TENIR TÊTE

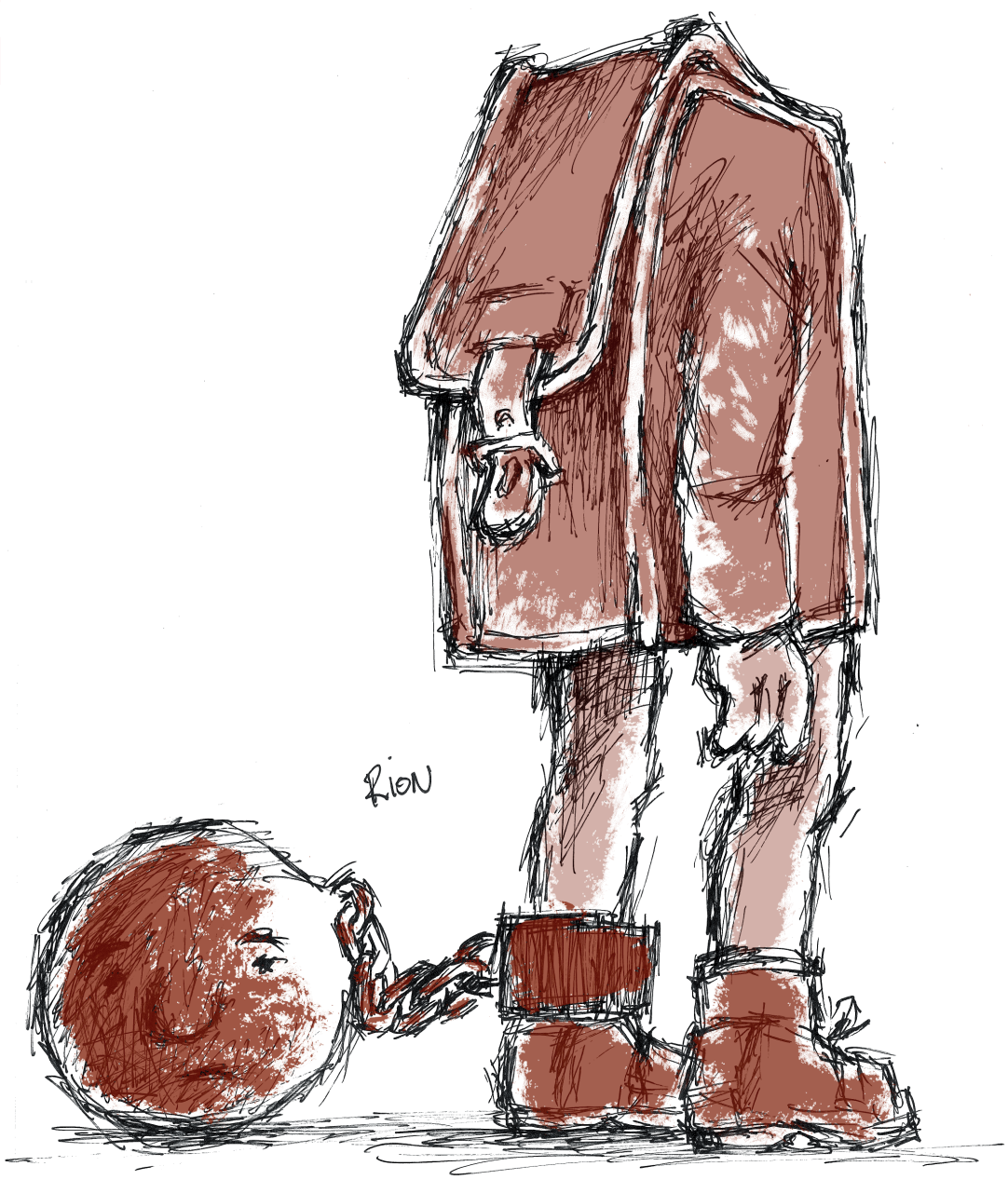
GAZETTE SYNDICALE DES TRAVAILLEUSES ET TRAVAILLEURS EN FORMATION
PRINTEMPS 2018
n°3

Sud ÉTUDIANT·E·S ET PRÉCAIRES

# Papier, crayon, émancipation

## Chahuter l'institution

## Réinventer l'école




Au centre du bousier joyeux et triste qu'on appelle société, il y a l'institution scolaire. Obligatoire, l'école nous attrape très jeunes, pour le meilleur et pour le pire, parce qu'elle est une institution paradoxale, qui forme et qui déforme tout à la fois. L'école est un parc d'expérimentation sociale et un terrain de luttes politiques, où se matérialisent les volontés historiques et les plans quinquennaux des élites soucieuses de produire ou reproduire un avenir à leur convenance. Comment renverser le rapport de force ?

Les combats idéologiques qui traversent l'école ont cela de spécifique qu'ils sont menés alors que la majorité concernée est sans voix. Les élèves – adultes en devenir – demeurent, en cette affaire, largement assujetti·e·s. Les mineure·s sont cantonné·e·s au statut d'objets des planifications de celles et ceux, majeur·e·s, à qui l'on reconnaît le pouvoir de décision et d'organisation. En cela, nous touchons à un nœud de la thématique scolaire prise dans son ensemble : quels que soient les points de vue qui s'affrontent, les horizons qui s'opposent, les pédagogies qui s'étripent, l'entier des batailles se fait entre adultes pour décider du sort commun de « leurs » enfants.

*Suite en page 2*

DOSSIER ECOLE 3–12
LES APPRENTI·E·S EN RÉVOLTE 13
MISÈRES DE L'APPRENTISSAGE 14
CAMPAGNE HARCÈLEMENT SEXUEL 15

# tenir tête

***Tenir tête*, c'est refuser de s'écraser, de céder, de se résigner, de renoncer. C'est dire non et entrer en dissidence, en résistance. C'est relever la tête et exister.**

***Tenir tête*, c'est porter une voix autonome et indépendante, qui refuse le cadre d'expression, de pensée et d'action à laquelle elle est assignée pour affirmer et porter nos valeurs : égalité, liberté, solidarité, souci et défense du bien commun.**

***Tenir tête*, c'est ouvrir un espace de nouveaux possibles, briser la chaîne et déstabiliser. C'est s'annoncer comme un point de ralliement pour fédérer toutes celles et ceux qui refusent l'assujettissement et l'atomisation. C'est être un point d'appui pour soutenir les luttes, les revendications, les idées, les alternatives et les aspirations.**

***Tenir tête*, c'est refuser d'attendre et de s'en remettre à d'autres pour défendre nos intérêts communs. C'est entrer en lutte pour agir directement, collectivement et démocratiquement. C'est oser le clivage en affrontant le pouvoir – pour constituer le nôtre à distance de l'État.**

***Tenir tête*, c'est partir depuis la base de nos besoins et de nos aspirations. C'est refuser le mirage de l'immédiateté pour ouvrir le long chemin de la construction de nouveaux possibles vers une transformation sociale que nous voulons radicale, démocratique et émancipatrice.**

*Suite de la page 1*

En soi, ce pourrait n'être qu'un faux problème que nous soulevons là : on nous assènera la capacité-de-discernement, le sens-des-responsabilités, le point-de-vue-global-sur-le-monde – autant de choses censées manquer aux enfants et qui justifient qu'on se charge de ces réflexions à leur place. Nous sommes prêt·e·s à lâcher un bout sur ces considérations, ne serait-ce que parce que, adultes nous-mêmes, nous nous attelons aussi, avec ce numéro, à l'exercice de l'élaboration raisonnée de notre utopie scolaire. Mais nous ne souscrivons pas à la séparation du monde et des consciences des marchand·e·s d'enfance qui organisent actuellement l'école.

Notre souci consiste, au fond, à détricoter un discours dominant qui rabâche l'importance, à l'école, du bien-être de l'élève, de sa sérénité, de l'attention à son rythme propre, et qui use nos oreilles à répéter l'imprescriptibilité de la centralité de l'enfant... Ce même discours qui, d'un autre côté, s'attache en permanence à détailler la nécessité que l'école prépare ses bénéficiaires à une entrée, « sereine » elle aussi (!), sur le marché de l'emploi. Avec l'emploi comme seul objectif, l'école se défait de son rôle d'émancipation par la formation, et s'engouffre dans le tunnel de sa soumission aux « débouchés ». Parce que, de plus en plus, et de plus en plus ouvertement (cyniquement, faudrait-il dire), le chemin de l'école que tracent nos autorités est orienté par la signalétique du Capital, bouché par l'impératif de l'employabilité, il nous semble indispensable d'esquisser des voies différentes, de redessiner des horizons plus ouverts.

L'élève en est parvenu·e à être bel et bien au centre, certes oui, mais au centre d'une préoccupation constante du type de travailleur/euse qu'il ou elle sera, du type d'emploi et de salaire auquel il ou elle pourra prétendre. Aux préadolescent·e·s à peine pubères, on dit que, là maintenant, à l'école, leurs notes vont déterminer à quelle formation et à quel job ils et elles pourront prétendre. C'est une violence monstrueuse, et pourtant largement acceptée – et par les élèves eux- et elles-mêmes, qui ont intériorisé que leurs « aptitudes » sont réparties de façon différenciée. Mais quel autre choix leur laisse-t-on ? Ils et elles sont contraint·e·s – nous avons été contraint·e·s – à l'acceptation de règles sur lesquelles aucun pouvoir ne leur est laissé.

Nous avons donc, de notre côté, un idéal, et il se situe aux antipodes de ce que proposent les autorités politiques de tout bord, ou les expert·e·s pédagogiques qui apprennent aux (futur·e·s) profs à « mettre du cadre » à leurs élèves, à « instaurer un climat de travail » domestiqué... Soyons clair·e·s : nous n'avons pas besoin de cadre, mais d'apprendre à faire et à penser tous azimuts ; nous n'avons pas besoin d'un climat de travail, mais d'une tempête qui nous pousse à la réflexion, à la critique constructive, à la pratique intelligente.

Il y en a marre de ces écoles (primaires, secondaires, privées, publiques, de recrues...) où l'on apprend la soumission contre la remise en question, le sens de la hiérarchie contre le sens critique, la discipline autoritaire contre l'autogestion. Où l'on nous vante en permanence un « apprentissage de l'autonomie » sous cellophane, alors qu'il s'agit de compétition de chacun·e contre tou·te·s, et jamais d'entraide émancipatrice. Où l'on nous dit que nous aurons « des débouchés » et puis que nous aurons « des possibilités d'évolution », alors que nous n'avons jamais d'autre choix que faire le jeu de la reproduction des inégalités sociales. Sauf si…

Il y a un choix politique, un choix de société, derrière tous les programmes, les règlements, les lois et les décisions qui structurent l'école et le système de formation en général. Un choix qui n'est pas exactement, à ce stade, celui de l'émancipation populaire. En Suisse, l'immense majorité des gens est au bénéfice d'une formation, et notre système est envié par les gouvernements des nations alentour, intrigués et alléchés par le « miracle » d'une si grande intériorisation des nécessités économiques du marché de l'emploi par nos travailleurs/euses. Il n'y a qu'une chose à retenir de notre système « exemplaire » : il organise et renforce la hiérarchisation des places et des parcours formatifs et professionnels. Nous avons laissé les clefs de l'école à des entrepreneurs/euses politiques et des gestionnaires sociaux/ales qui en ont fait un moyen, redoutable d'efficacité, de répartir les jeunes dans la course à l'emploi selon des critères naturalisés d'« aptitude ». Il faut casser leurs logiques, décrire la brutalité de leurs pratiques : il y a urgence à ce que nous nous réappropriions l'école.■

## CONTACT

*Gazette tirée à 5'000 exemplaires*

SUD Étudiant·e·s et Précaires
Pl. Chauderon 5
1003 Lausanne

www.sud-ep.ch
info@sud-ep.ch

facebook.com/SUD.ep.ch
079 / 206 70 16

# L'ÉCOLE EN DÉBATS : REPENSER LE SYSTÈME DE FORMATION

Notation des performances, redoublement, système à niveaux, voies de garage, décrochage scolaire… Notre système scolaire et de formation fourmille de procédures et de canaux qui hiérarchisent et qui excluent. A l'école comme ailleurs, l'imaginaire ambiant est envahi par le *ranking* et les *business plans*. Si le *management* se veut social – il s'agit d'enfants tout de même –, la violence est toutefois bien réelle. Comment en est-on arrivé là et comment en sortir ?

### REVENDICATIONS

> Ecole jusqu'à 18 ans pour toutes et tous, en tronc commun : une formation générale et polytechnique supportée par des moyens suffisants et adéquats. La fin de l'école ouvre à l'ensemble des élèves toutes les filières professionnelles (tertiaire universitaire compris).

