

Éducation & Démocratie

25 leçons
de la profession enseignante



Susan Hopgood et Fred van Leeuwen

rédigé en collaboration avec Jim Baker, Felisa Tibbitts

et Jelmer Evers

Avant-propos de Timothy Snyder

Dans ce livre, Susan Hopgood et Fred van Leeuwen partagent des idées importantes et d'actualité sur la manière dont l'éducation publique peut soutenir et faire progresser la démocratie.

Les 25 leçons qu'ils offrent sont ancrées dans une profonde connaissance des droits humains universels de tou-te-s les apprenant-e-s et dans une vision claire de la façon dont les écoles publiques peuvent aider à faire progresser ces droits. Couvrant des thématiques telles que l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'éducation des élèves immigrés et réfugiés, l'intégration raciale et sociale, l'importance d'enseigner de manière à inclure tou-te-s les élèves, et le rôle de l'enseignement en tant que profession, ils apportent une nouvelle contribution importante à un débat indispensable sur la nécessité pour les écoles de reprendre en main leur mission démocratique à un moment où la démocratie est en danger dans bien trop de régions de monde. Hopgood et van Leeuwen soulignent le rôle important que les syndicats démocratiques peuvent jouer pour soutenir les institutions de la démocratie. Le message sous-jacent de ce manifeste pour une éducation publique au service de sociétés démocratiques inclusives est que les enseignant-e-s agissent toujours au mieux lorsqu'il-elle-s comprennent comment aligner leur travail quotidien sur l'objectif ambitieux de construire un ordre social qui favorise la liberté et la justice pour tou-te-s. Ce livre devrait être lu par tou-te-s ceux-elles qui comprennent que rien de moins que l'avenir de l'humanité repose sur le travail des enseignant-e-s.

Fernando M. Reimers,

Ford Foundation Professor of International Education,

Harvard Graduate School of Education, Boston

Ce livre est sans aucun doute la meilleure déclaration que j'ai jamais lue sur les relations étroites entre l'école publique, la démocratie, les syndicats et les droits humains, et parallèlement une critique stupéfiante de l'intolérance, du remplacement des enseignant-e-s par la

technologie et de l'éducation axée sur le marché. Je le recommande à tou-te-s les citoyen-ne-s concerné-e-s par notre avenir commun.

Diane Ravitch,

historienne de l'éducation et professeure de recherche à la Steinhardt School of Culture, Education and Human Development de l'Université de New York.

La plupart d'entre nous conviennent que l'éducation est importante. Mais le consensus s'arrête souvent là. Il existe une multitude d'opinions divergentes sur l'objectif de l'éducation, le contenu pédagogique à privilégier, les méthodes d'enseignement à utiliser et le rôle des décideur-euse-s concernant les écoles.

« Éducation et Démocratie » propose 25 leçons importantes tirées d'écoles et d'enseignant-e-s du monde entier pour que les parents, les responsables politiques, les écoles et les élèves puissent avoir des échanges plus riches sur le potentiel de l'école. Aucune de ces leçons ne prétend fournir des réponses complètes mais plutôt de très bonnes pistes pour enrichir le dialogue et la compréhension.

Pasi Sahlberg,

professeur de politique éducative au Gonski Institute for Education de l'Université de New South Wales, à Sydney.

Un appel puissant aux enseignant-e-s du monde entier pour aider la démocratie à survivre et à la communauté internationale pour donner aux éducateur-riche-s de nos enfants la liberté et les outils nécessaires pour accomplir cette tâche. À lire absolument - non seulement par tou-te-s les enseignant-e-s, mais également par nos dirigeant-e-s politiques qui doivent prendre à cœur les « 25 leçons de la profession enseignante ».

Irina Bokova,

ancienne directrice générale de l'Unesco (2009-2017), à Paris.

L'Internationale de l'Éducation a créé une affiche pour donner un aperçu des 25 leçons et fournir des notes explicatives pour chacune d'elles. Scannez ce code QR avec votre appareil mobile ou téléchargez l'affiche en accédant à ce lien : <https://go.ei-ie.org/25lessonsposterFR>



Book Design

Thorben Jäger

www.workingwithpleasure.com

Vous êtes libre de :

Partager — copier et redistribuer le contenu sur n'importe quel support ou format

Adapter — restructurer, transformer et développer le contenu

Le concédant de licence ne peut pas révoquer ces libertés tant que vous respectez les conditions de la licence :

Attribution — Vous devez citer la source de manière appropriée, fournir un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été apportées.

Vous pouvez le faire de manière raisonnable, mais en aucun cas de façon à suggérer que le concédant de licence vous cautionne ou cautionne votre utilisation du contenu.

Non commercial — Vous ne pouvez pas utiliser le contenu à des fins commerciales.

Absence de restrictions supplémentaires — Vous ne pouvez pas appliquer de conditions légales ou de mesures technologiques qui empêchent légalement des tiers de faire ce que permet la licence.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



Éducation et Démocratie

25 leçons de la profession enseignante

Susan Hopgood et Fred van Leeuwen

rédigé en collaboration avec Jim Baker, Felisa Tibbitts et Jelmer Evers

avec un Avant-propos de Timothy Snyder

Bruxelles, Belgique, juillet 2019

ISBN: 978-92-95109-84-1

Internationale de l'Éducation
5, bd du Roi Albert II, 1210 Bruxelles, Belgique.



*« La démocratie doit naître de nouveau à chaque génération
et l'éducation est sa sage-femme »*

John Dewey

Avant-propos

La démocratie repose sur un monde de faits. Si le peuple doit gouverner, il doit accepter en ce monde et croire qu'il le partage avec d'autres personnes ayant le même état d'esprit.

La démocratie repose sur un monde de chiffres, où les citoyen-ne-s peuvent comprendre ce que cela signifie quand un faible pourcentage de la population contrôle une grande proportion de la richesse.

La démocratie repose sur un monde d'expériences, où les gens comprennent ce que signifie, pour eux-mêmes et leurs descendant-e-s l'augmentation de la teneur en dioxyde de carbone dans l'atmosphère.

La démocratie repose sur un monde de langues, qui permet aux gens de se voir comme des égaux avec des expériences et des valeurs différentes qu'ils peuvent partager oralement et à l'écrit dans une sphère publique commune.

La démocratie repose sur un monde de culture dans lequel les gens peuvent partager ce qu'ils savent et ressentent à travers des symboles communs, précieux et durables.

La démocratie repose sur un monde d'histoire, où le passé donne des informations sur les dangers, mais aussi sur les possibilités, où nous pouvons ensemble prendre des décisions primordiales pour l'avenir.

La démocratie repose sur un monde commun que nous pouvons tous essayer de comprendre ensemble. Si le peuple doit gouverner, comme le veut la démocratie, il doit voir, comprendre, partager et améliorer le monde qui l'entoure.

Si tout est possible, rien n'est automatique. Un tel monde ne peut être créé que par les enseignant-e-s ainsi que les écoles et les syndicats qui les soutiennent.

Si nous voulons la démocratie, nous devons l'exiger et nous devons pouvoir éduquer les enfants qui vont la faire et la refaire. Ce guide nous montre le chemin pour y arriver.

Timothy Snyder

Vienne, le 17 mai 2019

Préface

Les syndicalistes, les éducateur-riche-s et les militant-e-s de l'éducation ont toujours reconnu la démocratie comme une condition indispensable à une société prospère et à la réalisation des droits humains. Les droits syndicaux, le droit à l'éducation et la liberté d'expression sont des droits fondamentaux qui permettent d'obtenir d'autres droits. Les luttes pour l'obtention de ces droits sont ancrées dans l'histoire de l'Internationale de l'Éducation (IE). Au cours des 25 ans d'existence de l'IE et jusqu'à récemment, il était très facile d'être rassuré en croyant que les revers essuyés par la démocratie constituaient des exceptions dans le cadre d'un progrès pacifique et sans entrave vers la démocratie. Cependant, nous avons maintenant observé des démocraties bien établies et profondément enracinées trembler face à la résurgence de l'autoritarisme. Cet ouvrage est né de cette préoccupation, voire inquiétude, concernant l'avenir de nos libertés et de nos démocraties.

La structure de ce livre permet une utilisation souple. Il peut être lu leçon par leçon ou dans son ensemble, utilisé à des fins pédagogiques par chapitre ou par section, et servir de base de discussion entre enseignant-e-s et autres membres de la communauté éducative. « Éducation et Démocratie » aidera également les organisations membres de l'IE dans leurs efforts de mobilisation en faveur de la démocratie par le biais de l'éducation et de l'action syndicale.

Ce livre n'est pas destiné à prendre la poussière. Il s'agit plutôt d'un outil actif qui motivera et orientera l'action, et suscitera la discussion. Il conduira à l'élaboration et à l'utilisa-

tion de supports supplémentaires pour traiter des problèmes soulevés dans cette publication.

De nombreuses discussions sur les menaces à la démocratie ont lieu. Cependant, nous estimons qu'il n'est pas tenu suffisamment compte, aux niveaux national et international, des contributions qu'une éducation de qualité assurée par des éducateur-ric-e-s professionnel-le-s peut apporter pour relever les nombreux défis auxquels la démocratie et nos libertés sont confrontées. Nous espérons que ce livre contribuera à susciter une telle discussion. Fred van Leeuwen, Secrétaire général émérite de l'IE, est le principal instigateur à l'origine de « Éducation et Démocratie ». En collaboration avec la Présidente de l'IE Susan Hopgood, il a basé ce livre sur la situation mondiale actuelle, mais aussi sur l'histoire de l'IE et des syndicats de l'éducation. Je tiens à le remercier pour son service continu auprès de l'IE ainsi que la co-auteure Susan Hopgood, et ceux-elles qui les ont aidés pour l'élaboration de cet ouvrage important.

David Edwards,
Secrétaire général, l'Internationale de l'Éducation
Bruxelles, le 1^{er} juin 2019

Introduction

Nous voulons que nos élèves grandissent dans une société démocratique. Nous voulons qu'il-elle-s deviennent des citoyen-ne-s active-s capables de faire des choix judicieux. Nous voulons leur permettre de promouvoir, protéger et réaliser les valeurs qui constituent la base de la démocratie et de ses institutions. Nous pensons que l'éducation est le meilleur rempart de la démocratie et que la capacité de nos écoles et de nos universités à remplir ce rôle dépendra en grande partie de la profession enseignante. Nous savons que les éducateurrice-s du monde entier, que leur profession soit exercée dans des contextes démocratiques, non démocratiques ou autoritaires, sont prêt-e-s à assumer leur rôle.

Nos systèmes politiques démocratiques diffèrent. Cependant, ils sont guidés par les mêmes principes fondamentaux : élections libres, droit de vote, égalité politique, séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, état de droit et indépendance du pouvoir judiciaire, liberté d'expression et d'association, ainsi que tous les autres droits humains et syndicaux internationalement reconnus.

Beaucoup d'entre nous ne connaissent que trop bien la violation de ces droits et les atteintes à la démocratie sous la forme de régime autoritaire, d'assassinat, de torture, de licenciement, d'exil et d'emprisonnement. Cette brutalité se poursuit, mais la démocratie est menacée par bien d'autres facteurs. En fait, dans de nombreux pays démocratiques, certaines valeurs de la démocratie semblent s'estomper ou passer au second plan. Les atteintes portées à la liberté de la presse, l'appauvrissement des services publics, la progression

des inégalités et de l'élitisme, la restriction des droits syndicaux et des libertés professionnelles, la montée du populisme et la résurgence du racisme et de la xénophobie constituent une menace pour les sociétés démocratiques partout dans le monde.

À l'occasion du 25^e anniversaire de l'Internationale de l'Éducation, qui regroupe actuellement les syndicats nationaux de l'éducation de 170 pays représentant 32,5 millions d'éducateur-ric-e-s et de membres des personnels de soutien à l'éducation, nous avons sélectionné 25 leçons que les éducateur-ric-e-s et leurs organisations ont tirées sur l'éducation et la démocratie au long de l'histoire. Le format et certaines des leçons ont été inspirés du livre de Timothy Snyder, « *De la tyrannie : Vingt leçons du xx^e siècle* » (2017). L'ouvrage de Snyder souligne les attaques directes contre la démocratie par les forces totalitaires et autoritaires au xx^e siècle. Nous partageons ses préoccupations face à de tels dangers.

Nos leçons établissent une série de recommandations destinées à tou-te-s les enseignant-e-s travaillant à tous les niveaux de nos systèmes éducatifs et de leurs syndicats d'enseignement. Ces leçons sont une invitation à prendre position en faveur de la démocratie et de ses institutions et à examiner les contributions que les enseignant-e-s, les écoles, les universités et les organisations représentatives peuvent apporter pour consolider et faire avancer la vie démocratique.

Susan Hopgood et Fred van Leeuwen

Bruxelles, le 1^{er} juin 2019

Avant-propos	8
Préface	10
Introduction	12

Le but de l'éducation et les valeurs de la démocratie

1	Éduquer à la démocratie	17
2	Former à la citoyenneté mondiale	25

Pensée critique et participation

3	Refuser d'être le-la bon-ne serviteur-vante de l'État	31
4	Prendre garde à la frontière ténue entre patriotisme et nationalisme	45
5	Stimuler l'esprit critique	49
6	Résister lorsque les inégalités empêchent de s'exprimer	57

Idéologie de marché versus éducation pour le bien commun

7	Protéger l'éducation pour le bien commun	63
8	Garder ses distances vis-à-vis du marché	69
9	Refuser l'ingérence des politicien-ne-s dans les classes	75
10	Interroger la pertinence des évaluations normalisées	81

Écoles sûres et ouvertes

11	Garantir la sécurité dans les écoles	85
12	Interdire le port d'armes et les insignes de police	91
13	Ouvrir l'école à la communauté	95
14	Adopter les nouvelles technologies avec prudence	99
15	Crever les bulles Internet et mettre en valeur la vie privée	107

Intégration, inclusion et diversité

16	S'opposer à la ségrégation	115
17	Combattre la discrimination fondée sur le genre, la religion, la race, l'appartenance ethnique, le handicap, la situation sociale et l'orientation sexuelle	121
18	Autoriser l'inscription scolaire des enfants sans-papiers	129
19	Promouvoir l'égalité des genres, la diversité et l'inclusion	135
20	Défendre le droit à l'enseignement dans la langue maternelle	139

Droits syndicaux, autonomie des enseignant-e-s et professionnalisme

21	Défendre ses droits	145
22	Défendre et étoffer les droits à la négociation collective	153
23	Protéger les organisations et les institutions démocratiques	159
24	Exiger l'application des normes internationales	163
25	Être fier-ère de sa profession	169
	Références	175
	Ressources pédagogiques	181
	Remerciements	182
	Les auteurs	184

1

Éduquer à la démocratie

La démocratie et les droits humains ne tombent pas du ciel. Les valeurs qui les sous-tendent doivent être inculquées aux générations futures. Cette mission, nulle part écrite, est celle que s'assigne la profession enseignante partout à travers le monde. Les méthodes pédagogiques et didactiques inspirées des valeurs démocratiques devraient former la base de tout enseignement, quelles que soient les matières.

Il s'agit là d'un formidable défi, en particulier dans les pays non démocratiques où les éducateur-ric-e-s doivent parfois poursuivre des objectifs idéologiques ou religieux définis par l'état, mais aussi là où les systèmes d'éducation sont avant tout censés répondre aux exigences du marché et former les futur-e-s travailleur-euse-s et consommateur-ric-e-s, ne laissant que peu de temps ou de marge de manœuvre pour contribuer au développement de citoyen-ne-s actif-ive-s et responsables.

« Je me demande souvent si nous ne reposons pas trop nos espoirs sur les constitutions, les lois et les tribunaux. Ce sont de faux espoirs ; croyez-moi, ce sont de faux espoirs. La liberté réside dans le cœur des hommes et des femmes. Quand elle y meurt, aucune constitution, aucune loi, aucun tribunal ne peut la sauver. Aucune constitution, aucune loi, aucun tribunal ne peut même l'aider. Tant que la liberté réside dans le cœur, elle n'a pas besoin de constitution, ni de loi, ni de tribunal pour la sauver. »¹

La démocratie rebute les gens pour plusieurs raisons. Il est important de comprendre pourquoi la démocratie est menacée, non seulement par les dirigeants autoritaires, mais aussi par les performances médiocres ou les faiblesses perçues qui offrent aux populistes autoritaires la possibilité d'obtenir un important soutien. Beaucoup de gens se sentent exclus du processus politique. D'après plusieurs sondages, la confiance dans les gouvernements a diminué. Une étude particulièrement alarmante montre que, dans plusieurs « démocraties consolidées » d'Europe et d'Amérique du Nord, le soutien à la démocratie a diminué (Foa et Mounk, 2016). Selon cette étude, les gens « sont devenus plus cyniques quant à la valeur de la démocratie en tant que système politique, ont moins d'espoir d'avoir une quelconque influence sur la politique publique et sont plus disposés à exprimer leur soutien pour des alternatives autoritaires » (p. 7). Les données sont ventilées par groupe d'âge et montrent que les jeunes né-e-s après 1980 sont ceux-elles qui soutiennent le moins la démocratie (p. 8).²

1 Extrait d'un discours du juge fédéral américain Learned Hand prononcé auprès de 150.000 citoyen-ne-s récemment naturalisé-e-s, à Central Park à New York en 1944.

2 Par exemple, aux Pays-Bas, environ un tiers seulement des jeunes accordent une importance primordiale à la vie en démocratie et, aux États-Unis, le chiffre est encore plus bas : environ 30 %. Cette étude est basée sur les données recueillies par le World Values Survey. Consultez : <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>

La dernière enquête mondiale sur la démocratie, menée par le Pew Research Center et basée sur des informations recueillies auprès de 30.000 personnes en 2018, montre que, bien que les gens soutiennent toujours l'idée de démocratie libérale, « dans 27 pays sondés, une médiane de 51 % ne sont pas satisfaits du fonctionnement de la démocratie dans leur pays ; et seulement 45 % sont satisfaits. » L'étude établit un lien entre le mécontentement et le soutien aux populistes nationaux. Elle montre qu'il est lié à « la frustration économique, au statut des droits individuels ainsi qu'aux perceptions selon lesquelles les élites politiques sont corrompues et ne se soucient pas du citoyen moyen » (Wike, Silver et Castillo, 2019).

Ces tendances indiquent que le travail avec les jeunes doit être une priorité et que la confiance doit être restaurée dans la démocratie, mais aussi qu'il s'agit d'un défi à long terme. Cela signifie que la défense de la démocratie doit inclure des éléments indiquant ce qu'elle devrait être et ne doit pas se concentrer uniquement de ce qu'elle est à un moment donné. Les discussions en classe doivent être ouvertes et porter sur la réalité, avec tous ses défauts. Le philosophe français Joseph de Maistre, du XIX^e siècle, a déclaré : « Toute nation a le gouvernement qu'elle mérite ». Il est important que les jeunes comprennent que s'ils méritent mieux, ils doivent agir. Être passive ou se contenter de dire « non » ne mène à rien.

Des éducateur·rice·s bien formé·e·s ne peuvent pas compenser ni s'excuser pour les failles de la démocratie. Cependant, il·elle·s peuvent aider leurs élèves à valoriser et à vivre la démocratie de nombreuses façons.

Au Canada, par exemple, une initiative appelée « Vote étudiant » offre aux jeunes mineur·e·s la possibilité de vivre en personne le processus électoral et de s'accoutumer à une citoyenneté active

et engagée. Les élèves en apprennent davantage sur le gouvernement et le processus électoral, effectuent des recherches sur les enjeux et les candidat-e-s par le biais de l'apprentissage en classe, d'activités de campagne, de l'utilisation des médias et du dialogue familial. Lors de la « Journée du Vote étudiant », les élèves assument le rôle de responsables du scrutin et coordonnent le vote pour l'élection des candidat-e-s se présentant dans la municipalité de leur école. L'initiative « Vote étudiant », qui a débuté en Alberta, est organisée par l'organisme à but non lucratif CIVIX. Des centaines de milliers d'élèves y ont participé depuis le lancement du programme en 2003.³

Des programmes similaires existent dans d'autres pays, comme aux Pays-Bas, où, depuis 1966, les écoles secondaires organisent des « élections des élèves » avant les élections générales du pays, donnant ainsi aux élèves la possibilité de voter.⁴

Ces programmes illustrent comment les éducateur-ric-e-s arrivent à trouver un « moment propice à l'apprentissage » dans le cadre d'un processus démocratique tel qu'une élection. Apprendre le fonctionnement de la démocratie et des élections démocratiques est important. Plus important encore, les enfants sont exposés aux normes et aux valeurs qui soutiennent la démocratie, les droits humains et l'état de droit. L'éducation transmet des valeurs au nom de la société. Cette socialisation encourage le respect de tous les droits humains, renforce la tolérance et favorise la paix. Même dans les sociétés où de telles valeurs prévalent, elles doivent être renouvelées et mises en œuvre de manière dynamique avec chaque nouvelle génération.

3 Consultez : <http://studentvote.ca/>

4 Les « élections des élèves » (*scholierenverkiezing*) aux Pays-Bas sont organisées en coopération avec ProDemos, une organisation non gouvernementale qui promeut la démocratie et l'état de droit. Consultez : <https://prodemos.nl/english/about-prodemos/>

Dans les sociétés où elles ne sont pas répandues, les éducateur-ric-e-s jouent un rôle primordial pour faire connaître ces valeurs aux élèves et encourager leur analyse critique afin qu'il-elle-s puissent devenir des acteur-ric-e-s de la démocratie et contribuer à rapprocher ses pratiques et ses valeurs.

L'incapacité à inculquer les valeurs de démocratie, de droits humains et d'état de droit - accompagnées de discussions ouvertes et d'une pensée critique - n'est pas un hasard dans les dictatures. Hannah Arendt, théoricienne politique américaine du xx^e siècle, a déclaré : « L'éducation totalitaire n'a jamais eu pour but d'inculquer des convictions mais de détruire la faculté d'en former aucune ».

Mais la tyrannie n'est pas seule à porter atteinte à la dignité humaine. Qu'en est-il d'un marché libre non réglementé avec un resserrement du contrôle non seulement sur les pratiques, mais également sur la culture et la pensée ? L'élargissement des inégalités est trop souvent considéré comme acceptable et trop peu remis en question simplement parce qu'il a été « normalisé ».

Exposer les enfants aux normes de la démocratie et des droits humains signifie qu'il peut y avoir une discussion libre dans la salle de classe. Il est essentiel de pouvoir écouter les autres et d'essayer de comprendre leurs perceptions du monde. La capacité et l'habitude de voir les choses à travers ses propres yeux et expériences, mais aussi de voir et de comprendre la façon dont les autres perçoivent les mêmes choses, sont intrinsèques à une bonne éducation. Les normes relatives aux droits humains sont constantes et universelles, mais la compréhension de leur pleine signification découle de leur application dans des circonstances spécifiques.

