

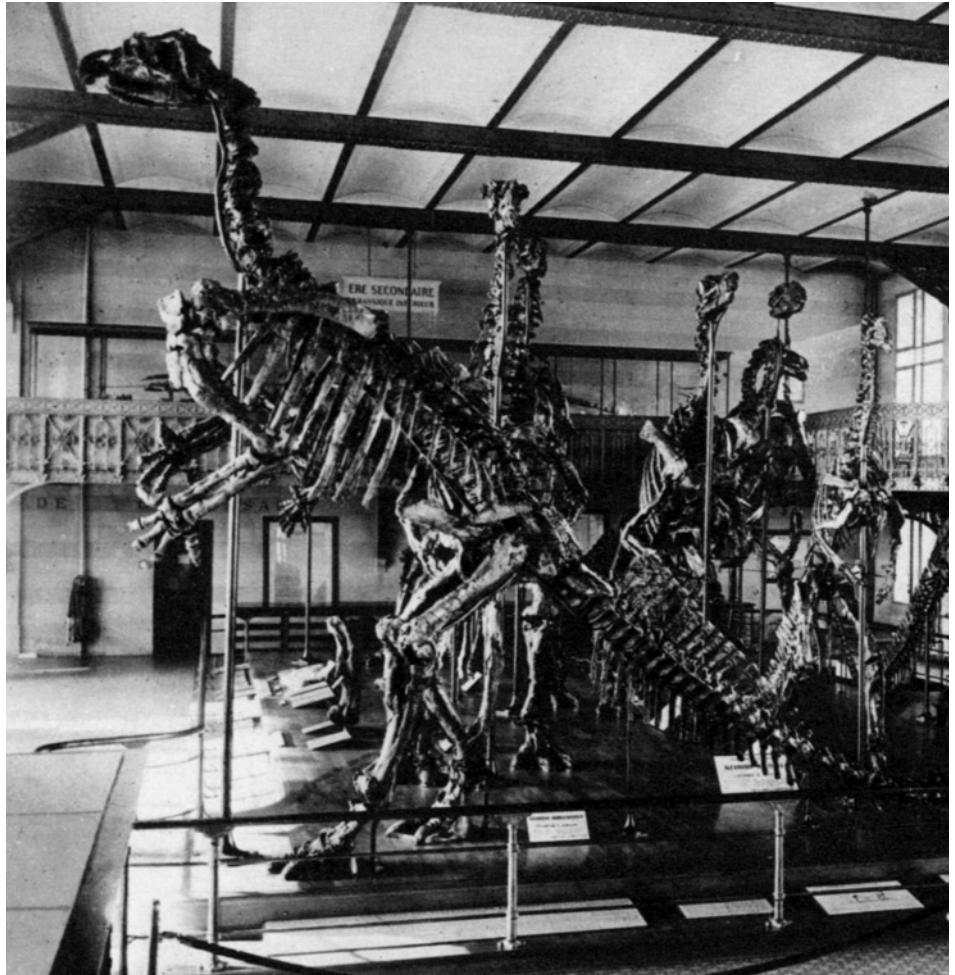
Articulations

Centre Socialiste d'Éducation Permanente
rue de Charleroi, 47 • 1400 Nivelles
tél.: 067 / 89 08 50 - 067 / 21 94 68
fax: 067 / 21 00 97
Courriel: infos@cesep.be

numéro dix-huit

L'école destituée	I
La matinée du premier jour de la première année	III
Aliénation garantie	V
De quoi elle se mêle la prof?.....	VII
Le problème que me pose l'enseignement culturel..	VIII
L'école pour tous : repenser en continu l'école obligatoire.....	X
Les saboteurs libéraux de l'école publique..	XIII

Réalisation Jean Vogel



L'école destituée

par Jean Vogel

C'est devenu un rituel, chaque rentrée des classes s'accompagne inévitablement d'asper-
sion massive d'eau de rose via les reportages et
les chroniques qui lui sont consacrés. Un
joyeux chahut, la gorge serrée, des larmes furtives,
tout le monde s'assied, silence, premier
cristissement de la craie sur le tableau noir et
c'est parti. Pour donner du sens à l'événement,
on recueille pour une postérité éphémère les
propos lénifiants et interchangeables d'un
ministre le plus souvent novice, d'un directeur
d'établissement chevronné et de la petite Mar-

celle. Parallèlement, mais destinée à une
audience plus restreinte, la parole est rendue
aux experts¹, qui s'évertuent gravement à dia-
gnostiquer les raisons du «malaise
enseignant» ou de la «situation critique du
système scolaire».

On a pu ainsi apprendre que selon une
recherche menée à l'UCL, «par comparaison avec
les travailleurs belges en général, les ensei-
gnants se disent moins satisfaits et plus de la
moitié souhaiteraient arrêter le métier partielle-
ment (41 %) ou totalement (17 %).»² On rap-

pellera aussi que des enquêtes internationales récentes exposent que l'école en Communauté française répond de moins en moins aux objectifs de diminuer les inégalités et de donner des chances égales à tous. On polémiquera alors sur l'identité du coupable: les «gourous pédagogues» ou les mécanismes de sélection et de ségrégation inhérents au système?³

En 1999, nous avions déjà consacré un numéro d'Articulations à «L'école en souffrance». Après avoir noté que «une société n'a que l'école qu'elle mérite et les tensions de tout ordre qui parcourent l'institution scolaire ne font que réfracter, parfois sous une forme condensée, les malaises, les discordances et les violences de la vie sociale», nous ajoutions «il existe toutefois une crise spécifique du système éducatif qui rejaillit à son tour sur d'autres aspects de la vie:

- crise des contenus: qu'est ce qui est transmis et qu'est-ce qui *doit* être transmis, d'après quels critères?
- crise des finalités: crise de ce *en vue de quoi* l'enseignement doit être délivré
- crise de la relation éducative: le type traditionnel de l'autorité indiscutée du maître s'est effondré et des types nouveaux n'arrivent ni à se définir, ni à s'affirmer, ni à se propager
- crise de désinvestissement de l'éducation comme telle, par tous les participants: éducateurs, élèves, parents, pouvoirs publics.»

C'est à ce dernier aspect qu'est consacré le présent numéro d'Articulations «L'école destituée». Pourquoi parler de destitution?: «Destituer, c'est chasser quelqu'un d'un poste; en anglais, *destitution* a aussi le sens de dégradation, *a destitute person*. Nous entendons par destitution le mouvement de l'imaginaire social qui se retire des institutions existantes, du moins en partie, et les désinvestit, les destitue, leur enlevant l'essentiel de leur validité effective ou de leur légitimité - sans pour autant procéder à la création d'autres institutions qui en prendraient la place.»⁴

L'institution scolaire existe, dans certaines sociétés, depuis des millénaires. Il y a environ un siècle, elle a commencé à occuper une position centrale dans les sociétés modernes. Il s'agissait d'un rôle polyvalent. D'une part, l'économie, une fois franchie la phase de la révolution industrielle, avait besoin d'une nombreuse main d'œuvre instruite et formée. D'autre part, dans un monde travaillé par les nouvelles aspirations de justice et d'égalité portées par le mouvement ouvrier émergent, l'instruction publique gratuite et obligatoire pour tous apparaissait comme un vecteur déterminant de mobilité sociale susceptible de contrebalancer les inégalités héréditaires. Mais au-delà de ces dimensions en quelque sorte «fonctionnelles», le caractère de plus en plus central de l'institution scolaire répondait au déclin continu du rôle de la famille en tant que principale structure de socialisation des enfants et des jeunes. Pour la plus grande partie de ceux-ci, c'était à l'école, et non plus au sein du foyer familial, qu'étaient acquis non seulement les apprentissages de base et professionnels mais aussi l'accès à la culture de la société globale. Même si le système éducatif n'a jamais répondu pleinement aux missions qui lui étaient confiées, les valeurs sur lesquelles il reposait paraissaient incontestables. Indépendamment de ses performances ou de ses défaillances, l'école était l'objet d'un investissement imaginaire de la part de toutes les composantes de la société qui y voyaient l'instrument par excellence permettant d'assurer la réalisation du «progrès».

Il n'en va plus de même aujourd'hui. L'école a cessé d'être la principale ouverture extra-familiale sur le monde des enfants et des jeunes. A ce point de vue, elle a été largement déclassée par la télévision. Une remarquable étude américaine publiée en 1993 concluait à ce sujet: «Qui se charge d'inculquer les valeurs? L'école? La famille? La télévision, à coup sûr. Mais les valeurs qu'elle inculque sont-elles celles que nous voudrions voir adoptées par nos enfants?» Or le rôle déterminant

joué désormais par la télévision traduit une situation d'ensemble: «Si la télévision exerce une telle influence sur les jeunes, c'est précisément parce que les autres institutions qui s'occupent des enfants fonctionnent très mal aujourd'hui (...) A bien des égards, les problèmes de l'école se retrouvent à la télévision (...) On suscite de moins en moins la curiosité des gens, et on ne leur demande pas de s'impliquer - voilà, au moins, un point sur lequel l'école et les producteurs de la télévision semblent s'entendre. On ne parle plus d'"éduquer", il s'agit d'"exercer",»⁵

Au plan des motivations, le temps passé à l'école a pu être qualifié de «corvée gagne-pain pour les éducateurs, astreinte ennuyeuse pour les élèves qui n'ont pas l'âge (ni la structure psychique) requis pour y voir un investissement instrumental.»⁶ Une institution pleine de vie attire sur elle l'amour des uns et la haine des autres; lorsqu'elle ne suscite plus que l'ennui, elle ne fait que se survivre. Par rapport à une telle métamorphose des affects, il y aurait un parallèle éclairant à tracer entre le destin de l'Eglise et celui de l'école...