> Formations professionnelles dès 18 ans, essentiellement au sein d'instituts de formation ad hoc ; limitation drastique du travail en entreprise lors de la formation.

> Rémunération de la période de formation professionnelle, selon un principe d'autonomie matérielle pour toutes et tous dès 18 ans (fin de l'obligation d'entretien des parents).

« Alors et toi, qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? » : de question d'abord banale et ouverte, qui appelle souvent à des réponses tout autant ouvertes voire stratosphériques (« astronaute ! », « princesse ! » – ah, la répartition sexuée des *intérêts*…), cette interrogation devient au fil de nos jeunes années une injonction à fournir une réponse *réaliste* : « mais, vraiment, tu veux faire quoi après ? ». Ce *réalisme* se calque sur deux impératifs qu'on nous enjoint bientôt à marier : nos intérêts-passions-aspirations et les « débouchés »… C'est le maître-mot : il faut tenir compte des *débouchés*. En réalité, les intérêts des élèves sont entièrement limités par l'existence et l'accessibilité des *débouchés*. Il n'y a plus de rêve et de fantasme qui tiennent, le pseudo-pragmatisme économique règne. Il va falloir bosser, toi tu seras docteure, toi tu seras manœuvre : il faut de tout pour faire un monde, n'est-ce pas. Angoisse existentielle de la bourgeoisie : que ferait-on d'une population entière de diplômé·e·s universitaires ?

Les milieux patronaux réussissent aujourd'hui, sans conteste, à imposer leur vision, de l'école à la formation professionnelle, de la formation continue à la retraite. Malgré le mantra de l'égalité des chances promu durant tout notre cursus, le système scolaire est en fait tout entier construit sur la différenciation sociale : il prend déjà en compte que la société est stratifiée en classes sociales, et il les reproduit sciemment. Ce « réalisme » centré sur les besoins de l'économie inspire de bout en bout les politiques scolaires que mettent en place nos autorités.

## Injustice et injustesse de la scolarité

L'école n'est pas, comme il se devrait, un espace autonome qui vise à émanciper la population. Elle est un centre de préparation de la force de travail. On nous répète à l'envi qu'il y a des gens qui sont « faits » pour les études, et d'autres non. A force d'oublier que l'école organise cette construction et cette répartition des « aptitudes », tout le monde finit par croire, au moins un peu, que ce système qui sépare les élèves destiné·e·s au tertiaire et les autres est « juste », et correspond aux aspirations et besoins des élèves. Sophisme tautologique et truisme mensonger. Les élèves n'ont pas la possibilité de se dégager des attentes de l'institution scolaire, ils et elles s'adaptent forcément (par la force des choses) à la nécessité-faite-loi de leur correspondance « naturelle » à un certain avenir formatif et professionnel. Enseignant·e·s et parents, conseillers/ères en orientation et famille leur ont suffisamment asséné qu'il allait falloir choisir en fonction de ce qui a été défini comme leurs capacités. Les élèves ne sont ni bêtes, ni dupes : juste coincé·e·s.

L'éducation suisse est donc une institution particulièrement paradoxale, car elle est aiguillonnée par un critère *extra*-éducatif – celui de la *professionnalisation*. Il ne peut y avoir aucune issue positive dans ce type de scolarisation et de formation. Tant que l'école restera orientée par l'employabilité future des élèves, toutes les tentatives de colmatage de ses travers, de sauvetage des laissé·e·s-pour-compte de l'institution ou de celles et ceux « qui n'ont pas le niveau », seront vaines.

## Créer, réinventer, changer

Seul un changement d'orientation radical permettra d'ouvrir les perspectives d'une véritable école émancipatrice, qui reste encore à créer. Par ailleurs, nous pensons aussi que cette réinvention de l'éducation ne peut qu'ouvrir la voie vers une transformation complète des rapports sociaux dominants, rapports sociaux (de classe) qui se voient reproduits dans le *microcosme* de l'enceinte scolaire (dans les classes). A nous de créer la bifurcation, de construire les nouveaux agencements de notre école. Si le premier moment de ce renversement passe par le nécessaire débat idéologique, le second, indispensablement lié, est celui de la lutte politique : lutte de terrain, dans l'enceinte scolaire même, et dans l'espace public, dans la rue.

Solidarisé·e·s autour d'une série de revendications claires, nous sommes néanmoins aussi, comme collectif, traversé·e·s par des oppositions internes que nous avons tenu à exposer (cf. pp. 6-7). L'invité de notre interview centrale (pp. 8-9) ne fait pas l'unanimité dans nos rangs, quoi que nous reconnaissions unanimement l'intérêt de son apport théorique, et c'est heureux. Si le débat vit, la lutte vit. Bonne lecture.■

# OBLIGATION DE SE FORMER / OBLIGATION DE FORMER : DEUX POLITIQUES DE LA FORMATION EN OPPOSITION

Ce qui fait aujourd'hui la force de notre proposition, ce ne sont pas nos revendications prises une à une : toutes ont déjà été formulées, de diverses façons, à un moment de l'histoire par d'autres que nous. Nous revendiquons l'héritage, et clamons haut et fort la nécessité actuelle de les prendre comme un tout. L'articulation sur trois niveaux que nous exigeons (école en tronc commun jusqu'à 18 ans – formation professionnelle ou universitaire accessible à toutes et tous ensuite – rémunération par un salaire de cette formation post-école) porte en elle un projet de transformation sociale radical. Il s'agit ici, de façon extrêmement réaliste et pragmatique, de démocratisation (des études, du travail), c'est-à-dire de la réappropriation collective de nos possibilités de vie. En Suisse romande, quelques projets institutionnels récents méritent d'être critiqués en lien avec cet horizon qui est le nôtre, et qui n'est pas celui de l'institution.

## Genève : inscription dans la Constitution de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans

En 2012, le peuple genevois acceptait d'inscrire dans sa Constitution l'obligation, pour ses jeunes, d'être inscrit•e•s dans un cursus de formation jusqu'à 18 ans. La mesure sera mise en vigueur dès la rentrée d'août 2018. L'enjeu est ici de « lutter contre le décrochage scolaire », non pas simplement dans un esprit de solidarité, mais plutôt parce que les jeunes sans diplôme coûtent cher à la collectivité : en termes de probabilité statistique, ces derniers/ères se retrouvent plus souvent à l'aide sociale et au chômage. Il y a aussi, derrière tout cela, une course aux chiffres. Selon une récente étude de l'OFS, 98,6 % des jeunes d'Appenzell Rhodes-Intérieures possèdent un diplôme à 25 ans, contre seulement 83,1 % à Genève. De ce point de vue, la comparaison est bancale puisque, au niveau suisse, les chiffres sont « meilleurs » à la campagne qu'à la ville, les régions avec pas ou peu d'immigration font « mieux » que les autres, les cantons où la formation professionnelle est favorisée par rapport à la formation académique ont des résultats plus élevés. Si Appenzell Rhodes-Intérieures devient le modèle suisse en termes de formation, on peut s'interroger sur l'opportunité politique de fuir le pays…

Blague à part, cette réforme genevoise est donc avant tout destinée aux exclu•e•s du système de formation. Ces mineur•e•s que l'institution n'a pas su former, les autorités se proposent de les mettre au travail encore plus vite que les autres. Il n'y a aucune prise en compte que cette exclusion est de la responsabilité de l'institution censée inclure ; au contraire, on considère que ces dernières sont « déficientes », et donc qu'il leur faut des solutions adaptées à leur déficience. Les perspectives de ces jeunes sont pour le moins réduites. Le Canton nous a sorti de son chapeau une recette en trois plats : des passerelles vers l'apprentissage ; une année de stages dans différents métiers ; un programme de formation individualisé (entendez : adapté à ce qu'on considère comme un individu inadapté).

Genève a créé une machine assez phénoménale : toute sa population, avant la majorité, devra avoir un projet professionnel. Pour qui aurait, à 15 ans, de la peine à décerner quel avenir joyeux pourrait bien l'attendre sur le marché de l'emploi, le Canton impose des entretiens de conseil en présence des parents ! Et si ces derniers/ères en venaient à ne pas faire en sorte que leur enfant ait un projet de formation, la République a la solution : punir ! L'Etat prévoit donc d'amender les parents pauvres (les enfants de bourgeois•es ne « décrochent » pas à l'école, où on leur assure d'être la future élite) dont les enfants n'auraient pas trouvé leur « juste » place de prolétaires sur le marché. Ensuite, à coup de « formations pré-professionnelles axées sur les gestes métiers [sic] », il est prévu d'apprendre à ces pauvres réticent•e•s quel type de boulot leur est destiné. Grand seigneur, la République et Canton de Genève prévoit malgré tout de renforcer les « compétences fondamentales (français, maths, culture générale) » de ces inadapté•e•s. Pour que ces compétences ne soient pas inutiles à des individus placés de force dans des jobs d'exécution, il s'agit sans doute de français-métier, de maths-métier et de culture générale-métier… car il n'y a pas de raison que le cynisme des autorités s'arrête en si bon chemin.

| Paramètres | | Evaluation |
|---|---|---|
| Profession de la mère | Concierge | -4 |
| Profession du père | Sans emploi | -10 |
| Situation familiale | 4 enfants | -3 |
| Habitation | HLM | -4 |
| Couleur de peau | Blanc | +3 |
| **Total** | | **-18** |

## Neuchâtel : un projet de loi vise aussi à rendre la formation obligatoire jusqu'à 18 ans

A Neuchâtel, le même genre de chiffres a mené le groupe parlementaire PopVertsSol (Parti Ouvrier Populaire – Les Verts – solidaritéS) à proposer un projet de loi copié-collé du modèle genevois, et pas encore soumis au peuple à l'heure où nous mettons sous presse. L'argument principal des partis de gauche est le même : ces personnes non-formées ont un coût social qu'il s'agit de supprimer. La solution envisagée est la même : amener ces jeunes vers un apprentissage au travers de moult pré-formations temporaires-précaires.

Ce bricolage social a son impératif : il faut nécessairement ouvrir des places d'apprentissage pour ce « surplus » de travailleurs/euses en formation, et comme il n'y a pas d'argent pour des écoles de métiers, il faut s'adresser aux entreprises. Ce n'est clairement pas à l'agenda politique, mais nous le répéterons tant qu'il faudra : il y a urgence à remettre en question un système de formation qui met à disposition des entrepreneurs/euses de la main d'œuvre fraîche et pas chère, et qui est de fait une vaste machine à reproduction sociale. Arrêtons de croire à la propagande de la perfection du système suisse, de son apprentissage, de sa répartition « équilibrée » des travailleurs et des travailleuses sur le marché de l'emploi. Les initiatives genevoise et neuchâteloise le montrent : sous prétexte de former tout le monde, on perpétue le mythe antidémocratique que certaines personnes sont faites, en raison de leurs « aptitudes », pour l'apprentissage et d'autres pour l'académie. Le système est fondamentalement inégalitaire, arrêtons de tabler dessus en bidouil-

*Suite en page 5*

*Suite de la page 4*

lant des pseudo-solutions au rabais pour celles et ceux qu'il exclut.

## Vaud : encore et toujours la même chanson

Dans le canton de Vaud, on ne parle pas encore de modification de la Constitution. En revanche, ces mêmes chiffres de l'OFS sur le pourcentage de diplômé•e•s à 25 ans a aussi entraîné l'interpellation par la presse des autorités et la proposition de « remèdes » par ces dernières. A ces malades de l'instruction, qui « décrochent » et nous coûtent cher ensuite, le Canton propose une ordonnance qui n'en finit pas d'étonner par son côté prévisible : augmenter le suivi et le soutien « personnalisé » des jeunes en rupture ; oeuvrer à leur ouvrir une voie vers l'apprentissage – et là, Vaud va jusqu'à vouloir promouvoir les Attestations de formation professionnelle (AFP), ces CFC au rabais, « moins exigeants », donc adaptés à une population « déficiente », dont le salaire sera, par voie de conséquence, « déficient » lui aussi.

## L'obligation de former contre l'obligation de se former

Il devrait y avoir une responsabilité collective là où les Cantons imposent une responsabilité individuelle. La formation obligatoire, dans ce qui a été détaillé ci-dessus, est entendue comme l'obligation de chaque jeune d'être inscrit.e dans un cursus de formation (sous peine d'amende à Genève !) qui le mènera à un métier, ou à un type de métiers, à une profession.

