

THEME 1

Ni le lycée Blanquer, ni le lycée en voies et séries : défendons le lycée commun à toutes et tous !

La réforme Blanquer ne remet aucunement en question la fonction de tri social qu'avait la structuration du lycée en trois voies (générale, technologique, professionnelle). Pire, elle la renforce même, avec une pression accrue sur les élèves de la voie générale qui doivent faire face à des programmes démesurément ambitieux (en regard des horaires d'enseignement et des apprentissages visés à l'école puis au collège), à un éclatement du groupe classe qui les déstabilise et à des injonctions fortes à faire des choix d'orientation précoces. Les élèves les moins armés-es, souvent issus-es des milieux populaires, risquent d'être tentés-es, voire poussés-es par leurs professeurs bien-intentionnés-es de rejoindre la voie technologique. Celle-ci tend à se réduire, au mieux à une « sous » voie générale (mais qui ne donne plus accès à l'université), au pire à une voie de relégation (cf les classes de STMG). Quant à la voie professionnelle, le développement de l'apprentissage et la baisse du volume d'enseignement général y réduisent encore la culture commune des jeunes.

Pour rompre avec cette logique de tri social à l'oeuvre depuis trop longtemps, la FSU doit être porteuse d'un projet alternatif pour le lycée.

Pour nous, le lycée doit être commun à tous les élèves jusqu'au bac et proposer des enseignements généraux, technologiques et professionnels aux contenus desquels nous devons réfléchir. Ils devront permettre l'élévation générale des qualifications, donner à chacun-e accès à tous les savoirs, développer l'analyse, la réflexion des élèves leur permettant ainsi de devenir des citoyennes émancipées.

Pour cela, l'évaluation devra être repensée afin de remplir son rôle formatif essentiel et nos pratiques pédagogiques questionnées ; la formation initiale et continue revue, tant sur le plan didactique que pédagogique en y intégrant l'histoire et l'épistémologie des savoirs scolaires, la compréhension des conditions et processus d'apprentissage, la place de l'erreur, la conduite de classe.

Bien sûr, pour que ce lycée commun puisse exister, il est indispensable de réduire les écarts qui se fabriquent dès l'école puis au collège : seule une réduction massive des inégalités d'apprentissage rend crédible l'idée d'un lycée unique. Or, le fait que celui-ci devienne un horizon commun et obligatoire peut être à la fois un levier de mobilisation des élèves et des acteurs de l'École, mais aussi un outil de transformation de l'école. C'est bien ce qui permettrait la démocratisation scolaire que nous appelons de nos vœux.

Agnès AKIELEWIEZ, Guilaine DE SAN MATÉO – École Émancipée

Egalité filles / garçons : lever les obstacles institutionnels

Sur son site, le MEN écrit que "l'égalité des filles et des garçons est un principe fondamental [...]. Elle encourage un climat scolaire serein, assure un cadre protecteur - sans comportements ni violences sexistes - et elle favorise la mixité et l'égalité en matière d'orientation".

Néanmoins, force est de constater que malgré cet affichage, les choses n'avancent guère et pour cause... l'obstacle est structurel !

Au-delà des approches anthropologiques et idéologiques qui permettent de mieux comprendre les inégalités (cf. thème 3), il faut questionner l'institution, qui échoue à les réduire, voire les génère. Evoquons les "éducations à" : portant sur des questions sociales vives, elles donnent parfois dans le « réductionnisme scientifique » ou le « moralisme », en raison de manques dans la formation initiale et continue. Cela est particulièrement vrai sur les questions d'égalité filles/garçons, qui sont généralement abordées sous l'angle d'une "sensibilisation". Quant aux contenus et pratiques, outre les représentations hétéro-normées des manuels ou des albums pour enfants à lire, on sait qu'ils peuvent renforcer les inégalités de genre. Par exemple, les punitions et les appréciations consacrent souvent des stéréotypes de genre. Au contraire, l'emploi d'une langue inclusive permet de dire et écrire un monde où filles et garçons ont leur place.

