



UNIVERSITÉ D'ÉTÉ DES ENSEIGNANTES ET DE L'ÉDUCATION

CARTOUCHERIE DE VINCENNES
26, 27 et 28 août 2019

COMPTES RENDUS DES ATELIERS
ET DES CAUSERIES

Le dossier rassemble les comptes rendus de plusieurs ateliers rassemblés autour des trois thèmes « Enseigner », « Dialoguer » et « Lutter » ainsi que de quelques causeries.

La formation des enseignants.....	p. 2
« Demandez le programme »	p. 5
Des lettres, des chiffres et des couleurs : les évaluations nationales.....	p. 7
Les Arts menacés.....	p. 8
« Silence dans les rangs ! », la question de l'autorité.....	p. 9
Lycée professionnel et émancipation : pourquoi faut-il sauver le lycée professionnel ?.....	p. 10
La voix, le corps, le geste.....	p. 14
L'orientation, laboratoire des réformes de l'éducation.....	p. 15
Éducation populaire et Éducation nationale.....	p. 19
École et monde du travail.....	p. 21
Les politiques et l'école.....	p. 22
Bienvenue en France :	
l'accès des étrangers à l'université et au service public d'éducation.....	p. 24
LGBTQIphobie à l'école.....	p. 26
Inégalités sociales, inégalités scolaires.....	p. 27
L'autorité et le pouvoir à l'ère du numérique.....	p. 28
Fake news et post-vérité : les médias en question dans la crise démocratique contemporaine.....	p. 30

Un grand merci à Dominique Berroir, Montserrat Comas Gabarro, Agnès Loïal, Thibaud L'huillier, Lionel Mendousse, Stéphane Pauvert, Clara da Silva pour leur travail de retranscription et de synthèse des ateliers et causeries.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

animé par Lionel Mendousse

Intervenants

Dominique Bret, maître de conférences en sociologie de l'éducation à l'INSPE de Paris. Après sa formation initiale de professeure d'EPS, ces travaux de recherche l'ont menée à s'intéresser à l'entrée dans le métier des enseignants, mais également au corps des PEGC (professeurs d'enseignement général de collège) ainsi, plus récemment qu'aux Conseillers Principaux d'Education.

Antoine Boulangé, professeur agrégé de Sciences et Vie de la Terre, a enseigné pendant 19 ans dans le secondaire en lycée professionnel et général, puis il devient formateur à l'INSPE de Paris. Il est également syndicaliste à la FER Sup CGT.

Un bref rappel historique de la formation des enseignants en France

La préoccupation de la formation du corps enseignant en France est apparue très tôt, dès la fin du XIXe siècle et les lois Ferry. Cette formation fait très vite la distinction entre les maîtres des écoles qui, alors, enseignent à la majorité des élèves et les professeurs du secondaire avec le corps d'élite des agrégés qui enseignent aux enfants de la bourgeoisie. Cette opposition entre ces deux corps place d'ailleurs la question de la sélection au cœur de la trajectoire scolaire.

Après la seconde guerre mondiale, est mis en place le corps des certifiés. L'opposition entre le primaire et le secondaire demeure avec deux centres de formations : les écoles normales d'un côté et les centres pédagogiques régionaux de l'autre, dont une grande part de la formation reste concentrée sur la préparation de l'agrégation.

Lors des colloques de Caen et d'Amiens (respectivement en 1966 et 1968) trois tensions s'expriment :

- entre le primaire et le secondaire,
- entre les aspects théoriques liés à la pratique de l'enseignement et les aspects purement disciplinaires,
- entre une formation académique et pratique conçue de manière successive ou bien en alternance.

Le tout dans un contexte de forte démocratisation scolaire.

Le recrutement des professeurs du primaire et du secondaire va progressivement s'aligner ainsi que l'augmentation du niveau d'études demandé : Recrutement avec le bac puis bac+2, puis licence. La masterisation en 2010 avait pour but de reconnaître un niveau bac +5, même pour ceux qui échouaient aux concours, avec le bénéfice d'un niveau supérieur d'études pour s'insérer dans la vie professionnelle.

En 1991-1992 sont mis en place les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) pour le secondaire. Puis les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) en 2013 et enfin aujourd'hui les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) en 2019.

La formation en question

La place des universitaires et des savoirs académiques et disciplinaires reste très forte dans la formation des enseignants. Il y a, depuis les écoles normales en passant par les IUFM et aujourd'hui les INSPE, une grande permanence des formateurs sans parfois un re-questionnement suffisant de la formation donnée. La tension entre la formation académique nécessaire pour les concours et la formation professionnelle nécessaire à l'entrée dans le métier existe toujours.

D'autre part, la formation des formateurs est en France insuffisamment prise en compte. Souvent on s'adresse à des enseignants du secondaire. Or, un bon enseignant n'est pas automatiquement un bon formateur .

Afin d'éviter un trop grand « choc de la réalité » (Huberman), il faut prendre en compte le premier lieu de stage qui doit être ni trop facile ni trop difficile. La question de l'accompagnement des stagiaires est cruciale, ainsi que la nécessaire prise de distance de celui qui enseigne avec le terrain et avec sa propre personnalité. De ce point de vue, les échecs ne doivent pas être pris personnellement (cf. le « je ne suis pas fait pour cela »), et la formation doit davantage se concentrer sur l'analyse des réussites.

L'origine sociale des enseignants

Il y a traditionnellement une forte endogamie du corps enseignant. 1/3 des enseignants viennent de famille d'enseignants. Les concours restent avant tout une sélection selon les habitus scolaires. L'allongement de la durée de formation ainsi que l'élévation du niveau de recrutement a des conséquences sur les étudiants de milieux défavorisés qui doivent souvent travailler en parallèle de leurs études. Il y a donc une élévation de l'origine sociale des candidats.

À comparer avec l'époque où les instituteurs étaient recrutés en fin de 3e parmi les meilleurs du certificat d'étude. Ils préparaient le bac pendant 3 ans, puis avaient une année de formation avant de commencer. Lors de la transformation en professeur des écoles, ce reclassement s'accompagne de l'abandon de la retraite à 55 ans et du logement de fonction.

Et de même, pour le secondaire, à comparer avec la période des IPES (Institut de Préparation aux Enseignements de Second Degré) où les élèves-professeurs étaient payés pendant leurs trois ans d'étude.

Les réformes à venir de la formation des enseignants

Ces réformes interviennent dans un contexte de crise du métier et du recrutement. 10% en moyenne des postes mis au concours ne sont pas pourvus, avec des différences selon les disciplines et les académies. Ce problème n'est pas uniquement français, il existe aussi en Allemagne et en Angleterre.

C'est une des conséquences de la masterisation. Depuis 2010, le nombre de candidats a chuté de 40%. Un récent rapport de la fondation Jean Jaurès préconise d'ailleurs le retour à un recrutement à bac+3 auquel s'ajouteraient deux années de formation. Cette masterisation entraîne également une hausse relative du nombre de contractuels dans le second degré, de 2,5 à 7-8%. Ces contractuels sont maintenant aussi présents dans le premier degré, notamment dans les académies de Créteil et Versailles, et nombreux en lycée professionnel (jusqu'à 20%).

Les réformes Blanquer semblent d'ailleurs vouloir accentuer cette contractualisation. Les articles 12 à 16 de la loi sur l'École de la confiance concerne la formation des enseignants avec un double objectif.

– Un objectif économique

Avec le recul d'un an encore du concours de recrutement, en 2020 le concours sera positionné en fin de master 2 (M2) avec le risque d'une nouvelle baisse du nombre de candidats. Le master 1 (M1) serait une année d'enseignement théorique et le M2 serait devant élèves, en responsabilité avec un statut de contractuel. Potentiellement, ce sera donc 15 à 20 000 contractuels qui vont arriver sur un volume horaire et une rémunération non encore définis (tiers-temps ou mi-temps, 800-900 euros ?). Ces contractuels de M2 ne seront pas en accompagnement mais occuperont des postes. Ce qui permettra donc de supprimer des postes de titulaires. L'économie réalisée par ce recul d'un an du concours est chiffrée entre 1 et 2 milliards d'euros.

À cela s'ajoute la création des AED (assistants d'éducation) pré-pro, environ 1500 dès la licence 2 (L2), avec un tiers-temps dans un établissement et des textes leur permettant de faire des remplacements. Ce sera un statut éminemment précaire, dépendant du bon vouloir des chefs d'établissement.

À terme, on peut craindre, parachevant ces réformes, la création de CAPES régionaux sur le modèle de l'enseignement privé actuel, avec un recrutement par les chefs d'établissement.

Malgré les errements de la formation des professeurs depuis 15 ans, le pourcentage de démission des stagiaires (chiffre difficile à déterminer) serait « seulement » de 2%.

– un objectif idéologique, le contrôle des futurs enseignants.

Le slogan des ESPE était « Enseigner est un métier qui s'apprend ». Le slogan des INSPE est aujourd'hui « Le métier est formateur ». Dans cette nouvelle structure, 1/3 des intervenants et formateurs doit être devant élèves. On peut y voir un aspect positif (des formateurs en prise avec le terrain) mais aussi un aspect négatif : le professeur d'université n'a pas d'inspection, il a une entière liberté pédagogique. Les formateurs seront maintenant sous l'autorité hiérarchique du ministère et des rectorats.

Le changement de nom est aussi révélateur avec l'apparition du N pour National. C'est bien un modèle national qui est défendu avec la reprise en main qui va avec. Les directeurs des INSPE seront d'ailleurs nommés pas les recteurs. Ils étaient auparavant élus par leurs pairs. La formation proposée est homogénéisée avec 10% de marge d'autonomie pour chaque INSPE.

Les propositions

La formation idéale de l'enseignant n'existe sans doute pas. Selon les stagiaires, les besoins sont différents. Il est difficile d'envisager un seul modèle de formation.

De même la question de la présence ou non d'un concours est difficile à trancher. Ce qui est certain, c'est que la formation doit être dégagée de la pression d'un concours. Dans beaucoup de pays, la formation est plus longue avec des études supérieures qui, dès le départ, visent le professorat. C'est finalement le modèle de formation des professeurs d'EPS qui ont quatre années de formation avec des stages dans des contextes différents et des niveaux différents.

Les allers et retours entre la pratique et la théorie sont indispensables, en développant par exemple la co-intervention et les échanges de regard entre le théoricien de l'éducation et le praticien.

La demande des syndicats est claire depuis plusieurs années : déplacement du concours à la fin de la licence avec ensuite deux années de formation.

Enfin, si la formation initiale est fondamentale, il y a aussi la question de la formation continue. Les chercheurs ont théorisé les différentes phases traversées par les enseignants : les premières années sont des années de balbutiement et d'adaptation, suivies d'une phase de stabilisation. Au bout de 15-20 ans, soit une forme de routine s'installe, soit le désir de changement l'emporte. Ces évolutions ne sont pas du tout questionnées par l'institution.

« DEMANDEZ LE PROGRAMME ! » : LA CONSTRUCTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES

animé par Thibaud Lhuillier

Intervenant.e.s

Alain Gluckstein (SNFOLC)

Claire Guéville (SNES-FSU)

Olivier Louail (APSES)

Servanne Marzin (Aggiornamento Histoire-Géo)

Cet écrit est la synthèse d'une discussion au sein d'un atelier, dans laquelle la salle a eu autant, sinon davantage, la parole que la table. Elle n'engage pas les invité.e.s, ni leurs organisations, mais seulement le référent de l'atelier qui a rédigé cette synthèse.

L'atelier de réflexion sur les programmes scolaires a dressé les constats suivants :

1/ La fabrique des programmes scolaires souffre de défauts importants, aggravés par la méthode de M. Blanquer. Il contrôle le Conseil Supérieur des Programmes, et a accéléré le rythme des réformes des programmes, au détriment de la concertation.

Les programmes sont conçus de façon opaque car la DGESCO et le ministre ont la main sur toutes les étapes, empêchent l'autonomie des groupes d'experts et interdisent la publicité des débats (documents « confidentiels ») ou des résultats des consultations.