1 A qui on ne l'ôte pourtant jamais...

2 C. Marroy et B. Cattonar, «Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants», *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n° 18, septembre 2002 (<http://www.girsef.ucl.ac.be>)

3 Régis Dohogne et Jacques Liesenborghs, «Faut-il brûler les gourous pédagogues?», *La Libre Belgique*, 15 septembre 2003, p. 17.

4 Cornelius Castoriadis, *Sujet et vérité dans le monde social-historique*, Le Seuil, 2002, p. 16.

5 Karl Popper et John Condry, *La télévision: un danger pour la démocratie*, 10/18, 1996, pp. 76-77.

6 Cornelius Castoriadis, *La montée de l'insignifiance*, Le Seuil, 1996, p. 19.

La matinée du premier jour de la première année.

Extrait du roman de Daniel Adam "Lucid Casual" où il est raconté comment l'héroïne, Lucid, est brutalement plongée à l'âge de six ans dans le monde étrange de l'école.

... Lucid Casual vit sa maman pleurer pour la première fois ce matin de septembre au cours duquel elles s'habillèrent toutes deux de frais et de blancs pour se diriger vers un endroit qui n'était ni le magasin de peluches, ni les cousines, ni la mer, ni la montagne, ni la foire, ni la campagne, ni le jardin, ni rien mais une sombre bâtisse austère entourée de grillages, agrémentée aux alentours de panneaux triangulaires montrant deux petits enfants en ombre chinoise gambadant gairement, bras dessus, bras dessous. Lucid Casual était déjà passée devant ce bâtiment. Elle avait été effrayée par l'impression malsaine qui s'en dégageait. Une cour rachitique contenait une foule d'enfants qui hurlaient à qui mieux mieux et s'agrippaient aux manteaux des mamans qui voulaient partir et tu vas voir mon chéri ça passera très vite ce n'est pas la faute de maman elle sera très gentille la madame. Les enfants ne croyaient pas les mamans, se disant que si elles pleuraient, c'était de tristesse de les abandonner pour toujours dans cet espace désolé. La situation était critique. Les enfants hurlaient de plus en plus et les mères attrapaient des migraines à force de se retenir de pleurer. Les pères attendaient de loin dans leur voiture. Ils avaient fermé les fenêtres et monté le volume de l'autoradio pour étouffer les cris de leur couardise.

Une cloche sonna et chacun pris cela pour une délivrance, comme le clairon de la cavalerie quand les cow-boys sont entourés par les indiens et qu'il ne reste plus qu'une cartouche, deux femmes et une boîte de petits pois. Heureusement, Lucid Casual

n'avait jamais admiré les hommes blancs mais bien les indiens et quand un individu hurla de se rassembler en rangs par deux et que les mamans devaient sortir parce que l'heure c'est l'heure, elle pensa aux réserves dans lesquelles on parqua les indiens sortis miraculeusement indemnes de l'extermination. Les mamans profitèrent de la diversion pour battre en retraite, abandonnant à l'ennemi les blessés. Soudain seuls après des années d'amour et de marques de tendresse, les enfants se raccrochaient les uns aux autres en jetant des regards implorants.

C'est en rentrant dans la classe peinte en jaune vomi que Lucid Casual sut qu'elle ne s'y plairait jamais. Au dessus d'une armoire couleur caca d'oeie, un renard empaillé montrait ses crocs à côté d'une chouette dont le regard avait pris pour la nuit des temps l'expression même de la tristesse et du désarroi profond. Sur les murs, des signes cabalistiques ressemblaient aux petits mots que sa maman glissait dans son sac de voyage quand elle allait dormir chez les cousins ou dans le fond du jardin.

Elle sentit tout de suite que, ici, ce ne serait pas pour jouer, mais alors pour quoi faire ? Peut-être vont-ils nous tuer ou nous empailler comme elle l'avait vu faire avec les Gilles de Binche. Rangeée perpendiculairement au tableau noir immaculé, une table ployait sous le poids de livres et de cahiers empilés impeccablement.

Raide sur l'estrade, habillée de gris et de dents jaunes, une dame sans âge attendait qu'on la remarquât. Elle fit craquer son fond de teint en articulant un bonjour aussi cordial qu'une homélie funèbre.

Elle se retourna, prit une craie blanche et écrivit avec une lenteur d'escargot

Jeudi 1^{er} septembre .

Lucid sentit que le piège venait de se refermer sur elle et ses compagnons d'infortune ; les fenêtres étaient fermées et la porte hors d'atteinte.

L'institutrice tenta vainement d'interroger ses élèves afin de connaître l'année dans laquelle ils pensaient vivre et, en guise de réponse, elle obtint :

- 32 kilos
- pas mieux
- charcutier
- à la maison
- comme chaque année à la mer
- mon frère est déjà venu dans votre classe
- c'est pas moi
- si c'est toi
- hein madame que c'est lui
- pipi.

Lucid Casual réfléchissait longuement et entamait un calcul diabolique dans lequel intervenaient le nombre de peluches reçues, les cartes de son papa épinglées au mur de sa chambre, le nombre de petits chats de Naqu'unoeil, plus un tas d'autres paramètres qu'elle ajoutait, exactement comme lorsqu'elle faisait une recette de cuisine que sa maman, après avoir fait semblant d'adorer, jetait à la poubelle. Le visage empourpré par la concentration, Lucid eut la révélation de la réponse et, fière, cria :

- Mille neuf cent nonante quatre neuf !

Son voisin tomba de son banc et une pile de cahiers s'effondra lamentablement pendant que le directeur déboula dans la classe persuadé que le plafond venait de

s'écrouler. Exactement treize ans plus tard, quand le plafond s'écroula pour de bon, il resta confortablement assis dans son bureau en se disant qu'on ne l'y prendrait plus. La seule victime fut le renard empaillé qui avait déjà perdu quelques dents et pour lequel la patience du taxidermiste avait été mise à rude épreuve. Lorsqu'il remit l'animal au dessus de l'armoire, plus personne n'osait se retourner pour le regarder tant il avait l'air d'un monstre. C'est à partir de ce jour que l'institutrice décida de donner cours coiffée d'un casque de chantier malhabilement dissimulé sous une voilette mauve. Bien que chétive, Lucid possédait un organe vocal d'une puissance décoiffante...

... On en était qu'à la deuxième partie de la matinée du premier jour de cette première année primaire de Lucid Casual et des ses compagnons d'infortune... L'institutrice pria chacun de prendre le cahier dans lequel il y a des lignes bleues horizontales et une ligne rouge verticale, c'est ça, c'est bien Rudolph Heinerich, non pas celui-là William, écoutez ce qu'on vous dit bon sang. Et - "on ouvre à la première page, oui, c'est celle avant les autres" et - "qui sait écrire son nom et son prénom?", histoire de se faire une idée du niveau, vraisemblablement médiocre, de la classe. Et que ceux qui ne savaient pas écrire ne mettent rien, surtout pas un dessin, on dessinera dans le cahier de dessin mais pas aujourd'hui, aujourd'hui on travaille sérieusement.

- J'ai fini madame, dit Heinerich, à peine la consigne terminée.
- Moi pas madame.

- Moi non plus.
- Moi non plus Madame.
- Moi presque.
- Moi presque presque.
- Moi pas encore mais bientôt.
- Madame, c'est quoi qu'il faut faire ? demanda William Baudes-son.
- Madame, je peux lui expliquer, lance Heinerich
- Madame, si je ne sais pas écrire mon nom, je peux écrire maman ?
- Madame, il y a William Baudes-son qui pleure, dit Lucid.
- Encore un page et j'ai fini, dit Rachid Billancourt.
- Comment ça, une page, demanda l'institutrice.
- Ben oui, comme j'ai un grand nom, ça remplit plusieurs pages, dit fièrement Rachid.
- Venez me montrer votre cahier, répliqua sèchement le sergent major.

Rachid se leva avec joie de son siège et courut jusqu'au bureau de l'institutrice. En chemin, un bruit particulier, comme un feulement, fit tourner la tête de toute la classe vers Rachid. Son visage s'empourpra. Il arriva au niveau du bureau de l'institutrice. Ce qu'il vit l'édifia complètement jusqu'à la fin de sa vie. Ses yeux étaient à hauteur du sous-main en cuir, souvenir de communion solennelle, que madame Madame avait déposé sur le bois tâché d'encre violette et rouge. Autour de cet espace crème et brun, une multitude de pots récupérés (yaourts, confitures, moutarde) contenaient une quantité incroyable de crayons, bics, feutres, stylos, plumes. Ce qui frappa Rachid, ce n'était pas tant la quantité mais bien que tous ces ustensiles écrivaient en rouge, sang, vermillon, terne, pompier... Rachid se demandait comment il pourrait, lui, dessiner le ciel en rouge, la mer en rouge, le soleil en rouge, son père en rouge, son petit chat en rouge, le monde entier en rouge ? A côté de cette couleur qui semblait généralisée, gisaient des lattes, règles, équerres, compas, le tout dans un ordre rigoureux à faire pâlir d'envie un régiment de vieux nazis nostalgiques. En baissant les yeux, Rachid vit le premier tiroir ouvert. Il en resta baba d'admiration. Pêle-mêle,

petits soldats, coureurs cyclistes, billes en verre, taille-crayons, che-wing-gum, boules collantes, sifflets, crayons de la croix rouge, gadgets des îles de paix, effigies du Père Damien, morceaux de lunettes, cailloux, petits canifs, décalcomanies, autocollants, cassettes de rock and roll, tubes de colle, tickets de cinéma, préservatifs, craies, petits livres plus un tas d'autres objets non identifiables mais vachement intéressants, gisaient lamentablement au fond de ces quatre planches de bois.

