Rapport d’activité 2019

Le rapport d’activité de la FICEMEA est à découvrir ici

2019 a été l’année de la publication des travaux communs des membres de la FICEMEA, la promotion de l’Education Nouvelle à l’échelle internationale, la constante sensibilisation à la marchandisation de l’éducation, et l’arrivée de nouveaux membres de différents continents !

Un projet politique, éthique et philosophique

« Il n’y a qu’une éducation. Elle s’adresse à tous. Elle est de tous les instants »

La Ficeméa est un mouvement d’associations œuvrant sur tous les terrains de l’éducation, de la culture et des politiques sociales. Elles participent à l’émancipation des individus, au développement et à la défense des conquêtes sociales et luttes contre les obscurantismes.

La Ficeméa s’inscrit dans un courant de pensée internationaliste et pacifiste. Penser l’Éducation Nouvelle impose une perspective internationale qui place l’humanisme au cœur de notre projet politique : liberté d’initiative, de

création, d’expression, importance accordée à l’affectivité, à la construction de la personnalité par l’individu lui-même,dans son rapport avec les autres et son milieu de vie, solidarité…

L’approche éducative mise en œuvre par nos associations crée des situations où chacun.e, enfant, adolescent.e, adulte, peut être plus conscient.e du monde qui l’entoure, se l’approprier, le faire évoluer, le modifier dans une perspective de progrès individuel, collectif et social.

Des principes à affirmer

1. L’identité de notre Fédération Internationale s’ancre dans les valeurs, les principes et les pratiques de l’Éducation Nouvelle : l’attention portée à chacun, chacune, dans un postulat de confiance ; la considération du milieu de vie et de l’interaction individu/groupe dans la construction de la personne ; la prise en compte d’une approche globale de chaque individu.

Les contextes culturels, historiques et politiques des associations membres situent également ces dernières dans le champ de l’éducation populaire ou des mouvements sociaux.

En effet, le milieu est essentiel dans le développement des personnes, des institutions et des sociétés. L’expérience et l’activité permettent la construction de sujets agissant et capable de transformer le monde qui les entoure.

2. L’Éducation Nouvelle est politique. Agir par l’éducation, par l’Éducation Nouvelle soutient l’émancipation des citoyen.ne.s, le développement de l’esprit critique et les transformations sociales pour plus de justice et d’égalité.

3. La Ficeméa poursuit 2 missions principales à l’égard de ses membres : une mission de mise en réseau (réseau de synergie) et une mission de revendication politique, au départ des membres existants et à venir ainsi que de ses partenaires (réseau de mobilisation). La FI regroupe et structure un réseau d’acteurs laïques qui se réfèrent explicitement aux valeurs de l’Éducation Nouvelle et/ou dont les pratiques éducatives sont en cohérence avec ces principes. Ce faisant, la FI et ses membres promeuvent l’éducation comme bien commun et luttent contre la marchandisation de l’éducation.

Quatre piliers structurant l’action pédagogique et politique

« Le milieu de vie joue un rôle capital dans le développement de l’individu. »

L’Éducation Nouvelle pose la possibilité de la personne et/ou du groupe à s’approprier et transformer son milieu. Quel que soit le territoire, son histoire, sa réalité sociale, économique ou culturelle… les individus et les groupes agissent, en s’appuyant sur le milieu, en tant qu’acteurs capables d’exercer leur pouvoir pour plus de justice, d’égalité et de liberté.

« L’expérience personnelle est un facteur indispensable du développement de

la
personne. »

La personne est considérée en tant que porteuse de besoins, de désirs, de compétences et d'aptitudes, issue d'un parcours singulier. Elle est considérée comme un sujet capable de choix et de responsabilité, ayant la possibilité de progresser selon son itinéraire personnel avec le soutien d'autrui. Il n'y a pas de véritable savoir sans construction personnelle de soi et de son propre savoir.

Les
pratiques de l'Éducation Nouvelle s'appuient sur la valorisation
et l'échange de ses propres savoirs et de ceux des autres dans une
perspective d'apprentissage mutuel et de progrès. La
transformation de la personne passe par le groupe et la société.

« Notre
action est menée en contact étroit avec la réalité. »

Le collectif

La vie collective est considérée comme un instrument de développement personnel, facteur d'émancipation, de participation et d'inclusion. L'Éducation Nouvelle repose sur cette dialectique entre l'individu et le collectif, le singulier et le pluriel pour interroger la place des individus au sein des groupes sociaux auxquels ils appartiennent, les places occupées, assignées, octroyées, conquises… au sein de

la société.

La
coopération et la participation des personnes au processus de décision sont deux éléments fondateurs dans la dynamique des mouvements d'Éducation Nouvelle et invite les citoyen.ne.s à agir
dans le champ de la décision.

L'éducation
doit se fonder sur l'activité, essentielle dans la formation personnelle et dans l'acquisition de la culture.

L'activité, l'expérimentation sont fondamentales dans tout projet d'éducation : l'invention, l'expérimentation, le tâtonnement expérimental, le contact avec la réalité… pour construire les personnes, les groupes et transformer la société.

L'activité doit irriguer l'ensemble des pratiques éducatives, quel que soit le thème, le terrain et les enjeux.

« Tout
être humain peut se développer et même se transformer au cours de
sa vie s'il en a le désir et les possibilités.

L'Éducation Nouvelle forme des citoyen.ne.s émancipé.e.s, solidaires, responsables et critiques, capables de penser de manière autonome, de lutter contre les assignations et d'agir dans leur environnement. Ce faisant, individuellement et

collectivement, elles et ils font évoluer la société au départ des personnes elles-mêmes dans une perspective de progrès social.

Cette conception rejette l'instrumentalisation de l'éducation dans le but de formater des agents de production (économique, culturelle ou politique) conformes aux besoins d'un système qui reproduit les rapports de domination. Elle refuse la standardisation des comportements des personnes considérées comme des consommateurs ou bénéficiaires passifs.

Mai 2019

Rapport d'activité 2016

Quel programme de vie vous souhaiter en ce début 2016 ? Comment répondre aux multiples questions et aux contradictions que nous rencontrons à chaque jour, à chaque instant ?

L'énergie et les capacités multiples d'Edgar Morin peuvent, je le pense, nous aider à construire ce siècle. Aussi, en guise de vœux très sincères et nourris d'espoirs, je vous livre ci-dessous quelques-unes de ses réflexions. J'espère qu'ensemble nous pourrons contribuer à les faire advenir.

Ce serait une belle et bonne année 2016 pour vous, pour vos proches, pour FICEMEA, pour moi, pour nous tous

réunis en cette humanité que nous constituons.

Yvette Lecomte,

Présidente de la FICEMEA

Notre utilité, nos valeurs, nos utopies

De 2014 à 2017, la Ficeméa a travaillé d'arrache-pied à rendre opérationnel son nouveau modèle de fonctionnement ; elle l'avait dessiné en novembre 2014 lors d'une assemblée générale de refondation. En trois ans, les résultats obtenus sont patents et l'Agora tout comme l'Assemblée générale qui se sont tenues en décembre 2017, l'ont brillamment démontré.

