la préférence donnée aux situations communicationnelles ont été considérées comme étant en soi autant de facteurs de facilitation. Mais c'est une illusion. Le problème reste le même, celui de l'écart entre la langue de l'élève et la langue de l'école. Il n'y a pas moins de nécessité d'élaboration

didactique pour aider un élève à faire le récit de sa vie quotidienne qu'il n'y en aurait pour lui permettre d'accéder à un texte de Hugo. Que l'on ait les attentions nécessaires pour que le défaut de maîtrise de la langue normée ne soit pas stigmatisant, que l'on ne nourrisse aucun mépris pour les formes de langage populaire, que l'on cherche à produire des situations engageant la motivation de l'élève ne peut se confondre avec le présupposé que la langue spontanée de l'élève portera davantage ses capacités linguistiques d'expression ou de communication.

La question essentielle reste celle de la complexité des constructions didactiques qui sont nécessaires pour que l'activité intellectuelle d'observation et d'analyse puisse être menée par tous et tout particulièrement par ceux qui ne disposent pas dans leurs habitus culturels des atouts nécessaires pour mener ce travail. Or, il faut reconnaître qu'aujourd'hui l'institution est loin de mettre en œuvre des moyens de formation initiale et continue permettant de soutenir la pertinence de l'élaboration didactique des enseignants. Dans bien des ESPE, la question grammaticale n'a pas le temps d'être réellement abordée et que dire à propos des contractuels sans formation dont certains ne maîtrisent que très approximativement les notions et sont donc empêchés, de ce fait, de toute construction didactique.

Le rôle des programmes

Sur les questions de l'enseignement du français, il serait peut-être temps de cesser de croire que la

clef est dans la réforme programmatique, d'autant que les modifications successives, même quand les programmes restent plus subtils dans leurs définitions, donnent souvent lieu à des revirements radicaux dans les discours institutionnels. Croit-on pouvoir aider les enseignants dans ces perpétuels revirements, ceux qui par exemple imposèrent le primat de la grammaire structurale puis de la grammaire textuelle avant de les condamner ? Il est particulièrement inquiétant de voir comment au gré de l'évolution des programmes, les documents produits à tous les niveaux de l'institution sont parfois capables, à quelques années de distance de condamner ce qu'ils ont encensé. Les enseignants ont besoin d'un accompagnement de leurs constructions didactiques, pas d'un argumentaire institutionnel.

Il ne s'agit pas de mettre en cause la légitimité de programmes nationaux mais de s'interroger sur leur fonction. Il faut reconnaître que les multiples évolutions qui ont eu lieu au gré de la succession désormais rapide des programmes se sont souvent réduits à des querelles idéologiques, au mépris d'une réelle prise en compte du travail enseignant et de ses effets sur la démocratisation des savoirs. Pour dire les choses plus crûment, quand déciderons-nous d'arrêter de centrer les exigences du travail enseignant sur une conformité aux demandes institutionnelles pour nous préoccuper de l'essentiel ? C'est-à-dire de permettre aux élèves de construire une distance réflexive avec les pratiques de la langue orale, avec les textes lus et produits qui constitue une condition pour développer une expression conforme à leurs intentions et pour accéder au sens des énoncés produits par les autres. Il en va de leur pouvoir à dire et comprendre le monde, à s'approprier une culture commune et à participer pleinement à la vie citoyenne. Les successifs revirements des programmes comme les injonctions qui prétendent, au nom de la réussite des élèves, apporter la solution unique quitte à la fustiger quelques années plus tard ne cessent de produire le même résultat : celui de priver les enfants des classes populaires du droit à accéder à une maîtrise soutenue de la langue, condition de leur émancipation sociale, intellectuelle et culturelle.

PAUL DEVIN

Inspecteur de l'éducation nationale,
secrétaire général du SNPI-FSU

Entretien avec Patrick Tort

Directeur de l'Institut Charles Darwin International

Carnets Rouges : *Tout le monde fait le constat que l'école française est ségrégative mais, bien entendu, les interprétations divergent, certaines prétendant que ce serait la « nature humaine » qui déterminerait le développement de l'enfant, puis de l'élève. Décidément les « dons » ont la vie dure, surtout quand ils se transforment en « talents » ou en « c'est dans notre ADN ! ». Que faire de cette énième offensive idéologique ? Quel combat d'idées mener selon vous en priorité ?*

Patrick Tort : La « nature humaine » plaît aux paresseux. Elle induit depuis longtemps un fatalisme biologique qui a pris le relais de l'obéissance religieuse dans l'apprentissage de la résignation. Toutes les philosophies – c'est-à-dire toutes les idéologies – ont eu comme préoccupation d'identifier une « nature humaine » pour en tirer les préceptes et les prescriptions de la politique, alors que c'est toujours en réalité une politique qui modèle, fabrique et ajuste sa conception utile de la « nature humaine ». Il est facile d'observer qu'aujourd'hui l'invocation d'une « nature humaine » introduit presque toujours la représentation d'une nature animale de l'Homme qui ne cesserait de resurgir sous le vernis récent et précaire de la « civilisation », ou la fragiliserait en profondeur jusqu'à rendre illusoire ce qu'elle construit, précisément, pour s'éloigner de la bestialité. C'est toute la problématique et c'est tout le malaise de Freud pendant et après la première Guerre mondiale, et la réitération de la question de l'inné (la « nature ») et de l'acquis (la « culture ») est le symptôme du fait que la pensée humaine n'a pas encore été en mesure d'en faire une question théoriquement et scientifiquement réglée. Je crois pouvoir aujourd'hui y répondre d'une manière objective en articulant l'évolution et l'histoire dans une perspective théorique globale que je ne puis ici, au mieux, qu'ébaucher. Aussi me contenterai-je, dans cette première réponse, de vous livrer celle que je fis à une question analogue posée par Régis Meyran dans le livre d'entretiens publié en 2014 chez Textuel sous le titre *Sexe, Race & Culture* :