- Ce sont les objets confisqués l'année passée !

Madame Madame venait de dire ça un peu fort, dans le dessein évident de donner une leçon, préventive bien sûr, au demi-nègre. Elle claqua violemment le tiroir sous le nez de Rachid. La classe fut surprise au point que la plupart - enfin ceux qui n'avaient pas terminé - firent leur première rature sur la première page blanche de leur premier cahier de leur première journée de leur première année d'école. Lucid Casual avait le pressentiment que cette rature ne serait pas la dernière.

C'est quand on vit le petit chat sauter de la chemise de Rachid et courir dans le fond de la classe que l'on comprit d'où venait le feulement.

Toute la classe cria

- 000h !

Madame Madame cria - mais elle le regretta aussitôt

- Nom de Dieu !

Le chaton, excité par les cris et rendu fou de terreur, se réfugia au dessus de l'armoire et se percha sur la tête du renard. Rachid se précipita vers l'armoire, les bras tendus vers les deux bêtes tandis que l'institutrice ordonnait de se calmer. Lucid Casual décida de prendre les opérations de sauvetage en mains, aidée par William qui en connaissait un brin dans les histoires de sauvetage, mais dans son cas, il s'agissait plutôt de naufragés et de radeau de la méduse ce qui était assez différent, comme tentait de lui expliquer Lucid, tout en déplaçant un bureau surmonté d'une chaise vers le perchoir des deux animaux. Madame Madame laissa faire les enfants, préférant nettement que ces petits cons se cas-

sent la jambe ou le bras qu'elle même. De plus, elle n'était pas sûre de parvenir à grimper si haut. Lucid et William tenaient la chaise, Rachid était debout sur la chaise et, sur la pointe des pieds, essayait de saisir Poussy puisque tel était son nom. Tous les enfants criaient Poussy Poussy et même l'institutrice y alla gairement. Le chaton avait déjà rentré ses griffes dans la peau poussiéreuse du renard qui, au grand étonnement d'Elvire Viroinval, ne bougeait pas d'un iota. Un papillon de nuit, dérangé par tant de remue ménage, s'envola de derrière l'armoire et vint se poser entre les deux oreilles du chat.

Voilà donc où la situation en était: le renard sur l'armoire, le chat sur le renard et le papillon sur le chat. La chaise sur le bureau, Rachid sur la chaise, Lucid et William tenant la chaise. Poussy vit le papillon s'envoler et un silence léger envahit la classe. Tout le monde suivait le papillon des yeux, y compris le chaton qui se laissa cueillir comme par enchantement. Rachid redescendit de son échelle improvisée, ses amis remirent les meubles en place, l'institutrice se dit qu'elle en profiterait pour passer le vieux disque de Pierre et le Loup, avec la voix de Gérard Philippe, et oublia complètement de regarder le cahier de Rachid. Comme elle oublia également de gronder Rachid pour être venu en classe avec un chaton. C'était une des caractéristiques de l'institutrice. Elle pouvait s'emporter pour des broutilles et ne pas sanctionner des comportements considérés plus graves, suivant une échelle de fautes qui ferait figure de Tour de Babel à côté de Richter lui-même... Rachid, par contre, n'oublierait jamais le tiroir rempli de jouets confisqués. C'est sans doute ici, se dit-il, que celui que ses amis appelaient Saint Nicolas, venait chercher des jouets pour les déposer devant les cheminées, la veille du 6 décembre...

Lucid Casual

Daniel Adam

Editions du Hêtre pourpre

Aliénation garantie, gratuite et obligatoire

par Claude Guillou

Les adolescents ne lisent plus; ils sont incapables de rédiger; on connaît l'antienne... Mais que se produit-il lorsqu'ils écrivent, c'est-à-dire lorsqu'ils utilisent l'écriture, spontanément ou sur incitation, pour dire leur révolte et leurs rêves ?

Voici quelques mois, un teenager canadien, dont l'étouffoir scolaire avait fait une victime impuissante de brimades, lut en classe une fiction de sa composition, dans laquelle un jeune bouc émissaire qui lui ressemble fort fait sauter son école. On se souvient peut-être que l'adolescent fut arrêté, emprisonné plus d'un mois, puis libéré - dans l'attente de son procès ! - à la suite d'une campagne d'opinion⁽¹⁾.

Intitulé « School alienation », le texte qu'on lira ci-dessous n'a pas eu de conséquences aussi fâcheuses pour son auteure, une adolescente américaine d'une quinzaine d'années. Si sa dénonciation de l'aliénation scolaire peut sembler moins radicale, moins agressive en tout cas, qu'une extermination rêvée des oppresseurs, elle est assez efficace pour mettre en lumière la condition intolérable faite aux « mineur(e)s », oubliés de la bonne (comme de la mauvaise) conscience adulte, sauf quand leur invocation (la fameuse « protection de l'enfance ») peut permettre de renforcer le contrôle des populations.

Il faut en effet rappeler à quel point le sujet ici abordé embarrassait les parents, oubliieux de leur propre enfance, usagers parmi d'autres de la grande garderie de l'Éducation nationale, habités de la terreur irraisonnée que leurs enfants soient « marginalisés » s'ils échappaient au service scolaire. Pour nombre d'entre eux, il serait caractériellement insupportable que leur progéniture échappe à des horreurs qu'ils ont dû subir eux-mêmes.

Ne font-ils pas croire aux enfants, répétant un cliché commode, que « l'école est obligatoire », quand la loi de Jules Ferry n'avait stipulé que l'obligation de l'instruction, prévoyant expressément que celle-ci pouvait être dispensée n'importe où, et par n'impor-

te qui ? On comprend l'intérêt des parents, conservateurs ou libertaires, à dissimuler l'existence d'une alternative (au sens originel) : y aller ou pas...

En 1998, le parlement français s'est avisé qu'il existait là une espèce de faille archaïque dans la réglementation. Les députés et sénateurs de tous bords se sont employés à renforcer le contrôle des enfants déscolarisés (dont le nombre est estimé à 6 000), présentés comme les victimes naturelles des sectes et des pédophiles. Vieille stratégie laïque de la République, s'opposant spectaculairement hier à l'Église, aujourd'hui aux sectes concurrentes. On lira avec intérêt l'intervention de la ministre chargée de l'enseignement scolaire, Ségolène Royal, lors du débat de décembre 1998 à l'Assemblée, lorsqu'elle récapitule, voire tente de refonder le discours institutionnel sur l'école : « Il est nécessaire d'assurer prioritairement l'instruction au sein des établissements d'enseignement. En effet, l'école est le creuset de la citoyenneté. La scolarisation des enfants au sein d'institutions leur apprenant que les citoyens reconnaissent l'autorité des lois de la République, et non le pouvoir absolu d'un individu, d'un groupe ou d'une caste, et leur enseignant le respect des différences et le sens de l'égalité, est un droit fondamental de la personne humaine. L'école est le lieu où l'enfant apprend, comprend, découvre et c'est aussi l'endroit où il se confronte à l'autre et apprend à le respecter. Tel est le sens profond de l'obligation scolaire : garantir à chaque enfant les conditions d'un développement autonome de ses facultés et notamment de son esprit critique pour le préparer à l'exercice actif d'une citoyenneté responsable. »

Rédigé contre un système éducatif différent du nôtre, où l'école publique se trouve dans un état de décomposition particulièrement avancé, le texte de Moe oppose néanmoins aux poncifs paternalistes et citoyennistes de la ministre française une réfutation tranquille et pertinente.

L'aliénation scolaire

par Moe*

Ce que j'écris ne résumera peut-être pas tous les aspects de la question, toutes les impressions concernant l'école, mais c'est au moins un début pour ouvrir certains esprits et briser les murs de la solitude et de l'oppression.

Hum... c'est amusant parce que je parle que beaucoup de gens sont en train de se dire: qu'est-ce que l'école a à voir avec l'oppression ?

Je parle que ça n'a jamais même effleuré votre esprit... Voyez-vous, l'oppression a été modelée si soigneusement dans nos systèmes scolaires que, si vous ouvrez les yeux et les oreilles, vous

pouvez sentir que les murs se referment sur vous, et vous ne savez pas pourquoi, où, ni comment ces impressions sont apparues. Tout, depuis le fait de parler à ses amis jusqu'à sécher les cours, montre combien vous êtes opprimé. École: créativité, puissance, savoir, entraide. Notre école: puissante, qui n'aide pas, qui ne sait



Pourquoi les jeunes sèchent les cours ?...

pas. Réalité. Les écoles maintiennent nos peurs du futur et notre solitude présente.

Ça ne devrait pas être comme ça, mais c'est comme ça.

Les écoles, et particulièrement les lycées, sont pour tout esprit rêveur supposées donner un coup de main à un jeune étudiant sur le chemin de la vie ; elles sont supposées nous aider à ouvrir nos esprits, pas à les fermer.

Au lieu de ça, elles nous donnent un coup de main pour nous aveugler et nous envoyer sur la route voulue par la société et le gouvernement, et non celle désirée par nos cœurs et nos âmes.