Cela est essentiel pour que les transitions vers la démocratie et la résolution des conflits au sein de la société soient concluantes et durables. La compréhension des droits

humains ne sera pas automatiquement inculquée, mais il est essentiel que cette compréhension soit cultivée dans les écoles. Cela dépend du contenu du programme scolaire mais aussi des méthodes d'enseignement. Les valeurs démocratiques peuvent imprégner la pédagogie en favorisant la discussion ouverte, la pensée critique, la participation, l'inclusion et une opinion multiple. Les écoles elles-mêmes devraient refléter et promouvoir une culture démocratique respectueuse des droits humains. Les valeurs démocratiques et les droits humains ont une autorité indépendante du pouvoir de toute entité gouvernementale.

L'éducation transmet des valeurs dans la mesure où les éducateur-ric-e-s peuvent diriger et faire en sorte que cela se produise. Les enseignant-e-s et le personnel scolaire reflètent et illustrent les valeurs dans leur manière de travailler avec les élèves et tous les membres de la communauté scolaire. Cependant, dans trop de pays, l'éducation est devenue comme la cuisine industrielle : préemballée et prête à mettre au micro-ondes.

Pour étudier les valeurs, il faut examiner l'autonomie et l'influence des enseignant-e-s professionnel-le-s et renforcer leur capacité à comprendre, chérir et promouvoir les valeurs et les pratiques démocratiques et respectueuses des droits humains avec leurs élèves. Leurs compétences par le biais de l'éducation, y compris l'empathie qu'il-elle-s ont développée « sur le tas » au fil des ans, sont-elles suffisamment soutenues pour que leurs salles de classe reflètent les valeurs de la démocratie et des droits humains ?

Ces dernières années, une « lutte mondiale pour les valeurs » a vu le jour, certain-e-s considérant l'éducation comme une marchandise. Différents conflits ont parfois surgi aux niveaux national et local entre éducateur-ric-e-s, décideur-euse-s en matière

d'éducation, syndicats de l'éducation et familles. Ce qui est devenu évident, c'est que si certains estiment que l'éducation conserve des valeurs communes et soutient la démocratie, d'autres considèrent l'éducation comme une énorme opportunité de marché où les valeurs monétaires, priment sur les valeurs humanistes, essentielles. Le marché non contrôlé n'a ni nom, ni visage, et ne peut être ni élu ni démis de ses fonctions. Pourtant, dans de nombreuses juridictions, des entités sans mandat direct ni légitimité démocratique pour assurer des services publics se voient confier par les pouvoirs publics une mission aussi précieuse que l'éducation. C'est une pratique particulièrement dangereuse, bien que trop courante, là où les démocraties sont fragiles ou endommagées par de graves conflits. Il est clair que les gouvernements qui souscrivent à de telles « solutions » aggravent et multiplient les problèmes de leurs pays.

Former à la citoyenneté mondiale

Le monde évolue rapidement et les écoles doivent être en mesure de préparer les jeunes à décoder toute la complexité du monde qui les entoure, à identifier les corrélations entre le contexte mondial et local, à comprendre la mondialisation et ses conséquences, y compris les risques à l'échelle internationale, et à acquérir les capacités et la volonté de contribuer à l'amélioration de notre monde.

La citoyenneté mondiale ne veut pas dire abandonner son identité nationale, son appartenance ethnique ou ses choix politiques. Au contraire, elle se veut le reflet de l'engagement en faveur de la citoyenneté nationale, où s'équilibrent et s'entrecroisent les dimensions locales, nationales et internationales.

Au début de 2019, des étudiant-e-s du monde entier sont descendu-e-s dans la rue pour faire pression sur leurs dirigeant-e-s politiques afin qu'il-elle-s s'attaquent au changement climatique. En plus des manifestations, des étudiant-e-s en Inde, en Nouvelle-Zélande, au Kenya et au Royaume-Uni mènent simultanément des projets de recherche sur le changement climatique.

Nous vivons dans un monde interconnecté et interdépendant. Les conditions de la mondialisation ont privilégié certains pays et certaines personnes, tout en renforçant la vulnérabilité d'autres. Les destins sont inextricablement liés quand il s'agit de défis tels que le changement climatique, les migrations, la paix et la sécurité. Partout dans le monde, les sociétés sont plus diversifiées et les marchés du travail mondiaux sont de plus en plus concurrentiels. Travailler ensemble pour concrétiser un monde durable, équitable et pacifique est impératif.

Depuis sa création, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) promeut l'éducation en tant que moyen pour renforcer le respect universel de la justice, de l'état de droit, des droits humains et des libertés fondamentales proclamés dans la Charte des Nations Unies. En 1974, l'UNESCO a adopté la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. Ce document phare reconnaissait des approches distinctes qui formeraient un programme de l'UNESCO aux dimensions mondiales : éducation aux droits humains, éducation à la paix et éducation environnementale (cette dernière étant devenue l'éducation au développement durable). Ces aspects sont désormais intégrés à l'initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation à la citoyenneté mondiale et sont liés au Cadre Éducation 2030 et à l'objectif de développement durable (ODD) 4.7.

L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) repose sur la conviction que la mondialisation est un nouveau modèle du monde en tant que système interconnecté qui a influencé le fonctionnement de la citoyenneté. Le cadre mondial ne remplace pas l'attention portée aux problèmes nationaux et locaux. Il s'agit d'une réorientation de l'éducation à la citoyenneté afin que les apprenant-e-s prennent conscience des problèmes et des acteur-ric-e-s à plusieurs niveaux qui façonnent le monde qui les entoure.

Être citoyen-ne du monde, c'est apprendre et prendre la responsabilité de veiller sur notre maison commune, notre planète. Cela signifie que les éducateur-ric-e-s se voient comme des frères et sœurs, et les jeunes et les enfants constituent leur richesse collective. Cela signifie lutter contre l'injustice et agir lorsque cela est nécessaire.

Trop souvent, une orientation internationale est perçue comme une orientation vers l'économie (par ex. : connaître les paradis fiscaux, comprendre les bases de la manipulation des devises ou transférer des fonds pour minimiser les impôts et maximiser les rendements). Cependant, être à même de tirer parti de la mondialisation n'est pas la même chose que la citoyenneté mondiale. S'identifier en tant que citoyen-ne du monde est une question de valeurs, de sentiment d'appartenance à une communauté mondiale et d'ouverture à d'autres cultures, langues, histoires et pratiques.

Oxfam, l'une des organisations qui cherchent à encourager une éducation à la citoyenneté mondiale éthique, décrit le-la citoyen-ne du monde active comme étant une personne qui « joue un rôle actif dans sa communauté et qui travaille avec d'autres pour rendre notre planète plus équitable, plus juste et plus durable. »

Cette formulation englobe trois éléments de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Premièrement : Il est nécessaire de comprendre le fonctionnement du monde et de reconnaître que nos circonstances nationales sont de plus en plus influencées, voire façonnées, par les forces et l'environnement mondiaux. Si l'on essaie de développer des réponses aux défis nationaux comme si les nations existaient isolément des autres, elles seraient à la fois irréalistes et peu judicieuses. L'éducation à la citoyenneté mondiale devrait fournir des compétences qui permettront de mieux comprendre les situations et les dilemmes nationaux en se basant sur la compréhension de l'impact et des liens mondiaux.

Deuxièmement : Bien que « l'indignation » ne puisse jamais être un objectif éducatif, transmettre les valeurs démocratiques et des droits humains qui sous-tendent la citoyenneté mondiale, tout en s'attaquant aux injustices et au problème de l'inégalité sont des objectifs éducatifs légitimes. Les éducateur-ric-e-s peuvent les poursuivre partout, non seulement dans les pays démocratiques, mais aussi dans les pays où la démocratie et les droits humains ne sont pas encore réalisés.

Troisièmement : « Vouloir agir pour faire du monde un lieu durable » relie les trois piliers du développement durable - justice sociale, développement économique et protection de l'environnement - à la citoyenneté active. Cela signifie faire face aux effets catastrophiques du court-termisme de la mondialisation impulsé par les marchés financiers. En soi, cette forme de mondialisation crée des problèmes liés à la nature de la croissance économique, contribue aux inégalités et compromet le développement économique à long terme, y compris les choix d'une politique industrielle nationale et internationale. Cela signifie s'attaquer au court-termisme concernant les questions sociales telles que la hausse du travail précaire et la détérioration des relations entre travail, sécurité économique et bien-être. Cela signifie également que nous devons faire face

à une série de problèmes environnementaux, notamment le réchauffement de la planète, qui menacent la durabilité de la planète ainsi que le progrès économique et social.

Les programmes de formation des enseignant-e-s devraient inclure une éducation à la citoyenneté mondiale et inciter les enseignant-e-s à développer des méthodes et des programmes d'enseignement intégrant la pensée critique et rendant l'apprentissage dans ce domaine intéressant et stimulant. Les plateformes d'apprentissage numérique en ligne peuvent être utilisées comme ressource pour l'ECM. Il existe une pléthore de plateformes d'apprentissage en ligne, offrant tous types de contenus, des lectures aux aides audiovisuelles, en passant par des idées d'activités et des opportunités de communication interculturelle. Par exemple, le réseau international d'éducation et de ressources (International Education and Resource Network - iEARN) offre aux classes du monde entier la possibilité de collaborer à des projets.⁵ Ces ressources en ligne peuvent permettre de compléter l'ECM en classe ou peuvent être utilisées seules en tant qu'activité parascolaire.

Selon le Dr Fernando Reimers, directeur de la Global Education Innovation Initiative de l'Université Harvard, l'éducation à la citoyenneté mondiale pourrait conduire à une réforme des programmes scolaires en intégrant les compétences du XXI^e siècle, un apprentissage plus approfondi et la mise en œuvre de pédagogies développant la responsabilité, l'imagination et la créativité des élèves, telles que la pédagogie de projet et le design thinking. En 2016, Reimers et ses collègues ont publié un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale conçu pour doter les élèves des compétences nécessaires pour s'épanouir et contribuer au développement durable à l'ère de la mondialisation (Reimers *et al*, 2016).

5 Consultez le site de l'iEARN : <https://iearn.org/index.html>.

Idéalement, les éducateur-ric-e-s et les élèves devraient avoir la possibilité de travailler et d'étudier dans d'autres pays. L'un des programmes les plus concluants financés par l'Union européenne est le « programme Erasmus », qui permet aux étudiant-e-s des états membres de l'UE de poursuivre des études supérieures dans d'autres pays pendant une période d'un an. Au cours des trente dernières années, des centaines de milliers de jeunes ont été exposés à d'autres cultures et langues (européennes) par le biais de ce programme, contribuant ainsi à créer un climat de compréhension, de tolérance et de coopération.

Au lieu de permettre de travailler et d'étudier dans d'autres pays, les programmes et clubs parascolaires, par exemple, deviennent de plus en plus des sites de développement des compétences en matière de citoyenneté mondiale. Le programme modèle des Nations Unies est l'un de ces programmes, qui permet à des élèves ou à des groupes d'élèves de représenter les états membres des Nations Unies pour débattre et proposer des solutions aux problèmes et conflits mondiaux. Ces programmes d'apprentissage globaux simulent des situations réelles et aident donc à développer les compétences en communication et en résolution de conflits. La citoyenneté mondiale est amenée dans la salle de classe.

Refuser d'être le·la bon·ne serviteur·vante de l'État

Outre la responsabilité des pouvoirs publics de financer l'éducation et de définir des objectifs pour ce secteur, les éducateur·rice·s doivent toujours faire preuve de discernement dans le cadre professionnel afin d'interroger la pertinence des directives et rejeter celles qui visent à nier les faits, à falsifier l'histoire, à encourager la xénophobie et la haine dans les programmes scolaires, ainsi que celles jugées à contre-courant des normes internationales pour les droits humains.

Il existe une responsabilité professionnelle et éthique capable de contrer l'autorité des employeurs de l'éducation ou des gouvernements qui bafouent les droits humains et les principes de la démocratie.

Aux États-Unis, une enseignante en sciences environnementales décrit ses expériences concernant la promotion de la pensée critique chez les élèves à la lumière du scepticisme concernant le changement climatique dans les médias : « J'ai commencé à écrire des leçons avec des affirmations trompeuses sur la science du climat. J'ai choisi des points de discussion sur la science du climat souvent repris par les climatosceptiques et qui couvraient tout, du consensus aux pauses du réchauffement, et j'ai passé quelques semaines à enseigner l'unité en introduisant des allégations trompeuses et en utilisant des recherches examinées par des pairs pour réfuter ces affirmations. Je pense qu'il est extrêmement important d'engager l'esprit sceptique que je retrouve chez mes élèves, mais je veux aussi m'assurer qu'ils comprennent comment les scientifiques savent ce qu'ils savent » (Harmon, 2017).

Un élément essentiel de la démocratie dans l'éducation, ancré dans les normes internationales et les bonnes pratiques, sont les libertés académiques ou professionnelles. Il est important de veiller à ce que les écoles ne soient pas intimidées par l'instinct grégaire mais, dans la mesure du possible, qu'elles soient respectueuses de la liberté. Bien que l'on parle davantage de libertés académiques à l'université que dans le primaire et le secondaire, les premiers cycles d'enseignement sont également essentiels. Le développement des compétences démocratiques consiste en partie à créer et à maintenir un environnement favorable à la liberté d'expression. Et si les libertés académiques sont effectivement protégées pour les enseignant-e-s, cela crée un climat propice à l'apprentissage de la démocratie pour les élèves.

Les libertés académiques ne sont pas seulement importantes en classe. Elles concernent les livres disponibles dans

les bibliothèques scolaires et l'accès au contenu Internet qui pourrait ne pas refléter l'opinion dominante. Avec les libertés académiques, comme pour d'autres libertés, on peut avoir le droit « sur papier » sans avoir le droit effectif de l'exercer. C'est comme l'autocensure dans la presse. La peur et la liberté ne font pas bon ménage.

Les libertés académiques sont un droit et protègent également l'intégrité de l'éducation et de ses institutions. Elle ne sont cependant pas identique à la liberté d'expression. Les éducateur·rice·s professionnel·le·s, par exemple, ne sont pas libres de substituer une opinion à des faits, qu'il s'agisse de la négation du changement climatique, du soutien au créationnisme ou de la réécriture de l'histoire. Dans certains pays, des pressions ont été exercées sur les universités, au nom de la liberté d'expression, afin qu'elles transmettent des croyances non fondées sur des preuves factuelles ainsi que des informations factuelles vérifiées. La défense des libertés académiques et professionnelles n'est pas une responsabilité purement individuelle. Elle doit être soutenue collectivement. Les syndicats de l'éducation peuvent jouer un rôle important dans la défense de ces droits.

Les libertés académiques dans le contexte du développement des compétences et de l'expérience démocratiques peuvent également être une problématique internationale. Selon un article d'opinion publié par le New York Times, les étudiant·e·s chinois·es avaient peur de parler ouvertement en classe, convaincu·e·s que leurs propos seraient rapportés à l'ambassade par d'autres étudiant·e·s chinois. Une étudiante chinoise de l'Université du Maryland aux États-Unis a été attaquée dans les médias de son pays lorsqu'elle a parlé dans son discours de remise des diplômes de « l'air frais de la liberté d'expression » (Varrall, 2017).

La démocratie nécessite d'enseigner et d'apprendre en toute liberté : pouvoir dialoguer librement, penser de manière autonome et « sortir des sentiers battus ». Les enseignant·e·s doivent pouvoir développer ces capacités chez leurs élèves. Il·elle·s ont également le droit de s'exprimer librement dans la classe, à l'école et dans la communauté. Il·elle·s ne doivent jamais avoir peur de dire la vérité.

En 2017, l'organisation finlandaise d'enseignants OAJ⁶, en collaboration avec un groupe d'expert·e·s indépendant·e·s en matière d'éthique, a instauré le « Serment de Comenius » pour les enseignant·e·s. Il a été nommé en l'honneur du philosophe de l'éducation du XVII^e siècle, Johan Comenius. Ce serment comprend la disposition suivante :

Je m'efforcerai de protéger les enfants et les jeunes dont j'ai la charge de l'exploitation politique et économique et de défendre le droit de tout individu de développer ses propres convictions religieuses et politiques (Carroué, 2017).

En d'autres termes, l'enseignant·e a la responsabilité éthique de ne pas se conformer aux instructions des autorités éducatives qui impliquent un endoctrinement idéologique ou qui ne sont pas conformes aux normes internationales des droits humains.

Nous connaissons le sens de l'éducation dans les pays totalitaires. Joseph Staline, le dictateur de l'Union soviétique du milieu des années 1920 jusqu'en 1953, n'a pas caché sa compréhension du pouvoir de l'éducation : « L'éducation est une arme dont les effets dépendent de qui la tient dans ses mains et à qui elle est destinée » (Staline & Wells, 1937). Cette approche a été partagée par Adolf Hitler, qui a forcé

6 Opetusalan Ammattijärjestö

l'éducation en Allemagne et dans les pays occupés à se soumettre à l'idéologie nazie. Dans certains endroits, les éducatrice-s ont résisté avec succès à la nazification de leurs écoles.

En 1941, Hans Michael Frank, gouverneur général nazi de la Pologne occupée, proclama que les écoles polonaises devaient préparer les jeunes Polonais à devenir des esclaves. La lecture, l'écriture et le calcul suffiraient ; l'histoire, la géographie et la littérature devaient être exclues du programme car « les Polonais sont une nation qui ne mérite pas d'être comptée parmi les peuples (européens) cultivés ». Dans le but de détruire le patrimoine culturel polonais, les autorités d'occupation ont fermé de nombreuses écoles et universités. Des livres et des archives ont été incendiés et de nombreux membres de l'intelligentsia du pays, notamment des éducatrice-s et des scientifiques, ont été arrêtés et envoyés dans des camps de concentration. Des milliers d'éducatrice-s se sont caché-e-s tout en continuant d'enseigner en secret à la jeunesse polonaise. La plupart d'entre eux-elles étaient membres du syndicat des enseignant-e-s polonais ZNP⁷, qui utilisait ses structures pour la résistance. Plus de dix mille éducatrice-s secret-ète-s furent tué-e-s par les dirigeants nazis. Environ un million d'élèves de l'école primaire, cent mille élèves de l'enseignement secondaire et professionnel, et sept mille étudiant-e-s universitaires ont bénéficié de « l'enseignement secret » du ZNP. Leur rôle dans la résistance polonaise est commémoré le 1^{er} septembre au 'Monument à l'organisation secrète de l'enseignement à Varsovie'.⁸

Les éducatrice-s ont également résisté en Norvège occupée. Il-elle-s ont refusé que leur système scolaire et leur profession soient transformés en outils d'endoctrinement

7 Związek Nauczycielstwa Polskiego

8 Extraits de « The Secret Teachers' Organisation » de Witold Salariański et Głos Nauczycielski dans la publication du ZNP publication, *Teacher's Voice*, n° 47 et 48.

pour convertir le peuple norvégien à l'idéologie nazie. Une « association de professeur-e-s fantoche » fut créée par le gouvernement collaborationniste contrôlé par les nazis et dirigé par Vidkun Quisling. Tous les éducateur-ric-e-s devaient devenir membre de la nouvelle organisation. Encouragé-e-s par des groupes clandestins à Oslo, une grande majorité des enseignant-e-s norvégien-ne-s ont refusé de s'inscrire. Les autorités ont réagi en arrêtant un millier d'éducateurs hommes et en fermant toutes les écoles. Plus de deux cent mille parents ont adressé des lettres de protestation au gouvernement. Pendant ce temps, des organisations clandestines payaient les salaires des éducateur-ric-e-s détenu-e-s. Les efforts de la Gestapo pour briser leur résistance ont échoué.

En avril 1942, le gouvernement Quisling transporta 499 éducateur-ric-e-s par train dans un camp de concentration situé près de Kirkenes, dans la région arctique. Des élèves, parents et autres personnes se sont rassemblés le long de la voie ferrée pour offrir de la nourriture et chanter des chants d'encouragement alors que le train transportant les éducateur-ric-e-s prisonnier-ère-s traversait leurs villes et villages en route vers le nord. Les éducateur-ric-e-s ont gardé le moral en formant des chorales et en organisant des conférences.

Le gouvernement a finalement renoncé à la création de l'organisation d'enseignants fasciste et, en novembre 1942, après cinq mois de détention, tou-te-s les éducateur-ric-e-s ont été libéré-e-s. Le refus des éducateur-ric-e-s norvégien-ne-s de respecter le régime nazi, ladite « résistance des trombones à papier », et le soutien public à leur persistance ont empêché les autorités occupantes de transformer les écoles norvégiennes en centres de propagande.⁹ Les éducateur-ric-e-s n'ont pas collectivement

9 Steffen Handal, président de l'Union des enseignant-e-s de Norvège (UEN), Utdanningsforbundet, a fourni des informations sur la résistance des enseignant-e-s pendant l'occupation nazie de la Norvège.

résisté au régime nazi dans toute l'Europe occupée. Dans la plupart des cas, il-elle-s ont accepté, même à contrecœur, les « réformes » de l'éducation imposées par les autorités d'occupation. Cependant, de nombreux-ses enseignant-e-s courageux-ses ont refusé de déclarer leur allégeance aux nouveaux maîtres, d'affirmer officiellement qu'il-elle-s appartenaient à la race aryenne ou d'interdire l'accès des élèves juifs à leurs écoles et universités. Certain-e-s se sont senti-e-s contraint-e-s d'abandonner leur poste d'enseignant-e plutôt que de se soumettre.

En Allemagne, les enseignant-e-s devaient prêter serment de fidélité au Führer, Adolf Hitler, et étaient obligé-e-s de faire partie de la Ligue des enseignants nationaux-socialistes chargée de la réalisation des objectifs éducatifs du parti nazi. Selon Louis Leo Snyder, érudit américain qui avait été témoin des rassemblements nazis de masse organisés à partir de 1923, l'état idéal de Hitler comprenait deux principes éducatifs de base :

Premièrement, le sens de la race devrait être marqué au fer rouge dans le cœur et le cerveau de la jeunesse. Deuxièmement, il fallait préparer la jeunesse allemande à la guerre et l'éduquer à la victoire ou à la mort. L'éducation avait pour but ultime de former des citoyen-ne-s conscient-e-s de la gloire du pays et ayant un dévouement fanatique pour la cause nationale (Snyder, 1994, p. 79)... La biologie et l'éducation politique sont devenues obligatoires. Les enfants apprenaient à propos de l'existence de races « dignes » et « indignes », de la reproduction et des maladies héréditaires. Ils mesuraient la taille de leur tête avec un mètre ruban, vérifiaient la couleur de leurs yeux et la texture de leurs cheveux par rapport à des tableaux récapitulant les types aryens ou nordiques, et créaient leur propre arbre généalogique pour établir leur ascendance biologique et non historique..., renforçant également l'infériorité raciale des Juifs (Haste, 2001, p. 101).