Alors qu'elles réussissent mieux à l'école (durée moyenne des études, niveau moyen des diplômes, taux de réussite aux examens), la part et surtout les chances de réussite des filles diminuent au-delà du cursus licence (d'où l'importance de revendiquer le recrutement des enseignants à la licence), alors qu'elles sont majoritaires parfois dans certaines filières. Filières qui, elles aussi, reflètent les conceptions genrées : les filles sont moins nombreuses que les garçons à intégrer certaines filières sélectives (classes préparatoires et grandes écoles scientifiques). A l'inverse des filières « masculinisées » (notamment en sciences et

techniques), des filières « féminisées » existent (formations paramédicales et sociales, licences en lettres et sciences humaines) ; ces stéréotypes étant construits depuis l'enfance puis au travers de la scolarité (primaire, collège, lycée).

La FSU doit donc, sur toutes ces questions, être attentive aux contenus des programmes et des formations. Elle doit défendre un projet d'école qui oeuvre à rendre la société plus égalitaire.

Marie Haye et Marc Rollin (École Émancipée)

Politique éducative française : un exemple parmi tant d'autres ?

Le texte préparatoire explique que « La FSU a dressé un bilan très critique des politiques éducatives menées sous le quinquennat Hollande et dénoncé l'absence de rupture avec la ligne libérale antérieure ». Mais, qu'en est-il des politiques de l'OCDE en la matière ? Sont-elles différentes ?

Les concepts de « performance », de « qualité de l'enseignement » représentent des lignes directrices de l'éducation dans de nombreux pays, dans un objectif néolibéral et répondent aux constats négatifs faits sur l'éducation : l'École reproduit les inégalités sociales, il y a une crise de mission et une perte de sens et d'orientation donnés.

Si une réforme de l'École est nécessaire à tous les niveaux, suivre les paramètres suggérés par l'OCDE – qui prône l'économie de la connaissance – revient à ne pas tenir compte des besoins éducatifs propres à chaque société, ce que nous rappelons à chaque comparaison internationale des systèmes qui n'a aucun sens car pour comparer, faut-il que les éléments puissent l'être.

Si la question du syndicalisme international est une question du thème 4, néanmoins, le thème 1 doit se renforcer d'une analyse plus détaillée des politiques néo-libérales en matière d'éducation. Quelques pistes à creuser seraient : l'impact que la société a sur les institutions éducatives (et ses membres : personnels et usagers), les processus d'enseignement et d'apprentissage qui sont hérités des méthodes de travail des entreprises, la dévaluation des enseignant·es en tant qu'acteur·trice social·e, les processus de désocialisation (perte des valeurs, normes et codes symboliques) à l'oeuvre dans la société et à l'école, le poids accordé aux évaluations positivistes biaisées (françaises et internationales) dont le seul objectif est de classer les pays, les personnels et les élèves.

Or, si les évaluations de PISA et TIMSS sont si importantes dans le débat actuel sur l'éducation, c'est que l'État est devenu de plus en plus le régulateur de la qualité et des normes de l'éducation, et pas seulement son fournisseur, dans cette logique libérale de l'éducation. Par conséquent, la réponse est liée au changement du rôle de l'État en tant qu'agent de réglementation et à la transformation du Ministère en courroie de distribution de contre-réformes éducatives progressistes. Le texte du thème 1 mérite probablement des développements plus longs sur ces aspects qui ont des répercussions concrètes sur le métier, les contenus et les pratiques.

Marc Rollin (École Émancipée)

PIAL : le new management à l'oeuvre

Les Pôles d'Inclusion d'Accompagnements Localisés, généralisés à la rentrée 2019 permettraient un meilleur accompagnement des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire en créant des pôles d'AESH au plus près des besoins. L'objectif réel est d'optimiser la prise en charge des élèves en situation de handicap, voire de la rentabiliser à moindre coût en pressurant autant que possible des personnels précaires. Ce dispositif est destiné à mutualiser les AESH sans apporter de réelles améliorations à leurs conditions de travail, à leur statut et à leur salaire. Ces dernier.es seront amené.es à suivre plusieurs élèves tout au long de l'année scolaire voire à mutualiser leur intervention au sein d'une même classe, à effectuer des remplacements du jour au lendemain sans possibilité de refus. Se posent des questions aux réponses floues à ce jour : la quotité horaire, le remboursement des déplacements, la formation...