Les écoles sont devenues des juges de la manière de penser et de s'habiller des jeunes. Si vous vous promenez en sweat-shirt et casquette⁽²⁾, ils pensent que vous

faites partie d'un gang et que vous êtes un problème social, quand en réalité c'est l'école qui en est un.

Ça vous accable, vous donne envie de cogner, et le plus triste est que certains pensent que ça vient d'eux, au lieu de remettre les écoles en question.

Il y a tant de choses qui se passent dans le monde ; des larmes et du sang sont versés au tic-tac de l'horloge du monde. Comment dire : Hé, ce n'est pas ce que j'attends de la vie !

J'ai une réponse : l'unité.

Ensemble nous pouvons essayer de résoudre les problèmes au lieu de sombrer comme tant de jeunes le font ; sombrer dans le suicide, dans la drogue, ou juste renoncer à nous-mêmes et notre éducation.

Nous devons opprimer l'opresseur ; personne n'a dit que ce serait facile.

Pourquoi les jeunes sèchent les cours ? Une des réponses est : l'école nous aliène. Qui voudrait passer une journée entière dans une classe ennuyeuse avec un professeur qui n'enseigne que pour l'argent et parle comme un robot ? Vous avez plus de chance d'apprendre quelque chose en allant à la bibliothèque et en vous instruisant vous-mêmes. Se soucient-ils vraiment de nous ? Je ne dis pas que tous les professeurs sont comme ça. Vous serez chanceux si, sur huit professeurs, vous en trouvez deux ou trois qui vous donnent envie d'apprendre et de découvrir.

Nous devons apprendre que le problème ne vient pas de nous, mais prendre un peu de recul et regarder notre environnement, qui nous a conditionné à penser comme nous le faisons. Nous portons des marques pour être à la mode. Écoutons la musique qu'on nous désigne comme cool. Écoutons nos parents parce qu'ils ont toujours raison. Jugeons les autres pour nous sentir mieux nous-mêmes. Mentons pour dissimuler notre manque de confiance. Travaillez dur à l'école afin d'aller à l'université ; allons à l'université afin de trouver un travail que nous haïssons, mais qui rapporte beaucoup d'argent pour des choses dont nous n'avons même pas besoin. Y voyez-vous un modèle ? Un cycle de ce qui nous

est donné dans la vie par cette société faite par d'autres, devenue trop dure pour verser des larmes sur les générations mourantes à venir.

Juste une seconde, essayez de croire que peut-être toutes les choses qu'on nous a enseignées sont fausses. Choisissez de vivre une vie où vous seriez libres de changer ce que vous voulez changer.

C'est facile pour les jeunes de se sentir coincés, particulièrement pendant les années inexpérimentées du lycée, qui pavent le chemin de nos futurs. Nous préférions fuir que de faire face à nos objectifs.

Vous vous sentez tomber dans le temps et l'espace et tout semble irréel et froid.

Apprendre est-il un processus qu'il faut durement affronter seul, subissant une vie où notre droit à en savoir plus sur nous-mêmes et les autres est nié ?

Nous devons relever la tête et nous rappeler qui nous sommes.

Jour après jour nous devons essayer de briser la réalité, d'empêcher la réalité de nous briser. Vivre la vie par choix, pas par regrets.

Nous battre pour rester vivants et conscients. Suivre la route de nos rêves.

Les émotions sont des armes qui peuvent être utilisées pour infliger des blessures au système scolaire, au lieu de nous les infliger à nous-mêmes.

Je veux un monde de choix, et non de besoins et de pensées superficielles.

Un mot : l'unité.

Nous ne devrions pas avoir à renoncer à nos rêves, à la connaissance, à l'espoir, et à nous-mêmes pour une rue à sens unique.

Queens, N.Y., 2001
traduit par Gaëlle Erkens

(1) Libération, 3 février 2001.

(2) - «Thugged out», de thug, voyou ; que l'on pourrait traduire par «fringué comme un voyou».

* Ce texte a été publié dans Claustrophobia, revue de Baltimore (hiver-printemps 2001).

DE QUOI ELLE SE MÊLE, LA PROF ?

Une classe de première année de CAP (enseignement professionnel) coiffure dans un lycée de la banlieue sud de Paris, dernière semaine avant les vacances de Toussaint. C'est lundi, huit heures du matin, il ne fait pas encore vraiment froid, mais les corps sont lourds. Les douze jeunes filles, de quinze à dix-huit ans, se calent sur leur chaise, sans retirer leur manteau.

Leila, emmitouflée dans son écharpe, déclare à la cantonade que c'est son dernier jour: «J'abandonne la coiffure, je suis allergique au brushing.» Le professeur, une ancienne coiffeuse, explique: «C'est impossible, c'est de l'électricité...» «Alors, je suis allergique aux produits ! Mes mains enflent et rougissent.» Elle les montre, elles sont fines et blanches. Une de ses camarades vient à sa rescoufle: «Si elle veut abandonner, c'est son droit, elle a pas besoin de donner des explications.» La tension monte. Les adultes se taisent. Leila s'énerve: «C'est ma vie, je fais ce que je veux ; si j'ai pas envie de faire coiffure, personne peut m'obliger.» Tous les élèves s'enferment dans leur mutisme, regardent le professeur d'un œil sombre.

Stéphanie, jusque là silencieuse, éclate en sanglots et quitte la classe brusquement. A travers les vitres, on la voit fuir dans la cour. Les adultes présents se regardent sans comprendre. Ils ignorent encore que le jeune frère de Stéphanie est atteint d'un cancer en phase finale. Cécile bondit à son tour pour aller consoler son amie. Passé le moment de surprise, le professeur se dit qu'il faut réagir et rejoint les deux élèves à l'extérieur. Elle renvoie Cécile en classe et prend Stéphanie par le bras, lui parle à l'oreille doucement.

La porte claque, Stéphanie est de retour dans la salle, furieuse. « De quoi elle se mêle la prof.,



Si j'ai pas envie de faire coiffure, personne peut m'obliger...

c'est une affaire privée, ça la regarde pas !» Les élèves font bloc. «Stéphanie n'a pas envie d'être consolée par la prof., elle a pas besoin d'elle, en ce moment elle a besoin de nous.»

Si Stéphanie a craqué, cela ne concerne pas le professeur, c'est son espace privé, l'espace des copines. Le professeur ne peut s'intéresser qu'à l'espace scolaire. Mais que faire lorsque les affects font irruption dans l'espace scolaire ?

La séance semble fichue. Lorsque le professeur rejoint le groupe, des remarques acerbes fusent. Dans un exercice d'improvisation, une élève lâche entre ses dents: «Aujourd'hui, j'suis vénér, j'ai envie de tuer la prof.»

Ce matin, la relation pédagogique est brisée. Elle reprendra plus tard, abîmée, détériorée par des événements souvent imprévisibles sur le moment. Ce jour-là, Leila a exprimé tout haut ce que plusieurs d'entre elles avaient enfoui au fond d'elles-mêmes. Comment trouver la force de faire semblant, lorsqu'on n'a pas choisi

ce que l'on fait ? Quand on les interroge, la plupart de ces élèves affirment avoir accepté cette section par défaut. Elles aiment bien la coiffure, mais l'une aurait voulu être infirmière, l'autre kinésithérapeute, une autre assistante sociale, «mais les résultats scolaires ne suivaient pas...»

Tout à l'heure, elles vont retrouver un nouveau professeur qui ignore ce qui vient de se passer. Elles devront à nouveau faire semblant d'y croire, jusqu'au prochain incident.

Leila reviendra en cours après les vacances, comme si de rien n'était. Elle se montrera même active dans les nouveaux exercices. Dans ce lycée professionnel, on vit aussi des moments joyeux. Certaines sont heureuses d'avoir choisi cette section et réussissent. Mais, avant la fin de l'année, combien abandonneront, combien passeront le CAP l'année suivante ?

Le problème que me pose l'enseignement multiculturel

par John Garvey *

- Dis, papa, on est quoi ?
- Comment ça ?
- Ben, oui... d'où est-ce qu'on vient ? On est italiens, irlandais, juifs... enfin tu vois, quoi.
- Eh, bien, nous sommes d'ici ; nous sommes américains.
- Papa ! Qu'est-ce que je vais dire, à l'école ?

Plus d'une fois, ma fille de neuf ans et moi avons eu cette discussion. Je crois comprendre son insatisfaction. Après tout, pendant la plus grande partie de ma scolarisation au collège et au lycée, je savais ce que j'étais : catholique et irlandais. Mais, indéniablement, plus catholique qu'irlandais. Mes sœurs et moi faisons encore cette plaisanterie : la raison pour laquelle nous allions dans une école religieuse et non dans une école publique, c'est que seuls les enfants « publics » allaient à l'école publique. Nous n'avions pas la moindre idée de ce à quoi pouvaient ressembler ces écoles « publiques » ; mais nous savions qu'elles n'étaient pas catholiques. Être catholique voulait dire se lever deux heures plus tôt les jours d'école et aller à la messe tous les jours des semaines durant ; cela voulait dire devenir enfant de chœur et rêver du pouvoir sacré incarné par le prêtre ; cela voulait dire envisager sérieusement de devenir prêtre jusqu'à la fin du collège.

Être catholique voulait dire avoir vraiment peur quand on allait à confesse le samedi - même si le pire que nous ayons pu faire était sans conséquence.