Les éducateur-ric-e-s qui ne soutenaient pas ces objectifs éducatifs ont démissionné, ont été licencié-e-s ou arrêté-e-s et détenu-e-s. Cependant, certain-e-s enseignant-e-s anti-nazis ont survécu. Un professeur de géographie écrivit en 1938 :

« À travers l'enseignement de la géographie, j'essaie de faire tout ce qui est en mon pouvoir pour donner aux garçons des connaissances et, je l'espère, plus tard, le jugement nécessaires de sorte qu'ils puissent être préparés lorsqu'ils auront grandi et que la fièvre nazie sera éteinte et qu'il deviendra possible de proposer une certaine opposition. Il ne reste plus que quatre ou cinq enseignant-e-s dans notre école qui ne sont pas nazis et nous travaillons tous sur le même plan. Si nous partons, les nazis s'imposeront et aucun enseignement honnête ne sera dispensé dans l'école. Mais si j'allais en Amérique et laissais d'autres personnes le faire, est-ce que ce serait honnête ou est-ce que les seules personnes honnêtes sont celles qui sont en prison ? Si seulement il pouvait y avoir une action collective parmi les enseignant-e-s ».¹⁰

Cependant, la grande majorité de la profession enseignante allemande suivait plus ou moins docilement le programme prescrit. En 1938, les deux tiers de tou-te-s les enseignant-e-s du primaire avaient été envoyés dans des camps spéciaux pour suivre des cours de formation obligatoires d'un mois, leur indiquant ce qu'il-elle-s devaient transmettre à leurs élèves.

Heinrich Rodenstein, membre actif du parti socialiste ouvrier (SAP), l'un des premiers à avoir contesté publiquement la nazification du système scolaire allemand, comptait parmi les éducateur-ric-e-s licencié-e-s par les autorités nazies. Pour échapper aux poursuites judiciaires, il quitta son pays en 1933 après son limogeage et vécut en exil aux Pays-Bas et en France. Après la guerre, Rodenstein devint recteur du collège pédagogique de Braunschweig et un ardent défenseur

10 Propos rédigé en 1938 par Dr. Schuster, professeur de géographie.

de la réforme du système scolaire allemand et de la création de syndicats de l'éducation indépendants et démocratiques. Jamais plus les écoles et les éducateur-ric-e-s ne seraient les prisonniers de l'idéologie de l'état.

Rodenstein fut l'un des fondateurs de la *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) en 1948. Il dirigea le syndicat de l'éducation de 1960 à 1968 et joua un rôle important dans la promotion du syndicalisme libre des enseignant-e-s au niveau international - en tant que président de la Fédération internationale des syndicats d'enseignants libres (IFFTU) de 1966 à 1972, l'un des précurseurs de l'Internationale de l'Éducation.

Au cours de l'histoire, les régimes autoritaires ont tenté de soumettre les systèmes scolaires, les programmes éducatifs et les éducateur-ric-e-s à leur volonté politique et idéologique. Limiter les libertés professionnelles des enseignant-e-s, restreindre les droits de leur organisation ou créer de nouveaux syndicats de l'éducation contrôlés par l'état est une stratégie courante parmi les dirigeant-e-s non démocratiques. Les régimes communistes en Europe avant la chute du mur de Berlin en 1989, les dictatures qui ont régné sur l'Amérique latine pendant une grande partie du xx^e siècle, les dirigeant-e-s autoritaires en Asie, dans le Pacifique, en Afrique et dans le monde arabe ont tous essayé d'avoir une emprise ferme sur les éducateur-ric-e-s et les professionnel-le-s qui façonnent l'espoir de la patrie.

Dans de nombreux pays, les éducateur-ric-e-s ont refusé de se soumettre à un régime autoritaire. Certain-e-s se sont exilé-e-s, comme ce fut le cas de nombreux éducateur-ric-e-s politiquement active-s pendant le règne de Francisco Franco en Espagne (1939-1975) et pendant la dictature portugaise d'António de Oliveira Salazar (1926-1974). Il-elle-s ont amené leurs organisations d'enseignants avec eux-elles ou en ont

créé de nouvelles. En effet, les principaux syndicats de l'enseignement espagnols et portugais, ainsi que les confédérations syndicales auxquelles ils appartiennent, ont été en exil pendant des décennies en France, leur base pour mobiliser la résistance. Avec leurs organisations syndicales mondiales, ils exerçaient une pression sur la communauté internationale pour aider à rétablir la démocratie dans leur pays.

D'autres, comme le Dr Schuster, professeur allemand de géographie en 1938 mentionné antérieurement, n'ont pas quitté leur pays mais ont poursuivi leur travail, en suivant leur conscience, en enseignant la vérité et en espérant des temps meilleurs. Certains d'entre eux-elles ont créé, rejoint ou soutenu des groupes et des organisations qui défiaient ouvertement ou secrètement leur gouvernement totalitaire. Ces initiatives ont fortement contribué à la chute des dictatures militaires en Argentine (1983), au Brésil (1985) et au Chili (1990).

La création du syndicat polonais *nszz Solidarnosc* en 1980 et la fondation ultérieure de ses sections éducation et sciences ont largement contribué à la fin du régime communiste en Europe centrale et orientale.

En Afrique du Sud, sous la pression intense de la communauté internationale et du mouvement anti-apartheid, qui comprenait des organisations d'enseignant-e-s et d'élèves, le régime de la minorité blanche a finalement libéré Nelson Mandela le 11 février 1990 et commencé à démanteler le système d'apartheid en place depuis 1948. Au cours de cette période, les systèmes scolaires distincts pour les élèves blancs, indiens, de couleur et africains ont été le principal moyen utilisé par le gouvernement pour diffuser les principes d'inégalité et de ségrégation (New Learning, n.d.).

La plupart des éducateur-ric-e-s travaillant dans des environnements autoritaires ou dans des systèmes éducatifs ap-

pliant des dogmes d'état ou religieux plutôt que le bien-être des enfants sont, bien entendu, réticents à contester les autorités éducatives et risquent le licenciement, la détention ou pire. Lorsqu'il-elle-s défient la politique et les directives du gouvernement, il-elle-s le font en silence et en secret, en petits groupes ou par le biais d'organisations qui permettent ces activités.

Il existe encore de nombreux endroits où les éducateur-ric-e-s doivent obéir scrupuleusement aux instructions relatives au contenu et aux méthodes d'enseignement. Le Président philippin, Rodrigo Duterte, a déclaré que les écoles devraient enseigner les valeurs de la période de la loi martiale sous la dictature du président Ferdinand Marcos (1972-1981), au cours de laquelle la plupart des droits démocratiques ont été suspendus. Les représentant-e-s du syndicat de l'éducation ont dit craindre les méthodes impitoyables utilisées par M. Duterte pour imposer sa volonté.

Lors d'une conférence internationale sur l'éducation à Ottawa en 2017, un haut responsable du ministère turc de l'Éducation a été interrogé sur le licenciement de milliers d'éducateur-ric-e-s à la suite du coup d'état manqué de 2016. Il a déclaré que les éducateur-ric-e-s, en tant que fonctionnaires, étaient obligé-e-s d'appuyer et d'appliquer la politique gouvernementale et, s'il-elle-s ne le faisaient pas, les autorités éducatives avaient le droit de les renvoyer. Au début de l'année scolaire 2017, les autorités turques ont déclaré que toutes les écoles primaires et secondaires publiques cesseraient d'enseigner la théorie de l'évolution.

Dans la péninsule arabe, à l'exception du Koweït, les éducateur-ric-e-s sont sous haute surveillance. À Bahreïn, le dirigeant de l'association des enseignant-e-s, Mahdi Abu Dheeb, a purgé une peine de cinq ans de prison (2011-2016) pour avoir

organisé une manifestation d'enseignant-e-s réclamant des réformes de l'éducation.

En Iran, la religion est au cœur des missions éducatives des écoles et les éducateur-ric-e-s n'ont pas d'autre choix que de se conformer. Le 20 mai 2018, des enseignant-e-s participant à une manifestation pacifique ont été arrêté-e-s et détenu-e-s. Le 4 août, l'un d'eux, Mohammed Habibi, a été condamné à dix ans et demi de prison. La peine prononcée par le tribunal révolutionnaire islamique iranien comprenait également une interdiction d'activités sociales et politiques pendant deux ans, une interdiction de voyager et 74 coups de fouet.

L'éducation en elle-même ne garantit pas le soutien à la démocratie. Certains des plus hauts responsables du gouvernement national-socialiste d'Allemagne (1933-1945) étaient des personnes très instruites. Leurs compétences et leurs connaissances ont été appliquées pour contrôler les esprits, et non pas les libérer. C'était également vrai pour le cercle restreint de Joseph Staline. En d'autres termes, ce n'est pas le niveau d'éducation qui compte, mais plutôt le fait de savoir si cette éducation intègre des valeurs démocratiques et une pensée critique.

Résistance des enseignant-e-s : un héritage familial

Pendant l'occupation nazie de la Norvège, mon grand-père était l'un des enseignants emprisonnés à Kirkenes. Il a été arrêté lors du sixième anniversaire de mon père, le 25 mars. La famille n'a pas été officiellement informée de l'endroit où se trouvaient les enseignants arrêtés, mais a été tenue au courant grâce à des informations communiquées secrètement. À Kirkenes, les enseignants ont été astreints à des travaux forcés tels que la construction de routes et le déchargement de

bateaux pour l'approvisionnement de l'armée allemande lors des combats en Russie. Pendant leur travail, ils étaient surveillés de près par des soldats allemands. Ils ont été logés dans une écurie, puis dans des « tentes » en carton abritant chacune 16 hommes. Au cours des premiers mois de l'automne 1942, les familles ont été informées d'une possible libération des enseignants emprisonnés. L'attente de la libération était particulièrement stressante pour les familles, qui n'étaient pas certaines du sort réservé à leur proche après leur retour de Kirkenes... Lorsque mon grand-père est enfin revenu, mon père et quelques amis ont organisé une cérémonie d'accueil secrète avec des drapeaux norvégiens dissimulés pour célébrer leur rôle dans ce qui était considéré comme une victoire face aux envahisseurs allemands.

Peu de temps après le retour des enseignants du camp de concentration, ils ont été convoqués pour des entretiens individuels avec la Gestapo et on leur a demandé ce qu'ils avaient appris pendant leur séjour à Kirkenes. La plupart des enseignants ont répondu de manière non provocante et ont pu reprendre leurs fonctions dans leur école. Mais quelques-uns - parmi eux mon grand-père - ont été licenciés par la Gestapo, apparemment parce qu'ils n'avaient pas « appris » suffisamment. Pendant le reste de la guerre, mon grand-père a enseigné à temps partiel dans une école privée et a écrit un manuel, qui a ensuite été utilisé dans les écoles pendant de nombreuses années.

Selon les propos de Steffen Handal, Président de le syndicat de l'Education Norvège UEN.

Prendre garde à la frontière ténue entre patriotisme et nationalisme

Le patriotisme peut se révéler constructif lorsqu'il met en valeur les aspects positifs d'une nation en évitant toute division. Hélas, ce terme a souvent été mal compris et détourné de son sens premier. Il n'est pas toujours aisé de définir la limite entre patriotisme et nationalisme.

Le nationalisme tend à exprimer une opposition à autrui et bascule facilement dans le chauvinisme et le nativisme - terreau favorable à la discrimination et à d'autres pratiques antidémocratiques. Dans les pays où le populisme de droite gagne du terrain, les écoles et les éducateur·rice·s sont quelquefois contraint·e·s, sous la pression, d'égrener un sentiment nationaliste dans leurs programmes d'études.

« Je dois soutenir le nationalisme pour que mes élèves le distinguent du « patriotisme » mais aussi de « l'unité » et de la « communauté ». Il s'agit essentiellement d'un terme d'exclusion, d'un ensemble de codes auxquels les citoyen-ne-s doivent se conformer. Qui est « vraiment » français ? Ou britannique ? L'enfant anglophone d'un plombier polonais né à Londres est-il membre de la nation ? La « nation » allemande peut-elle retenir ses réfugiés et les accepter comme des Allemands ? »¹¹

Parallèlement aux inquiétudes suscitées par les dangers du nationalisme dans la dernière partie du XIX^e siècle et la première partie du XX^e siècle, un consensus international s'est dégagé sur le droit à « l'autodétermination ». Considéré à la fois comme un droit politique et civil et comme un droit économique, social et culturel, il est consacré aux articles premiers des deux pactes de l'ONU.

Le concept d'autodétermination n'a jamais été clairement défini. Ce fut une base pour les changements de frontières après les deux guerres mondiales ainsi que pour la décolonisation. Des différends fondés sur l'autodétermination, la souveraineté et l'indépendance nationale continuent d'exister. Dans ces conditions, il peut s'avérer très difficile de purger l'enseignement de tout nationalisme. Cependant, pour éviter toute transmission d'animosités, il est important d'essayer d'éviter les attaques les plus néfastes sur autrui, qui caractérisent souvent le nationalisme.

La préservation de l'État-nation face aux forces mondiales qui sapent les droits humains ou à une prise de décision démocratique ne doit pas être confondue avec le nationalisme. Il n'est pas motivé par l'hostilité ou le sectarisme envers autrui, mais par des questions légitimes de politique et

¹¹ Blog de Pat Walsh <https://bigpictureeducation.wordpress.com/2016/10/06/should-i-teach-about-nationalism-the-way-i-teach-about-racism/>

d'indépendance nationales. Il faut toutefois faire preuve de sensibilité lorsqu'il existe des risques d'intolérance et d'attisement des divisions.

Par exemple, des pays tels que la Bosnie-Herzégovine restent vulnérables à des divisions potentielles entre les communautés ethniques. Les concepteur-ric-e-s de programmes ont tenté de faire en sorte que l'enseignement de l'histoire ne diabolise pas les pays frontaliers engagés dans le conflit des Balkans afin d'éviter toute hostilité à l'égard des membres des groupes ethniques associés et vivant aux frontières de la Bosnie-Herzégovine.

Il est important de garder à l'esprit qu'il y a souvent plus d'une histoire. L'histoire ne doit pas être une propagande et ne doit pas transmettre des mensonges. Les normes que les meilleur-e-s historien-ne-s appliquent dans leurs propres recherches et écrits sont pertinentes pour les supports utilisés en classe.

Cependant, il existe trop d'exemples de programmes d'enseignement qui sont entachés de sentiments nationalistes, allant de l'omission de faits douloureux dans l'histoire d'un pays, ou pire, à la glorification de ces faits. Même dans les pays démocratiques, les autorités publiques exigent parfois des éducateur-ric-e-s qu'il-elle-s enseignent une version particulière de l'histoire nationale et qu'il-elle-s utilisent des supports pédagogiques discutables sur le plan historique. Par exemple, depuis 1947, il y a eu de nombreux conflits entre le syndicat japonais des enseignant-e-s (JTU)¹² et les gouvernements conservateurs du parti démocrate libéral concernant les manuels d'histoire et l'enseignement de l'histoire en général. Le refus du JTU d'accepter un programme d'histoire qui excluait les crimes de guerre commis par le Japon lors de son occupation de la Corée de 1910 à 1945 a suscité beaucoup d'attention aux niveaux national et international.

12 日本教職員組合 Nihon Kyōshokuin Kumiai, NIKKYOSO, JTU

Enseigner de manière honnête est souvent difficile car les autorités, les communautés locales et les parents peuvent exercer des pressions pour éviter que les élèves ne soient exposés à des points de vue différents.

En stimulant des discussions complètes et justes, les éducateur-ric-e-s aident à surmonter les divisions fondées sur le nationalisme et à contribuer à la cohésion sociale. L'édification de la paix et de la compréhension est une partie primordiale de la mission de l'éducation.

Stimuler l'esprit critique

La pensée critique est une compétence fondamentale pour l'exercice de la démocratie. Sans cette capacité, tout individu risque d'être contrôlé et manipulé. Cela implique la mise en place de programmes et de méthodes pédagogiques de large portée, qui cultivent la responsabilité, l'imagination et la créativité de l'élève, comme le prescrit la septième cible de l'Objectif de développement durable 4.

« ... De nombreuses vies sans examen aboutissent ensemble à un monde sans esprit critique, injuste et dangereux. »¹³

Seule l'éducation peut donner aux jeunes les moyens de traiter l'information en temps réel et de faire preuve de discernement. « Je l'ai vu à la télévision » ou « Je l'ai lu sur Facebook, donc ce doit être vrai » est devenu une hypothèse encore plus dangereuse que par le passé. Les gens ne sont pas nés avec la capacité de trier les informations et de déterminer ce qui est vrai et ce qui est faux ou ce qui est un fait et ce qui est une opinion. Ils doivent l'apprendre. Il n'est pas réaliste de demander aux enfants d'éteindre leurs écrans afin de ne pas être exposés à des distorsions ou à des mensonges, et de ne pas être corrompus. Au lieu de cela, ils doivent développer des capacités pour évaluer et juger les informations.

La pensée critique est à la fois une compétence intellectuelle fondamentale et un état d'esprit. Lorsque la pensée critique est développée dans les écoles, les enseignants encouragent les élèves à évaluer un problème ou à peser différents points de vue afin de se faire une opinion. En outre, il peut s'agir d'une perspective critique - basée sur un cadre normatif tel que les droits humains - appliquée à un environnement particulier. Ce dernier est conforme à la pédagogie critique. Il n'y a pas de raccourci vers la pensée critique. Elle nécessite une interaction humaine. La discussion développe la discipline de compréhension, de réponse et d'articulation de la pensée. La pensée critique est bien plus que l'accumulation d'informations ou même d'idées dans le cerveau. Elle fait partie de l'être.

Dans l'Allemagne de l'après-guerre, différentes approches de l'éducation civique et religieuse avaient créé une discorde

13 Linda Elder, présidente de la Fondation pour la pensée critique - <https://www.criticalthinking.org/pages/dr-linda-elder/819>

au sein de la communauté éducative. En 1976, des éducatrice-s se sont réuni-e-s dans la petite ville de Beutelsbach pour discuter de leurs divergences de points de vue et sont parvenu-e-s à un consensus sur trois principes importants :

- Les élèves ne doivent pas être endoctrinés ou empêchés de développer un jugement indépendant ;
- Les matières controversées dans les domaines intellectuel et politique doivent également être enseignées comme étant controversées ; et
- Les élèves doivent être en mesure d'analyser une situation politique, d'évaluer la manière dont leurs intérêts sont affectés et de rechercher les moyens d'influencer la situation en fonction de ces intérêts.

L'un des messages clés du *Consensus de Beutelsbach*, qui est toujours d'une grande importance pour l'éducation en Allemagne, est que la controverse est un principe fondamental de l'enseignement en classe (Reinhardt, 2016).¹⁴

Paolo Freire, éducateur, philosophe et défenseur brésilien de la pédagogie critique, a écrit dans *Pédagogie des Opprimés* (1970) que l'éducation par la résolution de problèmes nous affirme dans le processus même de devenir.

Est-il ironique de constater que, dans le pays de Paulo Freire, une organisation a été créée pour interdire vraisemblablement la pensée critique en classe ? En 2015, un avocat de Sao Paulo, Miguel Nagib, a fondé *Éscolas sem Partido* (Écoles sans partis politiques) après avoir été scandalisé par un professeur d'histoire qui avait comparé Che Guevara à saint François d'Assise. Sous l'influence de l'organisation de

14 Pour en savoir plus sur le Consensus de Beutelsbach, consultez : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118112.pdf> et <https://scholzandreas79.wordpress.com/2014/05/09/the-beutelsbacher-consensus-a-reasonable-guidline-for-political-education-in-germany/>

M. Nagib, des législateurs catholiques et évangéliques de tout le pays ont proposé des lois interdisant aux éducateur-ric-e-s de traiter des problèmes politiques et moraux dans leur salle de classe. Une de ces propositions, soumise au sénat brésilien en 2016 par le pasteur évangélique Magnus Malta, obligeait les écoles à apposer des affiches sur les murs de toutes les salles de classe, énumérant les devoirs des éducateur-ric-e-s et le droit des élèves de ne pas être « endoctrinés ». Le syndicat brésilien de l'éducation (CNTE)¹⁵ a vivement protesté contre le projet de loi, également appelé « projet de loi du silence », à l'instar d'étudiant-e-s et de nombreux-euses universitaires. Bien que la proposition ait été rejetée, *Éscolas sem Partido* poursuit sa croisade. Le président Jair Messias Bolsonaro, réputé pour son aversion pour les homosexuel-le-s, le féminisme, les forêts tropicales et la primauté du droit, semble avoir rejoint cette croisade. Un jour après son élection le 28 octobre 2018, des représentants de son parti social-libéral (PSL) ont appelé les élèves du pays à réaliser des enregistrements audio et vidéo « d'enseignant-e-s endoctrinant ».

Bolsonaro n'est pas le seul chef populiste à blâmer les enseignant-e-s pour avoir empoisonné les jeunes avec des opinions de gauche. De Rodrigo Duterte, des Philippines, à Viktor Orbán, de Hongrie, à Recep Tayyip Erdoğan, de Turquie, en passant par Donald Trump, des États-Unis, ils ont tous manifesté un intérêt particulier pour la profession enseignante en tant que menace potentielle pour le régime autoritaire de droite.

La pensée critique est l'un des principes importants des Lumières. Cela s'applique au-delà de l'éducation, mais l'éducation joue un rôle particulier dans le développement de sa pratique. Une expression compatible avec l'évolution de la

15 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

pensée vient du philosophe de l'éducation du xvii^e siècle, Johan Comenius, parfois appelé le père de l'éducation moderne. Il a décrit les besoins de l'éducation :

- Procéder par étapes (*Omnia gradatim*)
- Tout examiner par soi-même, sans abdication devant l'autorité
- Agir par soi-même : « l'autopraxie »

Elle requiert, « pour tout ce qui sera présenté à l'intellect, à la mémoire, à la langue, à la main, que les élèves eux-mêmes le cherchent, le découvrent, le discutent, le fassent, le répètent, sans se relâcher, par leur effort propre ne laissant aux maîtres que le rôle de surveiller si ce qui doit se faire se fait, et se fait comme il doit se faire. » (Piaget, 1993, p. 180).

De nombreuses années plus tard, en 1996, un rapport de l'UNESCO, préparé par la Commission internationale pour le xxi^e siècle et présidé par Jacques Delors, président de la Commission européenne de 1985 à 1995, identifiait quatre piliers de l'éducation :

- Apprendre à connaître - en combinant une culture générale avec la possibilité de travailler en profondeur un petit nombre de matières.
- Apprendre à faire - afin d'acquérir non seulement une qualification professionnelle mais une compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations et à travailler en équipe.
- Apprendre à être - pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle.
- Apprendre à vivre ensemble - en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances (Delors, 1996).

Au cours des deux dernières décennies, de nombreuses tentatives ont été entreprises pour supprimer le rôle central de l'enseignant-e professionnel-le dans le processus éducatif. Avec des slogans tels que « apprentissage personnalisé » et « un environnement d'apprentissage personnalisé numérique », il est parfois avancé que les élèves pourraient facilement apprendre par eux-mêmes sur des plateformes numériques. Les enseignant-e-s savent mieux. L'éducation repose sur l'interaction humaine et l'itération. Les enseignant-e-s cherchent à incorporer des éléments d'investigation dans le programme afin de favoriser un apprentissage en profondeur. Les élèves travaillent en passant par les phases d'immersion, d'investigation, de coalescence et de démonstration de l'apprentissage. Au cours de ces phases, les élèves peuvent se poser des questions, acquérir des connaissances de base, élaborer des questions, rechercher de nouvelles informations, synthétiser des informations, démontrer leur compréhension et partager leur apprentissage avec d'autres. Au cours de l'apprentissage, les élèves relient tous les éléments en s'interrogeant et en cherchant un sens plus profond. Le questionnement ouvert encourage la collaboration et favorise le développement des compétences de pensée critique. Le questionnement aide à développer de bonnes habitudes et de bons modèles de réflexion et joue un rôle essentiel dans le développement de l'apprentissage en profondeur et de la pensée critique. De même, la résolution de problèmes permet aux élèves d'appliquer les stratégies de pensée critique qu'ils ont apprises et surtout de penser par eux-mêmes.

