

n°9
Automne
2018

N^oU^oTRE
é^ocole

5 €

La revue de Questions de Classe(s)

Écrans

numérique
et éducation



Questions de classe(s)



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

Luttes

Ressources

Lettre hebdo

Agenda

Pédagogie

Entretiens

Débats et
alternatives

www.questionsdeclasses.org

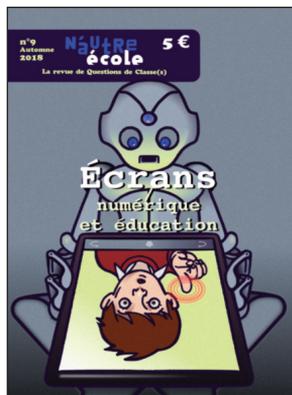
Pour s'abonner à la lettre hebdo : admin@questionsdeclasses.org

**UN SITE
& une
revue !**



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





Ouverture(s)

4/ États-Unis : Grève des enseignants

/ ERWIN MANGIONE

6/ Faire vivre l'écriture

/ J. TRIGUEL

9 / Manifeste du collectif Lettres vives

14 / Entretien :

le groupe Freinet 2^d degré Île-de-France

/ J. TRIGUEL
& M. MARCINIAK

N'Autre école, la revue de Questions de classe(s), n° 9 (nouvelle série), automne 2018

Périodicité : trimestrielle

Prix du n° : 5 € / ISSN 2491- 2697

Dir. de publication : N. Hernoult

Maquette & mise en page : G. Chambat

Correction : S. Bidault

Iconographie : Pierre Druilhe

Une et der de cover : É. Zafon

Site & contact :

www.questionsdeclasses.org

contact@questionsdeclasses.org

Abonnements :

Paiement en ligne sécurisé sur le site

ou par courrier à :

Questions de classe(s) N'Autre école, CICEP,

21^{es}, rue Voltaire 75011 Paris.

Chèques à l'ordre de « Questions de classes »

Impression :

La Source d'Or, Clermont-Ferrand

Diffusion :

Hobo Diffusion

Publiée sous Creative commons.

Pas d'utilisation commerciale.

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

20/ Éléments de chronologie du numérique à l'école /

A. CHEVARIN

22/ L'école sans écrans : alternative pédagogique & résistance politique /

F. LEBRUN

26/ La fabrique de l'école numérique

/ K. MAUVILLY

30/ Réflexions sur les jeux vidéo et l'école

/ L. TRÉMEL

34/ 10 jours sans écrans

/ J. BRODEUR

40 / Le rapport au savoir à l'ère du numérique

/ J. DEBRUNE

42/ Réflexions 2.0

/ C. BAUMIN

44/ Enseignement à distance : éléments pour une réflexion philosophique

/ M. AMORIM

49/ Le numérique au service de la classe ? Un projet de webradio

/ A. ANDRÉO

52/ Le numérique, un plus pour la coopération ?

/ C. CHABRUN

56/ Le numérique, une question sociale...

/ ARTHUR

60/ Numérique et migrants, au fil des apprentissages Les textos de Mahamadou

/ J.-P. FOURNIER

63/ L'Avènement des machines

/ É. ZAFON

66/ Quelques livres pour penser le numérique

/ F. ANTOINE

68/ Entretien avec Pierre Druilhe, illustrateur du numéro



Chroniques

72/ Entretien Parcoursup, plus qu'un problème technique, une soumission de l'école à la loi du marché

/ E. MANGIONE ET S. CHAMERON

76/ Écologie L'éducation... pour sauver la planète /

C. CHABRUN

79/ Philo à l'école Positifs ou négatifs ? Optimistes ou pessimistes ? /

J.-P. FOURNIER

81/ Création du réseau de Pédagogies radicales

82/ Mémoire Les socialismes et l'éducation...

/ J.-C. BUTTIER

84/ Lecture L'Enfance de l'ordre, lecture pédagogique et militante /

ARTHUR

86/ Notes de lecture

94/ Littérature jeunesse

98/ Appel à contribution & abonnement

COLLECTIF D'ANIMATION

Éric Zafon, Jacqueline Triguel, François Spinner, Samuel Ronsin, Olivier Ramaré, André Monteret, *Marycomme Menez*, Mathieu Marciniak, Erwin Mangione, Anne Querrien, Nicolas Hernoult, Alexandra Henry, Valérie Girardon, Jean-Pierre Fournier, Fabien Delmotte, Jérôme Debrune, Jean-Louis Cordonnier, Alain Chevarin, Grégory Chambat, Catherine Chabrun, Franck Antoine.

La grève dans l'éducation, un outil de lutte encore efficace ?

L'exemple des grèves aux États-Unis début 2018

La question se pose après chaque jour de grève, peut-être même encore plus dans l'enseignement que dans d'autres secteurs tels que les transports ou l'énergie où la grève paralyse rapidement le fonctionnement des institutions. Pourtant, un tour outre-Atlantique nous montre que celle-ci peut être efficace si les bonnes modalités sont rencontrées. Il ne s'agira pas ici d'identifier ces modalités, ce qui peut sembler complexe, voire impossible, mais plutôt de partager un moment de lutte réussie.

Par ERWIN MANGIONE, ENSEIGNANT DE SES, COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S)

Les raisons de la colère

Le mouvement de grève qui touche une partie des États-Unis a commencé en Virginie occidentale, États de l'ouest américain en février 2018, encore marqué par la crise économique de 2008 et dont les enseignants sont les moins bien payés du pays. Les revendications sont assez classiques et proches de celles que le corps enseignant peut avoir en France : un meilleur financement de l'école publique et une revalorisation des salaires enseignants pour préserver le service public scolaire, ce qui n'est pas sans faire écho avec les mobilisations actuelles en France.

La mobilisation... et ses prolongements

Après 9 jours de grèves et une mobilisation d'ampleur (entre 20 000 et 30 000 enseignants), un accord a été signé entre les

enseignants et les législateurs de l'État fédéré. Malgré l'interdiction de grève des « fonctionnaires » et sans l'aide des syndicats, considérés comme trop proches du parti démocrate, la plupart des écoles de l'État ont été fermées pendant la période.

Malgré l'interdiction de grève des « fonctionnaires » et sans l'aide des syndicats, considérés comme trop proches du parti démocrate, la plupart des écoles de l'État ont été fermées pendant la période.

Ce succès a donné des idées aux enseignants d'autres États comme le Kentucky, l'Arizona ou en

Oklahoma dont les écoles souffrent des mêmes maux : classes surchargées, matériel de mauvaise qualité, salaires faibles obligeant même certains à trouver un deuxième travail.

Un succès dangereux ?

Le succès relatif des mobilisations semble faire peur à certains législateurs puisqu'au Colorado, ces derniers veulent montrer que la mobilisation ne restera pas impunie. Ils cherchent en effet à faire passer une loi qui permettrait d'emprisonner les ensei-

gnants grévistes. De plus, cette loi permettrait de licencier les enseignants sans audience préalable devant un tribunal. Cette criminalisation des luttes est une attitude risquée de la part des politicien-ne-s états-uniens qui cherche à démobiliser les enseignants mais qui pourrait avoir l'effet inverse.

Quelles leçons en tirer ?

Comme signalé au début de l'article, ce rapide tour de la mobilisation américaine n'a pas pour but de trouver les modalités parfaites d'une mobilisation réussie mais cela n'empêche pas de pouvoir tirer de ce cas particulier quelques leçons, qui si elles peuvent sembler évidentes, n'en demeurent pas moins essentielles.

Tout d'abord, ce qui semble avoir été un facteur de réussite de la mobilisation en Virginie Occidentale est la mobilisation massive des enseignants. Qu'il s'agisse du nombre de manifestants ou du nombre d'écoles fermées, celui-ci a été assez importants pour créer un rapport de force en la faveur des enseignants.

Ensuite, la manière dont s'est déroulée la grève semble un autre facteur essentiel. En effet, à la différence de ce qu'il se passe en France pour la fonction publique, la grève s'est déroulée sur 9 jours consécutifs et non pas 1 jour par mois.

Enfin, j'aimerais rapidement discuter du rôle – ou plutôt de l'absence – des syndicats. En effet, les enseignants ont refusé que les syndicats prennent part à la mobilisation en tant que tels et ont choisi comme principe de lutte l'autogestion¹. En France, les syndicats peuvent être considérés, à tort ou à raison, comme une bureaucratie qui ne cherche qu'à se



Travailleurs et travailleuses de l'éducation publique de la Virginie Occidentale en grève. Pancartes : « Merci pour votre compréhension. Nous essayons de changer le monde » « Je préférerais enseigner mais ceci est important. »

maintenir. Cette vision peut s'expliquer par la manière dont certains syndicats fonctionnent avec des représentants syndicaux à temps plein, ne travaillant plus, dès lors, avec le reste des salariés. Pour-

La manière dont s'est déroulée la grève semble un autre facteur essentiel. En effet, à la différence de ce qu'il se passe en France pour la fonction publique, la grève s'est déroulée sur 9 jours consécutifs et non pas 1 jour par mois.

tant, il me semble important que les mobilisations s'appuient sur les ressources (juridiques, organisationnelles, matérielles et financières) des syndicats pour espérer réussir. En effet, certains

syndicats, malgré des critiques valables, possèdent des ressources utiles aux différentes luttes comme, par exemple, des connaissances du droit pour lutter contre sa hiérarchie ou pour aider des camarades en lutte, en souffrance, ou précaires (voire les trois), capacité financière pour soutenir judiciairement des collègues, capacité logistique d'impression pour des tracts, connaissances générales du monde du travail... etc. ². ■

1. N'ayant pas d'information précise sur le sujet, je ne parle pas d'autogestion en tant que principe d'organisation d'un collectif mais plus d'autogestion en tant que refus d'une organisation venant de l'extérieur.

2. La liste n'est pas exhaustive et mériterait d'être complétée.

Faire vivre l'écriture

Par JACQUELINE TRIGUEL, ENSEIGNANTE EN COLLÈGE, COLLECTIFS LETTRES VIVES ET QUESTIONS DE CLASSE(S)

« Faire écrire les élèves » : voilà une pratique qui ne cesse d'interroger les enseignant·e·s. Amener les élèves à écrire régulièrement, dans une langue correcte, en portant un regard critique sur leurs productions pour les améliorer, et en visant notamment « la diversité » et « la fréquence des activités d'écriture », disent les programmes de français pour le cycle 4.

AINSI DONC, les élèves écrivent. Ou plutôt nous faisons écrire les élèves : pour noter les cours et des définitions, pour remplir des questionnaires, pour faire des synthèses ou des « activités d'écriture » que nous leur donnons. Les élèves doivent alors écrire en tenant compte des « différentes fonctions de l'écrit » : communiquer, répondre à une consigne d'écriture, réfléchir et apprendre (programmes cycle 4). Si ces visées peuvent avoir leur importance dans un cadre scolaire, on peut tout de même s'interroger sur la vision de l'écriture qui est ainsi transmise : celle-ci paraît toujours commandée, contrainte, appelée par des consignes extérieures aux élèves. Elle n'est que rarement spontanée et ne crée pas de véritable plaisir dans la manipulation des mots, des phrases et des idées. Or, en tant que professeure de français comprenant l'acte-même d'écrire comme un acte de création et de découverte de soi, il me paraît essentiel que les élèves aient la possibilité d'accéder à ce plaisir des lettres, très difficile à voir émerger.

Cette année, toujours curieuse de renouveler mes pratiques et souhaitant préciser mon regard sur les pédagogies coopéra-

tives, j'ai participé à la 1^{re} rencontre du groupe Freinet 2^d degré d'Île-de-France ¹, fin septembre. Nous avons parlé plans de travail, liberté, motivation, corps, bruit dans la classe, mais aussi textes libres.

Dans le même temps, l'opération « Silence on lit ! » faisait beaucoup de bruit sur les réseaux sociaux. Il s'agit de déterminer un moment dans la journée ou plusieurs moments dans la semaine, selon les établissements, pour que chacun·e, adulte comme élève, lise pendant 10-15 minutes, de manière ritualisée. Lire en dehors des programmes scolaires, tous et toutes en même temps, garder la liberté de choisir son livre, arrêter le temps pour prendre une respiration dans la journée ou dans la semaine, mettre à l'honneur, quelques minutes, la lecture et la littérature ; tout cela était très engageant, mais, dans mon établissement, cela me paraissait difficile à mettre en place pour l'année en cours.

Se libérer des contraintes

Combinant en quelque sorte ces deux aspirations – libérer l'écriture et vivifier la lecture –, une jolie perspective s'est peu à peu dessinée pour l'année. Suivant les

traces de l'atelier de textes libres présenté par une collègue de français et un collègue documentaliste à la rencontre Freinet 2^d, je me suis lancée en octobre dans une heure de « lecture et textes libres 2 » avec mes élèves de 6^e, le vendredi après-midi, au CDI, de 15 heures à 16 heures (chacun·e comprendra le degré d'inventivité que cet horaire exige !). La classe est divisée en deux groupes, librement formés et variables d'une séance à l'autre. Pendant que l'un est en lecture libre, l'autre est en texte libre, et au bout d'une demi-heure, les groupes changent d'activité. Pour la lecture libre, nous avons la chance d'avoir un CDI spacieux et très accueillant, avec un coin fauteuil où les élèves s'installent, après avoir choisi un livre dans les rayonnages. Pour l'écriture de textes libres, elles et ils s'éparpillent dans la salle, seul·e·s ou avec des camarades, prennent une feuille de brouillon et commencent à écrire sur le sujet de leur choix. La seule contrainte est d'écrire. Une phrase, trois lignes, deux pages, peu importe.

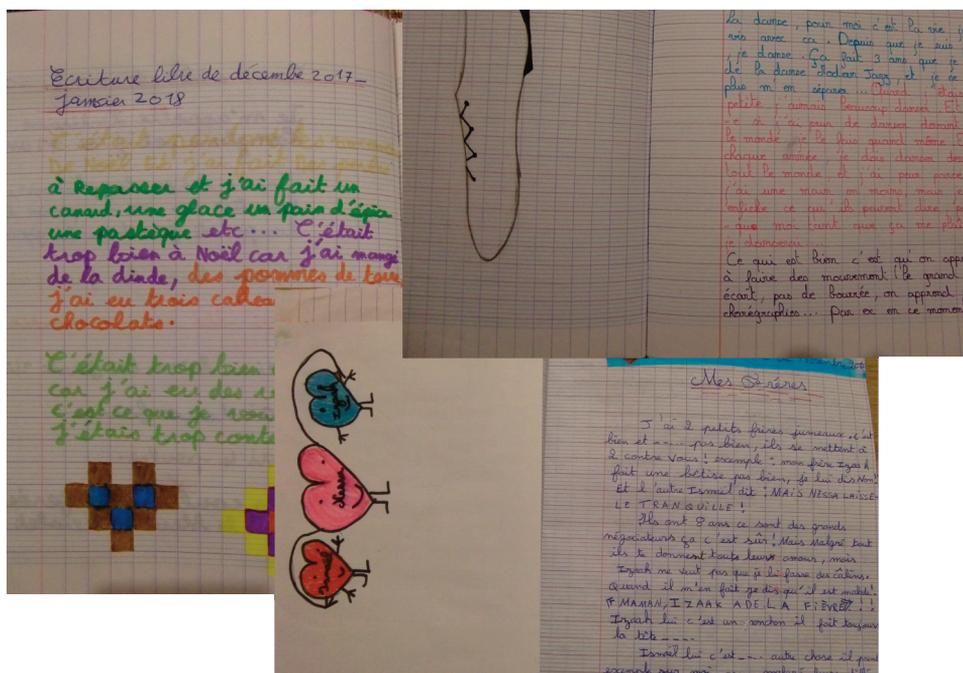
Si la lecture libre n'a posé aucun problème, chacun·e trouvant un livre, une revue, une bande dessinée, un album à découvrir et parfois même à faire partager aux autres, l'écriture n'a pas connu cette « évidence ». Certain·e·s fourmillaient d'idées (la rentrée, le collège, les amis, un autoportrait, les passions, les créations à la maison, la nourriture, des histoires « qui font peur »...), d'autres sont resté·e·s démuni·e·s devant leur feuille. Heureusement, j'ai pu m'appuyer sur les échanges avec le groupe Freinet 2^d, mais aussi sur le groupe classe, pour aider les élèves à surmonter leurs blocages (dictée à l'adulte ou à un·e camarade, échanges d'idées en groupe ou à deux...) si bien qu'au bout de deux mois, plus personne ne se retrouvait paralysé·e devant sa feuille.



Pour l'écriture de textes libres, elles et ils s'éparpillent dans la salle, seules ou avec des camarades, prennent une feuille de brouillon et commencent à écrire sur le sujet de leur choix. La seule contrainte est d'écrire.

Investir l'écriture

Au fil des semaines, les élèves ont peu à peu investi ces séances, particulièrement en écriture. Leurs pratiques ont évolué, se sont enrichies et se sont diversifiées. D'un texte écrit un peu au hasard et de manière forcée, sous la surprise de l'écriture libre, nous passons à des textes réfléchis en amont, construits, parfois même avec plusieurs chapitres, des textes qui se répondent entre plusieurs élèves qui s'échangent leurs textes et en font dialoguer les personnages. Les élèves prennent du plaisir à imaginer des histoires, à évoquer leur quotidien. Elles et ils passent par l'écrit pour se raconter, pour rencontrer un·e camarade en l'interviewant, pour revenir sur des moments forts de leur vie, parler d'un proche disparu, des métiers de leurs rêves. Certain·e·s font même spontanément



un lien avec le temps de lecture, en faisant des recherches dans des ouvrages documentaires, qui serviront ensuite de base à leur écriture. L'écriture s'anime et prend vie au gré des envies des élèves et des textes partagés.

La manière de travailler a également évolué, sans être la même pour tout le monde : écrire seul·e ou à plusieurs, en silence ou en musique, avec un livre en support ou juste son imagination, lire à haute voix pour quelques-un·e·s ou pour tout le monde, demander à d'autres leur avis ou des idées... L'écriture devient une pratique régulière, volontaire et créatrice de liens entre les élèves. Dans le cadre de ces séances, elle n'est plus perçue comme une activité subie. Certain·e·s souhaitent même rester toute une heure en écriture et/ou demandent à en faire en classe, lorsque le travail est terminé. Deux ou trois élèves encore me transmettent des écritures faites à la maison. C'est dire si la relation à l'écriture a considérablement

changé en quelques mois, grâce à une pratique qui laisse un grand espace de liberté aux élèves, qui leur offre la possibilité de devenir des auteur·e·s fier·e·s de leurs créations. Certain·e·s me disent même avoir présenté leur cahier d'écrivain·e à des proches (parents ou ami·e·s) et leur avoir expliqué le principe des textes libres. Ces séances ont dédramatisé l'acte d'écrire, tout en faisant progresser les élèves dans la maîtrise de la langue, l'air de rien : les productions se structurent, la syntaxe et le vocabulaire employés gagnent en précision, parce qu'ils naissent d'un besoin personnel, et non de consignes d'écriture données par l'enseignant·e. Charge à moi maintenant de trouver les moyens de ne pas éteindre ce goût naissant pour l'écriture et de voir, en équipe, comment l'entretenir sur le long terme, au-delà d'une année scolaire. ■

1. Mail de contact : gr_ile.de.france.2d@icem-freinet.org

2. Sur les textes libres, le site de l'Icem est une mine !

Lettres vives !

Manifeste pour un autre enseignement du français

Lancé le 1^{er} mai 2018, avec la publication de son texte manifeste, que nous reproduisons ci-dessous dans sa version courte, le collectif Lettres vives entend porter une autre voix sur l'enseignement du français.

Composé d'enseignant·e·s – de la maternelle à l'université, de documentalistes, d'auteur·e·s –, ce nouveau collectif se propose de penser et de transformer les pratiques pédagogiques. La revue *N'Autre école* et le collectif Questions de classe(s) s'inscrivent bien évidemment dans ce combat...

LA LANGUE FRANÇAISE et son enseignement soulèvent les passions et déclenchent d'éternelles polémiques. Il est convenu d'en déplorer le déclin, prélude à une inéluctable extinction. Certains font même profession de souffler sur les braises, martelant sans relâche quelques prétendues évidences : l'orthographe des petits Français est aujourd'hui un désastre, l'illettrisme touche un élève sur trois, les jeunes ne possèdent tout au plus que quelques dizaines de mots de vocabulaire... Il n'y a pas à chercher bien loin le coupable de cette débâcle « civilisationnelle » : c'est l'école et ses enseignant·e·s qui n'apprennent désormais plus ni à lire ni à écrire ¹ ! Littérateurs, pamphlétaires ou responsables politiques se bousculent pour prophétiser ce naufrage – avec d'autant plus de « conviction » qu'il leur assure visibilité médiatique et promesse de juteux succès éditoriaux... ou électoraux.



Le collectif Lettres vives a sollicité Émilie Seto (qui avait illustré le précédent numéro de la revue *N'Autre école*) pour réaliser son logo : une églantine, symbole des luttes ouvrières...

Lancé le 1^{er} mai 2018, Lettres vives s'inscrit dans une histoire sociale, une histoire de luttes.

En effet, au 1^{er} mai, les manifestant·e·s épingleaient une églantine écarlate, fleur traditionnelle du Nord, en souvenir du sang versé à Fourmies.

Paroles d'élèves, pratiques de profs

C'est cependant une autre réalité que nous vivons, celle du quotidien des heures de cours, celle de notre expérience de praticiens et de praticiennes de l'enseignement du français, de la maternelle à l'Université. C'est d'abord la curiosité des élèves, leur finesse, leur capacité à se mettre à la place de l'autre qui nous interpellent et que nous voudrions partager et souligner². Ce sont des paroles sur le cours, sur la littérature ; des paroles sur la culture, leurs cultures ; des paroles sur la vie, le monde, la société, sur l'histoire... pour qui veut bien les accueillir. À la manière des auteur·e·s qu'ils côtoient – avec ou sans nous –, les élèves savent faire rire, faire réfléchir, émouvoir, interroger, bousculer, etc.

La langue est un objet vivant, une réinvention permanente de nous-mêmes et de notre relation à l'autre et au monde. Son enseignement ne se réduit pas à une visée utilitaire³ ou testamentaire.

Point d'idéalisation ni d'angélisme de notre part. Et même s'il faut avouer que, entre brouhaha et mutisme, libérer cette énergie n'est pas facile tous les jours, nous savons aussi qu'émergent des paroles précieuses, des textes vifs et des textes à vif... En être les témoins privilégiés est une aventure passionnante qui exige en retour d'accompagner et d'alimenter cette richesse. Notre rôle est que ces jeunes rencontrent à cette occasion la littérature sous toutes ses formes, roman, théâtre, poésie... et de faire en sorte qu'ils et elles s'approprient la langue pour leur propre usage : lire, chanter, rêver, écouter, parler, écrire, apprendre et désapprendre, pour cette longue vie qu'ils ont encore devant eux.

Cet écart entre le déclinisme ambiant et notre vécu sur le terrain relève d'une confiscation sans cesse grandissante de la

parole « d'en bas », celle des éducateurs et éducatrices, comme celle des élèves. C'est aussi un déni des apports des recherches pédagogiques et historiques, à l'heure de la réduction neuroscientifique de l'élève à un cerveau « pré-câblé »...

« Cet écart entre le déclinisme ambiant et notre vécu sur le terrain relève d'une confiscation sans cesse grandissante de la parole "d'en bas", celle des éducateurs et éducatrices, comme celle des élèves. »

Si nous avons décidé de fonder le collectif « Lettres vives », sans esprit de concurrence avec d'autres mouvements existants, c'est pour faire entendre ces voix, sans autre légitimité ni représentativité que nos pratiques et nos réflexions sur ces pratiques, engagées au service d'un apprentissage du français. Notre pari est d'en faire un chemin vers une émancipation individuelle et collective.

« La lecture du monde précède la lecture du mot » (Paulo Freire)

Nous voulons nous opposer à la culture du silence comme à celle de la participation muselée, prêter l'oreille au bruit et au « bruissement des derniers rangs », pour accueillir et recueillir une parole à peine – ou mal – entendue et permettre aux jeunes de donner une forme et une profondeur à leur « lecture du monde ».

Notre projet est de « vivifier » les contenus et les pratiques en ne limitant pas l'enseignement des lettres à une « histoire nationale de la littérature ». La place des femmes dans les programmes, celle des dominé·e·s, des exploité·e·s, etc. abordées dans une perspective sociale et politique, la lutte contre le discours dominant, etc., tels sont les enjeux dont les élèves doivent s'emparer.

C'est un défi incontournable si l'on veut que les différentes formes de littérature s'apprennent, dès le plus jeune âge, tout à la fois comme une source de plaisir (et de plaisir partagé) et comme une clé pour décrypter et transformer le monde.

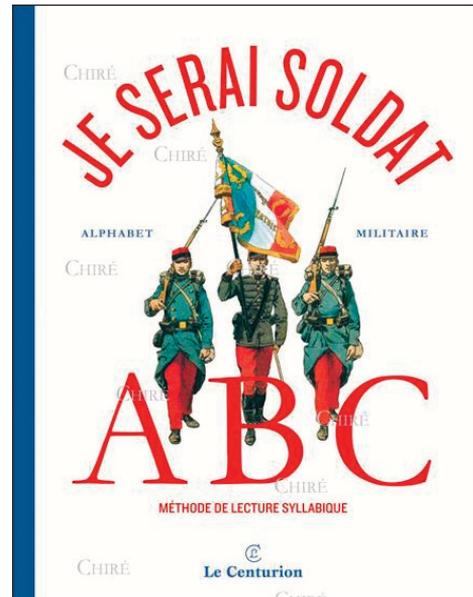
Ce projet se veut collectif, offensif et créatif. La célébration du b.a.-ba, la réduction aux « Lire, écrire, compter », qui irriguent déjà notre système éducatif, consistent le plus souvent à confisquer l'accès aux savoirs savants et émancipateurs au profit de quelques privilégiés. Il s'agit de contrecarrer ces discours passésistes, alarmistes et défaitistes sur l'enseignement du français ou le niveau des élèves, en explorant d'autres explications, en proposant des issues, des pistes pour améliorer et transformer l'école, pour et avec les élèves.

Dans une société où le libéralisme triomphant conçoit l'éducation comme une marchandise, où la seule ambition de l'école serait de former des individus « employables » et des consommateurs « disponibles »⁴ asservis et impuissants, la création est un antidote. Nos élèves doivent devenir des lecteurs-auteurs d'écrits sociaux motivés par les projets individuels ou collectifs, d'écrits scientifiques, de documentaires, d'écrits d'imagination produits avec des incitateurs ou dans des ateliers d'écriture, tout au long de leur scolarité.

Nos pratiques...

L'histoire de la pédagogie est heureusement porteuse d'autres pratiques que le mécanique déchiffrement syllabique, la dictée quotidienne, la rédaction convenue ou la leçon de grammaire pour la grammaire.

L'enseignement du français – et, au-delà, toute éducation digne de ce nom – devrait tendre à accueillir l'enfant (et pas seulement l'élève), en partant donc autant que possible de sa culture première pour qu'il



« L'histoire de la pédagogie est heureusement porteuse d'autres pratiques que le mécanique déchiffrement syllabique, la dictée quotidienne, la rédaction convenue ou la leçon de grammaire pour la grammaire. »

donne du sens à ses apprentissages, qu'il en fasse des prolongements de l'expérience déjà vécue afin de devenir acteur et surtout auteur de nouveaux savoirs. Les finalités, les contenus n'ont de sens que s'ils entrent en cohérence avec les pratiques et les méthodes mises en œuvre par le développement de la coopération, de la capacité à organiser son travail et sa progression.

Résolu·e·s à faire acquérir des connaissances par tous les procédés possibles du travail collectif et mutuel, nous ne nous réclamerons pas d'une tendance pédagogique particulière. Au contraire, nous

« Notre ambition n'est pas de "sauver les lettres", mais tout simplement d'en souligner la vie débordante et de témoigner de la richesse d'un enseignement et de pratiques émancipatrices qui, pour mieux se "vivifier", se sont transformées, se transforment et se transformeront encore. »

assumerons et revendiquerons nos butinages pédagogiques.

Notre défi est celui des militant·e·s et des pédagogues engagé·e·s pour une autre école et une autre société : « Produire et (se) former. Être audacieux, pas prétentieux, mais ambitieux : produire des analyses exigeantes, des outils performants, intervenir dans les débats et dans les établissements, mais aussi être humbles, modestes : écouter, apprendre, lire, se former ». ⁵

Le collectif Lettres vives se présente comme un espace souple, réactif et horizontal. Non corporatiste, il est ouvert à tous ceux et toutes celles qui « travaillent les lettres » (professeurs des écoles, professeurs de lettres, professeurs documentalistes, universitaires, etc.),

Il s'agira aussi de mettre à nu les injonctions paradoxales qui pèsent de plus en plus sur l'école et les collègues et alimentent souffrances, résignation et impuissance ⁶. Sans nier les difficultés, les passages à vide et autres moments de découragement, nous voulons rappeler que ce ne sont pas des problèmes individuels mais les conséquences d'une certaine organisation du travail – des personnels comme des élèves.

C'est dans la diversité de nos parcours, conscient·e·s que l'enseignement du français est un processus qui va de la petite enfance à l'Université et même au-delà, que nous espérons faire bouger les lignes. Par ses visées éducatives, pédagogiques et politiques, le collectif Lettres vives entend aussi prendre sa place dans les luttes pour l'égalité et la justice sociale, avec l'envie d'un autre rapport jeune/adulte, élève/enseignant·e, individu/institution, autorité/libertés, école /société...

Notre ambition n'est pas de « sauver les lettres » ⁷, mais tout simplement d'en souligner la vie débordante et de témoigner de la richesse d'un enseignement et de pratiques émancipatrices qui, pour mieux se « vivifier », se sont transformées, se transforment et se transformeront encore. Loin de nous en désoler, nous souhaitons comprendre et partager ces transformations, pour les inscrire et nous inscrire dans une perspective historique et collective.

« Il y a toute la légitimité pour une autre école dans l'histoire de l'éducation, il suffit de se replonger dans notre passé ». ⁸

Notre collectif ne cache pas qu'il se revendique d'un héritage, celui des pratiques coopératives, de l'enseignement mutuel aux pédagogies critiques, en passant par l'Éducation nouvelle, le mouvement Freinet mais aussi le mouvement ouvrier et syndical ou l'éducation populaire.

Notre projet se nourrit aussi d'expériences actuelles, dans d'autres disciplines, comme par exemple le collectif Aggiornamento Histoire-géo qui a inspiré notre engagement et dont nous partageons l'idéal et la démarche de réappropriation d'une parole de terrain à la rencontre de l'expérience d'autres collègues.

Donc lettres vives, oui ! Et même lettres libres ! Pour les élèves mais aussi pour les collègues afin de ne pas oublier le sens même de ce que nous devons enseigner. ■

★ Le collectif dispose d'un site Internet : www.lettresvives.org

★ Une liste de réflexion sur l'enseignement du français a été créée. Si vous souhaitez l'intégrer, vous pouvez en faire la demande à l'adresse suivante : contact@lettresvives.org

1. C'est en tout cas ce que nous promet le flot intarissable de ces ouvrages aux titres éloquentes : *Lettre ouverte aux futurs illettrés*, Paul Guth, *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter*, Marc Le Bris, *C'est le français qu'on assassine*, Jean-Paul Brighelli, etc. Ou bien encore ces déclarations de Michel Onfray « L'école républicaine m'a appris à lire, écrire compter, et à penser. Ce n'est plus le cas aujourd'hui [...] avec une école qui a décidé que c'était réactionnaire d'apprendre à lire, écrire, compter, etc. Aujourd'hui à l'école, on apprend le tri des déchets ou la théorie du genre et la programmation informatique. »

2. Comme ce fut le cas avec l'opération des « anti-perles » du bac en juin 2017.

3. On se souvient de la campagne du Medef au printemps 2017 : « Si l'école faisait son travail, j'aurais du travail... »

4. Pour reprendre l'expression de Patrick Le Lay, P.-D.G. de TF1, interrogé parmi d'autres patrons dans un livre *Les Dirigeants face au changement* (Éditions du Huitième jour) : « Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible. »

5. Nous reprenons à notre compte cette belle formule programmatique de Jacques Cornet définissant ce que devrait être un collectif militant et pédagogique (article « Hautes tensions », publié dans *Traces de changement*, n° 221, juin 2015, revue de la Cgé – mouvement socio-pédagogique belge).

6. Voir *La Fabrique de l'impuissance, l'école entre domination et émancipation*, Charlotte Nordmann, éditions Amsterdam, 2007.

7. Pour reprendre le projet d'un groupe né à la fin des années 90 aux antipodes de notre projet...

8. « Actualité de la classe mutuelle », entretien de Vincent Faillet accordé à la revue *N'Autre école*, n° 8, printemps 2018.

Premier-e-s signataires

Flore Delain, enseignante de lettres modernes en collège (14)
 Stéphanie Convertino, professeure de lettres, collège J.-B. Clément (Paris 20)
 Catherine Chabrun, enseignante retraitée 1^{er} degré, pédagogie Freinet, Q2C (91)
 Dorothee Cuny, enseignante de français en collège (95)
 Mathieu Billière, enseignant de français en lycée (45)
 Camille Rouaire, enseignant de français en collège (60)
 Grégory Chambat, enseignant UPE2A en collège, Q2C (78)
 Jacqueline Triguel, professeure de lettres modernes en collège, Q2C (78)
 Solène Lalfert, enseignante FLE/FLS en UPE2A NSA LP, Q2C (75)
 Alain Chevarin, enseignant de lettres retraité, syndicaliste, Questions de classe(s)
 Jean-Marie Le Jeune, professeur de français, collège, CNT, association Inversons la classe ! (29)
 Virginie Guillaumont, enseignante documentaliste en collège (78)
 Sylvie Lange, enseignante de lettres modernes en collège, GFEN (33)
 Catherine Cortesi-Mazurie, enseignante de lettres à la retraite, pédagogie Freinet.
 Mathieu Marciniak, professeur documentaliste, Sud Education, Icem, (95)
 Laurent Ott, philosophe social, Intermédies-Robinson, (91)
 Arthur Copin, PE (75)
 Audrey Chenu, enseignante et écrivaine (93)
 Franck Antoine, professeur des écoles en REP+, CNT 34 éducation
 Noëlle De Smet, professeur de français en collège, retraitée, mouvement socio-pédagogique belge Cgé
 Viviane Youx, présidente de l'Afef
 Juliette Carré, professeure de français en lycée (93)
 Marlène Pineau, enseignante de lettres en lycée, ICEM-pédagogie Freinet (85),
 Françoise Luc, PE retraitée, enseignante Freinet
 Pascale La Rosa, professeure de français en collège, (83), pédagogie Freinet,
 Marlène Pineau, enseignante de lettres en lycée, ICEM-pédagogie Freinet (85)
 Ingrid Ballandras, Icem (21)
 Cecile Besson, PE enseignant en UPE2A, Villejuif (94)
 Caroline Schuhmann-Lepley, professeure de français en collège et formatrice ESPE 1^{er} degré (85)
 Sophie Linot, Icem (39)
 Jean-Noël Even, membre de l'équipe éducative du Lycée expérimental de Saint-Nazaire (44)
 Laïla Methnani, professeure de lettres en collège (74)
 Jean Belmontet, enseignant de lettres modernes (91) et poète
 Hélène Paumier, prof en lycée (86)
 Cécile Ropiteaux, professeure des écoles syndicaliste (21)
 Pierre Boizette, professeur stagiaire de lettres modernes et doctorant en littérature comparée (93)
 Victoria Béguin, PE (75)

Sophie Le M6, Poitiers (86)
 Valérie Girardon, Action Éducative, Pédagogie Freinet, Q2C, (75)
 Najate Toufid, professeure-documentaliste (93)
 Sophie Zamoussi, lycée Perrin, Marseille, ICEM, CNT SO (13)
 Gwendoline Hönig, professeur de lettres modernes (77)
 Jean-Pierre Lepri, initiateur du Cercle de réflexion pour une éducation authentique
 Cécile Exbrayat, professeure de lettres-FLS, lycée Saint-Charles, Marseille 1^{er}
 Isa Samson, institutrice en maternelle (petite section)
 Jeanne Dion, GFEN
 Sylvie Plane, professeure des universités, ancienne vice-présidente du CSP
 Estelle Lesbec, PE (75)
 Lola de Cazenove, professeure certifiée de lettres modernes au collège, néo titulaire qui tente de concilier pédagogie Freinet et quotidien en Rep (74)
 Amandine Goraguer, PE (29)
 Marjolaine Guillemin, enseignante de lettres modernes en collège (07)
 Isabelle Leroy, PE
 Guillaume Sabin, enseignant-chercheur, université Rennes 1
 Magda Chmela, enseignante de français-HG en CFA (69)
 Aude Ropert, professeur (56)
 Valéry Deloince, professeur des écoles et doctorant en Sciences de l'éducation
 Laurent Rovello, citoyen
 Pascal Bouchard, journaliste ToutÉduc
 Mick Miel, enseignant de lettres modernes au collège Pierre-Fouché (66130) et animateur de l'atelier cinéma
 Nathalie Labrousse, professeure agrégée de lettres modernes en lycée et doctorante en sciences de l'éducation,
 Michel Daudier, PE retraité
 Lucie Quémener, professeure certifiée de lettres modernes en collège et lycée,
 Pierre Gondard, enseignant de lettres en lycée d'Aubagne (13)
 Delphine Dieu, enseignante de lettres en lycée Marseille (13)
 Fabienne Chambon, PE (63), syndicaliste
 Sylvie DG (Icem-GD 35 et universités populaires du Mouvement ATD Quart Monde)
 Christine Merlin, professeur de lettres, Sud Education, (62)
 Angela Biancofiore, professeure en études italiennes, Université Paul-Valéry Montpellier
 Catherine Becker, enseignante en UPE2A, Le Kremlin-Bicêtre
 Candice Rigaud, PE, GRAP-ICEM (09)
 Jacques Cornet, président de Changements pour l'égalité (Belgique)
 Marion Millo, collège Léonard de Vinci à Saint-Brieuc
 Maël CROYAL, PE en classe communale multi-âge, Icem (56), etc.
 (Liste complète sur le site du collectif)

La pédagogie Freinet dans le 2^d degré...

Un groupe francilien Icem-Pédagogie Freinet du 2^d degré s'est constitué il y a quelques mois. Nous avons rencontré deux de ses membres qui nous présentent ses origines et ses fonctionnements, ainsi que ses orientations.

Questions de classe(s) – *Comment est née l'idée de relancer le groupe Freinet 2^d degré, un projet qui, visiblement, répond à beaucoup d'attentes... ?*

MATHIEU – Si j'ai bonne mémoire, l'idée de relancer un groupe date de 2014-2015. C'est parti de l'appel d'un camarade (Mathieu Karl Fonvieille) sur la liste publique Freinet 2^d qui rassemble adhérent·e·s et sympathisant·e·s de l'Icem-Pédagogie Freinet (Institut coopératif de l'École moderne). [...]

Je pense que tout ça part d'un constat : une attente forte et à la fois une difficulté pour les enseignant·e·s du secondaire à rejoindre les groupes départementaux de l'Icem alors qu'ils sont majoritairement constitués d'enseignant·e·s du primaire. [...] Les premières années, nous avons donc pensé ces rencontres autour de la coopération et non uniquement vers la pédagogie Freinet. Ceci dit, son influence a toujours été très présente parmi les membres actifs. [...]

La coopération étant très à la mode dans l'institution, on commençait à sentir que cela ne suffisait plus pour décrire des pratiques et des envies qui ne coïncidaient pas toujours avec ce qui nous était proposé dans les formations et par l'institution.

QdC – *Jacqueline, pourquoi rejoindre le groupe Freinet 2^d degré ? Comment en as-tu entendu parler ?*

JACQUELINE – J'ai entendu parler du groupe Freinet 2^d via Twitter, réseau sur lequel plusieurs membres du groupe sont très actifs et diffusent avec enthousiasme idées, rencontres et lectures.

En tant que prof, je dirais que je connais Freinet depuis toujours. Beaucoup de lectures en début de carrière, des copines de fac devenues profs des écoles qui ont fait des mémoires dessus, des choses lues, vues, interprétées, digérées et finalement transformées – déformées – par ma propre personnalité de prof. Du coup, après une dizaine d'années de carrière, un besoin d'y revenir plus précisément, plus rigoureusement même, de retourner aux sources. D'abord avec les textes de Freinet, via *Le Maître insurgé* (Libertalia), ensuite via la participation du groupe 2^d degré.

QdC – *On entend aujourd'hui beaucoup parler d'innovation, de classe inversée, de classes sans notes, etc. Pourquoi se revendiquer alors spécifiquement de Freinet ?*

MATHIEU – Les débats sur les compétences, les îlots, la classe inversée, etc. ont eu le mérite de nous autoriser à penser

notre métier autrement. Mais pour beaucoup, ces effets de modes ne permettent pas d'aborder la pédagogie comme un système canalisant des pratiques éparses. La pédagogie Freinet me semble proposer une plus grande cohérence entre théorie et pratiques.

Pour ma part, ce qui me mobilise dans les techniques Freinet, c'est la place de l'expression libre, le tâtonnement expérimental et l'organisation coopérative du travail. Mettre l'expression libre au centre permet d'accueillir l'enfant et non plus seulement l'élève, et de donner aux savoirs leur juste place : celle d'outils au service de l'émancipation et donc de la capacité à agir sur son milieu. [...]