Être irlandais n'était pas une préoccupation quotidienne. Être irlandais voulait dire regarder le défilé de la Saint-Patrick à la télévision ; cela voulait dire participer au spectacle annuel de l'école où tous les enfants s'habillaient en vert ; cela voulait dire, pour mes sœurs, prendre des leçons de

danse où elles apprenaient des gigues et des quadrilles (mais arrêtaient de les danser assez vite, heureusement). Être irlandais voulait dire aller une ou deux fois à Rockaway⁽¹⁾ pendant les vacances d'été et y apprendre qu'un vieil ami de la famille avait un de ces boulots de gardien d'école qui lui permettait d'être presque riche. Apparemment, les écoles « publiques » avaient au moins une chose de bonne.

Plus tard, quand je quittai Brooklyn pour partir loin dans le Bronx, à l'université, j'avais envie de rentrer sous terre chaque fois que l'on disait de quelqu'un que c'était un « BIC », Bronx ou Brooklyn Irish Catholic [catholique irlandais du Bronx ou de Brooklyn] selon le cas. Ils entendaient par là quelqu'un de timoré sexuellement mais de hardi avec la bouteille. La plupart des gens à qui l'on collait cette étiquette en souffraient mais, au fil du temps, j'en entendis plus d'un tirer gloire de cette qualification. Ma fille, malgré sa consternation de constater que nous n'étions rien qui pût lui être utile à l'école, n'aurait pas su quoi faire de l'appellation « BIC ».

Une fois que j'eus cessé d'être catholique, ce ne fut pas long avant que, plus ou moins sans m'en rendre compte, je cesse de me sentir irlandais. Abandonner mon côté catholique avait été dur ; le côté irlandais ne fut qu'un détail. (Ne plus s'identifier à la condition d'être Blanc vint bien plus tard.)

* * *

Revenons au début de cet article. Ma fille veut vraiment savoir « Qui a été le premier être humain ? » et « D'où il venait ? ». Contrairement à ses questions sur les origines de l'espèce humaine, ses questions sur son identité sociale viennent rarement de son



Être catholique voulait dire avoir vraiment peur...

propre désir de savoir ou de comprendre.

Elles viennent de son école, une école qui s'engage explicitement à dispenser un enseignement multiculturel à un ensemble d'élèves varié. Elles font généralement partie de la mission d'un enseignant s'efforçant de découvrir, avec les enfants, les diverses racines des gamins de la classe. On pointe sur des cartes les lieux d'origine de la famille, une ou deux générations plus tôt ; on bâtit des

arbres généalogiques ; on rédige des biographies. Quelle objection pourrais-je avoir contre cela ?

Pourtant j'en ai une. Au début de l'année, en apprenant que ma fille allait étudier l'immigration en CM1 (5^e primaire), j'ai dit à sa maîtresse, une femme que je connais depuis des années, que je n'aimais pas ce thème, qu'il déformait les réalités essentielles de l'Amérique et qu'il désavantageait profondément les élèves noirs de la classe. Un trop grand nombre de

ces enfants n'auraient aucune histoire de souffrances et de réussite de l'immigrant à partager avec leurs camarades de classe. L'institutrice fut, à mon avis, sincèrement surprise par mes objections. Elle me rappela que traditionnellement l'école célébrait le Mois de l'histoire noire en étudiant des sujets liés à la lutte des Noirs pour la liberté. Cette réponse me laissa insatisfait. Je me permis de lui suggérer que le thème de « Mouvement » lui permettrait d'explorer certains des mêmes sujets sans avoir les mêmes problèmes. À mon agréable surprise, le thème fut finalement rectifié de manière à inclure la migration forcée parallèlement à l'immigration.

[...] Trop souvent, l'éducation multiculturelle encouragée dans les écoles américaines repose sur une notion superficielle de la culture. A mon sens, Ralph W. Nicholas a vu juste quand il a écrit que la culture « renvoie à toutes les habitudes, tous les modèles et toutes les façons de penser qu'acquièrent les êtres humains en héritage extra-génétique ». Étant donné la volonté d'étudier des cultures multiples à travers le prisme de leur origine continentale ou nationale, il me semble qu'on encourage beaucoup d'élèurs et d'étudiants à comprendre la culture comme un héritage génétique. La notion d'immigration est, au fond, un des moyens les plus répandus et évidents de décrire et de comprendre la diversité du peuple américain. Elle permet aux maîtres et aux élèves d'apprécier la difficulté qu'il y a à s'adapter à de nouvelles façons de faire. En revanche, comme moyen de comprendre l'Amérique, elle est profondément viciée.

En mettant l'accent sur l'immigration comme catégorie centrale de l'étude historique de l'Amérique, l'on débouche généralement sur l'idée d'« arriver » comme catégorie économique et de la petite entreprise comme institution économique centrale. [...] Le monde est fait non pas de la nostalgie des

coutumes de pays lointains mais d'événements et de personnalités proches. Et la culture qui a fait de l'Amérique ce qu'elle est et ce qu'elle pourrait être n'est pas une accumulation de contributions plus ou moins égales apportées par divers groupes d'immigrants en tant que tels.

Tous ceux qui ont vécu ici et tous ceux qui y vivent font partie de ce que nous sommes et de ce que nous pourrions devenir. Mais, nous devons savoir clairement ce que nous sommes et ce que nous voulons devenir. Les pratiques caractéristiques de l'enseignement multiculturel, tel qu'il apparaît dans les manuels scolaires californiens et dans les travaux de ma fille sur l'immigration, laissent croire que nous avons accompli plus que nous ne pensons et qu'il reste moins à faire que nous ne le croyons. L'enseignement multiculturel tend à négliger l'importance de l'oppression actuelle ou, s'il reconnaît son existence, il tend à la présenter comme une oppression sans oppresseurs. Je peux me tromper. Il se peut en effet que dans certaines situations d'enseignement multiculturel, on encourage les élèves à examiner non seulement les difficultés endurées par les immigrants européens mais aussi leur volonté relative de devenir blancs en Amérique. D'où mon idée que l'enseignement multiculturel est un projet de défaite.

Ceux qui sont à l'avant-garde des efforts visant à multicultureliser les programmes sont, trop souvent, les produits intellectuels et personnels du sursaut des années 60. Mais ils ont abandonné l'espoir dans le désir utopique des années 60 et l'ont remplacé par l'équivalent social, politique et éducatif de l'assistantat dirigé. Or, plus que tout le reste, ce sont les luttes des Noirs des années 50 et 60 qui donneront à ce désir utopique son expression initiale. Et il imprima profondément les esprits et les coeurs des Blancs. Il y eut une époque où des milliers de foyers blancs furent secoués par des débats entre enfants et parents sur la question raciale. Mais, à mon avis, ce n'est guère le cas aujourd'hui. L'abandon de la lutte pour l'égalité raciale a été nourri par l'idée que ceux que l'on considère

comme blancs sont finalement incapables de se joindre sans équivoque au combat pour la libération des Noirs et pour leur propre liberté.

C'est la lutte pour l'égalité raciale qui fut l'élément déterminant dans les événements, petits et grands, des années 60. J'ai moi-même joué un rôle trop infime dans les batailles de cette époque pour que cela mérite seulement une note en bas de page. Mais je suis heureux de l'avoir fait. Ce ne fut pas toujours facile de discuter quand personne ne semblait avoir le même point de vue. Ce n'était pas toujours facile quand des gens de ma famille me rappelaient l'époque où l'on pouvait lire : « Nous ne recrutons aucun Irlandais. » - comme si la veille encore ils avaient subi une discrimination parce qu'ils étaient irlandais. Je suis heureux de n'avoir pas accordé alors beaucoup de valeur à leur qualité d'Irlandais parce que, pour moi, elle me semblait alors et, pour l'essentiel, me semble encore aujourd'hui, inséparable de leur blancheur.

La vision multiculturelle a un but social limité : les gens devraient apprendre à vivre et à laisser vivre. Mais ce que les tenants de la croyance multiculturelle négligent souvent, c'est qu'en Amérique le « vivre et laisser vivre » repose sur une complicité permanente avec la reproduction des distinctions de races. Tant que ces distinctions demeureront intactes, il est peu probable que l'enseignement multiculturel modifie sensiblement le refus persistant de milliers de jeunes Noirs de participer à l'école avec enthousiasme. Et il est peu probable que l'enseignement multiculturel contribue beaucoup à modifier les idées reçues des Blancs, quelle que soit la région du globe d'où ils viennent, eux ou leurs ancêtres.

publié in *Race traitor*, traduit par Oiseau-tempête n°8 (été 2001).

1 Rockaway est une plage populaire dans le Queens, non loin de l'aéroport JFK.

École pour tous: Repenser en continu l'école obligatoire

Entretien avec Jean Yves Rochex

La crise du système scolaire conduit une partie des enseignants à douter de l'école commune pour tous. Nous avons demandé à Jean Yves Rochex, enseignant à l'Université Paris VIII, membre du groupe ESCOL, de revenir sur les conditions de la réussite scolaire, sur la part spécifique des pratiques enseignantes dans certaines situations d'échec...

Sur le terrain des apprentissages, on constate, pour certains élèves, dès le plus jeune âge, le cumul de malentendus, de retards, d'échecs. Peut-on continuer à dire «tous capables» ?

JYR: L'action de l'école ne peut suffire à tout résoudre, ne peut annuler, à elle seule, les effets de la division sociale du travail, de la domination ou de la précarité. Mais l'école ne fait pas non plus que révéler ce qui se constitue ailleurs.

Il nous faut travailler, et c'est là qu'intervient la notion de « malentendus », à élucider la part que prend l'école dans la production ou l'accroissement des difficultés des élèves.