Pour la coordination du PIAL, sont octroyées quelques heures ou une vague promesse d'IMP à la personne désignée (directeur·trice, coordonnateur·trice d'ULIS, de REP, AESH...) alors qu'il s'agit d'un vrai travail de secrétariat, de gestion des personnels.

Il s'agit de pouvoir palier le plus vite possible la hausse du nombre d'élèves en situation de handicap à scolariser en affectant des AESH

sans tenir compte du handicap de l'élève. Cette inclusion à marche forcée est dictée par la fermeture organisée des places en structures spécialisées. En 2022, 80% des élèves scolarisés en ESMS le seraient en milieu ordinaire. Le ministère n'a que faire de la question des apprentissages et d'une scolarisation réussie, il lui faut de l'inclusion mâtinée de présentiel dans la classe. Les enseignant.es des classes sont aussi victimes de ce PIAL car le risque est grand de voir les AESH se succéder au gré de leurs affectations, de cautionner la présence d'élèves dont la place n'est pas la classe ordinaire mais une structure spécialisée. On assiste à une forme d'ubérisation de l'enseignement spécialisé, les PIAL ayant vocation à accompagner la libéralisation des établissements médico-sociaux, réduits à des plate-formes d'appui au milieu ordinaire.

La FSU doit se mandater pour la suppression des PIAL, l'ouverture de négociations sur la création de postes statutaires d'AESH. L'inclusion ne peut se faire sans conserver les structures spécialisées, des personnels formés. Elle ne peut se faire non plus au prix du démantèlement des enseignements adaptés et de la prévention de la difficulté scolaire.

Agnès Dumand (33), Bernard Valin (44) Ecole émancipée

Terrain miné : A quelles conditions l'expérience du terrain contribue-t-elle à former des enseignant-es expert-es ?

La question de la place du "terrain" dans la formation initiale est particulièrement vive à l'heure de la réforme Blanquer. Mais si l'objectif du ministre avait vraiment été de rendre le terrain formateur, elle aurait été radicalement différente.

Par exemple, pour permettre aux formateurs-trices et tuteurs-trices de coordonner leur action et mieux suivre les stagiaires, il aurait décidé de leur attribuer une décharge de service, et d'augmenter celle des stagiaires, qui ont aussi besoin de plus de temps. Car l'expérience du seul terrain ne suffit pas : elle doit s'articuler avec une formation qui l'accompagne et l'éclaire, en lien avec la recherche. Pour être plus riche, elle devrait être diversifiée : collège / lycée ou différents cycles, ASH / REP / zone favorisée, urbaine / rurale... Cela implique que les stagiaires ne soient plus des moyens d'enseignement : au lieu d'être affecté-es sur un service en responsabilité, ils et elles devraient être affecté-es sur le service de leurs tuteurs-trices, avec une véritable progressivité (observation, pratique accompagnée, responsabilité).

La réforme Blanquer est loin de tout cela. L'idée selon laquelle la formation serait trop éloignée du terrain est un prétexte pour la mettre sous tutelle : dans les INSPE, ses contenus et son organisation seront décidés par l'employeur et non plus par l'Université. Un progrès vers plus de cohérence d'un INSPE à l'autre ? Non car cela aurait impliqué de donner des moyens fléchés. Il s'agit surtout de contraindre les formateurs-trices, et sans doute bientôt les tuteurs-trices, d'obéir aux ordres et de former uniquement aux "bonnes pratiques" en mettant de côté l'esprit critique, qui est pourtant au fondement de la posture réflexive nécessaire à l'entrée dans le métier.