À titre personnel, j'ajouterais aussi que la pédagogie Freinet s'inscrit dans une histoire militante et notamment syndicale qui correspond tout à fait à mes engagements. Derrière cette pédagogie, on trouve aussi un projet de société et des valeurs qui tranchent radicalement avec ce qui nous est actuellement imposé. Je pense qu'on ne peut pas en dire autant des « mouvements » évoqués dans ta question. En poussant un peu, on pourrait considérer que certains d'entre eux s'adaptent même très bien à la demande économique actuelle et à l'offensive idéologique individualiste qui déferle dans l'éducation. [...]

QdC – *Difficile de ne pas songer aux spécificités du secondaire en France, souvent considérées comme des obstacles infranchissables pour la mise en place de la PF. S'agit-il d'une situation réhilitoire ou bien existe-t-il déjà des points d'appuis, des leviers ?*

JACQUELINE – Comme je le disais, dans le secondaire, c'est compliqué. Le plus souvent, les élèves vont de cours en cours, de salle en salle et l'identité « classe », la coopération, le partage des savoirs et des expériences peuvent être plus difficiles à faire émerger. Les élèves n'ont que trop peu la



« À titre personnel, j'ajouterais aussi que la pédagogie Freinet s'inscrit dans une histoire militante et notamment syndicale qui correspond tout à fait à mes engagements.

Derrière cette pédagogie, on trouve aussi un projet de société et des valeurs qui tranchent radicalement avec ce qui nous est actuellement imposé. »

possibilité de s'approprier les locaux, de participer à la vie de l'établissement ou même de contribuer à la constitution des cours. De même, les programmes (plus ou moins rigides selon les disciplines), les échéances des examens, la tendance actuelle à « faire du chiffre » (pourcentages de réussite, comparaison entre les années, entre les classes, voire entre les profs !...) créent une pression sur les collègues qui peuvent avoir peur de sortir du cadre, de prendre la liberté de donner de la liberté aux jeunes parce que ça prend du temps, parce que ce n'est pas habituel...

Il n'empêche qu'il y a quand même, et heureusement, des leviers. Je pense à ces établissements où les équipes se mobilisent pour faire entrer et vivre la pédagogie Freinet, parfois même avec le soutien des équipes de direction. C'est déjà pas mal. Mais voilà, c'est toujours la même chose : pour avoir le soutien, pour avoir les moyens matériels (notamment une salle de classe dédiée, des classeurs par élève,

des étagères où ranger le matériel...), il faut monter un projet, donner des objectifs, établir des critères d'évaluation et de réussite, et au final, les moyens qu'on peut obtenir, c'est souvent en déshabillant Pierre ou Paul, des collègues qui avaient monté un autre projet, pas forcément moins intéressant, mais pas retenu par les « Instances ». C'est toujours quelque chose de gênant, cette concurrence interne.

MATHIEU – Les obstacles sont effectivement nombreux. J'ajouterais aussi à ça un élément assez polémique : c'est l'idée que nous gardons dans le 2^d degré, et parfois à notre corps défendant, une certaine culture de la sélection, de l'excellence et du mérite. [...]

Les marges ne sont cependant pas inexistantes : se constituer des équipes pédagogiques qui travaillent réellement ensemble, faire en sorte d'attribuer une salle propre à chaque classe, mutualiser les outils de coopération et de travail entre disciplines, occuper autrement les temps morts ou mal employés (AP, heure de vie de classe, heures libres, temps de concertation en REP+, etc.). Au-delà de l'équipe pédagogique, il convient aussi de ne jamais rester seul·e. C'est pour ça que les mouvements pédagogiques ont toute leur importance. Ils permettent de se rencontrer et de prendre du recul sur l'urgence quotidienne et de construire des pratiques à partir de nos situations concrètes en classe.

En revanche, sans l'ouverture d'un chantier sur les finalités de l'école et du service public, nous buterons toujours sur certains obstacles. Si nos marges de manœuvre sont grandes, nous ne restons qu'un grain de sable dans une machine qui n'est pas conçue pour les buts émancipateurs

que nous poursuivons. La fonction sélective de l'école, les conditions de travail qui se dégradent, les classes surchargées, les baisses de moyens etc. témoignent d'une volonté des gouvernements de faire de l'école autre chose qu'un lieu d'émancipation. Les enseignant·e·s en difficultés sont souvent abandonnés et on individualise les échecs plutôt que de penser la question des moyens et de la formation.

C'est pourquoi je pense que l'engagement social et syndical est indispensable pour permettre le développement de nos visées pédagogiques.

Il est d'autant plus urgent de reconnecter

pédagogie et projet social que l'on observe actuellement un vaste mouvement promouvant la marchandisation de l'école sous couvert de pratiques dites alternatives et innovantes. Il s'agit bien souvent de devantures masquant difficilement un projet de privatisation de l'école publique faisant passer les initiatives privées comme solutions aux difficultés du public à se sortir des « vieux modèles ». On voit bien là qu'il ne s'agit en rien de projets remettant en cause les inégalités à l'école puisque la solution du privé ne pourra qu'accentuer encore la sélection et la mise à l'écart des classes populaires.

QdC – *On assiste à une montée de discours « réac-publicains » pourfendant la « primarisation » du secondaire et/ou sa démocratisation et se revendiquant de la « tradition » et, au final, de la sélection. En quoi la PF peut-elle être une réponse à cette rhétorique ?*

JACQUELINE – La réduction de l'enseignement au « lire-écrire-compter », sans ouverture culturelle ni critique, la sélection des élèves pour envoyer les uns vers l'ap-

« L'enseignement de la même chose à tout le monde au même moment et au même rythme n'a pas de sens et peut même violenter les élèves et contribuer à l'échec (le nôtre, le leur) »

prentissage d'un métier, les autres vers les études longues, sont des fausses réponses aux difficultés de notre métier. Des fausses réponses qui, pourtant, trouvent de l'écho parmi les enseignant·e·s.

La pédagogie Freinet constitue l'une des voies qui peuvent permettre de surmonter les difficultés liées à l'évolution du métier (classes surchargées, grande diversité des profils – dont élèves à besoins éducatifs particuliers –, peu de temps avec chaque classe dans le secondaire, élèves parfois démotivés, voire en défiance, etc.). L'enseignement de la même chose à tout le monde au même moment et au même rythme n'a pas de sens et peut même violenter les élèves et contribuer à l'échec (le nôtre, le leur). Les pratiques comme les plans de travail, les textes ou recherches libres, où les élèves sont acteurs et actrices, parfois même auteur·e·s, permettent à chacun·e de construire plus de savoirs et plus de compétences que lorsque l'enseignant·e imagine des séances destinées à toute la classe en même temps.

MATHIEU – Je pense que la pédagogie Freinet peut aussi apporter une réponse au mal-être enseignant qui semble se développer et qui pourrait expliquer le développement de cette rhétorique. Lorsque l'on s'engage dans cette direction, on redonne du sens à son travail et, très clairement, on y prend du plaisir. On sait pourquoi et pour qui on travaille et lorsqu'on réussit à accepter de laisser entrer la complexité du monde et la parole des enfants dans la classe, on se rend compte à quel point ce boulot peut être passionnant. [...]

QdC – *Les rencontres du groupe se déroulent à la Bourse du travail de Paris. En quoi est-ce un symbole important ? Qu'en est-il de la dimension sociale et politique du groupe ?*

MATHIEU – À l'échelle du collectif, les choses ne se sont pas engagées par le prisme politique. La Bourse du travail,

« On sait pourquoi et pour qui on travaille et lorsqu'on réussit à accepter de laisser entrer la complexité du monde et la parole des enfants dans la classe, on se rend compte à quel point ce boulot peut être passionnant. »

c'était avant tout par pragmatisme. Étant syndiqué, j'ai pu facilement obtenir des salles dans ce lieu. Dans nos réunions, nous n'abordons pas pour l'instant les problèmes politiques de front. On est plus partis sur les pratiques mais j'ai du mal à penser qu'on puisse y adhérer sans se considérer comme étant *a minima* un peu progressiste. En grattant un peu au cours des discussions informelles, on se rend cependant vite compte que beaucoup de participant·e·s sont souvent aussi engagé·e·s du point de vue social ou syndical. Mais ce sont les pratiques de classes qui restent au centre des échanges et c'est sur cette base que les personnes nous rejoignent.

Pour ma part, je trouve que le fait de se réunir à la Bourse du travail est un symbole très fort. Cela permet de renouer avec leur fonction première d'éducation populaire et de développement de l'autonomie des salarié·e·s vis-à-vis de leur employeur. On sait tous que les formations institutionnelles sont insatisfaisantes et je trouve que c'est une bonne chose que nous nous dotions de nos propres temps de formation dans un cadre auto-organisé et sans contraintes. ■

Propos recueillis par Grégory Chambat pour QdC. La version intégrale de cette entretien est accessible en ligne sur le site de Q2C, rubrique « Classes en questions ».

→ Pour contacter le groupe Icem 2^d degré d'Île-de-France : gr_ile.de.france.2d@icem-freinet.org

La pédagogie Freinet dans le 2^d degré...

Un groupe francilien Icem-Pédagogie Freinet du 2^d degré s'est constitué il y a quelques mois. Nous avons rencontré deux de ses membres qui nous présentent ses origines et ses fonctionnements, ainsi que ses orientations.

Publiée hier, une interview commence à faire un peu parler d'elle : celle de Souâd Ayada, l'actuelle présidente du CSP, à la manœuvre dans les « ajustements de programme ». Si la semaine dernière nous essayons de voir ce qu'entre les lignes, ces modifications disaient du projet politique et pédagogique du ministère, dans cette interview, la présidente du CSP est explicite. Et ça fait peur. Il ne s'agit pas ici d'un soutien acritique aux programmes tels qu'ils sont aujourd'hui, mais de tenter de comprendre les opinions pédagogiques (et donc d'une certaine manière toujours politiques) des personnes aujourd'hui au pouvoir dans le champ de l'éducation.

Le retour des « leçons » : un rappel à l'ordre pédagogique et social ?

Dans les ajustements, une phrase m'avait interpellé sans que j'en comprenne les enjeux : « la leçon de grammaire et de vocabulaire [...] doit être pratiquée dans le cadre de séances régulières ». Pourquoi préciser une telle évidence ? On le comprend mieux quand on lit le chapô de cette interview du Point :

« à la rentrée prochaine, les élèves redécouvriront [...] les leçons de grammaire » !

C'est vrai qu'avec les programmes de 2015, on ne faisait plus de leçon de grammaire (on se demande d'ailleurs dans quel cadre était étudié le si décrié « prédicat »)... Le mot « leçon » ici est en réalité utilisé comme mot-fétiche, choisi pour sa connotation traditionnelle contre presque un siècle de réflexions et recherches pédagogiques (voire plus : « vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours » écrivait déjà Rousseau dans *L'Emile*, « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience »). Derrière le mot « leçon », il y a le cours magistral, un modèle transmissif de l'enseignement ; bref, une pédagogie traditionnelle faisant l'économie d'une réflexion sur l'appropriation des savoirs par les élèves, en se basant sur l'hypothèse qu'un savoir bien exposé doit être assimilé par l'élève (si ce n'est pas le cas, c'est la faute de l'enfant). Modèle pédagogique aujourd'hui souvent de retour sous couvert de pédagogie de l'explicite : au prétexte, que pour apprendre les élèves ont besoin qu'on lève les implicites (ce que je ne mets pas en question), on leur transmet des procédures à appliquer sans nécessité de réflexion, de prise de décision

et de construction de savoir.

Ainsi, s'il n'y a pas de « retour à la leçon », il y a cependant un usage des mots qui en dit long. Pour la présidente du CSP, il s'agit explicitement de mettre au placard des décennies de recherches en didactique et en sciences de l'éducation, et d'expérimentations quotidiennes des pédagogues dans leur classe. C'est bien l'héritage des pédagogies actives, puis des didactiques constructivistes et socioconstructivistes (inspirées de la psychologie et de la sociologie des sciences) qu'il s'agit de mettre à mal sous prétexte de retour au bon sens. « Je ne souscris pas à l'idée que l'élève construit ses savoirs » explique Souâd Ayada. Bien entendu, le socioconstructivisme et les approches qui en découlent n'imaginent pas que les élèves réinventent la grammaire chaque année : le point de vue est de dire que pour que les élèves apprennent et surtout comprennent, il faut qu'ils/elles pratiquent, expérimentent et observent les règles qu'ils ont à acquérir. Le rôle de l'enseignant est alors de les guider dans cette découverte. Pour la présidente du CSP, l'élève qui apprend est un élève passif : « Ce ne sont pas des « observateurs » de la langue, contrairement à ce que laissent croire les programmes actuels, analyse-t-elle. Ce sont des « usagers » de la langue, non des linguistes ! ». L'ordre traditionnel est maintenu en dépit de tout souci d'appropriation du savoir par les élèves. Il n'est pas inintéressant d'observer que les considérations pédagogiques de madame Ayada réutilisent des catégories qui structurent l'ordre social : celle de la division entre travail intellectuel (« non des linguistes ! ») et travail manuel (« des « usagers » de la langue »). Dans la poursuite de la rhétorique des « fondamentaux » chère au ministre, on retrouve

une définition conservatrice de ce que tous les élèves doivent connaître : non pas des ambitions d'émancipation intellectuelle par une approche réflexive, mais bien la formation d'« usagers », maîtrisant suffisamment bien les outils de la langue pour être un.e travailleur.se efficace.

Le « bon sens » : obscurantisme et poujadisme pédagogique

Les arguments de madame Ayada ne sont pas véritablement nouveaux : Fran-

« À titre personnel, j'ajouterais aussi que la pédagogie Freinet s'inscrit dans une histoire militante et notamment syndicale qui correspond tout à fait à mes engagements.

Derrière cette pédagogie, on trouve aussi un projet de société et des valeurs qui tranchent radicalement avec ce qui nous est actuellement imposé. »

çois Fillon en avait fait son slogan de campagne (« la révolution du bon sens ») tout comme Pierre Poujade et bien d'autres. Manifestement, le scientisme du ministère de l'éducation nationale n'empêche pas parallèlement un anti-intellectualisme, qui ne soyons pas dupe, n'a pas pour objectif de rendre hommage au sens pratique et à l'expérience quotidienne des professeur.e.s. Comme on l'a vu, l'appel au « bon sens » est un rappel à l'ordre pédagogique : chacun à sa place, les élèves dans la passivité de réceptacle docile, les enseignants dans la posture magistrale du détenteur exclusif du savoir. Adieu tous les concepts qui tentaient (peut-être de manière un peu complexe et peu lisible) de rendre compte de ces dynamiques : « Ne me demandez pas ce que cela veut dire ! Bien que difficilement compréhensibles, ces formulations étaient dans les programmes de français » déclare, pleine de

mépris, madame Ayada à propos de certaines formules des programmes de 2015. Déjà en 1957, Roland Barthes analysait l'usage du « bon sens » par Pierre Pujade : « M. Pujade verse au néant toutes les techniques de l'intelligence, il oppose à la « raison » petite-bourgeoise les sophismes et les rêves des universitaires et des intellectuels discrédités par leur seule position hors du réel computable »². En effet, ce qui se joue dans l'affirmation du « bon sens », c'est comme toujours un enjeu de définition du réel. Roland Barthes ajoute donc :

« Nous savons maintenant ce qu'est le réel petit-bourgeois : ce n'est même pas ce qui se voit, c'est ce qui se compte ; or ce réel, le plus étroit qu'aucune société ait pu définir, a tout de même sa philosophie : c'est le « bon sens », le fameux bon sens des « petites gens », dit M. Pujade. La petite-bourgeoisie, du moins celle de M. Pujade [...], possède en propre le bon sens, à la manière d'un appendice physique glorieux, d'un organe particulier de perception : organe curieux, d'ailleurs, puisque, pour y voir clair, il doit avant tout s'aveugler, se refuser à dépasser les apparences, prendre pour de l'argent comptant les propositions du « réel » [...]. Son rôle est de poser des égalités simples entre ce qui se voit et ce qui est, et d'assurer un monde sans relais, sans transition et sans progression. Le bon sens est comme le chien de garde des équations petites-bourgeoises : il bouche toutes les issues dialectiques, définit un monde homogène, où l'on est chez soi, à l'abri des troubles et des fuites du « rêve » (entendez d'une vision non computable des choses) »

Aujourd'hui comme hier, le « bon sens », c'est l'argument obscurantiste pour défendre l'ordre social, pour défendre le réel tel que les dominants souhaitent qu'il

soit.

Où est l'exigence ?

Pour madame Ayada, et pour les détracteurs des « pédagogos », à coup sûr, le camp de l'exigence, c'est eux/elles. « On ne peut pas se réjouir de l'appauvrissement de la langue » assène-t-elle avant de regretter : « Dans un passé récent, les promoteurs d'une conception très exigeante de la langue n'étaient pas tous des « conservateurs ». C'est certain, elles et ses collègues sont dans le camp de l'exigence ; exigence qu'elle veut au service de la justice sociale. Pour elle, ne pas enseigner toutes les personnes du passé simple : c'est faire preuve de « mépris de classe » et de « cynisme ».

Le journaliste du Point ne relève pas que la présidente du CSP vient d'expliquer longuement que les élèves n'ont pas à réfléchir sur la langue et qu'ils et elles sont de simples usagers. Elle vient d'expliquer longuement qu'on ne peut attendre des élèves qu'ils « observent » et qu'ils « construisent » leur savoir. Tout comme le « bon sens » est une arme pour affirmer la vision dominante du réel et réaffirmer l'ordre social, l'exigence ici aussi est un enjeu de débat et de définition. Pour madame Ayada, l'exigence c'est le respect des normes, et notamment des normes de l'écrit dont on sait qu'elles sont l'outil de tri social le plus puissant de l'école (Baudelot et Establet notaient déjà que l'école voulait des enfants qui « parlent comme des livres »³, Bernard Lahire soulignait les difficultés des enfants de classe populaire à rentrer dans un rapport « scriptural-scolaire » aux savoirs⁴). Tandis que pour celles et ceux que madame Ayada attaque, celles et ceux qui défendent que les élèves doivent observer et expérimenter pour construire eux/elles-mêmes leur savoir, où se situe l'exigence ? L'exigence est avant

tout une exigence de réflexion et d'autonomie, voire d'esprit critique : il s'agit autant de savoir appliquer les règles que de les comprendre. Irène Pereira écrivait à la fin de son ouvrage sur les pédagogies critiques⁵ : « la formation proposée, à toutes et à tous, doit être exigeante, d'un haut niveau intellectuel et culturel et s'articuler avec un enseignement polytechnique ». Bref, le camp de l'émancipation n'a pas renoncé à l'exigence, nous en avons juste une définition autrement plus ambitieuse que celle de madame Ayada pour qui – dans une forme de poujadisme pédagogique – l'intelligence semble se borner à savoir conjuguer au passé simple...

L'exigence et le réel : histoire rapide de la grammaire scolaire

Tous ces discours sur l'exigence sonnent d'ailleurs bien creux quand on voit la quantité d'erreurs qu'ils charrient. Sur Twitter, les réactions n'ont pas tardé : l'historienne Laurence De Cock ironise : « celles et ceux qui prétendent lutter contre "les pédagogistes" au nom de la primauté des savoirs, se désintéressent totalement du fait que les propositions qu'ils font pour l'Histoire reposent sur des savoirs totalement dépassés ». La linguiste Laélia Véron s'exclame quant à elle : « Cet entretien (biaisé) contient bon nombre d'âneries cachées sous le prétexte du pseudo "bon sens" », avant de conclure : « sous prétexte de fermeté, de ne "pas négocier", on véhicule de la langue une image fautive, figée, anhistorique : la langue doit s'apprendre par coeur, sans réflexion ».

Madame Ayada semble convaincue que les règles de la grammaire scolaire traditionnelle sont là depuis toujours, qu'elles seraient incluses dans la langue elle-même. L'historien André Chervel s'est particulièrement intéressé à la naissance



« À titre personnel, j'ajouterais aussi que la pédagogie Freinet s'inscrit dans une histoire militante et notamment syndicale qui correspond tout à fait à mes engagements.

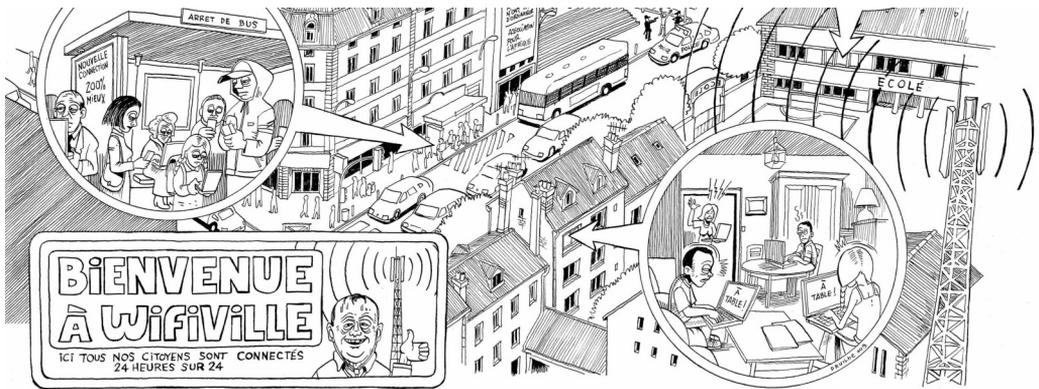
Derrière cette pédagogie, on trouve aussi un projet de société et des valeurs qui tranchent radicalement avec ce qui nous est actuellement imposé. »

de la « grammaire scolaire »⁶. Il explique qu'elle naît avec le premier enseignement de l'orthographe dans les années 1820 : « on élabore des méthodes, des exercices, une théorie grammaticale ad hoc, celle de Noël et Chapsal, difficile, abstraite, rébarbative, mais qui est en mesure de répondre aux besoins d'un public encore limité ». Puis, avec la démocratisation scolaire, un nouveau public (souvent « patoisant ») arrive sur les bancs de l'école et la grammaire Chapsal ne fonctionne plus. Apparaît alors au sein des écoles normales, une nouvelle théorie grammaticale : la « théorie des fonctions », encore utilisée aujourd'hui, qui distingue différents compléments (COD, COI, CDN, CC). « C'est là une théorie purement scolaire, purement opératoire, visant explicitement à enseigner les difficultés de l'orthographe française » mais qui gagnera finalement ses lettres de noblesse en linguistique. « Dans

Écrans, numérique...



... et éducation



ÉCRANS, NUMÉRIQUE ET ÉDUCATION, trois termes d'emblée mis en tension, qui font surgir des débats passionnés et nourrissent de nombreux fantasmes. Le numérique est-il un outil pour faciliter le quotidien et permettre les apprentissages, une révolution dans le métier d'enseignant·e, un enrichissement pour tous et toutes, ou est-il au contraire réservé à quelques-un·e·s, parfois même un frein, voire un danger sur le plan éducatif et médical ? Les écrans sont-ils mortifères pour les jeunes, au point de les interdire, une éducation au numérique suffit-elle à surmonter ces risques ?

C'est à la suite d'un stage de formation syndicale « écrans/numériques et éducation* » animé par Benjamin Preciado et organisé par Sud éducation 91 en novembre 2016 à Orsay (université Paris-Sud), que nous avons souhaité nous saisir pleinement et concrètement de ces questions. Celles-ci nous intéressaient déjà depuis longtemps** mais nous avons encore besoin de mûrir et de laisser nos réflexions prendre forme.

Car si le sujet est clivant dans le monde de l'éducation et dans la société, il l'est tout autant au sein du collectif Questions de classe(s). C'est pour cela que les

lecteurs et lectrices ne trouveront pas ici d'article illustrant une position unique et lissée de la rédaction sur ces questions. Au contraire, nous avons souhaité laisser s'exprimer les divergences, les contradictions, et parfois de manière très tranchée. Pas de réponse, donc, mais des questionnements, des pistes, des invitations à aller voir ailleurs, à aller voir plus loin.

Plus loin et plus critique que le ministre Blanquer qui s'enorgueillit de protéger enfants et enseignant·e·s en interdisant le téléphone portable à l'école, tout en entretenant des accords douteux avec de grandes entreprises de l'informatique.

Dans un quotidien où le numérique est omniprésent, parfois même brutalement imposé, comment l'appréhender, comment l'appivoiser, mais sans se laisser envahir ni mystifier ?

À travers une confrontation de points de vue et de pratiques, nous présentons donc, dans ce dossier, des propositions pour une critique sociale, éducative et pédagogique du numérique à l'école.

* On peut trouver les 6 conférences-débats captées à ce stage : <http://www.sudeducation91.org/?p=955>

** Voir notre numéro « Écrans / Écrits », *N'Autre école* n° 20, automne 2008. Accessible gratuitement en ligne <https://fr.calameo.com/read/0000627407c9d5154712c>

Numérique à l'école : éléments de

L'ordinateur pour aider à un enseignement plus individualisé ?

1966

Premières expériences d'EAO (Éducation assistée par ordinateur). En maths en 6^e et 5^e au lycée Bellevue de Toulouse.



1970



« L'informatique dans l'enseignement secondaire », colloque international Sèvres (OCDE).

Circulaire ministérielle : « L'informatique est un phénomène qui est en train de bouleverser profondément les pays industrialisés et le monde moderne [...] L'enseignement secondaire tout entier ne peut rester à l'écart de cette révolution. [...] ceux qui ignoreront tout de l'informatique seront infirmes... »

1972-1976

Expérience de sensibilisation à l'informatique dans 58 lycées pourvus de mini-ordinateurs avec huit consoles et une imprimante.

1976



Haby suspend l'expérimentation, jugée non concluante.

2008



Le rapport « École numérique » commandé par Darcos à Syntec informatique pointe le « retard » de la France dans l'usage des TICE.

La France serait à la 12^e place européenne pour le nombre d'élèves par ordinateur et à la 21^e pour l'utilisation en classe ...



2009

Lancement du Plan « Écoles numériques rurales ».

2010

Rapport parlementaire (Fourgous) « Réussir l'école numérique ». L'objectif assigné par Fillon (premier ministre) est « La modernisation de l'école par le numérique ». « Évolution du rôle de l'enseignant : de l'« acteur » à l'« ingénieur pédagogique » ». « Les éditeurs français envisagent une disparition du manuel scolaire papier d'ici 10 ans ».

2007

Le B2i (Brevet informatique et Internet, créé en 2000) devient obligatoire pour obtenir le Brevet des collèges.



2002

Acquisition du diplôme C2i (Certificat Internet et informatique) imposée à tous les étudiants.



2011

Créé en 2004, le diplôme C2i2e (« utilisation professionnelle des Tice en classe mais aussi à distance ») est obligatoire pour devenir enseignante.

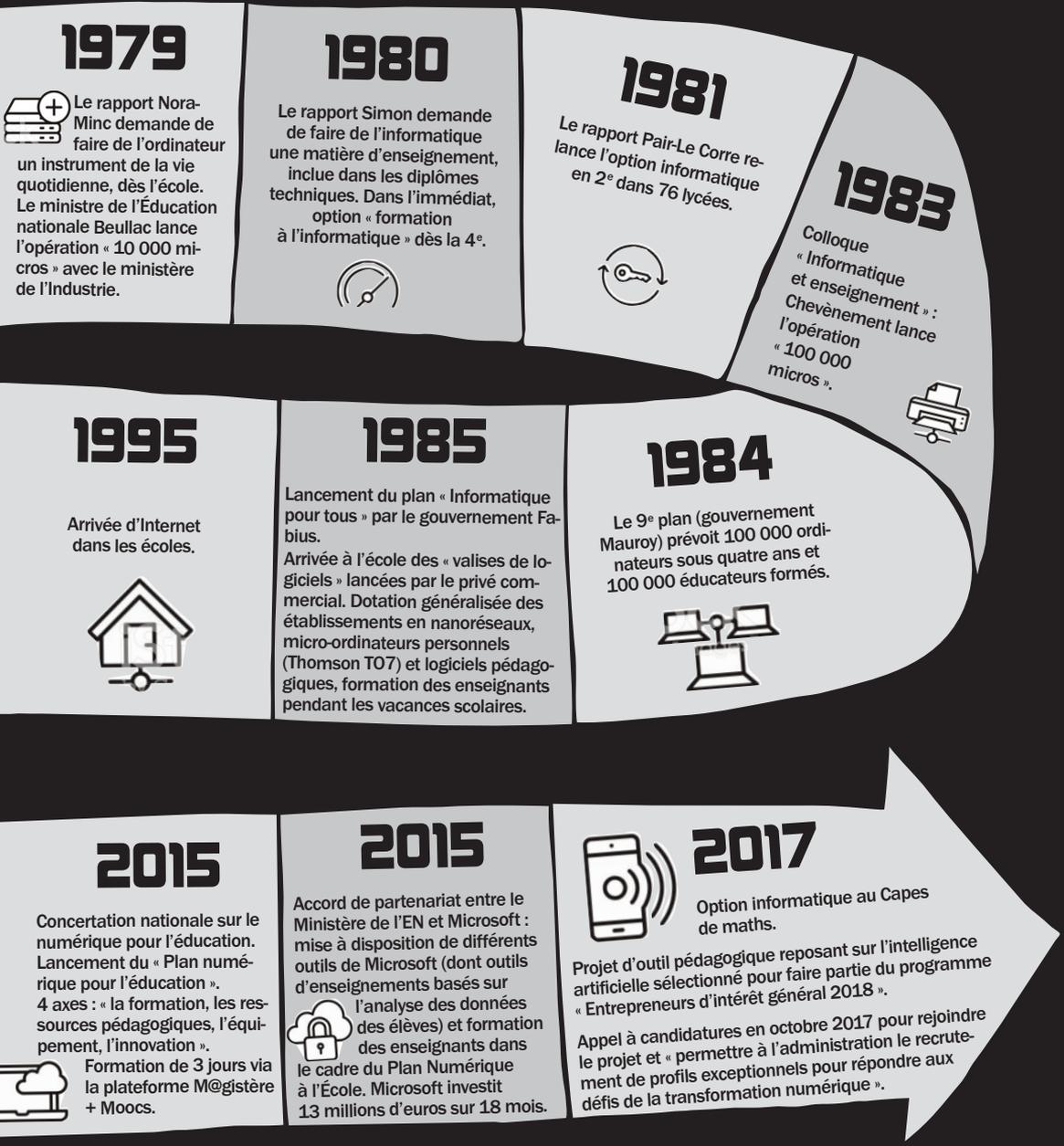


2014

Les compétences du C2i2e sont développées dans le cadre même des masters dédiés aux métiers de l'enseignement (le C2i2e en tant que tel n'est donc plus obligatoire).



chronologie



1979

 Le rapport Nora-Minc demande de faire de l'ordinateur un instrument de la vie quotidienne, dès l'école. Le ministre de l'Éducation nationale Beullac lance l'opération « 10 000 micros » avec le ministère de l'Industrie.

1980

Le rapport Simon demande de faire de l'informatique une matière d'enseignement, incluse dans les diplômes techniques. Dans l'immédiat, option « formation à l'informatique » dès la 4^e.



1981

Le rapport Pair-Le Corre relance l'option informatique en 2^e dans 76 lycées.



1983

Colloque « Informatique et enseignement » : Chevènement lance l'opération « 100 000 micros ».



1995

Arrivée d'Internet dans les écoles.



1985

Lancement du plan « Informatique pour tous » par le gouvernement Fabius.

Arrivée à l'école des « valises de logiciels » lancées par le privé commercial. Dotation généralisée des établissements en nanoréseaux, micro-ordinateurs personnels (Thomson T07) et logiciels pédagogiques, formation des enseignants pendant les vacances scolaires.

1984

Le 9^e plan (gouvernement Mauroy) prévoit 100 000 ordinateurs sous quatre ans et 100 000 éducateurs formés.



2015

Concertation nationale sur le numérique pour l'éducation. Lancement du « Plan numérique pour l'éducation », 4 axes : « la formation, les ressources pédagogiques, l'équipement, l'innovation ».



Formation de 3 jours via la plateforme M@gistère + Moocs.

2015

Accord de partenariat entre le Ministère de l'EN et Microsoft : mise à disposition de différents outils de Microsoft (dont outils d'enseignements basés sur l'analyse des données des élèves) et formation des enseignants dans le cadre du Plan Numérique à l'École. Microsoft investit 13 millions d'euros sur 18 mois.



2017

Option informatique au Capes de maths.

Projet d'outil pédagogique reposant sur l'intelligence artificielle sélectionné pour faire partie du programme « Entrepreneurs d'intérêt général 2018 ».

Appel à candidatures en octobre 2017 pour rejoindre le projet et « permettre à l'administration le recrutement de profils exceptionnels pour répondre aux défis de la transformation numérique ».

Alain Chevarin, collectif Questions de classe(s)

L'école sans écrans : alternative pédagogique & résistance politique

En 2017, on compte en termes de vente à l'unité dans le monde : 2,2 milliards téléphones mobiles ; 260 millions ordinateurs portables ; 250 millions téléviseurs ; 140 millions tablettes et 40 millions consoles de jeu. Ces chiffres permettent d'affirmer une banalité : les écrans se sont imposés partout et tout le temps dans la vie quotidienne, tout du moins dans les pays dits développés.

PAR FABIEN LEBRUN

Publiée hier, une interview commence à faire un peu parler d'elle : celle de Souâd Ayada, l'actuelle présidente du CSP, à la manœuvre dans les « ajustements de programme ». Si la semaine dernière nous essayons de voir ce qu'entre les lignes, ces modifications disaient du projet politique et pédagogique du ministère, dans cette interview, la présidente du CSP est explicite. Et ça fait peur. Il ne s'agit pas ici d'un soutien acritique aux programmes tels qu'ils sont aujourd'hui, mais de tenter de comprendre les opinions pédagogiques (et donc d'une certaine manière toujours politiques) des personnes aujourd'hui au pouvoir dans le champ de l'éducation.

Le retour des « leçons » : un rappel à l'ordre pédagogique et social ?

Dans les ajustements, une phrase m'avait interpellé sans que j'en comprenne les enjeux : « la leçon de grammaire et de vocabulaire [...] doit être pratiquée dans le cadre de séances régulières ». Pourquoi préciser une telle évidence ? On le comprend mieux quand on lit le chapô de cette interview du Point :

« à la rentrée prochaine, les élèves redécouvriront [...] les leçons de grammaire » !

C'est vrai qu'avec les programmes de 2015, on ne faisait plus de leçon de grammaire (on se demande d'ailleurs dans quel cadre était étudié le si décrié « prédicat »)... Le mot « leçon » ici est en réalité utilisé comme mot-fétiche, choisi pour sa connotation traditionnelle contre presque un siècle de réflexions et recherches pédagogiques (voire plus : « vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours » écrivait déjà Rousseau dans *L'Emile*, « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience »). Derrière le mot « leçon », il y a le cours magistral, un modèle transmissif de l'enseignement ; bref, une pédagogie traditionnelle faisant l'économie d'une réflexion sur l'appropriation des savoirs par les élèves, en se basant sur l'hypothèse qu'un savoir bien exposé doit être assimilé par l'élève (si ce n'est pas le cas, c'est la faute de l'enfant). Modèle pédagogique aujourd'hui souvent de retour sous couvert de pédagogie de l'explicite : au pré-

texte, que pour apprendre les élèves ont besoin qu'on lève les implicites (ce que je ne mets pas en question), on leur transmet des procédures à appliquer sans nécessité de réflexion, de prise de décision et de construction de savoir.

Ainsi, s'il n'y a pas de « retour à la leçon », il y a cependant un usage des mots qui en dit long. Pour la présidente du CSP, il s'agit explicitement de mettre au placard des décennies de recherches en didactique et en sciences de l'éducation, et d'expérimentations quotidiennes des pédagogues dans leur classe. C'est bien l'héritage des pédagogies actives, puis des didactiques constructivistes et socioconstructivistes (inspirées de la psychologie et de la sociologie des sciences) qu'il s'agit de mettre à mal sous prétexte de retour au bon sens. « Je ne souscris pas à l'idée que l'élève construit ses savoirs » explique Souâd Ayada. Bien entendu, le socioconstructivisme et les approches qui en découlent n'imaginent pas que les élèves réinventent la grammaire chaque année : le point de vue est de dire que pour que les élèves apprennent et surtout comprennent, il faut qu'ils/elles pratiquent, expérimentent et observent les règles qu'ils ont à acquérir. Le rôle de l'enseignant est alors de les guider dans cette découverte. Pour la présidente du CSP, l'élève qui apprend est un élève passif : « Ce ne sont pas des « observateurs » de la langue, contrairement à ce que laissent croire les programmes actuels, analyse-t-elle. Ce sont des « usagers » de la langue, non des linguistes ! ». L'ordre traditionnel est maintenu en dépit de tout souci d'appropriation du savoir par les élèves. Il n'est pas inintéressant d'observer que les considérations pédagogiques de madame Ayada réutilisent des catégories qui structurent l'ordre social :



celle de la division entre travail intellectuel (« non des linguistes ! ») et travail manuel (« des « usagers » de la langue »). Dans la poursuite de la rhétorique des « fondamentaux » chère au ministre, on retrouve une définition conservatrice de ce que tous les élèves doivent connaître : non pas des ambitions d'émancipation intellectuelle par une approche réflexive, mais bien la formation d'« usagers », maîtrisant suffisamment bien les outils de la langue pour être un.e travailleur.se efficace.

Le « bon sens » : obscurantisme et poujadisme pédagogique

Les arguments de madame Ayada ne sont pas véritablement nouveaux : François Fillon en avait fait son slogan de campagne (« la révolution du bon sens ») tout comme Pierre Poujade et bien d'autres. Manifestement, le scientisme du ministère de l'éducation nationale n'empêche pas parallèlement un anti-intellectualisme, qui ne soyons pas dupe, n'a pas pour objectif de rendre hommage au sens pratique et à l'expérience quotidienne des

professeur.e.s. Comme on l'a vu, l'appel au « bon sens » est un rappel à l'ordre pédagogique : chacun à sa place, les élèves dans la passivité de réceptacle docile, les enseignants dans la posture magistrale du détenteur exclusif du savoir. Adieu tous les concepts qui tentaient (peut-être de manière un peu complexe et peu lisible) de rendre compte de ces dynamiques : « Ne me demandez pas ce que cela veut dire ! Bien que difficilement compréhensibles, ces formulations étaient dans les programmes de français » déclare, pleine de mépris, madame Ayada à propos de certaines formules des programmes de 2015. Déjà en 1957, Roland Barthes analysait l'usage du « bon sens » par Pierre Pujade : « M. Pujade verse au néant toutes les techniques de l'intelligence, il oppose à la « raison » petite-bourgeoise les sophismes et les rêves des universitaires et des intellectuels discrédités par leur seule position hors du réel computable »². En effet, ce qui se joue dans l'affirmation du « bon sens », c'est comme toujours un enjeu de définition du réel. Roland Barthes ajoute donc :

« Nous savons maintenant ce qu'est le réel petit-bourgeois : ce n'est même pas ce qui se voit, c'est ce qui se compte ; or ce réel, le plus étroit qu'aucune société ait pu définir, a tout de même sa philosophie : c'est le « bon sens », le fameux bon sens des « petites gens », dit M. Pujade. La petite-bourgeoisie, du moins celle de M. Pujade [...], possède en propre le bon sens, à la manière d'un appendice physique glorieux, d'un organe particulier de perception : organe curieux, d'ailleurs, puisque, pour y voir clair, il doit avant tout s'aveugler, se refuser à dépasser les apparences, prendre pour de l'argent comptant les propositions du « réel » [...]. Son rôle est de poser des égalités simples entre ce qui se

voit et ce qui est, et d'assurer un monde sans relais, sans transition et sans progression. Le bon sens est comme le chien de garde des équations petites-bourgeoises : il bouche toutes les issues dialectiques, définit un monde homogène, où l'on est chez soi, à l'abri des troubles et des fuites du « rêve » (entendez d'une vision non computable des choses) »

Aujourd'hui comme hier, le « bon sens », c'est l'argument obscurantiste pour défendre l'ordre social, pour défendre le réel tel que les dominants souhaitent qu'il soit.

Où est l'exigence ?

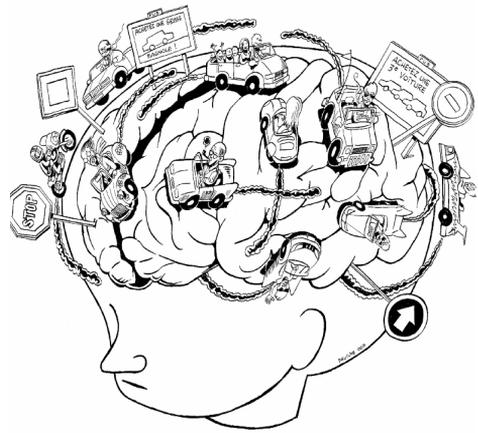
Pour madame Ayada, et pour les détracteurs des « pédagogos », à coup sûr, le camp de l'exigence, c'est eux/elles. « On ne peut pas se réjouir de l'appauvrissement de la langue » assène-t-elle avant de regretter : « Dans un passé récent, les promoteurs d'une conception très exigeante de la langue n'étaient pas tous des « conservateurs ». C'est certain, elles et ses collègues sont dans le camp de l'exigence ; exigence qu'elle veut au service de la justice sociale. Pour elle, ne pas enseigner toutes les personnes du passé simple : c'est faire preuve de « mépris de classe » et de « cynisme ».