En ce début d'année 2018, sur base de notre bilan, je veux me réjouir de l'intensité et de la vivacité de ces résultats : la reconnaissance de la pertinence et de l'importance de nos enjeux par des institutions internationales telles l'UNESCO et l'OIF ; une affiliation de membres qui renforce leurs capacités d'action tant au plan singulier qu'au plan collectif ; un regroupement fédératif qui met réellement en exergue l'importance de la philosophie et des méthodes des pédagogies nouvelles dans les pratiques éducatives, culturelles et, plus largement, dans les pratiques citoyennes.

Notre Agora, organisée du 10 au 17 décembre 2017, a connu un climat extrêmement chaleureux. Cette ambiance a suscité des rencontres, des échanges, des réflexions, des débats, tous alimentés par un feu sacré, brûlant de la fraternité et de la sonorité qui a régné entre les nombreux membres présents. Beaucoup l'ont souligné à l'issue de notre semaine de rassemblement.

La problématique et l'espoir d'une construction sociale partagée figuraient au cœur de nos débats. Pour y atteindre, une qualité s'est manifestée chaque jour : la reconnaissance réciproque, la confiance témoignée entre nous et dans les processus démocratiques qui sont au cœur de nos méthodes de travail et dont le caractère contemporain est patent.

Les participants ont tout à la fois présenté et mis en discussion leurs pratiques et travaillé à définir le bien commun que nous entretenons sur base des valeurs communes que

nous défendons et de leur mise à l'épreuve concrète dans nos actions. Celles-ci sont menées dans des pays, dans des systèmes politiques, dans des cultures dont il est tellement riche de reconnaître l'intérêt de la diversité pour autant que celle-ci serve des valeurs et des principes d'égalité, de liberté, dans une perspective d'émancipation individuelle et collective.

Le nouveau programme d'action préparé par les membres de la Ficeméa et adopté en décembre 2017 va être mis en œuvre par notre fédération qui est faite d'organisations volontaires et de personnes désireuses de poursuivre le partage de valeurs, d'enjeux et d'actions jumelées dans notre communauté d'intérêts.

Nos valeurs et nos méthodes actives sont plus que jamais d'application urgente au moment où les systèmes politiques démocratiques sont terriblement questionnés. Ils le sont d'autorité par des puissances d'argent plus préoccupées de l'intérêt de quelques uns que du bien-être commun ; ils sont questionnés par des populistes irresponsables qui veulent entraîner une majorité vers des rêves de despotes prétendument éclairés. Mais ils sont aussi critiqués par des citoyens avides de progrès social réellement partagé. La philosophie de l'éducation nouvelle revendiquée par la Ficeméa, l'action même de ses membres se développent au cœur de processus qui visent l'entretien et l'émergence de systèmes démocratiques respectant les principes universels d'égalité et de justice. Il est crucial de faire confiance dans l'application de nos méthodes comme dans les résultats qu'elles contribuent à produire.

Yvette Lecomte, présidente de la Ficeméa

L’Université Centrale Européenne (UCE) remise en cause par le gouvernement hongrois

Déposés aujourd’hui au Parlement hongrois. Après un examen juridique approfondi, l’UCE a conclu que ces amendements empêcheraient l’université de poursuivre ses activités en tant qu’institution d’enseignement supérieur à Budapest, où l’UCE est établie depuis 25 ans. L’UCE est en complète conformité avec la législation hongroise. La législation proposée vise directement l’UCE et elle est donc discriminatoire et inacceptable. L’UCE demande au gouvernement de supprimer la législation et d’ouvrir le dialogue pour trouver une solution qui permette à l’UCE de poursuivre ses activités d’université libre, internationale et indépendante à Budapest.

Vidéo de la réaction de l’UCE à la proposition législative de la Hongrie – Conférence de presse

« Toute modification législative qui forcerait l’UCE à cesser ses activités à Budapest serait dommageable pour la vie universitaire hongroise et aurait un impact négatif sur les relations du gouvernement hongrois avec ses voisins, ses partenaires de l’UE et les États-Unis, » a déclaré Michael Ignatieff, président et recteur de l’UCE. « Je demande au gouvernement d’entamer des négociations avec nous pour trouver une manière satisfaisante qui permette à l’UCE de poursuivre ses activités à Budapest et de maintenir les libertés académiques indispensables à son fonctionnement. »

La déclaration commune du gouvernement hongrois et de l’état

de New York de 2004 a confirmé l'accord commun des parties, de soutenir l'objectif de l'UCE d'obtenir l'accréditation hongroise tout en conservant son statut d'université américaine accréditée. Suite à la déclaration commune de 2004, une loi spéciale, la loi LXI de 2004 sur la reconnaissance par l'État de Közép- európai Egyetem, a créé Közép- európai Egyetem (KEE) ; traduit littéralement, cela signifie « Université centrale européenne ». La KEE a été établie comme une entité hongroise ce qui a ensuite permis l'accréditation hongroise de 10 programmes de niveau maîtrise et doctorat à l'Université. L'UCE/KEE est un établissement d'enseignement supérieur avec un campus à Budapest. La double identité UCE/KEE permet à l'université de respecter les lois hongroises et américaines et de décerner des diplômes accrédités en Hongrie et aux États-Unis. Ceci est un modèle commun. L'UCE est l'une des nombreuses universités internationales américaines accréditées qui n'ont pas de programme académique aux États-Unis

De plus, les modifications nécessiteraient que l'UCE ouvre un campus supplémentaire dans l'état de New York. Forcer l'UCE à le faire n'aurait aucun avantage éducatif et entraînerait des coûts inutiles en ressources financières et humaines.

La section de l'amendement qui illustre le plus clairement la discrimination envers l'UCE est la disposition qui empêche les universités hongroises (dans ce cas, KEE) d'offrir des programmes ou de décerner des diplômes d'universités non européennes au nom de l'UCE. La législation en vigueur permet que des programmes universitaires et des diplômes de pays de l'OCDE (en ce compris les États-Unis) fonctionnent par l'intermédiaire d'entités communes hongroises, comme l'UCE/KEE le fait actuellement. La Hongrie est membre de l'OCDE depuis 1996 et, en tant que telle, elle ne doit pas faire de discrimination par rapport aux autres pays de l'OCDE.

Un autre exemple de discrimination dans l'amendement proposé est l'élimination d'une dérogation de bonne foi qui permet à

l’heure actuelle au personnel enseignant de pays non-UE de travailler à l’entité KEE sans permis de travail. Le changement créerait des obstacles supplémentaires et inutiles à l’embauche et au recrutement. Étant donné que l’UCE a particulièrement recours à des professeurs de l’extérieur de l’UE, la nouvelle réglementation placerait l’université dans une position désavantageuse.