Une telle conception de la formation contribue à la déqualification des enseignant-es transformé-es en exécutant-es, tout en inversant le processus de démocratisation scolaire engagé depuis les années 80 (ce que vise aussi la réforme du lycée et du bac par exemple). Les enseignant-es qui ne seront plus ni expert-es ni concepteurs-trices vont en effet se heurter encore plus violemment qu'aujourd'hui à leur impuissance à faire progresser et réussir leurs élèves, et adhéreront plus encore aux dispositifs de séparation des parcours et d'éviction précoce proposés.

Romain GENTNER et Marie HAYE (SNES), Vincent CHARBONNIER et Mary DAVID (SNESUP), Charlotte BOURGOUGNON et Laurence PONTZEEL (SNUIPP), École Émancipée

Le management Blanquer, un agent pathogène.

Le début de l'année scolaire 2019-2020 a été marqué par le suicide d'une directrice de Pantin. Ses lettres à ainsi que le lieu choisi pour accomplir son geste ne laisse planer aucune ambiguïté : les conditions de travail sont à la source de cette tragédie.

Pour Marlyse Trichet-Biette, cinq constantes peuvent être repérées comme facteurs d'exposition au risque de Burn-out : « la surcharge de travail ; le manque de contrôle sur le travail ; une reconnaissance insuffisante ; les tensions au travail et le manque de soutien entre collègues ; le conflit entre ses valeurs personnelles et les exigences d'un emploi. »

La politique de management de JM Blanquer aggrave singulièrement certains de ces facteurs.

Au-delà de l'absence de reconnaissance salariale, c'est surtout par une volonté caractéristique de ce ministère de prolétarianiser le métier ou en d'autres termes de transformer les enseignant-es de concepteurs et conceptrices en exécutant-es que la politique de JM Blanquer attaque « le contrôle sur le travail » et « le conflit entre les valeurs personnelles et les exigences du travail ».

Véritable cheval de Troie de cette politique, les évaluations nationales en sont aussi l'instrument. Non seulement est évalué ce qui n'est pas enseigné mais les enseignant-es sont dépossédés de l'analyse des résultats, confiée à un logiciel national !

L'apprentissage du langage au cycle I, celui de la lecture au cycle II, celui de l'anglais ou encore le choix des manuels sont l'objet de « guides » ministériels et surtout d'une mobilisation de la hiérarchie pour faire entrer les « bonnes pratiques selon Blanquer » jusque dans la classe.

La formation doit être au service d'une culture professionnelle favorisant la conception d'un enseignement apte à répondre à la réalité des classes et ne pas être mise au service exclusif de la promotion des réformes relevant du formatage.

L'éclatement du travail, l'isolement et l'absence de temps institutionnel consacré à la réflexion collective mettent le travail en tension et ne permettent pas de travailler la coopération entre les personnels.

La non prise en compte des enseignant-es et de leurs organisations dans l'empilement accéléré des réformes est une caractéristique de ce ministère. Face à cela, la FSU doit défendre la professionnalité des personnels à la fois parce qu'enseigner est plus une pratique qu'une somme de protocole et parce que la démocratisation de la réussite scolaire en dépend.

Jean Philippe Gadier, EE SNUipp FSU

Combattre l'individualisation des parcours dans le système éducatif

En dépit des apparences, le système scolaire français est structurellement conçu pour trier socialement les jeunes : outre l'enseignement privé, le système de classement scolaire articulé aux différentes voies et filières répartit les élèves dans des formations socialement hiérarchisées. Dans le secondaire, il existe de nombreux dispositifs structurels de séparation des parcours : la 3ème prépa-métiers, la voie professionnelle, mais aussi certains enseignements optionnels au collège, et bientôt, certaines spécialités au lycée. Mais, dès l'école primaire, de nombreux outils contribuent à classer les élèves, notamment les évaluations (y compris par compétences, avec ou sans notes), et à leur proposer des parcours séparés qui contribuent à figer voire à aggraver les inégalités au lieu de les réduire : les pratiques pédagogiques qui consistent à proposer du « moins » (difficile, ambitieux) et du « plus » (concret, procédural) aux élèves que l'on estime moins capables, parfois via des groupes de niveau ou « de compétences », ou certaines formes de différenciation et d'individualisation, remplissent cet office, même si elles se parent souvent de bons sentiments.