Nous renversons ce paradigme cul par-dessus tête : l'école ne doit pas être utilisée à cette fin, mais pour former les membres conscient•e•s et libres d'une société. La formation à un métier ne devrait avoir sa place que dans des institutions ad hoc et après 18 ans. Nous estimons ainsi qu'il est du devoir d'une société démocratique d'organiser la formation de toutes et tous de façon radicalement égalitaire : l'idée d'un tronc commun jusqu'à 18 ans suppose de dépasser la (pré)sélection qui se fait aujourd'hui à l'école au travers de programmes scolaires à niveaux, du besoin de cumuler des points pour passer à l'année suivante. Il s'agit d'en finir avec les notes, autant qu'avec le redoublement, d'envisager une pédagogie de la réussite commune et non de la réussite différenciée (cf. encadré ci-dessous).

A notre sens, il ne doit absolument pas y avoir obligation institutionnalisée ou constitutionnalisée, pour chacun•e, de se former. Il doit en revanche y avoir obligation, collectivement admise et socialement organisée, de former sa population. Ces deux thèses, qui peuvent au premier abord sembler similaires, diffèrent en réalité suprêmement. La première option, qui correspond à l'obligation de se former, entraîne les dérives décrites ci-dessus et qu'il faut à tout prix abolir : responsabilité individuelle dans l'échec ou la réussite, hiérarchisation de la main d'oeuvre selon le diplôme obtenu et répartition des travailleurs/euses selon les besoins de l'économie. La seconde option, qui correspond à l'obligation de former, implique afin d'être effective que nous nous donnions les moyens de la distribution d'un savoir réellement commun : une école sans exclu•e•s, sans programme rigidifié par l'administration, qui ait l'exigence sublimement utopique de... former tout le monde.

Il y a changement de modèle social dans ce que nous proposons. Il ne s'agit plus de placer, en fonction des performances scolaires, les gens sur les cases prédéfinies d'un marché hiérarchisé de la formation, puis de l'emploi. Il s'agit, pour nous, d'émanciper. C'est-à-dire d'assurer à toutes et tous, jusqu'à 18 ans, non seulement l'accès à un savoir commun, mais aussi la possibilité de son usage, afin de permettre ensuite le choix de n'importe quelle voie, indépendamment de ses origines et de son adaptation au cadre scolaire. Renversons la vapeur : pour qu'on ne nous oblige plus à nous former en fonction de nos performances scolaires, obligeons l'école à nous former ! ■

## Références:


- **Genève :** Communiqué de presse de l'Etat de Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, « Formation obligatoire jusqu'à 18 ans : Genève pionnier dans la lutte contre le décrochage scolaire », 07.11.18 ; R. Armanios « Guide pratique sur la formation obligatoire », *Le Courrier*, 06.03.18, p. 6 ; Communiqué de presse de l'Office fédéral de la statistique, « 90,9% des jeunes avec un titre du degré secondaire II jusqu'à l'âge de 25 ans », 23.01.18
- **Neuchâtel :** M. Musadak, « Formation obligatoire jusqu'à 18 ans ? », *Le Courrier*, 24.01.18, p. 7
- **Vaud :** L. Bourgeois, « Trop de jeunes Vaudois restent sur le carreau », *24Heures*, 19.02.18, p. 3


## Obligation de former : enseignant·e·s, éducateurs/trices, à vos outils !

L'idée d'un tronc commun à toutes et tous jusqu'à la majorité suppose d'abolir tous les mécanismes institutionnels de concurrence entre élèves, notamment les notes et la fausse solution stigmatisante du redoublement ou des niveaux. Il nous faut donc une nouvelle façon d'enseigner, qui n'évalue pas la performance, qui ne classe pas les « bon•ne•s » et les « mauvais•es » élèves de telle ou telle discipline. L'évaluation doit sortir du paradigme sordide du classement et du contrôle : apprécier et vérifier des compétences, et non pas en hiérarchiser l'appropriation et en catégoriser les bénéficiaires.

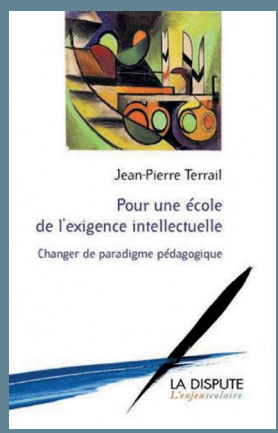
Les pédagogies qui accompagnent ce changement seront forcément recalibrées. Elles seront avant tout exemptées de la pression et de l'injonction, qu'on subit aujourd'hui dès le plus jeune âge, à la détermination d'une professionnalisation « adéquate ». Construites sur l'appropriation par les élèves d'un savoir commun, polytechnique et pluriel, ces pédagogies devront sans doute faire tomber par moment les quatre murs de la salle de classe pour s'ouvrir sur l'extérieur. Ici, l'enjeu n'est pas normatif : ce qui nous importe aussi, c'est la liberté pédagogique de celles et ceux qui sont, ou seront « formé•e•s à former ».

Au moment où le paradigme de l'obligation de former est accepté, le champ des possibles s'ouvre considérablement. Tout est à inventer, même si certaines expériences pédagogiques novatrices, réalisées par le passé, peuvent et doivent servir d'inspiration. Former tout le monde, construire un savoir commun, constitue un enjeu de taille, auquel ne préparent actuellement pas les écoles pédagogiques.

N'enfournons plus les jeunes dans la gueule de l'entreprise sous le prétexte filou du caractère innovant de notre système dual, ou de la nécessité de l'expérience pratique via le stage. Si les jeunes veulent mettre la main à la pâte, et beaucoup le veulent certainement, ce doit être possible à l'école. L'entreprise et son obligation économique de rendement ne peuvent être si simplement associées à une velléité formative : c'est un leurre qui cache principalement le vol d'un travail valorisé par un•e patron•ne, pour lequel « l'apprenti•e » ou le/la « stagiaire » ne reçoit pas la rétribution juste.

Commençons à former, hors de l'arène du marché.

# ÉCHANGE AVEC JEAN-PIERRE TERRAIL




***Jean-Pierre Terrail est un sociologue français, spécialisé dans les problématiques éducatives. Depuis plusieurs années, et au fil de plusieurs ouvrages, sa réflexion cherche à cerner les mécanismes et les forces sociales qui font de l'école une institution profondément inégalitaire et largement opaque aux classes populaires, leur barrant la route d'un savoir libérateur et servant le plus souvent à les contenir dans les positions les plus subalternes de la société. Contre cet état de faits, Terrail s'interroge sur les conditions d'un enseignement réellement émancipateur et démocratique, qui ne chercherait plus à trier ses élèves, mais au contraire à les élever vers un socle de savoir et d'esprit critique commun. Son livre,* Pour une école de l'exigence intellectuelle *(Paris : La dispute, 2016), est la raison et le centre de cet interview.***

**M. Terrail, votre livre nous décrit le constat amer d'une éducation en constante régression, à la mesure de sa soumission à l'ordre économique dominant. Selon vous, quels sont les mécanismes moteurs de cette évolution ?**

Il convient de prendre la mesure des progrès considérables de la scolarisation depuis la fin de la seconde guerre mondiale, et particulièrement, en France, du fait de l'instauration dans les années 1960 d'un système éducatif unifié. Celui-ci a permis la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire (jusque-là réservé à une petite élite), et en fin de compte la massification du lycée et de l'université dans les années 1990. L'obtention d'un baccalauréat est passé, entre 1945 et aujourd'hui, de 4% à 70% des jeunes générations.

La mise en place d'une école unique, par concertation entre le patronat et le gouvernement de Gaulle, avait un double objectif : améliorer le niveau moyen des formations initiales, tout en réservant les parcours scolaires donnant accès aux postes de responsabilité aux « héritiers » de leurs occupants. Près de soixante ans plus tard, on peut dire que ce double objectif a été largement atteint. La prolongation des scolarités s'est réalisée dans le cadre maintenu d'une école très inégalitaire, grâce à la mise en place en son sein de voies de formations dérivant les élèves en difficulté (largement issus des classes populaires) vers les emplois d'exécution, ou dans le meilleur des cas d'encadrement intermédiaire.

Non seulement d'ailleurs l'écart entre les chances d'accès aux bons parcours scolaires selon l'origine sociale n'a pas diminué depuis les années 1960, mais il tend à augmenter dans les deux dernières décennies. La question ne se pose pas seulement en termes d'inégalités, mais d'échec massif à l'entrée dans la culture écrite : dans un pays où l'alphabétisation de masse démarre au début du 16ème siècle sous l'impulsion de la Réforme, 20% des jeunes sortent encore aujourd'hui de l'école « en grande difficulté de compréhension » d'un texte relativement simple !

Jusqu'au milieu des années 1990, les politiques scolaires mises en œuvre se réclamaient de la « lutte pour l'égalité des chances », et aboutissaient en fait, par manque d'efficacité pédagogique, à promouvoir vers les étages supérieurs du secondaire des élèves n'ayant pas assimilé les fondamentaux de la culture écrite : en fin de collège les écarts d'acquisitions cognitives réelles devenaient insupportables pour une école dite « unique ». Le système était au bord de l'implosion, et ce fut la fin des politiques d'expansion volontariste, bientôt remplacées par les politiques dites de « socle commun » : admettant l'inéluctabilité de l'échec scolaire, ces dernières se proposent désormais de doter les jeunes en difficulté des « compétences » néanmoins nécessaires pour les « petits boulots » de la précarité. C'est dans le contexte de ce renoncement à la transmission des connaissances, conjugué à la dégradation des conditions du recrutement des enseignants, et à celle de la situation sociale en général, que l'on constate depuis le début des années 2000 la baisse des performances cognitives des jeunes générations.

> ***« Séparer les moins bons des meilleurs n'aboutit jamais qu'à précipiter leur perte en creusant les écarts »***

**Face aux développements délétères de l'éducation, vous proposez une solution globale, articulant plusieurs niveaux – et, dans un premier temps, la valorisation d'un tronc commun de haute exigence intellectuelle. En Suisse, le tronc commun s'arrête très tôt, et le collège unique nous est inconnu. Pouvez-vous commenter les vertus de cette approche ?**

Plusieurs enquêtes sociologiques ont montré que la progression de chaque élève dépendait directement du niveau moyen de sa classe. Séparer les moins bons des meilleurs n'aboutit jamais qu'à précipiter leur perte en creusant les écarts. Une politique de démocratisation scolaire est forcément dès lors une politique de tronc commun effectif (ce qui n'est pas le cas dans le collège français dit « unique », car la majorité des établissements pratiquent une discrimination de fait et ventilent les élèves dans des « classes de niveau »).

La mise en œuvre d'une telle politique est soumise à une double condition. La première concerne l'amont des parcours, c'est-à-dire l'enseignement élémentaire, le moment de l'entrée dans la culture écrite, dont l'efficacité pédagogique doit être très sérieusement améliorée. C'est là en effet que se joue la suite des parcours : nous savons qu'un enfant d'ouvrier qui sort de l'école primaire dans le quart des meilleurs élèves a à peu près les mêmes chances pour la suite qu'un enfant de cadre dans la même situation. Mais la mobilisation des enseignants, plus largement de l'univers scolaire, au service de cet objectif dépend elle-même d'une seconde condition, qui concerne cette fois-ci l'aval du parcours, c'est-à-dire sa finalité. L'aval pilote largement l'amont, au sens où l'existence de filières dévalorisées invite aujourd'hui les enseignants à considérer très tôt dans le cursus que les élèves faibles (issus pour l'essentiel des milieux populaires) sont de toutes façons destinés à les emprunter… et qu'eux-mêmes ne peuvent pas grand chose contre cette fatalité. La suppression des filières, donc le lycée unique, en ce sens, est la condition de la réussite de tous en primaire… et vice-versa.

Une réelle démocratisation de l'école ne peut donc se satisfaire de demi-mesures : l'institutionnalisation d'un tronc commun, la suppression des notes et de tout autre moyen administratif de traiter la difficulté intellectuelle, l'hétérogénéité sociale des établissements et des classes, une forte amélioration de la formation didactique des enseignants, l'autonomie pédagogique et la liberté d'innovation pour ces derniers, forment un ensemble cohérent et indissociable.

[...]

**L'on pourrait vous répondre qu'il va manquer invariablement de formations pour des métiers tels que boulanger/ères, ou mécani-**

*Suite de la page 6*

**CIEN·NE, ET AUTRES, DE MÊME QU'UN SURPLUS DE SUR-DIPLÔMÉ·E·S SE FORMERAIT, CRÉANT UNE SOCIÉTÉ DE CHÔMAGE. C'EST SOUVENT, EN SUISSE, L'ARGUMENT DES DÉFENSEUR·E·S DU SYSTÈME DE L'APPRENTISSAGE. QUE RÉPONDEZ-VOUS À CELA ?**

Les formations précoces en alternance ne concernent que minoritairement l'artisanat. Quel est l'inconvénient d'avoir des artisans bacheliers, qui auront appris leur métier après le bac ? D'autant qu'ils sont confrontés, c'est aussi le cas des agriculteurs, à l'exigence de connaissances scientifiques et techniques croissantes. Quant au monde du salariat, l'apprentissage fournit aux entreprises une main-d'œuvre docile et à bas prix, il leur évite d'avoir à investir dans la suppression des postes de travail les moins qualifiés, et ses vertus formatrices sont souvent douteuses. Une élévation générale des niveaux de formation répondrait à des besoins économiques déjà flagrants aujourd'hui (rappelons que le taux de chômage se réduit fortement quand augmente le niveau de diplôme), plus encore demain où l'on nous promet la robotisation générale, et paraît cruciale pour réussir la réorientation massive de nos façons de produire qu'impose le changement climatique et la raréfaction des ressources.