Les meilleurs environnements d'apprentissage sont ceux qui sont suffisamment variés et flexibles pour répondre aux besoins des apprenant-e-s et qui offrent des possibilités permanentes de créer une communauté collaborative d'élèves et de personnels de l'éducation. Ces communautés favorisent l'apprentissage coopératif, individuel, en petits et grands groupes.

Dans des groupes collaboratifs et flexibles, les élèves apprennent à communiquer efficacement avec les autres, à travailler en équipe, à pratiquer l'autodiscipline et à améliorer leurs compétences sociales et interpersonnelles. Grâce à la coopération, les élèves développent une meilleure compréhension de ce qu'ils apprennent et améliorent leurs capacités de pensée critique. En 1976, un groupe de professeur-e-s d'histoire américain-e-s, mécontent-e-s de la façon dont l'Holocauste était enseigné dans les écoles américaines, fonda « Facing History and Ourselves » (Face à l'histoire et à nous-mêmes). Il-elle-s voulaient que l'enseignement de l'histoire guide la citoyenneté démocratique et l'action morale. Aujourd'hui, « Facing History and Ourselves » aide les enseignant-e-s du monde entier à transformer leurs pratiques pédagogiques afin de les rendre participatives et de se concentrer sur la pensée critique, la réflexion et l'action. Enseigner pour la démocratie peut se produire dans n'importe quelle classe, selon le groupe, quelle que soit la matière, et commence lorsque les enseignant-e-s et les élèves mettent en pratique certaines compétences et dispositions favorisant une citoyenneté démocratique et engagée. Celles-ci incluent notamment :

- Réflexion sur soi et conscience de soi
- Prise de perspective
- Délibération collaborative
- Compassion, empathie et respect des différences
- Conscience éthique
- Pensée critique
- Équité et justice
- Pouvoir civique¹⁶

16 Consulter : www.facing.org.

La pensée critique est vitale pour la société, pour les élèves, les enseignant-e-s et autres, afin de cerner les menaces et les faiblesses de la démocratie et d'y faire face, et afin de la réhabiliter et de la revigorer. Sans une gamme complète de compétences en matière de pensée critique, fonctionner dans une démocratie - même le simple fait de voter - est difficile et une citoyenneté active est impossible. La pensée critique a le pouvoir d'empêcher une foule de déborder.

Les enseignant-e-s doivent être capables d'intégrer la pensée critique dans le débat public. Les valeurs et la pensée critique vont de pair. La raison sans valeurs et des valeurs sans raison trahissent les Lumières. Les deux ensemble montrent la distinction et la différence entre certitude et conviction.

Résister lorsque les inégalités empêchent de s'exprimer

L'égalité politique, fondement de la démocratie, englobe le droit de vote, ainsi que celui de se présenter aux élections et d'accéder à un poste politique. Il est également question de l'engagement des syndicats et de la société civile, de l'accès aux médias libres et de l'exercice des droits fondamentaux.

L'égalité politique peut être compromise par les inégalités socio-économiques. Offrir à chaque individu un accès gratuit à l'enseignement public est le meilleur moyen de réduire ces inégalités.

Les écoles et les éducateur-riche-s peuvent aider à lutter contre les inégalités au travers d'un vaste programme scolaire, non seulement en veillant à l'acquisition des connaissances, des compétences et des valeurs pertinentes, mais également en offrant une base solide pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Aux élections américaines de 2016, près de 92 millions d'Américains ayant le droit de vote n'ont pas participé au scrutin. La participation était plus faible chez les personnes sans emploi ou à revenu relativement faible, celles qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires et les membres des communautés asiatique et latino-américaine (Root et Kennedy, 2018).

L'égalité politique, ou le degré d'égalité des citoyen-ne-s dans les décisions gouvernementales, est essentiel au fonctionnement de la démocratie. Une démocratie qui refuse l'égalité des droits de vote est très imparfaite. Une telle pratique était courante dans de nombreux pays, qui limitaient le droit de vote aux propriétaires fonciers ou refusaient le droit de vote à certaines catégories de personnes (par exemple, les femmes et les esclaves).

D'autres restrictions, telles que des procédures et des exigences lourdes, ont rendu le vote plus difficile et découragé la participation politique. Celles-ci incluaient des procédures d'enregistrement ou de qualification difficiles, un nombre limité de bureaux de vote ou l'emplacement de bureaux de vote très éloignés de certaines communautés ou des limites excessives d'heures de vote. Les taxes ou frais de vote qui restreignaient délibérément le droit de vote sapient également l'égalité politique.

Il existe également d'autres inégalités politiques qui affectent l'équité électorale. Par exemple, certain·e·s candidat·e·s peuvent recevoir un accès privilégié aux médias. Il se peut que les médias, qu'ils soient publics ou privés, préfèrent les candidat·e·s en fonction. Aux États-Unis et dans quelques autres pays, l'accès aux médias dépend de la possibilité d'acheter du temps d'antenne dans les médias électroniques (télévision, radio, réseaux sociaux et autres systèmes basés sur

Internet) et dans les publications écrites. Aux États-Unis, la doctrine de « l'égalité du temps » imposait autrefois une mesure d'équilibre à la télévision et à la radio américaines. Toutefois, cette norme a été abolie en 2010 par la Cour suprême. Dans une autre décision, la cour a supprimé la plupart des restrictions concernant la capacité des entreprises, considérées comme des personnes morales, à consacrer des fonds pour soutenir des candidats aux élections ou s'y opposer.¹⁷

Dans de nombreux pays, le niveau de participation aux élections est plus bas pour les pauvres et les personnes à faible revenu que pour le reste de la population. Il existe de nombreuses causes possibles, notamment l'aliénation du processus politique par ceux-elles qui sembleraient tirer le moins parti du système. Si les gens estiment que le système politique est juste, même en cas de défaite de leur candidat-e-s ou cause, il-elle-s savent qu'il-elle-s ont la possibilité de gagner à l'avenir. Cependant, s'il-elle-s pensent que « les dés sont pipés », cela découragera la citoyenneté active.

Au cours des dernières décennies, certains pays ont eu de plus en plus l'impression que, sur les questions économiques, le processus politique ne peut produire de changement. Ce phénomène est reflété dans des sondages montrant une perte de confiance en la capacité des gouvernements d'améliorer les conditions sociales et économiques et, en général, une perte de confiance dans les institutions gouvernementales et démocratiques.

La situation s'est clairement aggravée dans certains pays, par exemple, en raison d'un sentiment d'insatisfaction envers les gouvernements lors de la crise économique et financière de 2007. En effet, les contribuables ont été forcé-e-s de renflouer

17 Pour en savoir plus sur l'arrêt *Citizens United v. Federal Election Commission* rendu par la Cour suprême, consultez : <https://www.oyez.org/cases/2008/08-205>

les banques et d'accepter des programmes d'austérité sans aucune restructuration fondamentale de la gouvernance économique mondiale pour limiter réellement le pouvoir des acteur-ric-e-s du marché financier.

Un autre facteur, moins mesurable, est le fait que les plus privilégié-e-s trouvent souvent la participation civique (voix politique effective) plus facile car il-elle-s peuvent avoir plus d'expérience et d'aisance dans leurs relations avec les politicien-ne-s et leur pouvoir d'influence.

Une étude suédoise soutient de manière convaincante que l'expansion de l'éducation de masse dans les années 1950 et 1960 a considérablement contribué à la réduction des inégalités qui avaient créé des inégalités politiques (Lindgren *et al*, 2017). L'étude conclut que la réforme a réduit jusqu'à 40 % l'effet des antécédents familiaux sur la probabilité de se porter candidat-e-s pour des fonctions officielles. De plus, l'étude a révélé que les résultats étaient les plus significatifs pour la classe ouvrière par rapport à la classe moyenne.

L'un des objectifs initiaux de l'enseignement public universel et obligatoire est d'augmenter l'égalité et de réduire les pénalités que peuvent subir les enfants du fait de la pauvreté de leurs parents, de leur manque d'éducation ou de la maîtrise insuffisante de la langue nationale. Dans les pays ayant une forte tradition d'immigration, l'éducation a été un facteur clé de l'intégration de nouvelles populations.

Le premier syndicat intersectoriel aux États-Unis a été créé en 1827 à Philadelphie. L'une de ses premières positions politiques associait l'enseignement public gratuit à l'égalité politique. Les membres ont déclaré par écrit qu'il-elle-s cherchaient « un système qui permettra aux enfants des pauvres comme des riches de devenir nos futurs législateurs, un système qui amènera les enfants des pauvres et des riches à se mélanger plus en tant que groupe de frères républicains ».

Pour que l'éducation puisse réduire de manière significative les écarts d'opportunités, elle doit, dans toute la mesure du possible, être égale. Cela signifie, par exemple, que des efforts supplémentaires peuvent être nécessaires pour fournir une éducation de qualité dans les zones rurales ou dans les quartiers défavorisés et/ou diverses ou avec des groupes ethniques, des nationalités ou des tribus minoritaires. Les inégalités dans la qualité de l'éducation renforcent, au lieu de réduire, les inégalités politiques.

Pour ceux-elles qui sont relativement défavorisé-e-s, y compris de nombreuses familles de la classe ouvrière, le besoin de développer des compétences démocratiques sera probablement plus important. Par conséquent, les compétences pédagogiques de la citoyenneté active, y compris l'instauration de la confiance et l'aptitude à formuler et à communiquer des arguments et des plans d'action, peuvent être particulièrement utiles pour ceux-elles qui risquent moins de se voir offrir ces opportunités ailleurs.

En plus de mettre l'accent sur la pensée critique et les autres compétences nécessaires à une citoyenneté active, certaines approches éducatives répondent aux besoins spécifiques de ceux-elles qui ont été victimes d'inégalités. Ces approches cultivent la « résilience » ou le « courage ». Nombre de ces éléments sont également utiles aux élèves qui n'ont pas vécu ces inégalités, mais ils sont particulièrement utiles à ceux-elles qui ont besoin d'un « coup de pouce ».

Protéger l'éducation pour le bien commun

L'éducation est un droit à la fois individuel et collectif. Elle offre à chaque individu l'opportunité d'acquérir les connaissances et les compétences lui permettant de mener une vie constructive. Elle est aussi l'outil le plus précieux que possède un pays pour assurer la croissance économique, le progrès social et le développement démocratique.

L'éducation est un service social essentiel et une pierre angulaire de la démocratie. L'une des principales responsabilités des gouvernements consiste à offrir des services d'éducation de qualité en créant et en finançant des systèmes d'enseignement public performants.

Plus de 95 % des enfants et des jeunes finlandais fréquentent les écoles publiques. La citoyenneté et les droits humains constituent les valeurs fondamentales qui sous-tendent toute l'éducation et la culture scolaire en Finlande et font partie intégrante du programme d'enseignement national. L'éducation de base favorise la responsabilité, le sens de la communauté, le respect des droits d'autrui et la liberté individuelle ; elle aide les élèves à acquérir les connaissances et les compétences dont ils ont besoin dans la vie, pour les études supérieures et en tant que citoyen-ne-s engagé-e-s afin de développer une société démocratique (Conseil de l'Europe, 2014, p. 18).

La mondialisation de nos économies, la nécessité de rivaliser avec succès sur les marchés mondiaux et le rôle crucial que jouent nos systèmes scolaires pour répondre à ce besoin ont propulsé l'éducation au sommet des priorités internationales. Il y a des raisons de se réjouir de l'intérêt manifesté pour l'éducation, mais si les investissements dans nos systèmes scolaires sont uniquement ou principalement motivés par le désir de stimuler nos économies et de satisfaire les marchés, nous devons être prudent-e-s.

L'éducation est un bien commun. Ce n'est pas simplement un instrument pour promouvoir la croissance économique. Ce n'est pas une marchandise. Les valeurs de l'enseignement public sont essentiellement les valeurs qui sous-tendent la démocratie ainsi que notre prospérité. Elles englobent les principes d'équité et d'égalité des chances, de non-discrimination et de justice sociale. Elles incorporent les besoins collectifs ainsi que la liberté individuelle, la solidarité et les opportunités.

À cet égard, il est intéressant de noter qu'au cours des trois dernières décennies, les priorités de l'éducation n'ont pas été définies par l'organisation créée à cette fin, l'UNESCO,

mais par la Banque mondiale, première source de prêts pour l'éducation, et par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'un des conseillers les plus influents en matière de politique pour les pays industrialisés.

Les documents juridiques internationaux relatifs aux droits humains établissent le droit de toute personne à l'éducation.¹⁸ Le mandat général en matière d'éducation est directement lié à la contribution de l'éducation à la démocratie. L'éducation ne se limite pas à l'essentiel. Elle va au-delà des compétences nécessaires à l'emploi, et inclut aussi des compétences, aptitudes et capacités indispensables à la vie. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies (1976) stipule :

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité et du sens de la dignité humaine, et renforcer le respect des droits humains et des libertés fondamentales... L'éducation doit donner à tous les moyens de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et entre tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux...

La notion d'éducation comme bien public, par opposition à un bien économique, s'est rapidement répandue au cours des décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale. Cependant, une discussion a eu lieu au sein de l'UNESCO sur la manière d'aborder la prestation de l'éducation par le biais d'un soutien privé. L'UNESCO a suggéré de considérer l'éducation comme un bien commun plutôt que comme un bien public, sachant qu'elle implique un « effort collectif dans une

18 71 gouvernements ont ratifié le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1976) et tous les états sauf un ont ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant (1989). Les deux traités affirment le droit à l'éducation.

perspective humaniste » (Daviet, 2016, p.1). Il est clair que le terme « bien » dans chacune des expressions ne vise pas à traiter l'éducation comme quelque chose qui est « à vendre ».

Qu'ils soient fournis par des mécanismes publics ou privés, les biens publics ou communs constituent une obligation sacrée, si laïque soit-elle, pour les pouvoirs publics. L'éducation doit être disponible pour tous. Personne n'est exclu ou écarté. Cela, en soi, la rend cruciale pour la démocratie. Cela implique également qu'il s'agisse d'un service fourni sous la responsabilité des autorités publiques. L'éducation ne devrait pas être une créature du marché ou guidée par des intérêts privés. Elle nécessite un important engagement de fonds publics. Et, sa valeur doit être mesurée en termes d'équité et de bien-être de la société et de qualité de vie plutôt qu'en pièces d'argent.

De toute évidence, l'éducation a également une valeur considérable pour l'économie. C'est un facteur important, sinon déterminant, de la performance économique d'un pays. En termes de contribution à la croissance économique, au progrès social et au développement démocratique, les systèmes d'enseignement public sont probablement les entreprises publiques les plus performantes de l'histoire.

Améliorer l'éducation est un engagement sérieux à long terme et non un feu de paille. De 2000 à 2015, années consacrées aux objectifs du Millénaire pour le développement des Nations Unies¹⁹, le nombre d'enfants bénéficiant d'une éducation primaire gratuite a progressé, mais sa qualité n'a pas toujours été satisfaisante et les fonds ont été trop souvent détournés de la salle de classe. Il y a de l'espoir que les gouvernements respectent mieux leurs engagements pris pour

19 En 2000, l'ONU a identifié huit objectifs du Millénaire pour le développement à atteindre d'ici 2015, y compris l'éducation primaire universelle - <https://research.un.org/en/docs/dev/2000-2015>

atteindre les objectifs de développement durable des Nations Unies²⁰ d'ici 2030, bien que des préoccupations subsistent quant à la nature volontaire des objectifs et au fait que certains acteurs privés essaient déjà de déformer leur contenu et leur signification pour développer et exploiter leur valeur commerciale.

Un enseignement public de qualité dépend d'un enseignement de qualité, d'outils de qualité et d'un environnement d'apprentissage de qualité. Cela implique des professionnel-le-s qualifié-e-s, bien formé-e-s et motivé-e-s, disposant des ressources et du respect nécessaires pour faire du bon travail.

20 En 2015, l'ONU a adopté le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et propose un projet commun de paix et de prospérité pour les peuples et la planète, aujourd'hui et à l'avenir. Au cœur de cette initiative se trouvent les 17 objectifs de développement durable (ODD), qui constituent un appel pressant à l'action de tous les pays - développés et en développement - dans le cadre d'un partenariat mondial. <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

Garder ses distances vis-à-vis du marché

Dans un trop grand nombre de pays, les systèmes d'enseignement publics ont été démantelés et confiés à des acteurs privés. D'aucun-e-s pensent que l'éducation est moins coûteuse et plus efficace une fois mise sur le marché libre, de préférence avec moins de personnel qualifié et une bonne dose de programmes en ligne et autres tests normalisés. Une illusion. L'idée simpliste d'appliquer les principes des entreprises, le classement des écoles ou la rémunération fondée sur la performance ne contribuent en rien à améliorer la qualité de l'éducation.

Le marché a, bien entendu, un rôle important à jouer dans la construction des établissements scolaires, la fabrication des équipements et l'élaboration du matériel pédagogique. Mais il importe toutefois de fixer des limites afin d'empêcher les entreprises d'administrer les écoles dans une perspective commerciale, entraînant des inégalités sociales et la perte de l'autonomie des éducateur-ric-e-s, qui se voient imposer le contenu et les modalités de leur enseignement.

En 2017, le ministère de l'Éducation du Liberia a commencé à externaliser l'enseignement public à des sociétés étrangères d'enseignement et à des organisations caritatives. Plutôt que d'obtenir des fonds pour réformer l'école publique, des fonds publics ont été utilisés pour soutenir les services sous-traités à des entreprises privées à but lucratif.

La décision de sous-traiter le système éducatif du Liberia est qualifiée de « partenariat public-privé » et ce qui a commencé comme une expérience est en train de devenir une tendance que l'on peut observer dans d'autres pays africains. Que se passe-t-il lorsque de telles expériences s'avèrent non rentables pour les entreprises privées ou si la surveillance exercée par le gouvernement est insuffisante ?²¹

L'éducation est un droit humain fondamental. Offrir un enseignement public gratuit, universel et de qualité est une responsabilité essentielle et centrale du gouvernement. Confier cette tâche à d'autres est une tentative de se dérober à cette responsabilité. Cela est particulièrement flagrant en l'absence de surveillance et de responsabilité de la part du gouvernement.

Une étude menée en 2007 par les professeurs Stephen Ball et Deborah Youdell de l'Université de Londres a révélé qu'il existe deux principaux types de privatisation. L'une d'elles est l'introduction d'idées, de techniques et de pratiques du secteur privé dans nos écoles pour les faire fonctionner comme des entreprises, telles que la gestion de la performance, les contrats de service, le financement concurrentiel, les notions de responsabilité et de rémunération au rendement dictées par

21 Le chaos et le cercle vicieux de la dégradation de la qualité qui ont frappé l'état du Michigan illustrent les dommages que les prestataires privés à but lucratif peuvent causer à l'enseignement public. Voir l'article du *New York Times* « *Michigan Gambled on Charter Schools. Its children Lost* » (Le Michigan a parié sur les écoles charter. Ses enfants ont perdu) : <https://www.nytimes.com/2017/09/05/magazine/michigan-gambled-on-charter-schools-its-children-lost.html>

le marché. L'autre type est l'ouverture des systèmes éducatifs publics à la participation du secteur privé à des fins lucratives, en utilisant le secteur privé pour concevoir, fournir ou gérer des services d'éducation.

La sous-traitance des services éducatifs risque non seulement de nuire à d'importants aspects de l'éducation, mais elle risque également de rompre le lien direct entre les citoyens·ne·s, les communautés et leurs écoles, ainsi que le lien avec les valeurs du service public. Des raisons idéologiques peuvent peut-être porter à croire que le marché ferait un meilleur travail, mais c'est aussi un moyen d'échapper à la responsabilité et de se cacher derrière les illusions du marché. Comme l'a dit l'écrivain français Albert Camus : « Ceux qui manquent de courage trouveront toujours une philosophie pour le justifier ».

La délégation de l'éducation est particulièrement risquée lorsqu'elle individualise l'éducation par le biais du choix de l'école, de sorte que le mécontentement puisse être traité en changeant simplement d'établissement plutôt qu'en modifiant collectivement le système scolaire. Elle remplace la démocratie électorale réelle par des processus de marché. Le point de non-retour peut même être atteint lorsque la voix collective du peuple devient sans importance et que la mission de l'éducation est atomisée pour les « consommateurs » et valorisée comme une « prime » (prix par tête) par les prestataires commerciaux.

Les défenseur·euse·s des *charter schools* aux États-Unis, des écoles libres en Suède et plus récemment des *academies* au Royaume-Uni, affirment que l'application des principes de libre marché du choix et de la concurrence à la gestion des écoles fera progresser les normes dans l'ensemble du système. En retirant les écoles du contrôle de l'état et en transférant

des fonds publics à des organisations privées pour les gérer, leurs résultats s'amélioreront et obligeront les écoles publiques à travailler plus dur pour les suivre. Enfin, c'est l'argument avancé. Mais peuvent-il-elle-s justifier cette affirmation ? Non, il-elle-s en sont incapables. Au contraire.

Examinons trois séries de résultats importants.

Premièrement : Les États-Unis. Une étude réalisée en 2013 par le Centre de recherche sur les résultats éducatifs (CREDO) de l'Université de Stanford, couvrant plus de 95 % des élèves des *charter schools* (dans 27 états), a conclu que les élèves d'écoles *charter* ne réussissaient pas aussi bien que les élèves des écoles publiques dans 25 % des cas. Dans 27 % des *charter schools* les résultats étaient plus élevés que dans les écoles publiques, tandis que dans 48 % des cas, il n'y avait pas de différence significative (Cremata *et al*, 2013, p. 86).

Deuxièmement : La Suède. Les recherches menées dans ce pays montrent que, depuis l'introduction des écoles dites libres, le niveau d'éducation a diminué dans le système suédois, tandis que la ségrégation sur la base du milieu social et de l'origine ethnique des élèves s'est accrue (Butrymowicz, 2018 ; Brandén et Bygren, 2018). En fait, la Suède a perdu sa position de leader sur l'échelle PISA en raison de ses écoles libres. L'histoire raconte que le ministre suédois de l'Éducation a même averti le gouvernement britannique de ne pas suivre le modèle suédois. Le Royaume-Uni l'a fait quand même.

Troisièmement : En 2013, l'OCDE a publié une étude concluant que des marchés scolaires concurrentiels pourraient conduire à une plus grande ségrégation des élèves, ce qui aurait de graves conséquences sur les résultats scolaires. Les systèmes éducatifs les plus performants des pays industrialisés sont ceux qui associent qualité et équité (OCDE, 2013, p. 3).