Le débat contemporain est marqué par un double déni de la question sociale dans le rapport au savoir: d'un côté, l'école toute puissante, de l'autre l'école reflet. Soit elle devrait et pourrait être, à elle même, son propre recours (comme si elle pouvait être toute puissante alors que l'environnement socio-économique se dégrade). Soit, tout dépendrait de l'extérieur (position des républicains, qui déniennent la question sociale dans les pratiques de savoirs de l'école).

L'idée de malentendus est présente chez Bourdieu et Passeron dès 1970, idée selon laquelle on présuppose, chez tous les élèves qu'accueille l'école, ce dont tous ne disposent pas - mais qu'elle ne travaille pas à construire explicitement - présupposés qui portent en particulier sur les modes d'inter-

prétation des situations et des activités scolaires. Le travail de problématisation du monde, à travers le langage notamment, est constitutif des apprentissages scolaires qui requièrent et permettent à la fois mise à distance de l'expérience pragmatique ou de l'action immédiate, « dénaturisation » de l'expérience quotidienne. Cette posture est souvent présupposée sans être construite, ce qui ne peut que produire des effets différenciateurs.

Face aux différenciations du langage dès la maternelle, de l'écrit à l'école élémentaire, que devraient faire les enseignants pour mettre l'accent sur les malentendus? S'attacher à plus travailler la question des contenus, du langage (y compris le leur), les méthodes d'apprentissage ?

JYR: Dès la maternelle, il faudrait mettre l'accent sur deux choses: construire les gestes et le travail de l'étude (formulation chère à Samy Johsua), et travailler le langage. Les gestes et le travail de l'étude ne se limitent pas à l'effectuation de tâches et d'exercices, au strict suivi de consignes ou à l'observation de règles de comportement. Il est nécessaire, au-delà de la tâche, de l'exercice ou de la règle, de pouvoir reconnaître qu'ils n'ont de raison d'être que parce qu'ils sont liés à des enjeux d'apprentissage qui les dépassent et qui les justifient. Or tous les élèves ne sont pas également portés à reconnaître ces enjeux d'apprentissage, et le rapport entre tâches ou exercices et

enjeux d'apprentissage doit faire l'objet d'une attention et d'un travail explicites de la part de l'enseignant, depuis le moment d'engagement des élèves dans l'activité jusqu'à l'achèvement et la validation de celle-ci. La nécessité de ce travail est trop souvent méconnue ou minorée, quelles que soient les traditions ou les idéologies pédagogiques, de l'école maternelle à l'enseignement secondaire. Concernant le langage, l'école, qui a nécessairement partie liée avec la culture écrite, demande à l'enfant (bien souvent sans travailler suffisamment à construire ce changement de posture) de modifier son rapport au langage: d'outil d'action pouvant s'ignorer dans son usage pragmatique oral, il doit et peut devenir, parce que l'écrit en permet l'objectivation, objet d'interrogation, de description et de pensée. L'entrée dans l'écrit est un moment essentiel de ce processus de transformation du rapport au langage, qui devra se poursuivre pour constituer le langage, et tout particulièrement le travail d'écriture comme outil d'élaboration et non seulement d'expression, comme moyen de ressaisir, d'interroger et d'inquiéter son expérience du monde et non seulement de la dire ou de la partager dans son immédiateté et sa supposée évidence. Là encore, les mouvements de balancier ou le partage du travail entre approches technicistes et conceptions spontanéistes de « l'expression » écrite ou orale conduisent souvent à méconnaître ou minorer la nécessité et la difficulté de construire ce changement de posture chez les élèves qui n'y sont guère prédisposés par leur socialisation familiale.

Pour les élèves en difficulté, le retard scolaire est largement cumulatif. Comment l'expliquer ?
JYR : Un certain nombre d'élèves sont dans des conditions socio-

familiales qui les rendent moins disponibles que d'autres pour l'action de l'école. On sait très peu de choses sur les effets de la grande pauvreté, de la précarité, du chômage durable des parents sur la scolarité des enfants, sur leur rapport au temps... De plus en plus de familles, en raison de la flexibilité de l'emploi, ne connaissent leurs horaires de travail qu'une semaine à l'avance, voire du jour au lendemain. On peut s'interroger dès lors sur le rapport au temps qui organise la vie familiale et qui, nécessairement, a des incidences sur le rapport au temps et au travail de l'étude. On sait que, pour apprendre, les enfants ont besoin d'un minimum de sécurité.

Par ailleurs, les enjeux de réussite scolaire sont aujourd'hui tellement exacerbés que la difficulté est dramatisée très vite. S'entendre dire que l'activité menée n'est pas pertinente au regard de l'enjeu d'apprentissage peut être interprété – pas forcément à tort – comme une remise en cause personnelle de soi, comme une attaque de soi qui appelle une réponse, et conduit nombre d'enfants à quitter le terrain du travail cognitif pour celui de la réponse à l'affront perçu, de la nécessité de « défendre la face ». Difficultés d'apprentissage, ressentiment et agressivité ont dès lors tendance à se cumuler et à se nourrir l'un l'autre. Moins les malentendus sont élucidés, plus le glissement à la dimension personnelle et interpersonnelle est grand.

Il est certainement, de ce point de vue, plus nécessaire qu'avant d'avoir un accompagnement du travail d'apprentissage pour les enfants et du travail pédagogique pour les enseignants, sans pour autant verser dans la psychologisation à outrance, où le traitement clinique nourrit parfois les logiques d'évitement ou de minoration des questions d'apprentissage.

Dans ces conditions, comment traiter l'exigence d'un collège pour tous ?

JYR: Sans doute d'abord en cessant de penser le collège et ses difficultés isolément, en le pen-



En "évacuant" les élèves en difficultés soit par le haut, soit par le bas, et en refusant d'entendre les questions qu'ils posent...

sant et en le traitant moins comme « maillon faible » (expression consacrée qui laisserait croire qu'il en est de moins faibles, de plus assurés) que comme symptôme, révélateur ou précipité de l'état de notre système éducatif et des contradictions qui le travaillent. De nombreuses études montrent que l'hétérogénéité et les inégalités, sociales et sexuées, sont déjà très présentes à l'entrée au collège, et font des garçons de milieux populaires les victimes privilégiées de « l'échec scolaire ». Rappeler cette réalité, que méconnaissent ou masquent les propos à l'emporte-pièce naguère tenus par Claude Allègre par exemple, n'est évidemment pas charger l'école primaire d'une responsabilité dont on voudrait décharger le collège, mais dire que, si le collège ne réussit pas à réduire cette inégalité et à faire face à cette hétérogénéité, si même tout porte à penser qu'il contribue à les accroître et à les rendre de plus en plus dommageables et douloureux au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus, il ne les crée pas, ou ne les crée pas toutes, et que le constat et la réflexion doivent porter moins sur chaque segment isolé et traité pour lui-même que sur l'en-

semble école-collège, qui est devenu aujourd'hui le cursus commun à la quasi totalité de chaque classe d'âge.

Il s'agit donc moins de réformer le collège et de redéfinir sa vocation propre (ce qui est certes nécessaire) que de repenser, à partir de ses difficultés et contradictions, mais pas seulement, l'ensemble de la scolarité commune obligatoire, c'est-à-dire de l'ensemble école-collège, avant la fin duquel il ne devrait y avoir ni orientation, ni spécialisation, ni sélection, ce qui ne signifie pas que l'on puisse penser cet ensemble sur le mode de l'uniformisation. Une double orientation de travail me semble nécessaire. La première porte sur une redéfinition des curriculums communs - dont on vise l'appropriation par tous - qui devrait sans doute se faire à partir d'une réelle prise en considération, dès l'école primaire, de ce que Wallon ou Georges Friedmann nommaient « les humanités techniques », et donc de la culture du monde du travail contemporain, et à partir d'éléments de savoir et de culture issus des sciences sociales. La seconde porte sur la nécessaire diversification des modes d'activité intellectuelle (au sens large du terme) offerts aux élèves,

qui échappe aux débats meurtriers et sans intérêt entre innovation et tradition, entre centration sur l'élève ou sur le savoir, pour travailler à rendre plus pertinents les univers et les pratiques de savoir proposés et réellement fréquentés ou mis en œuvre par les élèves. Au lieu de cela ont dominé, dans les dernières années, l'optique et les discours simplistes de la supposée « surcharge » et du nécessaire « allégement » des programmes. Optique simpliste parce que bien trop générale, et ne prenant guère la peine d'analyser dans le détail les évolutions récentes des programmes, des contenus et des modes d'activités scolaires réellement mis en œuvre, ni les effets sociaux de ces évolutions.