Nos propositions :

Les programmes scolaires doivent être conçus de façon plus démocratique. On ne peut ignorer le désaveu massif rencontré au Conseil Supérieur de l'Éducation.

Ils doivent être conçus en prenant en compte à **part égale** légitimité scientifique (groupes d'experts), légitimité didactique (enseignant.e.s) et légitimité démocratique. Les débats autour de leur conception doivent être publics, car ils concernent toute la société.

Des programmes alternatifs sont proposés par plusieurs collectifs, associations disciplinaires, ou secteurs disciplinaires de syndicats, mais sont ignorés. On ne peut pas continuer à faire les programmes scolaires sans celles et ceux qui les mettent en œuvre.

2/ Les programmes réduisent de plus en plus la liberté pédagogique des enseignant.e.s pour les transformer en exécutant.e.s.

La contrainte des examens s'accroît, avec des évaluations standardisées en primaire et qui tendent vers la standardisation dans le lycée Blanquer. Les programmations s'effectuent ainsi à l'heure près, en sachant qu'elles sont irréalisables de la sorte. Ces programmes infaisables génèrent de la souffrance au travail pour les profs et les élèves.

Les modalités d'évaluation, dans le cadre de la réforme du lycée, ont été connues après les programmes pour les épreuves de Première, et ne sont pas connues pour la Terminale. Cela contribue à empêcher de bien penser les progressions des savoirs. Les personnes qui décident de ces modalités sont nommées par le ministre et loin des classes.

Nos propositions :

Les modalités d'évaluation doivent être discutées et connues en même temps que les programmes, et selon des procédures plus démocratiques.

Les programmes doivent rester nationaux tout en permettant aux enseignant.e.s d'opérer des choix en tant qu'expert.e.s des disciplines qu'ils et elles enseignent. La réforme du lycée dans sa conception même empêche cela.

3/ Du programme à la pratique en classe, l'écart est souvent immense, ce qui aggrave les inégalités dans l'acquisition des savoirs et génère des frustrations.

De nombreux membres de l'inspection disent aux enseignant.e.s de façon informelle que les programmes sont des indications et qu'on peut en dévier, semblant avoir conscience de leurs limites. Il y a une injonction contradictoire à afficher des programmes que l'on doit respecter mais à reconnaître que cela n'est pas possible dans de bonnes conditions.

La réforme Blanquer et Parcours Sup poussent à l'adaptation aux conditions locales. Il sera donc habituel de ne traiter que partiellement d'un programme lourd quelque part, et de l'approfondir ailleurs.

Nos propositions :

Les enseignant.e.s ont intérêt à former des collectifs, disciplinaires ou locaux, pour peser davantage dans les discussions autour des programmes, rendre visibles nos expériences, se soutenir, et, quand c'est possible, obtenir des modifications.

Nous pouvons écrire à nos inspections pour les pousser à réagir, jouer leur rôle d'intermédiaire et non de simple rouage dans des consignes verticales descendantes.

Nous devons à nos élèves et à leurs parents la transparence sur les programmes et les problèmes qu'ils posent, les choix qui les sous-tendent.

DES LETTRES, DES CHIFFRES OU DES COULEURS : LES ÉVALUATIONS NATIONALES

Intervenants

Roland Gori, psychanalyste

Maxime Louis-Nigen, directeur d'école primaire

Emilie Sasdy, professeure des Écoles

Au cours de nos travaux, à la lumière de témoignages d'enseignants et de parents, et des éclairages du professeur Roland Gori, nous, professionnels de l'éducation, avons identifié une menace qui pèse sur nos métiers.

Les évaluations nationales standardisées réduisent l'enseignement à une transmission de savoirs eux-mêmes standardisés, mesurables à l'aide d'indicateurs quantitatifs, techniques et procéduraux. Or ce n'est évidemment pas ainsi que les enseignants conçoivent leur métier, par essence relationnel.

Les évaluations nationales standardisées vident le travail d'évaluation de son sens premier, qui est de produire de la valeur. Elles contribuent ainsi à transformer nos métiers en chaîne de production de savoirs assimilables où les enseignants sont réduits au rôle d'opérateurs techniques.

En outre, le temps passé, par les élèves comme par les professeurs, à réaliser de telles évaluations sans liens avec les enseignements, n'a aucun impact positif en termes d'apprentissage, contrairement à de réelles évaluations qui, au contraire, jouent un rôle essentiel dans la relation d'enseignement.

Roland Gori pointe le fait que l'amélioration des résultats aux évaluations nationales, qui pourraient éventuellement être constatées, seraient en grande partie liées à l'acquisition progressive des techniques de test par les testés (habitus) et non à une amélioration réelle des connaissances des élèves. En outre on note une dérive possible, déjà observée dans certains pays anglo-saxons, qui consiste à privilégier l'enseignement des seules compétences évaluables pour « réussir aux tests », au détriment de tout le reste.

Les enseignants rappellent que l'évaluation est depuis toujours une part essentielle de leur métier, et qu'elle repose sur des pratiques très diverses, toujours en lien avec les enseignements.

C'est pourquoi nous appelons les enseignants à refuser de faire passer les évaluations nationales standardisées. Il convient, par prudence, de procéder collectivement en rédigeant une motion au sein d'un organe collectif reconnu par l'institution (au premier degré, le conseil des maîtres ou le conseil d'école) et d'impliquer les parents d'élèves.

Concernant d'éventuelles sanctions au refus de faire passer les évaluations, les syndicats notent que, à ce jour, malgré des menaces de l'administration dans certaines académies, aucune n'a été appliquée.

Au-delà de l'école, la logique néo-libérale tend à propager le pilotage par l'évaluation dans tous les domaines – la santé, l'information, la justice, la culture – introduisant une vision du monde dans laquelle l'homme n'est plus qu'un rouage remplaçable ou une variable d'ajustement.

« Les nouvelles formes d'évaluation sont les outils de création d'une nouvelle servitude sociale » conclue Roland Gori.

LES ARTS MENACÉS

animé par Lionel Mendousse

Intervenants

Gaël Tijou, Marie-Noël Vibert, Frédéric Garcia, collectif IDF pour la sauvegarde des enseignements artistiques

Lucile Mons, professeure de philosophie et de Cinéma-Audiovisuel

Thomas Goussu, professeur d'histoire-géographie et histoire des Arts, collectif Paragone

Olivier Long, professeur d'arts plastiques, université Paris 1, peintre

Pascal Collin, comédien

Les enseignements artistiques : une nécessité

Tous les participants ont souligné le caractère nécessaire des enseignements artistiques. Ils encouragent la créativité chez les élèves mais permettent aussi le développement des qualités relationnelles, la confiance en soi, le travail avec les autres.

Ces enseignements ont également la particularité de souvent faire appel à des intervenants extérieurs, de nouer des partenariats avec des institutions, de tisser des liens avec des plasticiens, des comédiens, des réalisateurs, des écrivains, etc. Cette pratique a, au cours des années, rejailli sur les autres disciplines, qui se sont parfois emparées de ce mode de fonctionnement, et sur les projets d'établissement.

L'évaluation de ces enseignements est également souvent menée différemment. Elle privilégie une approche qualitative plutôt que quantitative du travail de l'élève.

Partant de ces constats, les enseignements artistiques transforment l'école, l'institution en questionnant son rapport à l'élève.

L'État, par sa part politique culturelle et scolaire, semble s'intéresser aux pratiques artistiques mais dans les faits, les menace souvent et ne favorise pas leur mise en place. L'article 10 de la loi pour la refondation de l'école de 2013 mettait en place des parcours artistiques pour les élèves tout au long de leur scolarité. Dans les faits, ces parcours se sont heurtés aux problèmes d'emploi du temps, au problème administratif, aux résistances idéologiques de l'institution.

De même, les préconisations récentes autour du chant choral en primaire sont restées souvent des effets d'annonce.

Les impacts de la réforme du lycée

Tous les enseignements minoritaires ou rares sont menacés par la réforme. Les enseignements facultatifs (sport, troisième langue, langues régionales...) mais aussi certaines spécialités comme l'espagnol souffrent déjà de la mise en concurrence avec les spécialités reines et de l'idéologie utilitariste qui préside au nouveau lycée.

Dans les emplois du temps, les disciplines artistiques sont souvent sur le même créneau, interdisant aux élèves de cumuler le cinéma et la musique par exemple. D'autre part, la réduction de 3 à 2 spécialités en Terminale aura certainement un impact sur les disciplines artistiques.

La réforme s'accompagne aussi de la réduction de l'offre dans les lycées : s'il est en théorie possible de conjuguer, comme c'était possible auparavant, arts plastiques et histoire des Arts, peu de lycées le proposent. Si on ajoute à cela les dérogations de plus en plus refusées pour changer de lycée (voire inexistantes dans l'académie de Créteil), les enseignements artistiques paraissent bien fragilisés.

La baisse des exigences pourrait être aussi une conséquence des réformes en cours. Les parcours éducatifs d'éducation artistique et culturelle (PEAC) peuvent aujourd'hui être mis en place par les chefs d'établissement sans qu'un partenariat avec une institution culturelle soit nécessaire et sans intervenant extérieur. A ce titre, les dispositifs de Collège et Lycée au cinéma peuvent rentrer dans le PEAC dont la mise en place se fait donc à l'aune de la réduction des moyens et des ambitions.

Les enseignements artistiques permettent de penser le monde et sa transformation. Ils valorisent l'imagination et l'inventivité. C'est à ce titre même qu'ils sont menacés.

« SILENCE DANS LES RANGS ! », LA QUESTION DE L'AUTORITÉ

animé par Laurence Barrand

Intervenants

Jean-François Chanlat, professeur émérite, université Paris-Dauphine PSL, spécialiste de l'anthropologie des organisations

Viviane Longeon, enseignante

Chez les enseignants, la question de l'autorité est vécue de différentes manières. Il y a celle que l'on exerce, fondée sur la maîtrise d'un savoir et légitimée par le statut de fonctionnaire d'État et celle que l'on subit de sa hiérarchie administrative et pédagogique.

L'autorité est aussi intimement liée à la personnalité de chacun, à son vécu personnel au sein de l'institution scolaire ainsi qu'aux pratiques de classe.

L'autorité est une construction collective, avec les élèves et l'institution.

SYNTHÈSE FINALE

- De la question de l'autorité à celui du rôle. Jouer un rôle n'évacue pas celui d'être un sujet. L'enseignant investit son rôle en fonction du sujet qu'il est.
- L'enseignant doit réinvestir la question politique. Il a un rôle vis-à-vis de la société, celui notamment de former des citoyens.
- Dans les rapports sociaux, nous sommes des acteurs, nous avons une puissance d'action dont il faut prendre conscience et qu'il faut se réapproprier. Cela passe par une capacité renouvelée à créer du collectif et à faire revivre des espaces de démocratie dans nos établissements.

LYCÉE PROFESSIONNEL ET ÉMANCIPATION : POURQUOI FAUT-IL SAUVER LE LYCÉE PROFESSIONNEL ?

Intervenants

Samuel Couillard, PLP en gestion administration `

Germain Filoche, PLP en lettres-histoire

Éliane Le Port, enseignante PLP en lettres-histoire

Julie Mandelbaum, PLP lettres-histoire

Florian Pupponi, PLP lettres-histoire

tous membres du collectif « Touche pas mon Lycée Pro »

Présentation du collectif « Touche pas mon Lycée Pro »

Collectif créé en 2018 pour faire face à une réforme qui n'a pas fait beaucoup de bruit ni suscité de débats ou de lois, « Touche pas mon Lycée Pro » a vocation à travailler avec tous ceux concernés par le lycée professionnel. Il a pour principaux partenaires les syndicats SNUEP, CGT, Sud Éducation et CNT.