La diversité des voies, la concurrence entre les formations et le tri social des étudiant-es sont portés à leur comble dans l'enseignement supérieur. Les « contrats pédagogiques pour la réussite étudiante » s'inscrivent dans une logique de compétition entre individus et de productivité des études. Avec l'arrêté licence, c'est la multiplication des licences à plusieurs vitesses, avec des durées variables (2 à 4 ans), des parcours et des modules à la carte, n'offrant pas un égal accès au master.

Les récentes réformes du système éducatif ont opéré un saut qualitatif en faisant de l'élève le/la responsable de son propre parcours au sein de ces filières différenciées. Chacun-e doit alors se forger son « capital humain », i.e. investir dans sa scolarité et ses études pour accroître son employabilité. C'est particulièrement net avec la réforme du lycée où le choix des spécialités devient le déterminant de l'accès aux études supérieures. La « liberté » de choisir des élèves signifie en réalité qu'ils/elles devront porter la responsabilité

de leurs erreurs et de leurs échecs. Ceci est un jeu de dupes : l'investissement dans l'amélioration des connaissances ne peut être que collectif. Tous les enfants ne sont pas égaux, loin s'en faut, devant les choix d'orientation et ne peuvent pas se projeter de la même manière dans les études, si cela ne repose que sur eux-elles seul-es et leurs familles.

École Émancipée

Entreprise de démolition du service public (SP) d'éducation

Les gouvernements successifs s'échinent à réduire le périmètre du SP d'éducation pour en permettre la mise en marché, capitalisme oblige... C'est une entreprise de démolition qui remonte à loin, se déploie progressivement - de façon fragmentée mais en cohérence - et qui s'achèvera dans un temps long. La méthode ?

Priver le SP des moyens de fonctionner . Fermetures d'écoles, effectifs trop lourds, offre de formation réduite, capacités d'accueil in- suffisantes : de la maternelle au supérieur, le gouvernement prive délibérément de moyens un système éducatif qu'il veut disqualifier.

Favoriser le recours au privé. Les usager-es vont y chercher ce que le SP ne leur fournit plus. Les collèges privés ont dérogé à l'essentiel de la réforme de 2016 et attiré de nouveaux élèves ; l'offre de formation insuffisante dans la voie pro met les LP en concurrence avec l'apprentissage notamment ; la répartition inégalitaire des spécialités de lycée et le scandale de Parcoursup obligent « mécaniquement » les déçu-es à regarder du côté de l'offre privée qui, elle, ne faiblit pas. Quant à l'école maternelle, l'obligation scolaire à 3 ans aura permis de détourner les fonds publics vers le privé, privant encore davantage le SP de moyens.

Externaliser ses missions. Pour faire face à la difficulté scolaire, le SP s'est doté de ressources de qualité : équipes pluri-professionnelles, enseignant-es spécialisé-es, structures adaptées. Or, la médicalisation de la difficulté scolaire donne lieu à une recrudescence de diagnostics (Dys-) laissés aux mains des officines privées, et on assiste dans le même temps à la disparition des Rased, formés et efficaces au sein du SP. Cela permet de camoufler la difficulté sociale, de la passer au second plan et d'« oublier » de lutter contre.

Déposséder les personnels. En les accablant de tâches éloignées du cœur de métier, en leur assénant des injonctions, en leur déniaient toute expertise, on dépossède les personnels de leur métier, on dé-professionnalise leurs missions. Celles-ci sont dénaturées, détour- nées des contenus d'enseignement, au profit de tâches d'exécution et de dispositifs d'accompagnement éloignés des contenus disciplinaires. Les politiques managériales, réaffirmées avec l'article 1 de la loi Blanquer, permettent de bâillonner les personnels empêché-es de bien faire leur travail : on a vu les effets de cette politique sur les agent-es de France Télécom ou de l'hôpital...