Sur ces questions (comme sur bien d'autres) domine, au détriment d'un objectif politique de réelle démocratisation, une logique gestionnaire qui refuse de prendre à bras le corps la question des savoirs, de la culture et des conditions de leur transmission et de leur exercice critique. Ce refus est criant au collège, pour lequel les différents ministères se sont limités essentiellement à promouvoir une politique de gestion des flux et de suppression des orientations en cours de premier cycle (qu'il ne s'agit pas pour moi de regretter), plutôt qu'une politique (bien plus difficile à concevoir et à mettre en œuvre) visant à une réelle démocratisation de l'accès aux savoirs. Cette politique a abouti à un processus d'éviction par le haut, qui voit aujourd'hui les élèves les plus en difficulté à l'entrée au collège passer de classe en classe, parfois plus vite que leurs pairs moins en difficulté, sans pour autant avoir réalisé les acquisitions en principe requises pour cela, ce qui les met souvent, eux et leurs enseignants, dans des situations invivables. L. Ferry et X. Darcos proposent aujourd'hui, plus ou moins hypocritement, de revenir à l'orientation fin de 5^{ème}. Cette fausse solution, qui risque malheureusement de rencontrer un écho non négligeable chez les enseignants de collège, procède de la même logique de renoncement qui se contente de prendre acte des inégalités, bien souvent en les

naturalisant au nom de la diversité des « talents » ou des rythmes de chacun, mais renonce à un projet politique pour l'École qui viserait à les combattre plutôt qu'à les gérer au moins mal (pour qui d'ailleurs ce « moins mal » ?), en « évacuant » les élèves en difficultés soit par le haut, soit par le bas, et en refusant d'entendre les questions qu'ils posent au fonctionnement élitiste et dogmatique de l'ensemble de notre système éducatif.

Si, dans l'état actuel, des mesures spécifiques sont sans doute nécessaires pour les élèves les plus en difficulté à l'entrée au collège, c'est dès cette entrée qu'il faudrait imaginer et mettre en œuvre une politique et des mesures réelles de « remédiation » pour battre en brèche le cumul des difficultés d'apprentissage et psychologiques (sentiment d'échec, dévalorisation de soi, ressentiment, voire haine, à l'égard de l'institution et de ses agents...). Il est évident que, sans dédouaner en aval ces manières de faire, plus on intervient en amont du cumul de ces difficultés, mieux c'est. Plutôt que de développer des classes relais, qui, à grande échelle, ne pourraient être que des classes d'éjection douce en aval, il serait pertinent, dans la situation actuelle, de créer des modules de renforcement en amont en se concentrant sur les questions langagières et de problématisation scientifique (monde social, monde physique, monde vivant). Plus on intervient précocement, moins grand est le risque (cependant jamais absent) de mettre en œuvre des logiques et des filières de relégation.

En quel terme se pose la question de la diversification ?

JYR: Il faut d'abord distinguer entre obligation scolaire et scolarité commune obligatoire. Le parcours école primaire-collège doit poser les éléments d'une culture commune pour tous. Mais après la 3^{ème}, une diversification est inévitable. On peut être pour la scolarité obligatoire à 18 ans, sans pour autant penser souhaitable que tous les élèves suivent le même cursus jusqu'à 18 ans.

Deux principes généraux nous obligent à un réel travail de réflexion.

La diversification ne devrait pas empêcher la circulation possible entre différentes voies, d'où l'importance du socle de culture commune. On pourrait dire, en utilisant une métaphore montagnarde, que le parcours école-collège doit permettre à tous d'accéder au camp de base pour entreprendre diverses ascensions, appartenir à telle ou telle cordée, mais que le choix et la différenciation ainsi opérés à partir du camp de base ne doivent pas rendre impossible de rejoindre une autre cordée, de dialoguer avec ceux qui ont emprunté une autre voie. Les spécialisations ne doivent pas être irrémédiables, le dialogue, l'échange et la circulation doivent être possible de l'une à l'autre.

L'organisation du rapport entre le « général » et le « spécialisé » devrait repousser le plus possible le poids et l'ombre portée de la hiérarchisation socio-économique sur les parcours de formation et sur la définition et la mise en œuvre de leurs curriculums. Ce qui nécessiterait, par exemple, de récuser les logiques qui ont contribué à faire de l'enseignement du français dans les lycées professionnels un enseignement de second ordre, dans lequel les visées utilitaires s'affirment au détriment des visées culturelles, comme l'a montré une étude déjà ancienne de Lucie Tanguy. Là encore, la question des curriculums et des pratiques de savoir est décisive, liée à la possibilité, qui est loin d'être gagnée d'avance, de pouvoir alléger le poids de dignité ou d'indignité sociale qui, dans une société de classes dans laquelle les inégalités s'accroissent, pèse sur les diverses voies générales, technologiques ou professionnelles. Où l'on retrouve l'indissociabilité des contradictions et des inégalités sociales et scolaires, et la nécessité du combat, politique et syndical, pour la démocratisation, dans et hors l'école.

Propos recueillis
par Danielle Czal

Les saboteurs libéraux de l'école publique.

par Jacques Muglion

Dès 1992, la logique des futurs projets néo-libéraux sur la réforme de l'enseignement était bien mis en lumière par cette analyse dûe à Jacques Muglioni, regretté Inspecteur Général de philosophie de l'éducation nationale française.

« Libérer l'école »

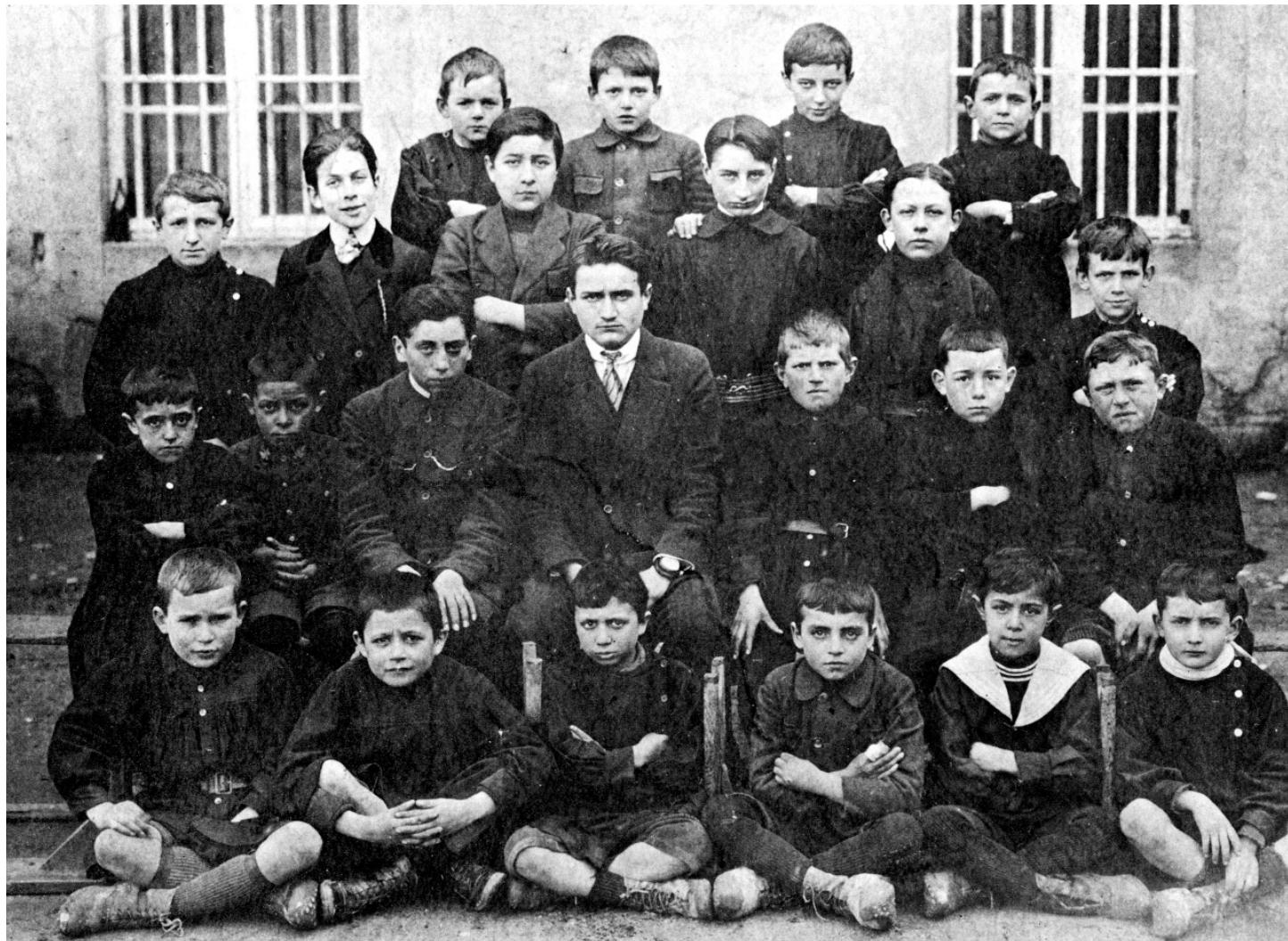
Tout tient en deux mots: on prétend libérer l'école, tandis qu'on la réduit en servitude. L'école se disait libératrice: les progrès de l'instruction publique devaient permettre de changer la société. Maintenant, c'est la société telle qu'elle est qui veut changer l'école, en faire l'un de ses rouages, la mettre à son service exclusif. Pédagogues

et sociologues au pouvoir accomplissent cette besogne de nivellation. L'école n'est plus le lieu où l'on peut s'instruire, s'élever à la culture, apprendre à penser par soi-même, à distance du présent. Elle n'est plus, au moins dans l'intention des politiques, que la servante de l'économie, l'antichambre du travail salarié ou des affaires. Platon disait, je crois, que pour former un esclave il faut peu de

temps. Pas besoin d'école: un stage suffit. Pour faire des hommes libres, c'est autre chose!

L'école est au banc des accusés. On lui reproche d'être un camp retranché, un univers carcéral; en marge de toute réalité, elle ne prépare pas à la vie. Au lieu de s'enfermer dans une orgueilleuse indépendance, elle doit s'ouvrir, se mouler sur l'environnement, se tenir à la disposition des intérêts particuliers, régionaux, locaux. L'échec d'un nombre croissant d'élèves maintenus de force et contre leur intérêt dans la voie des études classiques est présenté comme l'échec de l'école elle-même. On en conclut que le chan-

L'école n'est plus l'antichambre du travail salarié ou des affaires....