Le journaliste du Point ne relève pas que la présidente du CSP vient d'expliquer longuement que les élèves n'ont pas à réfléchir sur la langue et qu'ils et elles sont de simples usagers. Elle vient d'expliquer longuement qu'on ne peut attendre des élèves qu'ils « observent » et qu'ils « construisent » leur savoir. Tout comme le « bon sens » est une arme pour affirmer la vision dominante du réel et réaffirmer l'ordre social, l'exigence ici aussi est un enjeu de débat et de définition. Pour madame Ayada, l'exigence c'est le respect des normes, et notamment des normes de

l'écrit dont on sait qu'elles sont l'outil de tri social le plus puissant de l'école (Baudelot et Establet notaient déjà que l'école voulait des enfants qui « parlent comme des livres »³, Bernard Lahire soulignait les difficultés des enfants de classe populaire à rentrer dans un rapport « scriptural-scolaire » aux savoirs⁴). Tandis que pour celles et ceux que madame Ayada attaque, celles et ceux qui défendent que les élèves doivent observer et expérimenter pour construire eux/elles-mêmes leur savoir, où se situe l'exigence ? L'exigence est avant tout une exigence de réflexion et d'autonomie, voire d'esprit critique : il s'agit autant de savoir appliquer les règles que de les comprendre. Irène Pereira écrivait à la fin de son ouvrage sur les pédagogies critiques⁵ : « la formation proposée, à toutes et à tous, doit être exigeante, d'un haut niveau intellectuel et culturel et s'articuler avec un enseignement polytechnique ». Bref, le camp de l'émancipation n'a pas renoncé à l'exigence, nous en avons juste une définition autrement plus ambitieuse que celle de madame Ayada pour qui – dans une forme de poujadisme pédagogique – l'intelligence semble se borner à savoir conjuguer au passé simple...

L'exigence et le réel : histoire rapide de la grammaire scolaire

Tous ces discours sur l'exigence sonnent d'ailleurs bien creux quand on voit la quantité d'erreurs qu'ils charrient. Sur Twitter, les réactions n'ont pas tardé : l'historienne Laurence De Cock ironise : « celles et ceux qui prétendent lutter contre "les pédagogistes" au nom de la primauté des savoirs, se désintéressent totalement du fait que les propositions qu'ils font pour l'Histoire reposent sur des savoirs totalement dépassés ». La linguiste Laélia Véron s'exclame quant à elle : « Cet entre-



tien (biaisé) contient bon nombre d'années cachées sous le prétexte du pseudo "bon sens" », avant de conclure : « sous prétexte de fermeté, de ne "pas négocier", on véhicule de la langue une image fautive, figée, anhistorique : la langue doit s'apprendre par coeur, sans réflexion ».

Madame Ayada semble convaincue que les règles de la grammaire scolaire traditionnelle sont là depuis toujours, qu'elles seraient incluses dans la langue elle-même. L'historien André Chervel s'est particulièrement intéressé à la naissance de la « grammaire scolaire »⁶. Il explique qu'elle naît avec le premier enseignement de l'orthographe dans les années 1820 : « on élabore des méthodes, des exercices, une théorie grammaticale ad hoc, celle de Noël et Chapsal, difficile, abstraite, rébarbative, mais qui est en mesure de répondre aux besoins d'un public encore limité ». Puis, avec la démocratisation scolaire, un nouveau public (souvent « patoisant ») arrive sur les bancs de l'école et la grammaire Chapsal ne fonctionne plus. Apparaît alors au sein des écoles normales, une nouvelle théorie grammaticale : la « théorie des fonctions », encore utilisée

La fabrique de l'école numérique

Entretien avec Karine Mauvilly, ex-professeure d'histoire-géo qui ne voulait pas « faire de l'informatique », co-auteure avec Philippe Bihoux du livre *Désastre de l'école numérique : Plaidoyer pour une école sans écrans* (Seuil, 2016).

QUESTIONS DE CLASSE(S) – *Comment en êtes-vous venue à un travail critique sur le numérique à l'école et pourquoi ce livre ?*

KARINE MAUVILLY – Lors de ma prise de fonctions dans l'Éducation nationale en 2013, en tant que professeure d'histoire-géo, j'ai été frappée par l'appel à « l'innovation » lancé par les formateurs de l'Espé. Alors même que nous étions des enseignants débutants, il fallait « innover » et le conseil était de nous aider d'outils numériques « qui motivent les jeunes ». En classe, parallèlement, je ne constatais pas de motivation particulière des enfants face aux projections de documents, ni aux tablettes que certains enseignants employaient en cours. Je me suis par ailleurs vite lassée de l'obligation de faire l'appel sur un logiciel (ce qui voulait dire ouvrir un ordinateur à chaque heure de cours) et de noter devoirs et notes sur ce même logiciel. Qu'allaient devenir les données concernant les enfants ? Aucune information ni garantie ne nous était donnée sur ces points. N'ayant pas envisagé de « faire de l'informatique » mais « de l'histoire-géo », j'ai démissionné. Ma rencontre

avec Philippe Bihoux, ingénieur métaux et auteur d'un livre sur les « low-tech », a donné naissance à ce livre, à la croisée de nos expériences scientifiques pour sa part, journalistique et enseignante de mon côté.

« Ce n'est pas la même chose d'enseigner le numérique et avec le numérique. Pour le moment, l'école a choisi d'enseigner avec le numérique, ce qui fait le miel des vendeurs d'informatique mais ne fait pas ses preuves pédagogiquement. »

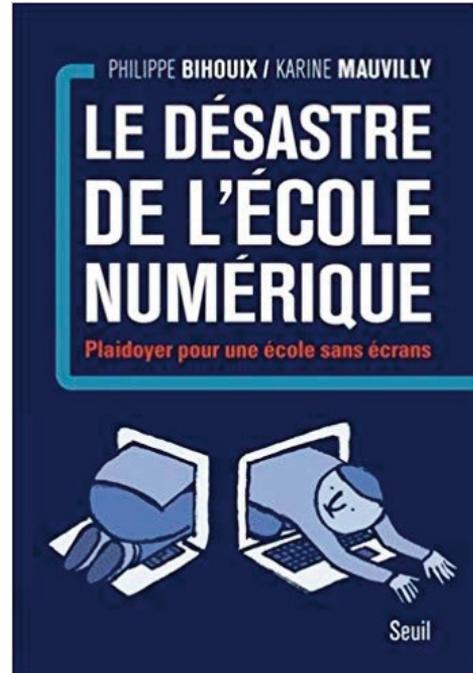
QdC – *Vous montrez que les résultats des élèves (cf. Pisa) donnent de « bien moins bons résultats en compréhension de l'écrit », corrélés à des « niveaux d'utilisation supérieurs » du numérique. Pourquoi selon vous ?*

K. M. – En effet, dans l'enquête Pisa 2012, réétudiée en 2015 par l'OCDE (www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-

technologies-principaux-resultats.pdf) sous l'angle de la numérisation des systèmes scolaires, on découvre une corrélation négative entre le nombre d'utilisations d'un ordinateur scolaire dans la semaine et la performance des élèves : plus les élèves travaillent sur écran, moins ils comprennent ce qui est écrit dessus ! Pour comprendre ce résultat, nous avons consulté de nombreuses études scientifiques. Il apparaît qu'une bonne mémorisation des connaissances est liée à l'écriture manuscrite, car on reformule davantage les mots du professeur en écrivant à la main qu'en tapant sur un clavier. Autre exemple : il a été montré l'efficacité de mettre l'élève « en activité », or un élève actif est un élève qui produit (un écrit, un dessin, un texte à l'oral) et pour cela, il n'a pas besoin de numérique. Dès les années 1920, la pédagogie Freinet mettait les élèves en activité en leur proposant de réaliser un journal de l'école ou une correspondance scolaire. On confond souvent les mouvements de la main sur la tablette avec l'activité de l'élève...

QdC – *Pourriez-vous nous expliquer en quoi le cahier numérique et les ENT (Espaces numériques de travail) n'aident ni les élèves... ni les enseignants ?*

K. M. – L'obligation pour l'enseignant de renseigner les devoirs de la classe sur un logiciel, appelé « cahier de texte numérique », date de 2015 : à cette date, le cahier de texte papier de la classe a disparu, la seule référence aux devoirs donnés s'est retrouvée sur Internet. Cela ne dispense pas les élèves de noter leurs devoirs dans leurs agendas, mais ils le font moins consciencieusement car ils savent qu'ils peuvent retrouver l'information sur Internet. Est-ce une bonne nouvelle ? Aucunement. 1) Ils sont déresponsabilisés, le « devoir » de marquer les devoirs revient à l'enseignant ; 2) surtout, la simple vérification des devoirs



Karine Mauvilly, Philippe Bihoux, *Le Désastre de l'école numérique : Plaidoyer pour une école sans écrans*, Seuil, 2016, 240 p., 17 €.

les entraîne sur Internet à la maison. Une fois connectés, ils vont surfer en « multi-tâche » (consultation de l'ENT, messagerie instantanée avec les copains, visionnage de vidéo), rajoutant du temps d'écran en fin de journée et dispersant leur attention. L'école des années 2010 a une large responsabilité dans la prise en otage des enfants par les écrans.

QdC – *Pourquoi préconisez-vous un « repos sanitaire » et quels sont les risques cognitifs des usages numériques pour les élèves ? Pourquoi souhaitez-vous « ne pas fournir d'objets numériques personnels aux jeunes avant 15 ans » ?*

K. M. – Les méfaits d'une surexposition des enfants aux écrans sont enfin connus et discutés. La fréquentation des écrans augmente le temps passé à l'intérieur,

« En échange d'une suite logicielle « gratuite » et de formations de professeurs, l'Éducation nationale française s'est vendue à un géant du Net qui a pour stratégie affichée de « disrupter » le domaine éducatif. »

donc la prévalence de la myopie chez les jeunes. On a pu constater des effets irréversibles sur la rétine du fait de la lumière bleue émise par les LED. Cette lumière bleue provoque également des difficultés d'endormissement le soir, et les alertes des téléphones portables entraînent des réveils nocturnes. Un moins bon sommeil, ce sont de moins bons résultats scolaires.

Le moral peut aussi être impacté par ce manque de sommeil, mais aussi par les images vues sur Internet ou par la comparaison avec la vie des autres sur les réseaux sociaux. Enfin, il y a la question des électrofréquences, classées « cancérigène possible pour l'homme » par l'OMS, un classement confirmé par l'Anses. Depuis début 2016, une loi interdit l'usage du wifi dans les crèches. Malgré ces alertes, l'Éducation nationale installe le wifi dans tous ses collèges, parfois même au primaire. Est-ce un simple manque de renseignements ?

Bien sûr, l'Éducation nationale n'est pas responsable du temps passé par les enfants sur les téléphones portables – elle en subit même les conséquences en classe –, mais numériser l'école ne fait que rajouter du temps d'écran chez des enfants qui n'en ont vraiment pas besoin.

Aux parents de se poser la question : est-ce que je me soucie vraiment de l'intérêt de mon enfant lorsque je lui fournis un moyen personnel d'accès au Web à un âge où il n'a pas encore toutes les cartes en main ?

QdC – Vous notez que l'école est sous influence des grandes entreprises du secteur informatique comme Microsoft. Que proposez-vous pour en sortir ?

K. M. – Il est à peine croyable, quand on connaît les enjeux du numérique, que le Ministère de l'Éducation nationale ait signé en 2015 un partenariat privilégié avec Microsoft, une multinationale qui a fait entrer son logiciel « Microsoft 360 pour l'éducation » et ses formateurs au sein des établissements français, sans déboursier un sou (évaluant simplement elle-même sa prestation à 13 millions d'euros). En échange d'une suite logicielle « gratuite » et de formations de professeurs, l'Éducation nationale française s'est vendue à un géant du Net qui a pour stratégie affichée de « disrupter » le domaine éducatif.

La solution est bien entendu, d'une part, que les responsables de l'informatique dans les établissements se forment à l'utilisation de logiciels libres, en open source, et qu'on sensibilise les élèves à l'importance d'aller vers l'univers du libre (on trouve la liste des ressources libres sur Framalibre www.framalibre.org ou Clibre www.clibre.eu). D'autre part, l'école doit s'interroger sur la nécessité de numériser ses pratiques – que ce soit les échanges avec les parents, entre profs, la gestion des bulletins, des notes, le remplacement des livres et des cahiers... Quand l'école se numérise, on constate dans les années qui suivent une baisse des ventes de livres scolaires, une hausse des dépenses technologiques et une baisse des salaires totaux versés aux enseignants.

QdC – En quoi le discours sur la promesse méritocratique du numérique est-il un leurre ?

K. M. – La réduction des inégalités a été LE grand argument du mouvement de numérisation de l'école dans les années

2010. On constate pourtant depuis quelques années que la fracture numérique s'est inversée : les enfants les plus défavorisés sont les plus équipés en objets connectés. C'est ce que confirme une étude de l'Afev, qui a étudié le degré de numérisation des élèves dans les zones prioritaires : 75 % des jeunes interrogés sont inscrits à un réseau social, 86 % possèdent un téléphone portable, etc. Quand l'école introduit les écrans au quotidien, ces enfants se voient rajouter du temps d'écran, avec les impacts sanitaires et cognitifs que cela implique. Cette école numérique présentée comme un moyen de lutter contre les inégalités, risque au contraire de les creuser.



QdC – Ne pensez-vous pas qu'il faut que l'école enseigne le numérique ? Documentaliste, je pense bien sûr au rôle des CDI et des professeurs-documentalistes qui donnent des outils pour décrypter Internet et les outils numériques et dont une des missions est d'éduquer les élèves aux médias et à l'information.

K. M. – Ce n'est pas la même chose d'enseigner le numérique et avec le numérique. Pour le moment, l'école a choisi d'enseigner avec le numérique, ce qui fait le miel des vendeurs d'informatique mais ne fait pas ses preuves pédagogiquement. On peut tout à fait envisager une formation au numérique sans toucher un ordinateur ! C'est déjà ce qui est fait en EMC (Éducation morale et civique), quand on aborde le débat sur Facebook comme « espace privé »

ou « espace public », pour inviter les enfants à la vigilance. Au collège, les CDI semblent un lieu idéal pour éduquer les élèves à l'information. Au lycée, on pourrait envisager une matière « numérique » à part entière, sous forme d'option, où l'on n'apprendrait pas les médias, mais bien l'informatique. Cela inclurait l'étude du macro-système technique nécessaire au fonctionnement des objets connectés (satellites, câbles sous-marins, antennes-relais, extraction des matières premières), la visite de *data-centers*, de déchetteries où s'entassent les déchets, un peu de code, le démontage et remontage d'ordinateurs, etc.

Aborder le code plus tôt, au primaire ou au collège, me semble en revanche inutile : comment croire que dans 5 ou 10 ans on codera de la même manière ? Avant l'âge de 15 ans, le meilleur outil pour aborder le monde futur, c'est l'apprentissage de la lecture profonde, la concentration sur les fondamentaux. L'enfant qui ne s'est pas dispersé et a parfaitement appris à lire, sera toujours plus doué en numérique que l'enfant biberonné aux écrans. ■

Propos recueillis par François Spinner

Réflexions sur les jeux vidéo et l'école

Actuellement, les débats concernant les jeux vidéo sont fréquemment faussés par deux biais : des « attaques », provenant de personnes connaissant mal le contenu de ces produits, et des actions de lobbying visant à présenter ces produits sous un jour positif.

L'arrivée, dans les milieux journalistiques, enseignants et scientifiques, d'une génération de joueurs de jeux vidéo « militants », défendant la pratique de ce loisir pour eux-mêmes tend aujourd'hui à soutenir la valorisation de ce médium.

PAR LAURENT TRÉMEL, SOCIOLOGUE

CES PRODUITS PEUVENT ÊTRE appréhendés de manière différente en fonction des variables qui « font sens » dans une perspective sociologique : âge, sexe, niveau d'études, milieu social d'origine. Un jeune bourgeois ayant fait des études supérieures saura décoder un – éventuel – second degré dans un jeu aux dimensions « machistes » alors qu'un jeune déscolarisé pourra en quelque sorte y adhérer et les reproduire. Si, dans une perspective citoyenne, nous avons des conseils à formuler, ce serait plutôt dans le sens d'une prise de conscience des acteurs de l'éducation du contenu de ces produits et d'un plaidoyer pour l'augmentation du niveau de formation générale de la population afin de ne pas être « dupes » des stratégies marchandes pensées en fonction de « publics cibles » dont les attentes et les motivations sont savamment analysées.

Des idéologies guerrières

Les idéologies diffusées dans les jeux vidéo peuvent interférer de manière pro-

blématique avec des projets éducatifs, familiaux, scolaires ou extra-scolaires. Ainsi, dans des jeux vidéo de « combat » ou de « guerre », la justification des actions peut s'inscrire à contre-courant de certaines « valeurs ». De façon récurrente, depuis 2001, des jeux, produits dans les pays occidentaux, mâtinés de valeurs néo-libérales, de cynisme et de sexisme, « justifient » l'assassinat de « cibles » (souvent « arabes »), au mépris du droit international, afin de lutter contre la « menace terroriste ». Si l'on est opposé au principe de la peine de mort, comment justifier de tels actes ? Il convient de s'interroger sur les scénarios de jeux vidéo qui, de concert avec ceux de certains films « pour ados », scénarisent des « complots » que des héros solitaires, s'avérant souvent « hors du commun » doivent déjouer. Dans plusieurs films de la franchise Marvel, des super-héros et les agents d'une agence gouvernementale « secrète », le Shield, doivent ainsi lutter contre les agents d'Hydra (société secrète vouée au mal), infiltrée au plus haut

niveau de l'État (notamment *Captain America : Le Soldat de l'hiver*, 2014).

Travaillant auprès de jeunes « radicalisés », Dounia Bouzar et son équipe s'étaient intéressés aux scénarios de certaines « fictions », destinées aux jeunes. Des groupes « djihadistes » peuvent en quelque sorte « inverser la perspective », auprès de jeunes sensibilisés aux idéologies que nous venons d'évoquer et les convertir grâce aux fictions développant le culte du surhomme ou les thèses complotistes, « justifiant » les assassinats en leur faisant croire que les « gentils », les « purs », ce sont eux...

Une place pour les jeux vidéo dans les classes

Je pense que les jeux vidéo peuvent avoir leur place dans les classes, qu'ils peuvent être utilisés dans une perspective de médiation, voire de remédiation. Oui, les jeux vidéo peuvent peut-être aider à transmettre certaines « notions » en classe, notamment auprès d'élèves éprouvant des difficultés

à apprendre dans le cadre d'un cours « classique ». Mais cela suppose des actions de formation conséquentes des enseignants à cette pédagogie « par le petit écran ». On aurait tort de croire qu'elle est « spontanée » sous prétexte que des enseignants, ou des éducateurs, en général jeunes, jouent aux jeux vidéo durant leurs loisirs. Ce n'est pas la même chose ! On peut se référer en ce sens aux travaux d'Anne Cordier¹ sur les adolescents et la recherche d'information, le rapport aux écrans. Il est absurde et dangereux de considérer les enfants comme des « digital natives » : eux aussi ont besoin d'être formés à l'utilisation des écrans et des interfaces numériques.

Des inquiétudes légitimes des acteurs de l'éducation

Il n'est pas rare que des enseignants, des infirmières scolaires ou des CPE identifient deux ou trois élèves par classe (en général des garçons), pratiquants « intensifs » de



« Il faudrait donc que les pouvoirs publics s'investissent davantage dans ce domaine. Ça me semble actuellement le cas. Mais pour combien de temps ? Alors que certains n'ont qu'un leitmotiv en tête : revenir aux apprentissages des "fondamentaux"... »

jeux vidéo avec des problèmes (somnolence, irritabilité, désinvestissement scolaire) qu'ils attribuent à la pratique excessive des jeux vidéo.

Plus récemment, les résultats de l'enquête « Health Behaviour in School-aged Children » montrent des corrélations statistiques entre les difficultés scolaires et une pratique importante des jeux vidéo, supérieure à 4 heures par jour. De même, chez les répondants indiquant exercer des « brimades » auprès de camarades de classe, une corrélation statistique existe entre la pratique importante des jeux vidéo (plus de 4 heures) et le fait de déclarer ces « brimades ». On constate des faits similaires chez des jeunes regardant beaucoup la télévision.

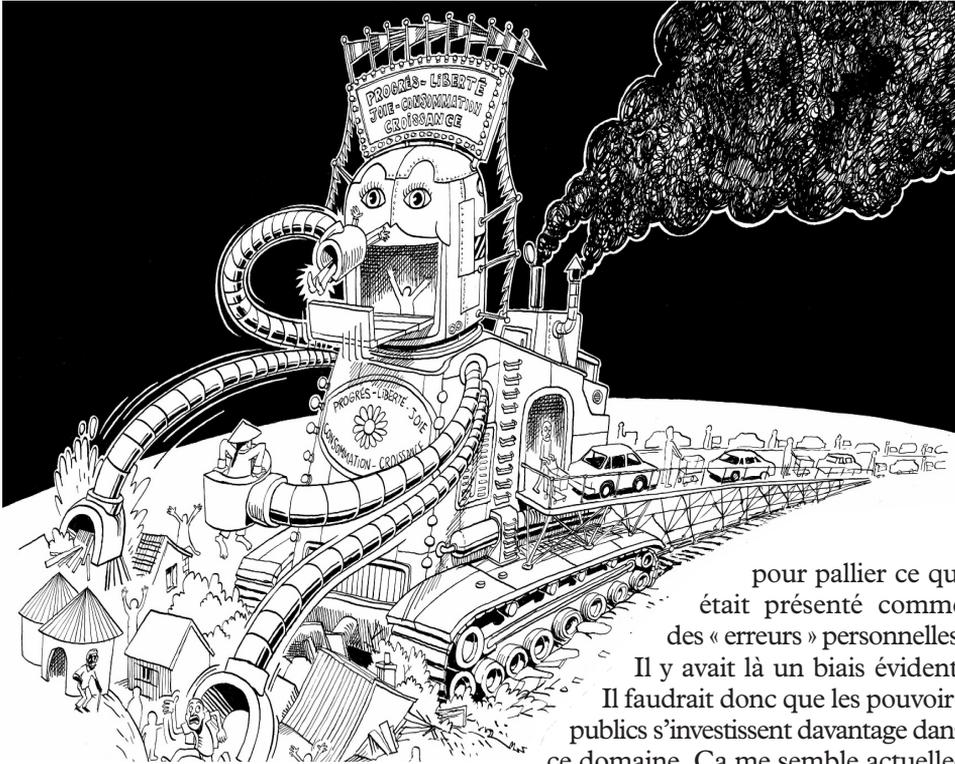
Effets de la publicité et jeux vidéo

Il est important d'expliquer aux jeunes que ces jeux sont « programmés », qu'ils reposent sur un algorithme les rendant plus ou moins faciles : si les enfants gagnent facilement ou sont « battus » par leurs adversaires virtuels, ce n'est pas parce que tel ou tel monstre est particulièrement stupide, ou particulièrement « intelligent » ou « méchant », ce n'est pas

parce qu'il « triche », mais parce que cela est programmé ! On pourrait aussi expliquer aux enfants comment, à partir d'un jeu « gratuit » (*Free to play*), le but du fabricant est en fait de conduire le consommateur à acheter de meilleures armes, des super-pouvoirs ou des objets pour rendre la progression du personnage plus facile... Comment passer du *Free to play* au *Pay to win* en quelque sorte ! Sur des jeux « populaires », dont on voit les publicités à la télévision, les meilleurs joueurs déboursent parfois plus de 10 000 euros pour se tenir en haut des classements. Il y a là matière à des échanges interdisciplinaires (mathématiques, informatique, éducation à la citoyenneté, éducation artistique, connaissance du monde contemporain, etc.) intéressants me semble-t-il ! Des enseignants le font déjà, mais le processus pourrait être systématisé afin de mieux comprendre comment sont construits et « vendus » les univers virtuels qui captivent nos contemporains.

Les biais des recherches sur les jeux vidéo

La recherche se structure sur des bases qui me paraissent discutables. Elle apparaît de plus en plus « prise en main » par des jeunes chercheurs technophiles, valorisant les « produits » qu'ils sont censés questionner. Sur ce champ, outre une adhésion d'ordre idéologique aux « valeurs » du multimédia, on constate une volonté de présenter les joueurs comme des acteurs « lucides » ne subissant aucune forme d'aliénation et s'affranchissant des déterminismes sociaux. Et les actions de lobbying sont présentes et seront sans doute amenées à générer de plus en plus de biais dans les années à venir, sous l'effet conjugué de la précarité professionnelle en université et de l'importance économique du secteur des jeux vidéo.



Projets pédagogiques et avenir de l'école

L'enseignant utilisant des jeux en classe ne doit pas être « dépossédé » de son cours. Il doit aussi être très vigilant sur les idéologies pouvant être transmises de manière « diffuse » par ces produits. Concernant certains jeux vidéo conçus pour les classes, il peut ainsi y avoir des biais dans la façon dont la « commande » peut être passée à une société commerciale. Je me souviens par exemple de la présentation d'un « jeu sérieux », destiné à des formations en milieu hospitalier qui, faisant fi des moyens alloués à l'hôpital et des conditions de travail des personnels, identifiait des « erreurs » pouvant être commises par ces personnels en leur proposant en quelque sorte des « recettes »

pour pallier ce qui était présenté comme des « erreurs » personnelles. Il y avait là un biais évident. Il faudrait donc que les pouvoirs publics s'investissent davantage dans ce domaine. Ça me semble actuellement le cas. Mais pour combien de temps ? Alors que certains n'ont qu'un leitmotiv en tête : revenir aux apprentissages des « fondamentaux »... Par ailleurs, j'ai une crainte : il ne faudrait pas que la « ludification » des cours devienne un moyen d'apprentissage pour certaines catégories d'élèves (élèves de certaines filières techniques que l'on voudrait rendre particulièrement « performants », publics dits « difficiles » face auxquels on pourrait renoncer à la présence permanente d'un enseignant en classe), alors que d'autres continueraient de bénéficier d'un enseignement plus « classique ». Pareille distinction ne ferait qu'accentuer une « fracture éducative », et culturelle. ■

1. CORDIER A. *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*, C & F éditions, 2015.

10 jours... ...sans écran !

Jacques Brodeur, enseignant et syndicaliste à la retraite au Québec, est l'initiateur et l'infatigable animateur du site EDUPAX¹ et des « défis sans écrans » qui ont essaimé en France depuis 2008.

QUESTION DE CLASSE(S) – Comment avez-vous pris conscience de la problématique des écrans ?

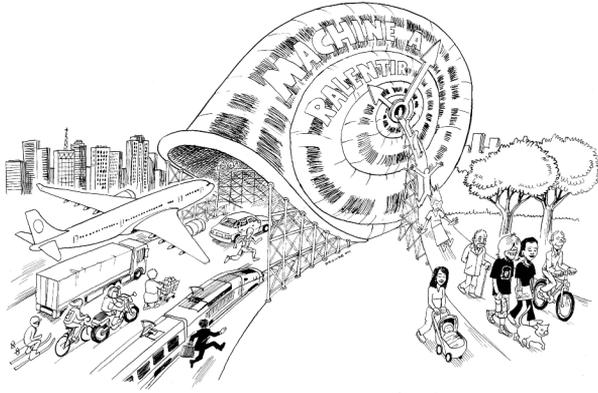
JACQUES BRODEUR – En 1986, l'ONU avait décrété que cette année-là sera l'Année de la paix². Pour participer à cette opération, les syndicats de l'enseignement québécois avaient proposé au ministre de l'Éducation d'inviter les commissions scolaires à souligner l'importance de la paix en commémorant le thème annuel dans toutes les écoles du Québec. Les syndicats ont eux aussi invité leurs membres à souligner le thème dans toutes les écoles primaires et secondaires.

La Commission scolaire de Charlesbourg et le Syndicat de l'enseignement de Chauveau-Charlesbourg ont décidé de coopérer pour mobiliser le personnel et les parents. Avant même le début de l'année scolaire, en août 1986, le personnel enseignant et non-enseignant du grand Charlesbourg, les élus, les cadres et le personnel de soutien se trouvent réunis à l'école secondaire polyvalente de Charlesbourg pour discuter des actions à mener. Les échanges en plénière et en ateliers ont donné lieu à des projets originaux. Parmi

eux, entre autres projets, on proposait de demander aux élèves de ramener leurs jouets de guerre dans leur classe avec la promesse qu'ils allaient servir de matériaux pour fabriquer un monument pour la paix. Le thème retenu était : « La guerre n'est pas un jeu ». L'association des comités de parents se joint au projet avec enthousiasme. Dans toutes les écoles, le personnel et les parents se sont concertés et durant une semaine, la dernière d'octobre, dans toutes les classes, les élèves ont pu déposer dans un carton leur contribution à « leur monument ». Au fur et à mesure de la semaine, de plus en plus de jouets arrivent. Au début, les enfants apportaient principalement des jouets cassés ou de faible valeur, puis, progressivement, ils commencèrent à apporter les jouets neufs et ceux auxquels ils tenaient le plus, parfois dispendieux. Voilà qu'un projet en apparence mignon déclenche une sensibilisation et une mobilisation qui dépassent les attentes. Le souvenir des jouets investis par les enfants a donné lieu à quelques photos historiques³.

Une fois les jouets recueillis et entreposés, l'équipe enseignante fait deux découvertes marquantes : les jouets apportés en

plus grand nombre portent le nom de séries télévisées : *GI-Joe* et *Transformers*. Ces deux séries étaient, en 1986, les plus violentes au monde véhiculant, respectivement, 84 et 81 actes de violence par heure. L'augmentation de la violence dans les émissions pour enfants en provenance des États-Unis résultait de la déréglementation décidée par la FCC avec l'appui du Président Ronald Reagan⁴.



L'équipe enseignante de Charlesbourg mène alors l'enquête et découvre que ces séries ne sont ni produites ni réalisées par une chaîne de télévision mais directement par le fabricant de jouets Hasbro. Celui-ci a une politique marketing particulièrement efficace : il finance et réalise des séries mettant en scène les jouets qu'il fabrique, puis il propose aux chaînes de télévision du monde entier ces séries gratuitement. L'offre pour les chaînes de télévision est particulièrement alléchante et la plupart y cèdent, diffusant ainsi gratuitement de la publicité masquée. Par ailleurs, les séries sont formatées par Hasbro de telle manière que les chaînes de télévision puissent, en plus, y intercaler de la publicité générant des recettes. L'émission arrive prête à être diffusée ce qui évite à la chaîne les frais de rémunération de son propre personnel. La stratégie a ainsi permis aux enfants d'Amérique du Nord et d'Europe de faire la connaissance de héros incapables de résoudre des conflits autrement que par la guerre.

Outre l'effet marketing d'augmentation des ventes, ces séries violentes sont cause d'angoisse chez les enfants qui s'inquiètent pour leur héros dont ils suivent les aventures une fois par jour en anglais, une fois par semaine en français au Québec⁵.

La conclusion de ce temps est donc que la télévision destinée aux enfants, au lieu d'être un divertissement visant éventuellement à leur épanouissement, est désormais une forme de manipulation mentale visant à influencer leurs désirs, à les rendre inquiets du sort réservé au héros, à formater leur cerveau de consommateurs. Déguisée en amuseur et en gardienne, la télé se fait abuseur d'enfants, incapables de distinguer entre réalité et fiction, entre émission et publicité. Au cours des années suivantes, les *GI Joe* et *Transformers* ont fait place aux *Tortues Ninja* en 1989, aux *Power Rangers* en 1993 et aux *Pokémons* en 1999. Ces séries dites pour enfants ont ainsi obligé des millions de parents à répondre aux attentes de leur tête blonde pour Noël et pour son anniversaire. Au cours de la période 1986-2000, les enseignants ont constaté une détérioration du comportement des élèves et du vivre ensemble à l'école. En 1995, la Centrale (syndicale) des enseignants du Québec a déposé devant l'autorité canadienne des télécommunications un mémoire dénonçant la violence utilisée pour divertir et manipuler les enfants. Nous récolterons demain ce que nous semons aujourd'hui chez nos enfants⁶.

« La perspective n’est pas de dénigrer les écrans et d’en condamner les effets négatifs dans une posture moralisatrice ou culpabilisatrice. Diaboliser doit être réservé à ce qu’on ne comprend pas. Le Défi s’appuie sur des données scientifiques éprouvées. »

Qdc – Ces dangers ont-ils été confirmés par des études scientifiques ?

J.-B. – En 2001, une enquête scientifique est menée par le Conseil supérieur de l’Éducation du Québec⁷ sur l’évolution des difficultés de comportement chez les enfants québécois entre 1985 et 2000. Le constat est dramatique : on note un triplement de la fréquence des troubles graves.

Pour expliquer cette détérioration, trois causes sont évoquées dans l’avis transmis au ministre de l’Éducation : les changements qu’a connus la structure familiale, le manque d’encadrement parental, l’exposition répétée des jeunes à la violence véhiculée dans les médias.

En 2001, une autre nouvelle⁸ parvient aux enseignants québécois en provenance de Californie. Le D^r Thomas Robinson de l’université de Stanford vient de publier une étude fondamentale (*Effects of reducing children’s television and video game use on aggressive behavior : a randomized controlled trial*). Un résumé très bref (en anglais) est consultable en ligne. Le site Edupax affiche une version en français⁹ de cette étude. En plus de diagnostiquer une des sources de l’augmentation de l’agressivité et de l’impulsivité des enfants, le chercheur avait trouvé une solution à deux autres fléaux, l’obésité galopante¹⁰ et la vulnérabilité aux messages publicitaires¹¹.

La méthodologie de l’étude s’appuie sur la comparaison entre deux écoles de la ville

de San Jose en Californie. Une école neutre qui sert d’élément de comparaison et une autre école qui reçoit 18 leçons et met en place sur une période de 6 mois une stratégie et des activités visant à réduire l’usage de la télévision, du magnétoscope et des jeux vidéo. Les smartphones et les réseaux sociaux n’avaient pas encore envahi les foyers. L’étude mesure trois facteurs : l’évolution de l’adiposité (indicateur de l’obésité), la fréquence des actes de violence verbale et physique et enfin « l’asticotage » des parents par les enfants pour obtenir des jouets (ou aliments) vus à la télévision.

Alors que seulement deux-tiers des enfants acceptent de fermer les écrans, on note des résultats qui ne peuvent laisser indifférent :

Violence verbale :	- 50 %
Violence physique :	-40%
Adiposité :	diminution
Asticotage :	disparition
Sommeil :	gain de 2,5 heures par nuit

Qdc – Quelle est la stratégie adoptée pour les défis ?

J.-B. – La perspective n’est pas de dénigrer les écrans et d’en condamner les effets négatifs dans une posture moralisatrice ou culpabilisatrice. Diaboliser doit être réservé à ce qu’on ne comprend pas. Le Défi s’appuie sur des données scientifiques éprouvées. Avec le Défi sans écrans, on présente les choses en sens inverse : on va proposer un match, un sport extrême, un « jeu visant à “gagner un lobe frontal” »¹², siège du jugement critique. On va proposer aux adolescents un exercice où il s’agit de s’entraîner et de s’entraider pour neutraliser le pouvoir de séduction des écrans sur leurs esprits, leur emprise sur leurs vies. Au cours de cet exercice sur 10 jours, élèves, professeurs et parents vont observer les changements et les évaluer. On ne se

braque pas contre les écrans, on essaie autre chose, on dit « oui ».

Liberté-Vérité-Solidarité

Dans ce sport extrême où des enfants et des adolescents vont affronter des professionnels du divertissement, les élèves auront besoin de s'entraîner et de s'entraider, deux conditions essentielles pour remporter la victoire. Liberté : on est libre de participer et de choisir les activités de remplacement. Vérité : on marque nos points soi-même avec franchise. Solidarité : on s'organise entre copines et copains pour choisir nos activités alternatives. Ces 10 jours sans écrans vont-ils nous faire voir la vie et le monde autrement ? Va-t-on découvrir qu'un autre monde est possible ?..., et souhaitable ?

Dans ce sport, il n'y a rien à gagner de matériel. Ce qu'il y a à gagner, c'est de la fierté, du jugement critique ; en bref, l'enfant développe en accéléré une partie de son propre cerveau sous-développé par l'exposition intensive aux écrans : son lobe frontal. En effet, la télévision se propose objectivement de vendre le temps d'attention des spectateurs conformément à la phrase célèbre de Patrick Le Lay pour laquelle nous devons le remercier de sa franchise : notre business c'est de « vendre du temps de cerveau disponible » aux sociétés commerciales telles que Coca-Cola cherchant à vendre leurs produits à des spectateurs « ouverts »¹³.

Ce que le Défi sans écrans permet de gagner, c'est une découverte : les enfants, les ados et leur famille vont observer ce qui va changer. Qu'est-ce qui se passe lorsque les écrans sont coupés durablement ? Enseignants et parents sont appelés à unir leurs efforts pour stimuler la curiosité des jeunes, stimuler leur envie de tenter une expérience dans laquelle ils ont beaucoup à gagner.

Qdc – Comment fonctionne le défi ?

J.-B. – Les élèves reçoivent une feuille sur laquelle on leur demande de marquer leurs points. Ils gagnent des points s'ils arrivent à ne pas regarder des écrans pendant certaines périodes de chaque jour. Une période de 24 heures est divisée comme suit :

Périodes	Gains associés
Du réveil à l'arrivée à l'école ou au collège	1 point
Pause méridienne	1 point
Du départ du collège jusqu'au repas du soir	1 point
Pendant le repas du soir	1 point
Après le repas du soir	1 point
Pendant la nuit, en gardant le téléphone hors de la chambre	1 point
Total	6 points

Le barème est différent les jours de congé. Sept points sont possibles le mercredi où l'après-midi est libre et huit les samedis et dimanches.

Le rôle des enseignants dans ce dispositif est de créer les conditions d'une réussite maximale des élèves. Ils sont appelés à devenir coach de leur classe et le directeur joue le rôle de coach de l'école. Pour gagner ce match contre des professionnels payés pour nous garder scotchés, l'entraide servira à maintenir la motivation et la détermination. De nombreux types d'actions sont possibles :

- participer réellement soi-même, comme prof, évoquer les difficultés rencontrées ;
- favoriser les temps d'échange entre

élèves pour mettre en avant les réussites, les activités de « substitution », ouvrir le champ des possibles pour les élèves bloqués ;

– donner encore plus envie aux élèves réfractaires et aussi aux convaincus ;

– évoquer les difficultés rencontrées par chacun et y chercher des solutions ensemble ;

– toute action favorisant l'émulation des élèves ;

– communiquer et s'entraider entre enseignants ;

– toute action favorisant l'implication des parents ;

– Toute idée émergeant dans le cerveau éclairé d'un enseignant, d'un élève ou d'un parent.

Le site Edupax fournit de la documentation, des articles, des outils, des bilans, des témoignages, des vidéos, des reportages.

Qdc – Comment s'est propagé le défi en France ?

J.-B. – Le Défi sans écrans a débarqué en France 5 ans après sa création à Québec. L'Institut Éco-conseil¹⁴ l'a proposé et animé dans l'école du Ziegelwasser, dans le quartier Neuhof à Strasbourg, en 2008. Chaque année de nouvelles écoles dans 15 régions de France ont rejoint le mouvement. L'année 2017 a été la plus prolifique avec 105 établissements éducatifs. L'Institut met la liste à jour régulièrement. Le Défi sans écrans est réalisable partout où des enseignants et des parents décident de mettre l'épaulé à la roue.

Qdc – Avez-vous d'autres renseignements utiles à nous donner ?