Ce n'est pas jouer les Cassandra que dresser ce tableau noir de l'éducation, c'est comprendre les mécanismes à l'oeuvre pour en contrer les effets.

Véronique Ponvert - EE

Pour une véritable politique d'éducation prioritaire

Sur le terrain, en éducation prioritaire comme ailleurs, le nombre d'élèves par classe explose et les conditions d'enseignement se dégra- dent. Les locaux sont souvent devenus trop petits pour contenir la hausse démographique. Ce manque de prévision marque le désintérêt de l'institution pour les quartiers populaires. Pire, cela provoque la destruction d'une école publique de qualité avec la mise en place d'établissements privés et aux ambitions douteuses dans les zones dites sensibles. C'est par exemple le cas des établissements hors contrat Espérance Banlieues, régulièrement soutenus par Blanquer, qui ne cachent pas leur volonté de détruire le service public d'éducation tout en propageant les valeurs catholiques les plus rétrogrades.

En ce qui concerne les établissements publics, le plan Blanquer en matière d'éducation prioritaire est indigent. Sa tentative de faire des établissements de seconde zone (les EPSF) visant les « fondamentaux » et l'employabilité et oubliant totalement le rôle émancipateur de l'école dans les quartiers défavorisés, est révélatrice du peu de considération pour nos élèves. La mise en place des Cités Éducatives s'est faite sans moyens ou presque. Ces nouvelles entités aux contours flous et imposées sans concertation des équipes

sont également une remise en cause du collège unique. Elles marquent l'intégration toujours plus forte des élu-es municipaux dans le fonctionnement d'une éducation qui n'a de nationale que le nom. C'est une façon de faire intervenir encore plus le « monde de l'entreprise » dans les établissements scolaires. Elles ont également vocation à « éviter les replis communautaires et/ou identitaires » et promouvoir les « valeurs républicaines ». Ce paternalisme aux relents racistes et classistes montre une vision de la société qui s'inscrit dans les idéologies les plus rances...

En parallèle, la multiplication annoncée des internats d'excellence sous-entend qu'il faudrait séparer le bon grain de l'ivraie. En extrayant les meilleurs élèves de leur milieu social, l'état indique que la réussite n'est possible que dans des conditions socio-culturelles qu'il définit. Cela relève de la vision individualiste de la réussite des élèves, faisant porter à eux-elles seul-es la responsabilité de leur réussite ou leur échec.

Nous exigeons une politique d'éducation prioritaire avec de véritables moyens et qui porte l'ambition de la réussite de tou.te.s.

Jordi LE COINTE (SNES), École Émancipée

3 ans après « collège 2016 », la machine ségrégative est rodée.

Le collège, même avant « collège 2016 » était déjà en souffrance, en effet la perspective d'un collège unique véritable n'a jamais abouti. La réunion de tous les enfants quelque soit leur destinée scolaire au sein des mêmes classes dans des conditions déplorables est difficile. Même si les élèves ne sont plus orientés au milieu de ce cursus scolaire, la différenciation à outrance et des dispositifs de pré-orientation ont pris le relais. Ainsi le collège reste extrêmement ségrégatif socialement. La réforme de 2016, en intégrant le socle commun au diplôme du brevet, en réduisant le volume horaire des enseignements et en induisant des pratiques ségrégatives a encore accentué ces dynamiques. Les enseignant-es se retrouvent sous pression d'un management agressif, sommé-es de gérer une hétérogénéité de niveau scolaire très vaste accentuée par une politique d'inclusion des élèves en situation de handicap ou en grande difficulté.

Collège 2016, une machine à renoncer à l'exigence intellectuelle : Pour gérer la situation difficile dans laquelle élèves et professeur-es sont placé-es, les recettes mises en place sont désormais bien rodées. Les contenus disciplinaires sont mis au second plan. Les compétences du socle prennent toute la place, faisant perdre aux apprentissages beaucoup de sens et organisant à bas bruit un formatage des masses aux techniques d'évaluations pratiquées en entre-prise. Comment sortir de cette impasse ? Définissons ensemble un collège où l'exigence intellectuelle pour toutes et tous soit possible.