L'école où on lit pour le plaisir les plus beaux poèmes, est désormais de trop...

gement quantitatif doit entraîner un changement qualitatif. Ce que tout le monde ne peut pas faire, qu'il soit interdit à quiconque de le faire !

Car nul n'est respectable s'il n'est déclaré bachelier: tel est l'axiome de ce qu'on appelle effrontément l'école démocratique. Ce discours de mépris passera, comme tant d'autres. Peut-être même, selon de récents échos, est-il sur le point de passer... Mais en attendant, quel sort est-il réservé aux maîtres, instituteurs, professeurs, auxquels naguère encore une relation essentielle au savoir et à la culture assurait l'indépendance, l'autorité, par suite la considération à la fois du pouvoir temporel et du public ?

Il faut poser la question en ces termes si l'on veut comprendre

quelque chose à ce qui nous arrive. Il est certes indispensable de dénoncer la surcharge des effectifs, le délabrement des locaux, le désordre des établissements, l'insuffisance des traitements, la crise dramatique du recrutement et autres choses semblables. Mais cette dénonciation répétée risque de rester vaine si l'on ne remonte pas jusqu'à une cause générale. Car une telle abondance d'effets déplorables ne peut pas résulter de hasards malheureux, de simples maladresses politiques.

Osons le dire: l'école, telle que la plupart d'entre nous la concevaient et, pour cette raison même, avaient choisi de la servir, n'intéresse plus la société dans l'ensemble du monde occidental. L'économie de marché, la trilogie production-échanges-consomma-

tion, déjà tant vantée par les économistes libéraux du XVIII^e siècle, tend à investir la société dans toute son étendue pour ne laisser place à aucune autre institution vraiment indépendante. Dans l'euphorie de la consommation devenue mesure de toute vie, le public n'a plus d'exigence proprement politique. Ainsi s'installe une sorte de totalitarisme économique, doux en apparence, bariolé, mais en réalité exclusif, intolérant à ce qui ne lui est pas entièrement dévoué. L'école où l'on s'instruit par méthode et démonstration, où on lit pour le plaisir les plus beaux poèmes, est désormais de trop. On n'a pas d'argent à dépenser pour des choses aussi futiles, pour tout dire aussi peu rentables !

Quand nous déplorons l'effet destructeur des réformes, il nous

faut savoir que le mal vient de loin. Pardonnez-moi d'évoquer plus particulièrement la philosophie, mais toutes les grandes disciplines sont logées à la même enseigne. Simone Weil écrivait déjà en 1942 peu avant sa mort: « La mode aujourd'hui est de progresser, d'évoluer. C'est même quelque chose de plus contraignant qu'une mode. Si le grand public savait que la philosophie n'est pas susceptible de progrès, il souffrirait mal sans doute qu'elle ait part aux dépenses publiques. Il n'est pas dans l'esprit de notre époque d'inscrire au budget ce qui est éternel. »

Pour sauver l'école, il faudrait qu'il existât une instance assez indépendante du monde des affaires, une autorité qui ne serait pas seulement préoccupée de faire marcher la boutique, en un mot une volonté proprement politique, comme il a pu en exister parfois dans un passé qui s'éloigne. Car nous en savons quelque chose: il est moins possible que jamais de faire passer en haut lieu le message le plus simple.

Des hommes qui avaient juré la mise à mort du capitalisme sont maintenant grisés par le spectacle du supermarché mondial: ils sont fascinés par l'équilibre du budget, la bonne tenue de la monnaie et de la Bourse. Pour ne pas manquer une nouvelle fois le dernier train, ils ont même tendance, comme on dit, à en rajouter. Savez-vous qu'on va payer très cher la fin des illusions marxistes?

Le supermarché mondial, c'est grisant. Tenir tête aux japonais, c'est sublime. Mais pourquoi le marché devrait-il absorber toute institution, ne comporter aucune marge de liberté vraie?

Il fut un temps où le monde des affaires tolérait la libre spéculation dans le meilleur sens du mot. Dans une lettre adressée d'Amsterdam, Descartes écrit, «... en cette grande ville où je suis, n'y ayant personne, excepté moi, qui n'exerce la marchandise, chacun y est tellement attentif à son profit que j'y pourrais demeurer toute ma vie sans être jamais vu de personne... Le bruit même de leurs tracas n'interrompt pas plus mes rêveries, que

ferait celui de quelque ruisseau.» Mais nous ne demandons pas autre chose!

Il est vrai que Descartes n'avait pas besoin, comme il dit si bien, de faire un métier de la science pour le soulagement de sa fortune. Mais enfin notre opulente modernité ne peut-elle donc tolérer un espace de liberté où il soit possible d'offrir instruction et culture sans l'obsession de la rentabilité? Coûte-t-il vraiment trop cher de consacrer quelques heures à lire en classe Rimbaud ou Ronsard, de continuer à enseigner la démonstration? Est-ce vraiment perdre son temps? Car le temps, entendons le nombre d'heures de cours, c'est de l'argent! Il est assurément plus économique d'appliquer sans réfléchir des formules toutes faites.

Mais surtout l'univers de l'information audio-visuelle permanente est allergique à l'école. Dès qu'on croit savoir, on ne veut pas apprendre. Ce qui n'est plus tolérable, c'est de commencer par le commencement, de mettre en plein jour l'élémentaire, de procéder par ordre, de justifier ce qu'on avance. Le bain médiatique fait apparaître archaïque le moindre effort intellectuel. L'école n'est pas seulement déconsidérée; elle n'est pas seulement en chute libre à la bourse des valeurs; il existe jusque dans les milieux dirigeants une véritable haine de l'école pouvant seule expliquer l'acharnement avec lequel est mise en cause l'indépendance traditionnelle du corps enseignant.

On a entendu dire un jour au cabinet d'un ministre, rue de Grenelle, qu'un professeur qui consacre une heure de recherche dans une bibliothèque vole cette heure à ses élèves. Il n'est plus question de flâner dans une librairie, de continuer à s'instruire, de se cultiver dans la discipline qu'on enseigne.

Qu'on me pardonne cette redite: si le négociant, celui qui selon le latin n'a pas de loisir, pose la question de la fable: « que faisiez-vous au temps chaud? » Il est impossible de lui répondre « je chantais »; notre société affairiste tolère très bien le bruit, mais elle n'aime pas la musique!

Et puis le loisir au sens grec,



scholé, d'où vient le mot école, n'est pas comptabilisé par les grilles de gestion. On voudrait nous faire croire que, par son mode même de fonctionnement, notre société tend peu à peu à exclure de l'école tout ce qui se rapporte à la formation de l'esprit, à la culture désintéressée.

Entendons-nous bien: ce discours n'est pas celui des industriels qui, quant à eux, préfèrent en général des hommes instruits et cultivés. Il est le fait des sociologues et des pédagogues conseillers du Prince.

Le savoir et la culture continueront certes de se transmettre au petit nombre par les voies confidentielles et familiales dont peuvent toujours bénéficier les privilégiés. C'est une première forme de privatisation qui, n'ayant rien de spectaculaire, risque, au moins dans un premier temps, de ne pas susciter de contestation sérieuse. Faut-il alors nous en tenir à nos chères études en attendant que prennent fin les nuisances du discours pédagogique et que d'elle-même l'école renaisse de ses cendres? Ou bien conduire en même temps avec vigilance la réflexion qui, dès aujourd'hui, peut nous conforter dans sa défense?

Le bruit même de leurs tracas n'interrompt pas plus mes rêveries, que ferait celui de quelque ruisseau....

COMMENT SAVOIR SI VOUS ETES EN REGLE DE COTISATION?

Veuillez consulter le coin inférieur droit de l'étiquette (abonnement valable jusqu'au n°...).

Si le n° est 00 ou identique à celui repris sur la première page

du périodique, il est temps de payer votre cotisation de 3 € au **compte 877-5094801-83** (si vous souhaitez encore recevoir les exemplaires suivants).

Si le n° est supérieur à celui repris sur la première page du périodique, OUF! vous êtes en règle de cotisation pour quelques mois encore.

Le CESEP est soutenu par le Ministère de la Communauté française, le Ministère de la Région wallonne, le Fonds social européen



Vos coordonnées figurent dans le fichier des correspondants du CESEP. La loi sur la protection de la vie privée vous permet de consulter ou de rectifier les données vous concernant dans le fichier ou de ne plus y figurer.



A renvoyer au CESEP asbl, rue de Charleroi 47, 1400 Nivelles - Fax : 067/21.00.97

[en lettres majuscules s.v.p]

Par courrier électronique pour les formations informatiques infos@cesep.be
ou visitez notre site <http://www.cesep.be>

Faites-nous connaître votre nouvelle adresse ou l'erreur que vous souhaitez rectifier dans votre adresse actuelle :

Votre numéro personnel [les chiffres figurant à gauche au bas de votre adresse].

Rappel: si vous vous inscrivez à un stage, vous recevez le journal pendant un an.

Nom: M. - M^{me} Prénom:

Profession: Age:

Adresse privée - adresse professionnelle [barrez la mention inutile]

Association:

Rue: N°: Bte:

Code postal: Localité:

Téléphone privé: Téléphone travail:

E-mail:

S'inscrit à la formation:

Référence du stage:

Qui a lieu du au

Date: Signature