« L'humanité n'étant pas achevée, la « nature humaine » ne peut être un concept – terme dont le sens premier implique une saisie globale et totalisatrice –, ce qui engage la définition suivante : La « nature humaine » est l'incalculable somme de tous les possibles de l'humanité. Ou encore, sur un mode délibérément

existentialiste : la « nature humaine », c'est ce qui est entre nos mains. J'ajouterai ceci : l'expression « contre nature » ne peut avoir aucun sens dans l'univers scientifique. C'est la religion, la morale et la politique – donc la « culture » – qui jugent de ce qui est ou non compatible avec les lois qu'elles instaurent. La « nature », elle, est indifférente, et tout ce qu'elle permet à l'échelle culturelle doit être considéré comme simplement existant. La culture, elle, n'est pas indifférente, et cette non-indifférence est la preuve de son pouvoir d'instaurer, qui par ailleurs n'existe que parce que la « nature » qu'elle élabore en est capable. »

Si en effet la biologie humaine reste la base nécessaire de tous les possibles, c'est qu'elle est elle-même, fondamentalement, un champ de possibilités quasiment infinies dont nous savons déjà qu'un très petit nombre seulement seront réalisées ou, comme on dit, « exprimées » dans la vie d'un individu. Le modelage des choix et des destinées à l'échelle des individus dépend donc essentiellement des configurations et des interactions relationnelles qui structurent leur développement d'êtres sociaux. La psychologie par ailleurs nous apprend que « dons » et « talents » naissent plus souvent du manque que de la satiété, et que ce que l'on nomme ordinairement les « surdoués » sont dans un grand nombre de cas les produits soit d'une intense frustration personnelle, soit de la frustration d'un être proche, dont ils souhaitent passionnément réaliser le désir afin de recevoir en retour une reconnaissance affective que leur singularité acquise ne leur garantira jamais. Mais il demeure qu'une condition économique élevée permet tous les accès à la vie culturelle, et que, statistiquement, les enfants des milieux « aisés » réussissent mieux, à l'école et au-delà, que les enfants issus des milieux les plus pauvres – ce qui, étant une simple déduction de bon sens discipliner, pouvait se passer des plus savantes confirmations sociologiques.

CR : *Plus généralement, comment peut-on articuler le biologique et le social ? Suffit-il, pour que les enfants deviennent lecteurs, de solliciter la partie adéquate du cerveau ?*

Patrick Tort : Si, pour nos contemporains ainsi que pour Darwin, la question de l'éducation est perçue comme majeure, c'est parce

qu'elle apparaît de plus en plus comme ce qui a supplanté la simple sélection naturelle dans l'évolution et dans l'histoire des communautés humaines. Si l'Homme s'est progressivement éloigné de l'ensemble des Primates, c'est grâce au développement d'instincts sociaux particulièrement forts, qui, en favorisant l'organisation collective, ont déterminé un formidable accroissement de ses capacités rationnelles. En d'autres termes, le relationnel détermine le rationnel dans l'ordre de sa genèse, et c'est en retour le rationnel qui graduellement élabore la règle qui disciplinera la relation. J'ai souvent expliqué ce que Wallace avait compris dès 1864, et que Darwin a magistralement développé en 1871, sans pour autant, alors, être compris : l'espèce humaine est la seule espèce animale qui soit parvenue, à travers le développement conjoint de ses instincts sociaux et de ses capacités rationnelles, à transformer son milieu en adjuvant de survie – modifiant ainsi d'une façon décisive, en l'inversant, son rapport à la « nature », et échappant de la sorte à l'emprise de la sélection naturelle des temps archaïques, dont le ressort était l'élimination des moins aptes. Dès lors, ce n'est plus l'élimination de certains, mais au contraire l'union coopérative de tous qui favorisera l'amélioration de la survie du groupe en étendant son pouvoir d'aménagement d'un milieu qui devient de plus en plus protecteur dans le cadre de chaque communauté humaine. L'histoire des civilisations se confond avec cette transformation d'un milieu qui élimine en un milieu qui protège, la lutte s'atténuant entre les membres d'une même communauté pour réapparaître dans toute sa force entre ces communautés elles-mêmes lorsque l'aménagement du milieu protecteur de l'une contrarie l'aménagement du milieu protecteur de l'autre. C'est ce que l'on nomme la guerre, et c'est pourquoi la perspective d'une civilisation universelle requiert, chez Darwin, un temps long d'extension de la sympathie et de reconnaissance de l'autre comme semblable, surtout si l'on tient compte du fait que les plus « semblables » sont nécessairement, parce qu'ils luttent pour les mêmes ressources, les plus susceptibles d'être des concurrents. Il est clair qu'une nation qui serait parvenue à établir une véritable égalité entre ses membres – et qui aurait par là même accompli ce que Darwin considérerait comme un progrès déjà considérable de la civilisation – disposerait en théorie des moyens d'étendre aux autres nations le mouvement de

reconnaissance altruiste qui a déterminé son succès. La dislocation de l'Union européenne et le suprématisme protectionniste des États-Unis montrent à l'évidence, aujourd'hui, à quel point cet horizon est encore éloigné. Si l'École doit être le lieu où se forgent les conditions de conscience qui président à l'amélioration de la civilisation, l'éducation qu'elle dispense doit donc commencer par revendiquer le principe d'égalité, et cesser ensuite de se vouloir uniquement « nationale ». Mais il est clair qu'elle n'a à elle seule qu'un pouvoir superstructurel profondément dépendant des pouvoirs fondamentaux de l'économie et de la politique.