L’amendement proposé interdit également à l’entité américaine UCE de poursuivre son programme sous son nom actuel de « Université Centrale Européenne » à moins que « Közép- európai Egyetem » (KEE), l’entité hongroise, ne change de nom. Cela nécessiterait que les deux entités changent des noms qui ont été établis il y a un quart de siècle.

L’UCE a célébré son 25e anniversaire en 2016. Elle n’a pas d’autre désir que de rester à Budapest. Elle est profondément ancrée dans la vie universitaire hongroise, collaborant avec d’autres institutions d’excellence académique en Hongrie, de ELTE à l’Académie Hongroise des Sciences, partageant des projets de recherche, l’enseignement, des connaissances et permettant des échanges d’étudiants. Sur près de 1 500 étudiants que l’UCE instruit chaque année, les Hongrois représentent le groupe le plus important. La majorité du personnel et près de la moitié du corps enseignant de l’UCE sont hongrois. L’UCE contribue à l’économie hongroise par les impôts, les cotisations de sécurité sociale et d’assurance-maladie ainsi que par les paiements aux fournisseurs locaux.

L’UCE est une institution privée et indépendante. Un grand nombre de nos programmes d’études de sciences sociales et humaines sont dans le top 200 mondial, beaucoup dans le top 100, et certains dans le top 50. Le corps professoral de l’UCE réussit remarquablement à obtenir des fonds de subvention de recherche de l’Union Européenne et d’autres organisations donatrices lors d’appels d’offres organisés en Europe ou dans le monde. En 2011-2016, l’UCE a reçu 6 955 221 € en

subventions de l’ERC. En 2017-2022, l’université recevra 14 988 163 € en subventions de l’ERC. L’UCE a une réputation qui devrait rendre les Hongrois fiers. Nous employons des professeurs hongrois ; nous avons recruté beaucoup de remarquables chercheurs hongrois depuis des postes à l’étranger et les avons rapatriés ; la principale composante de notre population étudiante se compose d’étudiants hongrois.

Nous sommes fiers de notre réputation, fiers de notre contribution à la vie universitaire hongroise ces 25 dernières années et nous défendrons nos réalisations vigoureusement contre quiconque cherche à diffamer notre travail aux yeux du peuple hongrois. Les entités combinées UCE/KEE, qui offrent 8 programmes de maîtrise et 2 programmes de doctorat accrédités en Hongrie, sont profondément ancrées dans la vie universitaire et la société hongroise. Elles emploient plus de 600 Hongrois et inscrivent en moyenne 400 étudiants hongrois par an – le plus grand groupe national parmi nos étudiants. Ce ne sont que quelques-unes des contributions de l’UCE à la Hongrie et au monde. Toute législation qui entraverait les opérations de l’UCE en Hongrie détruirait cette coopération avec les institutions hongroises et le public hongrois, et porterait atteinte à la longue réputation de la Hongrie en tant que centre d’innovation, d’excellence académique et de recherche scientifique.

Rebondissement majeur dans la course effrénée à la

privatisation de l'éducation

Rebondissement majeur dans la course effrénée à la privatisation de l'éducation de ces dernières années: le secrétaire d'État français chargé du Développement et de la Francophonie, Jean-Marie le Guen, a déclaré jeudi dernier que *« la France agira contre toutes les tentatives de marchandisation de l'éducation »* dans la coopération internationale. Il a ajouté que la France considérait que l'éducation est *« un service public »* et *« un bien commun qui ne doit pas être monnayé »*.

La déclaration de M. Le Guen a été faite à l'occasion du lancement du rapport annuel du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) sur le développement humain. Cette position constitue un engagement majeur de la France dans un **contexte de privatisation et de marchandisation massive de l'enseignement primaire et secondaire à travers le monde**, particulièrement dans les pays pauvres. Elle se différencie notamment de celle de la Grande-Bretagne qui a promu le développement d'écoles privées à travers son aide au développement, en particulier en finançant des entreprises multinationales avec des investissements Britanniques, telles que Bridge International Academies.

Hélène Ferrer, coordinatrice de la Coalition Education, a réagi : « *Nous saluons la position sans ambiguïté exprimée par M. Le Guen contre la marchandisation de l'éducation. Cela conforte les efforts entrepris par la France pour promouvoir des systèmes éducatifs qui soient respectueux des droits humains. Nous allons maintenant travailler avec le ministère et nos partenaires à travers le monde pour s'assurer de l'effectivité de cet engagement.* »

En novembre 2016, plus de 300 organisations de la société civile issues de 38 pays avaient présenté un ***Appel de la société civile francophone contre la marchandisation de***

l'éducation. Cet Appel avait convaincu les chefs d'Etats et de gouvernement des pays de la Francophonie à demander à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) dans la Déclaration d'Antanarivo de « prendre des mesures pour promouvoir des dispositifs institutionnels efficaces de régulation des acteurs privés de l'éducation ».

Carole Coupez, déléguée à l'éducation à la citoyenneté à Solidarité Laïque, a ajouté : « *Nous sommes ravis que la France ait répondu aux demandes des organisations à travers le monde francophone qui sont témoins chaque jour de l'avancée et des impacts de la marchandisation actuelle de l'éducation. Celle-ci remet en cause la réalisation du droit à l'éducation dans de nombreux pays, et la France a un rôle important à jouer pour promouvoir un autre modèle de développement.* »

La déclaration de M. Le Guen confirme la position de la *Stratégie française 2017 – 2021 pour l'éducation, la formation professionnelle et l'insertion* publiée vendredi dernier, dans laquelle la France s'engage à « **renforcer le rôle régulateur de l'Etat […] notamment pour l'encadrement du secteur privé et prévenir les risques de marchandisation de l'éducation** ».

Jean-Hervé Cohen, président du Comité Syndical Francophone de l'Éducation et de la Formation, a commenté : « *Nous attendons désormais que ces positions soient mises en œuvre de manière vigoureuse. La France doit maintenant, à travers toutes ses instances de coopération, du Ministère des Affaires Etrangères à l'Agence Française de Développement (AFD), en passant par son bras armé pour le privé, Proparco, s'abstenir de tout soutien à des écoles privées marchandes, et engager des actions concrètes pour promouvoir des systèmes éducatifs publics de qualité.* »

Signatures :

- Coalition Education
- Comité Syndical Francophone de l'Éducation et de la

Formation
- Fédération Internationale des CEMEA
- Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights
- Right to Education Project
- Solidarité Laïque

Documents :

- Appel de la société civile francophone contre la marchandisation de l'éducation : http://bit.ly/2fNfJD
- Version courte de l'Appel : http://bit.ly/2gfusmO
- Déclaration d'Antanarivo de la Conférence des chefs d'État et de gouvernement de l'OIF : http://bit.ly/2n2jkQe
- Stratégie française 2017 – 2021 pour l'éducation, la formation professionnelle et l'insertion : http://bit.ly/2nQmKa5