**PAR AILLEURS, D'AUCUN·E·S S DISENT – ET NOTAMMENT DANS LES MILIEUX DE GAUCHE – QUE LA SOLUTION SERAIT UNE FORME DE SORTIE, OU RÉFORME RADICALE, DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE, JUGÉ COMME INTRINSÈQUEMENT ALIÉNANT, CARCÉRAL MÊME. AU CONTRAIRE, VOUS DÉFENDEZ L'ÉCOLE COMME LIEU PAR EXCELLENCE DE L'ÉMANCIPATION. POUVEZ-VOUS NOUS EXPLIQUER POURQUOI ?**

L'école est le lieu de l'entrée dans la culture écrite, comme la famille est celui de l'appropriation initiale du langage oral. Or l'on ne peut, alors que c'est le cas de l'oral, entrer dans l'écrit en faisant autre chose, qu'il s'agisse du maniement des signes graphiques ou de l'appropriation réflexive des formes élaborées de la culture écrite. L'école en ce sens est nécessairement, depuis cinq mille ans, un lieu séparé, dont les bénéficiaires peuvent être traités de façon carcérale – les premières « écoles » en Mésopotamie étaient dotées de « maîtres du fouet » – mais aussi de façon bienveillante, comme les courants d'éducation nouvelle se sont depuis particulièrement attachés à le concevoir. Une école efficace dans la transmission des savoirs émancipe au moins de l'ignorance, elle permet de penser par soi-même et de comprendre comment les autres pensent, ce qui paraît dans le monde d'aujourd'hui, plus que jamais, une condition incontournable de toute émancipation plus générale. Qu'une telle école de plus habitue les jeunes à des façons de vivre ensemble harmonieuses accompagne évidemment le souci de la compréhension intellectuelle d'autrui. La matière et la manière : pensons-les ensemble, sans les séparer, a fortiori sans les opposer.

**PENSEZ-VOUS NÉANMOINS QUE L'ÉDUCATION NATIONALE N'ENCOURAGE PAS ASSEZ LES CAPACITÉS CRÉATRICES ET AUTONOMES DES ÉLÈVES ? SI OUI, COMMENT CELLES-CI POURRAIENT ÊTRE DÉVELOPPÉES, ET QUELLES RÉFORMES POURRAIENT ALLER DANS CE SENS ?**

Là encore n'opposons pas matière et manière. On ne crée pas à partir de rien, quel que soit le domaine considéré, et l'autonomie n'est pas un donné mais une conquête. Il y faut des apprentissages, des connaissances artistiques et des savoirs intellectuels, bref de la matière, dont l'appropriation relève de la responsabilité de l'institution scolaire et ne saurait brider, bien au contraire, sauf à être mal conduite, l'essor des potentialités de ses bénéficiaires.

**VOTRE LIVRE CONTIENT UNE ANALYSE DE L'ABSTRACTION, COMME VOIE ROYALE VERS L'ACQUISITION D'UNE CULTURE DE HAUT NIVEAU INTELLECTUEL. POURTANT, BEAUCOUP DE MILIEUX PÉDAGOGIQUES ÉVITENT L'ABSTRACTION COMME LA PESTE, SELON VOUS. POUVEZ-VOUS NOUS DIRE EN QUOI CETTE ATTITUDE EST DÉLÉTÈRE ?**

La vocation de l'institution scolaire est d'amener chaque jeune à se mouvoir le plus aisément possible dans la pensée « littératienne », comme disent les anglo-saxons, laquelle se spécifie par son abstraction et sa réflexivité. Les apprentissages que l'école doit conduire en ce sens sont difficiles par nature. Les « héritiers » peuvent puiser quotidiennement dans le capital culturel familial pour les affronter. Face à ceux qui ne peuvent compter sur une aide efficace des parents, la plupart des pédagogues cherchent, depuis un demi-siècle, à contourner l'obstacle au moyen de procédures « douces », supposément concrètes et ludiques : tout sauf un affrontement « frontal » aux aspérités des savoirs. Ces démarches sont en fait profondément inégalitaires et n'aboutissent qu'à creuser les écarts. Aucune démocratisation de l'accès aux savoirs n'est concevable sans rompre avec elles, au bénéfice d'une véritable exigence intellectuelle à l'égard des jeunes issus des classes populaires, seul moyen de leur apporter ce que les autres trouvent dans leur famille.

**LA FIN DE VOTRE LIVRE RAPPELLE QUE TOUTE AMÉLIORATION, MÊME SUBSTANTIELLE, DE L'ÉCOLE, NE POURRA PLEINEMENT PRODUIRE SES EFFETS ÉMANCIPATEURS QU'AVEC L'AIDE D'UNE TRANSFORMATION COMPLÈTE DE LA SOCIÉTÉ. VOUS PENSEZ DONC QU'UNE ÉCOLE ÉMANCIPATRICE N'EST QUE LA MOITIÉ DE LA SOLUTION ?**

L'école peut émanciper de l'ignorance, faire prendre conscience de la relativité des cultures locales et familiales. C'est déjà beaucoup, on ne peut lui demander d'abolir par elle-même l'ensemble des rapports d'exploitation et de domination. Mais à l'inverse les luttes pour cette abolition ont besoin d'acteurs instruits et conscients. Une véritable émancipation ne peut être que le fruit de la convergence des luttes émancipatrices propres aux différents secteurs de la vie économique et sociale.

**ENFIN, QUE PENSEZ-VOUS DE L'ACTUALITÉ DE L'ÉCOLE ET DES ATTAQUES QU'ELLE PEUT SUBIR, NOTAMMENT SOUS L'ÈRE MACRON ?**

La préoccupation du nouveau ministre Blanquer pour une véritable efficacité des « apprentissages fondamentaux » manifeste les besoins patronaux de salariés dotés d'une bonne formation de base. C'est une préoccupation positive, qui ne manquera pas d'inciter ses bénéficiaires à poursuivre leur scolarité générale. Pour le reste, la ligne est celle de la droite néo-libérale : mise en concurrence des établissements, économies budgétaires sur la formation des enseignants et les taux d'encadrement, professionnalisation étroitement utilitariste des cursus, dégradation du service public au profit de l'enseignement privé, sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Tout, si l'on préfère, sauf une politique de démocratisation scolaire. ■

# DE L'ÉCOLE DU SAVOIR ALIÉNÉ À CELLE DU SAVOIR ÉMANCIPATEUR

Alors même qu'on y acquiert une série d'outils et de connaissances au moins partiellement émancipateurs, la vie scolaire nous a paru à toutes et tous être entrelacée à une dimension irréductiblement oppressive, aliénante. Comment la comprendre, et comment la combattre ? Il nous faut déjà poser un diagnostic. L'enceinte scolaire est constituée par un ensemble de normes, de mécanismes de contrôle, de frontières symboliques et physiques. Elle circonscrit, dirige, enrégimente. Elle pose donc, immédiatement, la question du pouvoir, de sa forme et de sa légitimité.

L'école est-elle nécessairement condamnée à se structurer autour de relations verticales, liant un.e « maître•sse » à ses « élèves », faisant de ces deux pôles les agents passifs d'un vaste labyrinthe de codes et règlements dont la remise en question n'est que trop rare – et dont les deux ont à souffrir, l'élève dans sa sujétion, le ou la prof dans sa folle course-poursuite d'une mission éducative que l'institution rend impossible à accomplir ?

Mais si cet aspect du problème est fondamental, il n'en épuise pas pour autant la problématique scolaire. L'école, en clair, *sélectionne*, et distribue les rôles de la vie sociale future. Certain•e•s exécuteront, d'autres encadreront, certain•e•s obéiront, d'autres dirigeront, et tou•te•s le feront dans l'un ou l'autre des secteurs de la grande machine sociale : l'école fait le casting. Si l'autoritarisme est sa forme, la *reproduction sociale* est son contenu, sa fonction.

**Exigeons la formation pour tou·te·s, exigeons l'émancipation, non pas bourgeoise, mais populaire.**

Le constat est terrible, mais il n'est pas irréversible. Plusieurs chemins s'ouvrent à nous. L'une des grandes stratégies – que nous présentons par le biais d'une interview de l'un de ses défenseurs, Jean-Pierre Terrail (voir pp. 6-7) – consiste à *enrayer* les logiques de reproduction sociale à l'œuvre dans l'école. Ces logiques sont multiples : la focalisation sur les notes, par exemple, est tout particulièrement vicieuse, car elle pousse les profs à *classer* les élèves et à naturaliser leurs points forts ou faibles, et donc à préparer le terrain de leur future évacuation par l'un ou l'autre des tuyaux connectant l'école au marché du travail.

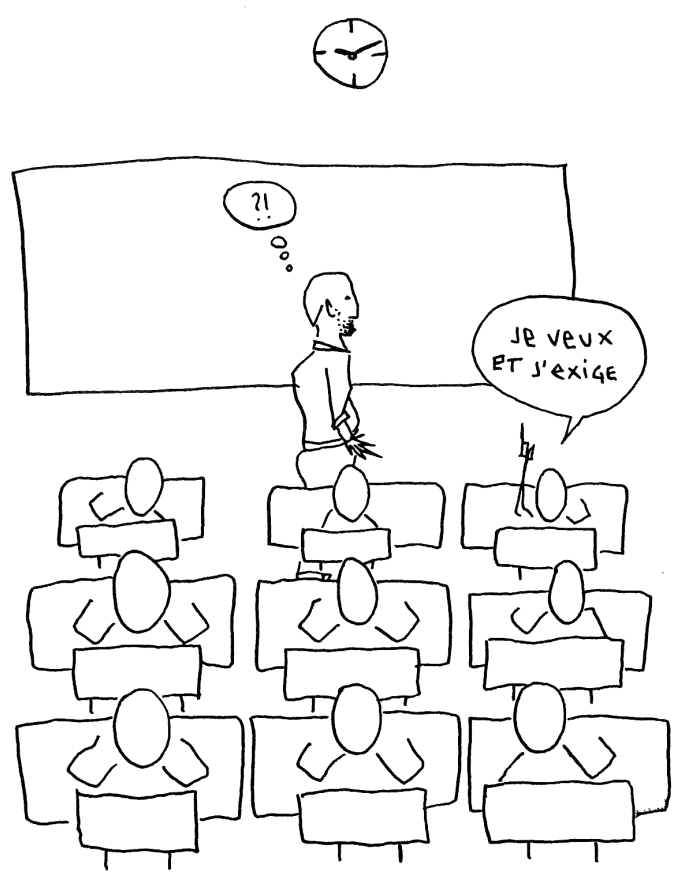
De même, la stratification constante du cursus scolaire, divisant les élèves en classes de niveaux et filières différenciés – ces niveaux recoupant largement des disparités de classe sociale – et préparant le terrain vers des parcours professionnels eux aussi différenciés, est à contester radicalement. Enfin, c'est la pédagogie elle-même qu'il s'agit de renouveler, en se concentrant sur l'acquisition d'une culture à haute exigence intellectuelle, et pour tou•te•s, non plus quelques-un•e•s. Une école démocratique, armant l'esprit de tou•te•s face à la société qu'ils et elles devront affronter et construire.

## Formes et inspirations de l'exigence

Une « école de l'exigence intellectuelle » : ne prendre personne pour un•e imbécile, ne pas naturaliser une capacité intellectuelle supérieure ou moindre, tabler sur l'aptitude de chacun•e. Parce que tout le monde peut, parce qu'il faut que tout le monde puisse, on peut, on doit être exigeant•e avec tout le monde : pas de filière différenciée, pas de formation au rabais pour les « mauvais•es » ; le niveau général monte si l'on ne sépare pas les élèves selon un classement institutionnel en bon•ne•s et mauvais•es. L'idée charme. Reste le mot : exiger suppose une place de pouvoir, on « exige de ». Est-ce qu'on présuppose qu'il appartient au/à la maître•sse d'être exigent.e avec ses élèves, d'exiger d'elles et eux, ou est-ce qu'on répartit l'exigence, envers soi-même, envers les autres, tant sur les élèves que sur les enseignant•e•s ?