Pour répondre à la partie de votre question qui concerne la stimulation « adéquate » du cerveau comme suffisante ou non à produire des enfants lecteurs, je dirai d'abord qu'une telle sollicitation n'a de chance d'aboutir que si elle a lieu sur la base d'une curiosité, c'est-à-dire d'un désir. Un enfant qui ne voit dans son milieu proche aucun adulte lire aura peu de raisons de vouloir spontanément s'approprier cette compétence. Si le désir de conquérir la jouissance de la lecture existe à travers la démonstration que fournit l'adulte des bienfaits de sa maîtrise, le reste n'est plus qu'une affaire de plasticité cérébrale et d'apprentissage, c'est-à-dire, en effet, de stimulation adéquate et d'exercice des facultés.

CR : *Un certain nombre de travaux neuroscientifiques concluent que les apprentissages modifient le cerveau. Comment penser cela en termes de processus ?*

Patrick Tort : Le cerveau, grâce à son organisation non statique, est passible d'un long développement ontogénétique, ou plus exactement d'un accroissement de ses capacités qui se poursuit au-delà de l'âge adulte. On pourrait trouver une préfiguration intuitive de son fonctionnement et de ses progrès dans la théorie cartésienne du frayage des « esprits animaux » : un circuit fonctionnel (notamment dans l'exercice de la mémoire) se renforce par la répétition. L'apprentissage crée, multiplie et renforce des circuits. On comprend à quel point le modèle des neurosciences possède la capacité de contredire le modèle généralement pré-déterministe de la génétique, par ailleurs de plus en plus combattu. Il n'est pas certain toutefois que les spécialistes les plus éminents de la neurophysiologie, souvent étroitement réductionnistes dans leur appréhension des « mécanismes » cérébraux, aient à ce jour produit une théorie de la conscience qui soit cohérente avec cette découverte. Il reste que les apprentissages précoces, exerçant très tôt ce que l'on nomme la « plasticité cérébrale », sont les plus déterminants au regard du développement des capacités ultérieures – ces dernières incluant

elles-mêmes des capacités d'apprentissage.

CR : *Nous insistons souvent sur la dimension anthropologique des savoirs dans les processus de construction du rapport de connaissance. En quoi l'œuvre de Darwin, et les travaux que vous avez menés sur celle-ci, peuvent-ils nous aider à mieux argumenter dans ce sens ?*

Patrick Tort : Il importe de comprendre que chez Darwin l'anthropologie est d'abord la science de l'Homme envisagée « du point de vue de l'histoire naturelle », c'est-à-dire du point de vue de ce qui relie l'être humain en tant qu'individualité biologique et représentant d'une espèce à l'ensemble de la série animale considérée comme une phylogénie – engendrement de formes gouverné par le mécanisme de la sélection naturelle. En d'autres termes, l'Homme est issu d'une généalogie animale, et chaque être humain porte les traces multiples de cet héritage. Considérée sous cet angle transformiste, l'anthropologie est la plus compréhensive des sciences de l'Homme, englobant l'étude de l'ensemble des phénomènes sociaux, lesquels sont antérieurs à l'humanité puisque liés dans leurs formes élémentaires à l'apparition de la reproduction sexuée.

Résumons brièvement les deux moments clés de la construction darwinienne, qui correspondent successivement à *L'Origine des espèces* (1859) et à *La Filiation de l'Homme* (1871).

Dans l'ensemble du monde vivant, à l'intérieur de chaque espèce, se joue, sous l'action d'une forte tendance au surpeuplement de zones limitées par leurs dimensions spatiales et leurs ressources, une forte lutte pour l'existence qui ne laisse survivre que les formes avantagées dans cette lutte par des variations fortuitement adéquates de leur capacité physique et instinctuelle. L'accumulation des variations avantageuses est ce qui détermine la transformation graduelle des organismes et le succès évolutif d'une forme vivante à un moment et dans un milieu donnés, corrélatif de l'élimination des formes concurrentes moins aptes à la survie.

Dans l'espèce humaine, la sélection conjointe des instincts sociaux et des capacités rationnelles a produit le renversement évoqué il y a un instant : la transformation du milieu, ancien opérateur sélectif, en auxiliaire de survie permet à l'humanité d'échapper sensiblement au règne éliminatoire de la sélection naturelle et de privilégier les conduites qui s'accordent avec cette évolution particulière : là où la sélection éliminait, la civilisation protège, secourt, réhabilite, et érige sur cette voie l'édifice de la morale et du droit. C'est cet « effet réversif de l'évolution » (Tort, 1983) qui donne désormais

la règle de l'engagement humain sur la voie de la civilisation, caractérisé par la supplantation des mécanismes d'élimination par les conduites réfléchies et institutionnalisées de l'aide et de l'assistance. Darwin explique ainsi en 1871 que les facteurs éducatifs l'ont emporté sur la sélection naturelle dans la production des qualités qui favorisent le développement de « la partie la plus élevée » de la nature humaine : « Car les qualités morales », écrit-il, « progressent, directement ou indirectement, beaucoup plus grâce aux effets de l'habitude, aux capacités de raisonnement, à l'instruction, à la religion, &c., que grâce à la sélection naturelle ; et ce bien que l'on puisse attribuer en toute assurance à ce dernier facteur les instincts sociaux, qui ont fourni la base du développement du sens moral ».