Avant la réforme de M. Blanquer : quelques dates clés

- 1985 : Création du bac professionnel
- 1986 : Remplacement du lycée d'enseignement professionnel par le lycée professionnel
- 2009 : Passage du bac professionnel de 4 à 3 ans (loi Chatel)
- 2018 : Rapport Calvez / Marcon. Céline Calvez est une députée qui a travaillé dans la publicité, Régis Marcon, un chef étoilé ; ils se disent tous deux spécialistes du lycée professionnel. Le rapport est transmis aux enseignants *via* les seuls médias et la réforme se présente ensuite sous la forme de décrets. Les éditeurs eux-mêmes, pourtant en cheville avec le ministère de l'Éducation nationale, sont dépassés par cette réforme.

La réforme en trois points et trois idéologies

1. Le chef d'œuvre ou le dévoiement de la culture compagnonique

À l'annonce de la réforme du bac professionnel, c'est l'idée du chef-d'œuvre qui est le plus relayée dans les médias. Cela met en lumière la représentation fantasmée du lycée professionnel où l'on ne formerait que des artisans. Or le lycée professionnel, c'est une centaine de formations différentes et 60 % des élèves dans la vente, le tertiaire ou la santé (sanitaire et social), des élèves qui sont donc loin de la culture compagnonique qui produit ces chefs-d'œuvre et qui seraient bien en peine d'en produire un en lien avec leur filière. La confusion entre les élèves des lycées professionnels et les compagnons est d'autant plus aberrante que le lycée professionnel est un établissement public, ouvert à tous (soit près de 700 000 élèves par an) et en particulier aux plus en difficulté, alors qu'une sélection sévère s'opère chez les compagnons (6 000 élèves par an dont 5% seulement de filles, des élèves privilégiés). C'est pourtant la culture compagnonique qui inspire la réforme.

L'expression chef-d'œuvre, qui fait écho aux pédagogies émancipatrices, aurait tout aussi bien pu être remplacée par celle plus adéquate et moins fictive et démagogique, de « gestion de projet plus ou moins difficile » ou encore de « pédagogie de projet ». L'école Boule a ainsi très mal vécu la réforme pour cette « usurpation » qui trahit une tradition multiséculaire pour faussement redorer le blason du lycée professionnel.

On note que les heures d'accompagnement personnalisé et de co-intervention interdisciplinaire (une matière générale couplée avec une matière technique) pour la réalisation de ce chef-d'œuvre ne sont pas fléchées sur une discipline, qu'il n'y a pas de programme défini et qu'elles sont à plus ou moins long terme susceptibles de disparaître.

2. Un déséquilibre entre l'enseignement des matières générales et celui des matières techniques

Une saignée effrayante des matières générales. La réforme Blanquer s'attaque à un équilibre entre l'enseignement des matières techniques et celui des matières dites générales qui a été arrêté dans les années 1980 et maintenu jusqu'ici malgré sa constante remise en question au fil des réformes. Aujourd'hui, le débat est clairement tranché au profit du professionnel. La diminution drastique des enseignements généraux que sont les mathématiques, les sciences, le français, l'histoire, les arts visuels et les langues le manifeste : entre 50 et 60 % de ces enseignements disparaissent pour les CAP ou bac pro. L'exemple le plus symptomatique de cette diminution vertigineuse est celui des CAP qui, en 1^{re} et 2^{de}, n'ont que 5h15 d'enseignement dans les matières générales. Les cours n'y durent que 45 minutes alors que l'on y accueille des élèves au parcours scolaire chaotique, dont des primo-arrivants. Les plus « avantagés » le sont de façon toute relative : en 2^{de}, on passe de 16 à 9h d'enseignement général. Seule l'EPS est épargnée, sans doute du fait d'une autre représentation cliché du lycéen du LP qui gagne à cultiver son corps plutôt que son esprit.

Ce choix est une erreur pour de nombreuses raisons :

– **L'Éducation nationale a vocation à former des adolescents** à devenir des citoyens et non des individus corvéables à merci par l'entreprise. Pour ce faire, l'enseignement n'est pas seulement celui du métier mais de savoirs. Or cette baisse du volume horaire des matières générales correspond également à l'amputation de questions qui faisaient la richesse des programmes en permettant de développer l'esprit critique des élèves par le biais de sujets fondamentaux (identité et diversité, le monde ouvrier, le droit des femmes de la Belle Époque à nos jours, la réception de l'art).

– **Une vision managériale et utilitariste.** Les matières ne sont plus enseignées pour elles-mêmes mais mises au service d'un métier. Est ainsi promue une vision idéalisée du monde du travail comme l'indique en 2^{de} le remplacement de la thématique « Être ouvrier en France », au sein de laquelle la naissance du mouvement syndical était abordée, par le chapitre « Métier, compagnons, compagnonnage et chef-d'œuvre au XIXe s. ». L'histoire est ainsi réduite à une liste d'acteurs et de dates qu'il faut étudier en lieu et place de thèmes problématisés. En éco-droit, l'économie devra être présentée comme « une simple activité de satisfaction des besoins des hommes vivant en société à travers des opérations de production, de distribution et de consommation, elle se réalise par des échanges entre les différents agents économiques » et on passe sous silence les rapports de pouvoir qui peuvent avoir lieu dans ces échanges. Dernier exemple éclairant : on met au programme la question « Pourquoi se former tout au long de la vie ? » qui prépare les élèves à la précarisation du monde du travail et leur infuse la pensée productiviste libérale si l'on en juge par les indications complémentaires que donne le Conseil supérieur des programmes : « Les mutations du travail impliquent une professionnalisation qui sans cesse évolue. Le développement permanent des compétences professionnelles devient ainsi un enjeu important afin de répondre aux besoins des entreprises et de maintenir l'employabilité des individus. » On fait enfin des économies en supprimant 50 % des filières professionnelles.

– **On favorise la reproduction sociale.** Le changement des programmes, qui accentue le côté pratico-pratique des enseignements, entérine l'idée reçue que les classes populaires (principalement représentées dans les lycées professionnels) ne doivent pas accéder au théorique mais rester dans le pratique. L'autobiographie ne sert ainsi plus qu'à « éveiller chacun à sa responsabilité dans la diffusion de l'image de soi comme dans le traitement et la protection de ses données personnelles », autrement dit, elle trouve son utilité dans la gestion d'un fil d'actualités Twitter. Finie l'étude des œuvres littéraires en lettres, la discipline n'est plus que le moyen d'apprendre à rédiger des menus et des commentaires de recettes dans les lycées hôteliers. « Seul ce dont on a le concept peut plaire » écrit Bourdieu dans *L'Amour de l'art*. Les classes populaires se voient privées des moyens de décodage leur donnant un accès à l'art aussi bien qu'à des activités symboliques et conscientisent l'idée que l'école n'est pas faite pour elles.

3. L'apprentissage plutôt que le lycée professionnel et des conditions de travail dégradées

L'objectif de la réforme : favoriser l'apprentissage au détriment du lycée professionnel, d'où la création de centres de formation d'apprentis à l'intérieur des lycées. Un vade-mecum, « Développer l'apprentissage », sorti en juillet 2019 sur Éduscol et supprimé depuis, nourrit des inquiétudes. On y

lit que les établissements n'auront pas à passer par les conseils d'administration pour créer ces CFA, les seuls décisionnaires étant les rectorats ou chefs d'établissement. Cela s'accompagne d'une perte de moyens : la taxe d'apprentissage versée par les entreprises aux lycées professionnels sera récupérée par les branches professionnelles qui souhaitent ouvrir des CFA privés et partant, concurrencer les lycées publics. Si les élèves ne correspondent pas à leur profil et leurs besoins, s'ils ne sont pas assez flexibles, n'ont pas le bon savoir-être, ils retourneront dans les lycées professionnels. Tout cela signe la mainmise de l'enseignement professionnel par les entreprises et les branches professionnelles ainsi que celle du privé sur le public.

Un casse-tête pédagogique et organisationnel. Dans les classes, s'instaure une mixité de public avec des élèves de lycée professionnel mêlés à des apprentis. Or, ils n'ont pas le même statut : les premiers sont des élèves, les seconds, des salariés qui dépendent du droit du travail. Cela n'est pas sans poser de problèmes puisque :

– les temps et rythmes de cours ne sont pas les mêmes avec 28 heures de cours hebdomadaires au lycée professionnel contre 20 pour les apprentis, 22 semaines de stage et 4 mois de vacances pour les élèves des lycées pro et alternance cours / entreprise avec 5 semaines de congé payé pour les apprentis.

– la rentrée scolaire est en septembre pour les lycéens alors que pour les apprentis, c'est la date du contrat de travail qui la constituera ; les enseignants auront donc des classes mouvantes ; il leur faudra gérer des ruptures de contrats avec des apprentis qui vont changer de statut et redevenir de simples élèves et gérer, plus largement les difficultés des entreprises d'autant que l'employeur peut rompre unilatéralement le contrat d'apprentissage sans recours devant les prudhommes. Les apprentis deviennent une variable d'ajustement pour les entreprises suivant leur demande et leur offre. Quant aux professeurs d'atelier des lycées professionnels, ils vont devoir résoudre les difficultés propres aux entreprises, seront, pour ce faire, « assignés à résidence » dans leur lycée et ne pourront, pour certains, continuer à compléter leurs maigres revenus par des cours dispensés dans les GRETA ou autres formations.

– les réponses à apporter face à un dysfonctionnement d'élève ne sont pas les mêmes : mesure disciplinaire pour l'élève du lycée professionnel, remise en cause du contrat de travail pour l'apprenti avec des conséquences dramatiques pour ceux dont la scolarité ou l'obtention d'un diplôme assure un séjour légal sur le sol français.

Les pistes données par la hiérarchie pour y remédier ? Une « flexibilisation du temps de travail », autrement dit l'annualisation du temps de travail qui permettra d'aligner les matières générales suivies par les lycéens sur les 20 semaines de cours des apprentis avec, pour les professeurs, 35 heures de cours à donner au lieu des 18 statutaires. Ce ne sont pas des conditions de travail acceptables. Des compétences peuvent, en outre, être validées par des entreprises. Les enseignants sont ainsi dépossédés de leur métier. On leur demande en plus d'appliquer une « pédagogie de l'alternance et de la différenciation pour répondre à des situations différentes », comme s'ils n'avaient déjà pas à le faire avec des primo-arrivants, des élèves dyslexiques qui n'ont jamais vu d'orthophoniste dans des classes à 30 (et plus) si l'on excepte les filières sanitaires. Quid, par ailleurs, de la comptabilisation des apprentis ? Ces derniers seront-ils plus âgés avec la formation tout au long de la vie ?

En bref, loin de revaloriser la filière professionnelle, cette réforme du lycée professionnel éclaire :

– **L'idéologie capitaliste de nos gouvernants** qui préfèrent l'employabilité à la citoyenneté pour un jeune sur trois à qui l'on ferme ainsi l'accès à la culture et aux universités, ce qui peut constituer à terme le terreau du communautarisme, de l'intolérance et du complotisme.

– **Le mépris ressenti par les enseignants du lycée professionnel que manifestent :**

La hiérarchie et sa communication cynique sur « L'École de la confiance ». L'expertise et les réussites des enseignants face à des élèves au profil compliqué (35 % des élèves ayant leur bac obtiennent un BTS) sont niées. On prête plutôt l'oreille à des personnes complètement coupées du terrain et l'on ne répond pas aux besoins des enseignants, notamment sur l'absentéisme qui est la problématique principale (réponse du ministre : instauration d'une plateforme informatique pour rappeler aux parents les conséquences de l'absentéisme...) mais à ceux des entreprises avec la création, par exemple, d'une filière « logistique et métier de la sécurité » dans un lycée profilé

gestion qui se trouve à proximité des sites où se dérouleront les Jeux olympiques. Le ministre Blanquer communique beaucoup sur la revalorisation des filières professionnelles via la création de campus des métiers pour un « Harvard du pro » mais l'on sait que cela ne va rien donner (pas de budget) alors que concrètement, la réforme accentue ce qui a contribué à dévaloriser ces filières, y compris dans le corps enseignant, avec la baisse des heures impactant la quantité et la qualité des enseignements et le tri social opéré dès la 4e avec l'orientation vers les filières professionnelles des élèves qui ont des difficultés cognitives, scolaires et sociales.