De nombreuses réformes scolaires introduites au cours des dernières décennies s'inspirent des théories et des pratiques du marché privé. Malheureusement, certaines de ces prétendues réformes sont préconisées par des organismes internationaux ou des agences de développement, telles que la Banque mondiale, et sont parfois même imposées aux pays en tant que conditions d'octroi de subventions ou de prêts. Ils considèrent que la concurrence, dans toutes les circonstances, est saine et qu'elle aboutira à des résultats bénéfiques pour tous et toutes. Cela s'est avéré être une distorsion erronée et parfois tragique. En fait, la collaboration est beaucoup plus efficace que la concurrence destructive, à la fois pour les enseignant-e-s et les élèves.

Comme mentionné précédemment, le transfert simpliste d'idées issues du monde de l'entreprise ne fonctionnera pas. Cependant, cette situation va certainement entraîner la colère des enseignant-e-s, la frustration des directeur-ice-s et beaucoup de paperasse.

Le cas polonais dans les années 90 fournit un exemple remarquable de la façon dont les enseignant-e-s et leurs syndicats ont résisté à une politique trop exubérante du gouvernement en matière de privatisation. Après la renaissance de la démocratie en 1989, les projets visant à transformer le système éducatif centralisé et hiérarchisé de la Pologne, y compris la possibilité de privatisation, sont tombés sur un terrain fertile. Depuis 2007, plus de deux mille écoles ont été fermées et plus de cinq cents ont été confiées à des prestataires externes : fondations, associations et partenariats, y compris des prestataires à but lucratif.

Le Syndicat polonais des enseignant-e-s (ZNP) a activement résisté à cette évolution, qui avait commencé à limiter considérablement l'égalité d'accès aux services d'éducation.

Il a organisé une campagne nationale et soumis les projets du gouvernement au Tribunal constitutionnel. Bien que le processus de privatisation ne puisse pas être complètement arrêté, le gouvernement a été contraint de réviser ses plans et d'introduire certaines restrictions.²²

22 Informations fournies par Dorota Obidniak, Secrétaire internationale du Syndicat polonais des enseignant-e-s (ZNP).

Refuser l'ingérence des politicien·ne·s dans les classes

Il appartient aux pouvoirs publics de définir des objectifs généraux pour leurs systèmes d'éducation. Les écoles et les éducateur·rice·s doivent pouvoir appliquer en toute indépendance leurs méthodes pédagogiques et sélectionner librement les ressources professionnelles et pédagogiques qui leur permettront d'atteindre ces objectifs.

Les responsables politiques ne doivent pas intervenir dans les activités professionnelles des éducateur·rice·s en leur imposant leurs méthodes et leurs programmes.

Au Royaume-Uni, à la fin des années 90, l'éducation est devenue un enjeu électoral. Tous les principaux partis préconisaient des réformes de grande envergure qui ressemblaient à des expériences menées dans certains états américains avec une assistance fédérale. Plutôt que d'assumer leurs rôles traditionnels visant à fournir un soutien budgétaire suffisant et des cadres pour la politique d'éducation, les responsables politiques ont commencé à proposer des lois pour gérer la salle de classe.

Une forte dépendance aux tests a été imposée. Cela a créé un stress énorme pour les élèves et les enseignant-e-s, et la qualité et la portée de l'éducation se sont détériorées, ses résultats étant jugés en fonction de critères limités et mesurables. L'ingérence politique dans l'éducation a eu pour conséquence une diminution de l'appui public aux écoles. Il est devenu difficile de recruter et de retenir des enseignant-e-s. Les normes se sont détériorées et, à mesure que les écoles privées assumaient un rôle accru, les écoles devenaient de plus en plus ségréguées, à la fois sur les plans ethnique et socio-économique.

Comme dans nombre de domaines politiques au cours des dernières décennies, de nombreux responsables politiques ont acquis davantage de confiance dans le marché que dans la politique publique et les infrastructures dont ils sont responsables. Malheureusement, de nombreuses réformes, à commencer par celles aux États-Unis et au Royaume-Uni, ont pour effet d'éliminer le « système » et de décentraliser l'éducation au niveau de l'école, tout en offrant le choix de l'école et en faisant de l'éducation une affaire entre les clients (parents) et les prestataires de services éducatifs.

Le système peut être endommagé en peu de temps et devenir vulnérable aux escrocs privés qui excellent en

matière de relations publiques éclatantes et en promesses trompeuses plutôt qu'en contenu et en performances réelles. Dans certains cas, les « marchands de l'éducation » semblent se débrouiller plutôt bien lorsque les responsables politiques envahissent la salle de classe, même si c'est seulement pour de courtes séances de photo. La réduction de l'appui public à l'éducation et les programmes d'austérité adoptés par ces mêmes responsables politiques ont créé des problèmes qui, à leur tour, ont conduit à des solutions bon marché et de mauvaise qualité. De plus en plus de problèmes sont causés par de telles solutions.

L'éducation, de par sa nature même, est un processus à long terme. Cela nécessite de la cohérence, des valeurs démocratiques solides et une durabilité. Elle fonctionne mieux lorsque sa mission reflète un consensus dans la société et si elle est fermement enracinée dans la communauté.

La politique est animée par une dynamique totalement différente. Le long terme correspond, normalement et naturellement, aux prochaines élections. Les résultats doivent être à court terme, ce qui signifie qu'ils ne sont probablement pas réels. Les responsables politiques sont de plus en plus préoccupé-e-s par les slogans que par le contenu. Lorsque ces mauvaises habitudes sont imposées à l'éducation, les résultats sont désastreux. Dans de nombreux pays, la politique éducative est devenue polarisante et à court terme plutôt que fédératrice et à long terme.

Si les responsables politiques ouvrent les yeux et assument de nouveau leurs responsabilités pour que l'éducation soit un bien commun qui cultive la société démocratique et les valeurs des droits humains, les réformes éducatives peu judicieuses peuvent être inversées. Cependant, dans l'environnement actuel de nombreux pays, cela signifie qu'il sera beaucoup plus difficile

de créer un système cohérent et viable. Il faudra la démocratie pour retourner à l'éducation. Il faudra également des responsables politiques prêt-e-s à servir et à promouvoir cette démocratie.

Bien que les politicien-ne-s et les pouvoirs publics aient le pouvoir de prendre des décisions - même les plus imprudentes - sur les réformes et les objectifs de l'éducation, l'ingérence directe dans la classe, indiquant aux enseignant-e-s quoi et comment enseigner, dépasse les limites. Au chapitre 4, nous avons brièvement abordé la croisade menée par le Président Jair Messias Bolsonaro contre les enseignant-e-s du Brésil. Il croit que l'idéologie marxiste est enseignée dans les écoles et encourage les élèves à filmer leurs professeur-e-s et à les couvrir de honte dans les médias sociaux. Une fois en poste, son ministre de l'Éducation a demandé aux écoles de faire chanter l'hymne national et de réciter le slogan de la campagne de Bolsonaro chaque matin.

En Turquie, après l'échec du coup d'état militaire de 2016, le président Recep Erodgan a licencié 11.000 enseignant-e-s et a retiré le diplôme d'enseignant à 21.000, les accusant d'être déloyaux-ales envers son gouvernement. En outre, il a supprimé la théorie de l'évolution du programme des écoles primaires et secondaires.

En Hongrie, le président Orban a pris le contrôle des manuels scolaires et ceux-ci affichent de plus en plus une vision nationaliste étroite. En 2018, il a également forcé l'Université d'Europe centrale à fermer ses portes.

En Italie, Matteo Salvini, le dirigeant droite dure du pays, veut interdire un manuel universitaire en sciences politiques qui qualifie son parti *Legha Nord* (Ligue du Nord) d'extrême droite.

En mai 2019, une enseignante de Palerme a été suspendue pendant deux semaines avec versement de la moitié de son salaire après que ses étudiant-e-s aient compilé une vidéo dans laquelle ils-elles comparaient les lois de Salvini sur l'immigration aux lois raciales promulguées par le dictateur italien Mussolini en 1938.

Francesco Sinopoli, Secrétaire général du syndicat de l'éducation italien Union Federazione Lavoratori della Conoscenza – CGIL, a écrit dans le Huffington Post italien (du 17 mai 2019) qu'avec la mesure disciplinaire prise contre l'enseignante de Palerme l'ensemble du système scolaire italien avait été puni, affectant ainsi « sa liberté d'éduquer et d'instruire, sa liberté de pensée, et sa capacité à enseigner la réalité du monde ».

En Allemagne et aux Pays-Bas, les partis populistes de droite ont créé des plateformes Internet où les élèves sont invités à rendre compte de « l'endoctrinement » de gauche par leurs enseignant-e-s. Bien que l'opinion publique de ces pays ne soutienne pas ces initiatives, elles constituent néanmoins une forme d'intimidation et un signe d'affaiblissement du soutien aux valeurs de la démocratie et des droits humains. Le « mouvement du Purple Friday », qui promeut un espace sûr pour les élèves LGBTI dans les écoles, a été qualifié par certains responsables politiques d'« endoctrinement », comme ce fut le cas pour l'enseignement du changement climatique.

Au Canada, en Ontario, le chef populiste Doug Ford s'est attaqué à des syndicats d'étudiant-e-s qui propageaient des « absurdités marxistes ». Il a également suggéré aux parents que l'éducation sexuelle dans les écoles de l'Ontario était « trop progressiste ».

Et cerise sur le gâteau, le 12 février 2019, lors d'une campagne électorale à El Paso, au Texas, le fils du président des États-Unis, Donald Trump Jr., a encouragé son jeune auditoire à « Continuez ce combat, amenez-le dans vos écoles. Vous ne devez pas être endoctrinés par ces professeurs perdants qui essaient de vous vendre du socialisme dès la naissance. Vous n'êtes pas obligés de le faire. »

Interroger la pertinence des évaluations normalisées

Dans un nombre croissant de pays, l'expansion et l'utilisation des tests normalisés et d'autres outils de mesure connexes ont remplacé les processus éducatifs nécessaires au développement de l'esprit critique et les valeurs démocratiques impartiales. La priorité est accordée aux classements plutôt qu'à l'apprentissage, le programme d'études a tendance à se réduire, les écoles se transforment en marchés compétitifs.

L'évaluation a bien sûr son importance, mais uniquement lorsqu'elle vise à diagnostiquer les faiblesses des élèves et à améliorer leurs résultats scolaires, et non à mesurer la performance des éducateur-ric-e-s et des établissements scolaires.

Le Syndicat des enseignant-e-s coréen-ne-s²³ (Corée du Sud) a signalé en 2015 qu'une culture de la concurrence avait été introduite dans la profession enseignante en raison de [politiques éducatives néolibérales] telles que le paiement d'une prime au mérite, les évaluations normalisées et les systèmes d'évaluation des enseignant-e-s. Ces politiques ont contribué à briser la culture de coopération chez les enseignant-e-s. L'intérêt des élèves pour l'apprentissage a diminué en raison d'un enseignement préparant aux évaluations. De plus, cela a entraîné un mauvais comportement des élèves, de la violence à l'école et un fardeau accru pour les enseignant-e-s (Symeondisis, 2015).

L'explosion des évaluations normalisées dans certains pays pose des questions fondamentales sur la mission de l'éducation. Au risque d'être simpliste, nous nous posons la question suivante : Une évaluation normalisée est-elle un outil de l'éducateur-riche ou l'éducateur-riche est-il-elle un outil de l'évaluation normalisée ? Les évaluations normalisées sont souvent liées à des systèmes de mesure et d'évaluation plus appropriés aux *widgets* qu'aux êtres humains. L'abus ou l'utilisation inappropriée des évaluations est une confusion apparente des moyens et des fins.

Les conséquences pour l'élaboration des politiques sont que de nombreuses décisions sont prises sur la base de données qui ne traitent pas des compétences clés nécessaires à la démocratie. L'une des compétences qui se trouve négligée est la pensée critique. La pensée critique pour la démocratie ne signifie pas seulement pouvoir analyser un texte dans un livre, mais aussi analyser son propre environnement. La pensée critique pour la démocratie nécessite un contenu humain, un contact humain et un dialogue humain. Les enseignant-e-s sont au centre de ce processus dynamique.

23 JeonGyoJo 전국교직원노동조합

Des réticences croissantes ont été exprimées à propos des tests normalisés et de l'évaluation des élèves, mais aussi des enseignant-e-s. Aux États-Unis, le mouvement « opt-out » (choix de non-participation) a poussé des centaines de milliers de parents, enseignant-e-s et élèves à lutter contre le « surmenage des évaluations » en exerçant leur droit de non-participation ou de refus (FairTest, 2018). Néanmoins, il existe toujours un fort soutien politique en faveur de ces tests et la Banque mondiale encourage davantage d'évaluations transnationales à grande échelle.

La compétition peut motiver les élèves. Par exemple, la compétition dans les débats les rend plus ludiques. De même, la compétition lors d'événements sportifs peut être bénéfique. Cependant, les évaluations normalisées sont une forme de compétition destructrice sans avantages qui génère du stress et un manque de confiance en soi.

L'utilisation excessive d'évaluations normalisées et d'autres pratiques connexes est source de stress. Les écoles qui préparent aux évaluations normalisées sont beaucoup moins ludiques pour les élèves, et enseigner est beaucoup moins amusant pour les enseignant-e-s. L'anéantissement de la joie d'apprendre permet-il une meilleure éducation ? Stimuler la peur, le stress et la compétition améliore-t-il l'éducation ? Les problèmes de santé psychosociaux des élèves et des enseignant-e-s ont-ils été utiles pour améliorer les performances ? Cela ne semble pas le cas. Au contraire, comme le disait Albert Einstein, « c'est l'art suprême du professeur d'éveiller la joie dans l'expression créative et le savoir ».

Une autre préoccupation liée aux évaluations normalisées est le volume massif de données, ou « big data », relatives aux élèves, aux salles de classe, aux enseignant-e-s et aux écoles, qui est collecté lors de l'administration des évaluations.

Outre les préoccupations relatives à la protection de la vie privée, on se demande par qui et comment ces informations sont utilisées. Il a été révélé qu'une partie des données est utilisée comme information marketing par des prestataires privés (Carmel, 2016).²⁴

Les données sont importantes, mais les informations les plus importantes sont ce que les enseignant-e-s professionnel-le-s apprennent chaque jour dans la classe. Ce contact humain est non seulement plus efficace pour enseigner aux élèves, mais également pour juger de ce qui se passe et déterminer les changements éventuellement nécessaires.²⁵

24 L'article de Carmel « Regulating 'big data education' in Europe: lessons learned from the US » (Réglementer 'l'éducation du big data' en Europe : enseignements des États-Unis) fournit un aperçu utile sur ces questions. <https://policyreview.info/articles/analysis/regulating-big-data-education-europe-lessons-learned-us>

25 Pasi Sahlberg et Jonathan Hasak ont comparé la valeur du « big data » avec celle du « small data » dans « *Next Big Thing in Education: Small Data* » : <https://pasisahlberg.com/next-big-thing-education-small-data/>

Garantir la sécurité dans les écoles

Les écoles sont la cible du terrorisme et des conflits. Dans les régions dévastées par la guerre, élèves et enseignant-e-s sont victimes d'attaques violentes au sein même de leurs écoles. Mais cela ne signifie pas pour autant que, ailleurs dans le monde, les écoles et les universités soient toujours des « havres de paix ».

Les fusillades tragiques qui ont endeuillé l'Europe et les États-Unis ont laissé apparaître la vulnérabilité des établissements scolaires, en particulier dans les pays où la détention d'armes n'est pas suffisamment réglementée. Les écoles ne doivent pas uniquement être protégées contre les agressions extérieures. Il importe tout autant que celles-ci mettent en place leurs propres politiques et mesures pour lutter contre la violence des élèves et créer des environnements pédagogiques capables d'assurer leur sécurité et leur protection contre le harcèlement et le sectarisme religieux.

« Des hommes sont venus dans notre village. J'ai essayé de m'échapper, mais ils m'ont emmené en prison. Sauf que ce n'était pas une prison, c'était mon ancienne école. C'est ironique. Ils m'ont emmené là-bas pour me torturer, au même endroit que celui où j'allais à l'école pour apprendre ... Ils avaient pris le contrôle de l'école et en avaient fait un centre de torture. »²⁶

C'était le pire massacre à l'école jamais commis. Cela s'est passé le 1^{er} septembre 2004. Des terroristes islamiques, exigeant la reconnaissance de l'indépendance de la Tchétchénie, ont fait irruption dans une école de Beslan, une petite ville de la province russe d'Ossétie du Nord-Alanie. La prise d'otages à l'école a duré trois jours. Plus de 1 100 personnes ont été prises en otages, dont 777 enfants. Le troisième jour, les forces de sécurité russes ont pris d'assaut le bâtiment avec des chars, des roquettes incendiaires et d'autres armes lourdes. Le bilan : 334 personnes tuées, dont 186 enfants, et 783 blessés (CNN, 2018).

L'enlèvement de 276 écolières de l'école secondaire publique de la ville de Chibok, dans l'état de Borno, au Nigeria, a également bouleversé la communauté internationale. Dans la nuit du 14 au 15 avril 2014, Boko Haram, une organisation terroriste extrémiste basée dans le nord-est du Nigeria, a enlevé les filles, espérant apparemment les utiliser comme instruments de négociation en échange de certains de leurs commandants emprisonnés. 57 écolières ont réussi à s'échapper au cours des prochains mois. En mai 2018, 104 filles avaient été libérées mais plus d'une centaine étaient toujours retenues (Searcey et Akinwotu, 2018).

Selon une étude de la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA, 2018), entre 2013 et 2017, plus de 12 700 attaques ont été perpétrées, blessant plus

26 Propos d'un étudiant syrien âgé de 15 ans (GCPEA, 2015, p.7)

de 21 000 élèves et enseignant-e-s dans au moins 70 pays. Les meurtres ciblés, les viols, les enlèvements, le recrutement d'enfants, les actes d'intimidation, les menaces, l'occupation militaire et la destruction de biens ne sont que quelques-uns des moyens utilisés pour attaquer l'éducation. Dans 28 pays figurant dans le rapport de la Coalition, au moins 20 attaques contre l'éducation ont été perpétrées au cours des cinq dernières années (page 8). En 2015, le GCPEA a élaboré la « *Déclaration sur la sécurité dans les écoles* » et les « *Lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire durant les conflits armés* ». En avril 2019, 86 pays avaient approuvé la Déclaration.²⁷

Les attaques enregistrées par la GCPEA n'incluent pas les fusillades dans les écoles, dont la plupart sont perpétrées par des individus en difficulté lors de missions suicide. Le 14 février 2018, un adolescent de 19 ans a abattu 17 personnes à l'école secondaire Marjory Stoneman Douglas à Parkland, en Floride. La fusillade a déclenché des manifestations d'élèves à l'échelle nationale contre des lois inadéquates sur les armes à feu. Bien que les manifestations aient attiré l'attention, même parmi les responsables politiques, elles n'ont pas abouti à une réglementation plus stricte des armes à feu.

Depuis la fusillade à Parkland, au moins 31 incidents ont eu lieu dans des écoles de la maternelle au secondaire aux États-Unis dans lesquels une personne a été abattue, selon CNN. « Cela équivalait à une fusillade tous les 11,8 jours. Lors de ces fusillades, 19 personnes ont été tuées et 44 autres blessées » (Griggs et Walker, 2019).

Les fusillades à l'école ne se limitent pas aux États-Unis. De graves incidents ont également eu lieu dans des écoles en Russie, en Allemagne, au Royaume-Uni, au Canada, au Japon et dans certains autres pays, faisant de nombreuses

27 Consulter : <http://protectingeducation.org/safeschoolsdeclaration>

victimes. Mais il n'y a pas d'autres pays où les écoles sont aussi souvent touchées par des coups de feu comme aux États-Unis. Des lois strictes sur les armes à feu, limitant de manière drastique la disponibilité et la possession d'armes à feu, semblent être le seul moyen efficace de réduire les risques de préjudice pour les écoliers et le personnel enseignant.

Les écoles doivent être sûres et exemptes de peur. Cela implique bien plus que des mesures prises par les autorités publiques pour les protéger du terrorisme, de la guerre et des fusillades. Trop souvent, les bâtiments scolaires sont mal construits ou entretenus, ce qui crée des situations dangereuses.

Deux exemples. Premier exemple : Au Nigeria. Le 14 mars 2019, 20 personnes, pour la plupart des enfants, sont décédées lors de l'effondrement de leur école à Lagos, au Nigeria. Selon des responsables, l'école privée opérait illégalement aux deux derniers étages d'un immeuble résidentiel.

Deuxième exemple : aux Caraïbes. Les syndicats de l'éducation ont signalé en 2017 que le manque de travaux d'entretien des bâtiments scolaires, les installations sanitaires inadéquates, les salles de classe infestées par la moisissure, les toits en amiante et les lignes électriques non protégées créaient de graves risques en matière de santé et sécurité dans les écoles.

Les établissements scolaires doivent être des havres de paix, des lieux où l'intolérance n'est pas tolérée et où les enfants peuvent échapper à un environnement difficile chez eux ou dans la rue. L'environnement doit être respectueux, exempt de toute forme de violence, de harcèlement et d'intimidation. Les écoles devraient fournir un environnement d'apprentissage sans stress.

Le stress devient un risque majeur pour la santé des élèves et des enseignant·e·s. Les méthodes de gestion occasionnant une forte tension et la compétition destructrice augmen-

tent le stress pour les élèves et les enseignant-e-s. Après tout, l'école est une communauté d'apprenants et d'enseignant-e-s. Leur interaction devrait réduire, et non augmenter, le niveau de stress, rendre l'apprentissage possible et les écoles plus sûres.

Quelles que soient les raisons pour lesquelles les écoles sont dangereuses, qu'il s'agisse d'un risque d'attaque physique et de violence, de brimades ou d'un environnement tendu, conflictuel et stressant, un climat de peur ne sera évidemment pas propice à l'apprentissage. La peur généralisée peut également rendre presque impossible le fonctionnement de la démocratie. Si l'éducation, tout comme la démocratie, doit inculquer les valeurs démocratiques, encourager la pensée critique, promouvoir le dialogue libre et développer les compétences nécessaires à une citoyenneté active, elle doit se dérouler dans des environnements protégés.

L'UNICEF et l'UNESCO promeuvent ensemble des « écoles respectant les droits », qui incluent une culture de la sécurité dans les écoles.²⁸ Aux États-Unis, le Département de la Santé et des Services sociaux gère un site web informatif qui montre que tous les états des États-Unis possèdent des lois, des politiques ou des règlements qui obligent les districts et les écoles à mettre en œuvre une politique en matière d'intimidation et des procédures pour enquêter sur l'intimidation et y répondre quand elle se produit.²⁹

De nombreuses autres initiatives visent à sensibiliser les écoles et les communautés à la prévention de l'intimidation et du harcèlement, notamment le « Stand 4 Change Day », où toutes les communautés scolaires sont invitées à se rassembler

28 Pour en savoir plus sur les écoles respectant les droits, consultez <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rrsa/what-is-a-rights-respecting-school/>

29 Consulter : <https://www.stopbullying.gov/laws/index.html>

pendant cinq minutes autour de midi pour s'engager à créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage sûr.