Contacts :

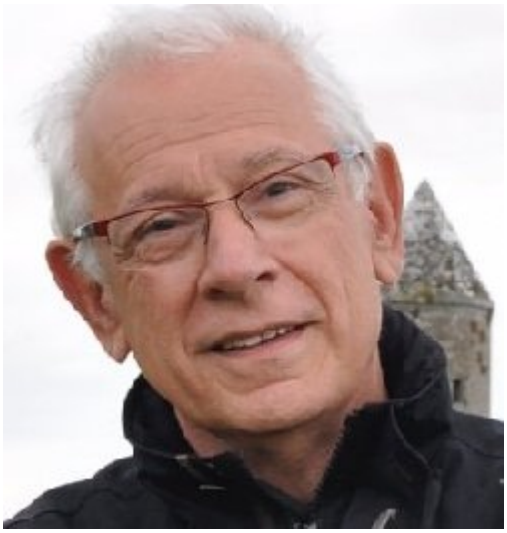
- Sylvain Aubry, Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights, sylvain@globalinitiative-escr.org, tél: 0781708196
- Delphine Dorsi, Right to Education Project, dorsi@right-to-education.or

Pour une version PDF du communiqué: http://bit.ly/2nXuiHE

Rapport d'activité 2015

Consultez le rapport d'activité 2015 en ligne

L'Education Nouvelle : carrefour de malentendus… et creuset de la réflexion pédagogique d'aujourd'hui



Avant les vacances, une réflexion sur l' « Éducation nouvelle

», qui apparaît dès le début du 20ème siècle, se structure en 1921 au Congrès de Calais et fait encore parler d'elle aujourd'hui… par beaucoup de ceux qui ne la connaissent guère.

Un des nombreux paradoxes de l'Éducation Nouvelle tient au fait qu'elle est, très largement, demeurée marginale dans les pratiques tout en réussissant à imposer la plupart de ses « *lieux communs* » dans les discours éducatifs. Certes, son caractère marginal a été, et reste systématiquement revendiqué par ses promoteurs qui craignent que l'institutionnalisation de ses propositions leur ôte leur caractère « *subversif* », engendre leur dévoiement et, à terme, provoque leur dilution dans une « *pédagogie traditionnelle ordinaire* » tout juste « *modernisée* » pour créer l'illusion.

Mais, simultanément, et, tout en restant sur leur territoire propre, les partisans de l'Éducation Nouvelle ne cessent d'occuper le vaste terrain idéologique médiatique et d'y galoper dans tous les sens, au point, parfois, d'y apparaître comme hégémoniques. Ils parlent et écrivent à tout va, abondamment repris par les vulgarisateurs éducatifs de toutes sortes… des psychologues qui se targuent de pédagogie aux spécialistes de la rubrique « *Modes de vie* », aussi bien dans les magazines « *grand public* » que dans l'abondante littérature sur le « *développement personnel* ». Cette frénésie prosélyte en faveur de l'Éducation Nouvelle ne cesse, d'ailleurs, d'entretenir une confusion majeure : alors que la « *pédagogie traditionnelle* » de la « *forme scolaire* » (enseignements segmentés et cloisonnés, « leçons » magistrales suivies d'exercices d'application, notation et classements systématiques, etc.) semble complètement inamovible, les adversaires de l'Éducation Nouvelle ne cessent de dénoncer l'emprise des « *réformateurs* » et de leur attribuer la responsabilité de la baisse du niveau, du laxisme généralisé et de l'abandon de toute véritable exigence intellectuelle dans l'école.

Cette situation étrange ne facilite pas l'analyse un peu fine

de la réalité des propositions de l'Éducation Nouvelle dans la mesure où les attaques qu'elle subit suscitent, en réaction, une solidarité de tous ses défenseurs autour de slogans emblématiques… au risque de gommer de nombreuses différences d'approche, voire d'occulter de véritables enjeux fondamentaux. Ainsi en a-t-il été de la promotion de la fameuse formule « *l'élève au centre du système* », génératrice de malentendus s'il en est : alors qu'elle est utilisée dans un rapport annexé à la loi d'orientation de 1989, préparée sous l'autorité de Lionel Jospin, pour souligner la nécessité de sortir d'une « *démocratisation-massification* » – pensée en termes de simple gestion de flux – afin d'aller vers une scolarité permettant, par une intervention pédagogique adaptée à chaque élève, la réussite du plus grand nombre, elle a été présentée – puis dénoncée – comme une manière d'écarter les savoirs de l'école et de s'agenouiller devant les caprices des enfants-rois… Ses promoteurs, alors, se sont sentis obligés de la défendre, s'appuyant sur ce qu'ils avaient voulu y mettre sans s'apercevoir que leurs contempteurs restaient délibérément rivés sur leur interprétation première. D'où ce sentiment de se trouver face à un dialogue de sourds où la polémique ne cesse d'enfler sans que nul, jamais, ne clarifie suffisamment les choses pour qu'on sache de quoi on parle vraiment et ce que signifie exactement les mots qu'on utilise.

Et l'on pourrait multiplier les exemples de ces malentendus dans lesquels nous sommes empêtrés et qui bloquent tout autant la réflexion pédagogique que le travail approfondi sur les pratiques. J'en évoquerai ici quelques-uns, parmi les plus fréquents, en montrant, chaque fois, tout l'intérêt qu'il y a à ne pas s'en tenir aux slogans habituels et à prendre ses distances avec la vulgate de l'Éducation Nouvelle… mais pour rester fidèle, justement, à la démarche de l'Éducation Nouvelle, en ce qu'elle a de plus radicalement fondateur ! Ce qui m'amènera à formuler quelques « *principes* » qui ne se veulent que des « *outils-silex* », comme disait Fernand Oury, pour distinguer, au cœur des discours éducatifs, quelques-uns

des enjeux essentiels. Avant de montrer en quoi ces principes nous permettent de comprendre l'entreprise éducative dans sa tension fondatrice.

Malentendu 1

A Malentendu n°1 : « *Un élève n'apprend que s'il est motivé* »… Célestin Freinet, après tant d'autres, n'a cessé de le répéter : « *On ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif* ». Mais Freinet, pour autant, ne sous-estimait pas la différence entre un cheval et un élève. Il savait que tout cheval à qui l'on ne donne pas à boire finit toujours par avoir soif, tandis qu'il est fort rare qu'un élève privé de mathématiques vienne réclamer à ses éducateurs le théorème de Thalès ! C'est la raison pour laquelle Freinet insistait tant sur la nécessité de « *donner soif à l'élève* » et de ne pas se contenter d'un attentisme bienveillant (comme on peut le trouver, par exemple, dans certaines affirmations de Neil sur ses pratiques à Summerhill). Et, ainsi, Freinet lui-même pointe-t-il, mais sans toujours la formaliser suffisamment, la distinction fondamentale entre la « *motivation* » qui ne s'appuierait que sur des intérêts préexistants et la « *mobilisation* », que l'adulte s'efforce de susciter, par laquelle il permet l'émergence d'intérêts nouveaux et favorise l'engagement de l'élève dans des apprentissages pour lesquels il n'était pas spontanément motivé…

Principe n°1 : Subordonner les apprentissages à des motivations préexistantes, c'est entériner les inégalités et renoncer à faire découvrir aux élèves des savoirs mobilisateurs qui pourront être, pour eux, émancipateurs. « *Faire émerger le désir d'apprendre* », c'est organiser des rencontres susceptibles de mobiliser l'élève sur ce dont il ignorait, jusque là, tout à la fois l'existence et les satisfactions intellectuelles qu'il pourra en tirer… C'est lui ouvrir des possibles au lieu de l'enfermer dans « *l'être-là* ».