Les médias. Très peu de relais médiatique par rapport à la réforme malgré sa nocivité et l'importance numérique des élèves des lycées professionnels qui représentent un tiers des lycéens français. C'est dire le poids absolument négligeable du professionnel dans les représentations.

D'où la résignation et la mobilisation faible du corps enseignant ?

Au regard des enjeux, la mobilisation est relativement faible, aussi bien de la part des professeurs des matières générales que de ceux des matières professionnelles. À Paris, sur la grève des corrections, 50 % des profs de lettres-histoires étaient en grève, 0 % parmi les professeurs des matières professionnelles. Par ailleurs, il y a beaucoup de contractuels en lycée professionnel (30%) qui viennent souvent du privé où la capacité de contestation est moins forte et où on a l'habitude de respecter les ordres descendants.

Du côté des élèves, très peu de mobilisation contre cette réforme, ce qui peut s'expliquer par leur profil assez fragile.

Dès lors que faire ?

Propositions d'actions :

– Refaire des États généraux de la voie professionnelle (150 à 200 personnes présentes aux premiers qui se sont tenus). Dates envisagées : 13 et 14 décembre 2019. Il s'agit de réunir les syndicats autour d'un programme commun et voir ce qu'il est possible de faire en janvier / mars. Pour réussir ce rendez-vous, faire remonter des idées et pistes de réflexion au collectif « Touche pas mon lycée pro » ou aux syndicats.

– Pour faire front hors des appels à la grève : un questionnaire ou des formulaires en ligne à élaborer pour savoir comment se passe concrètement l'application des réformes. Les experts en informatique sont bienvenus.

– S'atteler à une contre-communication efficace auprès des enseignants et hors Éducation nationale et poursuivre les actions déjà menées : interpellation et tribunes par voie de presse, états généraux, débats au Sénat sur la réforme du lycée professionnel, perturbation de réunions organisées par des IPR sur la réforme, grèves, grève du bac.

– travailler à la convergence des luttes contre un mépris de classe qui ne touche pas qu'à l'éducation.

Pistes de réflexion pour améliorer le lycée professionnel

– Créer un lycée polyvalent dans lequel les élèves ne seraient pas classés en fonction de leurs capacités intellectuelles supposées.

– Supprimer les formations techniques et professionnelles jusqu'à 18 ans, pour donner le temps aux élèves de penser leur orientation et éviter le tri social et genré. Il faut davantage sauver les élèves que le lycée professionnel.

Pour s'informer sur le lycée professionnel

– « Touche pas mon lycée pro » sur Facebook / Twitter et à la Bourse du travail le 11 septembre (réunion)

– La voie pro en podcast sur ARTE Radio et, en particulier, « Laurence de Cock décortique les nouveaux programmes du lycée pro »

LA VOIX, LE CORPS, LE GESTE

Intervenantes

Marie Doiret et Emilie Buestel, danseuses et chorégraphes



Dans un atelier pratique regroupant une dizaine d'enseignants, une série d'exercices et de mises en situation a permis aux participants de toucher du doigt les problématiques du corps en jeu et en action dans un espace donné. Quelques consignes simples permettent de prendre conscience rapidement des possibilités de son corps, de sa capacité à transcrire des expressions, des émotions et des intentions.

Marie Doiret et Emilie Buestel avec leur compagnie *Sauf le dimanche*, ont conçu un spectacle se déroulant en classe, qui s'adresse aux élèves du primaire et du secondaire. Pour le préparer, elles ont notamment conduit des entretiens avec des élèves. Tous témoignent de leur grande attention, parfois inconsciente, au corps, à la posture, aux gestes de l'enseignant. Leur spectacle, qui prend la forme d'un solo de danse, et dont la classe n'est pas prévenue à l'avance, questionne le rôle du professeur, la relation aux élèves mais aussi l'espace clos de nos salles de classe, souvent encombrées, souvent surchargées, dans lequel chacun des protagonistes est cantonné, ramené à son espace qu'il soit table, chaise, estrade ou bureau.

Pour en savoir plus sur leur triptyque en salle de classe « Ma prof ? », rendez-vous sur leur site <https://www.saufledimanche.com>

L'ORIENTATION, LABORATOIRE DES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION

Intervenants

Sylvie Amici, APSYEN

Jérôme Martin, chercheur associé CRTD-CNAL et professeur d'histoire-géographie à Bondy

Catherine Remermier, Psy-EN SNES FSU

L'orientation dans le système éducatif français actuel

La loi Travail 2 de Muriel Pénicaud, Parcoursup et la réforme du lycée menée par Jean-Michel Blanquer constituent, par leur philosophie, une révolution pour le système scolaire français, une révolution qui affecte plusieurs corps de métier (personnels de l'ONISEP, Psy-EN – ex-COP –, professeurs) et touche dans le même temps les collectivités locales avec la remise en cause de la spécificité française en Europe d'une orientation non privatisée via des associations ou entreprises qui entrent dans l'école.

Orienter, une mission devenue cruciale avec la démocratisation de l'accès au bac, revient aujourd'hui à gérer des flux. La conception élitiste des années 1960 est de retour : s'il est bon que les élèves réussissent, ils n'ont pas tous vocation à passer un bac général. Les établissements favorisent ainsi la sélection des meilleurs élèves pour grossir les rangs des grandes écoles et poussent les plus en difficulté, trop nombreux, vers des baccalauréats professionnels (on a aujourd'hui moins besoin de salariés formés que dans les années 1950). Une différence notable cependant par rapport à l'ère de De Gaulle : ce n'est plus l'état qui décide officiellement et autoritairement de l'orientation mais les élèves eux-mêmes, du moins, en apparence. Le système mis en place rend ainsi chaque individu responsable de son orientation et nie, ce faisant, tout déterminisme social.

L'orientation est en réalité devenue un système complètement administratif :

Les décisions sont prises par le seul chef d'établissement (sans recours possible via des commissions d'appel pour le choix des spécialités par exemple).

Affelnet et Parcoursup, qui n'orientent pas mais affectent, contribuent au tri social sous la forme de concours à peine masqués avec la mise en concurrence des élèves pour obtenir tel lycée, telles études supérieures. Le lycée français sert ainsi la volonté adéquationniste de nos gouvernants alors même que l'on sait que les métiers ne correspondent pas souvent à la formation suivie et que l'école est là pour donner des outils (ce n'est pas la qualification qui va créer de l'emploi).

Les enseignants eux-mêmes aident à l'orientation en suivant les procédures données, ce qui n'est pas orienter à proprement parler.

L'orientation n'est dès lors plus une question éducative, ce qu'elle était depuis le début du XXe s., mais une question scolaire voire une information que l'on a à disposition dans des brochures.

1. Du côté des psy-EN

De conseillers d'orientation-psychologues, ils sont devenus psychologues de l'éducation. Ils ont été dépossédés du cœur de leur métier, l'orientation, si ce n'est à la marge (gestion des élèves handicapés par exemple), au « profit » des enseignants pour qui l'orientation n'est pas leur mission première. Le travail collectif de réflexion, qu'ils mènent dans les CIO où ils travaillent une demi-journée par semaine, est mis à mal par la disparition de ces structures (en Vendée il n'y a plus qu'un CIO, situé à la Roche-sur-Yon). Ils ne peuvent, par ailleurs, plus traiter les cas individuels au sein des établissements scolaires. Leur recrutement a baissé de façon vertigineuse en 2018. L'objectif est de se passer des psy-EN à court terme.

2. Du côté des enseignants

Si le métier d'enseignant qui est central dans l'école vient définir les autres métiers dont celui de conseiller d'orientation (ces derniers ne font pas le même métier selon le travail des enseignants), les modifications et suppressions du métier de conseiller d'orientation ont des conséquences sur

celui des enseignants qui ont désormais une responsabilité accrue vis-à-vis des élèves. Les professeurs principaux sont évidemment en première ligne : ils deviennent des hommes orchestres avec une charge de travail colossale et anxiogène, v. la circulaire définissant leurs missions. Ils sont submergés par les questions de procédure et les échéances qui ne leur laissent pas le temps de la réflexion sur les tenants et aboutissants de ces procédures, d'autant que toutes les réformes proposées le sont dans un tempo très rapide selon le principe de la méthode Agile (on construit un projet très progressivement, au fil du temps, en fonction des problèmes rencontrés). Les réformes autour de l'orientation sont ainsi subies sans être comprises. Il y a enfin une incidence des « choix » des spécialités faits par les élèves sur les postes d'enseignants au lycée.

Des difficultés pratiques :

– Pas de formation. Les plans académiques de formation proposés aux enseignants n'offrent plus qu'à la marge des formations ou conférences sérieuses sur l'orientation et ses enjeux (orientation et genre, orientation et savoir...) qui ne soient pas de simples commentaires de diaporamas élaborés par les rectorats. Ce soin en est laissé aux boîtes privées financées par le crédit personnel de formation. S'il existe une certification complémentaire pour des professeurs référents payés en IMP (veille documentaire, connaissances des métiers, de l'économie locale et un peu des procédures), elle dévoie le métier d'enseignant (des décharges peuvent être accordées) et n'aborde pas la psychologie de l'orientation. Les enseignants ne sont pas sensibilisés aux difficultés des jeunes gens à se projeter dans l'avenir.

– Peu d'heures à consacrer à l'orientation avec quelques séances tout au plus dans l'année pour aider les élèves à s'orienter. Grandes responsabilités donc, mais peu de moyens pour bien faire.

– Le positionnement des professeurs

Par rapport aux élèves. Quelle est la part des biais idéologiques et sociaux des professeurs sur l'orientation des élèves ? Comment échappent-ils au processus de tri social malgré toutes les bonnes intentions ? Les enseignants ont un rôle à jouer dans l'orientation de leurs élèves parce qu'ils les connaissent mais ils n'ont qu'une vision partielle d'eux, ce qu'accroît l'éclatement des classes qui conduit un professeur principal à s'occuper d'élèves qu'il n'a pas en cours. Avec la disparition des COP, l'enseignant perd ce regard croisé qui permet d'avoir un portrait plus global sur l'élève et de mieux l'aider à construire son orientation. A-t-il dès lors toute légitimité pour orienter ses élèves ? Sa position d'évaluateur et son positionnement dans le système scolaire peuvent être par ailleurs un frein à son objectivité.

Par rapport à l'institution. Des enseignants aident à mettre en place des réformes qu'ils jugent nocives, pour ne pas abandonner des élèves et parents plus perdus qu'eux, mais aussi pour « fonctionner » parce qu'ils représentent l'institution scolaire. Donner une responsabilité aux enseignants comme ailleurs en Europe (une spécificité l'orientation en France comme service public). Ailleurs, les profs sont aidés par des organismes privés. En France, ce sont des fonctionnaires d'état. Le problème : donner à des professionnels une responsabilité sans leur donner l'ensemble des cartes.

3. Du côté des élèves

– Les élèves sont contraints de « se vendre » avec Parcoursup en rédigeant des lettres de motivation ; ils doivent également se montrer capables de s'investir de manière autonome dans des projets extrascolaires du fait de l'idéologie managériale qui implique que l'on juge les personnes sur des parcours de vie.

– Une discordance entre temps de l'orientation et celui de la réflexion est nécessaire à un adolescent. Les échéances données pour arrêter un choix ne correspondent pas au temps qui leur est nécessaire aux jeunes gens pour construire une orientation professionnelle. Les capacités cognitives évoluent jusqu'à 20-25 ans, idem pour l'image de soi et la manière dont on se projette dans une image professionnelle. Ce n'est qu'après 16 ans, avec une identité plus stable et loin des processus d'influence (famille, société, école), que l'on est capable d'entrer dans un processus de compromis par rapport à un projet professionnel idéal.