Chez Terrail, l'exigence a un modèle spécifique. « Les parents cultivés ne manquent pas d'exigence intellectuelle pour leurs enfants, ni les établissements scolaires des beaux quartiers : c'est la même posture que l'Education nationale doit adopter tous ses publics. » (Terrail *et al.*, 2016 : 153). On peut et on doit sans doute « exiger l'exigence intellectuelle » (Baruk in *ibid.*). Mais le savoir intellectuel lui-même n'est pas neutre, et s'inspirer du modèle de la bourgeoisie, dans une idéalisation de la réussite pour tou•te•s, cache le problème, énorme, de savoir quel savoir on distribue, on « transmet ». L'émancipation du prolétariat par l'embourgeoisement généralisé ? Non merci. Pour que le savoir soit populaire, qu'il sorte d'une logique d'exploitation, les pédagogies ne peuvent pas avoir un modèle d'inspiration qui lorgne sur la classe dominante, ses familles, ses écoles. On peut et on doit donc exiger l'exigence, mais ce ne peut être simplement pour la raison que les bourgeois•es sont exigeant•e•s avec leurs enfants et leur formation.

Contre ceci, il nous faut trouver d'autres fondements, d'autres inspirations et exercer une autre intelligence, une autre exigence. Soyons exigeant•e•s parce que, trop souvent, l'école et ses enseignant•e•s démissionnent face aux élèves auxquel.le.s l'institution ne permet pas de pouvoir suivre. Exigeons la formation pour tou•te•s, exigeons l'émancipation, non pas bourgeoise, mais populaire. Afin qu'un jour, les élèves qui viendront n'aient plus à souffrir d'une institution qui n'a que trop souvent été leur ennemie. Est-ce seulement possible dans une institution telle que l'école ? Oui, et n'attendons ni la Saint-Glin-Glin, ni la révolution mondiale pour nous y mettre. ■




## Références:


- J.-P. Terrail, S. Baruk, D. Kambouchner, P. Meirieu, « Autour de 'Pour une école de l'exigence intellectuelle' de Jean-Pierre Terrail », *Le Débat,* no 192, 2016, pp. 131-153.

# A NOS MAÎTRE·SSE·S IGNORANT·E·S

Les sacro-saintes ritournelles qui traversent l'école exigent toujours que les un·e·s sachent, que les autres ignorent, comme celles de Jean-Pierre Terrail. Pis, elles se retournent sur elles-mêmes, supposent la subordination sans fin et s'en sustentent sans jamais créer la césure émancipatrice. Exigeantes, jamais émancipatrices et toujours tributaires d'un enseignement, d'une explication qui, de fait, divise, hiérarchise et classe en déterminant l'asservissement par ce qu'elle appelle « savoir ». Désirons autre chose.

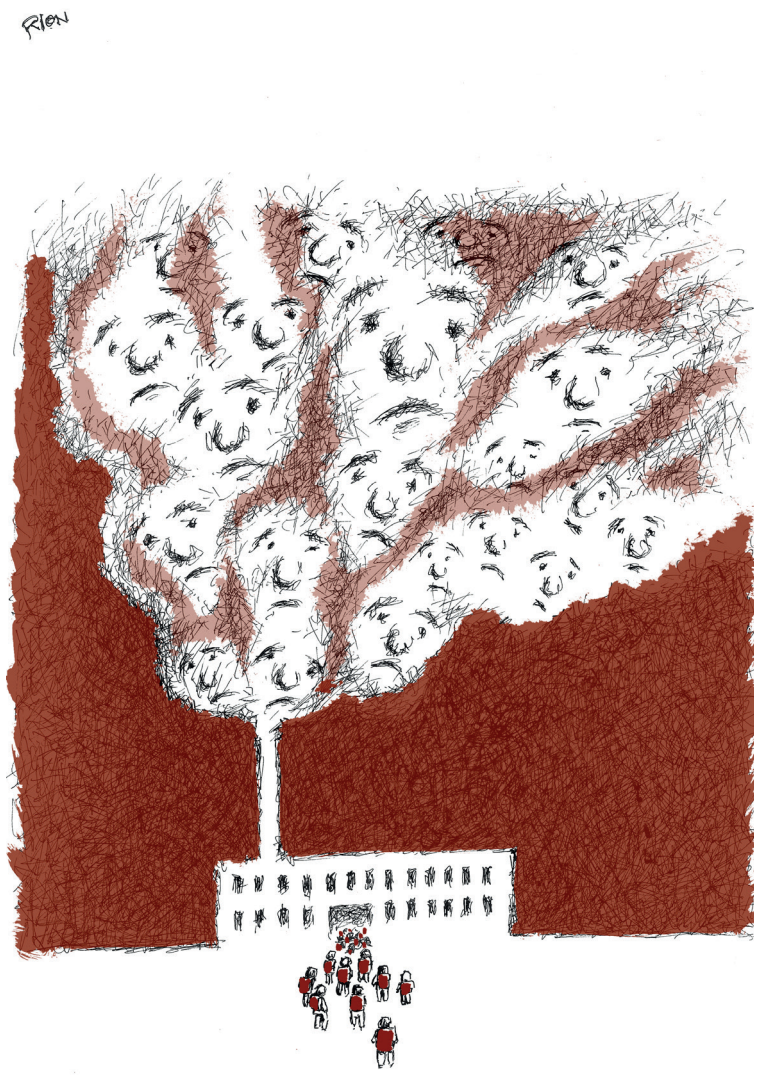
Expliquer c'est réguler, c'est reproduire les conditions du spectacle actuel ; on change les acteurs et on garde le script, on enlève et on rajoute une partie ou une autre du décor. On dit réguler, parce que l'explication divise le monde en deux, elle le partage entre ceux et celles qui savent – et enseignent – et les autres qui ignorent – et apprennent. Cette segmentation entre les deux mondes, elle va plus loin qu'une simple démarcation entre les champs de savoir. Elle présuppose une idée qui oriente tout l'enseignement classique, celle de la neutralité de la transmission-explication. L'accepter comme suit, comme neutre, c'est refouler toutes les données contextuelles et politiques. C'est dénier toute valeur à la notion de transmission et c'est la neutraliser de la réflexion. Pire que cela, c'est accepter qu'il existe quelque chose, une connaissance, qu'une personne détient (nommée Maîtresse ou Maître dans les écoles) et qu'elle le transmet à quelqu'un·e qui ne l'a pas. L'explication comme principe actif d'une division, entre enseignant·e et apprenant·e, n'est pas seulement coupable de cette séparation, elle en est la condition de possibilité.

***C'est la même fiction structurante qui existe comme fondement à la subordination de l'élève et à la représentation politique, celle de l'incapacité à faire quelque chose par soi-même***

D'une part, l'explication est pècheresse d'une distribution des rôles – et de leurs existences – et d'autre part, elle pousse le vice jusqu'à déterminer une série de sédimentations. C'est-à-dire que le rapport à la connaissance n'est pas seulement déterminé par cette division des rôles. Il l'est aussi par la prise de conscience que cette segmentation provoque, autrement dit, par une intériorisation des rôles ainsi construits. Cela fait, la possibilité d'ascension (émancipation ?) n'est-elle pas réduite – pour ne pas dire neutralisée – à une condition de subordination ? Abrutir – c'est-à-dire expliquer – ou émanciper.

« Dans l'acte d'enseigner et d'apprendre il y a deux volontés et deux intelligences. On appellera abrutissement leur coïncidence. » (Rancière, 2004, p.27)

Loin de nier l'utilité des enseignant·e·s, nous proposons qu'ils/elles émancipent plutôt qu'ils/elles abrutissent. A ces fins, nous présupposons la nécessité de séparer deux fonctions qui unissent l'enseignant·e, celle du ou de la spécialiste d'un savoir et celle d'enseigner. Alors il s'agira, plutôt que d'enseigner son savoir, d'actualiser le fait que l'autre soit capable d'apprendre tout ce qu'il ou elle veut. De tenir l'impératif « tu peux » en soutenant le triple questionnement : « et toi… qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu penses ? Qu'est-ce que tu ferais ? ». La seule exigence ici, c'est la preuve d'avoir étudié avec attention. Chaque réponse de l'autre sera alors une nouvelle question pour celui/celle qui enseigne en émancipant et alimentera un apprentissage en train de se faire, conjointement. Dès lors, par « un appel libertaire dirigé vers l'intelligence et un impératif radical adressé à la volonté » (Cerletti, 2005, p.83) tonnera, comme un cri, l'émancipation. Interroger en choisissant l'égalité plutôt que comme le savant qui connaît d'avance les réponses – et qui n'a nul besoin de connaitre pour émanciper, scandale du maître ignorant.




Réunir l'émancipation et l'enseignement, comme une condition à l'élargissement des champs du possible, a une conséquence inéluctable ; celle de l'autogestion des services publics. Conséquence catastrophique pour les un·e·s – en manque de « progressisme » – et libératrice pour tou·te·s les autres – attaché·e·s aux liens humains, sans condition ni médiation d'un quelconque foyer de pouvoir. C'est la même fiction structurante qui existe comme fondement à la subordination de l'élève et à la représentation politique, celle de l'incapacité à faire quelque chose par soi-même. C'est toujours sous le banneret d'une incapacité, d'une méconnaissance, que se justifie la pantomime d'une médiation politique et de ses marionnettes, qu'elles soient politiciennes, économistes ou technocrates. En d'autres mots, une politique libérée de l'explication est une politique libérée de ses chaînes délégatrices. Lutter pour l'autogestion des services publics, c'est vouloir plus de liens, sans interférence du pouvoir – et donc de l'abrutissement. Et le vouloir n'est jamais individuel, jamais sujet. Il est toujours un « il » indifférencié, traversant l'agencement du corps social. C'est le collectif qui veut, qui peut et qui lutte dans un rapport, désirant toujours le tour de force.

C'est sur ce chemin, avec l'autogestion comme horizon, qu'il nous faut occuper maintenant tous les espaces de libre expérimentation.

Émanciper seulement et parier que chacun·e puisse le faire. ■

## Références :

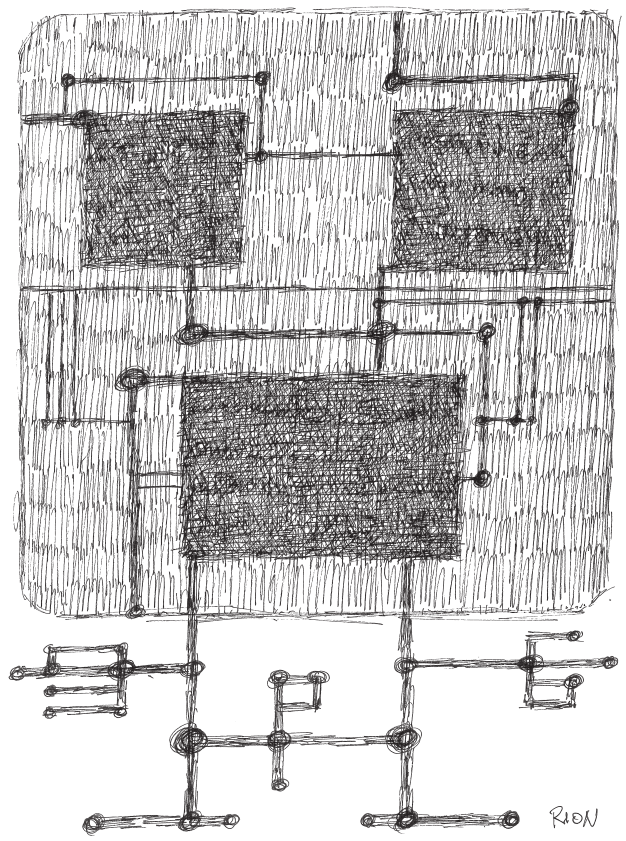

- Cerletti, A. (2005). « La politique du maître ignorant : la leçon de Rancière », *Le Télémaque*, (27), 81 88.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant*. Paris.

# ENJEUX DE LA CONNAISSANCE

Dès notre enfance, il nous est demandé de connaître. Nous nous confrontons alors à divers objets de savoir sans même nous interroger trivialement sur ce qu'est connaître et quelle influence exerce notre société sur la manière de concevoir ce concept. Cette connaissance fortement structurée et orientée par les institutions scolaires est-elle l'ultime manière d'appréhender le monde ?