Malentendu 2

A Malentendu n°2 : « *Chaque enfant apprend d'une manière qui lui est propre et cela nécessite la mise en place d'une "école sur mesure"* »… Bien avant que les travaux de la psychologie différentielle n'insistent sur la singularité de chaque sujet en matière d'apprentissage, en mettant en avant les « *styles cognitifs* » ou les « *stratégies d'apprentissage* », les pédagogues de l'Éducation Nouvelle avaient plaidé pour l'instauration, selon la formule de Claparède, d'une « *école sur mesure* ». Comment tolérer, en effet, que l'on impose à chacune et à chacun le même « *prêt à porter* » scolaire, tant en matière de contenus que de rythmes et de méthodes ? Pourquoi instituer une norme arbitraire, qui, par définition, ne satisfera personne ? C'est pourquoi faut prendre chaque enfant « *comme il est* », « *là où il est* », non pas, bien évidemment, pour le laisser tel qu'il est, mais pour l'aider à progresser en s'appuyant sur ses ressources et en tenant compte de ses spécificités… Quand on a dit cela, cependant, on n'a pas encore vraiment tranché sur un point décisif. On peut, en effet, concevoir « *l'école sur mesure* » selon un modèle strictement adéquationniste, basé sur un diagnostic préalable qui s'efforce de connaître parfaitement, en amont de toute intervention éducative, le niveau et les besoins de l'élève afin de lui imposer un parcours strictement individualisé. Ou bien, on peut proposer à l'élève une palette de propositions dans le cadre d'une « *pédagogie différenciée* » et l'aider à se saisir des objectifs et méthodes qui lui permettent, tout à la fois, d'enrichir sa panoplie méthodologique et de se mobiliser sur des connaissances nouvelles. Dans le premier cas, on est dans le paradigme pharmaceutico-médical de l'individualisation, conçu sur le modèle behavioriste de « *l'homme-machine* » ; dans le second, on est dans un paradigme systémique où la connaissance des sujets ne précède pas nécessairement les propositions qu'on leur fait mais est en interaction permanente avec elles : car c'est aussi la manière dont un sujet s'empare d'une méthode ou se mobilise sur un savoir qui permet de le connaître… et c'est cette connaissance qui nourrit de nouvelles propositions et suscite

l'inventivité pédagogique.

Principe n°2 : Si chaque élève s'approprie des savoirs de manière singulière, il n'en est pas, pour autant, enfermé dans des méthodes définitives ni dans une progression strictement linéaire : la véritable « école sur mesure » n'est pas celle de la systématisation du couple « *tests / exercices* » (ou diagnostic / remédiation), c'est celle qui s'appuie sur la variété des propositions, la diversification des ressources, les interactions entre pairs et avec l'environnement et où chacune et chacun apprend progressivement à piloter ses apprentissages dans une démarche de découverte / régulation.

Malentendu 3

A Malentendu n° 3 : « *L'élève apprend ce qui fait sens pour lui* »… L'inflation de l'utilisation du mot « *sens* » dans les discours éducatifs doit évidemment nous alerter sur son ambigüité. Qu'est ce qui « *fait sens* » pour un élève ? Tout naturellement, et en raison même des origines de l'Éducation Nouvelle – l'enseignement primaire dans une société rurale – le sens a d'abord été identifié à « *l'utile* ». Ce qui faisait sens, c'est ce dont on pouvait « *se servir* » dans la vie quotidienne. A Abbotsholme – la première new school créée par le pasteur Cecil Reddie dans les environs de Londres à la fin du XIXème siècle -, les enfants n'apprennent les mathématiques et les sciences naturelles que pour participer à la gestion de la ferme, ils n'apprennent la langue que pour pouvoir comprendre les modes d'emploi des ustensiles agricoles, lire la gazette locale, tenir leur journal de bord, écrire aux clients et aux fournisseurs… Une façon, bien sûr, de finaliser les apprentissages scolaires en les assujettissant à l'usage immédiat qu'ils peuvent en faire. Mais une manière aussi de les appauvrir considérablement en les cantonnant dans le domaine du fonctionnel et à un niveau taxonomique strictement déterminé par les besoins de l'environnement. C'est pourquoi il faut aller regarder chez Tolstoï ou chez Tagore et (re)découvrir avec eux à quel point le « *sens* » relève aussi

du symbolique : ce qui fait sens pour l'élève, ce n'est pas seulement la valeur d'usage des savoirs, c'est la manière dont ils parlent à son intériorité, résonnent avec ses préoccupations anthropologiques fondamentales, lui permettent, à travers la découverte des œuvres culturelles, de donner forme à ce qui l'habite. Ce qui fait sens, c'est ce qui relie ce que chacun a de plus intime avec ce qui est le plus universel, ce qui permet de sortir de la solitude et de mettre en récit son chaos psychique pour ne pas être manipulé par ses pulsions archaïques.

Principe n°3 : L'engagement d'un sujet dans des savoirs n'est pas seulement lié à l'utilisation concrète qu'il pourra faire de ceux-ci pour résoudre les problèmes matériels qui se posent à lui dans sa vie quotidienne. Cet engagement est aussi fondamentalement lié à la manière donc l'éducateur est capable, à tous les niveaux taxonomiques, de relier les savoirs qu'il enseigne à une culture, à une histoire, à la manière dont ils ont été élaborés par les humains et dont ils contribuent encore aujourd'hui à parler aux « *petits d'hommes* » de leur émancipation.