- Les élèves sont soumis à une pression sur les notes dorénavant plus déterminantes que les compétences, pression qui peut provoquer découragement et absentéisme avec le retour des classements pour arbitrer les orientations (affectations à proprement parler) d'après des moyennes générales d'autant moins représentatives qu'elles sont des moyennes de moyennes (un élève 29e sur 29 n'obtiendra pas ce qu'il veut, quels que soient ses résultats).
- L'information sur les différents parcours possibles est jugée insuffisante et, par le jeu des classements, n'assure de toute façon pas à l'élève d'obtenir l'affectation et partant, l'orientation de son choix si elle concerne une option ou une filière sélective (cf. les classes CHAM par exemple).
- Le libre choix de son orientation est un miroir aux alouettes. Outre les biais sociaux qui peuvent être un frein à certains choix (un élève, c'est une famille, des projections sur lui de beaucoup d'adultes), il y a des considérations pratiques qui ne permettent pas aux élèves de réellement choisir les spécialités qu'ils veulent (non proposées ou acceptées par l'établissement alors que le choix revient officiellement aux élèves et aux familles).

4. Du côté des parents

Les parents ont une place importante et centrale dans l'orientation des élèves mais la réforme les évacue (plus de commission d'appel et de recours possibles, plus besoin de présenter les intervenants extérieurs aux conseils d'administration). M. Blanquer a ainsi annoncé que les élèves qui vont être exclus deux fois d'un établissement scolaire pourraient être envoyés dans des centres fermés sans accord préalable des familles. La seule marge de manœuvre laissées à ces dernières est le privé.

Questionnement face à ces constats : Pourquoi le gouvernement tient-il à ce point à ce que l'orientation revienne pleinement et entièrement aux enseignants malgré ce qu'ils disent de leurs difficultés et les questions qu'ils se posent ?

– **Flatter l'égo des enseignants en leur redonnant du poids et de l'autorité auprès des élèves qu'ils évaluent par ailleurs ?** C'est plutôt de la souffrance et un manque de reconnaissance que les enseignants éprouvent. Ils sont effectivement peu armés pour bien faire (la question de l'accompagnement des parcours et des choix relève de la culture professionnelle) et n'ont pas le dernier mot face à un chef d'établissement qui a seul la main. La proposition d'une certification à l'orientation émanant du rapport Charvet avec des professeurs ou CPE qui pourraient être déchargés de leurs fonctions premières pour se dédier complètement à l'orientation, n'aide en rien. Peut-on imaginer que cette certification rendraient les enseignants experts ès orientation ? Moins pointus en la matière que les psy-EN ex COP, les enseignants serviraient plus facilement les objectifs d'adéquationnisme et de tri social de nos gouvernants contrairement aux 3 500 conseillers d'orientation assez compétents et unis pour s'opposer au ministre catégoriquement aux vues du ministre.

Les motivations réelles sont davantage les suivantes :

- **Favoriser le tri social** : le gouvernement, contrairement à ce qu'il prétend, ne fait pas le choix d'une élévation du niveau de formation et de qualification de la jeunesse. cf. La réforme de l'enseignement professionnel : combien poursuivent dans le supérieur ?
- **Répondre à la loi de l'offre et de la demande.** L'offre de postes qualifiés n'est pas pour tout le monde. Il en sera de même pour les spécialités proposées par les lycées ; les universités se caleront sur ces derniers et, plus largement, les collectivités territoriales, ce qui conduira à une carte plus territoriale que scolaire. cf. Le système éducatif anglais.
- **Libéraliser le champ d'orientation scolaire.** L'orientation doit s'ajuster au plus près aux besoins économiques des métiers en tension dans l'offre locale et territoriale. Les chefs d'établissement ont désormais toute autorité pour faire appel à des associations et organismes privés pour l'accompagnement et le soutien des élèves. Cela favorise la porosité entre institution publique et entreprises privées et les dérives qu'a pu pointer Lucie Tanguy dans *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école* (appels téléphoniques payants pour informer les élèves, transmission d'une certaine vision idéologique du monde du travail aux élèves, une vision conforme à ce que souhaitent les entreprises). On le constate avec les budgets alloués à l'orientation qui sont donnés directement aux entreprises sous forme de subventions à l'image des 70 millions d'euros que la région Île-de-

France est prête à donner à des start-up qui n'ont pas nécessairement de formation ou de qualification.

En bref, une lutte des classes qui ne dit plus son nom.

Les réformes Blanquer touchent éminemment les classes populaires mais concernent aussi la classe moyenne qui s'y trouve de plus en plus agrégée. Le système français, qui s'est construit sur un modèle bourgeois en matière de transmission des savoirs et des savoirs-faire (via des disciplines comme le latin ou le grec) et qui a longtemps empêché le peuple d'accéder au lycée, n'est pas pensé par rapport à la culture populaire pour qui l'enseignement professionnel et la culture technique sont davantage des voies de promotion sociale. Or ces voies sont dévalorisées et déconsidérées aujourd'hui. On parle périodiquement de revaloriser l'orientation professionnelle mais dans la réalité, on n'est pas dupe de qui y va et de quelles sont les possibilités pour se réorienter. Il faut avoir des élèves qui ont la motivation chevillée au corps pour arriver à faire leur chemin hors des sentiers battus. Le collège unique, qui devait pallier ces biais sociaux, n'est en réalité qu'une coquille vide parce qu'on n'a jamais mis les moyens financiers et idéologiques pour le réaliser.

Dès lors que faire ? Propositions et pistes de réflexion et d'actions :

- Dans le droit fil d'un certain éveil des consciences (cf. les démissions collectives de la charge de professeur principal, les grèves du bac et rétention des copies), **savoir dire non** : refuser d'être professeur principal, refuser la mention des moyennes générales aux conseils de classe, pratiquer la grève du zèle ou la désobéissance civile
- **Restaurer des espaces de dialogue et d'échange** pour ne pas se retrouver seul ou isolé face à des questions ou difficultés et pour décider collectivement à travers des mailing listes, les heures d'information syndicales, les conseils pédagogiques, les conseils de classe qui sont parfois la seule occasion du trimestre donnée aux enseignants d'une même équipe pédagogique de se retrouver...
- **Faire de la pédagogie** pour contrer la novlangue ministérielle.
- **Instaurer un rapport de force** avec le CDE sur ses choix, contrer les petits arrangements locaux et la manipulation douce qui fait porter la responsabilité sur les enseignants par la force du collectif. Rester cohérent par rapport aux missions des uns et des autres (enseigner n'est pas orienter ou trier, affirmer que l'on préfère le collège unique au collège inique).
- **Penser d'autres voies possibles** comme l'instauration d'un lycée unique pour permettre aux élèves de mûrir et construire, sans précipitation ni échéances couperets précoces, leur orientation scolaire et professionnelle. Penser une culture qui soit la moins connotée socialement et qui permettrait de travailler davantage des formes d'échec scolaire qui viennent en partie d'(in)adéquations culturelles (dans les années 1950-1960, des gens sont entrés dans la vie à partir d'une culture technique et non académique comme pratiquée aujourd'hui dans le secondaire). Envisager que les trois voies (générale, professionnelle et technologique) correspondraient à une forme de savoir dont les élèves se sentiraient le plus proches même s'il y a des biais sociaux.

POURQUOI ET COMMENT FAIRE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE À L'ÉDUCATION NATIONALE ?

animé par François Guedj

Intervenants

Julian Augé, enseignant en lettres, militant politique et syndical, acteur de l'Éducation populaire au sein de l'association, la Coopérative Citoyenne.

Laurent Besse, enseignant en histoire-géographie en lycée puis formateur d'animateur socio-culturel en IUT, chercheur (université de Tours)

Bernard Teper, co-animateur du Réseau Éducation Populaire, membre du comité scientifique d'ATTAC, co-fondateur de l'école nationale d'Éducation Populaire

L'éducation populaire est aujourd'hui méconnue du monde enseignant. Quels sont aujourd'hui ses liens avec l'Éducation nationale ? De quelle manière l'éducation populaire questionne-t-elle le rapport au savoir, le rapport entre enseignant et enseigné ?

Laurent Besse : L'Éducation nationale et l'Éducation populaire doivent être envisagés dans un rapport de complémentarité plutôt que dans un rapport de transformation de l'une par l'autre. Comment définir l'Éducation populaire ? C'est un ensemble de valeurs et de pratiques qui visent l'émancipation de chaque individu. Ce sont donc des valeurs proches de l'Éducation nationale. À la fin du XIXe siècle, lorsque l'école primaire s'est généralisée, un corps d'enseignant apparaît. Mais c'est un système encore très sélectif dans lequel seuls les enfants de la bourgeoisie accèdent au baccalauréat. L'éducation populaire est alors pensée en complément de l'école traditionnelle, en s'adressant en priorité aux couches populaires. Des enseignants vont prendre en charge cette éducation en étant détachés et mis à disposition de l'Éducation populaire. Il y aura jusqu'à 2000 instituteurs chargés de cette mission. Ces détachements seront réduits à partir de 1986 puis arrêtés à partir des années 2000.

À partir des années 1960, il y a une professionnalisation de l'Éducation populaire avec la création des animateurs socio-culturels. La figure de l'enseignant agit alors comme un contre-modèle, créant des tensions durables jusqu'à aujourd'hui.

L'Éducation populaire s'est structurée autour d'associations comme la Ligue de l'Enseignement (la doyenne), mais aussi les Maisons de la Jeunesse et de la Culture (MJC), et les CEMÉA. La Ligue de l'Enseignement s'est historiquement constituée en militant pour une école publique, gratuite et obligatoire. Une fois cette dernière mise en place, elle a plutôt cherché à compléter l'offre scolaire. L'éducation populaire a ensuite délaissé les questions de la transmission des savoirs au profit de la culture et des loisirs à destination des publics jeunes et des enfants. Le remplacement des enseignants détachés par des animateurs explique en partie cela.

À partir de 1995, à la suite du mouvement social de cette année-là, est apparue une éducation populaire politique pour les adultes. Des associations comme ATTAC ont eu la volonté de se tourner vers la formation des adultes notamment dans le domaine de l'économie. Il y a aujourd'hui une critique envers les associations historiques de l'Éducation populaire accusées d'avoir délaissé le champ de l'éducation politique. Franck Lepage renoue avec cette Éducation populaire pour adultes avec la conférence gesticulée et des techniques suscitant la participation et la démocratie non délibérative.

Enfin, ces dernières années, on peut parler d'une marchandisation d'une partie de l'Éducation populaire. Ainsi l'offre pour les vacances à destination des classes populaires s'est grandement réduite, laissant la place à des organismes privés proposant des séjours. Les associations traditionnelles ont aussi été instrumentalisées par les pouvoirs publics pour assurer du soutien scolaire ou la prise en charge des décrocheurs.

L'Éducation populaire peut-elle jouer un rôle dans une refondation de l'école ? La première repose sur le volontariat des participants. L'autre est obligatoire. C'est par conséquent un cadre bien

différent. C'est peut-être plutôt du côté de l'Éducation nouvelle qu'il faut aller chercher les solutions, et qui, elle, s'est pensée depuis le début dans le cadre scolaire.

Bernard Taper : L'Éducation populaire a pour caractéristique de répondre à une demande sociale. L'école nationale d'éducation populaire est un centre de ressources qui intervient environ 400 fois par an à la demande des structures syndicales, politiques, universitaires, de collectifs, etc. Elle travaille beaucoup en milieu populaire. Par exemple, elle a animé trois assemblées citoyennes avec les Gilets jaunes en zone rurale montagnarde.

Depuis 2017, l'éducation populaire est rattachée au ministère de l'Éducation nationale. C'est un retour à une situation qui existait entre 1945 et 1958. Après cette date, la tutelle avait été confiée au ministère des Sports. En théorie, c'est une bonne solution vu les liens historiques avec l'enseignement. Déjà Condorcet dans son rapport de 1792 et ses Cinq mémoires sur l'instruction publique de 1791 évoque l'idée d'une éducation tout au long de sa vie, avec des formes et des pratiques différentes.