J.-B. – a) 80 % des enfants qui possèdent un smartphone dorment avec leur appareil allumé ;

b) Bill Gates et Marc Zuckerberg (en seulement quelques années) se sont hissés parmi les 8 personnes les plus riches du

« Favoriser les temps d'échange entre élèves pour mettre en avant les réussites, les activités de « substitution », ouvrir le champ des possibles pour les élèves bloqués »

monde. Ces 8 personnes ont réuni les richesses supérieures à celles de 40 % de l'humanité la plus pauvre. Ceci montre l'importance des flux financiers générés par la publicité dans les médias ;

c) une aide familiale avait confisqué le portable de son fils pour le sanctionner. Au bout de quelques jours, cette personne dit avoir « redécouvert » son enfant ;

d) les activités de substitution les plus populaires sont 1 – les activités physiques et sportives, favorables à la santé et aux relations sociales, 2 – la lecture, une activité qui augmente la concentration et fait augmenter les notes, 3 – les conversations familiales, surtout aux repas ;

e) le problème actuel de la relation des individus à l'écran peut se résumer en quelques mots. Si les outils inventés l'ont été pour servir l'homme, avec le numérique, on découvre qu'il peut aussi desservir et même asservir ;

f) les 3 addictions numériques les plus répandues chez les adultes états-uniens sont, dans l'ordre, 1 – la pornographie, 2 – les jeux d'argent ou jeux en ligne, 3 – les réseaux sociaux (un ami Facebook est volatile, un ami véritable est fiable) ;

g) En 2008, une équipe de chercheurs canadiens (J. Mandeville, Statistique-Canada¹⁵) a découvert un fait surprenant. Il y a une différence métabolique entre être assis dans un fauteuil et regarder la télévision et être assis dans le même fauteuil et lire un livre. Nonobstant le fait que dans le sommeil l'activité métabolique globale est

de 0,9, on a découvert que l'activité métabolique assis devant la télé est de 1 et l'activité métabolique avec un livre est de 1,3 ; h) plusieurs dessins animés, y compris le très populaire *Bob l'éponge*, favorisent les risques de déficit attentionnel chez leurs spectateurs. En effet, la fréquence de changement des images, leur rythme saccadé, déshabituent les enfants à une attention soutenue dans un temps long. Sur ce thème, on peut consulter la vidéo de Dimitri Christakis en ligne : *Attention Deficit* ; i) les jeux vidéos violents sont un facteur de désensibilisation. Ce sont des « simulateurs de meurtre »¹⁶ (voir « Violent video-games give kids & teens the skill, the will and the thrill to kill ». Lt Col David Grossman, professeur de psychologie de la U.S. Army durant 25 ans, aujourd'hui retraité et fondateur du Killology Research Group. Auteur de *Stop Teaching Our Kids To Kill*. On peut accéder aux vidéos de ses conférences prononcées à Montréal en 2011) ; j) le vendredi 10 mars, lors de l'intervention de Jacques Brodeur devant trois classes d'élèves du collège Olivier-Messiaen, les professeurs découvrent que 1 – une majorité d'élèves ont regardé la télé avant d'arriver au collège le matin, 2 – une majorité a regardé la télé lors du repas du soir précédent, 3 – une majorité a regardé la télé en rentrant du collège la veille ; k) au cours des dernières décennies, le temps consacré aux conversations familiales aux États-Unis a fondu. Des chercheurs de l'université du Michigan ont constaté qu'il est passé de 1 h 12 mn / semaine en 1981 à 34 minutes en 1997. Bien que la durée puisse différer au Québec en France, il est probable qu'elle ait diminué chez nous aussi ; l) entre 1979 et 2009, l'empathie a diminué de 40 %¹⁷ chez les jeunes adultes de 18-23 ans selon la D^r Sara Konrath. ■

1. <http://www.edupax.org>
2. https://fr.wikipedia.org/wiki/Ann%C3%A9e_internationale
3. <http://album.edupax.org/Jouets-militaires/>
4. <https://www.awn.com/animationworld/dr-toon-when-reagan-met-optimus-prime>
5. Remarque 1 : La publicité destinée aux enfants est interdite au Québec. Remarque 2 : On note, à l'époque, une forte augmentation de crimes d'assaut sur le continent nord-américain.
6. http://jacbro13.com/assets/divers/documentation/7b7_televiolence/7b7_008_CEQ_M_%E9moires_CRT_C_1995.pdf
7. www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=2001-05-003&cat=2001-05-01
8. http://www.whitedot.org/issue/iss_story.asp?slug=cuttingviolence1
9. http://data.publieenligne.com/precede/public/Assets/divers/documentation/4_defi/4_014_fv_Effects_of_Reducing_TV.pdf
10. http://data.publieenligne.com/precede/public/Assets/divers/documentation/4_defi/4_015_SMART_Obesity.pdf
11. http://data.publieenligne.com/precede/public/Assets/divers/documentation/4_defi/4_013_SMARTRequestforToys.pdf
12. www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4034340/
13. « Il y a beaucoup de façons de parler de la télévision. Mais dans une perspective business, soyons réaliste : à la base, le métier de TF1, c'est d'aider Coca-Cola, par exemple, à vendre son produit. Or, pour qu'un message publicitaire soit perçu, il faut que le cerveau du téléspectateur soit disponible. Nos émissions ont pour vocation de le rendre disponible : c'est-à-dire de le divertir, de le détendre pour le préparer entre deux messages. Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible. Rien n'est plus difficile que d'obtenir cette disponibilité. C'est là que se trouve le changement permanent. Il faut chercher en permanence les programmes qui marchent, suivre les modes, surfer sur les tendances, dans un contexte où l'information s'accélère, se multiplie et se banalise. La télévision, c'est une activité sans mémoire. Si l'on compare cette industrie à celle de l'automobile, par exemple, pour un constructeur d'autos, le processus de création est bien plus lent ; et si son véhicule est un succès il aura au moins le loisir de le savourer. Nous, nous n'en aurons même pas le temps ! Tout se joue chaque jour, sur les chiffres d'audience. Nous sommes le seul produit au monde où l'on "connaît" ses clients à la seconde, après un délai de 24 heures. » – Extrait du livre *Les Dirigeants face au changement*, Éditions du Huitième jour, 2004.
14. www.ecoconseil.org/decouvrir-nos-actions/sensibilisation-et-formation/le-defi-10-jours-sans-ecrans
15. www.edupax.org/images/stories/edupax/doc_msword/9_ArticleDevoir%20TelevisionObesite_2008-06-19.doc
16. <http://patch.com/missouri/eureka-wildwood/violent-video-games-are-murder-simulators-that-train-b41b49a5ce%20%20>
17. <http://ns.umich.edu/new/releases/7724-empathy-college-students-don-t-have-as-much-as-they-used-to>

Le rapport au savoir à l'ère du numérique

Que l'on soit pour ou contre le numérique à l'école, nous ne pouvons pas ignorer le phénomène. Il est en effet omniprésent dans le quotidien des jeunes. Refuser cette réalité, c'est laisser grandir les inégalités et favoriser l'aliénation. Aussi la question est-elle davantage de savoir s'il est possible de penser avec (malgré ?) le numérique.

JÉRÔME DEBRUNE, QUESTIONS DE CLASSE(S)/N'AUTRE ÉCOLE,
ENSEIGNANT DOCUMENTALISTE EN SEINE-SAINT-DENIS

Quand le numérique dispense de penser

Une anecdote pour commencer. L'Observatoire du numérique¹ est venu dans mon établissement pour examiner nos pratiques pédagogiques avec les Technologies de l'information et de la communication (TIC). Au cours de la journée, les membres de l'Observatoire ont échangé avec des enseignant·e·s. Une collègue professeur de français a répondu qu'elle utilisait peu le numérique parce qu'elle devait d'abord s'attacher à faire en sorte que ses élèves de seconde maîtrisent l'écrit et forment correctement leurs lettres. Si l'on a en tête que les lycéen·ne·s doivent rendre au Bac des copies manuscrites, cela semble relever du simple bon sens. La chargée de mission de l'Observatoire s'en est pourtant émue, lui objectant que ce n'était pas un problème et qu'elle aussi écrivait moins bien depuis qu'elle utilisait un clavier, comme si on pouvait faire une comparaison entre ne pas avoir une belle écriture et ne pas maîtriser l'écrit ou pouvoir se faire comprendre, ce qui constitue un véritable handicap social, on le concédera. Nous étions d'un seul coup

plongés dans un univers techniciste ultra-réducteur, ignorant la complexité humaine et voyant dans les technologies une réponse à toutes les difficultés sociales et politiques.

Pourtant, dans le domaine de l'éducation comme ailleurs, la technique pose plus de problèmes qu'elle n'en résout, tant il est vrai que nous assistons moins au passage d'un support de l'information à un autre qu'à la nécessité de maîtriser l'information sur des supports différents, le numérique répondant en outre à une logique propre, celle de l'hypertexte, conceptuelle plutôt que linéaire. En réalité, il faut sortir du simplement faire avec le numérique pour se demander s'il est possible de penser avec les TIC².

Évaluer une source numérique, cela s'apprend... aussi

Les élèves savent se servir du numérique pour se divertir, communiquer ou se mettre en scène, parfois pour produire de l'information. Ils ont sans conteste des compétences techniques pour utiliser les TIC, mais ils ont en revanche peu de recul critique par rapport à ces dernières.

J'ai travaillé cette année sur l'évaluation des sources Internet en TPE avec des classes de première littéraire et de sciences économiques et sociales. Je leur ai soumis un site Internet sur les Illuminati, sujet sensible s'il en est, véhiculant bien des fantasmes. Mais il s'agissait moins de déconstruire une théorie du complot que de s'arrêter sur les critères de validation d'une source numérique. La page du site³, intitulée « Vive les Illuminati », était intéressante dans la mesure où elle proposait du texte, des images fixes et une vidéo. Le texte introduisait en fait une vidéo sous forme de reportage qui donnait notamment la parole à un professeur de philosophie enseignant à l'Académie des Beaux-Arts de Bruxelles et un mathématicien. Réalisée par une jeune journaliste, l'enquête utilisait les codes de la presse jeunesse avec parfois un ton satirique qui a un peu déconcerté les élèves. Le site fournissait des informations de base sur les Illuminati et les rumeurs autour de leur existence actuelle (avec des données chiffrées sourcées), mais c'est davantage autour de la capacité des élèves à évaluer la fiabilité d'une source d'information numérique que la séance pédagogique était construite.

Très souvent, les élèves n'ont pas le réflexe de chercher à identifier les auteurs et de se demander pourquoi ils s'autorisent à diffuser de l'information sur tel ou tel sujet, d'où ils parlent et quelles sont leurs intentions, tout se passant comme si une information valait naturellement connaissance et la machine pensait à leur place.

Quand les élèves sont amenés à utiliser le numérique à l'école, c'est le plus souvent comme un outil sur lequel ils s'interrogent peu car les attendus des enseignant·e·s concernent le plus souvent les contenus disciplinaires. Pourtant les technologies de



l'information et de la communication transforment notre rapport au monde et constituent un milieu artificiel qui se confond de plus en plus avec le réel, au point même de lui faire écran. C'est dire si la maîtrise de l'information à l'heure du numérique et la connaissance des technologies et de leurs limites, deviennent un enjeu pédagogique décisif. C'est maintenant l'une des missions principales des enseignants documentalistes dans les collèges et lycées mais, peut-être parce qu'il s'agit de compétences transdisciplinaires, c'est encore le plus souvent un « impensé éducatif ». Nous sommes loin en tout cas de l'acquisition d'une culture de l'information pour tous les élèves. ■

1. Structure académique, l'Observatoire du numérique s'est présenté dans mon lycée dans des conditions surréalistes, le chef d'établissement ayant dû réunir une commission du numérique qui n'existait pas...

2. C'est la question que posait Monique Linard au tout début de l'Internet grand public dans *Des machines et des hommes : Apprendre avec les nouvelles technologies*, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 1996, et elle est encore d'actualité semble-t-il.

3. Il s'agit du site Internet Stop Intox : <http://www.stopintox.fr/enquetes/vive-les-illuminati/>

Réflexions 2.0

L'entrée massive du numérique à l'école, si elle permet un formidable accroissement des possibilités pédagogiques, nécessite inévitablement une réflexion de fond urgente.

CÉDRIC BEAUMIN, PROFESSEUR DES ÉCOLES

QUI A TESTÉ LA PROJECTION sur Tableau blanc interactif (TBI)¹, via un visualiseur de documents, du travail de recherche d'un élève pour débattre avec la classe de la validité de sa proposition ne peut qu'être emballé par la présence des nouvelles technologies dans sa classe. De même celui qui a testé l'écriture collaborative par l'intermédiaire d'un « pad »² ... N'importe quel enseignant de CP à qui est offerte la possibilité de segmenter, à l'aide du logiciel de son TBI, tous les mots de son répertoire de classe pour les manipuler et explorer le fonctionnement de la langue avec le groupe est certainement convaincu. N'importe quel enseignant utilisant avec ses élèves un logiciel de géométrie dynamique³ comprend de suite les richesses d'une telle approche de la géométrie. Et comment ne pas s'emballer pour une application comme Plickers⁴, qui permet d'interroger simultanément et individuellement à une même question tous les élèves d'une classe grâce à des QRcodes⁵ ? L'entrée du numérique à l'école offre, c'est certain, une palette de ressources fantastique.

Et d'ailleurs, quand bien même ce ne serait pas le cas : ne s'agit-il pas d'un devoir pour l'École de préparer ses élèves, citoyens de demain, à leur entrée dans une société profondément numérisée ? De les

munir du maximum d'éléments pour comprendre et donc agir ? De leur apprendre les réseaux sociaux pour qu'ils ne s'engouffrent pas dedans tête baissée ? De les initier à la programmation pour qu'ils saisissent qu'un ordinateur ne fait qu'exécuter, qu'il n'est en rien une entité magique et douée de pouvoir de décision ? Si l'École ne le fait pas, qui alors ? C'est le paradigme adopté par les programmes de 2016, et cela semble plus que pertinent : cela est nécessaire.

« N'est-on pas en train de laisser croire aux enseignants et aux familles que la technologie va résoudre bon nombre de problèmes posés à l'école ? »

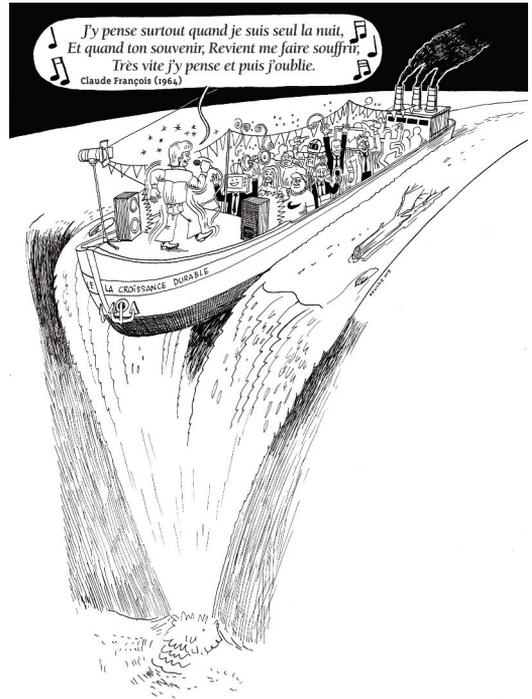
Certes. Mais munis de ces deux convictions, nous voilà confrontés à – au moins – deux obstacles. Le premier est celui du matériel. De son achat, pragmatiquement rendu compliqué pour de nombreuses « petites » mairies prises à la gorge budgétaire. De sa maintenance, pour la même raison quasi inexistante dans une majorité d'écoles. Le second est celui de la formation des enseignants – car posséder personnellement un smartphone ne transforme pas un enseignant en enseignant formé et capable de saisir l'intérêt et la por-

te de l'utilisation du numérique dans sa classe. Peut-on ainsi raisonnablement demander à quelqu'un qui se débrouille tant bien que mal avec son traitement de texte d'initier ses élèves à la programmation sans formation préalable ? Peut-on décemment espérer d'un enseignant qui se perd, faute d'information, dans son espace numérique académique, qu'il mette en place un Espace numérique de travail (ENT) ⁶ dans sa classe ? Soyons sérieux.

N'est-on pas en train de laisser croire aux enseignants et aux familles, faute de précisions contraires, que la technologie va résoudre bon nombre de problèmes posés à l'école ? Ne serait-il pas pertinent de clarifier tout cela à grande échelle ?

Ne risque-t-on pas, si l'on s'emballe, de surexposer nos élèves à des écrans auxquels ils sont, pour une grande partie, déjà suffisamment exposés ?

Enfin, en tant qu'éducateurs, et notamment éducateurs au développement durable, ne doit-on pas réfléchir activement au revers de la médaille, à la « face cachée du numérique » ⁸ : tous ces outils ont un coût écologique à la fabrication et représentent une énorme source de pollution au terme de leur courte vie. Quant aux serveurs qui



permettent une formidable et très utile décentralisation de la gestion de nos contenus, ils nécessitent une quantité d'énergie phénoménale pour fonctionner... ■

1. Un TBI permet à l'enseignant d'afficher l'écran de son ordinateur et de le contrôler à l'aide d'un stylet.
2. Un « pad » est un éditeur de texte collaboratif en ligne qui permet à un groupe d'utilisateurs de partager simultanément un texte en cours d'élaboration. Les contributions de chaque utilisateur apparaissent immédiatement dans les « pads » de tous les participants, signalées par un code couleur. *Framapad*, par exemple, est un « pad » libre.
3. Un logiciel de géométrie dynamique est un ensemble d'outils permettant d'explorer de façon interactive les propriétés des objets géométriques. *GeoGebra*, *CaRMetal* et *GeoLabo* sont des logiciels de géométrie dynamique utilisables en classe.
4. *Plickers* est une application permettant d'interroger simultanément et individuellement tous les élèves d'une classe sur une même question de type fermé ou un sondage. Chaque élève dispose d'une étiquette sur laquelle est imprimé un QRcode qu'il présente à l'enseignant ; celui-ci scanne l'étiquette à l'aide d'une tablette ou d'un smartphone.

5. Un QRcode est un code-barres en 2 dimensions constitué de zones noires disposées dans un carré blanc.
6. Un Espace numérique de travail est un ensemble d'outils en ligne qui permet un accès à distance de ressources numériques. *Beneylu* ainsi qu'*Arthur & Lila* sont des ENT utilisés à l'école élémentaire.
7. L'anecdote croustillante qui a fait le tour des milieux alternatifs et qui relate que beaucoup des patrons de la Silicon Valley limitent l'usage des écrans chez leurs enfants « parce qu'ils connaissent personnellement les dangers de la technologie », est à ce propos éloquent... Lire par exemple : https://www.francetvinfo.fr/sciences/high-tech/bill-gates-steve-jobs-quand-les-patrons-de-la-silicon-valley-interdisent-les-portables-et-les-reseaux-a-leurs-enfants_2514445.html
8. Lire, sur ce sujet, *La Face cachée du numérique – L'impact environnemental des nouvelles technologies*, l'éloquent ouvrage de Fabrice Flipo, Michelle Dobré et Marion Michot, aux éditions L'Échappée.

Enseignement à distance :

éléments pour une réflexion philosophique

Cette réflexion porte sur une expérience de huit ans en enseignement universitaire à distance, d'une même discipline pour deux publics différents : un cours payant à l'Institut d'enseignement à distance, désigné ici comme Groupe A, et un cours régulier gratuit désigné comme Groupe B, chacun faisant partie d'une licence en Sciences de l'éducation.

MARILIA AMORIM, ANCIEN PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE RIO DE JANEIRO
ET ANCIEN MAÎTRE DE CONFÉRENCES À L'UNIVERSITÉ DE PARIS VIII

LA DISCIPLINE ENSEIGNÉE, intitulée « Discours et construction de sens », était une introduction aux concepts de base des théories du discours et elle n'était pas obligatoire. S'agissant d'une discipline à la fois pratique et conceptuelle, elle était jugée par les étudiants, en général, comme difficile.

J'avais rédigé mes cours en sept séquences et le travail progressif obéissait à un chronogramme précis : pour chaque séquence, les étudiants avaient quinze jours pour la discuter au forum et la date de ma réponse aux questions posées était préfixée. Cette organisation visait à produire une synchronicité dans le travail commun de façon à compenser, dans le temps, la dispersion spatiale propre à tout enseignement non présentiel. La participation au forum n'était pas obligatoire et la validation se basait sur un travail final d'analyse d'un texte court que je leur proposais.

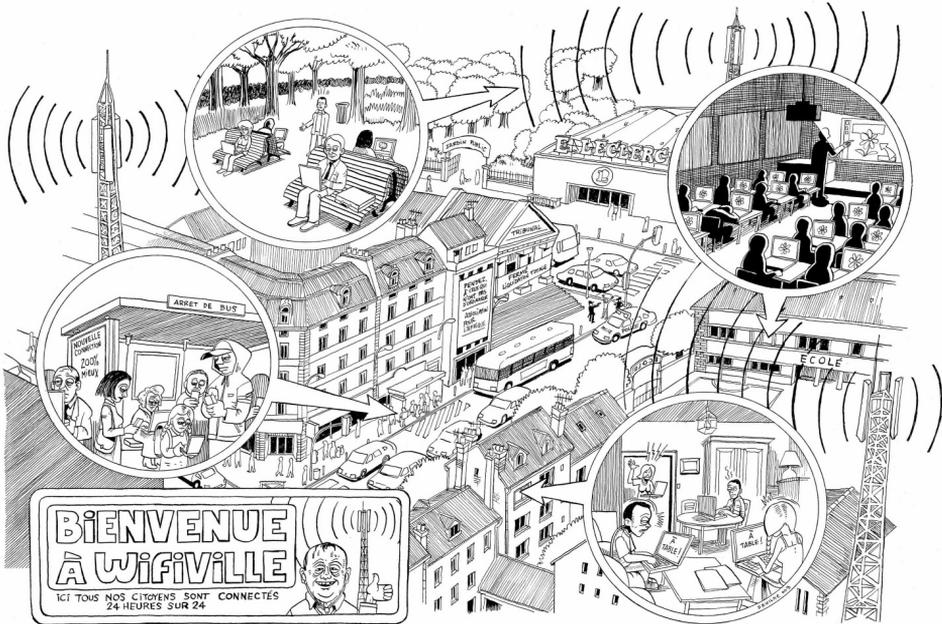
Groupe A...

Les résultats du Groupe A ont été, en moyenne, très satisfaisants : sur 75 étudiants, seulement 10 n'étaient pas validés. Malgré sa difficulté, le cours était toujours

très bien évalué par les étudiants. Selon eux, le fait que mes réponses étaient en même temps générales et individualisées, ainsi que le fait de pouvoir compter sur elles à une date précise ont été décisifs pour leur évolution et leur intérêt.

« Lors des séances présentielles, j'ai pu constater que très peu d'étudiants avaient travaillé, seuls ou avec leurs camarades, sur les textes mis en ligne. »

Mon hypothèse générale à propos de ce groupe est la suivante. Comme il s'agit d'étudiants d'un niveau social plus favorisé, de jeunes adultes qui ont déjà un emploi régulier et des responsabilités familiales en tant que parents, leur capacité d'autonomie et d'autodiscipline est déjà formée. Ils sont ainsi capables d'entreprendre un travail de lecture et relecture des textes, de les compléter avec des recherches et de se les approprier, sans avoir besoin de l'aide systématique de l'enseignant ou de camarades. On peut également supposer qu'ils ont eu au préalable une formation scolaire qui leur a fourni les outils cognitifs de base que demandent les



études universitaires en général et les études à distance en particulier. Par contre, les étudiants non validés auraient eu, très probablement, besoin d'autres ressources pédagogiques dont on traitera par la suite en parlant du Groupe B.

... Groupe B

Le Groupe B intégrait la formation régulière gratuite où, contrairement au cas précédent, l'enseignement à distance n'était proposé que pour quelques disciplines non obligatoires. Ma discipline s'inscrivait dans une modalité dite « hybride » : les séances à distance étaient en alternance avec des séances présentielles obligatoires. Au début, le travail à distance aurait du fonctionner comme celui du Groupe A. Cependant, les premiers résultats m'ont conduite à l'envisager autrement. J'avais observé que presque aucun étudiant ne fréquentait le forum et que, souvent, je n'avais aucun message auquel répondre.

Lors des séances présentielles, j'ai pu constater que très peu d'étudiants avaient travaillé, seuls ou avec leurs camarades, sur les textes mis en ligne. J'essayais alors de refaire en présence ce qui n'avait pas été fait à distance mais, malgré cela, les résultats n'ont pas été satisfaisants et j'ai été obligée de baisser considérablement mon niveau d'exigence. J'ai pu également comprendre qu'une grande partie de ces étudiants choisissaient ma discipline en croyant qu'elle serait plus facile que d'autres puisque la participation au forum n'était pas obligatoire et qu'ils avaient moins de cours présentiels obligatoires. Même si certains étudiants avaient, comme dans le Groupe A, un emploi régulier et des enfants à leur charge, dans le domaine du travail universitaire et intellectuel, ils éprouvaient une grande difficulté d'auto-discipline et de travail autonome. J'ai décidé alors que la participation au forum serait obligatoire.

« Dans le Groupe B, outre ce facteur, l'importance du contact physique, ce que j'appellerai par la suite le corps à corps, apparaît de façon incontestable. »

Les résultats, en moyenne, ont été les suivants : sur quarante-cinq étudiants inscrits, seulement vingt-six n'ont pas abandonné. Parmi eux, quatre n'ont pas été validés et le restant a démontré une bonne compréhension de la matière du cours. Voyons quelques éléments pour comprendre les difficultés de ce groupe. Concernant ceux qui abandonnaient, il faut tenir compte du fait que l'enseignement à distance demande une maîtrise de la langue écrite qui n'est pas toujours présente chez les étudiants de cette université qui accueille un public de jeunes immigrés assez conséquent. Ceci vaut d'avantage pour une discipline qui traite des questions discursives. Outre la maîtrise linguistique, les études universitaires demandent une maîtrise du genre discursif théorico-conceptuel¹ ce qui, dans ce contexte précis, ne s'est pas vérifié.

Concernant les étudiants qui ont réussi, selon leur témoignage, leur évolution dans la compréhension de la matière et la motivation pour aller plus loin, ont été favorisées par le fait d'avoir été suivis de façon individualisée, soit à travers mes réponses au forum, soit dans les séances présentiennes. Toujours selon eux, les cours en présence ont été décisifs car, sans cela, ils n'auraient pas pu bien identifier ce qu'ils n'avaient pas compris. Ils ont également insisté sur le fait de pouvoir me connaître « en direct » et d'expérimenter avec moi un dialogue face-à-face pour que le plaisir de la connaissance s'éveille.

En somme : pour le Groupe A, la présence physique ne s'est pas révélée être une condition nécessaire ; par contre, le dia-

logue individuel et singulier (par écrit) avec l'enseignante a joué un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage, dans l'éveil de l'intérêt pour la matière et dans le plaisir qui en résulte. Dans le Groupe B, outre ce facteur, l'importance du contact physique, ce que j'appellerai par la suite le corps à corps, apparaît de façon incontestable.

Éléments de réflexion

Quel est le sens philosophique de l'importance qu'accordent les étudiants au dialogue individualisé avec l'enseignant ? Il me semble que le premier élément pour penser cette question est la distinction entre enseignement et transmission. L'enseignement concerne la dimension cognitive de l'éducation alors que la transmission concerne la dimension éthique. L'enseignement mobilise l'enseignant en tant que spécialiste dans une matière donnée. La transmission, surtout à l'Université, mobilise l'enseignant en tant que chercheur et penseur.

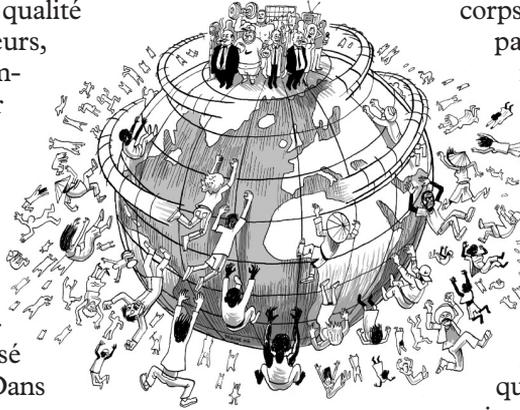
Le concept bakhtinien² de pensée non-indifférente prend ici toute sa pertinence : dans quelles conditions une pensée théorique peut être éthique ? La dimension éthique d'une pensée ne peut pas être déduite seulement de son contenu. Du contenu d'une théorie, on exige une vérité mais cela n'est pas suffisant pour la rendre éthique. Car la vérité du contenu d'une théorie concerne des lois universelles à l'intérieur d'un système de possibilités. L'éthique d'une pensée théorique (philosophique ou scientifique) concerne l'acte de penser cette théorie. (En tant qu'auteur ou en tant que lecteur qui l'adopte et lui prête son adhésion.) L'acte de penser est singulier et il implique un sujet unique et concret.

Par rapport au Groupe A, on peut alors conclure que, à un sujet formé préala-

blement au travail intellectuel autonome, il est parfaitement possible d'enseigner le contenu d'une pensée. L'accès à des documents de qualité de différents auteurs, des vidéos, etc. semble suffisant pour une maîtrise cognitive de la matière. Mais la transmission d'une pensée non-indifférente demande le dialogue individualisé avec l'enseignant. Dans ce dialogue, l'étudiant rencontre un sujet chercheur-penseur qui répond de ce qu'il pense en lui imprimant sa signature, au sens bakhtinien du terme, c'est-à-dire en le reprenant en son nom.

Entrer dans le dialogue

Adopter une pensée à partir de ma place concrète et unique dans un contexte socio-historique donné, lui confère une valeur et une intonation. Cette pensée cesse alors d'être une pure abstraction. Même le contenu le plus formel et abstrait, par exemple les mathématiques, se transmet sous l'intonation de celui qui l'enseigne et, ce faisant, il signifie que ce savoir collectif est jugé digne d'être conservé et approprié par les différentes générations. L'enseignant répond de ce qu'il pense face à un autre, ici l'étudiant, à qui il s'adresse et, celui-ci, du fait d'être placé à l'endroit d'interlocuteur et de témoin de cet acte, est lui-même convoqué dans sa singularité. Cela correspond au concept bakhtinien de dialogue qui n'est pas traductible par ou réductible à l'interactivité. Celle-ci désigne un échange d'informations entre un individu et un dispositif – programme, réseau de liens, etc.



Passons au Groupe B et à l'importance accordée au contact présentiel avec l'enseignant, ce que j'appelle le corps à corps. Il ne s'agit pas simplement d'une interaction face-à-face car cela pourrait se faire par skype, vidéoconférence ou par d'autres ressources à distance. Il faut ici traiter de la question du rapport corps-mémoire qui est au cœur de l'enseignement à distance.

Dans l'histoire des technologies de mémoire, il est possible d'identifier une ligne d'évolution dans l'axe de l'externalisation : ce qui avant était mémoire gardée dans le corps du sujet ou de la collectivité est fixé sur un espace extérieur – des écritures sur le corps chez certains peuples à la feuille de papier. Avec l'imprimerie, on arrive à une mémoire machinique où le processus d'inscription devient automatique et marque une désappropriation progressive du travail mnémorique. Ce travail devient encore plus opaque, pour le sujet, dans la mémoire informatisée : un clic sur une touche et « ça enregistre », un clic sur une autre et « ça efface ». La mémoire informatisée accentue un processus de ce qu'on pourrait appeler une perte de corps.

Corps à corps

Par rapport aux groupes A et B, les dialogues singularisés sont fondamentaux si l'on souhaite tenir compte de la transmission qui doit accompagner l'enseignement. Mais la différence entre les deux groupes semble indiquer que la perte de corps qu'implique l'usage informatique exige qu'on respecte une gradation. Pour le

sujet qui présente un plus haut niveau d'autonomie, de maîtrise linguistique et du genre discursif théorico-conceptuel, il est possible de créer singularité, intonation, style et signature dans un dialogue écrit qui a lieu, par exemple, dans les forums. Pour les autres, avant ou à côté de cela, le corps à corps présentiel est irremplaçable. L'effet de la voix, des gestes, des déplacements et d'autres éléments corporels peut réussir à convoquer l'étudiant dans son processus d'appropriation dans la mesure où se met en place une sorte de scène primaire de transmission. L'absence de dispositifs de médiation dans le dialogue enseignant-étudiant permet une confrontation directe entre deux générations, dans une relation asymétrique où le premier prend en charge la transmission d'un savoir qui n'appartient pas à lui mais au patrimoine collectif. L'enseignant est celui qui fait entendre d'autres voix dans ce qu'il dit : celles des auteurs ou chercheurs qui sont venus avant lui mais également des enseignants qui lui ont transmis le plaisir d'apprendre et le désir de transmettre. Il doit faire entendre également la voix de ceux qui sont venus après lui et qui sont là, présents face à lui. Ceux-là, les étudiants, pourront l'objecter et le déranger dans ses certitudes et participer ainsi à la re-création du sens de ce patrimoine. D'autres resteront en silence ou exprimeront leur ennui ou leur indifférence.

Ne disposant que de son corps, sans filet, l'enseignant doit incarner pour l'étudiant une mémoire non-indifférente³ qui ne peut rester vivante que par son appropriation par des sujets singuliers. La salle de cours présentiel a quelque chose d'une arène⁴ : lieu d'une tension permanente qui ne doit pas être amortie par les dispositifs numériques de façon à conserver toute une puissance créatrice de singulari-

tés. Bien évidemment, rien n'empêche d'alterner des dispositifs numériques et la présence, pourvu qu'ils ne la remplacent pas et qu'on ne cherche pas à réduire la connaissance à l'information et la transmission à l'enseignement.

Garder voix au chapitre

Les dispositifs numériques ne peuvent pas remplacer l'enseignant et sa voix singulière. Or c'est cela même qui semble s'annoncer dans ce qu'on pourrait désigner comme politique de l'enseignement à distance. Par exemple, à un moment donné, on a vu apparaître dans les pages de chaque cours de la licence payante mentionnée ci-dessus, une version audio⁵ numérique des séquences écrites mises en ligne par les enseignants. En écoutant cette version audio, j'ai pu constater que leur prosodie avait complètement disparu – l'intonation, le rythme, les pauses, la modulation tonique, etc. – ce qui enlevait presque entièrement le sens du texte. Pourquoi ne pas m'avoir demandé d'enregistrer moi-même une version audio de mes cours ? Probablement parce que le traitement standard de tous les cours par une voix numérique était plus rapide, plus pratique et moins cher. Ce qui en dit long sur la méconnaissance et l'indifférence de la dimension éthique de la voix telle que traitée dans cet article. ■

1. Dans le cadre de cette Licence, j'ai pu alors proposer une autre discipline où les difficultés concernant le genre discursif universitaire ont pu être travaillées dès la première année : « Méthodologie du travail universitaire : langage et pensée ».

2. BAKHTINE M., *Pour une philosophie de l'acte*, Lausanne, Ed. L'Âge d'Homme, 2003.

3. Pour ce concept, voir AMORIM M., 2012, *Petit traité de la bêtise contemporaine*, Toulouse, Ed. Erès.

4. Terme employé par Bakhtine dans l'élaboration de sa philosophie du langage. Voir BAKHTINE M. (N.V.VOLOCHINOV), 1977, *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Les Éditions de Minuit.

5. Ce qui en principe n'est pas une mauvaise chose, surtout si on pense aux étudiants mal voyants.

Le numérique au service de la classe ?

Un projet de webradio

Depuis cette rentrée, les injonctions à faire plus de numérique sont nombreuses. : « L'École contribue au projet d'une société de l'information et de la communication pour tous en initiant, en partenariat avec les collectivités et différents acteurs, des actions pour généraliser les usages et développer les ressources numériques pour l'éducation. Elle forme les élèves à maîtriser ces outils numériques et prépare le futur citoyen à vivre dans une société dont l'environnement technologique évolue constamment. ¹ »

VALENTIN ANDRÉO, ENSEIGNANT DU SECONDAIRE EN COLLÈGE DANS L'ACADÉMIE DE TOULOUSE

Des cahiers de Freinet à la webradio

Dans mon académie, le plan numérique est en plein essor. Je ne suis pas personnellement adepte de l'utilisation systématique de l'outil numérique en cours. Pour moi, les écrans envahissent déjà trop nos vies. Mais cette année j'ai souhaité essayer une nouvelle activité avec mes élèves.

Le numérique n'a pas été le point de départ de ma réflexion. C'est par la redécouverte des cahiers d'écoliers de Célestin Freinet ² que m'est venue l'idée d'une webradio. Je me suis simplement demandé : comment faire quelque chose de similaire, comment faire créer les supports de cours et de réflexion par les élèves eux-mêmes ? Pour Freinet, l'idée était de développer la coopération et l'autonomie entre les élèves. En 1924, alors qu'il était instituteur, il avait installé une presse dans sa salle de classe pour que les élèves fabriquent et impriment leur propre journal : *La Gerbe* ³. J'ai trouvé que

l'idée d'avoir un dispositif autonome, qui encourage les élèves à la coopération et à l'apprentissage par la pratique, avait tout à fait sa place dans une salle de classe en 2018.

En tant qu'enseignant en histoire-géographie, je m'interroge aussi sur les moyens de favoriser chez les élèves la construction d'un esprit critique et d'un rapport sélectif aux informations. Les élèves manifestent de plus en plus de défiance envers les savoirs et les informations véhiculés par les manuels, les documents, les médias, les enseignants. Les théories alternatives ou complotistes sont aussi présentes dans leurs réflexions. Ainsi, je me suis donc convaincu que la construction par eux-mêmes de documents sonores, écrits ou informatiques, sur des questions parfois complexes ou socialement vives, pourrait les aider à façonner leur propre clé de compréhension et à contrecarrer les pièges grossiers mais attractifs des « vérités révélées » trouvées sur Internet.

Partager des lectures

En tant qu'auditeur régulier, la radio m'est rapidement apparue comme un support intéressant, simple à créer et permettant les débats d'idées et le partage entre les élèves. L'idée était de faire lire des ouvrages d'histoire aux élèves puis de les inviter à confectionner des émissions de radio diffusées sur un blog pour les classes de 3^e. Par la mise en scène de discussions, de temps d'échanges, de reportages et même d'extraits de lectures enregistrés, je souhaitais d'une part inviter les élèves à s'approprier cet outil de communication et d'autre part les inciter à ne pas rester seuls face à leur lecture, leurs découvertes et leurs questionnements.

L'idée du projet était aussi de faire découvrir aux élèves des auteurs et ouvrages en histoire qui réunissent des qualités en termes de preuves, d'argumentation et d'exigences scientifiques. Avec la collègue documentaliste, nous avons sélectionné des ouvrages de différents formats et niveaux de difficulté, en rapport avec les thématiques du programme d'histoire de 3^e (entre autres *Maus* de Spiegelman, *La Seconde Guerre mondiale expliquée à ma fille* de Henry Rousso, *La Gangrène* paru aux Éditions de Minuit ou encore *L'Affaire Audin* de Pierre Vidal-Naquet).

Tout d'abord les élèves ont été agréablement surpris de constater qu'ils avaient le choix de leur sujet d'étude. La première séance était consacrée au choix du livre. Pour la plupart, c'était la première fois, en dehors des cours de français, qu'on leur proposait un livre. Certains titres sont d'un niveau assez complexe, mais dans l'ensemble les élèves ont pris ça comme un défi et une preuve de confiance de ma part. Certains ont tout de même choisi leur livre au poids, si je puis dire, c'est-à-dire au nombre de pages, alors que ça masquait parfois un niveau de difficulté élevé.

Les fiches de lecture

Je leur ai laissé un mois et demi de lecture, puis j'ai organisé une séance en salle informatique pour commencer les fiches de lectures. Pour cela, j'ai utilisé un modèle de fiche de lecture classique demandant des informations factuelles : biographie de l'auteur, date de publication, édition, le fameux nombre de pages. Plus tard, il a fallu faire un travail de présentation du contenu de l'ouvrage : sélectionner des éléments du livre à expliquer, trouver des extraits à présenter et exprimer un point de vue personnel sur le livre.

Après deux séances en salle informatique, les élèves ont posté les fiches de lectures sur la page wordpress créée pour ce projet. Certains élèves ont ajouté des extraits de texte lus et enregistrés avec le micro dont nous disposons. Une fois les fiches postées, la consigne est de lire et d'écouter les travaux réalisés par la classe pour la semaine d'après.

Il me semble que les élèves ont apprécié cette phase de travail. Il y a même eu un engouement autour de certains livres. Les élèves en ont parlé entre eux, m'en ont parlé et se sont prêtés les livres (*Maus*, ou *La Seconde Guerre mondiale*). Pour d'autres, ce sont les sujets qui les ont intéressés : un élève a fasciné ses camarades avec l'explication de l'affaire Farewell, une histoire de trahison d'un espion soviétique à la fin de la guerre froide. Les élèves ont apprécié être mis en valeur par leur lecture et ils ont aussi découvert de nombreux sujets de réflexion en histoire, en se rendant compte que certaines questions historiques étaient complexes et prenaient du temps à être résolues.

La réalisation

Après avoir eu un mois pour consulter les fiches, les élèves, en groupes, composent les thèmes de discussion pouvant donner

lieu à une émission. Pour cela, je leur ai fait découvrir différents formats d'émissions de radio. Les contraintes sont les suivantes : l'émission ne doit pas dépasser une demi-heure ; tous les élèves doivent pouvoir intervenir ; la parole doit être respectée.

Les enregistrements des émissions seront réalisés durant la pause de midi, après la cantine, pour pouvoir réunir les élèves de mes deux classes de troisième et bénéficier de l'aide de ma collègue enseignante documentaire.

Plus tard, sur le site Internet de la classe, les élèves pourront consulter à loisir les fiches de lectures et toutes les émissions créées.

Quand la lecture sort de la classe...

Pour l'instant, ce projet, dont la mise en pratique commence tout juste, a généré de nombreuses discussions sur les lectures, et ce, avant même que nous en soyons à la phase de composition des émissions. De nombreux élèves sont venus me voir pour m'expliquer que ces lectures avaient déclenché des discussions entre eux ou en famille. Par exemple, une élève, qui avait sélectionné une biographie du commandant Massoud, *Massoud l'Afghan* de Christophe de Ponfilly⁴, a expliqué que son père avait été mobilisé comme soldat en Afghanistan et que par le biais de ce travail, elle et lui avaient pu en parler. Elle m'a avoué ignorer tout cela avant.

Le support numérique et la radio, pris ici comme une adaptation de l'imprimerie de la classe utilisée par Freinet, sont des outils qui peuvent se révéler pertinents pour amener les élèves à créer leurs propres supports de cours, à mutualiser leurs savoirs, à débattre entre eux.