Une autre initiative est la « Safe Schools Coalition Australia (SSCA) », qui est un réseau national d'organisations travaillant avec les communautés scolaires pour créer des environnements plus sûrs et plus inclusifs pour les élèves, le personnel et les familles LGBTI.

En Inde, le lauréat du prix Nobel de la paix, Kailash Satyarthi, a lancé Bharat Yatra, une marche pour mettre fin aux abus sexuels et à la traite des enfants. La marche, qui a parcouru plus de 11 000 km dans 22 états et territoires de l'Union du 11 septembre au 16 octobre 2017, s'est arrêtée dans de nombreuses écoles et universités où, à l'invitation de Kailash, des centaines de milliers d'élèves et de professeur-e-s ont pris l'engagement solennel de protéger la sécurité de leurs pairs.

Au cours de la même année, Kailash a lancé la « Campagne 100 millions »³⁰, une campagne internationale qui encourage des groupes de jeunes citoyen-ne-s dans les écoles, les universités et les districts locaux du monde entier à agir pour s'assurer que chaque enfant de sa communauté et du monde est en sécurité, libre et éduqué.

Ces groupes sont dirigés par les jeunes eux-mêmes avec le soutien d'éducateur-ric-e-s. Des groupes ont été créés dans le monde entier, du Ghana au Chili, en passant par le Libéria et l'Inde, pour faire campagne contre les injustices et l'exploitation des enfants aux niveaux local et mondial. La Campagne 100 Million a pour objectif de devenir la plus grande campagne de jeunesse dans le monde d'ici 2022.

30 www.100million.org

Interdire le port d'armes et les insignes de police

Les éducateur-ric-e-s ne doivent pas porter d'armes. Leur présence dans les écoles ne contribue en rien à créer des environnements d'apprentissage sécurisés. Pas plus qu'elle ne renforce la confiance mutuelle entre les élèves et les éducateur-ric-e-s - une condition pourtant jugée essentielle pour garantir l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les éducateur-ric-e-s ne sont pas des agents chargés de faire appliquer la loi. Il ne leur incombe pas de communiquer aux forces de l'ordre des informations concernant leurs élèves, sauf si la sécurité de l'école est menacée.

En 1703, le conseil de la ville de Nimègue, l'une des plus anciennes villes des Pays-Bas, adopta une résolution interdisant aux enseignant-e-s de l'école latine de la ville de porter des épées. Le conseil leur a offert une cape et une canne, ce qui permettrait de faire respecter l'autorité des éducateur-ric-e-s, mais il-elle-s ont reçu pour instruction de laisser leurs armes chez eux-elles. Apparemment, cette mesure faisait suite à des escarmouches sanglantes dans le centre-ville impliquant des enseignant-e-s et des élèves. L'école, fondée en 1544, existe toujours en tant que lycée public municipal (Stedelijk Gymnasium) de Nimègue (Eillebrecht *et al*, 1995).

En 2018, à la suite de la fusillade dans les écoles de Parkland en Floride, le président Trump a suggéré que cela pourrait contribuer à assurer la sécurité si les enseignant-e-s déjà formé-e-s à l'utilisation des armes à feu pouvaient les amener dans les écoles. Le département américain de l'Éducation avait envisagé d'autoriser l'utilisation de fonds fédéraux à cette fin, mais y a renoncé. Au Congrès, l'opposition des enseignant-e-s contre le porte d'armes est considérable. Néanmoins, selon le Centre de recherche sur la prévention du crime, fin 2018, les enseignant-e-s pouvaient porter des armes dans 30 états (AJC, 2018).

La vérification du statut de résidence légale des élèves est un autre domaine dans lequel les personnes travaillant dans le secteur de l'éducation peuvent être invitées ou tenues de faire, franchissant la limite entre éducation et travail de police. Dans ce cas, le fait de refuser de faire le travail de la police peut être nécessaire pour garantir le droit à l'éducation.

Malgré l'opposition des syndicats d'enseignant-e-s, le Parlement britannique a adopté en 2011 la « stratégie de prévention anti-terroriste » qui oblige le personnel de l'éducation à aider à identifier les enfants dont le comportement suggère qu'il-elle-s

sont entraîné·e·s dans le terrorisme ou l'extrémisme et à les orienter vers les organismes compétents. (HM, 2011, p. 69). Alex Kenny, du Syndicat national des enseignant·e·s, a déclaré lors d'une conférence syndicale ultérieure à propos de la législation relative à la sécurité du gouvernement britannique :

Cela crée une situation où les enseignant·e·s ont plus de difficultés à saisir les occasions de discuter de problématiques importantes. Lorsque cela se produit, nous risquons de laisser les jeunes gens dans des endroits sombres, sur Internet et ailleurs, sans aucun espoir de médiation de notre part.

Développer et encourager les compétences démocratiques nécessite un débat libre. Si les éducateur·rice·s sont tenu·e·s de servir la police ou sont soupçonné·e·s de le faire, cela sapera le sentiment général de liberté à l'école, en fera un lieu moins sûr pour être différent et avoir des points de vue différents. Dans les pays totalitaires, il est courant de demander aux enseignant·e·s et aux autorités scolaires de signaler tout discours critique du gouvernement ou favorable à ses « ennemis ». Les enfants sont également encouragés à dénoncer leurs parents ou leurs enseignant·e·s.

De toute évidence, les enseignant·e·s qui exercent des fonctions de police peuvent constituer une menace sérieuse pour l'atmosphère de confiance et positive qui règne dans l'école et qui est si importante pour permettre l'apprentissage. Bien que les écoles aient besoin d'entretenir des relations positives avec les autres institutions de leurs communautés, il convient de tracer une limite stricte entre les rôles et les responsabilités des différents organismes et de leur personnel respectif. Si un élève considère l'enseignant·e· comme un prolongement de l'application de la loi, cela peut nuire de manière permanente à la relation qui les unit.

Ouvrir l'école à la communauté

Les écoles ne sont pas des entités isolées. Comme le dit un proverbe africain, « Il faut tout un village pour élever un enfant ». Préparer les enfants à vivre dans une société démocratique constitue un véritable défi éducatif. Ce dernier peut être relevé lorsque les écoles invitent les parents et les communautés locales au sein desquelles elles opèrent à jouer leur rôle.

Nouer des partenariats avec des groupes communautaires, des entreprises et des agences locales peut non seulement aider les écoles à atteindre leurs objectifs éducatifs mais aussi renforcer l'engagement de la communauté en faveur des écoles publiques et de la démocratie au niveau local.

« En Afrique du Sud, avant la démocratie, le système scolaire était un outil permettant de séparer les gens et d'inculquer des valeurs de supériorité et d'infériorité. Les Noirs ont appris à considérer les Blancs comme étant supérieurs. Les écoles représentaient ce que les maîtres blancs voulaient réaliser. C'étaient des outils d'oppression. Depuis 1994, année où l'objectif était de faire de l'école une communauté multiraciale, les parents ont commencé à participer à la vie de l'école ainsi qu'au sein des organes directeurs. Les notions de respect et de dur labeur ont changé depuis 1994. Les élèves apprennent maintenant à respecter tout le monde de manière égale plutôt que de ne respecter que les Blancs. Le dur labeur consiste à exploiter son potentiel et à servir sa communauté plutôt que de travailler pour son maître. »³¹

Les principes et les processus de l'éducation et de la démocratie sont étroitement liés. Dans les pays où le système scolaire a été utilisé pour promouvoir des priorités politiques antidémocratiques et oppressives, un remaniement des écoles pour refléter les valeurs des droits humains est un impératif évident. Pourtant, ces processus sont importants pour toutes les écoles, quel que soit leur passé.

La démocratie dans le système scolaire doit renaître à chaque génération. Chaque jour, les enseignant-e-s inculquent des valeurs d'égalité, de participation et de responsabilité à leurs élèves. Pour les élèves, mais aussi pour les communautés en général, les écoles peuvent avoir une influence positive. Les valeurs des droits humains, bien qu'elles soient universelles, se développent lorsqu'elles sont profondément enracinées dans la communauté et sensibles aux cultures locales.

31 Nkosana Dolopi, secrétaire général adjoint du Syndicat démocratique des enseignant-e-s d'Afrique du Sud, décrit un changement fondamental dans les relations entre l'école et la communauté depuis que son pays a aboli l'*apartheid* et est devenu une démocratie en 1994.

Les écoles où les élèves apprennent et mettent en pratique les valeurs des droits humains et les procédures démocratiques exigent de la flexibilité, une autonomie professionnelle et le pouvoir des enseignant-e-s. Trop de réformateurs essaient de créer un système éducatif basé sur des techniques de gestion et des hypothèses qui n'intègrent pas nécessairement ces valeurs et ces pratiques. L'approche de la normalisation, qui reflète l'opinion des décideur-euse-s politiques à la recherche de solutions simples et peu coûteuses, respecte peu souvent l'expérience locale, y compris celle des enseignant-e-s et autres professionnel-le-s de l'éducation.

Le danger d'une éducation « générique » ne réside pas seulement dans le fait qu'elle ne répond pas à des défis éducatifs spécifiques, mais qu'elle risque également de déraciner l'éducation des sociétés locales. Pour réussir, l'éducation doit établir des liens avec la communauté. Les écoles font partie de la communauté et, en tant que telles, elles devraient vivre, grandir et évoluer avec elle.

En Europe, des initiatives ont été prises pour rapprocher les écoles des communautés. L'une d'entre elle est le projet « Open Schools for Open Societies » (Écoles ouvertes pour des sociétés ouvertes), financé par l'UE.³² Le rôle de ce projet triennal (2018-2020) est de « faciliter la transformation des écoles en écosystèmes innovants ... pour lesquels les enseignant-e-s, les élèves et la communauté locale partagent la responsabilité ... et dont il-elle-s bénéficient tous grâce à l'augmentation du capital scientifique de leurs communautés et du développement d'une citoyenneté responsable ». Les enseignant-e-s sont invité-e-s à collaborer avec la communauté, les parents, les entreprises et les décideur-euse-s pour transformer leurs élèves en citoyen-ne-s responsables.

32 Consulter : <https://www.openschools.eu/>

Un millier d'écoles primaires et secondaires formant des centaines de « centres » dans douze pays participent au programme « Open Schools for Open Societies ».

Aux États-Unis, il existe un mouvement en croissance rapide dans les écoles communautaires qui semble avoir trouvé une approche efficace pour soutenir les élèves dans les communautés les plus défavorisées. Selon la Coalition nationale des écoles communautaires, « Une école communautaire est une école publique - la plaque tournante de son quartier, qui unit les familles, les éducateur-riche-s et les partenaires communautaires pour fournir à tous les élèves des enseignements de qualité, des services d'épanouissement, des services sociaux et de santé, ainsi que des opportunités pour réussir à l'école et dans la vie » (Coalition for Community Schools, n.d.). Aux États-Unis, environ cinq mille écoles se considèrent comme des écoles communautaires et des dizaines de districts scolaires ont adopté la stratégie à l'échelle du système.

C'est une évolution très positive. En fait, toutes les écoles devraient pouvoir aider leurs communautés à lutter contre la pauvreté, à renforcer leur résilience et à éduquer à la citoyenneté active. Mais ce sera difficile à réaliser avec un budget restreint, sans soutien politique et sans professionnels hautement qualifiés.

La démocratie doit avoir des racines. Elle ne peut pas simplement copier d'autres pays ou cultures pour fonctionner. L'enseignement public, qui suit la même approche en étant local et non pas un produit mondial standard, aide à préserver ces racines.

Adopter les nouvelles technologies avec prudence

Les nouvelles technologies ont démontré leur utilité pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Elles contribuent à multiplier les opportunités éducatives pour les élèves et aident les éducateur·rice·s à améliorer leurs techniques d'apprentissage. Mais elles présentent également des dangers. Par exemple, un marché des technologies « agressif » risque d'imposer ce qui doit être appris et comment.

La « robotisation » de l'enseignement n'appartient plus à la science-fiction dans certains cercles technologiques et pourrait séduire les pouvoirs publics pour des raisons financières. Toutefois, inculquer et développer le sens de la démocratie, en motivant les élèves et en orientant leurs comportements et attitudes, reposent en grande partie sur les interactions humaines entre eux-elles et leurs éducateur·rice·s. Les nouvelles technologies ne peuvent remplacer les fonctions les plus essentielles des professionnel·le·s qualifié·e·s de l'enseignement.

« (Mes élèves) collaborent avec des enfants de la planète entière sur des projets visant à surmonter les inégalités qu'il-elle-s ont identifiées. Au cours des quatre dernières années, il-elle-s ont interviewé des scientifiques de l'Antarctique, appris des astronautes de la station spatiale internationale et collaboré avec des personnes de plus de 90 pays. Chaque connexion leur permet de partager un peu de notre communauté et d'eux-mêmes avec le monde et d'intégrer des expériences transformatives possibles qu'en cas d'exposition à des cultures différentes. »³³

On nous dit que nous sommes au début de la « quatrième révolution industrielle ». L'intelligence artificielle, le « big data », la manipulation génétique, la connectivité et l'informatique en nuage influent considérablement sur la manière dont nous vivons, travaillons et apprenons (Schwab, 2016).

La technologie a toujours fait partie du travail des enseignants ; un tableau noir est aussi une forme de technologie. Mais que la technologie soit un tableau noir, un rétroprojecteur, un ordinateur, un robot ou l'intelligence artificielle, il s'agit d'un moyen et non d'une fin. Elle fait partie du répertoire pédagogique. Avec la technologie moderne, les élèves peuvent effectuer des vidéoconférences avec d'autres élèves sur un autre continent, ils disposent d'une mine d'informations, ils peuvent produire eux-mêmes des vidéos ou des prototypes en impression 3D.

La technologie peut donner des moyens en ouvrant des horizons et en faisant l'expérience du pouvoir de créer. Cela est vrai si tous les élèves ont accès à la technologie, ce qui

33 Michael Soskil, élu professeur de l'année 2017-2018 en Pennsylvanie, explique avec enthousiasme que la technologie a permis à ses élèves de résoudre des problèmes.

n'est souvent pas le cas.³⁴ Elle donne également de nouveaux moyens aux enseignant-e-s. Il-elles partagent non seulement des pratiques, des ressources et des apprentissages au-delà des frontières, mais la technologie facilite également l'activisme des enseignant-e-s dans le monde entier. Dans plusieurs pays, des groupes d'enseignant-e-s en ligne et en réseau ont aidé à lancer des grèves d'enseignant-e-s afin d'exiger une éducation de qualité pour leurs élèves.

Un autre volet de l'utilisation de la technologie pour personnaliser l'apprentissage consiste à remplacer les enseignant-e-s ou, au minimum, rendre l'apprentissage possible sans enseignant. Déjà en 1924, Sydney Presser avait créé un prototype d'« Automatic Teacher » (enseignant automatique), une première machine d'évaluations normalisées qui « aurait automatisé l'enseignement et les évaluations, invoquant la prochaine révolution industrielle dans l'éducation » (Watters, 2015). Là encore, la technologie peut aider à fonder de bonnes pédagogies, telles que l'évaluation formative, dans laquelle les données peuvent guider l'enseignant-e et l'élève et faire avancer le processus éducatif. Mais nous voyons aussi des situations où les données et l'apprentissage sont amalgamés. Les grandes entreprises de technologie ont transformé l'économie en ce que Shoshana Zuboff (2019) a appelé « le capitalisme de surveillance ».

Sous le couvert de l'éducation personnalisée, les entreprises de technologie éducative tentent de plus en plus de transformer les écoles en un panoptique similaire. Cela va des données de test, au comportement d'utilisation de l'ordinateur, au suivi en ligne et même à la reconnaissance faciale en temps réel. Il en va de même pour la surveillance en milieu de travail, qui

34 Consulter les statistiques du Pew Research Center sur l'accès national aux technologies : <https://www.pewglobal.org/2016/02/22/internet-access-growing-worldwide-but-remains-higher-in-advanced-economies/>

est de plus en plus courante dans le monde de l'entreprise. Ces mêmes technologies pourraient être utilisées pour surveiller et évaluer les enseignant-e-s. De telles pratiques risquent de créer des environnements dans lesquels les élèves et les enseignant-e-s se sentent mal à l'aise en raison de l'intrusion et de la surveillance. Ceci est très éloigné de ce que nous devrions valoriser dans l'éducation. Certains jeunes se sont déjà adaptés à l'absence de vie privée.

L'abus des nouvelles technologies est souvent lié aux efforts visant à économiser de l'argent ou à offrir des solutions de marché à l'éducation, ou les deux. C'est le cas lorsque la prestation de l'éducation a été entièrement sous-traitée à des acteurs privés, qui vendent souvent une éducation « standard » sans lien réel avec la communauté ni même avec le pays dans lequel ils opèrent.

Au Kenya et en Ouganda, Bridge International Academies, une entreprise américaine du secteur de l'éducation internationale, gère des écoles de la maternelle au secondaire qui emploient des enseignant-e-s non qualifié-e-s. Leur travail en classe est rigoureusement contrôlé à l'aide de scripts normalisés. Ces professeur-e-s sont contraints de lire sur une tablette des textes préparés aux États-Unis. L'enseignant-e- n'est pas censé-e- utiliser ses propres mots, ni modifier ni ajouter du texte, et il-elle est mis-e en garde de ne pas discuter en classe.

L'utilisation de la technologie devrait améliorer, et non affaiblir, la profession enseignante. L'exercice efficace de cette profession dépend de la capacité, du soutien et du temps nécessaires pour développer des relations avec les élèves ainsi que la collaboration avec des collègues.

De nombreux enseignant-e-s établissent de diverses manières des relations positives avec leurs élèves. Selon Gallagher (2013), ces stratégies incluent un enseignement avec enthousiasme et passion, une attitude positive, un intérêt pour la vie

des élèves en dehors de la classe et un traitement respectueux des élèves. Les relations positives enseignant-élève permettent aux élèves de se sentir en sécurité dans leur environnement d'apprentissage et offrent une base pour des compétences sociales et académiques importantes.

Des études montrent que le temps que les élèves passent avec leurs enseignant-e-s est plus important que la plupart des autres aspects de l'expérience d'apprentissage. Dans son livre *To Save Everything, Click Here* (2013), Evgeny Morozov relate une discussion avec Adam Faulk, président du Williams College, indiquant que, d'après leurs recherches, le meilleur facteur de prédiction du succès intellectuel des élèves à l'université n'est pas leur matière principale ou leur moyenne, mais le nombre de contacts personnels en face à face qu'ils ont eu avec les professeur-e-s. Morozov cite une opinion différente, mais similaire, de Pamela Hieronymi, professeure de philosophie à l'Université de Californie à Los Angeles (UCLA). Elle déclare :

L'éducation n'est pas la transmission d'informations ou d'idées. L'éducation est la formation nécessaire pour utiliser les informations et les idées. À mesure que l'information disparaît des librairies et des bibliothèques et envahit les ordinateurs et les appareils mobiles, cette formation devient plus importante, et non moins (Morozov, 2013).

Si l'on considère le cerveau comme un disque dur humain permettant de stocker des informations, la source de ces informations ou les moyens utilisés pour les transmettre ne sont pas très différents. Mais l'éducation n'est pas un simple processus de stockage. Apprendre à utiliser les informations et à gérer les concepts et les idées nécessite un contact personnel et une interaction avec un-e enseignant-e professionnel-le.

Les compétences qui permettent aux élèves de comprendre le fonctionnement de la démocratie, ses valeurs essentielles et les principes fondamentaux de la participation à la démocratie appartiennent toutes à cette catégorie immatérielle. Elles ne sont pas facilement mesurables ou quantifiables. Leur présence n'est pas facile à ressentir, mais son absence fait plus de dégâts que nous ne le réalisons.

Au niveau mondial, il existe un consensus croissant selon lequel la qualité de l'éducation dépend de la compétence des éducateur-ric-e-s. Il-elle-s doivent être hautement qualifié-e-s et motivé-e-s. Cependant dans plusieurs pays, comme mentionné précédemment, des techniques de gestion modernes sont importées du secteur privé, réduisant l'enseignement aux processus mécaniques ordonnés du taylorisme. Les résultats ne sont ni plus créatifs ni plus motivants que l'impact de la personne chargée de l'étude des temps qui se cache dans le coin d'une usine de fabrication. Nivelier l'enseignement vers le bas, programmer les enseignant-e-s pour qu'il-elle-s effectuent des tâches répétitives et les obliger à suivre un script pour communiquer avec les élèves en classe ne fonctionne pas. Un bon enseignement ne viendra pas de robots ni de la transformation des humains en robots.

Une publication de 2013 de la Commission européenne intitulée « *Supporting teacher competency development for better learning outcomes* » (Soutenir le développement des compétences des enseignant-e-s pour de meilleurs résultats scolaires) affirmait qu'« un terrain d'entente entre différentes cultures sur la nature de l'enseignement, la formation des enseignant-e-s et les compétences des enseignant-e-s peut être défini dans six grands paradigmes, qui devraient être des aspects intégrés et complémentaires de la profession :

« L'enseignant-e en tant qu'agent de réflexion ; en tant qu'expert averti et habile ; en tant qu'acteur de la classe ; en tant qu'agent social et en tant qu'apprenant tout au long de la vie » (Paquay et Wagner, 2001, cité dans la publication de la Commission européenne, 2013, p. 13).

John Dewey, éducateur et philosophe américain, a mis en garde, il y a plus d'un siècle, dans son ouvrage *Démocratie et éducation* (1916) contre « les objectifs imposés de l'extérieur ... rendant le travail des enseignant-e-s et des élèves mécanique et esclave ». Dewey nous a également enseigné que « quels que soient le précepte et la théorie enseigné que « quels que soient le précepte et la théorie acceptés, quels que soient la loi du conseil scolaire ou le mandat du surintendant de l'école, la réalité de l'éducation se retrouve dans les contacts personnels et en face à face de l'enseignant et de l'enfant ».

Crever les bulles Internet et mettre en valeur la vie privée

Internet offre d'innombrables avantages, mais présente également un certain nombre de risques. Les informations, vraies ou fausses, sont diffusées instantanément aux quatre coins de la planète. Il importe que les jeunes apprennent à utiliser Internet à leur propre avantage, mais aussi à filtrer les fausses informations et à faire preuve de responsabilité sur les réseaux sociaux. Nombreuses sont les écoles où le cyber-harcèlement est devenu un véritable fléau.

Sans oublier la question de la vie privée et de la confidentialité. L'exploitation d'Internet est aux mains d'une poignée de géants industriels, sans contrôle démocratique - ou presque - de la collecte et de l'utilisation des données. Dans certains pays, les pouvoirs publics recueillent et stockent sans réserve les données personnelles de leurs citoyen-ne-s, sans trop se soucier du respect de leur vie privée.

Dans l'analyse des mégadonnées et dans l'économie des algorithmes, où les données sont simplement traitées comme des faits, des aspects importants sont laissés de côté. Les intentions et la signification dans le contexte ne sont pas prises en compte dans l'analyse prédictive et les services personnalisés. Ainsi, les analyses elles-mêmes risquent d'être trompeuses et les services risquent de manquer la cible (Søe, 2017).