L'éducation populaire est une activité culturelle qui vise une transformation sociale et politique afin que tout citoyen puisse devenir acteur de sa propre vie. Cela s'inscrit en rupture avec l'animation socio-culturelle actuelle, financée et au service des néo-libéraux. Condorcet défend au contraire l'indépendance de l'éducation permanente tout au long de sa vie. Cette indépendance est aujourd'hui difficile vis-à-vis de la puissance publique.

Si la complémentarité de l'Éducation nationale et populaire est nécessaire, ce sont deux champs bien différents. Le rôle principal de l'école, c'est la transmission des savoirs. Celui de l'éducation populaire est la co-éducation. Dans ce but, il y a des partenariats avec les MJC et avec l'institution scolaire. Exemple : organisation dans un lycée d'une web-radio entièrement dirigée par les élèves avec la collaboration d'un professeur d'histoire-géographie. C'est un travail de l'éducation populaire à l'intérieur de l'école. Mais cela ne la remplace pas.

Enfin, le respect de la demande sociale d'éducation populaire est fondamental.

Julian Augé : Les expériences d'éducation populaire l'ont conduit à repenser le rapport aux élèves dans sa pratique d'enseignant. L'identification des rapports de domination, de classe, de « race » et de genre demande leur nécessaire analyse et déconstruction. Tous ces rapports de domination sont présents en classe, notamment au lycée dans le processus d'orientation. On peut rajouter un quatrième rapport de domination, celui de l'adulte sur l'enfant. Le rapport prof-élève est-il à penser dans ce cadre ? Dans *Surveiller et punir*, Michel Foucault identifie des institutions disciplinaires comme l'école, la prison, l'hôpital. Autre livre important, c'est *Le maître ignorant* de Jacques Rancière. Pour ce dernier, il y a deux sortes de maître : le maître explorateur (celui qui sait déjà) et le maître émancipateur (celui qui ignore). Cela a pour conséquences de repenser les pratiques pédagogiques, les dispositifs de circulation de la parole, le pouvoir des élèves dans une institution à l'imaginaire démocratique très faible.

Question dans l'assistance : quel lien peut-on établir entre l'éducation populaire et le « community organizing » du sociologue américain Saul David Alinsky ?

Réponse de **Julian Augé** et de **Bernard Teper** : ce lien existe mais chez Alinsky, la pratique du « community organising » nécessite quelques conditions, notamment celle de résider au moins six mois dans le quartier avant d'intervenir avec les habitants.

En conclusion, il y a trois points liés entre eux qui font l'éducation populaire : la conscientisation, l'émancipation et l'augmentation de la puissance d'agir. Trois points qu'il faut mener de front.

Pour en savoir plus sur les méthodes de l'éducation populaire et les différentes formes de débat possible (mouvant, boule de neige...), voir le site Le pavé, coopérative d'éducation populaire.

ÉCOLE ET MONDE DU TRAVAIL, LIAISON LÉGITIME CONTRE PROJETS DANGEREUX

Animé par Clara da Silva

Intervenants

Jérôme Martin, enseignant d'histoire-géographie et chercheur associé au Centre de Recherche Travail et Développement et au CNAM

Samuel Couillard, enseignant en LP, Sud-Education

Gabriel Pérez, enseignant de philosophie, en formation de psychologue du travail, spécialiste des "dispositifs gestionnaires"

On a souvent tendance à présenter la question des rapports entre l'école et le monde du travail sous la forme d'une alternative qui fait souvent l'impasse sur la multiplicité des relations entre ces deux champs sociaux. L'alternative projetée reproduit les a priori de l'élitisme : d'un côté, une école où l'on irait pour « trouver un métier » (formatrice initiale de travailleurs) et de l'autre, une école « lieu de construction de l'esprit critique » (formatrice de citoyens libres). Cette alternative pose un certain nombre de problèmes. En particulier, elle passe sous silence la part massive de l'expérience scolaire des élèves en lycée agricole ou en lycée professionnel ou technologique. L'enseignement professionnel ou technologique connaît en effet une tension permanente entre sa vocation républicaine (former l'homme, le citoyen) et les attentes des entreprises, qui concernent le travailleur (comme l'indiquent les travaux de J.-P. Terrail, « préparer au plus juste à l'occupation des postes de travail vacants », ce qu'on nomme aussi « l'employabilité »).

Quatre axes de réflexion sont proposés:

On se place durant toute la discussion sous l'œil de Nietzsche, qui affirmait, dans *Aurore*, que "le travail est la meilleure des polices".

Samuel Couillard fait part de son expérience en LP, de ce que réserve la réforme à venir, du massacre programmé de l'enseignement général dans cette filière, ainsi que de ses difficultés propres. La disparition du diplôme au profit de blocs de compétences, la mixité dans les classes entre apprentis et élèves qui ont un statut différent, la difficulté de trouver des stages aux élèves, les effets des réformes Blanquer/Pénicaud sont désastreux sur l'enseignement professionnel, désormais totalement conçu, par-delà les effets de vitrine, comme la formation d'une main-d'œuvre corvéable à merci, indexée sur les bassins d'emplois locaux.

Gabriel Pérez revient sur l'histoire de l'organisation du travail, et montre que la question actuelle est celle de savoir comment faire pour démembrer tous les corps d'Etat. Ainsi, toutes les techniques du management des années 80, qui ont fait tant de dégâts dans le privé (cf. Thalès, Orange) sont en train de transformer nos métiers: quantification des tâches (grilles d'évaluation)/ individualisation des performances (le travail prescrit prend le pas sur le travail réel)/isolement des individus.

Jérôme Martin insiste sur l'urgence à prendre conscience du virage dans lequel on se trouve: les entreprises du capitalisme ont besoin actuellement de main d'œuvre, ce qui peut sembler paradoxal à l'heure du chômage de masse; le marché est tellement volatil qu'il est impossible de garantir aux futurs travailleurs un statut; une main-d'œuvre flexible, peu revendicative, précaire, devient alors le seul horizon des formations proposées.

LES POLITIQUES ET L'ÉCOLE

animé par Thibaut Ackermann et Mickaël Rouyar

Intervenants

Emmanuel Constant, vice président du Conseil départemental à l'éducation (Seine-Saint-Denis)

Cécile Rilhac, députée LREM, membre de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation

Sabine Rubin, députée de la France Insoumise, membre de la Commission des finances

Laurent Touzet, adjoint à la Mairie du 12^e arrondissement en charge des questions scolaires et périscolaires

Les intervenants ont d'abord rappelé leur parcours et la nature de leur engagement dans les questions éducatives.

Cécile Rilhac a été professeur d'EPS puis principale adjoint de collège. Elle a toujours exercé en zone d'éducation prioritaire. Elle reste résolument attachée au caractère national de l'éducation mais les conditions de scolarisation et de vécu par rapport à l'école sont très différentes sur le territoire. Il convient donc d'avoir un socle commun mais le pilotage de proximité est essentiel. Elle a travaillé notamment sur la proposition de loi sur les élèves en situation de handicap et fait partie du comité de suivi sur l'école inclusive.

Sabine Rubin rappelle que l'école est le miroir de la société. Citant Véronique Decker, elle plaide pour une école qui permette l'émancipation de l'élève et la possibilité pour lui de s'ouvrir à d'autres milieux que son milieu d'origine. Elle est à l'origine d'une proposition de loi améliorant la vie démocratique lycéenne.

Laurent Touzet exerce toujours son métier de professeur d'histoire-géographie. Pour lui, le politique peut et doit se mêler d'école. La situation parisienne est particulière avec la plus forte ségrégation sociale scolaire, pour le collège notamment. Ce qui renvoie bien évidemment à des phénomènes de ségrégation urbaine. Un outil est à disposition des politiques, c'est la sectorisation. Par exemple dans le 12^e, il y avait entre deux collèges distants de 500 mètres (Courteline et Tillon) deux situations sociologiques radicalement opposées. Un long travail de concertation avec les professeurs et les fédérations de parents d'élève a permis de mettre en place une sectorisation discontinuée. En revanche, les municipalités ne peuvent rien contre la fuite vers le privé, la concurrence scolaire. De ce point de vue, l'obligation de scolarisation à partir de l'âge de 3 ans a pour conséquence un afflux d'argent vers le privé estimé à 12 millions d'euros pour Paris.

Emmanuel Constant rappelle aussi les moyens dont dispose les politiques pour agir sur l'école. À Noisy-le-Grand, il s'est assuré de la gratuité des fournitures scolaires pour le primaire. Élu départemental, il est en charge des collèges et des dispositifs artistiques et culturels en Seine-Saint-Denis. Il rappelle que dans ce département, 70% des élèves sont en REP ou en REP+.

Les intervenants ont ensuite répondu à des questions posées par l'assistance.

En réponse à une question sur les lycées internationaux :

Emmanuel Constant raconte l'histoire de la création du lycée international de Noisy-le-Grand. Pour ce type de lycée l'offre des langues est crucial. Il a fallu faire entendre raison au recteur de l'académie de Créteil de l'époque (Jean-Michel Blanquer) pour que les langues choisies soient notamment l'arabe, le chinois et le portugais, ce qui correspond aux communautés que l'on trouve dans l'académie et ce qui permet à ces bilinguismes d'être reconnus comme un atout par l'Éducation nationale.

En réponse à une question sur la réforme des lycées professionnels :

Cécile Rilhac rappelle que cette réforme n'est pas passée par la voie législative. L'éducation est beaucoup gérée par voie réglementaire. La réforme des lycées professionnels a donc été très rapide et, il est vrai, beaucoup moins concertée. Les enseignements généraux sont diminués de moitié. Le volume horaire est en partie récupéré par les enseignements professionnels. L'argument principal est que les enseignements généraux n'intéresseraient pas suffisamment ces élèves et que leur efficacité serait donc faible. Cette question fait débat même au sein de la majorité.

Pour ce qui est de la réforme du lycée général, Cécile Rilhac constate que dans sa circonscription, les lycéens ont reconduit à 67% les anciennes filières. Mais c'est la première année. Il faut laisser du temps à la réforme pour s'installer.

Sur la montée de la précarité et la situation en Seine-Saint-Denis évoquées par Véronique Decker, présente dans l'assistance :

Emmanuel Constant pointe la situation particulière de la Seine-Saint-Denis. Le rapport parlementaire de MM. François Cornut-Gentille et Rodrigue Kokouendo sur « l'évaluation de l'action de l'État dans l'exercice de ses missions régaliennes en Seine-Saint-Denis » (2018) montre clairement les manquements de l'État dans ce département. L'État pourrait par exemple aider les communes à acquérir les terrains, devenus très chers en Île-de-France, qu'elles fournissent lorsqu'il s'agit de construire un collège.

Sur la question de la mixité scolaire :

Laurent Touzet parle d'un véritable défi à relever. Dans le primaire, les efforts sont réels, mais la mixité diminue dans le secondaire, y compris dans les lycées professionnels. Paris est la seule commune où l'on a constitué des lycées de niveau, la procédure Affelnet affectant les élèves selon leurs moyennes au collège.

Quant à la loi sur l'inclusion scolaire de 2005, elle reste difficile à mettre en place. Sabine Rubin évoque le statut extrêmement précaire des AVS devenus AESH ainsi que la déshérence généralisée du secteur médico-social : la suppression des RAZED, celle des dispensaires, les coups portés à la médecine scolaire, etc.

Sur la réforme Peillon :

Emmanuel Constant et Laurent Touzet sont d'accord pour dire que le retour à la semaine de quatre jours n'est pas une bonne chose. Pour beaucoup d'enfants, c'est une demi-journée de plus devant un écran. Mais ce retour a souvent été appuyé par les parents et par les enseignants. La réforme Peillon est, de ce point de vue, un échec. Laurent Touzet évoque à ce propos les bonnes intentions de cette réforme, qui s'est mise en place après concertation avec les syndicats. La question de leur représentativité se pose, car cette réforme s'est heurtée au terrain, et a mis en évidence un décalage avec la base enseignante.

La mairie de Paris a tiré le bilan du volet périscolaire de la réforme Peillon. Cependant le bilan de la partie scolaire n'est pas encore fait par l'Éducation Nationale.