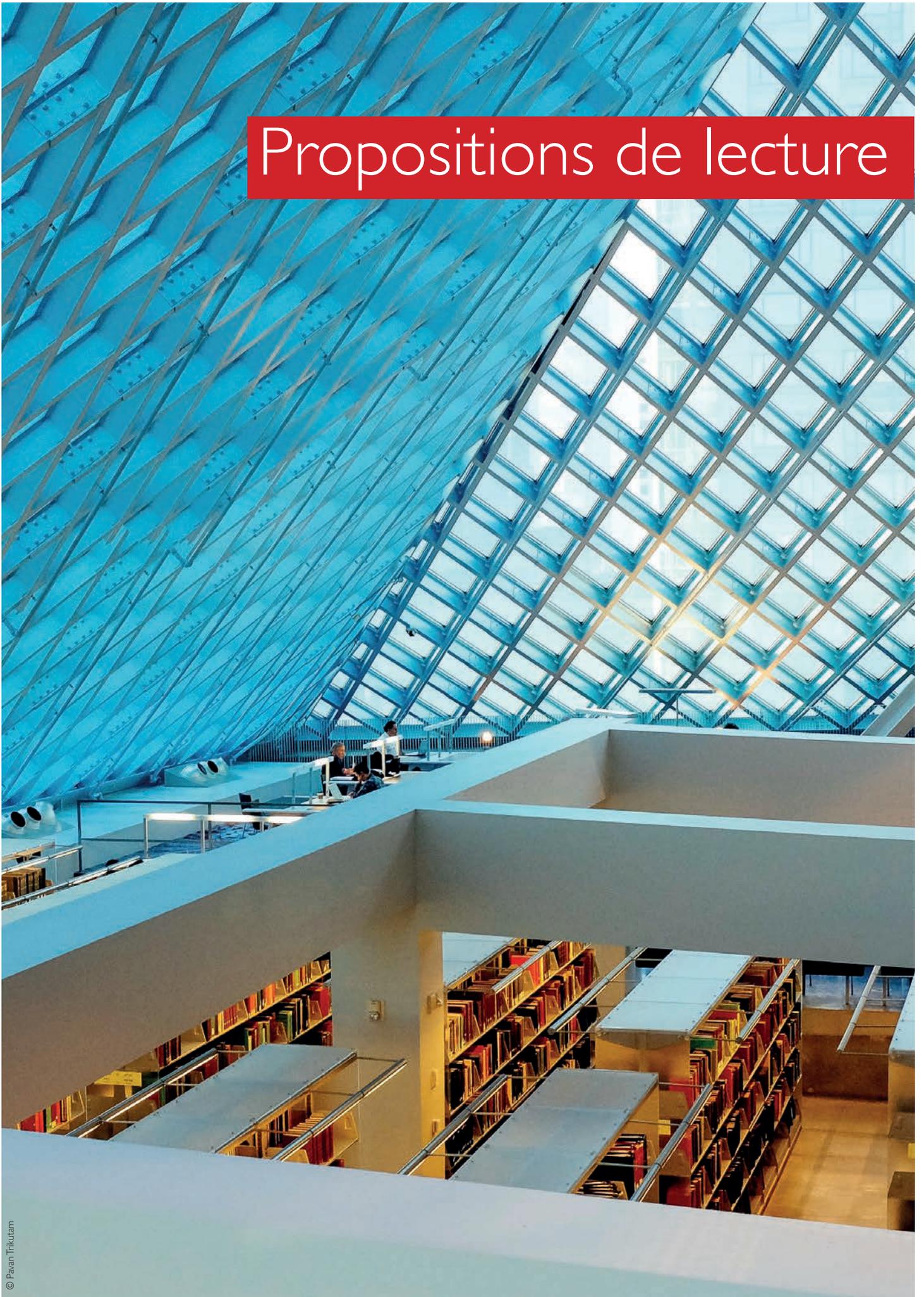
Pour Darwin anthropologue, la morale est l'axe réel de la civilisation, et sa place dans l'évolution humaine est liée à l'emprise politique des religions, premières codificatrices de la vie sociale, et à ce titre, structurantes dans les époques archaïques où l'obéissance collective à un chef dépendait en grande partie des pouvoirs de la superstition. Si son opposition intime au christianisme, avouée dans ses écrits autobiographiques, ne produisit pas chez lui d'athéisme directement offensif, elle s'illustra dans un combat proprement scientifique dont chaque pièce est une réfutation des dogmes providentialistes de la théologie naturelle, et enseigne que toute connaissance véritable repose non sur l'aveuglement de la croyance, mais sur l'exploration des processus immanents de la nature, et par l'intelligence des engendremens.