Mais encore une fois le numérique n'est qu'un outil. Tout comme le livre, les pédagogues peuvent l'employer pour rendre

« Le support numérique et la radio, pris ici comme une adaptation de l'imprimerie de la classe utilisée par Freinet, sont des outils qui peuvent se révéler pertinents pour amener les élèves à créer leurs propres supports de cours, à mutualiser leurs savoirs, à débattre entre eux. »

l'élève autonome et critique ou bien, à l'inverse, le contraindre et l'évaluer sans lui donner les moyens de constituer ou de s'approprier ses propres apprentissages et savoirs. Pour l'instant, les pratiques numériques qui se limitent souvent aux évaluations n'invitent pas les élèves à s'emparer des nouveaux outils de communication pour coopérer, mais favorisent plutôt la concurrence et la compétition. Au contraire, ce projet a pour but d'accompagner les élèves face aux difficultés de la sélection des sources d'information, du façonnement de leur opinion et du partage de celle-ci. La mise en place d'une activité comme la radio ou le blog numérique de la classe peut créer un enthousiasme et une dynamique qui encouragent les élèves à s'approprier des savoirs et des réflexions, et à les partager collectivement pour mieux s'en saisir. ■

1. Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid208/l-utilisation-du-numerique-a-l-ecole.html>

2. Célestin Freinet, *Le Maître insurgé. Articles et éditoriaux 1920-1939*, Édition établie et annotée par Catherine Chabrun et Grégory Chambat, éditions Libertalia, collection N°autre école, Paris, 2016. Catherine Chabrun, *Entrer en pédagogie Freinet*, éditions Libertalia, collection, N°autre école, Paris, 2015. Grégory Chambat, *Pédagogie et révolution*, éditions Libertalia, collection, N°autre école, Paris, 2015.

3. Les archives du journal sont disponibles sur le site de l'Institut coopératif de l'école moderne (Icem).

4. Christophe de Ponfilly, *Massoud l'Afghan*, Folio n° 3733, Gallimard, Paris, 2002.

Le numérique, un plus pour la coopération ?

Le numérique comme tous les outils ne peut être qu'au service d'une conception de la société : fraternelle, coopérative, émancipatrice. Cette visée politique est essentielle quand un adulte, un enseignant, un éducateur, un animateur met en place un dispositif pédagogique numérique, sinon on s'enferme dans l'usage d'un objet, d'un dispositif qui répond à un plaisir, un développement individuel, une préparation à l'évaluation, à un concours... un chacun pour soi comme l'est le manuel, le fichier d'exercices, la leçon magistrale... dans une classe non coopérative.

CATHERINE CHABRUN, MILITANTE PÉDAGOGIQUE ET DES DROITS DE L'ENFANT.

L'ESPRIT DU DISPOSITIF que l'on souhaite mettre en place doit l'emporter sur son usage. Il peut être questionné par ce que j'ai appelé les « invariants » (issus de ma pratique pédagogique, bien sûr !).

Les invariants d'une classe coopérative

1. Des principes

– La solidarité : la coopération institue une solidarité consciente qui met en jeu la responsabilité de chacun et la volonté de concourir au bien commun. Apprendre à vivre ensemble, c'est coopérer et participer à la réalisation d'objectifs et de projets communs. On peut dire « co-fabriquer » avec les autres en solidarité : adultes et enfants.

– La fraternité : c'est bien devant la difficulté, lorsqu'il est nécessaire de s'entraider, que se crée une fraternité humaine : reconnaître l'autre comme un autre moi, l'empathie, cela dépasse la simple admission de son existence, c'est apprécier l'existence et la présence des autres à ses

côtés, voir ses différences et similitudes, les accepter pour s'enrichir ou se différencier, c'est pouvoir un jour se réjouir et profiter positivement des différences entre les êtres, en jouissant de la complémentarité qu'elles offrent. Accepter l'autre tel qu'il est et non tel que l'on voudrait qu'il soit, ne plus en avoir peur pour s'accepter soi-même.

« Le projet coopératif est l'objet d'un choix collectif réfléchi et lucide. Former un citoyen engagé, apte à s'exprimer, à agir avec les autres et à prendre des responsabilités, au sein des collectivités où il vit, où il travaille. »

– La responsabilité : le projet coopératif est l'objet d'un choix collectif réfléchi et lucide. Former un citoyen engagé, apte à s'exprimer, à agir avec les autres et à prendre des responsabilités, au sein des collectivités où il vit, où il travaille. « Nous préparons, non plus de dociles écoliers,



mais des Hommes qui savent leurs responsabilités, décidés à s'organiser dans le milieu où le sort les a placés, des Hommes qui relèvent la tête, regardent en face les choses et les individus, des Hommes et des citoyens qui sauront bâtir demain le monde nouveau de liberté, d'efficacité et de paix. » (Célestin Freinet)

– Développer un climat de confiance qui assure la sécurité, développe l'estime de soi, une attitude de l'adulte qui encourage et respecte les droits, la dignité, la différence et les capacités de chacun.

2. Des pratiques pédagogiques

On coopère pour apprendre ensemble et acquérir des savoir-faire :

– L'abandon au moins partiel de la pratique magistrale et l'appel le plus large possible à l'organisation par les enfants, les jeunes, de la vie de leur classe, de leur cours, voire de leur établissement.

– La fin de la compétition entre les élèves au profit de la coopération dans les apprentissages, ce qui implique l'exercice de la solidarité et de l'aide mutuelle : il ne peut y avoir aucune coopération possible dans une école où les élèves pratiquent quotidiennement le « chacun pour soi » et la compétition.

– L'application numérique comme le manuel n'est pas l'objet unique d'apprentissage basé sur le seul travail individuel, chacun aurait sa tablette, son écran comme il a son livre, il exécute son travail seul, il étudie sa leçon seul. L'entraide est perçue comme une « tricherie ».

– Travailler individuellement oui, mais en relation avec les autres. Ce qui permet les réciprocitys de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de techniques, d'expériences... et de reconnaissance.



On coopère pour produire et créer :

- Faire ensemble, travailler ensemble, apprendre ensemble, projeter ensemble, réaliser ensemble, produire ensemble...
- Mutualiser : chacun participe pour entretenir, initier, compléter... Construire un commun de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être... une culture commune.

- S'entraider, aider : « Celui qui sait aide celui que ne sait pas » est un principe institué. Ce n'est aucunement de la charité : « je te donne quelques miettes de ce que je sais », mais de la solidarité « je te donne les moyens de comprendre pour que tu progresses ». L'enseignant peut compter sur les enfants et ainsi consacrer du temps pour aider lui-même celui qui a davantage de difficultés ou tout simplement besoin d'une présence adulte pour cheminer.

On coopère pour s'organiser :

- Le travail personnel n'est pas réglé uniquement par le professeur, l'élève participe à son organisation (temps et espace) en fonction de ses résultats (entraînements, soutien, approfondissement...) et des ressources qu'il a à sa disposition (en classe, dans l'établissement, à la maison).

- Le matériel collectif de la classe est organisé coopérativement.

- La participation des enfants, des jeunes dans le cours, la classe, l'établissement à tous les sujets qui les concernent. Non seulement pour donner leur avis, mais proposer et décider coopérativement pour améliorer la vie collective et les apprentissages de chacun.

- Mettre en place des lieux institutionnels d'organisation et de gestion (conseil d'enfants, d'élèves dans la classe, dans l'établissement...).

On coopère pour communiquer :

- La reconnaissance de la parole de l'élève, de la personne (enfant, jeune, adulte) dans la classe, le cours, l'établissement avec des espaces et des temps spécifiques.

- Sortir des murs, s'ouvrir sur l'extérieur, agrandir le réseau coopératif : de la classe à l'établissement, au territoire, à d'autres régions, à d'autres pays...

On coopère pour construire une culture : accueillir les différentes cultures des membres du groupe, et les relier à la culture universelle (historique, scientifique, géographique... de l'humanité). La richesse du partage, du dialogue des idées, c'est concrétiser cette phrase de Paul Ricoeur : « La tolérance n'est pas une concession que je fais à l'autre. Elle est la reconnaissance de principe qu'une partie de la vérité m'échappe. »

Un nouveau dispositif numérique arrive dans la classe

1. Le dispositif arrive dans une classe coopérative

- L'adulte annonce le dispositif et organise seul la mise en œuvre coopérative et les bilans réguliers avec tous. Il prend sa place « naturellement » et sa mise en œuvre sera coopérative.

– L'adulte annonce le dispositif qui prend sa place « naturellement », sa mise en œuvre est coopérative, réfléchie par tous, des bilans réguliers évaluent le dispositif pour l'améliorer, le réorienter... Le professeur fait acte de dévolution, il lâche prise, les enfants participent régulièrement et permettent l'évolution du dispositif, de l'outil, etc.

– L'adulte propose le dispositif, la classe en discute et valide ou pas le dispositif proposé. Il peut être à l'essai et être mis en place définitivement après le premier bilan. Sa mise en œuvre sera alors coopérative, réfléchie par tous, des bilans réguliers évaluent le dispositif pour l'améliorer, le réorienter... Le professeur fait acte de dévolution, il lâche prise, les enfants participent régulièrement et permettent l'évolution du dispositif, de l'outil, etc.

2. Le dispositif arrive dans une classe ordinaire et par sa nature va enclencher la coopération entre élèves, la coopération entre l'adulte et les élèves.

– Avant et après les moments où le dispositif est mis en œuvre, la classe redevient « ordinaire ».

– Avant et après les moments où le dispositif est mis en œuvre, la coopération essaime dans le travail qu'il soit personnel, de groupe, voire collectif. Petit à petit la classe devient coopérative.

3. Le dispositif arrive dans une classe ordinaire et ne va rien changer, l'organisation magistrale l'emporte avant, pendant et après le dispositif.

Et pourtant...

Et comme l'école est fille et mère de la société, ce que l'enfant, le jeune vit à l'école participe à la construction de ce que sera l'adulte : un citoyen actif, coopératif, responsable et pensant, ou alors, un citoyen passif, individualiste, irres-

« L'école coopérative, c'est une école transformée politiquement, où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république et où les enfants, livrés en certains domaines à leur initiative, apprennent le jeu de nos institutions et s'exercent à la pratique de la liberté. »

ponsable et inconscient des enjeux de l'humanité.

L'école coopérative est une école d'éducation citoyenne dans la mesure où elle donne à l'élève un nouveau statut et fixe à l'école de nouveaux objectifs.

« L'école coopérative, c'est une école transformée politiquement, où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république et où les enfants, livrés en certains domaines à leur initiative, apprennent le jeu de nos institutions et s'exercent à la pratique de la liberté. L'école coopérative, c'est enfin l'école où l'instruction n'est pas le but exclusif, mais celle où l'on vise surtout à former, par une pratique particulière facilitée, l'être pensant, qui sait écouter la voix de la raison, l'être moral et conscient et responsable, l'être social plus attaché à l'accomplissement de ses devoirs qu'à la revendication de ses droits. » (Barthélemy Profit) ■

Le numérique, une question sociale...

L'introduction du numérique dans le champ scolaire produit une masse importante de discours et fantasmes. D'un côté, les enthousiastes promettent une révolution pédagogique grâce au digital. De l'autre, on évoque les méfaits intrinsèques à l'exposition aux écrans, les problèmes de concentration des *digital natives*, et la peur d'une humanité augmentée.

ARTHUR, COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S)

PAS FACILE DE TROUVER une voie médiane, un discours critique sur le numérique qui ne tombe pas dans ces écueils. Il s'agira ici de dégager quelques pistes, quelques outils pour penser le numérique en vue d'une émancipation qui soit avant tout sociale, et en ce sens, penser le numérique comme un ensemble divers de pratiques sociales.

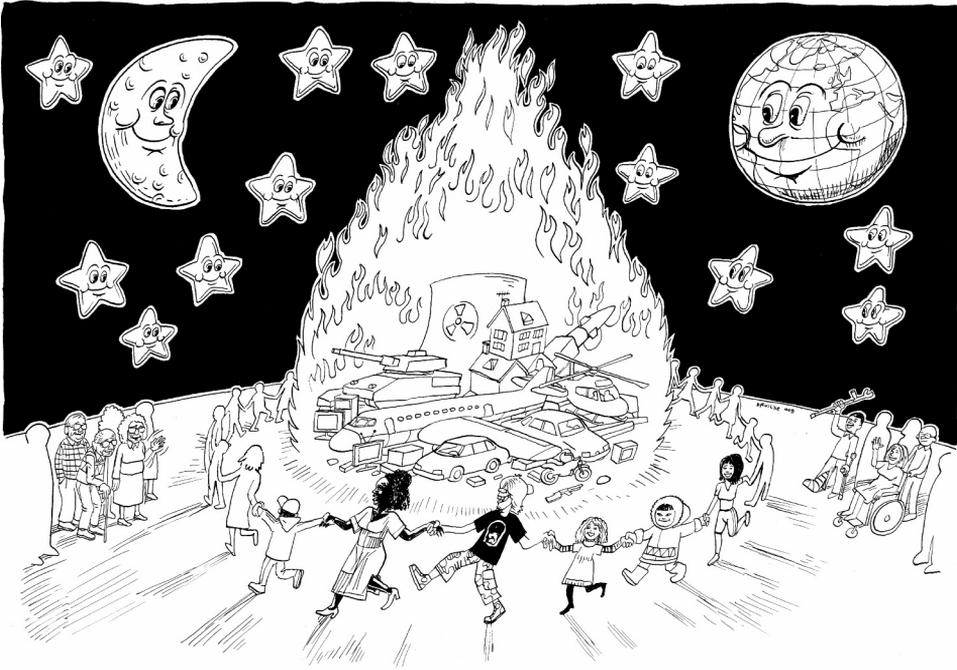
Parler du « numérique », des « écrans », c'est bien souvent arrêter de parler des rapports sociaux dont on parle habituellement (de genre, de classe, de race notamment, mais pourquoi pas aussi d' « âge »), pour envisager des effets intrinsèques à ces nouvelles technologies.

En omettant de prendre en compte ces enjeux, les critiques se font souvent plus le reflet des valeurs et des pratiques de leur auteur·e, amenant à ce que la sociologie a pu appeler un « ethnocentrisme de classe ». Ainsi, les descriptions des effets néfastes du numérique sur les enfants dessinent souvent en creux un portrait de l'enfant idéal : notre jeune Émile lirait des albums pour développer son imaginaire, grimperait aux arbres pour développer sa perception de l'espace, construirait des tours en

kapla où il mettrait en jeu sa motricité fine, débattrait avec des parents disponibles pour développer ses compétences langagières... Fermez les yeux, et imaginez cet enfant : je vous laisse deviner de quel milieu social il vient. Il me semble qu'on devrait alors s'obliger à parler du numérique comme des pratiques socialement situées, et par conséquent à penser aussi des pratiques socialement différenciées du numérique. Ainsi, la réception des contenus numériques et l'usage des supports doivent être repensés comme actif, en perpétuelle réactualisation selon les contextes socio-historiques dans lesquels les effets et la signification de ces pratiques seront différents.

Pratiques sociales...

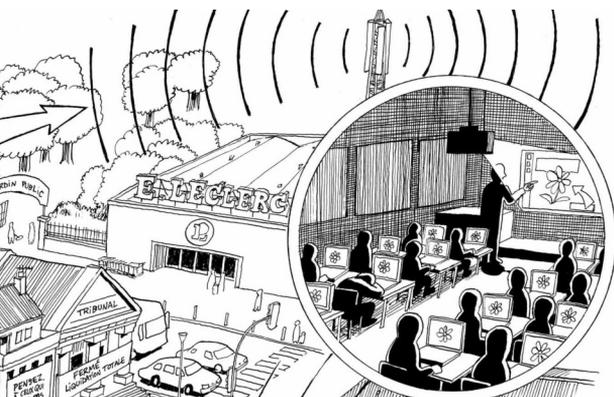
Certains enfants (toujours les mêmes) utiliseront par exemple le numérique pour créer des *start-up* « innovantes », tandis que d'autres utiliseront ces mêmes innovations pour vendre leur force de travail à une plateforme de livreurs à vélo. Certain·e·s regarderont des films soigneusement contrôlés, en lien immédiat avec les apports d'une culture légitime sur un bel écran (disons l'adaptation d'*Ernest et*



Célestine en dessin animé par exemple), tandis que d'autres passeront leur fin de journée sur des vidéos de mauvaise qualité sur le petit écran du téléphone maternel. Pour certain·e·s, la Playstation à Noël sera l'unique cadeau de la fratrie, qui lui permettra d'occuper en famille les journées de vacances scolaires, tandis que d'autres auront une console de jeux chacun·e mais feront des châteaux de sable sur des plages d'île de Ré pendant l'été. De même, on ne reçoit pas de la même manière, un jeu de guerre américain quand le *Diplo* est posé sur la table du salon, que quand BFM tourne en boucle dans la cuisine. On n'aura pas le même rapport à Youtube lorsqu'un minot du quartier s'y fait connaître après s'être filmé avec son téléphone, ou quand il s'agit de regarder des tutos pour son cours de clarinette. On n'aura pas le même rapport aux réseaux sociaux lorsqu'ils permettent de communiquer avec les cousins d'Algérie, ou quand il

« Il me semble qu'on devrait alors s'obliger à parler du numérique comme des pratiques socialement situées, et par conséquent à penser aussi des pratiques socialement différenciées du numérique »

s'agit de se tagger avec ses amis d'un échange de six mois au Canada. On ne s'approprie pas les codes de représentation de SnapChat de la même manière lorsqu'on envoie des photos avec les ami·e·s de la cité ou avec les ami·e·s du rallye. On n'utilise pas de la même manière Twitter, lorsqu'on est une femme et que cette expression permet de politiser un propos sur l'intime, que lorsqu'on est un homme et que sa passion est justement d'harcéler des féministes sur ce même réseau social. On ne s'investit pas dans une communauté en ligne avec les mêmes



stratégies lorsqu'on est un.e jeune trans pour le/laquel.le trouver un espace de parole est une question de survie, que quand on est un adolescent cis-genre ¹ et que l'on va tuer l'ennui en trollant sur jeuxvidéos.com. Il y a des lycéen·ne·s qui utiliseront Facebook pour organiser un blocus, et d'autres pour faire du slut shamming ², parfois les mêmes : deux utilisations à finalité très différentes, mais qui posent pourtant une question commune de sécurité informatique.

Dénonciation ou stigmatisation ?

De même, si la dénonciation de l'abrutissement des adolescent·e·s sur les écrans, notamment les écrans de smartphone, touche tous les milieux, il s'agit aussi bien souvent de dénoncer des pratiques devenues populaires. Même les pauvres jouent à CandyCrush ³, et on pourrait rencontrer un prolétaire sur SnapChat ⁴. Sur YouTube ⁵, on pourra passer sans transition d'un morceau léché d'un violoniste électro au clip de mauvaise qualité de banlieusards désabusés (bien que le public averti privilégiera Vimeo pour regarder ses vidéos) : « on trouve de tout sur Internet ! ». Les pratiques du numérique sont des pratiques sociales comme d'autres et en ce sens, tout jugement sur ces dernières se

trouve être aussi un jugement social. On pourra toujours s'en étonner, mais avoir un Iphone ne suffit plus à se distinguer socialement. On parle souvent des parents de la Silicon Valley donnant à leurs enfants une éducation sans écran : comment ne pas y voir avant toute chose une énième stratégie de distinction sociale à l'heure où beaucoup de pratiques numériques sont devenues des pratiques populaires ?

Critiques émancipatrices

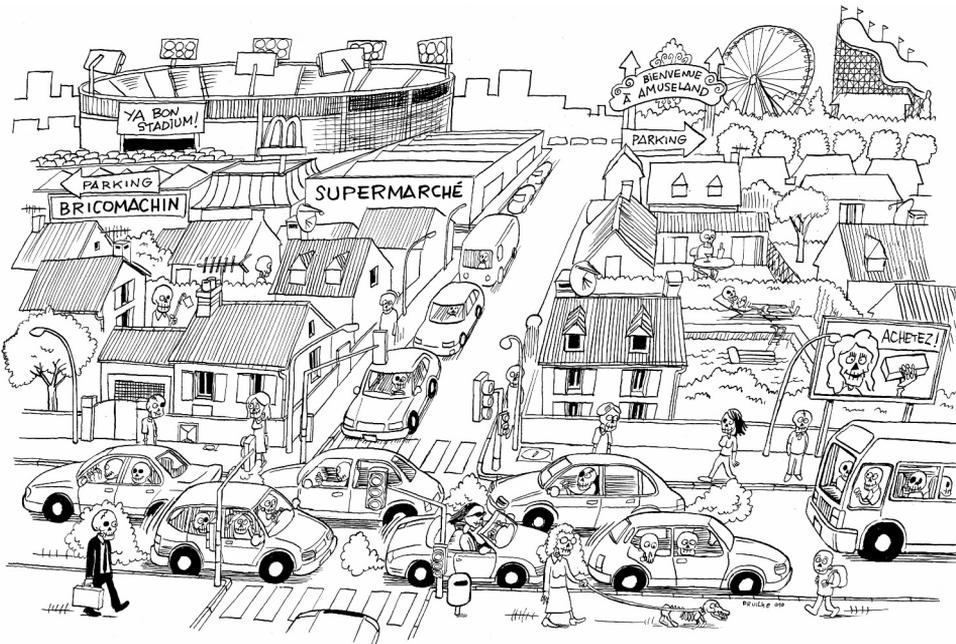
L'objectif de ce texte n'est pas de défendre les pratiques numériques, mais un appel à considérer les enjeux sociaux qu'elles soulèvent, au même titre que d'autres pratiques culturelles, et de questionner les regards et les normes avec lesquels elles sont évaluées. Ces normes, ce sont aussi celles qu'on interroge lorsqu'on interroge le système scolaire, les normes des tests de QI, par exemple, « méthode la plus efficace pour fabriquer des débiles » comme le disait Fernand Oury. Ainsi, pour penser l'école comme un lieu social et politique, il s'agirait de toujours interroger les perspectives qui proposent des « lois naturelles » pour un enfant universel. Remarquer les « retards » des enfants (qui auraient été « trop » exposé·e·s aux écrans par exemple) par rapport à certains attendus (on parle souvent du langage, de la motricité fine, des compétences relationnelles) sans interroger ces attendus, c'est prendre le risque de naturaliser les enjeux éducatifs et se condamner à ne plus comprendre les enjeux sociaux.

Considérer le numérique non pas comme un tout monolithique, mais comme une somme de pratiques peut nous amener à percevoir les enjeux d'une pédagogie émancipatrice du numérique qui se placerait non pas du point de vue d'un idéal de réussite individuelle, mais du point de vue de l'émancipation. C'est en acceptant de considérer le numérique

depuis sa diversité et non depuis une posture de refus qu'il est, il me semble, possible d'éduquer des enfants pour qui le numérique fait déjà partie de leur vie, à un usage critique. Questionner les finalités et les possibilités de réappropriation des technologies : refuser, par exemple, l'usage d'application aux ergonomies cantonnant à des usages uniques pour des logiciels permettant une liberté d'usage. Utiliser la technologie non pas comme une fin, mais comme un moyen pour une finalité jugée émancipatrice : profiter par exemple des caméras de smartphone des élèves pour produire du contenu culturel ou savant. Partir des pratiques des élèves eux-mêmes pour trouver des voies de subversion : poser, par exemple, la question des finalités de Facebook comme entreprise commerciale, et des possibilités d'un usage plus sûr de ce réseau social par ses utilisateurs/rices. Comme d'habitude, se placer depuis la complexité de la réalité pour tenter d'y tracer patiemment les chemins de l'émancipation. ■

« Partir des pratiques des élèves eux-mêmes pour trouver des voies de subversion : poser, par exemple, la question des finalités de Facebook comme entreprise commerciale, et des possibilités d'un usage plus sûr de ce réseau social par ses utilisateurs/rices. Comme d'habitude, se placer depuis la complexité de la réalité pour tenter d'y tracer patiemment les chemins de l'émancipation. »

1. Conforme au genre qu'on lui a assigné à la naissance.
2. De *slut*, salope, et *shame*, honte. On pourrait parler de « stigmatisation des salopes » : pratiques consistant à déconsidérer une femme en raison de son comportement sexuel.
3. Candy Crush est un jeu très populaire sur téléphone portable où il s'agit d'écraser des bonbons colorés en créant des compositions de trois bonbons de la même couleur.
4. SnapChat est un réseau social, plus récent que les géants Facebook et Twitter, permettant exclusivement le partage de photographies et de vidéos. Sont très souvent postés des selfies, où les auteurs se mettent en scène.
5. Youtube est le géant mondial du partage et d'hébergement en ligne de vidéos. La plateforme appartient à Google. Vimeo est une autre plateforme d'hébergement de vidéos en ligne, elle se distingue de Youtube par une politique de contrôle plus importante de la qualité des publications.



Numérique et migrants, au fil des apprentissages

Les textos de Mahamadou★

L'actualité de la rentrée a fait parler de ces « mineurs non accompagnés » qui vivent souvent les pires conditions : quand l'Aide sociale à l'enfance refuse de reconnaître leur minorité, scolarisation et hébergement deviennent quasi-impossibles. L'action (par exemple la « rentrée des oubliés » devant le lycée Voltaire à Paris) permet de faire connaître, et parfois d'avancer. Ces jeunes dans l'extrême difficulté, ou dans la grande fragilité quand la solidarité leur permet un peu de « s'en sortir », sont aussi confrontés aux écrans...

JEAN-PIERRE FOURNIER, COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S)

Moi – ... Bonjour, le mot « rippeur » signifie « éboueur ». Sinon, j'attends dans la journée le mot, ou, encore mieux, la page de dictionnaire que tu auras vu.

Lui – uyere je ratretanr...

Lui – hier je ratre tanre

Moi – Bonne correction pour « hier ». La suite : « je suis rentré tard », c'est bien ça que tu voulais dire ?

Lui – oui ce ça ; les noms sont accompagnés.

Moi – Là, je ne vois pas... Mais je profite de l'occasion pour te signaler ou te rappeler le pique-nique de dimanche prochain, toujours à Vincennes, rendez-vous à 13 h Porte Dorée.

Moi – J'ai eu ton message téléphonique, très clair et surtout positif ! Pour la préfecture, on en parle.

Lui – Ok merci

Moi – J'ai finalement eu ton éducateur aujourd'hui, il m'a expliqué que ça coïncitait à la Directe¹ pour l'autorisation de travail, c'est donc ralenti pour le moment.

Lui – Ok merci

Moi – J'ai eu ton patron au téléphone, il m'a bien accueilli et m'a expliqué que c'est la Chambre des métiers qui a du retard. Autre chose : évite d'appeler la maire trop souvent, elle a 200 000 habitants à gérer.

Moi – merci bonnid hui

Moi – Bonne nuit à toi (regarde comment j'ai écrit).

Moi – J'ai eu le directeur au téléphone, tu auras une place en résidence sociale ce soir et ton éducateur te donnera des précisions.

Moi – ok merci boncou

Moi – J'ai bien eu ton message téléphonique.

Moi – merci ce regle bonne nuit demain je partte a never

Moi – Entendu. J'en profite pour corriger ta phrase : « demain je pars à Nevers » ou, mieux « demain, je partirai à Nevers ».

Moi – ok

Moi – Combien de jours as-tu travaillé dans cette entreprise ?

Moi – Trante cinq

Moi – ça tombe dans la période d’essai et, durant cette période de 45 jours, la loi dit « le contrat peut être rompu par l’employeur sans aucun motif ni préavis » (rompu = arrêté, préavis = délai, un moment entre l’annonce du départ et le départ lui-même). Donc sur ce point on ne peut rien faire.

Lui – appelle moi jé compris mais patou

Moi – Pour payer les amendes RATP, il faut aller (à tel endroit). Tu y vas avec le papier et 20 euros. Tu expliques que tu voudrais (dis « je voudrais » et pas « je veux ») payer en cinq fois si possible. Tu dis pourquoi : « j’ai très peu d’argent, j’étais en contrat d’apprentissage et le contrat a été arrêté ; c’était en province, et je n’ai pas eu votre lettre tout de suite. » C’est clair ?

Lui – bonjour ce fe ertp

Moi – La RATP c’est fait ?

Lui – oui

Moi – Très bien. Je suis content que tu t’en sois occupé très vite.

Lui – merci d’été contan

Lui – bonne anai pour nous tous

Moi – Très bonne formule, « bonne année pour nous tous ». Je vais utiliser ces mots demain quand j’enverrai mes vœux.

Lui – merci

Moi – J’espère que tout s’est bien passé au lycée ce matin.

Lui – oui

Lui – trere dasile pour tous ?

Moi – ça veut dire que la France voulait être un endroit où on pouvait accueillir tous les gens qui devaient partir de leur pays ». ça va mieux ou ça reste compliqué ?

Lui – ha ok !

Moi – Tant mieux. Continue la lecture demain !

Moi – En début de semaine prochaine ce serait bien que tu demandes un certificat de scolarité.

Et sinon, toujours pour la préfecture, as-tu une attestation qui montre que tu es allé à Nevers ?

Lui – oui il ma donné atstention de brejema

Moi – Très bien, amène-la jeudi, mais je ne comprends pas « brejema ».

[échange téléphonique]

Moi – Hébergement – relis ce mot syllabe par syllabe : hé-ber-ge-ment. Puis relis-le en entier.

Lui – dacor

Moi – Soirée de solidarité pour les jeunes migrants au lycée Dorian vendredi. Si ça t’intéresse, dis-moi. Et n’oublie pas ta lecture du week-end !

Lui – bonjour comment ça va vous ? Le travail c bien passé 4 jours de travailler bonne journée

J’espère que ça va continuer la semaine prochaine.

Lui - comment ça va vous

Moi – Très bien, je te remercie et j’espère que ça va bien pour toi aussi. Bientôt le printemps, Mahamadou !



Le numérique toujours présent

Moussa dormait à la rue jusque dans les premiers mois de sa scolarisation (il a depuis obtenu pour la troisième fois un titre étudiant, et, après sa réussite au CAP, prépare un bac pro en électrotechnique). Se passer de manger des journées entières (et voir les copains revenir de la cantine), il l'accepte avec une endurance qui étonne dans nos pays confortables. Plus que de ne pas avoir l'objet sacré, le portable-téléphone puis le portable-ordinateur.

M. Diallo, père de famille qui a force de ténacité a obtenu papiers et logement, est également fasciné par l'objet : il me montre comment trouver son chemin grâce à Google, et mille astuces sur l'appareil. Mais, alors qu'il a pris une semaine à ses frais pour préparer le permis poids lourds (il veut quitter le bâtiment pour

les transports), il se rend compte (et avec moi, à qui il a demandé un coup de main, honte multipliée) qu'il ne lit pas assez vite pour répondre aux questions qui s'affichent sur l'écran...

C'est pour l'anglais que Demba a recours à mon aide. Il me montre comment se servir des traducteurs automatiques, maintenant performants. Je dois le convaincre qu'il faut aussi savoir se servir du dictionnaire, connaître l'ordre alphabétique, faire preuve de discernement en cas de polysémie : c'est lent, difficile, pas magique du tout.

Mais sinon on est esclave de ce qui peut être un splendide instrument : je peux indiquer un article de Wikipédia à Soumaila, travailler avec lui les textes qu'il m'envoie², répondre à ses questions par mail ou texto sur mille sujets. C'est lui qui m'explique que la connaissance du parcours de migration et de la réalité française dans les pays de départ s'est accrue via Snapchat et Facebook, sans être dissuasive pour autant (les passeurs expliquent qu'avec eux, ça se passera mieux, et l'espoir est si grand qu'il empêche de voir).

Le numérique et les migrants, pour le meilleur et pour le pire ? Épargnons-nous les conclusions paresseuses. Travailler avec et travailler contre, ou à côté, selon les situations, mais toujours dans l'apprentissage solidaire. ■

★ Extrait d'un hors série *N'Autre école* à paraître en 2019.

1. Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi

2. *N'Autre école*, n° 7, rubrique « Sans frontières », p. 4 à 7.

L'Avènement des machines et autres lectures...

Best-seller dans les pays anglo-saxons, *L'Avènement des machines, Robots & intelligence artificielle : la menace d'un avenir sans emploi* de Martin Ford mérite d'être lu avec intérêt et attention. Malgré son sous-titre, cet essai polémique ne s'inscrit pas dans la tradition de la critique de la technologie. Son titre anglais et la conférence que Martin Ford a donnée sur la plateforme TED¹ où il expliquait « comment nous allons gagner de l'argent dans un avenir sans emplois », résumant assez bien l'originalité du point de vue de l'auteur².



UNE FOIS N'EST PAS COUTUME, il faut nous intéresser à une critique de l'avènement des technologies numériques dans tous les secteurs économiques du capitalisme globalisé et de ses

méfais, qui ne se fonde pas sur des arguments écologiques ou anticapitalistes, mais sur une expertise libérale de la situation. Fort de sa propre expérience d'entrepreneur dans le développement de logiciel dans la Silicon Valley et de son poste d'observateur de l'économie dans les pages du *Washington Post* ou de celles de *Fortune*, Martin Ford propose une critique « libérale et humaniste » des dérives du capitalisme financier et du tout technologique. Son analyse ne se départit par ailleurs que rarement d'un sentiment ambivalent vis-à-vis de l'essor de cette troisième révolution industrielle : d'un côté une inquiétude fondée sur une masse de données réelles et quantifiées, et de l'autre, une foi, un peu incantatoire dans

la rationalité des acteurs du marché qui, face aux défis énergétiques et climatiques, finiront par opter pour un usage humaniste de la technologie... Le poison pourrait être une partie de la solution !

Sa thèse est simple : à la différence des disruptions technologiques de la première et de la seconde révolution industrielle, la destruction de plus en plus croissante des emplois sous-qualifiés et répétitifs et leur remplacement par la production robotique assistée par informatique et valorisée par des algorithmes, n'est pas créatrice de nouveaux emplois. Pire, l'économie informatisée, focalisée sur la rentabilité, a non seulement détruit des millions d'emplois mais a accéléré la concentration de la valeur et de la connaissance aux mains de 5 % de décideurs. Elle rend caduque le système de circulation et de répartition de la richesse produite par le marché tel que le décrivait le libéralisme et le pratiquait le fordisme. Dans l'industrie ou l'agroalimentaire, l'obsolescence de l'emploi humain ne frappe pas seulement les ouvriers mais également les ingénieurs et les décideurs. La robotisation exacerbe une des contradictions de la globalisation : après avoir détruit les emplois spécialisés

dans l'industrie, elle met en concurrence de plus en plus active les salariés précaires des services avec des machines. À l'instar de ce qui se passe dans les entrepôts d'Amazon, les manutentionnaires se voient remplacés inexorablement par des machines. La disparition des classes moyennes et le chômage de masse au niveau planétaire ne sont pas les seules conséquences de la robotisation. Elle implique tout aussi sûrement une baisse de la consommation et de la demande. Certes l'informatisation de l'économie et la robotisation de l'industrie ne font qu'amplifier la logique prédatrice du capitalisme qui prévaut depuis le xx^e siècle. Mais l'adage qui disait que « the winner takes all » est dorénavant faux car la course à l'innovation et à la domination technologique tourne au perdant-perdant : dans un contexte de raréfaction de l'énergie, d'inégalités sociales accrues, l'économie robotisée et informatisée entraîne notre civilisation vers la récession et donc vers l'écroulement de la valeur.

La force de l'ouvrage réside dans la capacité de son auteur à appuyer ses arguments avec une foultitude de faits, d'exemples précis et de données vérifiables. C'est du *fast-checking* imparable. On s'attardera particulièrement sur le cinquième chapitre consacré à la métamorphose de l'enseignement supérieur. L'auteur dès l'introduction nous prévient : « Comme il est démontré clairement dans cet ouvrage, l'évolution des technologies de l'information nous pousse vers un point de rupture où l'économie globale nécessitera une main-d'œuvre moins importante [...] Deux domaines en particulier, la santé et l'éducation, ont été jusqu'à présent très résistants aux perturbations déjà visibles dans d'autres pans de l'économie. Le paradoxe est que l'échec de la technologie à transformer ces secteurs pourrait ampli-

fier des effets négatifs ailleurs, puisque le coût de la santé et de l'éducation ne cesse d'augmenter. » L'exemple des effets déstabilisateurs des Mooc(s) sur la valeur des diplômes des universités nord-américaines est à ce propos très éclairant : si pour l'instant, les procédures de validation des modules passés par les étudiants en ligne posent encore des problèmes (de préservation des données personnelles ou des risques de fraude maffieuse à un haut niveau) à moyen terme, le Mooc, offrant l'accès au meilleur enseignant et au meilleur cours universitaires, va permettre aux plus humbles, y compris dans les pays émergents, d'accéder aux qualifications les plus recherchées. Cette démocratisation et cette reconfiguration du marché au diplôme vont non seulement ruiner les universités américaines, dont la rentabilité repose sur la capacité d'endettement des élèves issus de la classe moyenne de son territoire, diminuer l'offre de carrières universitaires des élèves les plus diplômés, mais également augmenter la précarité des enseignants dans et hors l'Université. L'écroulement de la recherche scientifique qui reposait sur les fonds universitaires sera la deuxième réplique. À moyen terme, dans le capitalisme globalisé, cette extra-territorialisation via l'informatique des études universitaires rime avec délocalisation des savoir-faire. Elle mettra en concurrence les ingénieurs et les diplômés du monde entier, laissant aux Gafa et autres multinationales la possibilité de négocier les salaires au moins-disant. L'abandon du maillage éducatif et pédagogique et de leur coût qui pourrait paraître au premier abord comme une offre plus accessible à plus d'étudiants, se révèle être *in fine* un marché captif où seules les multinationales pourraient donner de la valeur et du sens aux connaissances enseignées. Un retour à ce que l'auteur appelle « une féodalité technocratique ».

Le livre se veut également prescripteur de solution et c'est sa partie la plus faible : il y est question de droit au revenu universel, de taxation de la production robotique, mais après nous avoir fait bien peur en décrivant les changements en cours et sur lesquels on s'aveugle, ses propositions pour un progrès technologique humaniste peinent à nous convaincre. Elles ne sont pas sans rappeler sur leur principe, la dialectique scientiste que Bergson opposait au début du XX^e siècle aux tenants de l'anti-machinisme : « Mais si la machine procure à l'ouvrier un plus grand nombre d'heures de repos, et si l'ouvrier emploie ce supplément de loisir à autre chose qu'aux prétendus amusements qu'un industrialisme mal dirigé a mis à la portée de tous, il donnera à son intelligence le développement qu'il aura choisi, au lieu de s'en tenir à celui que lui imposerait, dans des limites toujours restreintes, le retour (d'ailleurs impossible) à l'outil après suppression de la machine. » Une vision qui fait non seulement l'économie de la réflexion du coût énergétique, écologique, mais également politique de ses solutions technologiques.

Dans un court chapitre consacré aux effets de la droitisation des sociétés post-industrielles sur les choix macroéconomiques, Ford rappelle à juste titre que pendant qu'il dérégulait les marchés financiers et encourageait l'utilisation de *bots* dans le calcul des valeurs boursières, l'État fédéral américain n'a pas cessé de mener une guerre politique contre les syndicats, les associations de consommateurs ou les mouvements sociaux revendicatifs, affaiblissant ceux et celles qui pourraient intervenir dans le débat sur les priorités technologiques qu'il appelle de ses vœux... ■

Éric Zafon

FORD Martin, *L'Avènement des machines. Robots & intelligence artificielle : la menace d'un avenir sans emploi*, FYP éd. (Reboot), 2017, 351 p., 22 €.

1. www.ted.com/talks/martin_ford_how_we_ll_earn_money_in_a_future_without_jobs?language=fr

2. *Rise of The Robots*

La silicolonisation du monde



L'auteur s'est intéressé à l'histoire et aux idéologies véhiculées par la Silicon Valley en tant que berceau et centre exemplaire de l'industrie du numérique. Nous découvrons ainsi comment un projet vaguement libertaire issu de la génération hippie s'est transformé petit à petit en une vision aux accents totalitaires qui s'impose au monde comme seule voie possible. Dans le même temps cette vision du monde a échappé à son berceau pour se répandre à travers le globe et éclore en de multiples vallées technologiques qui rêvent de devenir aussi importante que leur aînée californienne. Sous prétexte d'œuvrer à un monde meilleur, celle-ci entend bien se passer de l'assentiment ou de toute critique en s'imposant à l'ensemble de la planète tout en étendant progressivement son champ à l'ensemble des activités humaines. C'est dans ce sens que l'auteur parle de soft-totalitarisme. Ce projet n'aurait été possible sans une parfaite adéquation avec le capitalisme mondialisé ayant engendré ce « technolibertarisme ». Au-delà des problèmes sociaux et économiques apportés par cet esprit de la Silicon Valley, c'est bien à un projet de redéfinition de l'humain (le transhumanisme) que celui-ci prétend s'atteler. Ce projet à travers des objectifs comme « le temps réel », la toute-puissance, l'ubiquité, éloigne toujours plus notre civilisation des conditions de ce que nous avons convenu d'appeler l'humanité. Éric Sadin nous propose comme moyen de résistance et de luttes un refus de collaborer au diktat numérique ancré sur le respect de l'intégrité et de la dignité humaine. (Franck Antoine)

La Silicolonisation du monde, l'irrésistible expansion du libéralisme numérique, Éric Sadin, L'Échappée, 293 p., 17 €.

Quelques livres pour penser le numérique

Les transformations apportées par le numérique sont généralement impensées aujourd'hui, pourtant quelques auteurs nous proposent leurs analyses ; voici quelques ouvrages qui explorent cette question sous les angles sociaux, politiques, économiques, psychologiques, écologiques, philosophiques et anthropologiques.