Sur les internats d'excellence :

Créés en 2007 sous Sarkozy, ils ont été renommés « Internat de la réussite » en 2013. S'appuyant sur le souvenir d'un cas précis, Cécile Rilhac rappelle qu'ils sont parfois la seule solution pour des élèves dans des situations de précarité extrême.

Sur le service national universel (SNU) :

Laurent Touzet et Sabine Rubin y sont opposés. Ce serait davantage du côté de l'éducation populaire qu'il faudrait regarder plutôt que de mettre en place ce SNU qui coûtera très cher à l'institution.

« BIENVENUE EN FRANCE » : L'ACCÈS DES ÉTRANGERS À L'UNIVERSITÉ ET AU SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION

animé par Dominique Berroir

Intervenants

Gilles Martinet, Carrés Rouges, Université ouverte

Soumah M'mah, secrétaire aux affaires féminines et étudiantes de l'Association des Jeunes Guinéens de France

Brigitte Cerf et Jean Pierre Fournier, Réseau Éducation Sans Frontières

Claire Bornais, militante au SNESUP-FSU

Le but de cet atelier était de discuter de l'accès à la scolarité des jeunes étrangers hors UE en France et de situer l'arrêté "Bienvenue en France" dans le contexte de politiques migratoires répressives, qui instaurent des droits d'inscription séparés pour les français et les étudiants étrangers, qui devront désormais acquitter un montant dix à quinze fois supérieurs.

Les échanges ont permis de montrer les incidences de ces politiques sur le quotidien et le parcours des individus, tout faisant apparaître leur articulation aux "réformes" néolibérales qui affectent l'éducation nationale et l'université.

1. Insertion des jeunes étrangers et politiques migratoires

Le témoignage des militants du réseau RESF a mis en évidence le difficile parcours des élèves, dans leur scolarité et au delà, quand l'administration fait obstacle à leur régularisation ou à celle de leur famille. Le réseau est né dans les années 90, en réaction à la situation d'élèves dont les familles étaient menacées d'expulsion. Plus récemment, la problématique s'est élargie à la situation des mineurs isolés dont la minorité est contestée par l'administration et à qui elle refuse la scolarisation en classe d'accueil (UPE2A) ou en classe ordinaire.

Dans ce contexte de répression, c'est parce que la scolarité demeure un élément protecteur qu'il est fait barrage à l'accès même à la scolarité, par la suspicion jetée sur l'état de minorité. D'autre part, qu'en est-il de l'avenir des étrangers scolarisés sans papiers qui basculent dans l'irrégularité à la majorité? A condition d'un appui militant, la prolongation de la scolarité dans des formations professionnalisantes peut devenir un levier pour la régularisation. Mais elle est bien souvent obtenue au prix d'une limitation des perspectives et d'une rigidification des parcours : au choix le plus souvent contraint d'une formation, s'ajoute pour l'étranger l'obligation de trouver un emploi dans le secteur qui y correspond.

L'université connaît aussi la problématique des étudiants en situation irrégulière, notamment dans le cadre des déboutés du droit d'asile. Mais avec le décret « Bienvenue en France » c'est la situation des étudiants qui entrent par le parcours officiel qui est compromise. L'énormité des frais demandés écarte de l'université une population déjà confrontée à la précarité en France : il a été rappelé les conditions de vie et d'études déjà très difficiles des étudiants de la francophonie, obligés, même lorsqu'ils sont issus des classes aisées de leur pays, à travailler pour financer leurs études, du fait de la cherté de la vie et des frais de visa, alors même que la réussite à l'examen est la condition de la prorogation de leur carte de séjour. Ces sacrifices, consentis dans l'espoir d'une formation de qualité, devraient engager un questionnement sur les politiques éducatives des pays d'origine, affaiblies par la corruption, en lien avec la politique néo-coloniale des grandes puissances, qui inhibe les économies locales en accaparant les ressources. Au lieu de cela, l'arrêté « Bienvenue en France », sous les prétextes fallacieux du financement de l'université et de la promotion de l'excellence, resserre la contrainte financière pour restreindre les entrées. « Bienvenue en France » est d'abord un instrument au service de la restriction et du contrôle des flux migratoires, écartant les primo-arrivants, et laissant présager de nouvelles contraintes pour les

étudiants qui ont déjà entamé leurs études : si ceux-ci sont épargnés par la hausse des frais c'est à la condition de la continuité de leur cursus, sans qu'il soit précisé ce que cela signifie. Qu'en sera-t-il de leur droit à changer d'orientation ?

2. La xénophobie au service des politiques néo libérales dans l'éducation.

Toutefois, la portée de l'arrêté dépasse cet objectif électoraliste. En effet, les étudiants étrangers, public important et fragile, offre aussi un terrain d'expérimentation d'une politique de marchandisation du savoir. Le projet d'une hausse des frais d'inscription de l'ensemble des étudiants est formulé depuis plus d'une décennie. Il est solidaire d'une vision de l'enseignement qui promeut la notion de « capital humain » : les études sont vues comme un investissement personnel, dont la valeur se mesure à leur rentabilité pour l'intéressé, à rebours d'une conception universaliste de l'université qui en fait le lieu d'un savoir co-construit et libre d'accès.

L'arrêté doit donc être mise en perspective sur le fond d'une entreprise de grignotage du service public d'enseignement dont la lenteur délibérée doit assurer la progression tant sur le plan « horizontal » (par secteur) que vertical (par élévation des droits). Cette politique inaugurée brutalement par la loi LRU s'est développée par la suite par petites touches. L'élévation des droits concerne certains établissements (certaines grandes écoles) ou certaines formations, par le biais du label d'excellence. Progressive, la tendance n'est en pas moins d'une régularité inflexible : un maillage se met en place, laissant présager la marginalisation du service commun.

D'autre part, en créant un précédent, la mesure représente déjà un élément argumentatif pour sa généralisation : elle permet d'invoquer à contre-emploi la « justice sociale », pour mettre à contribution les étudiants français dont on estime qu'ils en auraient les moyens.

Plus directement encore, le ciblage des étudiants étrangers prend place à l'intérieur des mesures d'austérité budgétaires qui pèsent sur l'université. Contrairement aux intentions déclarées, il ne l'a pas rendu plus attractive, et a entraîné une baisse des inscriptions. Mais cet effet est, lui, en cohérence avec la baisse des moyens et les suppressions de poste. Tout en anticipant des baisses de dotation, il allège, dans l'immédiat le budget des universités. Se dessine un modèle de gestion idéale : une université sans étudiants ni professeurs. Cela permet de comprendre la précarité des mesures d'exonération qui pour le moment, minimise les effets de l'arrêté. Elles sont prises par les universités elles même sur leur fond propre, d'une année sur l'autre. Qu'en sera-t-il de leur reconduite l'année prochaine, quand il faudra exonérer une nouvelle cohorte d'étudiants, avec des budgets déjà sous pression ?

3. Quelle mobilisation contre le passage en force ?

En dépit de mobilisations émanant des associations d'étudiants étrangers, des syndicats et des collectifs étudiants, la mesure n'a pas rencontré la résistance qui lui aurait fait obstacle. Les reculs stratégiques de la ministre, dissociant le cas des étudiants déjà installés et des primo arrivants, ont fragilisé la solidarité. Les étudiants français et européens, malgré leur hostilité à l'arrêté, ont peu traduit leur solidarité en acte, et doutaient de la perspective d'une généralisation des hausses. Quelles en sont les raisons? Il faut revenir sur l'autoritarisme d'une méthode où une mesure est mise en oeuvre avant même sa promulgation légale (comme avec ParcoursSup). En cela, elle se rattache au contexte général des réformes engagées tous azimuts, et où il est difficile de faire entendre une lutte sur le fond de toutes les autres. Cela souligne l'importance d'une réflexion sur les conditions des mobilisations, de la convergence des causes et des acteurs. Dans le primaire et le secondaire, l'expérience de RESF montre que des résultats peuvent être obtenus au prix de la mobilisation de l'ensemble de la communauté scolaire.

L'idée de cet atelier, à son échelle très modeste, était déjà de croiser les regards entre professionnels des différents degrés, et entre des militants d'horizon différents, sur une question qui engage les valeurs universelles qui sont impliquées dans l'enseignement en lui-même, dans tout ce qui relève de la transmission du savoir et des institutions qui en assurent le service.

LGBTQIPHOBIES A L'ECOLE

animé par Stéphane Pauvert

Intervenant.e.s

Françoise Ruggeri, présidente de l'association Contact

Frédéric Baron-Renault, administrateur de l'association Contact

Norah Memran, administratrice du Refuge

L'association Contact aide les personnes LGBT à s'accepter et à communiquer avec leurs parents et leur entourage. Elle aide les familles à comprendre et à accepter l'orientation sexuelle et/ou l'identité de genre de leurs proches. Elle lutte contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle et/ou l'identité de genre. Elle intervient en milieu scolaire.

Le Refuge a pour objet de prévenir l'isolement et le suicide des jeunes LGBT victimes d'homophobie et de transphobie et en situation de rupture familiale. Le Refuge intervient aussi en milieu scolaire.

Les violences LGBTQIphobes ne s'arrêtent pas aux portes des établissements scolaires. Les élèves en sont les premières victimes mais les personnels aussi. Cette thématique n'a pas été oubliée lors de l'Université des enseignant.e.s et de l'éducation car les discriminations LGBTQIphobes sont un problème pour toutes et tous. L'homophobie ne s'attaque pas seulement aux homosexuels mais à l'ensemble des personnes qui ne sont pas considérées conformes à la norme sexuelle. Comme pour le racisme, l'objectif est de déshumaniser l'autre, de le rendre différent. C'est aussi une manifestation du sexisme et une agression contre les valeurs démocratiques.

Trois axes de discussions ont été abordés.

Les élèves :

- La dernière campagne du ministère. Les avis étaient très partagés sur la qualité de la campagne mais les participant.e.s ont souligné qu'elle a été peu relayée par les établissements. L'affichage était très discret. Elle est arrivée à un moment trop tardif (le 17 mai) et à une période trop proche des examens.
- Le coming out. Cela peut être une situation salubre qui permet de restaurer l'estime de soi mais il faut qu'il soit accompagné. Dans les établissements, il serait nécessaire d'impulser des cercles LGBTQIfriendly auto gérés par les élèves.
- La sexualité. Il s'agit pour les intervenant.es en milieu scolaire de déconstruire les stéréotypes (par exemple, être pénétré apparaît comme le propre du sexe féminin) et les préjugés (la question de la virilité par exemple). Cependant, dans leurs interventions en milieux scolaires les intervenant.e.s insistent surtout sur l'amour et le sentiment amoureux. Avant tout on aime une personne.

Les parents :

- Les parents, en découvrant l'homosexualité de leur enfant, s'inquiètent souvent et envoient parfois leur enfant consulter un psychologue mais peu de parents s'inquiètent en découvrant l'homophobie de leur enfant. Il s'agit là aussi de déconstruire des préjugés. Par ailleurs, la question n'est plus de savoir quelle est l'origine de l'homosexualité mais plutôt de savoir quelle est l'origine de l'homophobie.
- Les personnes LGBTQI sans soutien de leur entourage et dans un environnement familiale hostile sont souvent victimes d'un mépris de soi qui peuvent les conduire au suicide. Les thérapies de conversion sexuelle censées guérir les personnes LGBTQI commencent à apparaître en France. Elle constitue une violence psychologique dévastatrice qui peuvent pousser les personnes concernées au suicide.

Les personnels :

- Des enseignant.e.s présent.e.s ont souligné l'absence de modules sur cette question dans la formation initiale. Cette thématique mériterait aussi une formation dédiée dans le P.A.F.

Conclusion

L'école est un lieu privilégié pour lutter contre les discriminations LGBTQIphobes et elle a besoin de bénéficier de plus de moyens.