**Cet entretien a été réalisé par
Pascal Diard, professeur d'histoire
et membre du GFEN.**

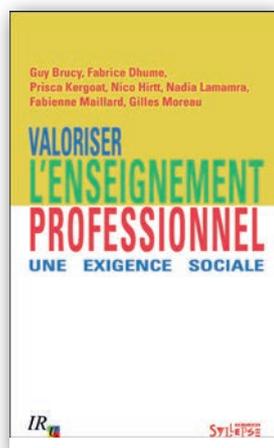
BIBLIOGRAPHIE

C. DARWIN, *L'Origine des espèces*, éd. Tort, Champion ; C. DARWIN, *La Filiation de l'Homme et la sélection liée au sexe*, éd. Tort, Champion ; P.TORT, *L'Effet Darwin*, Seuil, coll. « Points-sciences » ; P.TORT, *Darwin et la Religion*, Ellipses ; P.TORT, *Sexe, Race & Culture*, Textuel ; P.TORT, *Qu'est-ce que le matérialisme ?*, Belin.

Propositions de lecture



Valoriser l'enseignement professionnel. Une exigence sociale



Collectif, Col. Comprendre et agir,
Institut de recherche de la FSU & Syllapse, 2017, 135 p.

Regroupant des contributions a priori hétéroclites, le présent ouvrage met à profit la diversité des points de vue et des approches adoptés pour mieux appréhender la problématique générale. Faute de propositions concrètes, l'ouvrage pourra laisser le lecteur sur sa faim, l'amenant à s'interroger plus qu'il n'apporte de réponses. La qualité des contributions n'en est pas moins grande, bien au contraire. L'ouvrage permet en effet de saisir les enjeux et les contradictions qui entourent ce mot d'ordre consensuel : celui de revaloriser l'enseignement professionnel. En peignant l'histoire de l'enseignement professionnel depuis la fin du XIXe siècle, le premier chapitre est sans aucun doute celui qui donne à la problématique le plus de profondeur.

(On notera au passage combien cette histoire constitue un pan délaissé de l'histoire de l'éducation...). Il permet non seulement d'élargir le regard du lecteur, trop souvent concentré sur le seul baccalauréat professionnel, mais aussi et surtout de se rappeler que les problématiques qui sont les nôtres aujourd'hui ne datent pas d'hier. Ainsi, dès son origine, l'enseignement professionnel fait l'objet de tensions : tandis que le patronat souhaite que soient formés des travailleurs capables de répondre aux besoins immédiats des entreprises, tout en laissant les pouvoirs publics en supporter une partie des coûts, les enseignants, quant à eux, entendent mettre l'accent sur des savoirs plus scolaires afin de former le travailleur, mais aussi l'homme et le citoyen. Quant aux syndicats professionnels, plus proches de la conception défendue par les enseignants, ils sont avant tout attachés à ce que les diplômes constituent une garantie pour les salariés en matière de salaire notamment, grâce à leur reconnaissance dans les conventions collectives. En somme, la formation professionnelle a toujours été au cœur de la lutte des classes et ce plus frontalement que les filières générales. Il convient de lire les évolutions de la formation professionnelle depuis les années 1970 dans ce cadre, compte tenu d'un chômage de plus en plus important et d'un rapport de force de plus en plus favorable au patronat. C'est également à partir de cette période, celle de la création du baccalauréat professionnel, que se pose la question de la dévalorisation relative de l'enseignement professionnel, en cela même que c'est le baccalauréat qui est pris comme référence. Cette histoire longue de l'enseignement professionnel est complétée par un deuxième chapitre qui se concentre pour sa part sur les récentes évolutions du baccalauréat professionnel. Un focus qui permet non seulement de mieux les comprendre mais aussi de voir en quoi elles peuvent préfigurer des réformes qui pourraient s'appliquer dans le champ éducatif en général. Paradoxalement, alors que la création du baccalauréat professionnel pouvait apparaître comme une affirmation du caractère scolaire de l'enseignement professionnel, témoignant ainsi d'une certaine autonomie vis-à-vis du patronat, un certain nombre de dispositions en faisaient déjà un levier permettant au patronat d'imposer certaines de ses exigences. C'est tout particulièrement le cas de l'évaluation par compétence, qui est d'ailleurs l'objet du dernier chapitre du livre. Quant aux autres contributions, elles mettent l'accent sur la reproduction des inégalités dans le cadre de l'enseignement professionnel. La problématique est particulière dans la mesure où, aux explications classiques du phénomène, bien connues de la sociologie de l'éducation, s'ajoutent des causes propres à l'enseignement professionnel. En effet, le lien ténu que ce dernier entretient avec le monde du travail et l'importance décisive accordée à l'insertion des élèves dans l'emploi génèrent une reproduction d'autant plus forte des inégalités, qu'elles soient sociales, de genre ou ethniques. En définitive, malgré leur diversité, toutes les contributions montrent combien l'enseignement professionnel est, bien plus que l'enseignement général, aux prises avec le capitalisme. La lecture du livre permet ainsi de mieux saisir des problématiques que connaît l'enseignement professionnel, de manière à affiner nos revendications et nos positions à son sujet et à les appréhender dans une visée politique plus large, sans rester enfermé dans le seul champ éducatif. Une lecture enrichissante, tout autant pour ceux qui s'intéressent de près à l'enseignement professionnel que pour ceux qui s'intéressent de manière plus générale à l'éducation... et qui voudraient comprendre à quelle sauce cette dernière pourrait être mangée !

Au cœur des malaises enseignants

Anne Barrère.
Armand Colin, 2017.