La machine est ton seigneur et maître, Yang, Jenny Chan et Xu Lizhi, traduit par Célia Izoard, éditions Agone, 2015, 54 p., 9,50 €.

Ce recueil de plusieurs textes est constitué de témoignages, récit de vie, poèmes et analyses concernant les travailleurs-chinoises dans les usines fabriquant l'ensemble des gadgets high-tech dont les consommateurs occidentaux sont friands. Au-delà de l'horreur de conditions de travail rappelant le XIX^e siècle industriel en Europe, cet ensemble de textes hétéroclites nous

amène à percevoir la manière dont le mirage du numérique dématérialisé s'incarne dans l'une des pires exploitations que le monde actuel, très tangible lui, connaît. Un livre utile pour s'immuniser contre les discours mirobolants du capitalisme « immatériel ».

La Tyrannie technologique
Critique de la société numérique
Cédric Biagini, Guillaume Carnino, Célia Izoard, Pièces et main-d'œuvre, éditions L'Échappée, 2007, 12 €.

Un livre, résolument critique contre les nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui va à contre courant d'un bon nombre d'idées reçues. Certains regretteront le parti pris radicalement anti-numérique de l'ouvrage. Mais ils ou elles auraient tort d'en rester là, car les questions soulevées par les différentes auteures élargissent l'horizon d'analyse sur le sujet. Les angles d'approche sont multiples et concernent aussi bien les conséquences environnementales et sociologiques que les effets psychologiques et philo-

sophiques du tout numérique. L'ouvrage comporte cinq parties principales : une approche globale, une réflexion sur l'omniprésence des écrans dans nos vies, une analyse de la numérisation et de l'informatisation, une critique du téléphone portable et une vision approfondie de la biométrie.

L'ensemble des thèses des auteur-e-s est au service d'une critique radicale de notre société et d'un projet révolutionnaire.

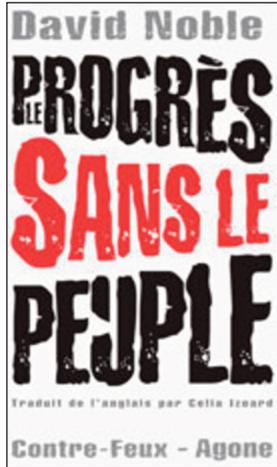
La Face cachée du numérique, L'impact environnemental des nouvelles technologies, Fabrice Flipo, Michelle Dobré et Marion Michot, L'Échappée, 2013, 135 p., 12 €.

Un livre pour répondre à celles et ceux qui parlent d'économie dématérialisée, qui vante l'avènement d'une ère nouvelle : celle de l'économie de la connaissance. Si les technologies du numérique ont pu paraître propres, c'est parce que plus que toutes autres elles fonctionnent à la manière d'une boîte noire, elles invisibilisent les

nuisances provoquées par leur production et leur utilisation. Elles provoquent en fait une pollution et une utilisation des ressources naturelles et énergétiques bien réelles et toutes matérielles. Cet ouvrage fait le point sur les connaissances accessibles dans ce domaine et passe au crible les déclarations sur les vertus « vertes » des technologies de l'information et de la communication. On peut voir, une fois de plus que les problèmes écologiques et sociaux ne sauraient être résolus par des trouvailles techniques mais bien par les choix conscients d'une humanité enfin émancipée, en particulier du capitalisme et du culte de la croissance.

L'Emprise numérique, Comment Internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies, Cédric Biagini, L'Échappée, 2012, 448 p., 14 €.

Cet ouvrage est un prolongement et une actualisation du précédent. Il consiste en un tour d'horizon sur l'invasion numérique et ses effets sur la société. L'auteur s'intéresse plus particulièrement à l'adéquation entre ceux-ci et le capitalisme. Le parti pris n'est à aucun moment passéiste ou réactionnaire, mais bien au contraire dans une visée émancipatrice.



Le Progrès sans le peuple,

David Noble, éditions Agone, 2016, 239 p., 20 €.

L'auteur, historien des sciences et des techniques, combat dans cet ouvrage les lieux communs sur le progrès technique qui libère des tâches épuisantes. Il nous montre comment celui-ci utilisé par les capitalistes a surtout servi à priver les travailleurs et les travailleuses de toute autonomie vis-à-vis de leur activité, à licencier allègrement et à renforcer le contrôle sur l'ensemble des salariés. Il démontre comment les choix qui sont faits à propos des innovations techniques relèvent beaucoup moins d'une efficacité économique avérée que d'une volonté politique de mainmise sur la production. Il s'étonne du peu de résistance qui y a été opposée en dehors de l'épisode des luddites et en cherche les explications. Ce livre est particu-

lièrement intéressant parce que, à l'encontre de nombreux technophiles, David Noble ne part pas d'un positionnement idéologique pour juger des innovations mais bien des effets concrets sur la population travailleuse. Ces réflexions nous seront certainement d'une grande aide pour comprendre ce qui fait aujourd'hui obstacle au mouvement social.



L'Obsolescence de l'homme

Enfin, pour finir, deux ouvrages qui ne s'intéressent pas particulièrement au numérique, la plupart des textes qui composent ce recueil sont bien trop anciens pour cela, mais entreprennent une vaste réflexion sur les effets des technologies de masse sur notre humanité.

L'Obsolescence de l'homme, tome I et II, *Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle, et Sur la destruction de la vie à l'époque de la troisième révolution industrielle,* Günther Anders, éditions de l'Encyclopédie des nuisances et éditions Ivrea t. I, éditions Fario t. II, 364 et 428 p., 25 et 30 €. ■

Franck CNT 34

Entretien avec **Pierre Druilhe**, illustrateur du numéro

Pierre Druilhe, avec Domi au scénario, propose chaque mois *Stef le décroissant*, deux pages de BD satirique pour le mensuel *La Décroissance*.

Il nous a donné avec l'accord amical des éditions L'Échappée, ses dessins de presse extraits de *Vive les décroissants*.

QUESTIONS DE CLASSES – Peux-tu présenter ton parcours et tes travaux ?

PIERRE DRUILHE – Après un BTS en Arts appliqués et un passage par les Beaux-Arts de Toulouse, comme il n'y avait pas de travail à la sortie, je me suis dit : « Essaye de faire de la bédé puisqu'il n'y a que ça qui t'intéresse et tu verras si ça marche. » Et me voilà, 25 ans plus tard, dessinateur-pigiste au prestigieux journal *La Décroissance*.

QdC – Mais que s'est-il donc passé entre-temps ?

P. D. – J'ai commencé à dessiner pour des fanzines (chose que je faisais aussi pendant mes études), puis à sortir des petits albums de bédés chez des petits éditeurs. J'ai fait de la déco et de la sérigraphie pour la Fanzinothèque de Poitiers (à Poitiers, donc). Vers 1996, j'ai rejoint les Requins Marteaux à Albi pour créer le Journal de BD *Ferraille* autour de Monsieur Pabo, un personnage que j'avais créé (avec Fred Andrieu). Pendant quelques années, j'ai donc été chez les Requins : rédacteur d'un journal, dessinateur, maquettiste, éditeur, créateur d'expos et j'en passe. En parallèle, j'ai commencé un travail de bédé autobio qui est sorti chez feu Ego Comme X. Puis un jour, *La Décroissance*, qui sortait son second numéro en kiosque, cherchait un

dessinateur pour illustrer un article. Vincent Cheynet, rédacteur du journal, avait vu une expo des Requins Marteaux qui lui avait bien plu. Il nous a contactés pour avoir des adresses de dessinateurs. C'est moi qui ai pris le boulot. Au début, c'était un seul dessin tous les deux mois. Pas de quoi nourrir son homme. Et puis avec le temps, *La Décroissance* est passée en mensuel et j'ai commencé à faire des bédés. Maintenant ça me fait un fixe tous les mois, et ça me laisse encore un peu de temps à côté pour travailler sur d'autres projets d'illustrations ou de bédé.

QdC – Tu as publié chez l'Association, Les Requins Marteaux et Six pieds sous terre. Comment te positionnes-tu dans le milieu de l'édition et de la presse ?

P. D. – Je fais partie de cette génération qui avait sans doute envie d'essayer plein de choses en bédé sans trop savoir où ça irait, et qui s'est mise à créer ou à participer aux maisons d'éditions indépendantes des années 90. Par exemple quand j'ai publié à L'Association, c'était juste une toute petite structure qui avait sorti peu de livres (et ma bédé était un « patte de mouche » tirée à 500 exemplaires). Autre exemple : quand on a sorti, avec Bouzard, *Les Pauvres Types de l'espace*, c'était le premier livre



(avec celui de Pierre Duba) que Six pieds sous terre sortait en tant qu'éditeur. Jusque-là, cette structure n'était que la revue *Jade*. Depuis, ces éditeurs ont grossi et se sont professionnalisés. D'autres ont disparu. Idem pour les auteurs, dont certains sont maintenant chez des gros éditeurs. Pour ma part, n'ayant pas eu accès aux gros éditeurs, je ne peux pas te dire si c'est mieux chez les petits que chez les gros (de toute façon il y a des gens honnêtes et malhonnêtes partout). Ce qui différencie les petits éditeurs des gros, c'est qu'*a priori* ils tentent des expériences et prennent des risques que des gros ne prendraient pas (et c'est ça qui est intéressant). Alors pour revenir à la question « comment je me situe dans le monde de l'édition ? » : sans doute un peu à la marge.

QdC – Peux-tu nous parler de ta collaboration avec la revue *La Décroissance* et avec *Domî* ?

« Alors pour revenir à la question « comment je me situe dans le monde de l'édition ? » : sans doute un peu à la marge. »

P. D. – Comme je le disais plus haut, au départ, j'ai commencé à dessiner pour *La Décroissance* sans connaître aucune personne du journal. Mais quand j'ai lu les premiers numéros, j'ai été assez content de voir que ce que je vivais (pas de portable, pas de télé, pas de bagnole, etc.) était théorisé par des penseurs. Avec le temps, on a appris à se connaître. J'ai découvert ce milieu associatif de l'écologie et de la décroissance. Si j'étais moi aussi dans un milieu associatif, c'était un milieu plus artistique (tourné vers la bédé, le dessin, le rock, etc.). Un jour, en discutant avec Vincent Cheynet (qui est en fait le fameux Domî), je lui ai rappelé que j'étais dessinateur de bédé : s'il avait des idées de scénar,

P. D. – Si nous évoquons maintenant le travail de dessinateur à proprement parler, j'ai effectivement deux façons de travailler pour le journal. Mais quand je travaille sur d'autres projets, avec d'autres personnes ou seul (bédés autobio), c'est encore différent. Pour le journal, il y a la partie illustration qui, comme son nom l'indique, est assez « illustrative ». Elle l'est tellement que souvent on m'envoie des croquis pour me dire exactement sur quoi je dois travailler, et la consigne est « ...surtout rajoute plein de personnages et de détails ». C'est assez contraignant, mais ça m'intéresse d'essayer de mettre en forme des trucs pas évidents qui vont donner ce côté métaphorique que tu as si bien remarqué. Nous sommes très loin du dessin de presse, au style lâché, avec la bonne blague bien envoyée.

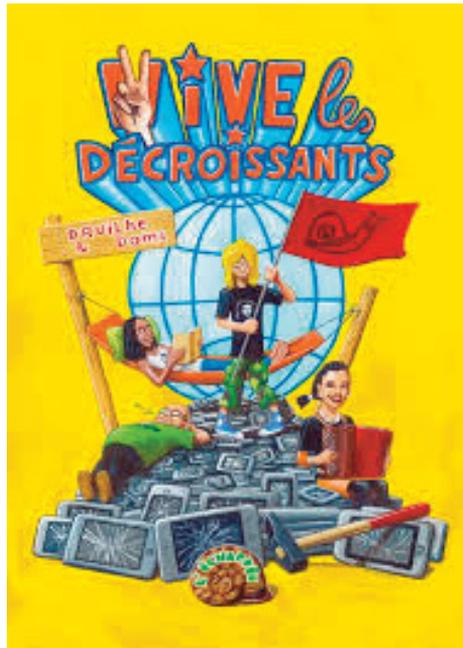
L'autre partie, c'est le travail de bédé où là, j'ai un synopsis de départ que je peux triturer à ma guise. C'est donc Vincent/Domi qui m'envoie un « scénario/synopsis ». Nous en discutons ensemble. Je suis ensuite assez libre de faire le découpage qui m'intéresse et d'interpréter l'histoire à ma sauce. Comme il y a souvent beaucoup de texte, la contrainte pour moi est d'arriver à faire rentrer tout ça en 2 pages tout en gardant la trame et les personnages. Mais il m'arrive de virer des persos, ou de simplifier des actions ou du texte si vraiment je trouve que c'est inutile.

QdC – Quels sont tes projets, tes envies ?

P. D. – Eh bien j'aimerais poursuivre un travail de bédé autobio commencé durant une résidence d'écriture BD en 2014 à Bordeaux (à Château Brignon). C'est la suite de l'album *Welcome to America* paru il y a déjà quelques années (chez feu Ego comme X). J'ai une vingtaine de pages terminées, et j'aimerais bien arriver à une quarantaine cette année. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANÇOIS SPINNER

« J'ai commencé à dessiner pour *La Décroissance* sans connaître aucune personne du journal. Mais quand j'ai lu les premiers numéros, j'ai été assez content de voir que ce que je vivais (pas de portable, pas de télé, pas de bagnole, etc.) était théorisé par des penseurs. Avec le temps, on a appris à se connaître. J'ai découvert ce milieu associatif de l'écologie et de la décroissance. »



Druilhe (dessin) et Domi (scénario),
Vive les décroissants, L'Échappée, 2017,
240 p., 24 €.

Parcoursup,

plus qu'un problème technique, une soumission de l'école à la loi du marché

Avec Parcoursup, l'enseignement supérieur bascule véritablement dans la révolution conservatrice. Pour la première fois depuis l'après-guerre, le libre accès à la formation universitaire de son choix n'est plus garanti. Véritable outil de gestion de la pénurie des moyens, la nouvelle plate-forme accroît encore un peu plus les inégalités. Ce sont en effet principalement celles et ceux qui ont obtenu un bac pro qui se retrouvent sans proposition de formation, une violence sociale que la gouvernance par les nombres, l'utilisation des algorithmes, ne peut dissimuler." Entretien avec Erwin Mangione et Stéphane Chameron ¹.

QUESTIONS DE CLASSE(S) – Le gouvernement a voulu faire du fiasco de l'inscription dans le supérieur l'année dernière un problème purement technique, mais les étudiants et les enseignants ont tout de suite compris que le problème est lié avant tout à un manque d'investissements et de places.

STÉPHANE CHAMERON – Le gouvernement a en effet tout de suite voulu faire du manque de places à l'université un problème technique, ce qui a conduit dans certains cas à une admission par tirage au sort, les médias répétant de leur côté que l'alternative ne pouvait être qu'entre tirage au sort ou sélection. Or ce discours a fonctionné dans un premier temps pour les familles et les futur·e·s étudiant·e·s.

Les enseignant·e·s en viennent quant à eux à accepter la sélection au prétexte que le niveau des élèves n'arrêterait pas de baisser. En réalité, à chaque fois qu'un gouvernement réduit les moyens, cela provoque une dégradation des conditions de travail ; c'est là que se situe le vrai problème bien évidemment. Le fait est que pour la première fois depuis 1968, une loi explique que l'accès à la formation de son choix dans le supérieur n'est plus garanti. Le gouvernement a fait miroiter la mise en place d'une aide personnalisée aux étudiant·e·s en licence, mais on voit mal comment cela va pouvoir être possible, les politiques d'austérité ayant déjà conduit à la suppression de plusieurs milliers d'emplois depuis dix ans. L'autre conséquence est la mise en place d'une concurrence entre formations et universités pour accueillir les meilleurs élèves. Le risque est aussi la mise en place de classements entre universités qui va guider le choix des étudiants. Il faut voir que parcoursup est couplé à une réforme du cycle de la licence. Un arrêté concernant la licence doit introduire la notion d'« autonomie pédagogique » des universités. Ce qui est à craindre, c'est une remise en question du cadre national des diplômés.

QdC – Et dans le secondaire ?

ERWIN MANGIONE – L'opposition à parcoursup est très variable d'un établis-



sement à l'autre, mais les enseignants sont exaspérés par le surplus de travail généré par parcoursup. Le risque est que l'orientation prenne une part trop importante par rapport aux autres missions pédagogiques.

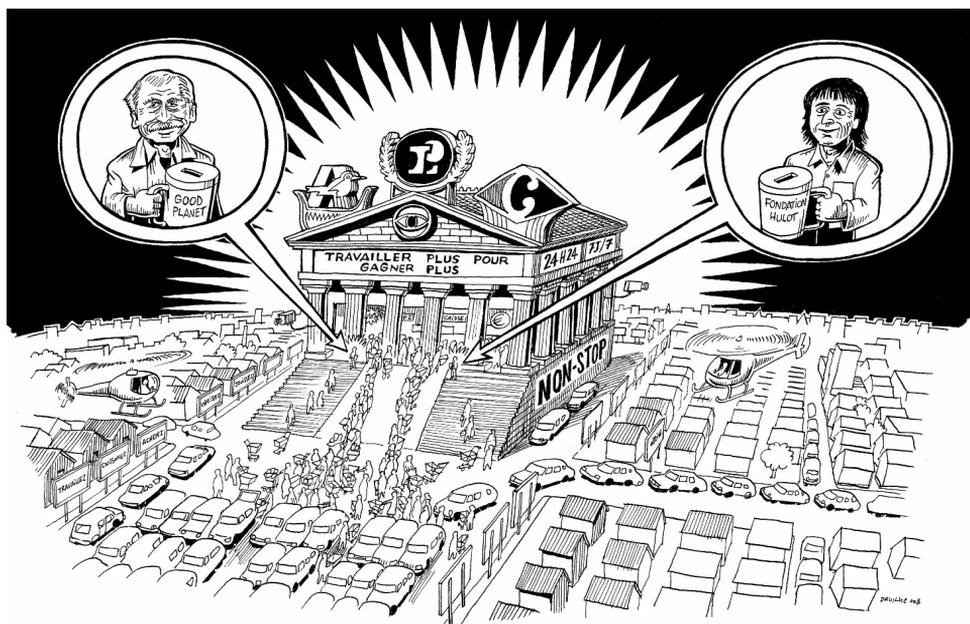
QdC – En Seine-Saint-Denis, une assemblée générale des lycées et collèges se réunit régulièrement depuis quelques mois. Elle a même impulsé des actions autour de la question des moyens et le refus de toute forme de sélection à l'université fait partie de ses revendications. Lors de la manifestation nationale de la Fonction publique du 22 mars, un départ commun comptant quelques universitaires de Paris XIII depuis la place de la Nation à Paris à l'appel de l'AG 93 a été un petit succès. Dans pas mal d'établissements, il a été décidé de mettre un avis favorable à tous les vœux des élèves. Ce ne peut toutefois être qu'une résistance limitée puisque les universités mettent en place des algorithmes pour trier les élèves.

La réforme du lycée prévue pour la rentrée 2019, met fin aux filières et donne naissance au lycée modulaire, le choix des enseignements étant laissé aux élèves. On peut redouter une

réduction de l'éducation à une dimension stratégique, les élèves devant être le plus performant possible dans leur choix dès le collège pour espérer viser la formation supérieure convoitée. Des enseignant.es évoquent une grande cohérence entre parcoursup et la réforme du lycée, quel est votre sentiment ?

E. M. – Il y a un terme en économie qui rend compte de cette dimension stratégique que tu évoques, c'est le capital humain. On peut le définir pour être bref comme l'utilisation des savoirs à des fins de production, d'efficacité, de performance sur le marché du travail. Il n'y a plus de place dans ce modèle pour les connaissances partagées ou l'émancipation par l'éducation.

S. C. – Oui, la sélection signifie d'emblée la mise en compétition des individus dans le champs de l'éducation. C'est un effet idéologique très fort de la réforme. L'aspect capital humain va sans doute être encore renforcé par l'investissement financier que les familles vont devoir fournir avec la prévisible dérégulation des frais d'inscription.



QdC – Sans compter que les familles ne lutteront pas à armes égales car certaines ont une bonne connaissance du système scolaire et les autres pas. La mise en concurrence va donc encore creuser les inégalités.

Je me souviens d'un débat organisé par la Fondation Copernic sur la marchandisation de l'école au cours duquel il a été question de l'augmentation des frais d'inscription à l'université au Canada et en Grande-Bretagne. Cela a complètement transformé le rapport des étudiant.es à leurs études, ces derniers-ères étant davantage retenus par la possibilité de momayer leur diplôme sur le marché du travail. La peur de l'échec a de plus entraîné une généralisation du conformisme. Qu'en pensez-vous ?

S. C. – Ce que l'on observe déjà effectivement, c'est la diffusion d'une conception utilitaire de l'enseignement, les étudiant.e.s venant chercher à l'université de quoi se vendre sur le marché du travail.

E. M. – Ce qu'il y a derrière la marchan-

disation, c'est l'élève qui devient consommateur. Et en tant que consommateur, il peut se plaindre du service rendu. On est alors à des années-lumière des pédagogies émancipatrices.

QdC – Parcoursup ne témoignent-ils pas aussi d'une volonté de rationalisation de l'offre éducative pour mieux coller aux mutations du marché du travail et aux besoins du capitalisme contemporain ?

E. M. – Par rapport à ce point, je trouve ironique qu'un gouvernement libéral s'emploie à mettre en place une planification de l'éducation pour mieux correspondre à l'évolution du marché du travail. Comment savoir ce que sera ce dernier à moyen terme à une époque où les mutations économiques sont extrêmement rapides ?

S. C. – J'ai en mémoire une intervention de Nico Hirtt qui indiquait que les dirigeants économiques avouaient eux-mêmes être incapables d'anticiper les évo-

lutions du marché du travail. Le même cite un rapport de la Commission européenne dans lequel il est écrit : « les connaissances utiles ont une demi-vie de 10 ans, le capital humain se [dépréciant] de 7 % par an tout en s'accompagnant d'une réduction correspondante de l'efficacité de la main-d'œuvre. »²

En réalité, même si les syndicats étudiants ont agité le spectre de la sélection, il s'agit avant tout d'une volonté de casser l'orientation choisie pour envoyer les étudiant·e·s là où on le souhaite, autrement dit d'organiser les flux. Nous assistons en fait plutôt à une différenciation des universités, les unes se réclamant de l'excellence quand les autres ne proposeront que des licences à bas coûts dont le but sera de former des travailleurs polyvalents. Il faut bien voir qu'à chaque fois qu'on a demandé aux universités une refonte des plaquettes de leurs licences, cela s'est accompagné d'une baisse des volumes horaires d'enseignement au bénéfice de la « professionnalisation » (stages, « compétences transversales » telles que bureau-tique ou langue étrangère).

QdC – Dans le supérieur, la contestation de parcoursup semble s'étendre. Une trentaine de centres universitaires sont touchés par la contestation d'une manière ou d'une autre et une coordination étudiante à l'échelle nationale est en passe de se structurer. D'autre part, des enseignant·e·s rejoignent les étudiant·e·s. Peut-on parler d'un début de convergence des luttes ?

S. C. – Depuis l'automne, une grande majorité de syndicats contestent parcoursup, ce qui n'est pas si courant. Comme le disait Erwin, parcoursup provoque une surcharge de travail pour les enseignant·e·s comme pour les personnels administratifs et techniques. Le gouvernement a annoncé un milliard pour la mise en œuvre de la réforme mais, en fait, 500 millions

étaient déjà prévus et les créations de postes concerneront le tri des dossiers et non la pédagogie. Le refus de la réforme est passé par le boycott des commissions de sélection par exemple. La contestation est de surcroît couplée à des revendications sur les budgets. Le gros problème, ce sont les examens qui vont venir très vite. Le gouvernement est d'ailleurs intervenu ces derniers temps pour dire qu'ils seraient maintenus en dépit des blocages.

E. M. – Le problème avec la convergence des luttes, c'est qu'on a un gouvernement qui attaque sur tous les fronts. Du coup, le mouvement de contestation est un peu pris de cours par l'ampleur et la rapidité des attaques.

S. C. – Les textes sont en effet appliqués avant même leur promulgation, ce qui fait qu'on doit se battre contre des mesures floues dans un premier temps. C'est une pratique néolibérale qui est loin d'être inédite, mais on a du mal à trouver une parade adaptée pour l'instant. En même temps, le gouvernement prend un risque, des attaques massives pouvant très bien conduire à un front social uni. C'est à nous de construire la convergence localement en montrant la cohérence des projets du gouvernement car parcoursup et la réforme du lycée font bel et bien système à l'intérieur d'une politique plus générale de remise en cause des services publics. ■

Propos recueillis par Jérôme Debrune pour Questions de classe(s)

1. Stéphane Chameron est maître de conférences à l'université Paris XIII et adhérent de Sud éducation. Erwin Mangione est enseignant dans le secondaire, adhérent de sud éducation et membre du collectif Questions de classe(s).

2. Ancien professeur du secondaire en Belgique, chercheur en sciences de l'éducation pour l'association Appel pour une école démocratique (Aped). La citation est extraite de *Tableau Noir. Résister à la privatisation de l'enseignement*, Gérard de Selys et Nico Hirtt, éditions EPO, Bruxelles, 1998, 199 p.

L'éducation... pour sauver la planète

Si l'humanité vivait comme les Français, elle aurait consommé depuis le 5 mai 2018 toutes les ressources que la planète peut renouveler en un an. Cette journée arrive de plus en plus tôt. En 1961, c'était le 30 septembre.

Chaque année, l'ONG Global Footprint Network calcule le jour du dépassement pour le monde avec une focale par pays. Pour la première fois, le WWF annonce en avance le résultat pour la France. Sans doute pour la réveiller !

Mais ce ne sont pas les mesures du ministère de la Transition écologique qui risquent de changer la donne*. La route est toujours privilégiée au détriment du ferroviaire. Pour les déplacements, on ferme des lignes de train et on développe celles des cars. Pour les transports de marchandises, de moins en moins de trains et de plus en plus de camions – même si des vallées alpines étouffent. Et pour l'alimentation, l'agriculture continue d'utiliser des pesticides ravageurs, l'élevage reste très industriel et surdimensionné, la consommation de produits lointains ne diminue pas, l'importation de bois aggrave la déforestation. La France développe peu les énergies nouvelles... elle préfère soutenir son industrie militaire et la vente d'armes !

Et puis, on en a si peu parlé ! Cette année comme l'an dernier d'ailleurs.

C'était le 2 août 2017 qu'on apprenait que l'humanité avait consommé tout ce que produit la planète pour l'année, bien sûr pas toute l'humanité, celle qui vit au-dessus de ses besoins pour vivre, voire mal vivre... pendant que des centaines de millions d'humains meurent de faim. Et on se gargarise toujours de croissance !

Urgence ! Pour qu'au plus tard en 2050, les adultes des pays développés soient conscients, vivent, produisent et consomment différemment, il faut que les enfants qui entrent à l'école maternelle en 2018 soient sensibilisés à leur environnement et formés pour penser et agir ensemble, la coopération doit faire oublier la compétition et son enchaînement exponentiel de comportements dangereux pour l'humanité et la planète...

Et dans les programmes scolaires, certes on parle un peu d'éducation au développement durable, mais on n'évoque guère le mot nature et jamais les contacts avec elle. L'articulation entre la complexité du monde et la complexité de l'environnement naturel proche n'est guère envisagée. Les sorties sont de plus en plus rares et les classes transplantées de plus en plus brèves. Quant aux colonies de vacances, elles sont souvent remplacées par des voyages touristiques.

Pourtant les enfants doivent pouvoir explorer le monde naturel qui les entoure,



jouer librement : sentir, toucher, regarder, écouter, être imprégnés, immergés... et le plus tôt possible. La nature n'est pas réservée aux seuls enfants des campagnes, elle est là partout... parfois un peu plus difficile à voir, à sentir, à écouter, à toucher. Une responsabilité des adultes qui accompagnent l'enfant dans sa découverte du monde.

Les pédagogies humanistes et coopératives, comme la pédagogie Freinet, ont les réponses. Mais qui le sait ou s'en préoccupe ? On préfère à ces pédagogies – sans doute trop émancipatrices – des méthodes qui vont du plus simple au plus compliqué, sans surprise, sans détour, sans création où l'élève et l'enseignant sont de gentils exécutants.

Les représentations sur la pédagogie Freinet perdurent : elle serait pratiquée à la campagne dans les petites écoles des villages ou alors dans l'enseignement privé comme les écoles Montessori ou Steiner. Difficile alors pour un certain nombre de

personnes d'imaginer une classe ou une école Freinet en zone urbaine et dans l'enseignement public.

Et pourtant, quelques milliers d'enseignants choisissent la pédagogie Freinet dans des établissements publics citadins et sont même très présents dans les quartiers prioritaires. Et ils sortent de l'école ! Car la découverte de l'environnement est naturelle à la pédagogie Freinet, même dans les grandes villes.

« Naturelle », est d'ailleurs une expression utilisée par Freinet pour montrer l'importance de ne pas séparer l'apprentissage du développement de l'enfant et du respect de ses cheminements singuliers et de ses tâtonnements.

Même s'il apprend par ses essais et ses erreurs, l'enfant a besoin d'un milieu suggestif, qui suscite le désir, d'un environnement bienveillant, riche de relations humaines et d'échanges de savoirs.

C'est toute la part des familles, des adultes qui environnent l'enfant.

C'est toute la part du maître, cet artisan de situations pédagogiques authentiques qui suscitent désir, curiosité, questionnements et donc recherches, enquêtes et travaux chez l'enfant.

C'est toute la part de la pédagogie Freinet qui vise des apprentissages ancrés sur la vie, sur l'environnement culturel, social, familial... pour que l'enfant en devienne vraiment acteur, mais pas dans n'importe quel milieu éducatif, il lui en faut un libérateur, coopératif et démocratique, car être citoyen ne se décrète pas à 18 ans...

En quoi l'éducation peut-elle peser sur l'avenir de l'humanité et de la planète ?

L'éducation devrait apporter à tous les enfants les moyens et les outils de lire et de comprendre le monde. Ainsi devenu adulte, chaque enfant aurait les capacités d'agir sur lui, en coopération avec les autres pour l'améliorer et le transformer. Il deviendrait ainsi un citoyen conscient, acteur et auteur !

J'emploie le conditionnel, car difficile, lorsque l'on apprend par cœur pour des évaluations et des examens sans donner de sens, sans relier, sans tisser les savoirs et les connaissances dans un système compétitif et sélectif, de comprendre son environnement.

Le monde est complexe, mais l'école continue de morceler, de simplifier, de résumer... et elle forme un citoyen individualiste et passif. Et nous, pédagogues Freinet, nous souhaitons construire un citoyen émancipé et créateur !

Dans une classe Freinet l'environnement qu'il soit naturel, social, culturel entre dans la classe : moments de paroles, exposés d'enfant ou de parents, correspondances, invitation de professionnels, utilisation de médias écrits ou visuels...

Dans une classe Freinet, les enfants sortent, l'environnement proche est une véritable encyclopédie à ciel ouvert. Le regard

de l'enfant guidé, accompagné s'aiguise sur le vivant, la société, l'histoire, la géographie, la culture, les sciences...

Une plaque de rue, une vieille maison, une tour d'immeuble, un arbre penché, un coup de vent, l'envol d'un oiseau, une femme très âgée, un rai de lumière, une ombre sur le mur, un fauteuil roulant, un homme couché sur le trottoir, un musicien, un chauffard, une affiche... seront des amorces de questionnements, de débats, de recherches et de travaux.

Et dans les murs de l'école naîtront des poésies, des textes libres, des œuvres d'art, des exposés, des articles de journaux, de blogs... bref l'expression, la création, la coopération et la communication ne sont plus des vains mots parsemés dans les programmes scolaires, ils prennent sens et vie.

Et dans les murs de l'école, les enfants débattront, proposeront et élaboreront des projets, ils décideront... un véritable exercice quotidien de la citoyenneté et de la participation dans un environnement démocratique où empathie, compréhension, coopération, laïcité, diversité, mixité... auront toute leur place.

Si dans toutes les écoles c'était ainsi, les enfants dans 20 ans...

... dans les quartiers, les villes, les villages auraient les capacités de participer et de prendre les bonnes décisions pour l'humanité et la planète.

... au sein du parlement, représenteraient les citoyens et les citoyennes avec la conscience du bien commun que représentent l'humanité et la planète.

N'oublions pas : l'École est fille et mère de la société, une histoire pleine d'avenir ! ■

CATHERIN CHABRUN

* Voir l'article en ligne sur le site de Q2C « Que fera le ministère de la Transition écologique en 2018 ? »

Positifs ou négatifs ? Optimistes ou pessimistes ?

La tendance est au « c'était mieux avant », la mode est à l'optimiste forcené, façon méthode Coué. Les nostalgiques de la France éternelle vantent le pays « où on se sentait chez soi », les militants de gauche évoquent les manifs géantes et les grèves d'hier.

Face à cela, Michel Serres fait un tabac avec son petit livre à la fois amusant et irritant¹ (même s'il corrige un peu le tir au fil des interviews en disant qu'il sait que tout ne va pas pour le mieux dans le meilleur des mondes) ; il existe même une Ligue des optimistes de France ; plus sérieusement, les études de Steven Pinker² montrant qu'à l'échelle séculaire la violence diminue ou les données de Our world in data (site du même nom) montrent que le regret du passé ne recouvre pas la réalité et n'a donc pas lieu d'être.

Et si les deux camps avaient tort et raison ?

Sur le plan des luttes, c'est vrai que les grèves étaient plus nombreuses il y a quelques décennies, et qu'on est en droit d'établir une corrélation entre leur diminution et la part croissante du profit aux dépens des salaires dans la valeur ajoutée. Mais c'est aussi oublier les luttes sociales ailleurs – en Asie notamment, où c'est la pression sociale qui a fait s'élever – très relativement – les salaires des travailleurs chinois. C'est aussi oublier l'enrobage de mensonge, de sang et de boue dont les

mentalités ouvrières et « l'opinion de gauche » étaient empreintes avant l'écroulement du mur de Berlin.

Pour ce qui est des acquis humains, il est de fait que face à la douleur physique, il vaut mieux être aujourd'hui un migrant à la rue que Louis XIV, l'homme alors le plus puissant du monde avec l'empereur de Chine : le premier parviendra (avec difficulté) à avoir accès à des antalgiques, le second a mis des semaines à mourir dans des souffrances difficilement imaginables. Pour la violence entre êtres humains, l'évolution est également indéniable : en France, mais aussi dans le monde entier à quelques pays près les homicides décroissent régulièrement, et ce n'est qu'un exemple. *A contrario*, les optimistes oublient qu'avec l'arme atomique, de plus en plus d'États (c'est-à-dire d'irresponsables) ont le moyen de supprimer toute vie sur terre. Et qu'au-delà d'un certain niveau, les bouleversements climatiques risquent de renverser cette tendance millénaire.

Dans notre domaine, l'éducation, il en est de même : le monde actuel est à un niveau supérieur à celui de la France de 1789. Le cas de l'Inde est frappant : un tiers de la population n'est aujourd'hui pas alphabétisée, c'étaient les deux tiers il y a un demi-siècle ; certes l'enseignement reste formel et lacunaire (un enseignant sur quatre ne va pas en classe, assuré qu'il est de toucher son salaire en restant chez lui³), n'empêche.

Alors d'où vient cette opposition bête entre facilement satisfaits et râleurs impénitents ?

Sans doute dans l'impossibilité de penser le complexe : oui, les combats humains ont permis des avancées considérables (espérance de vie, santé, éducation, taux de violence), oui également les inégalités sont telles qu'on est, pour reprendre l'expression galvaudée, « loin du compte ». Rien ne justifie des décalages d'espérance de vie de dix ans entre riches et pauvres dans les pays du Nord, de vingt ans entre de nombreux pays pauvres et les pays les plus avancés (dont la France).

Oui, la condition féminine a été mille fois pire partout, et oui, la domination masculine à base de mépris et de violence est toujours présente, contestée haut et fort aujourd'hui.

Impossibilité ou refus de penser ? Pour les satisfaits, généralement socialement pas si mal lotis ou s'étant aveuglés pour tenir (on songe à la parabole du film *La vie est belle* de Roberto Benigni), on est bien dans le déni. Pour ceux qui s'emploient au quotidien à l'amélioration des conditions de vie des plus dominés, on est sans doute par contre dans la difficulté de saisir le contradictoire : ce serait, réagit-on dans un réflexe de peur, donner raison à l'adversaire que de concéder qu'il y a eu des progrès et que, non, vraiment pas, les générations qui m'ont précédé, entre crise économique, nazisme et guerres coloniales, n'ont pas vécu une meilleure période.

Faut-il se réfugier dans un « juste milieu » également paresseux, ce faux équilibre de dissertation (ou de discours macroniens) facile et superficiel ?

Il semble bien qu'au contraire, il faille rentrer dans le vif. N'ayons pas peur, comme disait un propagateur de trouille (mais qui proposait le remède⁴), et ne nous réfugions pas dans telle ou telle



croyance, fut-elle laïque. La réalité est non seulement complexe, mais elle est nouvelle, partant déconcertante : abordons-la franchement, avec audace comme Kant nous y invite dans son texte sur les Lumières. Quittons nos catéchismes, fusent-ils freinétistes ou anarcho-syndicalistes ou simplement corporatistes et essayons de penser avec discernement (la fameuse phronésis d'Aristote⁵). Cela rendra peut-être les communiqués syndicaux plus lisibles et, surtout, nos actions plus justes.

Plus réfléchies. ■

JEAN-PIERRE FOURNIER

1. *C'était mieux avant !*, Le Pommier, 2017.

2. Steven Pinker, *La Part d'ange en nous. Histoire de la violence et de son déclin*, Les Arènes, 2017.

3. https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocTravEt/education%20comparee/Education_comparee_Inde.pdf

Création du réseau de Pédagogies radicales

« Si le sectarisme est le propre du réactionnaire, la radicalisation est le propre du révolutionnaire. C'est pourquoi la pédagogie des opprimés qui suppose un engagement radical ne peut être entreprise par des esprits sectaires » (P. Freire)

Charte du Réseau d'information et de mise en relation pour développer les pédagogies radicales

1. Le réseau de pédagogies radicales réunit des structures (collectifs, associations, site internet...) qui désirent développer des pédagogies radicales en France.
2. Les pédagogies radicales se situent entre autres dans la continuité de l'œuvre de Paulo Freire. Elles regroupent les pédagogies : critiques, féministes, anti-racistes, décoloniales, queer, éco-pédagogie, anti-oppression, anti-discrimination...
3. Ces pédagogies visent à favoriser la justice globale – sociale et environnementale. Elles ont pour objectif de lutter contre les inégalités sociales et les discriminations de toutes sortes : classisme, sexisme, racisme, LGBTIQphobies, handiphobies...
4. Les pédagogies radicales visent à développer des alliances entre différentes actrices et acteurs du monde éducatif : enseignant·e-s, formateurs/trices, éducateurs/trices... dans le primaire, le secondaire, le supérieur, l'éducation populaire, la formation syndicale, associative ou militante...
5. Les membres du réseau de pédagogies radicales se donnent pour objectif de favoriser le développement des mouvements sociaux et de lutter contre la néo-libéralisation de l'éducation.
6. Le réseau de pédagogies radicales vise à développer dans les mondes francophones les pédagogies radicales (critiques, féministes, anti-racistes, décoloniales, queer, éco-pédagogie...) en lien si possible avec des réseaux d'autres aires linguistiques (anglophones, hispanophones, lusophones...)
7. Le réseau de pédagogies radicales se donne pour mission de faire circuler l'information entre les membres du réseau (via une liste de diffusion).
8. Le réseau de pédagogies radicales vise à permettre à ces structures membres d'organiser ensemble des événements de pédagogies radicales.
9. Le réseau de pédagogies radicales a pour objectif de développer les relations entre différents membres qui désirent développer des projets de pédagogies radicales : publications, recherches-actions, formations...
10. Chaque structure est indépendante. Néanmoins pour être membre du réseau, elle doit respecter les valeurs de la charte du réseau.

Si vous montez un collectif de pédagogies féministes, critiques ou autres pédagogies radicales, n'hésitez pas à prendre contact avec le réseau.

N'hésitez pas à faire circuler cette charte auprès de collectifs qui pourraient souhaiter rejoindre le réseau.

Membres fondateurs :

Centre de documentation francophone Paulo Freire, Instituut bell hooks/Paulo Freire, Iresmo – Recherche et formation sur les mouvements sociaux.

Pour devenir membre, contacter l'Iresmo : <https://iresmo.jimdo.com/contact/>

Page de présentation du réseau sur le site de l'Iresmo

Les socialistes et l'éducation...

Comme l'annonce la quatrième de couverture, l'ambition de cet ouvrage est de répondre à la question fondamentale suivante : « Existe-t-il une conception de l'éducation propre au socialisme ? »

POUR TENTER D'Y RÉPONDRE, les trois auteurs de l'introduction (qui ont aussi coordonné le volume) rappellent l'apport majeur du mouvement socialiste, dans toute sa diversité, à la question éducative. Sur le plan historiographique, Gilles Candar, Guy Dreux et Christian Laval, posent l'hypothèse suivante qui est tout à fait stimulante : « C'est en ce sens que nous défendons ici une certaine re-politisation des questions scolaires et de l'histoire de l'école. »

Cet ouvrage collectif (19 auteurs) s'intéresse donc à l'éducation au XIX^e siècle ainsi qu'aux liens entre « socialisme et pédagogie » pour reprendre le titre de la riche étude chronologique de Nathalie Brémand.