Dans le livre premier du Capital, Karl Marx s'est occupé du procès de la structure marchande à travers une étude du développement de la production capitaliste. A sa suite, beaucoup d'autres se sont revendiqué•e•s héritiers/ères. Georges Lukács, penseur critique de l'école de Francfort, a joué un rôle important dans la poursuite d'une critique de l'économie politique. Il résume cet héritage quand il décrit l'agencement du système marchand :

« *L'essence de la structure marchande a déjà été souvent soulignée; elle repose sur le fait qu'un rapport, une relation entre personnes prend le caractère d'une chose, et, de cette façon, d'une «objectivité illusoire» qui, par son système de lois propre, rigoureux, entièrement clos et rationnel en apparence, dissimule toute trace de son essence fondamentale : la relation entre hommes.* ». (Lukács, 1970, p.110)




En effet, nous mesurons la valeur d'une marchandise, non plus à partir du rapport entre l'humain et l'objet qu'il transforme, mais à partir du travail abstrait, à savoir le temps de travail. En cela, nous réduisons la valeur du travail humain à une unité temporelle. Nous oublions alors que les marchandises découlent d'un rapport social et d'une dépense d'énergie. C'est par cette abstraction, cet effacement, que les relations humaines se transforment en relations marchandes. Elles sont réifiées – c'est-à-dire objectivées – et la relation entre les humains, oubliée. Cette réification marchandise les rapports sociaux et tend à se répandre sur toutes les sphères de l'activité humaine : la connaissance n'y échappe nullement. Il ne s'agit plus d'appréhender le monde par une praxis permettant d'en faire l'expérience, mais d'observer les objets avec la distance la plus grande afin de permettre une abstraction froide de leurs propriétés. Ainsi devient inévitable l'ultraspécialisation des disciplines divisant toujours plus la connaissance. Il est alors possible de produire des savoirs à la chaîne et d'astreindre, par exemple, les professeur•e•s d'universités à des publications rythmées par un mode de production quasi industriel. La parcellisation du monde se reflète à l'école, où la connaissance est enseignée de manière fragmentée et divisée. Elle est réduite en de multiples catégories : les mathématiques, la langue française, la géographie, l'histoire, etc… Bref, proposée comme agonisante et mutilée. Cette division des disciplines conduit à un effacement, une perte d'une vision globale, autant pour les enjeux économiques que pour les problématiques ontologiques, notamment en philosophie. Il est enseigné que la science physique, au cours de son développement historique, découvre les différentes couches d'une seule réalité objective et remplace progressivement les concepts dépassés par d'autres, plus proche du noyau de la connaissance. C'est du moins la vision proposée par l'épistémologue Karl Popper, aujourd'hui enseigné dans toutes les universités du monde occidental. Comme l'a soutenu Marcuse dans *L'Homme unidimensionnel*, cette vision provoque « *le passage du métaphysique « Qu'est-ce qui est… ? » au fonctionnel « Comment ce qui est, est ?* » (Marcuse, 1968, p.174). En effet, la connaissance passe d'une volonté de compréhension des rapports que l'humain entretient avec le monde à un outil fonctionnel de transformation de ce dernier. C'est dire aussi qu'il y n'a pas d'autres limites que la résistance objective de la matière à la transformation du monde, de l'humain et de la nature. Par ce biais, les disciplines encouragées à l'école seront celles qui « servent », celles utiles à la transformation du monde en capital financier. Celles qui nous permettent de pérenniser le système de production capitaliste, et surtout celles qui nous enferment dans une société de consommation. Evidemment, ce serait folie qu'oser remettre en question la légitimité de l'école, et ce, bien souvent au nom de la culture. Mais quel genre de culture ? Une culture reposant sur la même logique de réification. Pas étonnant alors que la connaissance émanant d'une telle conception de la culture soit une culture par accumulation, à l'image de l'accumulation de capital. L'école enseigne donc les bases de ce qui mènera l'élève à être « cultivé•e•s » par le biais de divers processus d'abstraction. Il s'agit pour lui/elle de capitaliser suffisamment de « points » ou de « crédits » lui permettant d'accéder, soit à d'autres formations – souvent basées sur la même logique –, soit à l'entrée dans le monde du travail qui est l'incarnation même de cette abstraction. Evidemment, il faut que l'on puisse déterminer si cette connaissance est acquise, d'où l'utilité d'un autre processus d'abstraction : noter les travaux des travailleurs/euses en formation.

« *La culture contrôlable, qui est devenue pour elle-même une norme, une qualification, est en tant que telle aussi peu culture que la culture générale qui – preuve de sa dégénérescence – trouve son accomplissement dans le baratin du vendeur.* » (Adorno, 1959, p.198)

Aussi oserions-nous proposer une vision de la culture un peu différente. Une culture par formation, c'est-à-dire ce mouvement du surgir-hors et cet effort de mise en sens qui nous fait revenir changé•e à nous-même. L'individu étranger à un objet serait amené à s'y confronter en sortant de sa zone de référence pour entrer dans un processus d'intégration lui permettant de revenir à lui-même transformé par la connaissance acquise. Il ne s'agit plus ici de fétichiser un objet à travers une abstraction mais bien de permettre un processus émancipateur. La connaissance, autant que l'école, n'est pas indépendante de notre système économique. Quand l'unité minimale de l'interaction humaine qu'est l'échange est infectée par une abstraction, comme un voile sinistre cachant toujours la réalité humaine, elle transmet progressivement sa maladie à tous les secteurs de l'activité de notre monde. Son ossature marchandisée sculpte alors la société à son effigie. La connaissance émancipée revendique certes une critique mais surtout une bifurcation, celle d'une autre école, d'un autre enseignement, d'une autre histoire de la compréhension humaine. ■

## RÉFÉRENCES :


- Georg Lukács, *Histoire et conscience de classe*, Les éditions de Minuit, coll. Arguments, 1970, p.110
- Herbert Marcuse, *L'Homme unidimensionnel*, Les éditions de Minuit, coll. Arguments, 1968, p.174).
- Theodor W. Adorno, « Théorie de la demi-culture » (1959), in Theodor W. Adorno, Société : intégration, désintégration, Paris, Payot, p.198

# DU NUMÉRIQUE !

« Tout d'abord, je crois au fait que l'école doit rester stable. Des réajustements doivent cependant être effectués, et certains chantiers méritent d'être lancés, notamment dans l'éducation numérique. »
Quand vous lisez stable, entendez néolibérale. Pour ce qui est des gros chantiers, ça veut dire qu'on va signer des gros contrax avec la Silicon Valley ? Pardonnez l'ironie, résumons : ces mots sont de Cesla Amarelle, Cheffe du Département vaudois de l'éducation.

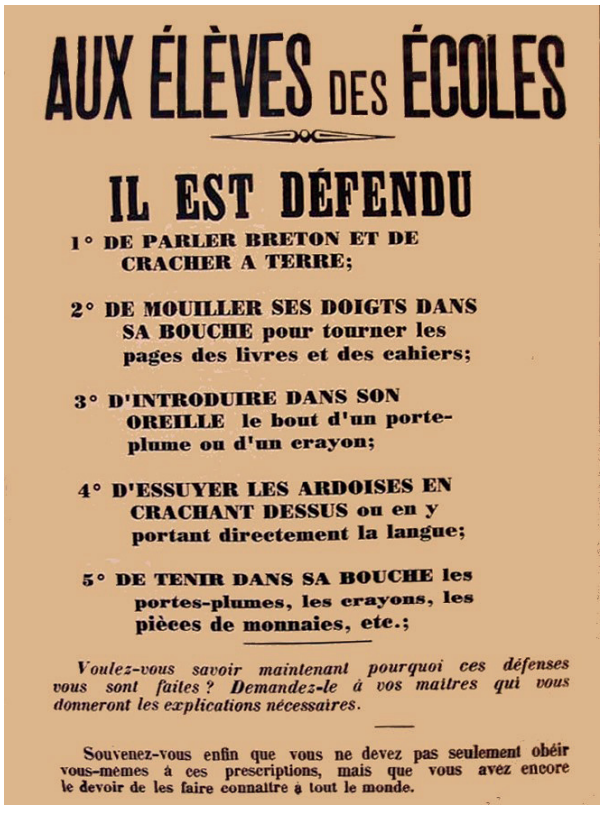
Elle dit « stable » car la réforme a eu lieu, déjà. Les trois voies qu'on connaissait ne sont plus que deux, avec des niveaux pour différencier. Dans les faits, c'est mieux et plus efficace pour la concurrence généralisée de tou·te·s les élèves dans toutes les disciplines et pour le coup, c'est moins stable. Quant aux classes qu'on connaissait, elles ont aussi été amputées de ce qu'elles avaient de stable, maintenant elles sont organisées en fonction du niveau des élèves par discipline, tout ça réglementé par la concurrence. C'est aussi moins évident d'expérimenter la solidarité quand les camarades changent à chaque cours. Bref, on n'en dit pas plus parce que l'avenir nous appelle, l'avenir des gros chantiers. Amarelle veut digitaliser l'éducation, poser le câble, la fibre et numériser la coopération entre les écoliers/ères.

« Vision volante, vision volée où disparaissent les angles morts de la vie quotidienne » écrivait Virilio en dénonçant les déboires du tout-connecté. Ce n'est pas tant la technologie elle-même qu'on vise ici mais plutôt le déplacement d'une société d'enfermement vers une société de contrôle, largement soutenu par le digital. On s'explique. Les milieux d'enfermement sont en crise, la prison, l'hôpital, la famille, l'usine et l'école. On dit qu'on réforme, en fait on gère leur agonie. Dans l'attente de quelque chose d'autre, de nouvelles forces venues tout droit des rétroactions et autres autorégulations du monde cybernétique, la société de contrôle. De même que l'entreprise remplace l'usine, la formation continue tend à remplacer l'école. Comme le contrôle continu remplace l'examen. Dans cette veine, c'est le digital qui commande. Le nouveau langage est passé sous la houlette de la numérisation. L'enfermement était un moule, le contrôle c'est de la modulation. Quand on module le salaire au mérite ça ne manque pas d'inspirer les nouveaux software-architectes de l'école. Et connectée à l'ossature économique, l'école l'est assurément. La mondialisation d'un marché unique exige la mise en concurrence simultanée des entreprises, des consommateurs et des individus, le tout accompagnant la surexposition de l'intégralité des activités. C'est l'exigence de l'observation réciproque, de l'auto-observation, largement réalisée à travers le cloud, ce monstre qui virtualise les liens intimes.

Alors le gros chantier du digital, c'est sûrement vivre avec son temps, « être moderne » mais c'est surtout participer à la mise en place progressive d'une nouvelle société de domination. Les cadres de la « Valley » le disent, personne n'a besoin d'apprendre à utiliser un smartphone, c'est « user friendly ». Et nous on rajoute qu'aucune solidarité ne se créée à travers un lien médiatisé et marchandisé. Le numérique comme panacée c'est la démission pédagogique, c'est l'apolitisme institutionnalisé. A quand l'ironique nostalgie de la société d'enfermement, qui n'enfermait, elle, que le corps, laissant l'âme vaquer ailleurs ? ■

## Références :


- https://www.letemps.ch/suisse/2017/08/15/cesla-amarelle-crois-lecole-rester-stable
- https://www.monde-diplomatique.fr/1998/08/VIRILIO/3951

AUX ÉLÈVES DES ÉCOLES

IL EST DÉFENDU

1° DE PARLER BRETON ET DE CRACHER A TERRE;

2° DE MOUILLER SES DOIGTS DANS SA BOUCHE pour tourner les pages des livres et des cahiers;

3° D'INTRODUIRE DANS SON OREILLE le bout d'un porte-plume ou d'un crayon;

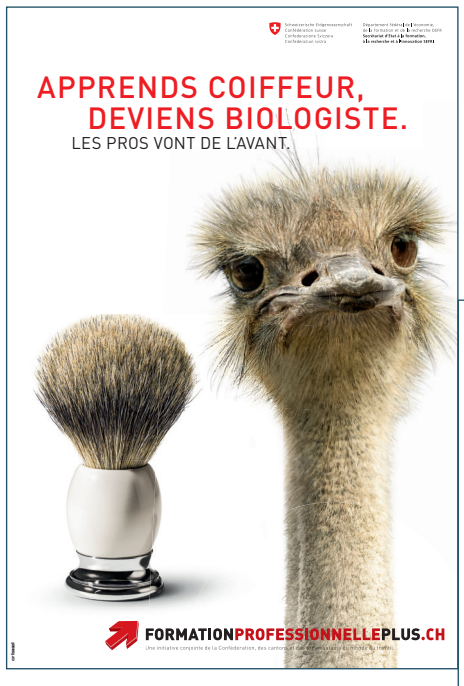
4° D'ESSUYER LES ARDOISES EN CRACHANT DESSUS ou en y portant directement la langue;

5° DE TENIR DANS SA BOUCHE les portes-plumes, les crayons, les pièces de monnaies, etc.;

*Voulez-vous savoir maintenant pourquoi ces défenses vous sont faites ? Demandez-le à vos maîtres qui vous donneront les explications nécessaires.*

Souvenez-vous enfin que vous ne devez pas seulement obéir vous-mêmes à ces prescriptions, mais que vous avez encore le devoir de les faire connaître à tout le monde.