Le propos de ce livre est d'apporter des outils de compréhension aux enseignants face à leurs difficultés en les informant des analyses fournies par les sciences sociales.

Une analyse globale du travail enseignant désamorce une approche trop institutionnelle

Les enseignants vivent une dissociation fréquente entre leur statut et leur métier. Le confort statutaire ne leur apparaît plus comme une contrepartie suffisante.

La massification des publics change la finalité des études et le travail enseignant. La mise en activité des élèves en classe est différente selon leur nombre et leur hétérogénéité. La participation orale souhaitée n'est pas forcément efficace en termes d'apprentissages car elle peut découler plus de la motivation des élèves que d'un moment d'apprentissage.

La description du métier permet de comprendre ce qui différencie les individus face aux mêmes difficultés. 1) Dans la préparation des cours, les enseignants peuvent connaître une forme d'ennui ou d'atrophie intellectuelle, face à la routine ou aux écarts entre ce qui fait sens pour l'enseignant et pour les élèves. 2) La cyclothymie de la relation est liée à la gestion de la classe et à la dimension intime des problèmes d'autorité quotidiens. 3) La correction ou l'évaluation peuvent aboutir à un sentiment d'impuissance, en déplaçant son jugement vers des considérations morales pour ne pas démotiver les élèves (mentir à des élèves dont on sait qu'ils ne réussiront pas). 4) Le milieu enseignant éprouve un déficit de reconnaissance par rapport à la société entière.

La massification des années 70 s'est accompagnée d'une fausse démocratisation

Les enseignants ont été accusés d'être au service d'une institution inégalitaire. La nature des savoirs, la pédagogie, la culture scolaire proche de la culture des classes supérieures sont porteuses de domination et d'inégalités. Les implicites sont les principaux vecteurs pédagogiques des inégalités. Par exemple, les enseignants s'adressent aux élèves en considérant qu'ils ont un niveau linguistique suffisant pour comprendre leur cours. S'ils ne l'ont pas, ils pensent qu'ils ont des lacunes scolaires mais c'est surtout la manière de parler qui est inadéquate. La pédagogie de l'explicite ne doit juger que les acquis scolaires selon des critères objectifs connus de tous.

Certains courants pédagogiques novateurs sont en phase avec les familles des classes moyennes très centrées sur l'épanouissement de l'enfant et valorisent des compétences acquises en dehors de l'école, comme par exemple, le jeu qui n'est pas reconnu dans toutes les familles. Mais, ce n'est pas parce que les limites des pédagogies actives sont mises à jour que les pédagogies traditionnelles sont plus égalitaires.

Plus les modes de transmission sont visibles, plus les élèves identifient les attendus scolaires. . . Les lycéens des milieux populaires sont de-

mandeurs de plus d'encadrement pédagogique et de vérification de leur travail personnel. Beaucoup se sentent injustement traités au vu des efforts accomplis.

Le souci d'efficacité est une préoccupation majeure des enseignants

Dans des établissements marqués par la difficulté scolaire, les enseignants peuvent se sentir inefficaces face aux mauvais résultats mais aussi utiles en termes de socialisation et de travail éducatif. Il y a alors un dilemme entre maintenir des exigences scolaires et empêcher que les mauvaises notes ne détruisent la motivation. Un enseignant va se sentir efficace si son cours a bien marché or cela peut tenir plus au bon climat de la classe qu'à l'appropriation des savoirs.

L'efficacité peut se mesurer à l'aune de l'effet-établissement et de l'effet-classe. C'est le temps consacré aux apprentissages qui est le plus corrélé aux résultats, ce qui questionne l'efficacité de projets trop éloignés du scolaire. La principale source d'efficacité d'un établissement est la nature de son public. La mise en concurrence des établissements fait décroître l'efficacité globale. Alors que la gestion de l'hétérogénéité est considérée comme une des plus grandes difficultés du métier, les élèves qui rencontrent des difficultés progressent davantage dans une classe hétérogène qui favorise une forme d'équité. Les regroupements d'élèves en échec ont toutes les chances d'échouer.

Dans les contextes d'échec scolaire, les enseignants ont tendance à adapter le programme vers le bas en étant moins exigeants que dans les bonnes classes.

La gestion de la complexité des différents événements de la classe

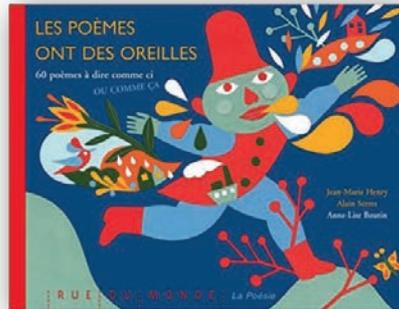
Le choc d'entrée dans le métier, accentué, parce que ce sont les enseignants les plus inexpérimentés qui sont nommés dans les établissements les plus difficiles, est dû au décalage entre attentes et représentations. Ils interprètent les comportements agressifs comme une défiance personnelle alors que les plus expérimentés se sentent beaucoup moins remis en cause. Lorsque les difficultés scolaires durent, l'élève peut se sentir stigmatisé. Les enseignants peuvent être plus ou moins producteurs de déviance scolaire, selon leur adaptation au contexte des relations dans la classe, en niant l'importance de leurs jugements, en finissant par penser que les élèves sont indifférents à leur jugement.