L'ouvrage se divise en quatre grandes parties qui se complètent car oscillant entre approches théoriques (« Perspectives » et « Théories »), « moments » historiques qui ont influencé la pensée éducative

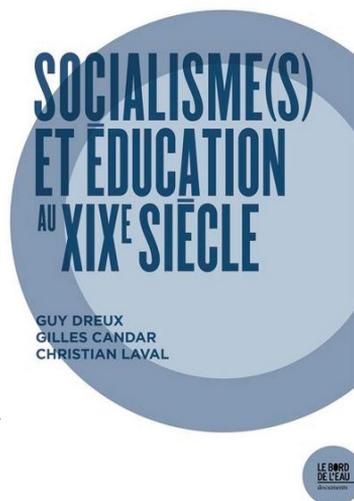
(« Moments ») ou encore analyse des parcours d'acteurs et d'actrices socialistes impliquées dans le changement éducatif (« Portraits »). Cette dernière partie est ainsi très utile pour connaître en quelques pages le parcours de grandes figures socialistes (et d'autres moins connues) qui ont écrit sur l'éducation, depuis Saint-Simon jusqu'à Durkheim en passant par Paul Robin et Francisco Ferrer.

Pour illustrer l'intérêt que représente la lecture de chacune de ces parties, je vais maintenant procéder à quelques coups de projecteurs qui ne préjugent en rien de la qualité des autres textes.

Dans la partie consacrée aux « théories », Thomas Bouchet consacre un article à « Charles Fourier, l'éducation "en société" » en insistant non seulement sur la place de l'éducation dans ses écrits mais aussi à son influence. Celle-ci s'est faite notamment dans le cadre

du familistère de Guise sous l'influence de Godin mais aussi sur des personnalités comme Jean Macé ou encore James Guillaume (1844-1917). Thomas Bouchet fait le lien entre les *Idées sur l'organisation sociale* (1877) de Guillaume et la pensée fouriériste, l'internationaliste suisse raconta d'ailleurs qu'il fut en contact avec des phalanstériens au Locle et, en 1867, il rappelle à sa mère qu'il s'est forgé ses convictions politiques notamment grâce à la lecture de Fourier (lettre conservée aux Archives de l'État de Neuchâtel).

Toujours dans cette partie, Frédéric Mole s'intéresse à Ferdinand Buisson dans son article intitulé : « Ferdinand Buisson, l'institution scolaire et la République sociale ». Il est frappant



de voir que l'ancien directeur de l'enseignement primaire de Jules Ferry (de 1879 à 1896) a toujours vu dans la mise en place de l'école laïque, une première étape vers d'autres conquêtes démocratiques et sociales. Frédéric Mole insiste en particulier sur l'attachement de Buisson à « l'émancipation des instituteurs » puisqu'il fit une intervention en 1906 (tout comme Jaurès) lors de la création officielle de la Fédération nationale des syndicats d'instituteurs (FNSI).

La partie intitulée « Moments » s'ouvre sur un chapitre de Jean-Louis Robert intitulé « La Commune et l'école » par lequel l'historien rappelle l'importance accordée par la Commune à l'enseignement professionnel, reprenant des formules déjà largement diffusées par les Internationalistes, notamment celle d'« instruction intégrale ». Sur-tout, Jean-Louis Robert rappelle que les écoles parisiennes furent alors intégralement laïcisées. La conclusion de l'article montre les avancées sociales et éducatives de ce très court « moment » communal : « Dix ans avant Jules Ferry, trente-cinq ans avant la séparation de l'Église et de l'État, cinquante ans avant l'égalité des salaires femmes / hommes dans l'Éducation nationale, la Commune avait, sur le terrain de l'école, comme sur bien d'autres, su être en avance sur son temps ». Dans cette partie, David Hamelin a consacré un intéressant chapitre aux Bourses du travail sous la Troisième République et à leur action dans le domaine de l'éducation : « Les Bourses du travail et l'éducation (1887-

1914). De l'enseignement professionnel aux savoirs "éclectiques". » L'historien commence par rappeler l'importance des Bourses du travail et leur place centrale dans l'histoire du syndicalisme français, marquant « profondément la nature du syndicalisme et particulièrement de la Confédération générale du travail (CGT) ». Pour Fernand Pelloutier, l'éducation est une question fondamentale qui doit animer les Bourses du travail, qui explique notamment le développement de l'enseignement professionnel au sein de ces institutions qui doit devenir le « socle d'un enseignement intégral ».

Parmi les nombreux « portraits » de la dernière partie, Catherine Moulin dresse celui de Georges Sand qui s'est battue pour la reconnaissance des droits civils des femmes. L'auteure s'implique dans la vie politique après la Révolution de février 1848 et s'est ainsi intéressée à l'éducation des masses mais aussi des filles.

Hélène Laiger rappelle de son côté le parcours d'institutrice de Louise Michel que ce soit en Haute-Marne, à Paris ou encore en Nouvelle-Calédonie durant sa déportation. Ce portrait a le mérite d'insister sur les pratiques pédagogiques de Louise Michel qui était favorable à une « pédagogie inventive et active », Hélène Laiger la rattachant au courant dit de « l'éducation nouvelle ».

D'autres portraits concernent des acteurs et actrices moins célèbres que la fameuse communalarde. Par exemple, Éric Leboutellier dresse celui de Gustave Francolin qui était lié à

Louise Michel via la Société pour l'instruction élémentaire. L'auteur rappelle ainsi l'importance de ces acteurs de second plan qui favorisent la diffusion des idées pédagogiques portées par les courants socialistes : « Gustave Francolin est le prototype de l'intellectuel intermédiaire. Comme pédagogue ou journaliste, il est un acteur important de la médiation culturelle de son temps. » Je prendrai pour dernier exemple, le portrait d'Eugène Fournière (1857-1914) par Gilles Candar qui écrit que « sa mémoire publique ne s'est guère maintenue » insistant par la même occasion sur l'importance de la transmission de cette mémoire de la pensée éducative socialiste. Il est intéressant de noter que ce leader socialiste français (il fut député de l'Aisne) a défendu la réforme de « l'ortographe » en affirmant en 1908 qu'il ne s'agit pas là de l'essentiel : « Connaître la figure compliquée des mots et ignorer la substance qu'ils contiennent, c'est dévorer les coquilles et laisser intacte la noix savoureuse et nourrissante. » Ce dernier exemple visait à montrer que cet ouvrage historique permet de réfléchir aussi aux enjeux contemporains de l'éducation (de l'autonomie des enseignantes aux méthodes actives, en passant par la « nouvelle » orthographe) par sa présentation de l'apport spécifique de la conception socialiste d'une éducation émancipatrice.

JEAN-CHARLES BUTTIER

Socialismes et éducation au XIX^e siècle, Gilles Candar, Guy Dreux, Christian Laval (sous la direction de), Le bord de l'eau, 2018, 24 €.

L'Enfance de l'ordre, lecture pédagogique et militante

« Comment les enfants perçoivent le monde social ? », c'est la question que posent Julie Pagis et Wilfried Lignier dans leur ouvrage *L'Enfance de l'ordre*, publié au printemps 2017.

Cependant, il s'agit moins pour les deux sociologues de décrire ce que les enfants en pensent et d'évaluer ce qu'il et elle appellent leur « réalisme social » (la conformité entre leurs représentations des hiérarchies et la réalité objective), que de comprendre comment se construisent leurs perceptions. Au centre de leur livre, il et elle construisent la thèse du « recyclage » de « mots d'ordre » en « mots de l'ordre », le recyclage d'injonctions domestiques et scolaires en véritables outils enfantins pour percevoir et dire le monde. Des registres liés au maintien du corps et de l'hygiène (« lave-toi les mains », « ne touche pas cela, c'est sale », « ne fais pas le cochon », etc.) à celui de la discipline et de la performance scolaire (« faire l'idiot », « ne pas désobéir », « ne pas écrire gros », « avoir des bonnes notes ») : ces « mots d'ordre » utilisés par les enfants viennent de la famille et de l'école. Ainsi, l'ouvrage s'attarde sur trois univers permettant de décrire le monde social : la première partie s'intéresse aux hiérarchisations des métiers par les enfants, la seconde sur les jugements que se portent les enfants entre eux/elles (et les raisons des amitiés, amour et détestations enfantines) et la dernière s'intéresse à leur perception de la politique.

Comme il s'agit aujourd'hui de nourrir sa pédagogie de preuves scientifiques, petite lecture, en tant qu'enseignant, de ce très scientifique ouvrage et de ses auteurs sociologiques.

Paroles et expériences enfantines : leur laisser la parole

Les sociologues ont enquêté pendant deux ans dans deux écoles du XIX^e arrondissement à Paris où il et elle passent des questionnaires et mènent des discussions collectives avec les élèves. L'ouvrage présente ainsi un grand nombre d'extraits de ces discussions vivantes où les élèves parlent, donnent leur avis, se contredisent, provoquent, changent d'avis, etc. Pour le/la pédagogue, on retrouve avec délice des fragments de vie d'école, de ces discussions qui s'ébauchent en classe et dont on est trop souvent obligée de mettre un terme. Le livre nous montre des enfants qui parlent du monde (plus ou moins proche) qui les entoure avec une grande liberté. Toutefois, par ces descriptions vivantes, ce n'est pas seulement la curiosité et le plaisir du/de la lectrice qui sont visés, mais bien un propos théorique sur les perceptions enfantines. En effet, en faisant le choix des discussions collectives, les chercheuses donnent à voir comment les perceptions se construisent aussi par et dans le

groupe des pairs, à la fois en fonction des intérêts des enfants à classer, mais aussi des mots, de la matière symbolique, à leur disposition. Les perceptions ne sont pas des idées sur le monde qui viendraient par des processus naturels ou par des mécanismes sociaux abstraits : elles se construisent dans l'interaction et en fonction des expériences – toujours situées socialement – des élèves.

Interroger l'école

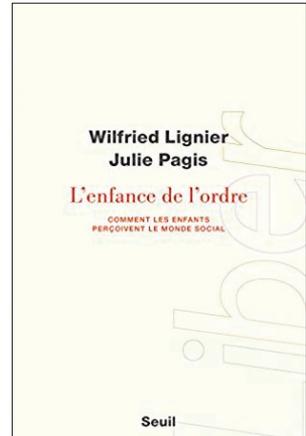
Se déroulant à l'école, l'enquête dit aussi beaucoup sur la seconde institution où elles se construisent, l'institution scolaire et son « ordre symbolique ». Malgré leurs diverses expériences dans le cadre familial et domestique, tous les enfants quel que soit leur milieu (et les écoles enquêtées sont caractérisées par une mixité sociale importante) s'y retrouvent et adoptent – quels que soient leur genre et leur origine sociale ou migratoire, l'« ordre symbolique » scolaire avec ses manières de percevoir, de hiérarchiser et ses valeurs. Les élèves sont décrits comme cherchant activement à se classer les uns par rapport aux autres, et à comprendre les différents types de classement scolaire, même lorsque ces derniers sont volontairement euphémisés par les enseignantes. À la piscine, les élèves savent très bien qu'il vaut mieux faire partie des « dauphins » que des « poissons » même si la répartition par niveau n'est pas explicite. « Cette recherche active, par les enfants, d'une connaissance de l'ordre symbolique dans lequel ils sont pris à l'école est d'emblée une mesure de la reconnaissance qu'ils ont à son égard : ils y croient suffisamment pour vouloir le révéler » écrit

vent les sociologues. En outre, si les enfants perçoivent nettement l'ordre symbolique scolaire, ils et elles le réutilisent aussi afin de se juger entre eux/elles. Les jugements scolaires deviennent ainsi une ressource très présente, au même titre que les jugements sur l'hygiène ou la beauté, pour déprécier ses camarades et justifier de ses inimitiés. Les petites filles racontent ainsi l'importance des bonnes notes d'un garçon pour qu'il puisse être un amoureux convenable. On dépréciera un enfant qui est « désobéissant » ou qui « écrit trop gros ». Nous pourrions imaginer que cette prégnance des catégorisations scolaires dans le jugement entre pairs serait du fait des « bonnes » élèves, mais étonnamment ce n'est pas le cas. Ces jugements scolaires semblent intégrés et non refusés par tous et toutes, produisant évidemment une grande violence symbolique pour ceux/celles qui en font l'objet ou qui ne peuvent s'en saisir pour juger les autres. En tant que pédagogue, ces résultats font soudainement surgir l'importance de nos jugements sur les élèves, que l'on voudrait limités à la question des apprentissages, mais recyclés bien au-delà dans l'ensemble de leur vie sociale. Il est intéressant à ce propos de noter qu'une des écoles enquêtées, est présentée comme mettant en œuvre des pédagogies « alternatives ». La force symbolique des classements scolaires, malgré des tentatives d'euphémisation, n'est donc pas l'apanage de la « vieille école » et des pédagogies les plus traditionnelles.

Vive la sociologie !

En étudiant les perceptions, objet plutôt traditionnellement étudié par les sciences cognitives, leur livre vient montrer les possibilités et les finesses de l'analyse sociologique. À plusieurs reprises, les sociologues remettent par exemple en cause l'analyse classique par l'âge qui détermine des « stades de développement » normaux, en démontrant l'influence du genre et de la classe sociale, dans la construction des perceptions.

Ainsi, les enfants des classes supérieures se distinguent dès le CP par leurs réponses, non pas « tant [par] la richesse de [leur] vocabulaire, la quantité de mots dont il[s] dispose[nt], que [par leur] rapport à la prise de parole et à l'expression d'un point de vue individuel », qui correspondent à des situations de communication vécues dans le cadre familial. Les élèves qui retrouvent dans la situation d'entretien, la situation d'échange avec le/la parente où sera valorisée l'expression d'un point de vue personnel et autonome, manifesteront de l'aisance et des perceptions construites sur le monde, dès le cours préparatoire. On peut aussi évoquer ces garçons de CM2, issus des classes populaires, qui produisent des classements de métier « fantaisistes » ou s'expriment avec violence face à leurs camarades qui discutent leur classement. Ces enfants savent pertinemment qu'en classant la femme de ménage en bas de l'échelle – comme peuvent le faire en toute innocence leurs camarades fils/filles d'architecte ou de médecins – ils classent leur mère ou leur tante, et donc se classent eux-mêmes. Dans les cas cités, ce qui permet de comprendre finement les situations et les comportements, c'est la prise en compte de la diversité des vécus enfantins, dans mais surtout hors le monde scolaire. « Il s'agit [...] de partir des innombrables et parfois considérables variations de l'enfance, y compris au sein d'un même âge, et de s'efforcer de les analyser sans les renvoyer immédiatement et par hypothèse à des processus organiques ou psychologiques internes, expliquent Julie Pagis et Wilfried Ligner – sans quoi, l'universalisme de bon aloi peut, du reste, se changer en essentialisme, en racisme. » Ainsi, contre les « lois naturelles » de l'enfant, et autres naturalisations du social, la lecture de l'ouvrage nous donne des clés pour comprendre de manière non-normative ce qui se joue dans l'enfance et à l'école. L'« ordre symbolique » dans lequel les élèves se



pensent est aussi le nôtre ; dans les paroles des élèves, on retrouve les mots des adultes. Cet éclairage sur la construction des perceptions de l'ordre social devrait ainsi être utile à toutes les pédagogues qui s'en déclarent l'ennemi. Quand les sociologues demandent aux enfants quelles lois ils/elles feraient s'ils/elles étaient présidente de la République, les enfants proposent très souvent des lois très répressives. Pourquoi interdictions et prisons structurent l'imaginaire politique enfantin ? Pourquoi cet « autoritarisme » ? Les sociologues répondent simplement que là encore, les enfants « recyclent » ce qu'ils/elles connaissent. « Comment ces derniers [les enfants] pourraient être critiques ou méfiants envers un pouvoir et des autorités politiques en place, alors que le respect de l'autorité (parentale) est quotidiennement valorisé, que les enfants sont recomposés quand ils s'en tiennent à l'ordre (familial, scolaire) et sanctionnés lorsqu'ils en viennent à le subvertir ? » concluent-ils. Cela a été peu commenté, il me semble, mais cette fin d'ouvrage est sombre. Cette question posée par les chercheurs saute à la gorge du pédagogue comme un défi. Que faire pour ne pas enfanter l'ordre ? ■

Arthur

Wilfried Ligner et Julie Pagis, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social.*, éditions du Seuil, 318 p., 23 €.



Du bon usage de la pédagogie

C'est un document précieux et stimulant que ce recueil de textes de Mohand Saïd Lechani qui apporte un éclairage sur un des aspects méconnu de l'histoire de la pédagogie Freinet, du mouvement syndical enseignant et des luttes pour la décolonisation. Alors qu'émerge encore trop timidement une réflexion sur les pédagogies décoloniales, il était important de présenter au public la vie et la réflexion pédagogique de cet instituteur kabyle, résolument engagé syndicalement, politiquement et pédagogiquement (il adhère à la CEL de Freinet en 1933).

Du bon usage de la pédagogie, ce titre simple, sans ornement, est pourtant une belle synthèse des questionnements et du parcours de cet instituteur « indigène », comme on disait alors.

Mohand Saïd Lechani est né en Haute-Kabylie en 1893 ; sa première éducation est celle de sa communauté : orale, poétique et religieuse. Mais la loi française va imposer la scolarisation, surtout en Kabylie. Lechani passe alors le « Certificat d'études indigène » puis rentre à l'École normale où la ségrégation entre les communautés règne, implacable.

Dès 1912 sa conscience politique s'exprime à travers son adhésion à la Ligue de Défense des Droits de l'Homme et à la SFIO. Son premier

combat sera de dénoncer, avec ses collègues, le sous-statut accordé par l'administration aux enseignants « non européens » et de lutter contre la politique coloniale de ségrégation et son école à deux vitesses. Il collabore activement au journal *La Voix des humbles* qui porte la parole des enseignants mobilisés pour l'égalité des droits. Élu au conseil syndical (CGT) en 1930, il démissionne de l'organisation en 1931 et écrit alors dans *L'Instituteur syndicaliste* : « Je ne puis, sans renier tout mon passé de militant et les idées qui me sont les plus chères, apporter ma collaboration à un groupement qui refuse d'accepter le principe d'égalité entre instituteurs indigènes et maîtres européens. Je suis parti du syndicat parce que, contrairement à la doctrine syndicale, la section d'Alger accepte le principe colonialiste de notre infériorité. [...] J'irai au syndicat quand il y en aura un. Y retourner aujourd'hui, c'est accepter en quelque sorte l'infériorité dans laquelle on veut nous maintenir et, partant, c'est manquer de dignité. C'est aider matériellement et moralement à maintenir l'injustice dont nous souffrons. » Cet engagement social nourrit son action pédagogique et réciproquement ; la lutte pour l'égalité des droits est liée à la nécessité de la formation professionnelle, aux échanges de pratiques et à la mutualisation des expériences. « Ce côté pédagogique du syndicalisme, écrit-il en 1936, n'a pas été assez mis en relief. Il présente pourtant la partie constructive de notre action. » Une formule que l'on retrouve quasiment telle quelle sous la plume de Freinet.

Et si Lechani veut mettre à bas les injustices ontologiques de l'école coloniale, il dénonce également une langue à deux vitesses... Le français, pour les élèves qu'il accueille, est une langue étrangère. En découvrant le potentiel des pédagogies issues de l'Éducation nouvelle, Mohand Saïd Lechani cherche, avec patience et détermination, à mettre en œuvre dans sa classe leur potentiel émancipateur et, en particulier, à adapter la mé-

thode globale au contexte de l'école coloniale. Cette démarche, il la met en place alors même que la faculté de globalisation des petits « indigènes » leur était déniée ! C'est cette réflexion sur la langue, les langues, leur enseignement et les défis du plurilinguisme, qui irrigue les différents articles présentés dans l'ouvrage.

Ce combat pour le français, ce « butin de guerre », selon l'expression de Kateb Yacine, passe par la dénonciation d'une langue « basique » alors enseignée aux petits « indigènes », au profit de la diffusion d'un langage de l'émancipation. S'il se réfère à Decroly et Freinet, on pense également à Paulo Freire et à sa démarche, également issue d'une expérience d'alphabétisation et de conscientisation des opprimées. Reconnu comme un spécialiste de l'enseignement du français langue seconde, il rédige, en 1949, une proposition de loi sur la fusion des enseignements et l'abolition des discriminations scolaires et travaille sur un rapport pour l'Unesco et la commission Gougenheim.

« Maître exemplaire mais instituteur insoumis », pour reprendre la belle formule d'Anne-Marie Chartier qui signe la préface, Lechani est mobilisé pour l'émancipation du peuple algérien par l'école. On le retrouve également à l'œuvre après l'indépendance pour repenser le système éducatif : « À une situation révolutionnaire, doivent correspondre des moyens révolutionnaires ». Presenti comme ministre de l'Éducation sous Ben Bella, il préfère inscrire son action sur le terrain, dans le sillage des Centres sociaux, impulsés par Germaine Tillion, et mobiliser le peuple pour qu'il contribue à sa propre éducation. Nul doute que nous proposerons à nos lecteurs et lectrices de recroiser cet itinéraire exemplaire pour sa dimension militante, pédagogique et surtout pour sa réflexion sur la langue... D'ici là, ne tardez pas à ouvrir ce livre ! ■

GRÉGORY CHAMBAT

Mohand Saïd Lechani, *Du bon usage de la pédagogie*, Les Chemins qui montent (Document), 2017, 187 p., 16,50 €.



Neurosciences...

« Il ne s'agit pas de prétendre que les neurosciences vont résoudre des problèmes pédagogiques, imposer des préceptes didactiques ou dicter des règles éducatives, et surtout pas qu'elles vont remplacer les sciences de l'éducation. Notre conviction est qu'elles peuvent cependant soulever de nouvelles questions, conforter ou disqualifier des pratiques intuitives [...]. Sans apporter de réponses définitives et irréfutables, elles contribuent à enrichir notre réflexion. »

L'objectif de ce bref ouvrage est clair, comme l'est, chapitre après chapitre, l'exposé des connaissances et des problématiques apparues récemment : pas de prescription, mais pas d'ignorance crispée non plus. Car l'invocation des neurosciences par un ministre réactionnaire ne doit pas nous faire jeter le bébé avec l'eau du bain.

Quand on est élève, savoir ce que l'on fait (ce que font nos neurones) quand on comprend et qu'on apprend permet d'être à l'élève d'être plus conscient, partant plus en maîtrise, et moins soumis à la leçon de morale ou à la prescription vague (« Apprenez la leçon pour la prochaine fois ») : la nécessité de la réactivation mémorielle et ses rythmes n'apparaissent plus comme une pure et simple contrainte venant de l'adulte ou un diktat idéologique (« la nécessité de l'effort ») mais comme une nécessité biologique.



De même, la prise en compte des émotions dans l'apprentissage n'est pas un effet de la sensiblerie de certains, mais une réalité psychique : en prendre conscience peut certainement accroître, pour les enseignants comme pour les élèves, une relation plus tranquille, et, du coup, plus maîtrisée à ces éléments perturbateurs ou motivants, et inévitables, que sont les affects.

Concret, l'ouvrage s'intéresse également à l'attention et à l'interaction des fonctions cognitives et à la flexibilité mentale, notamment en rapport avec l'âge. On y apprend beaucoup, ou, si l'on a déjà eu ce type de curiosité, on y trouve matière à révision et recadrage.

Il y a toujours un réflexe de recul quand on constate les bases physiques de son comportement, ou l'ignorance que l'on a de tout ce qui se passe « là-dedans », ignorance que les neurosciences commentent tout juste à entamer. Tout en générant toute une série de neuro-mythes, auxquels Nicole Bouin consacre tout un chapitre.

Il faut donc aller au-delà aussi bien de l'effet de mode et du phénomène de croyance (sur lesquels joue la manipulation politicienne) que du dédain frileux : Nicole Bouin, militante pédagogique, longtemps enseignante en lycée pro et formatrice, nous y aide bien.

JEAN-PIERRE FOURNIER

Nicole Bouin, *Enseigner : apports des sciences cognitives*, Canopé (Éclairer), 2018, 152 p., 9,90 €.

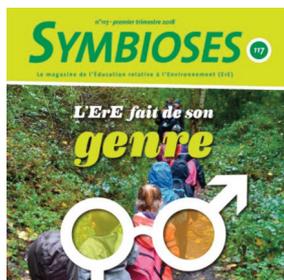
Bréviaire des enseignants

Avec ce « bréviaire », Irène Pereira propose aux enseignantes de mener une réflexion critique sur leurs pratiques professionnelles. Résolument inscrit dans les débats actuels – en particulier l'instrumentalisation des neurosciences par le ministère – ce petit guide d'une centaine de pages est placé sous l'égide de Paulo Freire : « Transformer l'expérience éducative en un simple entraînement technique revient à déprécier ce qu'il y a de fondamentalement humain dans l'exercice éducatif. » Outre le pédagogue brésilien, Irène Pereira convoque également Simone Weil, Jürgen Habermas, les différents courants de la pédagogie critique et radicale (Henry Giroux), etc..

Cinq parties, comment autant de problématiques qui structurent une approche philosophique de l'éducation, organisent le propos. La première questionne, dans le cadre d'un régime démocratique, la volonté de guider les politiques publiques à partir d'une approche strictement scientifique. S'en suit une réflexion sur l'humanité de l'interaction pédagogique, sur le rapport à l'autorité, la formation à l'éthique professionnelle. La dernière partie s'interroge sur le rôle que peut occuper la science dans une éducation émancipatrice.

Au fil des pages, Irène Pereira questionne le rapport entre pédagogie et démocratie, à la lumière des expériences totalitaires du siècle dernier et d'une étude de quelques dystopies éducatives. « Ainsi, le problème fondamental qu'a posé le ^{xx}e siècle, écrit-elle, est celui de savoir ce qui distingue une éducation qui favorise un *ethos* démocratique et une éducation qui au contraire peut conduire à l'adhésion à des régimes autoritaires voire fascistes. [Un] problème qui n'a rien perdu de son actualité lorsque l'on constate la montée des partis d'extrême-droite en Europe. »

Irène Pereira, *Bréviaire des enseignantes. Science, éthique et pratique professionnelle*, Éditions du Croquant, 2018, 104 p., 12 €.



Genre

Le nouveau dossier de *Symbioses* s'est emparé des lunettes « genre » et les a posées sur le nez du secteur de l'Éducation relative à l'Environnement (ErE). Pourquoi ? Parce que les inégalités hommes-femmes sont encore galopantes partout dans le monde. Et aussi parce que les injonctions et discriminations genrées, c'est l'eau de notre bocal : comme l'environnement, on baigne dedans sans s'en rendre compte. Au fil de ce dossier, vous découvrirez combien cette question de genre est liée à celle de l'environnement et à celle de l'éducation. Les acteurs et actrices du monde éducatif, en classe, en animation, en formation, au contact de jeunes et moins jeunes, reflètent ces enjeux dans leurs pratiques de terrain. Ce dossier les aidera à en prendre conscience, et à agir en faveur de l'égalité. Au-delà des réflexions, reportages et pistes méthodologiques, le magazine propose également des outils pédagogiques et des adresses utiles.

CATHERINE CHABRUN

« L'ErE fait de son genre », *Symbioses, le magazine de l'Éducation relative à l'Environnement*, n° 117, premier trimestre 2018, 4 €. N° en téléchargement gratuit sur le site : <https://symbioses.be/>

Éducateur...

Ce numéro de la revue syndicale suisse romande qui donne comme toujours une large place aux questions pédagogiques, consacre son dossier à la Société pédagogique genevoise : le syndicat et l'association pédago sont nés à la même pé-

riode, il y a un siècle et demi. Le lecteur plus éloigné fera son miel de l'ouverture constante de cette revue aux réalités du monde : la rubrique haïtienne, toujours passionnante, un écho de la Semaine romande de la lecture consacrée à « Lecture sans frontières », un article sur école et pollution en Inde.

J.-P. F.

« SPG : 150 ans d'actions syndicales et professionnelles », *Éducateur* [suisse romande], n° 11/2017, décembre 2017 (<http://www.revue-educateur.ch/>)

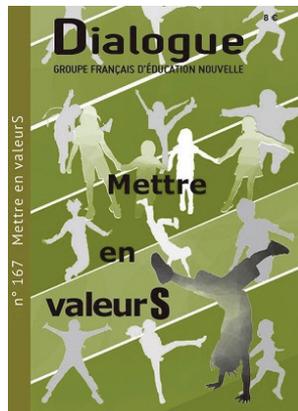
Haut potentiel intellectuel... ?

Une revue très spécialisée composée d'articles scientifiques avec tout ce que cela signifie (présentation des procédures expérimentales, références exhaustives). Il ne faudrait pas se laisser rebuter par ce qui pourrait apparaître comme des obstacles. On y trouve, pour ce champ, des pépites qui ont l'avantage pour le profane de faire le point sur des thématiques touchant aux phénomènes cognitifs et aux « dys ». Ainsi le n° 149 porte sur « Mémoire(s) et apprentissage », le n° 150 sur la scolarisation des élèves autistes et le numéro 151 (décembre 2017) sur la scolarité de l'enfant dyspraxique. On est là dans une double approche, médicale et expérimentale d'une part, d'action sanitaire et sociale militante d'autre part, selon les termes de la revue (cf. leur site www.anae-revue.com). La revue, francophone, fait la part belle à la Suisse romande, au Québec, à la Belgique, avec une ouverture humaniste (le dernier éditorial évoque ainsi les besoins spécifiques et durables des migrants). Les enseignants ayant des élèves « dys » en classe et ne confondant pas la recherche scientifique avec l'utilisation politique qui peut en être faite y puiseront d'utiles informations. Le numéro 154, « Le Haut potentiel intellectuel, mise au point », après un éditorial percutant d'Édouard Gentaz (« La compréhension de la

cognition est-elle davantage scientifique avec des données neuronales qu'avec des données comportementales ? »), propose des comptes rendus de travaux qui vont contre les lieux communs (et qui sont basés sur des expériences scientifiques, M. Blanquer !) : non, les « surdoués » ne sont pas « plus sensibles » ou « plus mal à l'aise avec l'école » que d'autres ; non, rien ne prouve que les exercices de « pleine conscience » en milieu scolaire soient bénéfiques (ni nocifs d'ailleurs). Permettons-nous d'ajouter : non, le match n'est pas entre les pédagogues coopératifs et égalitaires et les « gens sérieux » des labos, mais entre ceux qui cherchent (en classe ou ailleurs) et ceux qui chevauchent quelques auteurs dans des buts politiques. Entre les pédagos et les neuropsychs, il peut y avoir débat, collaboration, et d'abord entre-connaissance.

J.-P.F.

« Le Haut Potentiel Intellectuel - Mise au Point », *ANAÉ, Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, n° 154, juin 2018, 39 €.



Mettre en valeurs

Au nom de quoi enseigne-t-on, et avec quelles implications dans les façons d'enseigner ? Question fondamentale qui anime notamment notre revue, ainsi que le travail du GFEN, qui consacre le numéro de sa revue mensuelle aux valeurs avec une série d'articles... de

Appren-tissages

Cette deuxième livraison de la revue belge qui entend porter « un autre regard sur l'éducation » est placée sous le signe du « Hors pistes » car « c'est souvent à partir des marges, des limites et des failles que les questions intéressantes surgissent. » Tout au long de ses 160 pages, magnifiquement maquetées, et où une large place est faite aux photographies, ce numéro nous fait voyager géographiquement – de

la forêt amazonienne au Bhoutan – mais aussi dans le temps grâce à l'historien de l'éducation Claude Lelièvre, à une présentation de la pédagogie de Deligny ou de Decroly. Ces allers-retours permettent d'ailleurs d'explorer, à travers différentes contributions, la notion d'innovation pédagogique.

De quoi nous faire patienter jusqu'au prochain numéro...

« Hors pistes », *Appren-tissage* n° 2, printemps 2018, 160 p., 19 €.



valeur. On peut retenir tout spécialement celui de Romain Geffrouais qui, dans son lycée de Vitry, a mené un travail conduisant ses élèves à penser et agir contre les dégradations et saletés du quotidien, en lien avec les agents : dialogue, réflexion et action collective, transfert à l'ensemble de la communauté scolaire, c'est tout simplement (et pas si simplement) remarquable. Les « petits exercices de citoyenneté en maternelle » de Sophie Reboul et Catherine Ledrapiet rentrent dans la même catégorie de cette pensée agie. Il en est de même quand Alexis Avril, prof de philo, évoque la question de la pratique des valeurs dans la classe au sujet de l'apprentissage de la démocratie à l'école, pour que la morale ne soit pas « hors-sol » ou qu'avec une franchise rare, Sylvie Lange montre que l'égalité vécue en classe, ce n'est pas évident mais que ça fonctionne. On trouve aussi dans ce numéro, rassemblé par Jean-Louis Cordonnier, un beau recueil de citations réactionnaires des années vingt à 40 du siècle précédent, utile référence pour voir les continuités derrière les changements de vocabulaire. Par ailleurs, le cahier du LIEN (mouvements d'éducation nouvelle en dehors de la France) donne des exemples d'action avec les migrants en Belgique, en Suisse romande, au Luxembourg et en Allemagne.

« Mettre en valeurS », *Dialogue*, GFEN, n° 167, janvier 2018, 8 €.

A comme résistances

« A comme résistances », le A cerclé des anarchistes bien sûr. Ce numéro, peut-être moins novateur que les précédents, ne se contente pas cependant pas du patrimonial voire de la redite si fréquente dans les publications libertaires : l'article inquiet et précis de Tomas Ibanez en témoigne : rapport au temps (plus de futur idéal, faut-il accepter le présentisme pour autant ?), rapport du particulier au général (penser l'anarchisme comme singularité, voire comme regroupement de combats singuliers), il y a là matière à réflexion. Et l'interview de la Scop-ti (reprise autogestionnaire de l'usine Fralib de Géménos, appartenant à Multilever – buvons 1 336 !) nous montre que ces réflexions ne sont pas coupées des luttes actuelles. Quant aux articles qui reviennent sur des débats du passé, ils peuvent aussi avoir leur intérêt. De toute façon, la revue est à suivre (à lire, à s'abonner) en continu.

J.-P.F.

« A comme résistances », *Réfractaires*, n° 40, printemps 2018, 15 €.

Bienveillants et exigeants

« Bienveillants et exigeants » : ces mots, qui sentent l'équilibre facile façon dissert voire façon Macron, avec tout le vide que cela suppose, donnent lieu à des articles de fond : Sylvain Connac nous décrit comment Freinet s'inscrit dans cet équilibre, mais pour de vrai, Dominique

Segetchian montre que l'inévitable difficulté d'apprendre doit être accompagnée : « l'enseignant, guide et sherpa » ; Nolwell Guillou et Valérie Ronsoux expliquent, à partir de leur pratique dans une école rurale de Bretagne, l'importance du lien avec les familles pour que les enfants aient confiance en eux. Deux autres articles étonnent et apprennent : l'un sur l'enseignement de la programmation en prison, l'autre sur l'apprentissage des migrants, vis-à-vis desquels l'exigence est la marque d'une attitude égalitaire.

J.-P.F.

« Bienveillants et exigeants », *Cahiers pédagogiques* n° 542, janvier 2018, 10 €.

Casse-rôles

Pour sa cinquième livraison, *Casse-rôles*, le journal « féministe et libertaire à prix libre » nous emmène en Amérique latine mais aussi en Chine et en Afrique.

À noter une très intéressante synthèse historique sur les luttes pour le droit à l'avortement et un retour sur les suffragistes radicales.

On y trouvera aussi un texte d'Anne-Marie Chartier sur la place des hommes dans les luttes féministes. Preuve d'un bel équilibre entre histoire, internationalisme et éclairage de l'actualité...

G. C.

« Amérique latine, la lutte continue ! », *Casse-rôles*, n° 5, août-octobre 2018, prix libre. Abon. depuis le site du journal.



L'autre communisme...

« Il s'agit de rappeler aux hommes cette vérité élémentaire, qu'ils connaissent bien mais oublient régulièrement lorsqu'il s'agit des affaires publiques : ni l'expansion de l'économie capitaliste, ni le gouvernement, ni les lois de l'histoire, ni le parti ne travaillent jamais pour eux. Leur destin sera ce qu'ils voudront et pourront en faire. »

Cornelius Castoriadis

Pour notre grand malheur, le communisme est sorti au xx^e siècle entaché des crimes staliniens au sens large du terme, ce qui le rend indisponible sans doute encore pour longtemps, les gardiens de l'ordre établi ne manquant pas une occasion de le réduire à l'univers totalitaire. Le communisme renvoie pourtant à des expériences politiques aussi variées que fécondes.

Dans *Le Socialisme sauvage**, Charles Reeve montre qu'il existe bien un autre communisme, anti-autoritaire, qui s'organise autour du principe d'auto-gouvernement. Il le fait remonter à l'époque de la Révolution française, quand la souveraineté populaire s'affronte à l'idée de représentation nationale. Il décèle ensuite une volonté d'auto-gouvernement pendant la Commune de Paris de 1871, au cours de la Révolution allemande de 1919, pendant la Guerre d'Espagne, en mai 1968, ou même aujourd'hui dans le mouvement des assemblées générales

comme Nuit debout ou l'occupation insurgeante des places publiques. Le mérite de l'auteur est de se garder de tout sectarisme en mettant l'accent sur les continuités ou les ressemblances entre le communisme des conseils ouvriers et la tradition libertaire, en particulier l'anarcho-syndicalisme, entre la révolution allemande et espagnole si l'on préfère. Une autre évidence apparaît à la lecture du livre, c'est la confiance des socialistes anti-autoritaires dans la capacité des classes populaires à s'auto-organiser et à définir une politique générale d'émancipation par elles-mêmes et pour elles-mêmes.

Yohan Dubigeon approfondit encore davantage la question de l'autonomie et du rapport entre conseilisme et démocratie par en bas**. La fécondité du courant conseiliste provient de la réflexion développée par ses principaux représentantes (Rosa Luxembourg, Anton Pannekoek, Otto Ruhle ou, plus récemment, Cornelius Castoriadis) pour articuler spontanéité des masses et réorganisation des relations humaines, destruction de l'ordre établi et refondation de la société sur des bases égalitaires qui remet de fait en cause la séparation entre dirigeants et exécutants. On l'oublie, mais les théoriciens du conseilisme sont parmi les premiers à faire une analyse critique du phénomène bureaucratique qui menace toute forme d'organisation politique pérenne, les États modernes mais aussi les partis et les syndicats. Il voit ainsi dans le communisme de conseil une expérience historique sur laquelle s'appuyer aujourd'hui encore pour radicaliser le principe démocratique qui n'est jamais que la capacité effective des multitudes à délibérer et décider du devenir social et politique. Ce n'est toutefois que par nos luttes autonomes, c'est-à-dire autodéterminées, qu'une telle conception de la démocratie pourra être mise en œuvre collectivement dans la perspective d'une société égalitaire et coopérative. Il serait intéressant enfin de repenser démocratie et autonomie du point de vue du combat pour les communs, sujet à peine effleuré par Charles Reeve, mais qui per-

mettrait pourtant de requalifier dans le présent le principe communiste.

JÉRÔME DEBRUNE

* Charles Reeve, *Le Socialisme sauvage : Essai sur l'auto-organisation et la démocratie directe dans les luttes de 1789 à nos jours*, L'Échappée, 2018, 317 p., 20 €.

** Yohan Dubigeon, *La Démocratie des conseils*, éd. Klincksieck (Critique de la politique), 2017, 410 p., 27 €.

Écologie et pensée libertaire

L'ouvrage dont c'est le sous-titre est une référence. Qu'on ait déjà lu les auteurs cités (les penseurs et écrivains qui ont conjugué peu ou prou affirmation écologiste et orientation libertaire) ou qu'on les découvre par le biais de ce livre, on y fera son miel. Le travail de José Ardillo est solide, avec des études spécifiques qui vont des pionniers (Kropotkine, Reclus) aux auteurs indépendants qui ne se sont pas explicitement réclamés de l'anarchisme mais qui ont eu un regard distancié et méfiant vis-à-vis de la technique (d'Ellul à Huxley, en passant par Illich et bien d'autres).

Regard également distancié mais cette fois-ci fraternel de l'auteur vis-à-vis des idées croisées par ces penseurs très différents, souvent de langue anglaise ; il n'est pas exhaustif et on souhaiterait qu'il s'attarde plus sur Thoreau ou William Morris, évoqués en quatre pages. Sans jugement mais en évaluant avec pondération les points de vue des uns et des autres, historiquement situés, il montre que le rapport à la technique est toujours critique, mais de façon variable.

Ce livre sera utile à ceux qui veulent prendre un peu de champ réflexif, tant vis-à-vis des Décroissants que des questions concrètes, comme celle des écrans que pose ce numéro 9.

J.-P.F.

José Ardillo, *La Liberté dans un monde fragile : Écologie et pensée libertaire*, L'Échappée, 246 p.,



127 jours en mars : Petit abécédaire combatif contre la loi travail et son monde

Sous la forme d'un abécédaire, ce petit livre est tout autant une analyse qu'un récit subjectif du mouvement contre la loi travail. Écrit par deux militants syndicalistes libertaires qui s'efforcent tout autant de relier ce mouvement social au précédent que d'en tirer les nouveautés. Si le récit a tendance à être un peu trop

centré sur les manifestations parisiennes, il n'en reste pas moins un témoignage important et rafraîchissant sur ces longs mois de lutte.