Les missions liées, nouveau territoire de prédilection du New Public Management :

Prétextant l'existence des missions liées dans les nouvelles obligations de service des enseignant-es, les chef-fes d'établissement se croient de plus en plus permis de multiplier les réunions et les in-jonctions, accaparant beaucoup les équipes, empêchant même par-fois le travail destiné à la classe. Comment résister collectivement ? Trouvons les revendications et les outils capables de nous faire re-prendre la main sur le travail.

Inclusion à marche forcée, la grande braderie du handicap et de la difficulté scolaire :

Chaque année le nombre d'élèves « à besoin éducatif particulier » ne cesse de grandir au sein des classes. Les professeur-es sont sommé-es de les accueillir, sans formation, sans effectif allégés. Résister à cela est difficile, tant on semble alors vouloir exclure ces publics des classes. Cependant, nous devons mettre en lumière la casse des structures spécialisées qui résulte de cette inclusion, et revendiquer les conditions d'une inclusion réussie.

Clément Lefèvre, SN SNES, Professeur de SVT en collège REP.

Transition écologique et savoirs scolaires

Prendre la pleine mesure de la crise climatique implique de se situer à l'endroit même où se percutent des savoirs et des pratiques qui engagent l'ensemble de l'activité humaine : savoirs scientifiques, savoirs de groupes sociaux réfléchissant aux enjeux climatiques, pratiques individuelles, modes de production, le tout pris dans une analyse des régimes d'inégalités qui structurent nos sociétés tant à l'échelle locale que mondiale. C'est un enjeu de société. Donc un enjeu éducatif.

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse attrape ces questions essentiellement par la promotion des gestes quotidiens des élèves et des personnels C'est le propos de l'éducation au développement durable. Et comme souvent dans les « éducations à... » la question des savoirs en jeu semble reléguée au second plan.

Il ne s'agit pas de condamner en soi les « éducations à... », qui peuvent être un moyen d'interroger les pratiques scolaires par la place qu'elles accordent au débat, à l'interdisciplinarité et au partenariat, et au fait de se situer dans l'agir.

Mais cela ne peut se faire sans apporter l'ensemble des savoirs nécessaires à la compréhension du caractère systémique de la crise qui est devant nous, sans permettre leur confrontation, seule à même de produire un point de vue réellement agissant. De ce fait ,alors qu'elles sont l'expression d'enjeux sociaux dont on déduit des enjeux éducatifs, il n'y a donc pas de neutralité possible dans les « éducations à ... ».

Le choix même des disciplines convoquées est bien plus un enjeu politique que didactique. L'éducation à la citoyenneté peut ainsi naviguer entre une éducation politique et juridique à visée émancipatrice, ou un assujettissement à une norme compatible avec le pou- voir car définie par lui. L'éducation au développement durable peut être uniquement une éducation aux petits gestes qui n'a qu'une prétention morale ou alors, ouvrir, si elle prend au sérieux son objet, à une critique systémique des modes de production et d'organisation des échanges, en confrontant savoirs économiques, géographiques, biologiques, historiques...

Il y a, derrière la plupart des savoirs scolairement constitués des clivages politiques sous-jacents, entre volonté d'émancipation, de normativité, d'invisibilisation de la capacité à dire le monde de groupes sociaux au profit d'autres. Mais dans les « éducations à », ces clivages sont posés de façon plus manifeste et aigüe, tant par leur objet que par les bougés qu'elles provoquent de la forme scolaire. Il nous faut traiter, sur la question environnementale comme sur d'autres, de ces clivages : affirmer la nécessité de prendre en compte les savoirs les plus critiques. Organiser la confrontation de ses savoirs avec les savoirs dominants dans leur façon de qualifier la crise climatique. Et ainsi permettre à nos élèves de se situer dans un devenir émancipateur, à même de faire d'eux des acteurs vrais de la lutte contre le réchauffement climatique et ses conséquences sociales.

Claude Gautheron et Adrien Martinez