Ce que signalent les résistances aux réformes, la passivité ou l'inertie, c'est l'absence de construction et de réflexion communes du problème. L'individualisme enseignant est avant tout une création de l'organisation scolaire et non pas la spécificité d'un groupe. Il est essentiel de comprendre pourquoi les enseignants ont intérêt à sortir de l'individualisme organisationnel. Le travail en équipe est-il une solution ? Les enseignants s'investissant dans des projets collectifs et le travail en équipe, disent que cela améliore le climat de classe mais ce résultat peut-il être promu comme seul objectif officiel ?

Des dispositifs de soutien plus ou moins individualisés sont mis en place. Mais, selon le rapport d'inspection de 2010 (n° 114 de l'IGEN-GAENR), les conséquences des aides et soutiens dépendent largement des configurations locales. Les petits groupes d'élèves ne sont pas toujours une solution à certains problèmes d'apprentissage.

Les poèmes ont des oreilles 60 poèmes à dire comme ci ou comme ça.

Réunis par Jean-Marie Henry et Alain Serres. Illustrations d'Anne-Lise Boutin.
Rue du Monde. Février 2013



Voici une anthologie de poèmes qui va décoiffer plus d'un cheveu sur la langue ! (...) T'as-ti tenté tout tutu ? / T'es-ti tant ? T'es-ti titan ? / T'es-ti toi dans tes totaux ? / Tata-ta, tu tus ton tout. C'est ainsi que se termine Totaux, ce virelangue de Norge, un poème « Pour faire l'acrobate », l'un des thèmes proposé par Jean-Marie Henry et Alain Serres. On trouve encore, entre autres, des poèmes de Jean-Hugues Malineau et d'Henri Pichette « Pour muscler sa langue », des poèmes de Marie-Claire d'Orbaix et de Gérard Le Gouic « A murmurer », un extrait du Stabat mater furiosa de Jean-Pierre Siméon et Mes occupations

d'Henri Michaux « Pour se mettre en colère », des poèmes « A dire sans rire » ou alors des poèmes « Pour faire compliqué quand la vie est si simple ! ».

Sur chaque double page, des idées pour partager ces textes à haute voix. Il ne s'agit que de suggestions comme le soulignent les auteurs. Mais elles sont précieuses pour celui ou celle à qui l'on conseille bien souvent à l'école de « mettre » le ton et ne sait ce que cela veut dire ! On nous propose de « varier le ton » au cours d'un même poème : *être tour à tour émerveillé, désemparé, naïf, détaché, brûlant de passion ou ironique...* ou de le démarrer en exagérant et de *revenir à la sérénité pour accompagner la chute touchante du poème* ; de dire sans rire des poèmes qui s'emmêlent les pieds dans les lettres des mots. On nous suggère même de laisser parler le silence entre les vers avec un texte de Robert Desnos. Si c'est bien le lecteur qui donne au poème le sens qu'il veut y mettre, les textes proposés et les suggestions de mise en voix invitent le « passeur » de poèmes à s'interroger sur ce qu'il veut ou peut faire passer pour que le poème entre en résonance avec son auditoire. Mais on peut aussi s'autoriser tous les registres possibles, de manière spontanée, en toute intimité, pour éprouver le sens du poème.

Les collages hauts en couleur d'Anne-Lise Boutin donnent la voix à des personnages et des animaux loufoques, faisant échos à la dimension surréaliste de certains poèmes.

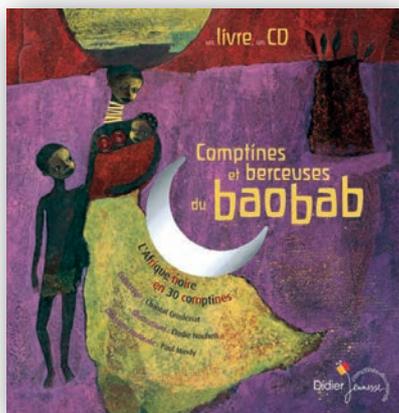
Tous ces textes, de par leur musicalité, donnent envie d'entrer dans la langue, de jouer avec elle, de saisir sa saveur et son épaisseur. On prend plaisir à essayer d'en dire, comme ci ou comme ça, en fonction de son public.

La poésie pour les enfants, vous doutez encore ? Jean-Pierre Siméon, longtemps directeur artistique du Printemps des poètes, s'adresse aux enfants ainsi : [...] *La poésie, c'est comme les lunettes. C'est pour mieux voir. Parce que nos yeux ne savent plus, ils sont fatigués, usés. Croyez-moi, tous ces gens autour de vous, ils ont les yeux ouverts et pourtant petit à petit, sans s'en rendre compte, ils deviennent aveugles. Il n'y a qu'une solution pour les sauver : la poésie. C'est le remède miracle : un poème et les yeux sont neufs. Comme ceux des enfants.*

Alors point d'hésitation, à lire, à chuchoter, aux enfants dès le plus jeune âge. Mêmes les bébés adoreront !

Comptines et berceuses du baobab (un livre, un CD)

Collectage : Chantal Grosléziat / Illustrations : Élodie Nouhen / Direction musicale : Paul Mindy
Didier Jeunesse comptines du monde 2002.



Peut-on dire « l'Afrique noire en trente comptines » comme le mentionne le sous-titre du livre ? Gageure ou tentative pour donner envie de découvrir cette Afrique francophone dont la culture ancestrale se transmet par-delà les mers ? L'avant-propos de l'album donne le ton : "Que chacun, adulte ou enfant, parcourant l'Afrique enchantée, y puise le désir de connaître, d'échanger..."