Malentendu 4

A Malentendu n°4 : « *L'élève apprend en étant actif* »… C'est Jules Ferry lui-même qui confia à Henri Marion, en 1888, le premiers cours de « *science de l'éducation* » à la Sorbonne (l'expression est alors au singulier car il convient, à ce moment-là, de « fonder en vérité » les principes des grandes lois laïques). Et, tout naturellement, Marion fit une leçon inaugurale qui commençait par cette formule : « *Il n'y a qu'une méthode digne de ce nom et c'est la méthode active* ». « *Tout naturellement* », ai-je écrit, dans la mesure où l'on voit mal un pédagogue – aussi partisan soit-il des pédagogies « *traditionnelles* » (et Marion n'en était pas un!) – faire l'éloge d'une « *méthode passive* ». Ainsi, pour Marion la « *méthode active* » a-t-elle un caractère d'évidence : celui qui ne sait pas appliquer une règle de grammaire ou un théorème de

mathématiques ne les connait pas vraiment et c'est pourquoi le maître doit « *faire agir* » : « Voilà, explique-t-il, le précepte unique de l'enseignement, car il contient en germe tous les autres »… Mais « *faire agir* » reste encore une formule ambiguë tant l'action peut prendre de multiples formes. Et, très vite, l'Éducation Nouvelle va l'utiliser dans un sens particulier : être « *actif* » dans l'école, ce sera être en activité « *comme dans la vie* », dans la « *vie active* » justement. Ce sont donc des activités sociales en miniature (collectives si possible) qui vont apparaître comme le moyen, par excellence, de mettre en place les « *méthodes actives* » (l'expression passe au pluriel afin, sans doute, de bien couvrir tous les champs possibles des activités sociales importables à l'école : la correspondance et le journal scolaires, les « *ateliers* » de menuiserie ou de théâtre, les enquêtes de terrain et les expériences scientifiques…).

Or, quand on regarde ce qui se passe précisément alors dans les classes, on peut dire que les choses sont, pour le moins contrastées : certaines « *activités* », préparées et régulées par le maître, garantissent l'implication de chaque élève et permettent, pour chacun, le passage de l'empirie (le « *tâtonnement expérimental* » chez Freinet) à la compréhension et à la modélisation de connaissances transférables ; mais, dans d'autres cas, une division du travail se met en place dans le groupe entre concepteurs, exécutants et chômeurs, n'autorisant tout au plus que le perfectionnement de chacun dans des savoir-faire préalables. Or, quand on cherche à identifier ce qui garantit l'apprentissage dans les « *méthodes actives* », on est bien obligé d'admettre que ce n'est pas la présence d'une « *activité de fabrication* » plus ou moins réussie, mais bien celle d'une « *opération mentale* » suscitée par l'activité et qui permet au sujet de déstabiliser un système de représentations pour l'enrichir et le stabiliser à un niveau supérieur… opération mentale qui peut également intervenir pendant l'observation d'une expérience, l'écoute d'un cours ou la lecture d'un livre. L'activité qui fait apprendre et

progresser, c'est celle qui se passe « *dans la tête* » de l'élève, quand un conflit sociocognitif lui permet de construire, avec les matériaux qui lui sont proposés ou qu'il découvre, un nouveau modèle d'intelligibilité, c'est-à-dire, en réalité, de nouveaux savoirs.

Principe n°4 : Rendre l'élève « *actif* » dans ses apprentissages est éminemment nécessaire, mais il s'agit d'une activité mentale qui n'est pas systématiquement corrélée avec une activité matérielle de fabrication. Certes, l'activité concrète demeure un excellent point de départ pour permettre l'opération mentale, mais à condition de bien l'identifier comme telle et, surtout, de mettre en place un dispositif pédagogique qui permet de dégager un modèle transférable afin de ne point en rester à un savoir-faire empirique.

Malentendu 5

A Malentendu n°5 : « *L'élève n'apprend qu'en collaborant avec les autres* »… La « *socialisation* » est un maître mot dans l'Éducation Nouvelle et reste, aujourd'hui, un enjeu éducatif fondamental : la montée de l'individualisme social rend, en effet, éminemment nécessaire la découverte des exigences d'un collectif, de ses règles et de la manière ont elles constituent la condition de l'expression et du développement de chacun tout en permettant la poursuite du « *bien commun* ». Tous les pédagogues de l'Éducation Nouvelle font ainsi l'éloge de la collaboration et l'opposent à une vision étroitement concurrentielle de la réussite scolaire… Pourtant, à y regarder de près, ils ne s'inscrivent pas vraiment dans les mêmes perspectives : même si Ferrière et Freinet participent, en principe, au même « *mouvement* », le premier n'hésite pas à expliquer que la collaboration dans les « *communautés d'enfants* » permet la structuration d'une hiérarchie sociale efficace et facilite l'émergence des futurs chefs, tandis que le second – longtemps compagnon de route du Parti Communiste – fait de la promotion du collectif l'anticipation d'une société égalitaire. Makarenko – le plus cohérent des promoteurs de la

formation par le groupe – propose lui d'y instaurer une rotation des tâches systématique afin d'éviter que nul ne s'enkyste dans une fonction ou un rôle et de former chacune et chacun à toutes les tâches. La « *collaboration* » peut donc signifier, selon les cas, ou bien la structuration d'une micro société hiérarchisée anticipant « la *division sociale du travail* », ou bien l'organisation d'un mode de fonctionnement permettant de faire progresser chacun et chacun en lui proposant des expériences susceptibles de lui permettre des acquisitions nouvelles.

Principe n°5 : En matière éducative, l'organisation du groupe et le type de collaboration qui est promue entre les membres d'un groupe doit être au service des acquisitions et du progrès de chacun. Les règles de fonctionnement ne peuvent donc pas être assujetties à l'efficacité sociale productive du groupe, mais doivent permettre la progression de tous les membres.

Malentendu 6

A Malentendu n°6 : « *L'éducation doit être démocratique* »… Évidemment, s'il s'agit de souligner qu'elle doit avoir pour ambition de démocratiser l'accès aux savoirs fondamentaux, tout le monde est d'accord… au moins sur le principe ! Mais l'expression « *éducation démocratique* » est aussi utilisée, dans l'Éducation Nouvelle, pour désigner la démarche éducative elle-même : il faudrait, dit-on, « *éduquer démocratiquement* ». Qu'est-ce que cela peut bien vouloir dire ? Pour certains – partisans de « *l'autogestion pédagogique* » – il s'agirait de mettre en œuvre une « *démocratie en miniature* » dans les institutions d'éducation afin que les enfants décident eux-mêmes démocratiquement de leur propre éducation. A ceux qui croient cela, il faut répondre clairement que leur projet est un leurre : un enfant, tant qu'il n'est pas éduqué, ne peut pas choisir librement ses apprentissages et la manière de les effectuer ; il a besoin que l'adulte décide pour lui de « *ce à quoi il doit être éduqué* » ainsi que de la façon de le faire :

celui qui est déjà là, doit, comme le dit Hannah Arendt, assumer la responsabilité du monde ; il a un impérieux devoir d'antécédence à l'égard de celui qui arrive infiniment démuni, fragile et inachevé… Dans ces conditions, il vaut donc mieux parler d' « *éducation à la démocratie* » plutôt que d' « *éducation démocratique* » : l'éducation à la démocratie est celle qui se donne pour ambition d'accompagner l'élève vers sa responsabilité de citoyen en l'aidant à acquérir les modèles intellectuels qui lui permettront, une fois citoyen de droit, de comprendre et le monde dans lequel il vit et d'y jouer son rôle. Mais, contrairement à ce qu'affirment les partisans de la « *pédagogie traditionnelle* », cette formation intellectuelle ne saurait suffire : on ne peut passer spontanément et miraculeusement d'une situation d'assujettissement éducatif total à l'exercice de la liberté éclairée. C'est pourquoi, tout au long de son éducation, il faut offrir progressivement à l'enfant des occasions de décision et des espaces de liberté à sa portée, travailler avec lui sur sa capacité à s'exprimer dans des collectifs de manière autonome, indépendamment de toute pression, l'aider à former sa volonté et construire sa détermination à s'engager au service du bien commun pour pouvoir assumer et revendiquer progressivement la responsabilité de ses propres actes.