*Début du 20ème siècle : Réglement intérieur de l'école de Pouilly-le-Fort, très attentive à éviter la sexualisation de ses élèves.*




*Être un blaireau ou faire l'autruche. Propagande en images du Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) de la Confédération suisse.*

*L'ouvrière italienne et l'ingénieure multinationale. Propagande en images du syndicat des cafetières.*

# INSTANTS DE PÉDAGOGIE – CITAFICTIONS

## Situation 1 : Métaphores (exercice en classe)

Métaphore animale :

« *L'entreprise scolaire n'a-t-elle pas obéi jusqu'à ce jour à une préoccupation dominante : améliorer les techniques de dressage afin que l'animal soit rentable ?* » (1)

Métaphore tribunale :

« *Chaque jour, l'élève pénètre, qu'il le veuille ou non, dans un prétoire où il comparaît devant ses juges sous l'accusation présumée d'ignorance. A lui de prouver son innocence en régurgitant à la demande les théorèmes, règles, dates, définitions qui contribueront à sa relaxation en fin d'année scolaire.* » (2)

A la question 'que dites-vous de ces métaphores sur l'école ?', cet élève répond : « Madame, tribunal n'est pas un adjectif, il ne saurait qualifier une métaphore, et encore moins prendre un E final. » Consternation : les enfants (ou les autres) en viennent parfois à devenir plus royalistes que le roi, plus rigor-mortistes que l'Académie. A force qu'on leur prédécoupe le monde en juste et en faux, se produit une perte certaine de l'art de la nuance ou du faux-mais-beau, de la licence poétique, au fond.

(1) Vaneigem, p. 8
(2) Vaneigem, p. 31

## Situation 2 : Capitalismes (exercice en classe)

*[...] si divers qu'ils se veuillent, les gouvernements adhèrent à l'unanimité au principe : 'L'entreprise doit être axée sur la formation et la formation doit être axée sur les besoins de l'entreprise'. (1) Et si un jour le fascisme triomphe aussi dans notre pays, une de ses premières préoccupations sera bel et bien d'imposer dans les écoles le conformisme social que nous dénonçons, la pédagogie de classe, au service de la réaction et du capitalisme. (2) Nous avons montré bien souvent comment le capitalisme obscurantiste sert sa domination en cantonnant l'action éducative entre les quatre murs de la classe, dans les pages mortes des manuels. (3)*

*On ne renversera l'école qu'en soulevant et en retournant le monde. (4) Le temps des réformes est passé, le tremblement est dans les bases mêmes. C'est la saison des ruines radicales. Ce n'est pas d'étais qu'on a besoin. C'est de pioches. (5)*

Avant toute question sur ces assertions, cet élève dit : « Madame, mon papa dit que vous êtes une gauchisssse, une communisssse voire une anarchisssse. » Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur nos têtes ?

(1) Vaneigem, p. 50
(2) Freinet, p. 138
(3) Freinet, p. 147-8
(4) Gilliard, p. 102
(5) Gilliard, p. 84

## Situation 3 : Dialectiques (échanges en classe)

*Le prof, bienveillant, auto-analytique quoi qu'un peu imbu :* « Enseigner, ce n'est pas une succession de gestes techniques, c'est un acte politique fort, qui dit à chaque enfant qu'il a le droit d'accéder aux savoirs et à en tirer un pouvoir sur le monde. (1) »

*L'élève provocatrice, qui l'a bien entendu :* « L'école a plus et mieux à faire que de transmettre le savoir. (2) La jeunesse ne veut pas le savoir à cause du savoir. Pour elle, le savoir n'est que la trace de son propre travail, ou des matériaux pour servir à sa formation. (3) »

*Chahuts et débats parmi les élèves...*

*Le prof (commençant à douter de ses aptitudes de pédagogue et envisageant, par habitude historique, un moyen de reprendre le contrôle d'une classe qui semble ne pas vouloir travailler l'exercice prévu et pourrait bien s'autonomiser), à part soi :* « Tu n'obtiendras rien de la contrainte. Tu pourras à la rigueur les contraindre à l'immobilité et au silence et, ce résultat durement acquis, tu seras bien avancé. (4) »

*L'élève attentive, qui l'a entendu :* « Vous obtiendrez l'obéissance (ce que vous appelez l'obéissance, et qui est bien loin de l''audience') par la force : vous n'aurez pas vaincu la paresse, vous aurez imposé l'esclavage. (5) »

*Chahuts et débats...*

*Le prof (déstabilisé, et tentant de mobiliser ses ressources intellectuelles pour recentrer la classe sur le programme du cours), dans sa tête :* « Je sais. Je l'ai lu quelque part : 'Si tu veux qu'ils prennent goût au travail, ne les lie pas à l'établi.' (6) »

*L'élève narquoise, qui entend tout, même les pensées :* « Essayez de nous donner goût au travail, nous vous ferons passer le goût du vôtre ! »

*Chahuts...*

(1) Vaneigem, p. 50
(2) Freinet, p. 138
(3) Freinet, p. 147-8
(4) Gilliard, p. 102
(5) Gilliard, p. 84
(6) Deligny, p.22

## Bibliographie :

R. Vaneigem, Avertissement au écoliers et lycéens, Paris : Mille et une nuits, 1995.

C. Freinet, Le maître insurgé. Articles et éditoriaux 1920-1939, Paris : Ed. Libertalia, 2016.

V. Decker, Trop classe ! Enseigner dans le 9-3, Paris : Ed. Libertalia, 2016.

F. Deligny, Graine de crapule, Paris : Ed. du scarabée, 1960.

E. Gilliard, L'école contre la vie, Lausanne : Bibliothèque romande, 1973.

# LES APPRENTI·E·S EN RÉVOLTE : LA GRANDE GRÈVE DE GLASGOW

Dans l'Écosse des années 30, la situation des apprenti·e·s écossais·es est particulièrement précaire. La crise économique a fortement augmenté le chômage, et les patrons se servent des travailleurs/euses en formation comme d'une main-d'œuvre bon marché. Leurs salaires sont particulièrement bas, alors même que les plus âgé·e·s d'entre eux/elles abattent la plupart du temps la même besogne qu'un·e ouvrier/ère qualifié·e. Pour couronner le tout, beaucoup d'apprenti·e·s doivent dépenser près des deux tiers de leur salaire en frais de transport pour se rendre sur leur lieu de travail. Ils/elles n'ont droit à aucune représentation syndicale et le droit de grève leur est refusé.

La grève débute le 18 mars 1937 lorsque 70 apprenti·e·s de l'usine Lobitz de Glasgow décident de cesser le travail. Le mercredi 31 mars, 500 apprenti·e·s quittent leur poste de travail sur le chantier naval de Fairfield. Dès ce moment, la grève se met à prendre une ampleur inouïe. Quelques jours plus tard, encouragé·e·s par les apprenti·e·s du chantier naval, c'est près de 5 000 apprenti·e·s venu·e·s de 60 entreprises différentes qui auront rejoint le mouvement. À la fin de la semaine suivante, 90 % des 14'000 apprenti·e·s des 130 entreprises de la zone industrielle de Glasgow sont désormais en grève. Les journaux, contrôlés par les patrons, s'efforcent de présenter leur action comme un caprice puéril, une blague enfantine, et en prédisent la fin prochaine.

Comme pour faire pièce aux moqueries de la presse, les apprenti·e·s commencent rapidement à s'organiser. À partir de la fin du mois d'avril, ils/elles s'emparent d'un atelier abandonné et en font leur quartier général. Afin d'éviter l'inaction, toujours dangereuse dans ce genre de situations, ils/elles organisent de nombreuses activités, notamment sportives. Ils / elles mettent en place des Olympiades, ainsi qu'une ligue de football impliquant près de 48 équipes. Parallèlement, ils/elles élisent un comité de grève représentant tou·te·s les apprenti·e·s, sans distinction de métier, et mettent au point une charte commune dans laquelle sont formulées les revendications du mouvement. Les grévistes demandent l'harmonisation du salaire entre les diverses entreprises, accompagnée de la garantie d'une augmentation de la paie en fonction de l'année d'apprentissage. Ils/elles réclament une proportion convenable d'apprenti·e·s et de travailleurs/euses qualifié·e·s sur les divers lieux de travail, ainsi que la garantie d'une formation correcte et d'un emploi au terme de cette dernière.

À partir du 7 avril, des pièces habituellement produites par les apprenti·e·s venant à manquer, de nombreuses entreprises commencent à être en difficulté. La grève continue d'ailleurs de s'étendre. Dans plusieurs grandes villes industrielles d'Écosse, les apprenti·e·s se mettent en grève en reprenant les revendications de leurs camarades de Glasgow. Le 12 avril, les syndicats proposent leur soutien aux apprenti·e·s et offrent de continuer à leur verser leur salaire pendant la durée de la grève. Le 16 avril, ils/elles lancent une grève générale d'une journée. Près de 100'000 personnes stoppent le travail afin de montrer leur soutien au mouvement. Les syndicats prennent également la décision de refuser toute heure supplémentaire jusqu'à la victoire des apprenti·e·s, et ce alors que les chantiers navals de Glasgow devaient honorer des contrats d'une valeur de plusieurs dizaines de millions de livres sterling.

Peu après cette grève générale, le comité de grève des apprenti·e·s de Glasgow demande à rencontrer des représentants des patrons afin d'entamer une négociation autour des revendications des grévistes. Les patrons refusent, demandant une négociation séparée pour chaque chantier et chaque atelier.

Le 30 avril, des représentant·e·s syndicaux/ales demandent aux apprenti·e·s de reprendre le travail et de laisser les syndicats négocier à leur place. Ils/elles justifient leurs consignes en expliquant que, selon eux, la grève des apprentis ne peut pas durer encore très longtemps et que mieux vaut retourner au travail alors qu'ils sont encore en position de force. D'abord réticent·e·s, les apprenti·e·s finissent par accepter de retourner au travail à partir du 5 mai. Les patrons répondent à leur décision en acceptant de standardiser les salaires et de les augmenter chaque année. L'augmentation est inférieure à celle que demande le comité de grève, mais elle reste substantielle, et constitue donc une victoire, même si elle n'est que partielle.

***Les apprenti·e·s produisent pour les patrons des richesses considérables, et l'arme de la grève peut donc devenir entre leurs mains un outil d'émancipation redoutable.***

En septembre 1937, reprenant les revendications des grévistes du Clydeside, des grèves d'apprenti·e·s éclatent dans les grands centres industriels anglais. Ne parvenant pas à s'organiser aussi efficacement que leurs camarades écossais·es, et acceptant de négocier séparément sur chaque lieu de travail plutôt que tous ensemble par le biais d'un comité unitaire, les apprenti·e·s anglais·es sont rapidement défait·e·s et doivent reprendre le travail. Plus tard, les négociations entre le patronat et les syndicats permettent à ces derniers de représenter officiellement les apprenti·e·s, les intégrant ainsi à l'ensemble du mouvement ouvrier.

Exemplaire à bien des égards, le mouvement des apprenti·e·s écossais·es de 1937 nous démontre plusieurs choses. Tout d'abord, qu'il est possible pour les apprenti·e·s de lutter afin d'obtenir de meilleures conditions de vie, pour autant qu'ils/elles parviennent à s'unir entre eux/elles, sans distinctions d'entreprise ou de corps de métier. Ensuite, que les apprenti·e·s produisent pour les patrons des richesses considérables, et que l'arme de la grève peut donc devenir entre leurs mains un outil d'émancipation redoutable. Enfin, cet épisode constitue une démonstration de la puissance des travailleurs/euses en formation lorsqu'ils/elles se décident à s'organiser par eux/elles-mêmes et à prendre la place qui leur revient parmi les nombreux contingents de la grande armée du Travail. Pour les grandes batailles sociales qui s'annoncent, qu'il nous soit bientôt donné de voir un mouvement semblable émerger ! ■

# "FORMATION" PROFESSIONNELLE : PESANTEURS ET MISÈRES DE L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage suisse a deux voies : le système dual («formation théorique» et «générale» en école + «formation pratique» en entreprise) et la formation professionnelle («pratique» + «générale» et «théorique») à 100% en école de métier. Dans les deux cas, les entreprises et/ou l'Etat nous réservent des salaires largement inférieurs aux salaires minimaux ou usuels de la branche professionnelle, sous prétexte de formation. La valeur de notre travail est à peine reconnue, et dans le cas du système dual, des subventions massives (parce qu'on délègue la formation aux entreprises privées, qu'on leur fournit de la main d'œuvre à bas coût, qu'on autorise donc la sous-salarisation) sont concédées au patronat qui nous exploite. Mais le patronat n'a pas encore réussi à imposer complètement pour l'apprentissage, comme c'est le cas pour le tertiaire, sa vision que la formation, ce n'est «pas du travail». Rappelons toutefois que c'est déjà considéré comme du sous-travail, et payé comme tel... Si nous voulons que, demain, nos conditions de travailleurs/euses en formation s'améliorent, il nous faut nous opposer fermement à toute colonisation patronale du milieu formatif.