Dix pays et onze langues nous livrent une partie de notre commune humanité. Recueillis autour de Paris, les textes sont autant d'invites au partage. On y trouve des comptines à gestes et à accumulation qui exercent la mémoire, des textes découverte du corps : " Jambe Bras Oreille Nez Cou Œil Bouche Chut !". D'autres abordent des difficul-

tés rencontrés par les enfants et l'accompagnement des adultes " Je vais te consoler mon bébé. Éloigner ton chagrin" ; "L'enfant qui a perdu père et mère Vous, ses proches, prenez soin de lui !". Les jeux chantés font aussi partie du répertoire présenté. L'adaptation de Frère Jacques nous revient comme un clin d'œil au mélange des cultures. Tout cela s'écoute. On se laissera facilement captiver par les voix, les chants nostalgiques, le rythme des danses ou des jeux chantés. Quelques instruments traditionnels trouvent tout naturellement leur place dans les différents accompagnements musicaux. Cet Album CD ne se contente pas de donner à entendre, et suivre parfois maladroitement les paroles écrites phonétiquement, traduites pour notre bonheur. Par la qualité de ses illustrations sur l'intégralité des pages, il nous invite à un voyage poétique qui nous plonge dans la simplicité du quotidien. Et comme si tout cela ne suffisait pas à entrouvrir notre regard sur cette culture si lointaine et si proche, les commentaires en fin d'album resituent chaque comptine, danse, jeu chanté dans le pays d'origine. Ils contribuent à élargir notre compréhension et démontrent combien nous partageons, par-delà nos différences, des préoccupations identiques.

A lire, à regarder, à écouter sans modération.

Numéro 1 : septembre 2014



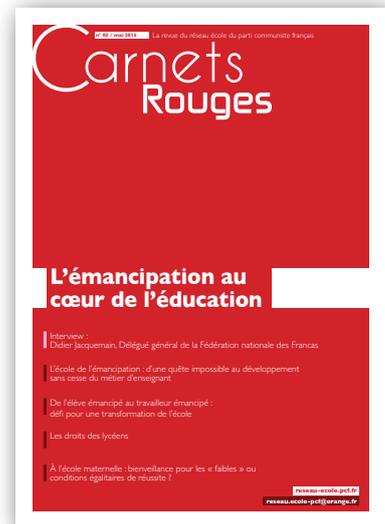
Quels programmes pour une culture partagée ?

Numéro 2 : janvier 2015



L'égalité ça se construit

Numéro 3 : mai 2015



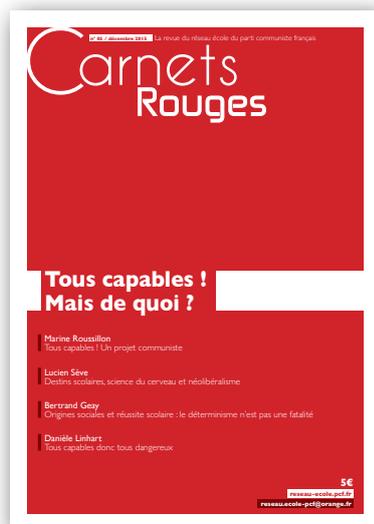
L'émancipation au cœur de l'éducation

Numéro 4 : septembre 2015



La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Numéro 5 : décembre 2015



Tous capables ! Mais de quoi ?

Numéro 6 : mars 2016



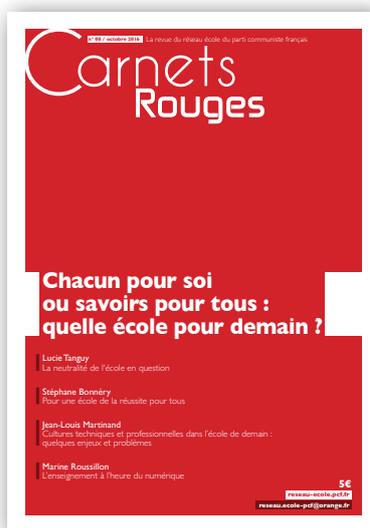
Continuer à penser

Numéro 7 : juin 2016



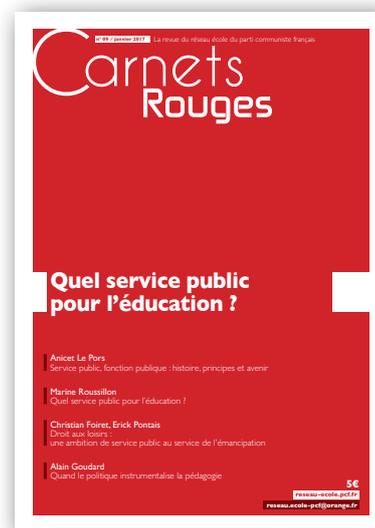
Enseigner : quel travail ?

Numéro 8 : octobre 2016



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

Numéro 9 : janvier 2017



Quel service public
pour l'éducation ?



Carnets Rouges

BULLETIN DE SOUSCRIPTION A "CARNETS ROUGES"

Carnets Rouges peut désormais se commander en version papier.

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

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

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

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

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

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

Nom: Prenom:

Adresse postale:

Adresse mail :

Eventuellement organisation ou Fédé :

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

(Bien préciser ces différentes mentions sur l'enveloppe)