Principe n°6 : L'entrée dans le débat démocratique et la possibilité d'exercer sa responsabilité de citoyen supposent une formation qui accompagne le sujet en lui donnant, tout à la fois, les savoirs nécessaires pour comprendre le monde et les occasions de s'engager progressivement dans des collectifs en faisant des choix à sa mesure. C'est ainsi qu'un « *petit d'homme* » devient un « *petit homme* » et conquiert le pouvoir de « *penser par lui-même* », d'agir en connaissance de cause et de s'imputer la responsabilité de qu'il dit et fait.

Malentendu 7

A Malentendu n°7 : «*L'enfant a droit à la liberté d'expression* »… Voilà, sans aucun doute, un des principes les plus souvent

rappelés par les pédagogues de l'Éducation Nouvelle ainsi que par les psychologues qui s'inscrivent dans leur lignée comme Bruno Bettelheim ou Françoise Dolto. Ils se positionnent ainsi clairement contre la « *pédagogie des préalables* » qui prétend toujours repousser l'expression de l'enfant « *après* »… une fois qu'il saura s'exprimer, maitrisera correctement le langage, saura juger de la pertinence et de l'impact de ses propos, disposera des savoirs suffisants pour les étayer, etc. Ces « préalables » autorisent, en effet, à récuser systématiquement toute expression de l'enfant en affirmant – sans jamais pouvoir être démenti – que toutes les conditions ne sont pas remplies pour qu'il puisse être pris au sérieux… Certes, les tenants du « *droit de l'enfant à l'expression* » prennent toujours la précaution de préciser que, si l'adulte a le devoir d' « *entendre* » l'enfant, il n'a évidemment pas celui de « *l'approuver* ». C'est bien la moindre des choses, en effet, que la liberté d'expression de l'un ne soit pas un obstacle à celle de l'autre ! Mais, pour autant, les choses ne sont pas complètement clarifiées et un véritable clivage existe bien, au sein de l'Éducation Nouvelle, entre ceux qui veulent absolument favoriser l'expression spontanée de l'enfant et ceux qui considèrent que cette expression n'est véritablement libre que si, paradoxalement, elle est soutenue par les contraintes éducatives posées par l'adulte…

C'est Korczak – promoteur des droits de l'enfant et peu suspect de vouloir brider son expression – qui a, sans doute, affirmé avec le plus de clarté l'importance des « *belles contraintes* » capables de permettre l'expression de la liberté. Avec les enfants et adolescents particulièrement « *difficiles* » qu'il accueille dans son orphelinat, il impose le « *sursis* » à l'expression, à travers le dispositif de « *la boite aux lettres* » : « *Ecris le moi et je te répondrai… Prends le temps d'y réfléchir et je prendrai le temps de te répondre…* » Entre l'autoritarisme qui récuse la parole de l'enfant – au prétexte qu'elle n'est pas encore recevable – et le spontanéisme qui s'émerveille naïvement devant toute

expression de l'enfant – jusqu'à encourager le caprice – Korczak propose de lier le droit à l'expression au devoir de l'éducation en inscrivant, à l'articulation de l'un et de l'autre, l'exigence. Il crée des situations où les contraintes de l'adulte permettent à l'expression de l'enfant de se dégager du pulsionnel, de la répétition des archétypes et du mimétisme stérile ; il crée des dispositifs qui permettent l'émergence de la pensée.

Principe n°7 : L'enfant construit son expression libre grâce aux contraintes fécondes que l'adulte lui impose. Ces contraintes ne doivent pas être une entrave à sa liberté, mais, bien au contraire, un moyen de permettre à l'enfant de prendre de la distance par rapport à une expression pulsionnelle stéréotypée, répétitive et où, malgré quelques fulgurances, il reste largement dans l'infantile. Les « *belles contraintes* » n'imposent donc pas à l'enfant de renoncer à s'exprimer mais, tout au contraire, dans la mesure où l'adulte met à sa disposition des ressources et exprime une attente bienveillante à son égard, lui permettent d'éprouver la satisfaction d'une expression ajustée à une liberté qui s'assume.

-o0o-

Ainsi, l'Éducation Nouvelle est-elle traversée d'ambigüités… Ces dernières se manifestent – on vient de le voir – à travers les interprétations différentes, voire divergentes, de la plupart des formules qui en constituent la vulgate. En effet, cette mouvance pédagogique, qui se revendique de la tradition rousseauiste et se structure au début du XXème siècle, est loin d'être idéologiquement homogène. On y côtoie des libéraux, tels Ferrière, convaincus que la liberté accordée aux enfants favorise l'émergence d'une société construite sur la formule « *the right man at the right place* », et des hommes de gauche, comme Wallon, qui militent pour une « *école unique* » et la formation de tous au plus haut niveau. On y trouve de grandes figures du courant libertaire, comme Neill, pour

lesquels toute entrave à la spontanéité de l'enfant compromet son développement, et des penseurs comme Maria Montessori qui se réclament d'une « *pédagogie scientifique* » et affirment que le rôle de l'éducateur est de structurer les expériences de l'enfant à partir d'un matériel pédagogique très élaboré. On y rencontre des partisans de la « *méthode naturelle* », comme Freinet, qui prônent la systématisation du « *tâtonnement expérimental* » dans des tâches mobilisatrices complexes et des défenseurs d'un enseignement individuel et progressif très encadré, comme Miss Parkhurst, l'auteur du fameux « *Plan Dalton* ».

Mais, plus fondamentalement encore, et au sein même de chacune de ces propositions, l'Éducation Nouvelle est un creuset où se dévoile, dans ses hésitations terminologiques et conceptuelles mêmes, l'enjeu essentiel de l'entreprise éducative. Qu'on regarde de près, par exemple, la notion d' « *intérêt de l'enfant* » – que tout le monde met en avant – et l'on verra à quel point les choses sont problématiques : pour certains, en effet, « *l'intérêt de l'enfant* » est « *ce qui l'intéresse* », tandis que, pour d'autres, c'est « *ce qui est dans son intérêt* ». Et l'on avouera que les deux acceptions ne se recoupent pas aussi facilement que cela… surtout dès que l'on travaille avec des enfants qui n'ont pas trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau et qui sont socialement éloignés de la culture scolaire ! Là, comme ailleurs, on est pris en tenaille entre une conception « *endogène* » de l'éducation – qui renvoie au développement d'un sujet qui s'engage librement dans ses apprentissages – et une conception « *exogène* » de la formation – qui renvoie à une intervention volontariste, tant en termes d'objectifs que de méthodes, sur un sujet dont on se veut responsable des acquisitions.