Par ailleurs, en apprentissage, nous n'avons pas droit à une formation intellectuelle complète et désintéressée, mais parcellaire, «généraliste» dans la limite des besoins du Capital. On détermine que les apprenti•e•s n'ont «pas besoin» de savoirs qui s'écartent trop de la finalité première de ce type de formation, c'est-à-dire la mise au travail dans un métier précis. Il en va de la logique même du monde capitaliste : soumettre toutes les sphères de la vie sociale à l'impératif de profit, et combattre toute logique contradictoire.

La rupture que nous proposons dans ce numéro est anticapitaliste parce qu'elle casse les impératifs d'employabilité et de profit qui orientent actuellement la formation en général, professionnelle ou autre. Les apprenti•e•s, en particulier celles et ceux qui «se forment» en entreprise, sont soumis•es à une cascade de violences structurelles qui sont liées à leur statut et à l'organisation actuelle du monde du travail : déconsidéré•e•s concrètement (parfois même par leurs collègues) comme travailleurs/euses, infériorisé•e•s financièrement comme salarié•e•s, déqualifié•e•s intellectuellement comme étudiant•e•s, déprotégé•e•s socialement comme main d'œuvre en formation... Face à un tel matraquage, rappelons l'outil collectif de travail qu'est le syndicalisme de lutte. ■

# FICTION RÉELLE INSPIRÉE DE FAITS

Lorsque Sarah termine l'école obligatoire voie baccalauréat, elle est largement dégoûtée du système éducatif tel qu'il lui est proposé. Elle entre alors dans un enchaînement de «petits boulots» payés au lance-pierre qui lui permettent de subvenir à ses besoins dans un premier temps, en attendant de reprendre une formation. Passionnée de mécanique, elle souhaite un jour ouvrir un garage et se lance dans un apprentissage de mécanicienne. Elle est globalement satisfaite de cet emploi et l'exerce 8h par jour avec assiduité malgré le salaire misérable des travailleurs/euses en formation en Suisse. Sa première année se passe bien mais c'est sans compter sur un accident qui se profile sur la deuxième.

Mal attachée, une voiture installée sur le «lift» alors qu'elle travaille en dessous lui tombe sur l'épaule. Elle rentre ensuite chez elle, choquée, puis dès le lendemain, une tension douloureuse la prend sur toute la partie supérieure droite du corps. De toute évidence il faut se mettre à l'arrêt. Elle se rend donc sur son lieu de travail pour annoncer la nouvelle à son employeur. Ce dernier lui signifie que si elle souhaite user de ce droit, elle peut rendre les clefs et n'a plus à mettre les pieds dans son entreprise. Ne connaissant pas ses droits, Sarah s'exécute et part à la recherche d'un nouvel apprentissage.

La dure loi du sacro-saint marché faisant, les places d'apprentissage de mécanicienne manquent et elle se résout – tout en travaillant à nouveau dans un garage – à se rediriger vers un poste d'employée de commerce. A partir de là, c'est une violence continue. Le patron ne respecte pas ses demandes de vacances car, comme apprentie, elle passe en dernier et doit faire en fonction des congés que ses collègues ont déposés. Elle sera aussi obligée de supporter les rabaissements incessants des autres employés qui l'insultent quant à ses qualifications. Le tout sans oublier le harcèlement sexuel ; elle a droit à de perpétuelles remarques sur son physique et des propositions sexuelles en tout genre.

Le système protégeant, sur le papier, les apprenti•e•s de ce genre de situation, elle entame une démarche auprès des personnes qualifiées pour l'aider. Une conciliation est organisée, lors de laquelle le patron a l'occasion d'user de sa rhétorique et s'en sort sans sanction. Elle est finalement menée à démissionner. Ceci étant, le délai pour trouver un nouvel apprentissage est de trois mois. Rien n'est plus disponible et la recherche commence à durer. Les seules places potentiellement libres sont si lointaines qu'il lui couterait alors plus cher de se rendre sur le lieu de travail que ce qu'elle peut espérer gagner. Autant dire que ceci ne paiera pas les factures à la fin du mois. Le délai finit par passer et Sarah, à 25 ans, est dégoûtée des abus de l'apprentissage.

Sarah tiendrait vraiment à vivre dignement
Elle cherche à nouveau certains petits boulots
Dans l'attente qu'un jour on ait donné le tour
La lutte aura payé : travail émancipé !

Sarah tiendrait vraiment à vivre dignement
Elle cherche à nouveau certains petits boulots
Dans l'attente qu'un jour sans précaires atours
Remplace d'un rayon la nuit des patrons. ■

# LE HARCÈLEMENT SEXUEL PEUT ÊTRE COMBATTU, INFORMEZ-VOUS !

En janvier 2017, réuni·e·s avec d'autres organisations dans une coalition, nous avons obtenu une subvention de la Commission de gestion des taxes fixes de l'Université de Genève, pour la rédaction d'une brochure d'information et de défense contre le harcèlement sexuel destinée aux travailleurs/euses en formation. Bilingue français/allemand, elle est disponible depuis le 15 novembre en version papier et numérique.

Pour rappel, une coalition d'étudiant·e·s formée par SUD-EP, AFU, CUAE, CELVS, kriPo Frauensterneli et kriPo-SUD Fribourg/Berne[1] a lancé à l'automne 2016 une campagne de lutte contre le harcèlement sexuel dans les milieux de formation. Le harcèlement sexuel, tel que défini dans la loi, est un acte de violence sexuelle et sexiste non consenti, que ce soit par des gestes, des attitudes ou des paroles ; il peut n'avoir lieu qu'une fois. Le harcèlement reste souvent invisible à cause de la répartition genrée des emplois : ce qui peut-être dit et fait variera d'un métier «féminin» à un «masculin»; à cela s'ajoute la difficulté à faire reconnaître ce qui a été vécu comme du harcèlement. Pour le prévenir et y mettre fin, nous demandons à ce que l'art. 4 de la Loi sur l'égalité (LEg), définissant le harcèlement sexuel, soit étendu aux travailleurs/euses en formation, c'est-à-dire aux étudiant·e·s.

## LOI SUR L'EGALITE

***Art. 4 : « Par comportement discriminatoire, on entend tout comportement importun de caractère sexuel ou tout autre comportement fondé sur l'appartenance sexuelle, qui porte atteinte à la dignité de la personne sur son lieu de travail, en particulier le fait de proférer des menaces, de promettre des avantages, d'imposer des contraintes ou d'exercer des pressions de toute nature sur une personne en vue d'obtenir d'elle des faveurs de nature sexuelle. »***

Les cantons devraient maintenir une politique active de prévention et d'information dans les lieux de travail. Nous revendiquons que les établissements de formation appliquent les recommandations du Bureau fédéral de l'égalité entre les femmes et les hommes. Chaque direction d'établissement devrait rédiger une déclaration de principe, faire de la prévention à l'ensemble des employé·e·s et une formation au personnel d'encadrement. Les étudiant·e·s doivent pouvoir accéder à une instance indépendante en cas de dénonciation. La victime doit être protégée contre les représailles, comme le veut l'art. 10 de la LEg. Les sanctions envers les agresseurs/euses devraient prévenir la récidive et maintenir un climat d'études favorable. Même si les apprenti·e·s en entreprise sont protégé·e·s par la LEg, leur situation de forte dépendance envers leur employeur-formateur rend la dénonciation difficile, parce qu'ils ou elles risquent d'interrompre leur formation et de perdre leur revenu. Une mesure simple et minimale doit être de retirer l'autorisation de formation en cas de harcèlement avéré.

Nous avons décrété le 23 mars comme Journée nationale de lutte contre le harcèlement sexuel sur les lieux de formation. Depuis 2017, des actions communes se sont déroulées à cette date sur trois sites. Actuellement nous cherchons à sensibiliser les directions d'écoles professionnelles et de gymnases vaudois sur ce problème, où peu d'information est directement accessible aux élèves. Nous attendons que l'Université de Lausanne présente la mise en œuvre du point 4 de son Plan d'action 2017-2020 pour l'égalité entre femmes et hommes. La prévention du harcèlement sexuel est une des mesures que ce plan devrait concrétiser.

Sur ce terrain de lutte spécifique, il nous faut maintenir une pression constante de la base sur les autorités institutionnelles qui gouvernent nos Etats et nos écoles afin que leurs discours «sensibles et compréhensifs» soient traduits immédiatement en actes forts et en mesures concrètes. Le harcèlement sexuel opprime aussi aux études, libérons-nous-en ! ■

## LIENS

Pour en savoir plus sur le harcèlement sexuel et la campagne, vous pouvez consulter :

- le 2e numéro du journal, consacré au harcèlement sexuel dans les milieux de formation, accessible sur : *www.sud-ep.ch*
- le site de la campagne : *www.formation-sans-harcelement.ch*

[1] *Les acronymes :*

- *AFU : Association féministe UNIL*
- *CUAE : Conférence universitaire des associations d'étudiantEs*
- *CELVS : Collectif d'étudiant·e·s en lutte contre les violences sexistes*
- *kriPo : kritische Politik*

# Qui sommes-nous ?

**S**olidaire, **U**nitaire et **D**émocratique : nous sommes un syndicat autogéré, de lutte, créé il y a maintenant 5 ans. Nous fonctionnons de manière militante. Notre collectif est animé par et destiné à des apprenti·e·s, stagiaires, étudiant·e·s universitaires, d'HES avec ou sans travail. Nous défendons les intérêts de tou·te·s les travailleurs/euses en formation, et luttons pour améliorer leurs conditions de travail et d'études. **REJOINS-NOUS !**

**NOUS TENONS À REMERCIER CHALEUREUSEMENT RION POUR SES ILLUSTRATIONS**

## ÊTRE MEMBRE DU SYNDICAT, ÇA VEUT DIRE QUOI ?

Au minimum, chacun·e apporte sa contribution financière (5.-/mois, dans la mesure de ses moyens) et participe, selon ses possibilités, aux événements (réunions, conférences, manifestations, etc.) auxquels il/elle est invité·e.

Tu peux aussi rejoindre un groupe syndical dans ton établissement, devenir délégué·e, distribuer le journal, prendre une tâche, participer aux réunions de coordination ! Pour cela, contacte-nous, tu es le/la bienvenu·e (info@sud-ep.ch).

N'hésite pas : syndique-toi au moyen de l'encart ci-dessous ou sur sud-ep.ch !

## SOUTENIR LE JOURNAL ?

Annonce-toi pour le distribuer dans ton établissement !

Nous avons besoin de monde pour le diffuser partout :

**info@sud-ep.ch**

Si tu veux simplement faire un don :

**CCP 12-533500-6**
**mention « journal »**

## PARCE QU'AUX ÉTUDES, TOUT N'EST PAS TOUJOURS ROSE : JE ME SYNDIQUE !

J'adhère à SUD pour défendre et améliorer **mes droits, mes conditions d'études et de travail.**

Pour seulement **5.-/mois**, j'ai droit à une **protection syndicale et juridique** dans mes conflits avec mon employeur ou mon école.

En me syndiquant à SUD, je participe à la construction d'un outil **démocratique, émancipateur et indépendant**, qui lutte pour **la défense de mes intérêts.**

- ❑ **Je souhaite me syndiquer à SUD, et recevoir des informations régulières sur les interventions syndicales et l'actualité sociale et politique étudiante. En me syndiquant, je suis invité-e aux réunions et assemblées générales. La cotisation est de 5.-/mois.**
- ❑ **Je souhaite en savoir plus sur le syndicat et désire recevoir des informations en vue d'une éventuelle adhésion.**
- ❑ **Je désire recevoir régulièrement par mail des informations sur sur les interventions syndicales et l'actualité sociale et politique étudiante.**

**Mail : .....**

*Formulaire à renvoyer par la poste à*
Syndicat SUD / Pl. Chauderon 5 / 1003 Lausanne

❑ **Madame** ❑ **Monsieur**

Nom : Prénom :

Adresse : NPA/Localité

E-mail : Téléphone :

Date de naissance :

Lieu d'étude : Filière :

Lieu de travail : Emploi :

Date : Signature :