FRANCK ANTOINE

Nathalie Astolfi et Alain Dervin, *127 jours en mars : Petit abécédaire combatif contre la loi travail et son monde*, Le passager clandestin, 2018, 150 p., 9 €.

2018, 18 €.

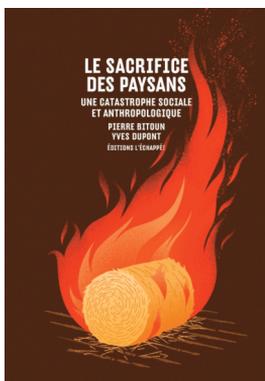
Personne ne gagne

Cette très belle réédition des mémoires de Jack Black (1871-1932), dans un récit à la Jack London, est à la fois un manuel du parfait voleur et une fresque de la société et de la contre-société des marginaux, hobos, cambrioleurs, perceurs de cofres-forts et autres vagabonds. Ce vrai livre d'aventures, écrit par un ancien voleur devenu archiviste au San Francisco Call, emporte le lecteur dans le quotidien de Black avec ses hauts et ses bas, les ors et les immondices, hôtels miteux, prisons médiévales, receluse au grand cœur, trains de marchandises sillonnant les États-Unis et feux de camp où se retrouvent, à l'écart des villes, les trimards... F.S.

Jack Black, *Personne ne gagne : Mémoires*, éd. Monsieur Toussaint Louverture (Les Grands animaux), 2017, 470 p., 11,50 €.

Quelques histoires qui se sont passées dans les usines

Ce recueil de nouvelles et de chroniques est, selon son préfacier Sébastien Rutès, un manuel alternatif d'organisation syndicale. Mais un manuel à la Paco Taibo II, enraciné dans le réel et dans une sourde fantaisie dramatique avec ses jaunes à la solde des patrons et ses flics qui tirent sur les grévistes,



ses ouvriers et ouvrières qui s'organisent clandestinement avec l'aide de drôles de militants révolutionnaires dont l'auteur partagea les combats dans les années 70. Malgré les nombreuses fautes typographiques laissées en route, c'est un ensemble de textes revigorant que nous propose l'éditeur. F.S.

Paco Ignacio Taibo II, *Irapuato, mon amour : et quelques histoires qui se sont passées dans les usines*, l'Atinor, 2011, 295 p., 15 €.

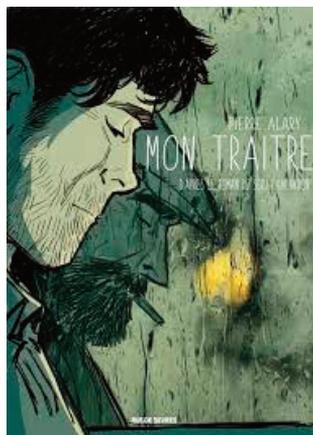
Paysans

Cet essai ne traite pas seulement de la fin de la paysannerie à travers le monde, il en analyse aussi les raisons. C'est bien parce qu'ils et elles étaient l'incarnation humaine de valeurs opposées au modernisme libéral que celui-ci ne pouvait tolérer



plus longtemps leur existence. Si les auteurs déplorent cette disparition ce n'est aucunement par passéisme ou nostalgie des traditions campagnardes mais bien pour l'alternative à la société capitaliste dont une frange de cette population leur semblait porteuse. Cette réflexion les amène à une relecture historique de la période des « Trente glorieuses » et de sa suite qu'ils nomment les « Quarante honteuses ». À travers le destin de la paysannerie, c'est bien aux ravages du productivisme qu'ils s'attaquent et à ses conséquences sur nos vies. Un ouvrage qui s'inscrit résolument dans une visée émancipatrice. FA

Pierre Bitoun, Yves Dupont, *Le Sacrifice des paysans, une catastrophe sociale et anthropologique*, L'Échappée (Pour en finir avec),



Mon traître

En un peu plus de 140 pages, ce roman graphique raconte la rencontre entre un jeune luthier parisien et un chef de l'IRA à Belfast... Au-delà d'une lecture historique et politique entrecoupée par le compte rendu dactylographié de l'interrogatoire du traître Tyrone Meehan, le récit nous mène au plus profond des rapports humains de cette histoire politique et filiale... Alary a su trouver le juste ton tant sur le plan graphique que narratif. Un album à lire absolument pour ceux et celles qui ont raté le roman, en partie autobiographique, *Mon traître*, de Sorj Chalandon (2008). C'est une belle entrée en matière dans l'œuvre coup de poing de Chalandon, écrivain de l'intime et de la violence. F.S.

Pierre Alary d'après le roman de Sorj Chalandon, *Mon traître*, Rue de Sèvres, 2018, 144 p., 20 €.

Ennemi du peuple

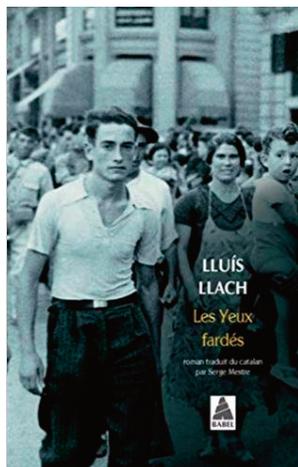
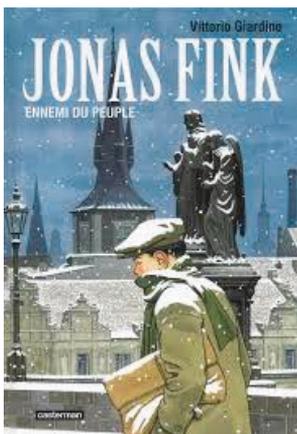
Cela faisait une vingtaine d'années que les admirateurs de Giardino attendaient la suite de la série *Jonas Fink*... Les deux titres initiaux, *L'Enfance* et *L'Apprentissage* parus chez Casterman en 1994 et 1997, sont regroupés aujourd'hui sous le titre chapeau *Ennemi du peuple*. Le deuxième volume, *Le libraire de Prague*, sorti début 2018 clôt enfin la trilogie. Dans deux préfaces intimes, Giardino revient sur la genèse de ce « roman de formation

[...] dans la Prague grise des années Staline [...] de l'autre côté de la frontière. Quand la frontière existait encore » et voit « qu'aujourd'hui "les murs" se multiplient et que le vent d'espoir d'autrefois a cessé de souffler ».

Jonas, un garçon de 11 an est chassé de l'école et doit trouver un travail car son père victime de l'anti-sémitisme des années cinquante est déclaré « ennemi du peuple » et condamné à une lourde peine de prison. De l'enfance brisée de l'après-guerre à la Tchécoslovaquie de 68 (l'occupation soviétique), le récit tresse avec une grande sensibilité la trajectoire de Jonas, ses amours, ses amis avec la description du système totalitaire à l'œuvre dans un pays du « socialisme réel ». Le scénario est impeccable et le dessin réaliste caractéristique de Giardino est toujours aussi élégant. Du très grand Giardino, de la même eau que les aventures en 5 volumes de Max Fridman, l'espion sentimental et tragique qui traverse dans les années trente et dans le chaos, la Hongrie, la Turquie et surtout l'Espagne républicaine (Glénat, 1982-2008). F.S.

Vittorio Giardino, *Jonas Fink, Ennemi du peuple* [L'Enfance ; L'Apprentissage], Casterman, 2018, 156 p., 22 €.

Vittorio Giardino, *Jonas Fink, Le libraire de Prague*, Casterman, 2018, 173 p., 22 €.



Les Yeux fardés

Ni la forme ni l'intrigue littéraire ne sont les grands atouts du roman de Lluís Llach*, *Les Yeux fardés*. En effet, le récit est construit en une série d'entretiens qui remontent la trajectoire de vie sinueuse de Germinal dont la mère, sétoise, décide, par amour, de franchir la frontière catalane pour vivre à Barcelone. C'est là qu'il voit le jour et grandit, plus spécifiquement dans le quartier de la Barceloneta. Il y noue une solide amitié avec Joana, Mireia et David, d'autres enfants de son âge. Les rebondissements de l'intrigue, parfois assez maladroits, n'empêchent pas d'embarquer sans reprendre sa respiration dans la lecture des presque 400 pages du livre. Sans trop la dévoiler, on peut indiquer que les deux personnages féminins disparaissent assez vite du récit tandis que monte en puissance l'amour homosexuel entre les deux protagonistes masculins. Le sel de l'ouvrage réside surtout dans son arrière-plan historique qui nous immerge totalement dans la Barcelone des années trente, et plus encore dans la Barceloneta, secteur de la ville alors prisé des groupes et militants anarchistes. Ce quartier populaire façonne la destinée du narrateur en un jeu de miroir assez vertigineux. En ces temps, la ville est un véritable laboratoire : il s'y fait de prodigieuses expériences d'éducation populaire,

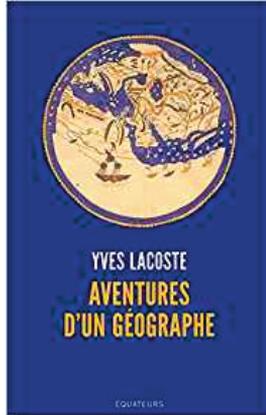
l'action et la réflexion politiques y sont tournées vers l'imagination d'un futur inédit. Ce bouillonnement est brisé par la réaction franquiste qui engloutit les rêves sous les bombes de son aviation, met en déroute une armée de va-nu-pieds, jette sur les routes des milliers de réfugiés. Pour les anarchistes, les partis d'appareil sont aussi aux manettes de la remise en ordre. Pris entre deux feux, ils paient un tribut terrifiant lors la guerre civile. Dans l'après-guerre, Barcelone, transfigurée, n'offre plus qu'un refuge clandestin, interlope et sans lendemain à Germinal dont l'existence ne reprend sens qu'en retrouvant son « Ami Aimé ».

Étrangement, si l'histoire de l'Espagne du premier xx^e siècle ne s'est jamais longtemps éloignée des unes de l'actualité internationale, éditoriale et muséale – la récente exposition du Musée Picasso de Paris, tout comme celle, plus ancienne, du MAHJ, consacrée aux clichés de Capa, Taro et Chim le montrent – le sujet a, en revanche, totalement disparu des programmes d'histoire scolaire. Or, ce roman nous rappelle magistralement qu'à l'ombre des écrits d'Orwell, il est nécessaire d'en aborder, ne serait-ce que par la fiction littéraire, les grands épisodes. S'ils nous éclairaient sur les déshonneurs passés et présents d'une Europe figée dans un conservatisme identitaire rance, ils nous rappellent aussi, avec force, que le vieux continent reste un terrain fertile pour penser et expérimenter des projets émancipateurs, fédérateurs, porteurs de valeurs humanistes, fruits de la volonté de femmes et d'hommes modestes qui ne consentent pas à se rendre.

VÉRONIQUE SERVAT

Lluís Llach, *Les Yeux fardés*, Actes Sud Littérature, Lettres hispaniques, 2015 (rééd. poche 2017), 320 p., 8,90 €. Traduit du catalan par Serge Mestre.

*Lluís Llach est un chanteur catalan, connu comme une des figures de proue du combat pour la culture catalane contre le franquisme. Sa chanson *L'Estaca (Le Pieu)* est devenu un véritable hymne libertaire catalan. (Ndlr)



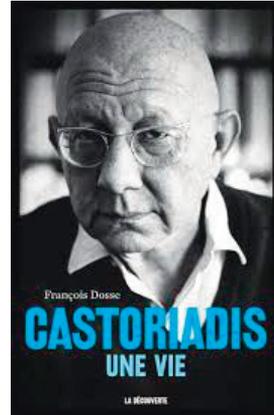
La géographie ? ça sert à quoi...

... d'abord à faire la guerre ! pour reprendre la célèbre formule d'Yves Lacoste qui nous livre ici ses mémoires – ou plus exactement ses « aventures » de géographe engagé... Du Maroc de son enfance au Vietnam, en passant par l'Afghanistan, Cuba ou le Burkina Faso, ce compagnon de route des éditions Maspero qui publièrent son fameux « petit livre bleu » et fondateur de la revue *Hérodote*, nous présente ici les cheminements d'une pensée et d'un engagement qui a marqué bien au-delà du seul champ géographique. Yves Lacoste pense la géographie « dans les plis de l'histoire et de la politique », au croisement des savoirs mais aussi dans le tourbillon des luttes décoloniales...

Non sans contradiction parfois : s'il enseigna à l'université de Vincennes, bastion du gauchisme des années 70, il travailla aussi à la très aristocratique école des Roches ! Assurément, la question pédagogique est bien au cœur de cet itinéraire, Yves Lacoste anima et dirigea une collection de manuels de géographie qui firent date.

Une passionnante lecture qui nous plonge dans un bouillonnement scientifique et intellectuel d'un bout à l'autre de la planète. G. C.

Yves Lacoste, *Aventures d'un géographe*, Équateurs, 2018, 331 p., 21 €.



Castoriadis une vie à penser...

Avec cette imposante biographie, François Dosse offre une porte d'entrée à la pensée de Cornelius Castoriadis qui contribua, collectivement ou individuellement, à poser la question de l'émancipation dans le cadre de la société du xx^e siècle. Son nom, indissociablement lié à la revue *Socialisme ou barbarie*, a incarné une volonté audacieuse de repenser le marxisme, puis de le dépasser.

Prenant volontairement des libertés avec la chronologie, François Dosse a opté pour une approche plus thématique, en tentant de présenter les différents fils d'un itinéraire complexe et foisonnant. Les multiples facettes de Castoriadis sont ainsi exposées successivement : vie privée, combat social, d'abord dans la résistance antifasciste dans son pays natal, la Grèce, puis dans les mouvements socialistes anti-staliniens, parcours intellectuel de ce psychanalyste qui voulait explorer l'institution imaginaire de la société, etc. Personnalité atypique, déroutante, passionnée, fascinante ou agaçante... cette enquête scrupuleuse, s'appuie sur les témoignages de celles et ceux qui ont croisé, à un moment ou un autre, le chemin de Castoriadis... G. C.

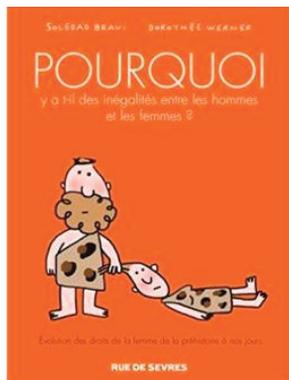
François Dosse, *Castoriadis, une vie*, La Découverte, 2018, 620 p., 14 €.

DOCUMENTAIRE JEUNESSE

Pourquoi les inégalités entre les hommes et les femmes ?

De la préhistoire (accaparement de la viande par les hommes) à nos jours (les femmes consacrent deux fois plus de temps aux tâches domestiques que les hommes), en passant par la chasse aux sorcières, le mouvement hippie ou la loi sur la contraception (1967), les auteures proposent une chronologie illustrée sur les inégalités hommes/femmes dans un petit ouvrage fort bien fait. Les textes concis et les dessins humoristiques sans fioritures permettent aux lecteurs et lectrices de tous âges, du collégé au grand public, d'aborder simplement la question des inégalités. FS

Soledad Bravi (dessin), Dorothée Werner (texte), *Pourquoi y a-t-il des inégalités entre les hommes et les femmes ? Évolution des droits de la femme de la préhistoire à nos jours*, Rue de Sèvres, 2018, 90 p., 10,50 €.



ALBUMS JEUNESSE

Didier Jean et Zad

Utopique, maison d'édition créée par Didier Jean et Zad, rassemble des titres intéressants et sensibles qui évoquent des sujets de société traités avec beaucoup d'intelligence. On y raconte des histoires qui touchent, des histoires dont on a envie de partager l'émotion, ils sont à lire à deux, en groupe, en



classe, à digérer ensemble pour en parler. Car le principal atout de ces romans ou albums est d'ouvrir la porte à la réflexion. Didier Jean et Zad sont des éditeurs engagés, ils font un choix éditorial qui correspond évidemment à leur façon d'être et de voir le monde. Ils réalisent également des affiches pour des associations, des événements culturels, ou plus engagées comme celle en soutien au comité Tarnac, un poing levé multicolore prisonnier d'un fil barbelé.

Ils sont venus dans ma classe, présenter leur travail, parler de ce qui les porte. Pendant que Didier apportait avec bienveillance son aide aux élèves pour l'écriture d'une suite d'un de leurs albums, Zad illustrait. Un beau moment de partage que les élèves ne sont pas près d'oublier...

Et s'il ne faut citer qu'un titre, ce sera *Paris-Paradis* dont ils sont les auteurs avec l'illustratrice Bénédicte Nemo. Un album décliné en trois volumes qui raconte l'arrivée en France de Moussa malgré les mots de sa mère pour l'en dissuader. Mais Moussa a vu ses cousins revenir au pays l'été, chargés de cadeaux, vantant la vie parisienne. Moussa ne résiste pas et c'est son long et difficile voyage de migrant, l'arrivée à Paris et la découverte des conditions de vie des hommes de son village qui nous sont ici racontés. Un quatrième volume est en préparation. À partir de 8 ans et au collège. Sylvie Nicolli

Didier Jean et Zad, Bénédicte Nema (ill.), *Paris-Paradis*, Utopique, 2011, 2013, 2016, 40 p., 15,50 €.

Pas poli ?

Une série d'albums dont le héros est un louveteau imbuvable qui ne respecte rien ni personne et, qui plus est, a réponse à tout. La construction de l'histoire est toujours la même, le louveteau arrive sur la page et comment d'entrée un impair. Dans ce sixième album de la série, il entre sans frapper. « Tu ne sais pas dire bonjour ? » « Je sais dire caca ! » Pure provocation et insolence qui font inévitablement réagir les enfants ! Évidemment sa bêtise se retourne à un moment ou un autre contre lui ! Cette construction répétitive d'un album à l'autre donne une vraie valeur à cette série, elle est jubilatoire car les enfants anticipent et découvrent avec délice les horreurs dites et commises par le personnage. À partir de 3 ans. S.N.

Alex Sanders, *Pas poli ?*, École des loisirs, 2018, 22 p., 12,20 €.

Tempête sur l'île des amis

L'union fait la force ! Naufrages de personnages improbables sur une île, qui s'échouent les uns après les autres, Mémé, Mouton et Mouton, Flamant rose... Malgré la solidarité, les péripéties les font parfois tomber dans le désespoir. C'est Tortue, résidente de l'île qui va leur redonner courage. Et c'est un palais qui jour après jour, mois après mois, sort de terre grâce à tout ce que la mer a déposé sur le rivage. Autour de ce palais, les amis font pousser un jardin extraordinaire qui les nourrira. L'union, le courage et l'amitié sont les fondements d'une vie commune qui permet de dépasser tous les moments difficiles pour vivre heureux et se construire ensemble un avenir. Le texte et les dessins de Vanessa Hié sont toujours aussi délicats, des couleurs tantôt chaudes, tantôt froides, lumineuses ou sombres en écho au texte, plongée dans de beaux paysages maritimes. Dès 4 ans. S.N.

Vanessa Hié, *Tempête sur l'île des amis*, Rue du Monde, Pas comme les autres (coll), 2018, 40 p., 17 €.



Le bateau-cerf

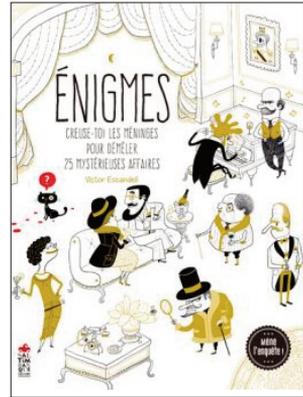
Le voyage en bateau comme fil conducteur, dirigé par des cerfs avec pour capitaine une biche. Ils sont perdus, s'amarrent sur un ponton et cherchent à recruter un équipage. Marco, le renard qui se pose des questions, se fait embaucher et espère ainsi trouver des réponses. Des pigeons ayant soif d'aventures embarquent aussi vers l'île exceptionnelle aux herbes grasses et aux arbres délicieux. C'est magique, décousu parfois, drôle souvent et philosophique car le renard conclure : « Est-ce qu'il vaut mieux savoir ce qui va se passer ou bien se laisser surprendre ? » Et suivre le voyage de cet équipage improbable vers des destinations tout aussi improbables, c'est se laisser surprendre et se laisser guider au fil de l'eau.

Les illustrations des personnages, de l'océan calme ou agité, des contrées découvertes sont magiques et emportent le lecteur dans ce voyage imaginaire aux dessins réalistes. Dès 5/6 ans. S.N. Dashka Slater, The Fan Brothers (ill), *Le fabuleux voyage du bateau-cerf*, Little urban, 2018, 40 p., 13,50 €.

Énigmes

Un livre-jeu, une bonne façon d'attirer les enfants vers la lecture mais pas seulement eux. Ouvrir cet album, c'est lire évidemment mais c'est aussi observer, se poser des questions, déduire et prendre des indices. Bref très stimulant ! Autre intérêt, il est à découvrir seul ou à plusieurs.

Certaines énigmes se trouvent assez facilement mais d'autres demandant un bon esprit de déduction. Les illustrations un peu désuètes rappellent les premiers personnages du Cluedo, personnages caricaturés, décors et couleurs minimalistes qui donnent un sacré charme. À partir de 7 ans. S.N.

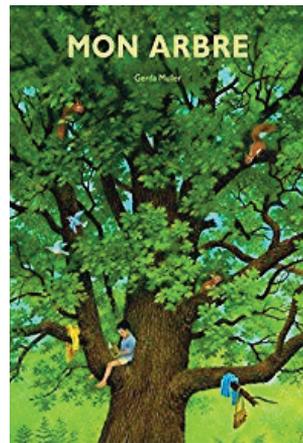


Victor Scandell, *ÉNIGMES. Creusez les méninges pour démêler 25 mystérieuses affaires*, Saltimbanque éditions, 2018, 64 p., 15,90 €.

Mon arbre

Par les yeux d'une bande de gamins, on découvre l'arbre, un beau chêne tricentenaire ! Mais aussi la faune et la flore de la forêt, à toutes les saisons, le jour et la nuit. Une partie documentaire clôt cet album. Les illustrations un peu désuètes mais tellement charmantes de Gerda Muller, son souci du détail et d'exhaustivité, son sens du partage, son réel désir de faire découvrir l'univers de la forêt qu'elle aime à n'en pas douter ne peuvent que nous attendrir. Dès 5 ans. S.N.

Gerda Muller, *Mon arbre*, École des loisirs, 2017 [1992], 40 p., 12,50 €.



Mais qui épie la pie ?

Un album cartonné, avec un découpage qui permet de ne jamais perdre de vue la pie. Sa structure répétitive, avec à chaque page un animal qui s'approche, est-ce lui qui épie la pie ? Non c'est le lecteur qui verra son reflet dans un miroir à la dernière page ! Un album qui fonctionnera à coup sûr avec les tout-petits, tous les ingrédients sont réunis ! La succession d'animaux, le questionnement répétitif et la surprise. Dès 18 mois. S. N.



Martine Perrin, *Mais qui épie la pie ?*, Saltimbanque, 2018, 18 p., 11,90 €.

Luttes-et-ratures

D'autres notes de lecture (BD, histoire, pédagogie, jeunesse, etc.) sont à découvrir sur le blog Q2C Luttes et ratures... Un blog régulièrement mis à jour pour suivre au plus près l'actualité éditoriale et qui accueille également vos contributions.

www.questionsdeclasses.org/luttes-et-ratures/

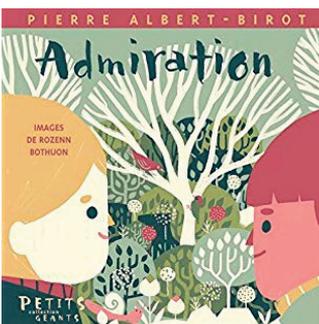
POÉSIE JEUNESSE

Petits géants

La collection Petits Géants de Rue du Monde propose 28 titres de 28 grands poètes illustrés par 28 grands talents de la littérature jeunesse. À lire parmi les nouveautés. Dès 2 ans et pour tous...



Jean-Marie Henry et Alain Serres (pour la sélection), Laurent Corvaisier (ill), *Pff ! Ça sert à quoi la poésie ? ! : Réponses des poètes et autres petits secrets de fabrication*, Rue du monde (La Poésie), 2018, 64 p., 18 €.



Pierre Albert-Birot, Rozenn Bothuon (ill), *Admiration*, Rue du Monde, Petits Géants (coll.), 2018, 24 p., 7,50 €.



Paul André, Fred Sochard (ill), *Les Juments blanches*, Rue du Monde, Petits Géants (coll.), 2018, 24 p., 7,50 €.

Admiration

« J'ai été devant les maisons de la ville
Et j'ai dit c'est admirable [...] J'ai été devant les monts immobiles
Et j'ai dit c'est admirable... »

Un texte dont la force est la simplicité qui le rend accessible aux tout-petits. L'illustrateur a choisi de dessiner un garçon dans chaque lieu, qui admire et contemple ce qui l'entoure comme une invitation à le suivre, une invitation à entrer en poésie.

Les juments blanches

Et *Les Juments blanches* de Paul André illustré par Fred Sochard « En breton pour dire "la jument blanche" on dit "Ar gazed wenn" Et en arabe ? En anglais ?... » Toutes différentes mais toutes blanches, l'illustrateur valorise par son trait et son choix de couleurs tout l'humour de ce poème.

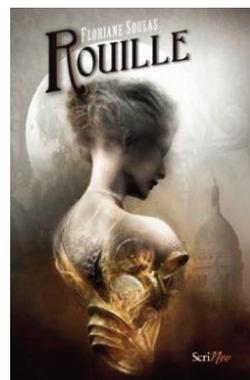
Pff ! Ça sert à quoi la poésie ?!

Des questions d'enfants et des réponses d'auteurs ponctuent ce recueil de poèmes qui parlent de poésie.

Joli choix de poèmes courts sélectionnés par Jean-Marie Henry et Alain Serres où l'on peut picorer de-ci, de-là et revenir sur nos préférés. Une anthologie qui nous montre que la poésie n'est pas inutile mais ouvre les yeux sur le monde. « ça sert à être libre la poésie » Laurent Corvaisier travaille sur des couleurs très ciblées dans l'illustration de ces poèmes pour mieux nous les faire apprécier et en sortir l'essence... un air de liberté avec des enfants dans les arbres, des oiseaux et des paysages extraordinaires ! Dès 8 ans et pour tous. S.N.

Rouille

1897. Dans un Paris méconnaissable, une nouvelle drogue, la rouille, fait des ravages, en particulier chez les gamins des rues et les prostituées. Violante, une jeune prostituée qui a perdu la mémoire, prend conscience de l'ampleur de l'affaire lorsque sa



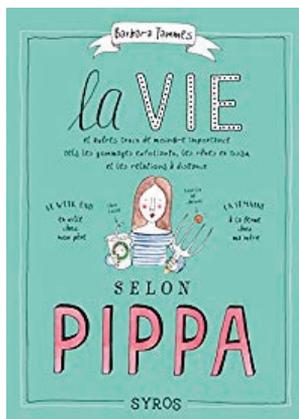
meilleure amie Saphire disparaît. Commence alors une enquête difficile, puisque Violante n'est pas libre de sortir du lupanar où elle travaille. Elle doit compter sur Jules, souteneur de son état, qui s'inquiète tout de même de voir les filles qu'il exploite disparaître l'une après l'autre. En parallèle, elle essaye de comprendre qui elle a été et de retrouver sa famille, si elle en a une.

Dans un univers steampunk très marqué, dans une atmosphère glauque, une sorte d'uchronie se dévoile peu à peu. Violante navigue entre les bas-fonds parisiens où les animaux robotiques chassent les pauvres et les quartiers chics, enfermés sous un dôme où l'on se fait soigner à l'aide de prothèses métalliques et où l'on voyage en dirigeable luxueux, grâce à de nouveaux matériaux trouvés sur la lune.

Floriane Soulas livre ici un roman sombre et violent, à l'ambiance très réussie, malgré quelques passages chocs à l'intérêt discutable. Le monde décrit est riche et bien amené, et les personnages ont une certaine épaisseur. L'enquête de Violante peine parfois, et il est dommage qu'elle soit tellement dépendante d'autres protagonistes pour la faire avancer. Rouille trouvera tout de même son lectorat parmi les grands adolescents et les jeunes adultes fans de romans trashes.

NADIA KHÉLIFI

Rouille, Floriane Soulas, éditions Scrieoo, 15 et plus, 375 p., 16,90 €.

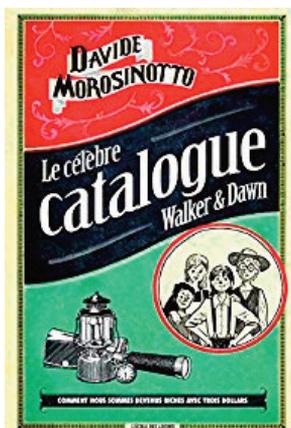


ROMANS JEUNESSE

La vie selon Pippa

Ce roman jeunesse dans la tradition des journaux intimes est une réussite. Pippa a deux vies. Avec sa mère à la campagne, 42 ans qui « a du mal avec [le] père, les déclarations d'impôts, les factures, les contraintes, les règles, l'autorité, l'ordre, la structure et la réalité » et son père, 45 ans, qui « adore les chiffres et les mesures, la ponctualité, les règles, les structures, faire le ménage, discuter, les recettes de cuisine »... Bref, une ado un peu perdue qui raconte et dessine ses sentiments, l'amitié, l'amour et toutes ces sortes de choses. Les illustrations pleines d'humour, sont du style foisonnant avec moult détails et commentaires dans tous les sens comme la double page sur « les différentes façons d'embrasser des garçons », manière catcheur, lévrier, tigre en cage ou plongeur de compétition... Dès 12 ans. F.S.

Barbara Tammes, *La vie selon Pippa : et autres trucs de moindre importance tels les gommages exfoliants, les rênes en tissu et les relations à distance*, Syros, 2018, 160 p., 17,95 €.



Le célèbre catalogue Walker & Dawn

Un roman aux multiples facettes. Roman d'aventures avec la découverte extraordinaire par quatre enfants de trois dollars (de 1904 !) et l'achat sur catalogue d'un revolver qui n'arrivera jamais... Rebondissements, fugue, meurtre, grand voyage sans famille, rencontres avec des gentils et des méchants, énigme et chasse au trésor... Roman inventaire où Davide Morosinotto a pris comme point de départ, l'achat d'un revolver dans un catalogue fictif mais typique des États-Unis du tournant des xix^e et xx^e siècles. Les premiers chapitres sont très joliment illustrés de gravures commerciales : hameçons, poêles, armes, outils, montres à gousset ou lanternes. Roman fleuve car après les péripéties initiales, les enfants fugueurs vont remonter le Mississippi, de la Louisiane à Chicago, dans un style feuilleton où chaque étape est un épisode rocambolesque. Roman baigné de mes réminiscences télévisuelles et de littérature jeunesse « digest » qui m'ont rappelé le *Tom Sawyer* de Twain et surtout son *Huckleberry Finn*... Roman social et initiatique avec les figures des quatre enfants inséparables, fils de fermier ou de notable du bayou, fille abandonnée et petit frère mutique et Noir dans une Louisiane de culture esclavagiste. Roman où le destin des en-

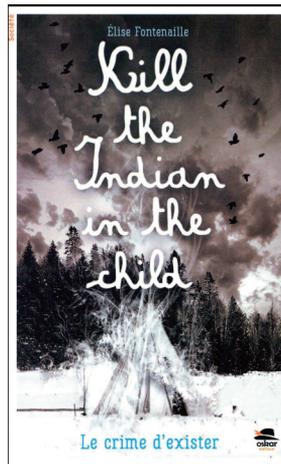
fants dessine une Amérique fantasmée mais clivée. Illustrations sobres et très plaisantes, où chaque chapitre débute par des reproductions de pages de catalogues, de gravures de plan de ville, de cartes géographiques et de faux journaux d'époque. Dès 12 ans pour bons lecteurs (plus de 400 pages). F.S.

Davide Morosinotto, *Le Célèbre catalogue Walker & Dawn [: Comment nous sommes devenus riches avec trois dollars]*, L'École des loisirs (Médium), 2018, 427 p., 18 €. Trad. de l'italien par Marc Lesage.

Kill the indian in the child : Le crime d'exister

Mukwa, 11 ans, est obligé d'intégrer un pensionnat canadien catholique pour jeunes Amérindiens. Il y vivra les coups, la privation de nourriture, le viol et la torture avant de s'enfuir... L'auteure s'inspire de l'histoire vraie de Charie Wenjack, un Indien ojibwé retrouvé mort de froid en 1966. Des dizaines de milliers de jeunes gens sibirent la négation de leur culture, l'enfermement et des sévices effrayant jusque dans les années 90 du siècle dernier. Un roman dur et sombre à réserver à des jeunes en fin de collège ou au lycée.

Élise Fontenaille-N'Diaye, *Kill the indian in the child : le crime d'exister*, Oskar jeunesse, 2017, 94 p., 9,95 €.



APPEL À CONTRIBUTION : **N'AUTRE ÉCOLE, N° 12*** **Demandez le programme !**

AVEC L'ÉTERNELLE QUERELLE autour des méthodes d'apprentissages, les programmes scolaires sont bien l'autre question récurrente quand on parle de l'école. Dans la mesure où leur conception en dit beaucoup sur une société, l'image qu'elle se fait d'elle et qu'elle veut donner, ce qu'elle cherche à conserver ou reproduire, cela n'a rien d'étonnant. Mais élaborer un programme scolaire, c'est aussi opérer des choix qui n'ont rien de neutre. C'est vrai en particulier d'une discipline comme l'histoire que d'aucuns voudraient transformer en roman national qu'il faudrait inculquer aux apprenants sans qu'il soit besoin de faire appel au jugement critique pour mieux en cerner les enjeux sociaux. L'essayiste Walter Benjamin a par ailleurs bien montré que l'histoire, comme connaissance du passé qui permet d'éclairer le présent, était écrite par les vainqueurs où l'autre se trouve exclu ou réduit à l'état d'objet. Les programmes scolaires véhiculent toujours une représentation du monde ainsi que des valeurs. En ce sens, ce qu'ils occultent compte presque autant que ce qu'ils laissent apparaître.

Une comparaison avec d'autres pays et d'autres cultures est indispensable. Leur

accorde-t-on autant d'importance ailleurs et ont-ils une dimension idéologique aussi forte ?

Des pédagogues, au nom de la liberté d'enseigner, du tâtonnement expérimental ou de la non-hiérarchisation des savoirs, ont fait une critique radicale des programmes et des manuels scolaires. Mais peut-on vraiment s'en passer et pour quoi faire à la place ?

A trop se focaliser sur la question des contenus, on en oublierait presque que le développement intellectuel ne saurait se réduire à des disciplines enseignées à travers des programmes, tant il est vrai qu'il existe des connaissances transdisciplinaires pour lesquelles il n'y a aucun espace défini à l'avance. Plus encore, c'est faire fi d'une éducation intégrale où les jeunes font l'expérience de l'entrée en responsabilité individuelle et collective et de l'autonomie, de la démocratie dans ce qu'elle a de plus vivant. ■

* Sortie prévue printemps 2019. Le n° 10, « De Montessori aux neurosciences » sortira à l'automne 2018, le n° 11, « Agir dans l'espace public, mobiliser, éduquer, transformer », à l'hiver 2018-2019.

Vous pouvez envoyer vos textes ou vos projets de contributions à admin@questionsdeclasses.org

Je m'abonne ou **j'abonne un proche**



Nos abonné-e-s « papier » peuvent également recevoir la version Pdf en écrivant à : treso@questionsdeclasses.org

La revue *N'Autre école* est en vente en librairie (diffusion Hobo) et par abonnement.

5 numéros : 25 € tarif normal
15 € précaires / 30 € international ou soutien.

Chèques à l'ordre de *Questions de classes*, à envoyer à Questions de classe(s), CICP, 21^{ter}, rue Voltaire, 75011 Paris ou bien en paiement en ligne sur le site : www.questionsdeclasses.org

➔ Les 5 premiers numéros sont disponibles au prix de 20 € les 5 (ou 5 € à l'unité).



La collection « N'Autre École »

Tous les livres sur l'école ne racontent pas la même histoire...

La collection « N'Autre École », dans l'esprit de la revue du même nom, engage le débat sur une éducation émancipatrice.

À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques, s'y explorent des pistes de réflexion et d'action pour celles et ceux qui veulent changer l'école et la société.



Apprendre à désobéir,
L. Biberfeld
et G. Chambat



Changer l'école
Collectif



L'École des barricades
G. Chambat



Entrer en pédagogie Freinet
C. Chabrun



Pédagogie et révolution
G. Chambat



*Trop classe !
Enseigner dans le 9-3*
V. Decker



*L'École des réac-publicains,
la pédagogie noire du FN*
G. Chambat



*Célestin Freinet,
le maître insurgé,
Écrits 1920-1939*
C. Chabrun
et G. Chambat



*L'École du peuple,
chronique d'une
institut du 9-3*
V. Decker



*Paulo Freire,
pédagogie des opprimés,
la pédagogie critique*
I. Pereira

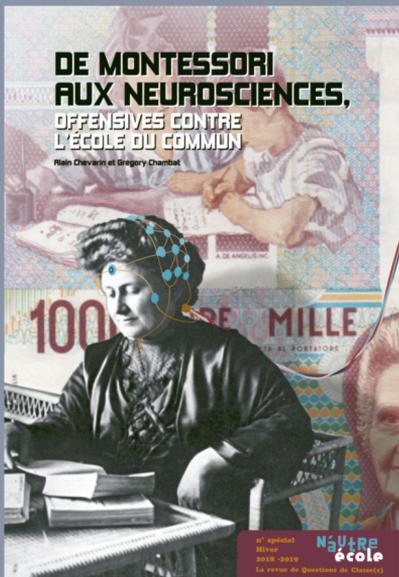
Chaque titre 10 €

**Dans toutes
les bonnes librairies**



★ Par Internet, paiement sécurisé en ligne : www.questionsde-classes.org/ Commandes-et-abonnement-a-notre-revue-et-a-nos-ouvrages

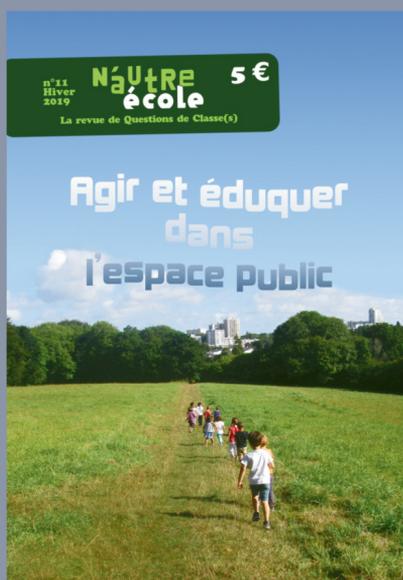
★ Par courrier, chèque à l'ordre de Questions de classes, à envoyer à Questions de classe(s), CICP, 21^{ème} rue Voltaire, 75011 Paris en indiquant le ou les titres commandés 10 € + 2,84 € de frais de port.



N°10 : De Montessori aux neurosciences, offensives contre l'école du commun, Alain Chevarin et Grégory Chambat, 10 €, Hiver 2018.

On assiste aujourd'hui à une création exponentielle d'écoles privées hors contrat (+ 15 % en 2017) en lien avec une récupération et un détournement des « pédagogies alternatives ». Ce phénomène s'explique par la convergence entre trois mouvances distinctes, mais qui partagent un même rejet de l'école publique : une droite catholique galvanisée par le succès de la « Manif pour tous », un courant néolibéral partisan du « libre choix » des familles et du marché scolaire, et un courant « écologique » cherchant à créer des îlots de pédagogie « bienveillante ». Tous mettent en avant la « méthode » de Maria Montessori et les neurosciences.

L'enjeu est bien idéologique : il s'agit de jeter à bas l'idée même d'une école égalitaire et émancipatrice commune à tou-te-s les élèves, au profit d'une vision individualiste et vitaliste de « l'enfant » dont le développement se ferait spontanément, selon des « lois de la nature ». Ce numéro hors série se propose non seulement d'examiner le phénomène, à travers ses réseaux et ses références pédagogiques, mais également de dénoncer ces offensives, au nom d'un service public de l'éducation, à réinventer autour des notions de bien commun et d'égalité.



N°11 : Agir et éduquer dans l'espace public 5 €, parution hiver 2018 - 2019.

Ce numéro 11 de la revue N'Autre école témoigne de pratiques pédagogiques, associatives et militantes qui, toutes, se déploient dans les espaces publics, et s'adressent aussi bien aux enfants qu'aux adultes. Agir dans l'espace public questionne notre manière de voir et penser la rue : faire de la rue un espace d'apprentissage et de partage, oblige à faire avec les gens et leur réalité, tels qu'ils sont, en tenant compte des conditions de vie et en assumant les marges.

Dans leurs conditions d'exercices, comment ces expériences permettent-elles de rencontrer celles et ceux qui ne fréquentent pas ou plus les lieux institutionnalisés, et notamment les personnes les plus précarisées de notre société ? Comment ces expériences transforment-elles l'espace commun et posent-elles les conditions d'une émancipation ?