Or, la réussite de l'entreprise éducative se joue précisément dans la capacité à articuler dans le même temps (et non successivement) l'endogène et l'exogène : Il s'agit, pour reprendre les termes mêmes de Rousseau dans l'Emile de faire

droit simultanément à deux exigences. D'une part, parce qu'on n'apprend bien que ce qu'on a appris soi-même, « *qu'il (l'élève) ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si vous substituez, dans son esprit, l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus : il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.* ». Mais, d'autre part, et parce que la dissymétrie entre l'éducateur et l'éduqué est irréductible, « *sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire* ».

Il s'agit bien, en réalité, de mettre en tension deux exigences : l'exigence de transmission et celle d'appropriation. C'est l'adulte qui éduque et enseigne, mais c'est l'enfant qui grandit et apprend. L'enfant ne peut décider de ce qu'il doit apprendre – sinon, c'est qu'il serait déjà éduqué – mais il doit l'apprendre par lui-même – pour que cet apprentissage fasse de lui un sujet. Et l'Éducation Nouvelle, inaugurée, aux dires de tous ses partisans par Rousseau lui-même, n'est rien d'autre que le travail obstiné – et souvent très tâtonnant – d'inventivité méthodologique et institutionnelle pour dépasser par la pratique l'aporie théorique dans laquelle s'enferment les débats qui opposent autorité et liberté.

C'est de cette inventivité dont fait preuve Pestalozzi qui, dès 1799, élabore une « *Méthode* » pour « *donner des mains à Rousseau* » : il y articule expérience et connaissance en demandant au maître de veiller à ce que chaque geste de l'enfant soit porté par l'exigence de perfection. C'est cette inventivité qu'on trouve aussi bien chez Makarenko, le bolchévique, que chez Jean Bosco, le fondateur des Salésiens : « *L'enfant est malade, soignez le milieu. Il ne veut pas apprendre, créez des situations où il soit obligé de le faire.*

» C’est cette inventivité qu’on voit à l’œuvre chez Maria Montessori ou Célestin Freinet, comme chez tous les acteurs de l’Éducation Nouvelle. Les uns et les autres tentent de mettre en œuvre la maxime de Jean-Jacques : « *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c’est de tout faire en ne faisant rien.* » Entreprise infiniment risquée – et qui, par essence, prête le flanc aux critiques de tous les dogmatismes – mais seule voie possible pour une éducation à la démocratie qui ne renonce ni à la transmission d’un monde commun ni à la formation de la liberté.

Philippe Meirieu

Le Parc du Belvédère : un patrimoine à sauvegarder

Tous pour le Belvédère, le Belvédère pour tous

Adresse: BP 349, le Belvédère 1002 Tunis.
Tél et Fax : 216 (71286196 ; Email : [illegible] site web : [illegible]

COMMUNIQUE DE PRESSE

Le Parc du Belvédère : un patrimoine à sauvegarder

Conçu en 1892 et réalisé entre 1897 et 1910, sous la houlette de Joseph Le Foyvade, architecte paysagiste et jardinier en chef de la ville de Tunis, le parc du Belvédère occupe actuellement le cœur de la ville de Tunis. Il fait l'agrément dans la grande tradition des jardins paysagers du XIX siècle. Avec son patrimoine végétal provenant des 5 continents, son jardin zoologique et ses monuments visités en histoire (El Malka, El Rabbia, les ramadis, le lac artificiel), le Castro et ses deux majestueuses portes, il s'impose aujourd'hui comme une réserve inégalée de l'homme et de la nature.

Poumon vert de la capitale, corridor écologique du grand Tunis, espace de détente, d'éducation et de rencontres pour les citoyens, il contribue également au bien-être des habitants de Tunis et accueille plus de 2 millions de visiteurs par an.

Le projet contesté

Il s'agit du Plan d'Aménagement Urbain de la Commune de Tunis (PAUT), affiché dans tous les arrondissements de la ville. Ce projet projette l'installation d'une voie express (4 voies sur une largeur de 40 à 50 m) qui transpercera l'espace boisé du parc, affectera négativement l'équilibre de son écosystème, détruira des composantes végétales et architecturales, isolera les populations riveraines, menacera la sécurité des usagers et altèrera la mémoire collective des habitants. Comme nous l'avions signalé en 1998, NOUS exigeons un quart de siècle plus tard, notre farouche opposition à ce projet.

AUJOURD'HUI LE MAROC : Contre le business sauvage des écoles privées, une coalition voit le jour

Lutter contre le développement incontrôlé de l'enseignement privé et de la disparition de l'école publique. C'est le

combat de la «coalition francophone contre la marchandisation de l'éducation» nouvellement créée et à laquelle la société civile marocaine, représentée par le Mouvement Anfass démocratique, prend part.

Cette coalition vient de voir le jour ce mardi 15 mars 2016 à Paris à l'issu d'une rencontre débat initiée par la Clinique de l'École de Droit de Sciences Po Paris et six associations.

Objectif : coordonner les initiatives existantes dans les pays francophones pour contrer le mouvement de la privatisation des systèmes éducatifs.

Et le Maroc est concerné par ce problème. En effet, selon un rapport d'un collectif d'ONG marocaines publié en 2015, quelque 191 écoles primaires et secondaires ont été fermées entre 2008 et 2013 dans le pays, notamment à Rabat et Casablanca. Le rapport indique que d'autres écoles publiques sont menacées de fermeture, ce qui dénote du « recul de l'engagement étatique pour une éducation pour tous, gratuite et de qualité » au Maroc. De même, le document souligne que la part d'élèves dans le privé au primaire est passée de 4 % en 1999 à 15 % en 2015.

A ce sujet, le Maroc avait même été pointé du doigt en septembre 2014 par le comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations unies déplorant que l'école privée soit « une source de ségrégation » au Maroc.

Par ailleurs, dans une note de cadrage, la Coalition francophone contre la marchandisation de l'éducation relève que «chaque année, davantage d'entrepreneurs locaux et d'entreprises multinationales investissent à grande échelle dans le marché jugé très lucratif de l'éducation. Et ce y compris en proposant des services à bas coût, de mauvaise qualité, et visant les populations pauvres».

Ainsi pour la Coalition qui a lancé mardi 15 mars 2016 un appel de la société civile francophone contre la

marchandisation de l’éducation et des systèmes éducatifs, l’impact de ce phénomène en termes de contenus éducatifs, de ségrégation territoriale et d’inégalités sociales, et plus généralement de réalisation des droits de l’Homme, en font un défi majeur pour les acteurs et les défenseurs du droit à l’éducation de tous tout au long de la vie.