INÉGALITÉS SOCIALES, INÉGALITÉS SCOLAIRES, VEUT-ON EN SORTIR ?

animé par Montserrat Comas Gabarro et Clara da Silva

Intervenants

Sylvaine Baehrel, du collectif « Apprendre ensemble »

Mahmed Khaki, de l'association « Les Oranges »

Jean-Yves Rochex, psychologue, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'Université Paris-VIII

En proposant cet atelier, nous avons des attentes concrètes, nous pensions déboucher sur des propositions, ce dont il a été question en préambule (réformer notre manière de faire en conseils de classe, par exemple, ou encore imaginer des jumelages, des échanges entre établissements favorisés et défavorisés). De ce point de vue, nous avons été déçues sur le coup, mais nous avons réalisé qu'il existait un très fort besoin de se raconter, et d'échanger des expériences très variées.

Montserrat a ouvert l'atelier en faisant état des raisons pour lesquelles nous avons proposé cet atelier (toutes deux enseignantes dans le 5ème arrondissement de Paris, après des établissements réputés « difficiles »), et de nos attentes. Notre proposition de se séparer en petits ateliers et de faire une restitution en fin de séance a été repoussée, mais les débats se sont finalement révélés très intéressants.

Clara a lu un passage de Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques*, ch.2 "Le nouveau capital" (« La reproduction de la structure de la distribution du capital culturel s'opère dans la relation entre les stratégies des familles et la logique spécifique de l'institution scolaire »).

Sylvaine Baehrel a parlé de son expérience de parents militants du 18ème arrondissement, de leur travail de fourmi, épuisant, pour lutter contre la ségrégation socio-spatiale et scolaire dans ces quartiers très contrastés. Ce récit a été particulièrement frappant, dans la mesure où les parents ont obtenu une modification de la carte scolaire dans le 18ème. La conviction et l'action ont donc fini par payer...au prix d'une grande fatigue.

Mahmed Khaki a évoqué le travail de son association de quartier, avec l'idée de sortir de la posture victimaire, et celle de considérer au contraire ce chantier de la lutte contre les inégalités comme un « champ des possibles ». Il a mis l'accent sur la question de la transmission, en montrant qu'ils avaient mis 20 ans à obtenir à Nanterre un boulevard du 17 octobre 1961, une rue et un groupe scolaire Abdelmalek Sayad (assistant de Pierre Bourdieu), qu'il était crucial d'augmenter ainsi le « volume narcissique » des Français héritiers de l'immigration. Il a fondé un réseau régional intitulé « Mémoires de combats politiques », et considère comme essentiel d'accompagner des citoyens des quartiers populaires pour constituer des listes autonomes pour les municipales.

Jean-Yves Rochex a recontextualisé et éclairé la questions des inégalités en les déclinant : inégalités sociales, inégalités genrées, inégalités de parcours. Il a également mis en exergue un certain nombre de paradoxes, en montrant que l'école n'avait jamais formé à un niveau aussi élevé, mais que la moyenne de recrutement au concours des professeurs des écoles tournait autour de 6-7/20.

La discussion a ensuite été très riche, les expériences très diverses, de la maternelle au lycée, venant d'établissements privés et d'établissements publics.

La question de notre intériorisation des inégalités dans nos pratiques n'a pas été mise de côté : que faisons-nous en conseils de classes, sinon trier selon des critères dont nous savons qu'ils renvoient eux-mêmes à des déterminismes profonds dont les élèves ne sont pas responsables ? Une intervention a ainsi porté sur le parallèle qu'on pouvait établir entre les soignants et les enseignants : les uns souffrent de se ressentir comme « maltraitants », les autres de reproduire ce contre quoi ils sont censés lutter.

Finalement, il est clair pour nous que cette question, centrale, est aussi un « sujet qui coince ».

L'AUTORITÉ ET LE POUVOIR À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

Roland Gori, psychanalyste

animé par Thibaut Ackermann

« Là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. » Hannah Arendt

Dans son livre, *Révolution*, Emmanuel Macron évoque sa conception de la démocratie : le peuple n'a pas voulu la mort du roi. Depuis la période révolutionnaire, il y a donc une place laissée vide, une incomplétude de la démocratie. Cette place vide a été occupée par Napoléon et par De Gaulle. Sauf que l'invention de la démocratie, c'est précisément cette place laissée vide.

Le président de la République s'est entouré d'une garde prétorienne de hauts technocrates connaissant le milieu des affaires et des médias. D'autre part, le numérique a constitué une des bases de la République en marche. C'est le modèle du clic plutôt que du militantisme traditionnel. C'est une conception du pouvoir qui a pour but de reprendre les réformes des années 1980 de Reagan et Thatcher transposées à l'ère du numérique, réformes présentées sous l'angle de la nécessité pragmatique et qui ne seraient pas liées à une idéologie.

L'autorité est constituée de nos attentes envers elle et de nos croyances. Il n'y a pas d'autorité sans un récit qui la met en scène.

C'est le conte d'Andersen, *Les Habits neufs de l'empereur*. L'empereur dépense sans compter pour ses habits. Deux escrocs tisserands se présentent comme capables de tisser les plus beaux habits contre de l'or. Ils ont pour caractéristique d'être invisible pour les imbéciles. Tout le gouvernement défile et s'extasie sur des habits qui n'existent pas. L'empereur aussi. Il va même jusqu'à défiler nu. Seul un enfant ose s'exclamer qu'il est nu.

Nous habillons donc le pouvoir. On lui donne, on lui prête une efficacité symbolique. C'est la croyance, l'importance de la foi qui fait fonctionner le pouvoir. On pense aussi au pouvoir des rois thaumaturges évoqués par Marc Bloch. Lorsque Charles X essaye de rétablir cette tradition, cela ne fonctionne plus car les gens n'y croient plus.

Et la révolte a à voir avec la possibilité de faire parler l'enfant en nous.

Il faut donc affronter le pouvoir nu. Le pouvoir s'exerce sur des sujets humains qui doivent être considérés comme libres. Sans cela il y a violence, coercition. Pour Foucault « l'exercice du pouvoir consiste à conduire des conduites et à aménager la probabilité ». Dans le métier d'enseignant il y a cet aspect de pouvoir et de gouvernement. Gouvernement au sens du XVI^e siècle, comme capacité à diriger la conduite d'individus et de groupes.

Il y a donc de la substance politique dans nos métiers. Et nos désaccords sont des désaccords politiques avec les formes de gouvernement qui nous sont imposées.

Nous sommes à une période de désenchantement du monde, fondé sur la seule rationalité technico-pratique. Un monde en transition vers une post-démocratie, dans laquelle la gestion technocratique et bureaucratique l'a emporté. L'administration numérique des populations est maintenant possible avec l'apport des « big data ».

La Chine s'est ainsi transformée en dictature numérique en s'appuyant sur la reconnaissance faciale, la géolocalisation, la surveillance des réseaux sociaux. Les Chinois ont un score de « crédit social ». S'il baisse, pas de billets de train pour partir en vacances. Ce score donne le droit à l'inscription à des établissements, à l'accès à certains soins. Dans ce système, pas besoin de croyances pour que le pouvoir se maintienne. En revanche, il aboutit à une prolétarianisation généralisée de l'ensemble de la population au profit d'une oligarchie.

Il y a un lien entre les manières d'enseigner et de gouverner. L'école, au même titre que la médecine, est un système de normalisation. Elle fait partie des trois « métiers impossibles » selon Freud : gouverner, éduquer, soigner.

En 1911, Taylor invente l'organisation scientifique du travail qui avait pour but la décomposition de la tâche artisanale en fragments. Après l'industrie, le métier d'enseignant est lui aussi en voie de taylorisation. L'enseignant est transformé en producteur d'évaluation pour jauger des performances individuelles de l'élève. Des évaluations conçues par des « experts » qui savent et appliquées par des exécutants, transformés en « neuro-coaches » faisant du « neuro-management ». Il y a un très grand danger à voir ainsi les savoir-faire d'un métier et les savoir-être, confisqués. Les normes acquises dans le milieu scolaire et professionnel sont intériorisées par les populations et appliquées dans la vie de tous les jours. Et la rencontre amoureuse via un site internet n'est qu'un entretien d'embauche comme un autre.

Dans cette perspective, le ministre Blanquer veut éliminer les Humanités, et les remplacer par les humanités numériques. C'est absurde car toute la science est traversée par les Humanités. Par exemple, le physicien Niels Bohr est inspiré par Kierkegaard. Il y a une volonté actuelle d'éliminer tout ce qui n'est pas de l'ordre de la rationalité technico-pratique.

La technique peut apporter le meilleur et le pire. Mais la connexion n'est pas la relation, comme le montre l'émergence des « otakus » au Japon, qui ne sortent plus de leur ordinateur et de leur écran. (voir « Tous connectés, tous isolés » texte de Roland Gori dans Libération). On songe aussi au projet de robots dans les maisons de retraite.

Il y a un risque réel d'asservissement aux machines. Mais, comme le dit Bernanos, « le danger n'est pas dans les machines [...] mais dans le nombre sans cesse croissant d'hommes habitués dès la plus tendre enfance à ne désirer que ce que les machines peuvent donner ».

Il y a un risque réel d'une fin de la démocratie et de l'humanité de l'Homme.

FAKE NEWS, POST-VÉRITÉ – LES MÉDIAS EN QUESTION DANS LA CRISE DÉMOCRATIQUE CONTEMPORAINE

Autour du livre d'Antoine Peillon, *Cœur de boxeur, la véritable histoire de Christophe Dettinger*, Paris, 2019, éd. Les liens qui libèrent
animé par Clara da Silva

Le 5 janvier 2019, un « gilet jaune » fait reculer les CRS, à mains juste gantées de cuir, sur la passerelle Léopold Sédar Senghor, à Paris. Il s'appelle Christophe Dettinger, et il vient de voir une femme se faire rouer de coups. Il est champion de France de boxe. Lorsqu'il voit la peur dans les yeux du dernier CRS, il cesse le combat et disparaît dans la foule. Deux jours plus tard, il se livre à la police en postant une vidéo sur Facebook: « J'ai la colère du peuple en moi ». S'en est suivi un déchaînement médiatique dans lequel les fausses informations, les éditoriaux et les déclarations présidentielles (« Ce ne sont pas les mots d'un boxeur gitan ») vont rivaliser de mépris, d'arrogance et de manipulation.

C'est cette histoire que nous a raconté Antoine Peillon, à la lumière de textes d'Hannah Arendt, qui s'est penchée, dans la *Crise de la culture*, mais surtout dans *Du mensonge à la violence*, sur la question des rapports entre journalisme et crise démocratique, au moment des mensonges du gouvernement américain en pleine guerre du Vietnam.

Il a aussi été question d'Orwell, dont le 1984 traverse de part en part le livre d'Antoine Peillon.

Celui-ci a ensuite poursuivi longtemps la discussion avec quelques-uns.

L'ÉDUCATION AU REGARD

proposé par l'association *La Main sur l'Image*

animé par Agnès Dupuy et Catherine Krassovsky

L'image est omniprésente mais paradoxalement peu interrogée pour elle-même. Comment sortir de l'ornière des seules illustrations ou informations visées par l'écrit, afin de questionner l'image dans ce qu'elle transmet en propre ?

Ces premiers échanges avec des enseignants dans différentes matières ont permis de pointer que toute initiative d'éducation à l'image est conditionnée à la question du temps. Prendre la mesure de ce temps et lui donner toute sa place dans la démarche pédagogique est le premier jalon qui permet d'aiguiser le regard de chacun et de favoriser un élan vers une conscience plus active dans la relation que nous entretenons avec les images, afin d'initier ce pôle de réflexion.

Par la suite, le temps doit être évidemment consacré à exprimer ce qui a traversé chacun, mais il se révèle tout autant nécessaire en amont : rechercher des images, quel qu'en soient les supports, la nature ou la visée, prend du temps.

Ne pas se satisfaire du tout-venant de ce que les moteurs de recherche et autres réseaux diffusent d'emblée, est une exigence que les élèves saisiront d'autant mieux qu'ils auront conscience que, pour les enseignants aussi, avoir des documents iconographiques et des films de qualité à montrer ou à visionner, nécessite bien souvent une longue recherche.