Les écoles et les enseignant-e-s doivent protéger leurs élèves et promouvoir une utilisation responsable de l'Internet. Plusieurs études sur les habitudes de recherche d'étudiant-e-s de troisième cycle dans des universités américaines ont montré une dépendance quasi totale à l'égard de Google. Une étude menée par Illinois Wesleyan a montré que la plupart des étudiant-e-s ne comprenaient pas parfaitement la logique des moteurs de recherche et n'étaient pas à même d'affiner les résultats de leur recherche (Shader, 2011).

Développer la capacité à utiliser les moteurs de recherche avec compétence contribuera grandement à renforcer le rôle de la vérité et de la réalité dans les démocraties. Quel que soit l'âge de l'utilisateur-riche, une recherche doit être bien menée en vérifiant à plusieurs reprises les informations trouvées. Cela a toujours été le cas, mais Internet a facilité la négligence.

En d'autres termes, la révolution de l'information donne accès à beaucoup plus d'informations, mais cela n'a pas invalidé les méthodes traditionnelles de détermination de leur fiabilité ou la nécessité de penser de manière indépendante. Le tsunami d'informations doit être filtré par les êtres humains. Il est donc important que l'éducation renforce la capacité à traiter les informations et à leur donner un sens. La maîtrise de l'Internet est nécessaire pour que le Web devienne un outil viable et non une source de supercherie.

Dans de nombreux cas, les fausses informations diffusées par le biais des réseaux sociaux ont eu un impact profond sur la politique. Les organisations radicales, les états souverains et les entreprises ont tous « armé » les réseaux sociaux pour influencer le discours public. Les plateformes des réseaux sociaux ont joué un rôle catalyseur dans ce processus (Müller et Schwarz, 2018). Le chercheur Tufekci a appelé YouTube « le grand radicalisateur » ; les algorithmes incitent à l'engagement - et, à l'instar des clics sur les publicités - la plateforme orientera les utilisateurs vers un contenu toujours plus radical (Tufekci, 2018).

Il est impératif de donner aux élèves les moyens de déterminer quelle information est réelle et celle qui ne l'est pas, comment l'information est produite, comment elle est diffusée et qui bénéficie de la diffusion de fausses informations.

Depuis longtemps, les éducateur-ric-e-s enseignent à leurs élèves la maîtrise de l'information. Dans les cours de sciences sociales et d'histoire, l'analyse de la source a été le fondement d'une bonne pédagogie. Les élèves doivent apprendre des faits de base, mais se concentrer uniquement sur des faits ne suffit pas. L'obtention de telles compétences n'est pas facile. Ce sont des connaissances et des compétences qui ne sont pas apprises et évaluées par des évaluations normalisées. Ainsi, une étude de Stanford a montré : « S'agissant de l'évaluation des informations transitant par les réseaux sociaux, il-elle-s sont facilement dupé-e-s » (McGrew *et al*, 2017, p.5). Nous avons besoin de pratiques pédagogiques pour l'ère du numérique, telles qu'enseigner aux élèves à « lire latéralement ».

Ceux-elles qui vérifient les faits abordent le contenu inconnu de manière complètement différente. Il-elle-s lisent latéralement, sortant presque immédiatement d'un site inconnu, ouvrant de nouveaux onglets et enquêtant en dehors du site lui-même. Il-elle-s quittent un site pour en savoir plus. (McGrew *et al*, 2017, p. 8).

Internet ne met pas seulement à disposition des utilisateur·rice·s des montagnes d'informations, il le fait en moins d'une seconde. La grande vitesse et la large diffusion de l'information peuvent nuire aux élèves.

L'intimidation persistante et extrême sur Internet a entraîné l'abandon scolaire chez des jeunes et a été liée à des suicides. Les attaques sont dévastatrices et des réputations sont ruinées. La circulation de photographies compromettantes, principalement de filles, s'est généralisée. Il faut déployer des efforts considérables pour lutter contre le harcèlement en ligne des élèves et du personnel éducatif afin de garantir la sécurité du milieu scolaire. Facebook et d'autres réseaux sociaux apportent des changements, mais l'adaptation des algorithmes par des entités privées ne suffit pas. Des discussions publiques dans le contexte de la gouvernance démocratique sont nécessaires.

Contrairement à d'autres formes de communication telles que le courrier, les médias électroniques et le téléphone, Internet n'a été conçu ni comme un service public, ni comme un monopole réglementé. Les fournisseurs de services Internet commerciaux ont commencé à apparaître à la fin des années 1980. Aujourd'hui, le contrôle d'Internet ne concerne qu'une poignée de sociétés privées et s'articule autour des revenus tirés de la vente de publicité. Les précieuses données vendables qu'elles collectent sont un « produit » dérivé.

L'une des conséquences de l'utilisation généralisée d'Internet et de la croissance des réseaux sociaux a été l'invasion des droits à la vie privée des élèves et des enseignant·e·s. Les problèmes incluent l'exploitation et la tromperie commerciales, le suivi des opinions ou des intérêts des élèves à des fins commerciales ou à d'autres fins, l'exposition à la pornographie ou à des discours de haine et l'utilisation du big data recueilli auprès des élèves, y compris leurs informations personnelles.

Les entreprises ciblent les clients potentiels aussi étroitement que possible en gardant une trace des « j'aime », des achats en ligne et d'autres comportements sur Internet. Les informations sont collectées auprès des élèves à partir du moment où il-elle-s commencent à utiliser Internet et sont impliqué-e-s dans les réseaux sociaux. Dès leur plus jeune âge, des messages très directs et ciblés leur sont adressé-e-s pour façonner leurs habitudes et leurs attitudes de consommation. Leurs données personnelles sont « exploitées » et communiquées pour des intérêts commerciaux, souvent sans que les élèves en aient connaissance et sans leur approbation, tout comme pour les adultes.

Il existe également des problèmes de confidentialité liés à l'utilisation d'Internet dans l'éducation même, y compris par des organismes commerciaux ou autres en dehors de l'éducation, qui influent sur l'orientation de la politique. Les élèves doivent être protégés des violations de leur vie privée, en plus d'apprendre à gérer en toute sécurité les dangers d'Internet.

De plus en plus d'écoles - y compris des écoles publiques - sous-traitent des services d'éducation à des sociétés à but lucratif. Ces entreprises ont souvent accès aux données sur les élèves. En outre, elles peuvent être en mesure d'accéder aux résultats des évaluations et à d'autres données pour recueillir des informations sur les intérêts et les performances de chaque élève.

Les parents et les défenseur-euse-s de la vie privée ont commencé à s'inquiéter de la disponibilité accrue du big data à des tierces parties. Une étude récente examinant les opinions de plus de mille parents américains concernant l'utilisation de la technologie en classe ont constaté que 79 % des répondant-e-s étaient quelque peu préoccupés ou extrêmement /

très préoccupés par les questions de protection de la vie privée (Marketplace, 2015, cité par Krueger et Moore, 2015).

Les informations personnelles disponibles concernant un élève peuvent inclure des informations sur l'identité de l'élève, les résultats scolaires, les pathologies ou tout autre élément spécifique à cet élève qui sont collectés, stockés et communiqués par des écoles ou des fournisseurs de technologie au nom d'écoles. Cela inclut le nom, l'adresse, les noms des parents ou des tuteurs, la date de naissance, les notes, l'assiduité, les antécédents disciplinaires, l'admissibilité aux programmes de repas, les besoins spéciaux et toute autre information nécessaire à l'administration et à l'enseignement de base. Cela inclut également les données créées par l'élève ou l'enseignant·e lors de l'utilisation de la technologie - comptes de messagerie, tableaux d'affichage en ligne, travaux exécutés avec un programme éducatif ou une application, tout ce qui concerne chaque élève dans le contexte éducatif.

Ces données sont à leur tour utilisées pour préparer des manuels et autres matériels pédagogiques et pour fournir des conseils en matière de politique éducative. Ce travail repose sur des algorithmes et ne peut pas être compris par les personnes extérieures aux entreprises et, de plus en plus, même par les sociétés qui développent les processus et manipulent les données. En d'autres termes, la politique est influencée, sinon élaborée, sur la base des données de machines conçues pour servir les marchés. Une telle sous-traitance revient souvent à retirer l'éducation des mains des enseignant·e·s et autres personnes de la communauté éducative.

Les décideur·euse·s politiques, notamment dans l'UE et les autorités nord-américaines, accordent une plus grande attention aux questions de protection de la vie privée. En 2018, une mesure majeure en matière de protection de la vie privée

est entrée en vigueur dans l'Union européenne, à savoir le règlement général sur la protection des données (RGPD).³⁵ C'est un bon début pour la réglementation publique de l'Internet.

Cependant, alors que les citoyen-ne-s et les dirigeant-e-s politiques prennent conscience des risques, les quelques entreprises qui jouent un rôle de premier plan dans la collecte et le contrôle des données deviennent de puissants lobbyistes pour protéger leurs intérêts, leurs « données » et leurs secrets professionnels. Leur modèle commercial ne dépend pas de frais d'utilisation des services, car ceux-ci sont « gratuits », ce qui signifie qu'elles effectuent leur chiffre d'affaires grâce aux données. Les responsables politiques ne sont parfois pas aussi concerné-e-s qu'il-elle-s ne le devraient parce qu'il-elle-s craignent le pouvoir, l'argent et l'influence des géants de l'Internet et des entreprises de données.

Le lien entre ces compétences Internet et l'avenir de la démocratie est à la fois clair et direct. Aux États-Unis, plusieurs enquêtes sont en cours sur le piratage étranger des comptes de dirigeant-e-s politiques qui pourrait avoir influé sur le résultat des élections présidentielles de 2016. Au cours de la période pré-électorale, une société de relations publiques basée au Royaume-Uni a procédé à un microciblage très sophistiqué des comptes Facebook, technique utilisée avec succès par cette même société lors de la campagne du Brexit au Royaume-Uni et dans la campagne pour les élections présidentielles au Kenya.

Dans la vie des enfants, les réseaux sociaux et Internet revêtent une grande importance. Cela continuera probablement d'être le cas. Toutefois, le cas chinois présenté ci-dessous est un avertissement terrible du potentiel d'utilisation

35 Pour en savoir plus sur le RGPD, consultez : <https://digitalguardian.com/blog/what-gdpr-general-data-protection-regulation-understanding-and-complying-gdpr-data-protection>

d'Internet contre les droits humains et les valeurs et pratiques démocratiques.

Le gouvernement chinois, en coopération avec certaines entreprises privées chinoises, applique les mécanismes du web, notamment des algorithmes ainsi que la collecte et le stockage sophistiqués de données, afin de créer un système de surveillance moderne et extrêmement complet. Le programme vise à fournir des profils détaillés de chaque citoyen-ne chinois-e grâce à la collecte de données sur les réseaux sociaux, aux achats en ligne, à la surveillance vidéo et à l'utilisation d'algorithmes de reconnaissance faciale. L'opération de données massive dépendra des organes de sécurité du parti communiste et de l'état. Selon des informations publiques, le système servira de base pour établir une « note du-de la citoyen-ne ». Le système était déjà utilisé en 2019 pour approuver ou refuser les visas de voyage en Europe. Si vous êtes considéré-e comme étant « non digne de confiance », ce qui signifie effectuer des publications critiques sur Internet ou exprimer des positions politiques non approuvées, votre note diminue. Bien qu'il n'y ait aucune différence de nature entre ce processus et les mesures autoritaires à l'ancienne, l'ampleur et l'efficacité fournies par Internet et d'autres technologies dépassent ce que même Orwell avait imaginé dans *1984*.³⁶

36 *1984* est un roman dystopique de l'écrivain anglais George Orwell, publié en juin 1949. Le roman se déroule en 1984, année où la majeure partie de la population mondiale est victime de guerre perpétuelle, de surveillance gouvernementale omniprésente et de propagande.

S'opposer à la ségrégation

Un pays qui instruit ensemble tou-te-s ses élèves a de plus grandes chances d'être à l'aise que celui qui opère une ségrégation entre les différentes franges de la population dès le plus jeune âge.

La mise à l'écart des enfants, sauf pour mieux prendre en charge les élèves ayant des besoins spéciaux, crée des inégalités, consolide les obstacles à la cohésion sociale au lieu de les supprimer et entrave l'instauration de la démocratie.

Quelles que soient les causes de la ségrégation, les établissements d'enseignement séparés sont intrinsèquement inégaux.

Dans le sud des États-Unis, comme en Afrique du Sud sous l'apartheid, la ségrégation était légale et n'a été abolie qu'après des décennies de lutte. Aux États-Unis, la guerre civile qui a eu lieu de 1861 à 1865 a été suivie d'une période relativement brève d'écoles intégrées dans le sud. Cependant, la montée du mouvement des suprémacistes blancs a à nouveau entraîné une ségrégation de l'éducation, pratique confirmée dans la décision de la Cour suprême de 1896 selon laquelle l'éducation devait être égale mais pouvait être séparée.

En 1954, la Cour suprême a annulé cette décision et statué à l'unanimité que « des établissements d'enseignement distincts sont intrinsèquement inégalitaires » (History.com Editors, 2018). En 1957, neuf élèves noirs ont été admis au Central High School de Little Rock, dans l'Arkansas. Le gouverneur a appelé la garde nationale pour bloquer leur entrée. Le Président Eisenhower a ordonné à l'armée américaine d'accompagner les élèves noirs. Ils sont entrés à l'école et sont allés en classe malgré la foule réunissant un millier de suprémacistes blancs hostiles et lançant des slogans racistes.

Aux États-Unis, de nombreux syndicats ont participé aux manifestations sur les droits civiques et ont apporté un soutien solide aux niveaux local, régional et national aux revendications du mouvement des droits civiques. Le Centre national américain, l'AFL-CIO, s'est mobilisé et a fait de l'adoption de la législation sur les droits civiques sa priorité absolue dans les années 1960.

La ségrégation est revenue dans certains états américains, mais elle n'est pas imposée par l'armée mais facilitée par des bons d'études « vouchers » et le « school choice » (choix d'école).

Dans les pays où des programmes de « choix d'école » ont été mis en place, la ségrégation a augmenté. Cette tendance s'applique particulièrement aux écoles privées. Le terme « School choice », essentiellement utilisé aux États-Unis, trouve son origine dans le contexte historique et raciste où les parents blancs devraient pouvoir choisir de ne pas envoyer leurs enfants à l'école avec des enfants noirs.

Cette notion a évolué en un concept radical dans l'organisation de l'enseignement public. Au lieu que l'éducation soit un système régi par des processus démocratiques répondant à la volonté collective du public, les parents choisissent en tant que « consommateurs » où envoyer leurs enfants à l'école. Les écoles, publiques et privées, se font concurrence. Certaines font même diffuser des publicités à la télévision et à la radio. Bien que l'on ait fait valoir que le « school choice » offrait les mêmes possibilités aux enfants pauvres qu'aux enfants des riches, en réalité, les normes en matière d'éducation se sont généralement détériorées pour les enfants des quartiers défavorisés.

Le Government Accountability Office (Cour des comptes; GAO) des États-Unis a signalé en 2016 que les *charter schools* publiques, une stratégie essentielle pour améliorer l'éducation des élèves vivant dans des quartiers très pauvres, identifient souvent les élèves pauvres et issus des minorités dans les écoles publiques plus grandes et plus diversifiées pour les inscrire dans des écoles moins diversifiées. Le GAO a constaté que, de l'année scolaire 2000-2001 à 2013-2014, le pourcentage d'écoles publiques de la maternelle au secondaire dans une pauvreté extrême et le pourcentage d'élèves principalement afro-américains ou hispaniques ont augmenté de manière significative - plus du double - passant de 7.000 écoles à 15.000. Le pourcentage de toutes les écoles présentant un isolement racial ou socio-économique est passé de 9 à 16 % (Topppo, 2016).

Dans les pays où des programmes de choix d'école ont été mis en place, la ségrégation a augmenté, particulièrement dans les établissements privés. Selon la publication de l'OCDE *Équité et qualité dans l'éducation* (2012), « le choix de l'école peut accroître les différences entre les écoles en termes de performances et de contexte socio-économique et, dans de nombreux pays, ces différences sont significatives » (p. 65).

L'ancien Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe a exprimé son inquiétude face à la ségrégation croissante des écoles dans un rapport basé sur des enquêtes dans plusieurs pays. Le rapport se concentre sur la ségrégation liée au statut de migrant-e ou de réfugié-e, au handicap et à la séparation des Roms (Centre européen pour les droits des Roms, 2018). Dans un autre rapport, également consacré à la ségrégation scolaire, le Commissaire aux droits de l'Homme a déclaré :

La ségrégation dans l'éducation renforce, reproduit et maintient les divisions dans la société, tandis que les écoles intégrées permettent de réduire ces conflits. L'exercice de la démocratie étant l'art de rassembler divers groupes autour de valeurs communes, apprendre à être, travailler et étudier ensemble dès le plus jeune âge ouvre la voie à une citoyenneté réelle et active fondée sur la compréhension et la tolérance. (Conseil de l'Europe, 2017, page 5)

Les désaccords sur la valeur des écoles intégrées continuent en quelque sorte à se répéter. Par exemple, aux Pays-Bas, une bataille politique a fait rage tout au long du XIX^e siècle sur la question du monopole d'état sur l'éducation sans frais de scolarité. Cette question s'opposait à la « liberté d'éducation »

et à la séparation de l'Église et de l'État.³⁷ Les Hollandais l'appelaient « De Schoolstrijd » (La bataille des écoles). Leur solution consistait à séparer École et État en finançant de manière équitable toutes les écoles, publiques et privées, à partir de 1917 (Hooker, 2009).

La liberté d'éducation a abouti à un système d'écoles publiques ségrégué et divisé en écoles publiques gouvernées par les pouvoirs publics ou pour leur compte, et à des « écoles spéciales » (*Bijzondere scholen*) gérées par des groupes soutenant des méthodes pédagogiques particulières ou par des groupes religieux des communautés catholique, protestante et juive.

En raison de ce système, les Pays-Bas ont pendant longtemps été un pays où les enfants de confessions différentes pouvaient être séparés.

Vers la fin des années 1960, les églises confrontées à des groupes d'infidèles n'ont pas pu éviter que leurs écoles modèrent les aspects religieux, ouvrant leurs portes à tous les enfants et devenant presque indiscernables des écoles publiques. Mais personne n'a pensé, par conséquent, à changer le système de financement. En conséquence, après l'arrivée de travailleur·euse·s des pays islamiques, des écoles islamiques ont été introduites, séparant à nouveau les enfants d'une croyance spécifique de tous les autres, et posant cette fois le défi supplémentaire consistant à concilier les valeurs de la société néerlandaise ouverte et démocratique avec celles qui prévalent dans les communautés islamiques conservatrices et leurs écoles.

37 La liberté d'éducation est le droit des parents de faire éduquer leurs enfants conformément à leurs opinions religieuses ou autres, ce qui permet aux groupes de pouvoir éduquer leurs enfants sans être entravés par l'État-nation. C'est un concept constitutionnel (juridique) qui a été inclus dans la Convention européenne des droits de l'Homme (Protocole 1, article 2), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (article 13) et plusieurs constitutions nationales, dont celles de la Belgique et des Pays-Bas.

Aujourd'hui, les communautés locales, y compris les écoles locales existantes, s'opposent à la création de nouvelles écoles islamiques, par exemple en retardant la procédure de recherche d'un site pour établir une nouvelle école.

Combattre la discrimination fondée sur le genre, la religion, la race, l'appartenance ethnique, le handicap, la situation sociale et l'orientation sexuelle

La discrimination est souvent le fruit de la peur et de la bigoterie. Irrationnelle, elle laisse apparaître les facettes les plus sombres de l'être humain.

L'école aide à lutter contre la discrimination, en démontrant aux plus jeunes - en âge de comprendre - qu'elle est une aberration intellectuelle totalement contraire aux valeurs de la démocratie et de la justice.

Raouia Ayachi est une fillette marocaine âgée de onze ans. À l'automne 2015, le ministre marocain de l'Éducation a visité son école primaire située dans un petit village près de Casablanca. Quand il est entré dans la salle de classe, ses yeux se sont posés sur Raouia, qui était un peu plus grande que les autres enfants, et le ministre lui a demandé : « Quel âge as-tu, ma fille. » « Onze ans, monsieur », répondit-elle. « N'es-tu pas trop âgée pour encore être à l'école ? », lui rétorqua le ministre de l'Éducation. « À ton âge, tu devrais plutôt te soucier de trouver un mari et de te marier que d'aller à l'école », a déclaré le ministre qui l'a renvoyée chez elle. Raouia, qui vient d'une famille très pauvre, a décidé de résister au ministre de l'Éducation et, avec le soutien de tout le village et du syndicat local de l'éducation, elle a retrouvé sa place dans la classe. Cette fois, c'est le ministre qui a été renvoyé chez lui.

Bien qu'un cas implique des violences verbales et l'autre, un coup de feu, le même « principe » qui a affecté Raouia Ayachi au Maroc s'applique à Malala Yousafzai, la jeune Pakistanaise qui a survécu de peu à l'attaque des talibans le 9 octobre 2012, alors qu'elle était dans un bus dans le district de Swat à Khyber Pakhtunkhwa, au nord-ouest du Pakistan, où les talibans locaux avaient interdit aux filles d'aller à l'école. Ils voulaient la faire taire pour qu'elle ne puisse plus défendre l'éducation des filles. Leurs histoires parlent de courage, d'autonomisation et d'équité. Mais il s'agit avant tout du droit à l'éducation et de la lutte contre la discrimination.

La plupart des groupes victimes de discrimination sont des minorités, souvent de petites minorités. Mais ce n'est pas le cas avec la discrimination de genre. Le statut de minorité et le manque de pouvoir dans la société ne sont pas basés sur des chiffres, mais sur des préjugés, des convictions religieuses,

des habitudes et des pratiques ancrées, qui persistent dans la plupart des pays, même lorsque la législation et l'application de la lutte contre la discrimination fondée sur la loi sont bonnes. Des chiffres choquants sur la violence à l'égard des femmes, par exemple, sont apparus dans certains pays dotés d'une législation progressiste en matière de genre.

La discrimination sous toutes ses formes est destructrice pour la société. Les gens devraient être tenus responsables de leurs actes et de la manière dont il-elle-s accomplissent leur travail, mais jamais de leur identité. Diverses caractéristiques personnelles servant d'excuse à la discrimination devraient être totalement hors de propos, non seulement dans l'éducation mais aussi dans la société. Cependant, dans la plupart des pays du monde, nous sommes à des années-lumière de cet objectif.

Il existe une discrimination persistante à l'encontre des personnes en raison de leur race ou de leur appartenance ethnique dans de nombreux pays, y compris les démocraties. L'antisémitisme n'a pas non plus été éliminé. Même lorsque des progrès juridiques ont été accomplis, la discrimination et les stéréotypes raciaux et ethniques persistent. L'opposition aux migrant-e-s et aux réfugié-e-s, qui a été si dramatique dans certains pays, mêle crainte de l'inconnu et préjugés religieux. C'est dans la lutte contre cette discrimination « non officielle » que l'éducation peut être particulièrement efficace.

Certains groupes sont souvent victimes d'une discrimination extrême, historiquement et actuellement, mais attirent moins l'attention au niveau mondial car ils ne sont pas présents pas dans tous les pays.

Les peuples autochtones ont été victimes au cours des siècles de ce qu'on appelle maintenant des « crimes contre l'humanité ». Non seulement ils recherchent l'égalité, mais ils souhaitent également préserver leur identité culturelle, leurs langues et leur mode de vie.

Un autre groupe victime dans certains pays d'une discrimination extrême depuis la naissance et pendant des générations sont les personnes des castes inférieures. Les lois visant à éliminer cette discrimination, bien qu'importantes, n'ont pas réussi à protéger un grand nombre de personnes appartenant aux castes inférieures.

Il existe également une importante discrimination fondée sur le handicap. Si les écoles doivent contribuer à vaincre cette discrimination, il est notamment possible de veiller à ce que des possibilités d'éducation égales et, dans la mesure du possible, intégrées soient offertes aux enfants handicapés.

Peu de formes de discrimination ont un impact plus profond et plus dévastateur sur la vie d'une personne que la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle. Et pourtant, il n'existe aucune forme de discrimination aussi profondément enracinée et aussi difficile à combattre que celle-ci. Bien qu'il y ait des signes positifs de changement, en particulier dans les démocraties laïques occidentales, en 2017, les relations LGBTI³⁸ étaient illégales dans 74 pays et étaient même passibles de la peine de mort dans une douzaine d'entre eux. Il existe des pays où les autorités éducatives revendiquent le droit de refuser de nommer ou de renvoyer des enseignant·e·s dont l'orientation sexuelle est considérée non conforme à leurs normes religieuses. Dans de nombreuses régions du monde, il est interdit aux enseignant·e·s de traiter les problèmes liés à l'orientation sexuelle en classe. Selon les autorités, cela ne ferait qu'encourager les comportements homosexuels. Il n'y a pas si longtemps, un ministre de l'Éducation polonais a déclaré que permettre aux enseignant·e·s de discuter de l'homosexualité minerait la moralité nationale et les fondements de l'état polonais.

38 LGBTI est une abréviation de « lesbienne, gay, bisexuel·le, transgenre et intersexe ».

Des normes sur la non-discrimination et l'égalité des personnes LGBTI ont été adoptées, développées et renforcées par les Nations Unies, l'Union européenne, l'Organisation des états américains et la Commission africaine des droits de l'Homme et des peuples. Les enseignant-e-s ne sont pas les seul-e-s à plaider en faveur de meilleurs méthodes et programmes d'enseignement intégrant les normes les plus récentes en matière de droits humains. Il est de la plus haute importance que les élèves aux prises avec des problèmes d'orientation sexuelle soient soutenus par leurs écoles et leurs enseignant-e-s et qu'il-elle-s se voient offrir un environnement sûr, sans intimidation.

Pour que les enseignant-e-s abordent activement toutes les formes de discrimination et impliquent les élèves, il-elle-s doivent avoir accès à du matériel pédagogique exempt de préjugés et de stéréotypes. Lors d'une conférence internationale à Amsterdam en 1984, des syndicats de l'éducation européens et américains ont présenté une « anthologie » d'œuvres littéraires et de matériels pédagogiques qui contribueraient à « susciter le respect des élèves envers ceux qui sont différents, en tant que fondement de l'éducation à l'humanisme et à la tolérance dans une société pluraliste » (Comité international, 1984). Depuis lors, une abondance de matériel pédagogique a été élaborée pour aider les éducateur-ric-e-s à aborder les questions de droits humains et les valeurs démocratiques. Cependant, pour inculquer ces valeurs avec succès, il faut également que les enfants apprennent à propos de l'absence de ces valeurs ; des antécédents de discrimination, de répression et d'extermination ; de la brutalité qui fait partie de l'histoire humaine. La montée du racisme, de l'antisémitisme et de la xénophobie dans certaines démocraties occidentales donne une raison supplémentaire de passer au crible le programme d'histoire

pour garantir, par exemple, que l'esclavage, le génocide et l'holocauste soient correctement traités.

Le racisme et l'antisémitisme sont sans aucun doute les expressions de haine les plus anciennes et les plus cruelles à l'encontre de groupes de personnes. L'antisémitisme s'est manifesté pour la première fois en Europe dès les massacres en Rhénanie, également connus sous le nom de persécutions de 1096, lorsque des foules de chrétien-ne-s allemand-e-s ont perpétré une série de meurtres en masse de juif-ive-s. Selon l'historien américain David Nirenberg, les événements de 1096 en Rhénanie « sont souvent présentés comme le premier exemple d'antisémitisme qui ne serait jamais oublié et dont l'apogée fut l'Holocauste » (Nirenberg, 2015). Des enquêtes menées en 2019 révèlent une montée de l'antisémitisme en Europe, la France signalant une hausse de 74 % des délits contre les juifs et l'Allemagne enregistrant une augmentation de 60 % des agressions violentes. Le co-dirigeant du parti allemand d'extrême droite AfD, Alexander Gauland, a décrit l'Holocauste comme une « fiente d'oiseau dans un millénaire allemand glorieux » (Henley, 2019). Aux États-Unis, un antisémitisme ouvert et flagrant semble être revenu avec le mouvement du suprémacisme blanc. Lors des manifestations à Charlottesville, en Virginie, les 11 et 12 août 2017, des jeunes manifestant-e-s du rassemblement « Unite the Right » ont combiné leur haine anti-noire et anti-musulmane avec l'antisémitisme. Le 27 août 2018, l'attaque antisémite la plus meurtrière de l'histoire des États-Unis s'est produite à la synagogue Tree of Life de Pittsburgh, en Pennsylvanie. Onze personnes ont été tuées et sept blessées. La haine anti-noire, antisémite et anti-musulmane semble être liée au sein des mêmes groupes extrémistes.

La discrimination fondée sur la religion est aussi ancienne que la religion elle-même. Pour beaucoup, les normes reli-

gieuses ne devraient pas être subordonnées à la primauté du droit. Les conflits entre religions sont aussi courants que les luttes au sein des groupes confessionnels eux-mêmes. Les églises catholiques et protestantes et leurs nombreux camps et factions divisent le monde chrétien depuis des siècles. Ce n'est qu'avec l'émergence d'une démocratie laïque que les conflits religieux pourraient être maîtrisés, à quelques exceptions près. L'islam est également divisé en plusieurs sectes, branches et écoles.³⁹ Les sunnites, les chiites et leurs descendant-e-s ont des bases géographiques différentes, où prévalent souvent l'intolérance et un régime autoritaire.

La démocratie n'est pas une garantie contre l'intolérance religieuse. La meilleure chose à faire est d'empêcher le règne religieux. Au Moyen-Orient, les extrémistes religieux-euses juif-ive-s dans les colonies de Cisjordanie et les extrémistes islamiques ont plus en commun qu'avec leurs compatriotes ou avec la démocratie traditionnelle et libérale et l'État de droit.

Après plusieurs décennies, les conflits entre fondamentalistes islamiques et hindous persistent dans la péninsule indienne. Des bouddhistes attaquent des musulman-e-s au Myanmar. Les exemples ne manquent pas.

La discrimination fondée sur la religion est parfois liée à l'hostilité à l'égard des migrations, à l'arrivée de réfugié-e-s dans des pays et à des manipulateur-ric-e-s politiques irresponsables attisant le feu de la haine et de l'intolérance plutôt que de soutenir la paix et la compréhension. Le Premier ministre hongrois, Victor Orbán, a été élu récemment (2018) par une victoire écrasante après avoir milité pour préserver la sécurité et la « culture chrétienne » de la Hongrie. Les fondements du christianisme sont enracinés dans le fascisme hongrois et sont utilisés contre les juif-ive-s, par exemple, dans le cadre

39 <https://informationisbeautiful.net/visualizations/islamic-sects-schools-branches-movements/>

d'attaques antisémites à peine voilées contre le milliardaire et défenseur de la démocratie Georg Soros, tout en fournissant une raison d'être religieuse aux attaques contre les migrant-e-s et réfugié-e-s, dont beaucoup sont musulman-e-s (Fagan, 2018).

Dans l'Autriche voisine, où en 2018 et 2019, des populistes de droite du FPÖ ont fait partie du gouvernement Herbert Kickl, alors ministre de l'Intérieur du FPÖ, a proposé un couvre-feu pour les demandeurs d'asile et l'incarcération des réfugiés « dangereux » sans décision de justice. Kickl appelle cela « *Sicherheitshaft* », un terme très chargé de sens car il rappelle le terme « *Schutzhaft* » (garde protectrice) que les nazis utilisaient pour faire disparaître les personnes non désirées. Lorsqu'on lui a demandé si la Cour de justice européenne pouvait l'arrêter, Kickl a déclaré que « la loi doit suivre la politique » et non l'inverse, démontrant ainsi un mépris de l'état de droit. (Kruk, 2019)

Ces sombres rappels du passé dans leurs incarnations modernes exigent des réponses dans la société au sens large, mais aussi en classe. Éduquer à la démocratie, c'est aussi apprendre à connaître ses ennemis. Ainsi, les éducateur-ric-e-s doivent être vigilant-e-s. Tout en étant sensibles aux groupes d'âge, il-elle-s doivent aborder les événements catastrophiques de l'histoire de l'humanité et de l'histoire nationale et les lier aux inégalités, à la discrimination et à la tyrannie actuelles, pour que l'histoire ne se répète pas.

Autoriser l'inscription scolaire des enfants sans-papiers

L'accès gratuit à l'enseignement primaire et secondaire est un droit universel. Aucun enfant ne peut en être privé, même s'il s'agit d'un-e mineur-e sans-papiers. Tout comme l'accès aux services de soins de santé, les enfants, quel que soit leur statut légal, doivent pouvoir être scolarisés.

Dans certains pays, des efforts ont été déployés pour exclure les migrant-e-s sans-papiers des services publics essentiels dans le cadre d'un populisme nationaliste anti-migrant-e-s. Ces efforts pour exclure les enfants de l'éducation en raison de leur statut juridique ne sont pas fondés sur les normes internationales relatives aux droits humains ni sur le droit international.

« Suite au premier afflux important de réfugiés en Allemagne lié aux conflits au Moyen-Orient, nous avons visité une école à Berlin qui accueillait de nombreux enfants réfugiés de Syrie. < Combien d'élèves réfugiés avez-vous ? >, j'ai demandé à la principale. < Je n'en ai aucune idée >, répondit-elle avec irritation. < Nous ne les comptons pas ! >

Je me suis alors rendu compte que c'est peut-être l'une des caractéristiques, sinon l'esprit même, de la profession enseignante : le désir de construire l'équité dans la salle de classe, à l'école et, oui, dans la société en général. »⁴⁰

Selon le Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, pas moins de 51 % des réfugié-e-s ont moins de 18 ans, dont beaucoup sont sans-papiers. Sans accès à l'éducation, une partie de toute une génération risque d'être perdue, exclue de la société. Les répercussions sur cette génération manquante ne peuvent être sous-estimées. Elles vont bien au-delà de la pauvreté et de l'anarchie jusqu'au désespoir. Et dans trop de cas, elles deviennent un terrain fertile pour la radicalisation.

Le racisme et la xénophobie, nourris par des mouvements populistes, sont en augmentation dans de nombreux pays. Les enfants et les jeunes réfugié-e-s sans-papiers sont les plus vulnérables de tou-te-s et il-elle-s sont les victimes faciles des responsables politiques sans scrupules. Des efforts ont été déployés pour exclure les sans-papiers des services publics essentiels. Mais ces efforts, y compris l'exclusion des enfants de l'éducation en raison de leur statut juridique, ne sont pas fondés sur les normes internationales relatives aux droits humains ou le droit international.

Un cas très célèbre remonte à de nombreuses années lorsque ces normes ont été prises plus au sérieux aux États-

40 Observation lors de la visite d'une école par un enseignant délégué au Sommet international de la profession enseignante à Berlin les 3 et 4 mars 2016.

Unis. En 1975, au Texas, la législature de l'état a adopté une loi visant à retenir les fonds publics destinés à l'éducation d'élèves qui n'avaient pas été légalement admis aux États-Unis. Cela permettait aux districts scolaires locaux de les exclure. Dans l'affaire Plyler v. Doe (1982), la Cour suprême des États-Unis a estimé, dans une décision 5-4, que la loi violait la Constitution des États-Unis. La Cour a jugé que la loi du Texas « visait les enfants et imposait son fardeau discriminatoire sur la base d'une caractéristique légale sur laquelle les enfants peuvent exercer peu de contrôle » (Justia, n.d), à savoir le fait qu'ils ont été amenés illégalement aux États-Unis par leurs parents. La majorité de la Cour a refusé d'admettre que la discrimination fondée sur ce principe servirait tout intérêt important de l'état et a invalidé la loi du Texas. Dans la même décision, la Cour a également déclaré qu'il était inconstitutionnel d'imposer des frais de mille dollars par an aux élèves sans-papiers.

En règle générale, le droit à l'éducation est légalement prévu pour les enfants sans-papiers en Europe, conformément aux normes internationales et européennes. Certains pays ont des dispositions légales spécifiques à cet effet. De telles dispositions s'appliquent également dans une grande partie du monde.

Cependant, dans la pratique, de nombreux enfants sans-papiers, vivant souvent dans l'ombre, ne reçoivent pas le même traitement que les autres. Cela peut être dû au fait que les exigences relatives aux documents d'identité découragent l'inscription dans les écoles. Cela peut également provenir de la crainte que la fréquentation scolaire permette aux autorités de localiser et de renvoyer des familles sans-papiers. Dans certains cas, il n'existe aucune possibilité de résidence permanente ou stable, ce qui est également lié à la scolarisation.

Comme l'a reconnu le Conseil de l'Europe, « Les enfants migrants sans-papiers sont vulnérables à trois égards : en tant que migrants, en tant que personnes sans-papiers et en tant qu'enfants. Les lois applicables abordent généralement leur situation en termes de migration et de statut, sans considérer qu'ils sont des enfants » (Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, 2011).

Par exemple, la législation du Royaume-Uni sur les enfants sans-papiers et le droit à l'éducation aux niveaux primaire et secondaire est conforme aux normes internationales et européennes. Cependant, les problèmes liés à l'exercice effectif des droits des enfants sans-papiers au Royaume-Uni sont décrits en détail dans un rapport de 2013 du *Coram Children's Legal Centre* (2013) intitulé « Grandir dans un environnement hostile ». Ce rapport montre que, pour de nombreuses raisons, un nombre considérable d'enfants sans-papiers ne peuvent en effet pas exercer leur droit à l'éducation.

Mais la situation peut être encore pire. L'Australie intercepte tous les demandeur·euse·s d'asile et les réfugié·e·s qui tentent d'atteindre ses côtes par bateau. Le pays insiste sur le fait qu'ils ne pourront jamais se réinstaller en Australie. Au fil des ans, de nombreuses personnes, y compris des enfants, ont été envoyées dans des centres de traitement privés situés dans la petite nation insulaire de Nauru et sur l'île de Manus, en Papouasie-Nouvelle-Guinée. La BBC a rapporté en septembre 2018 que les enfants détenus à Nauru « ont renoncé à la vie » (Harrison, 2018). L'article indiquait ensuite que, selon l'*Australian Asylum Seeker Resource Centre* (Centre de ressources australien pour les demandeurs d'asile), au moins 30 enfants souffraient du syndrome de résignation, qui est un trouble psychiatrique rare où les victimes réagissent à un traumatisme grave en renonçant à la vie. En outre, 15 enfants avaient soit tenté plu-

sieurs fois de se suicider, soit s'automutilaient régulièrement. Pendant de nombreuses années, des groupes australiens de défense des droits humains, des organisations médicales et juridiques ainsi que le syndicat australien de l'éducation, l'Australian Education Union, ont condamné les pouvoirs publics pour leur politique dure et inhumaine indigne d'une nation démocratique et visant à dissuader, détenir et expulser les demandeur·euse·s d'asile en violation du droit international. Le gouvernement australien a finalement renoncé et décidé que tous les enfants soient retirés de l'île. En février 2019, le dernier groupe a été envoyé en Amérique du Nord pour s'y établir. Depuis 2013, plus de 3.000 réfugié·e·s et demandeur·euse·s d'asile ont été détenu·e·s à Nauru et sur l'île de Manus. Il en reste environ un millier sur les îles (Harrison, 2018).

Mais il y a des pays, le Liban et la Jordanie, qui, malgré leur petite taille, ont déployé des efforts extraordinaires pour accueillir les enfants réfugiés, donnant ainsi l'exemple aux pays riches comme l'Australie. Le Liban, qui compte 4,5 millions d'habitants, a accueilli plus de 450.000 enfants syriens. Malgré une infrastructure fragile et un manque de financement, le pays et ses enseignant·e·s mettent tout en œuvre pour veiller à ce qu'au moins 150.000 enfants aient une place dans une salle de classe. Les enseignant·e·s ont accepté d'enchaîner « deux services ». En Jordanie, pays sans gros moyens, la plupart des réfugié·e·s sont hébergé·e·s dans des camps gigantesques. Le pays ne ménage pas ses efforts pour scolariser les enfants, malgré les lourdes charges qui pèsent sur son budget de l'éducation.

Promouvoir l'égalité des genres, la diversité et l'inclusion

L'égalité des genres, la diversité et l'inclusion... Tout commence à l'école, au sein même de la classe. La mise en pratique de ces valeurs aide à consolider la démocratie. Pour l'UNICEF, « l'égalité des sexes signifie que les femmes et les hommes, comme les filles et les garçons, bénéficient des mêmes droits, des mêmes ressources, des mêmes possibilités et des mêmes protections. Cela ne signifie pas pour autant que les filles et les garçons ou les femmes et les hommes doivent être identiques ou être considéré·e·s exactement de la même façon. »

La « diversité » signifie prendre en compte les différences qui existent entre les individus ou entre les communautés, en considérant comme une valeur positive ce qui les distingue. L'« inclusion » consiste à faire en sorte que chaque individu, quel que soit son genre, sa race ou sa situation, puisse participer. Si l'égalité est l'objectif final, l'équité, qui se définit comme étant la qualité de ce qui est juste et impartial, est le moyen d'y arriver.

Si bon nombre de pays ont réalisé des progrès dans le domaine de l'égalité des chances et de l'accès aux ressources, trop de régions du monde sont encore minées par l'ignorance, les préjugés ou l'indifférence, entravant le traitement juste et impartial des filles et des minorités.

Les systèmes d'enseignement publics, lorsqu'ils sont financés adéquatement, constituent l'instrument social le plus efficace pour lever les obstacles à l'égalité, à la diversité et à l'inclusion, et permettre aux éducateur·rice·s de créer des environnements d'apprentissage où ces valeurs sont mises en pratique dans les classes.

« Le mélange dans l'école de jeunes de différentes races, religions et coutumes crée pour tous un environnement nouveau et plus large. »⁴¹

Le respect de la diversité signifie qu'il faut parfois faire preuve de créativité pour trouver des moyens de nouer des liens avec les élèves. Cela exige non seulement le respect, mais aussi la compréhension des différences culturelles et autres. L'adaptation à des salles de classe variées n'est possible que si les enseignants disposent d'une autonomie professionnelle en termes de méthodes d'enseignement et d'influence sur les programmes et le matériel pédagogique. Enseigner en tant que fonction mécanique déterminée de façon centralisée par le haut ne fonctionnera pas.

La diversité est le contraire même de la ségrégation et doit être promue si nous recherchons la démocratie.

Les garçons et les filles apprennent ensemble, c'est la diversité au premier niveau. Cependant, l'inscription des filles à l'école ne garantit pas que les filles auront le même droit à l'éducation que les garçons. Parvenir à l'égalité des droits, c'est aussi s'attaquer aux problèmes qui ne se limitent pas à l'école, par exemple, lorsque les garçons sont choisis plutôt que les filles pour aller à l'école lorsque les ressources familiales sont limitées.

L'équité entre les genres exige plus que l'abolition de la ségrégation et de la discrimination. Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), le fonds qui aide les pays à faible revenu à financer leurs systèmes scolaires, soutient « des stratégies sexospécifiques pour l'éducation des filles ». Les politiques et pratiques susceptibles d'influencer de manière positive la scolarisation et le succès des filles à l'école comprennent des mesures très élémentaires pour prévenir la violence sexiste

41 Il y a plus d'un siècle, bien avant l'utilisation courante du mot « diversité », John Dewey, éducateur et philosophe, avait déjà avancé cet argument dans son ouvrage *Démocratie et éducation* (1916).

en milieu scolaire, la mise en place d'installations sanitaires non mixtes, et la suppression des préjugés sexistes dans les manuels scolaires (GPE, 2017). Les écoles peuvent faire une différence importante et créer des opportunités pour les filles. Entre autres, les études et l'évolution des mentalités peuvent aider à ouvrir des professions traditionnellement dominées par les hommes.

De toute évidence, la diversité signifie beaucoup plus que d'avoir les filles et les garçons qui apprennent ensemble dans la même classe. Nous parlons de vraie diversité lorsque ces garçons et ces filles appartiennent à des groupes ethniques, des religions et des contextes sociaux différents, et que leurs enseignant-e-s reflètent également la diversité de la communauté dans laquelle l'école évolue. La politique de recrutement des enseignant-e-s détermine la composition de la profession pour de nombreuses années. Les changements dans la composition de la population scolaire ne sont peut-être pas immédiatement reflétés dans les effectifs de l'école, mais au fil du temps, le recrutement ciblé d'enseignant-e-s appartenant à des groupes sous-représentés peut faire en sorte qu'il y ait un plus grand nombre d'enseignant-e-s issus de groupes traditionnellement victimes de discrimination.

Avec la migration massive de personnes originaires de zones de conflit ces dernières années, l'éducation des enfants migrants et réfugiés fait l'objet de débats animés dans les pays d'accueil et de transit. Bien que le droit de ces enfants à l'éducation soit incontestable, les opinions sur l'endroit et la manière dont ce droit doit être exercé varient. En principe, ces enfants devraient trouver une place dans le système scolaire national de leur nouveau pays. Avoir un mélange d'élèves et d'enseignant-e-s, migrant-e-s et non-migrant-e-s, peut accélérer l'intégration des enfants migrants dans leur nouveau pays de

résidence. Cependant, il peut aussi exister de bonnes raisons de les garder, pendant une période limitée, dans des classes séparées afin qu'ils puissent apprendre la langue et se familiariser avec les valeurs de la société d'accueil.

Mais l'objectif, qui va au-delà de la lutte contre la discrimination et de la reconnaissance de la valeur de la diversité, doit être l'inclusion. Il s'agit de veiller à ce que tout le monde ait les mêmes chances, sans exception. La diversité et l'inclusion dans l'éducation feront progresser les sociétés vers une plus grande égalité et renforceront la démocratie.

Défendre le droit à l'enseignement dans la langue maternelle

Langue, culture et ethnicité sont intimement liées. Mais elles sont également à l'origine des inégalités, de la discrimination et des conflits. Les engangements antidémocratiques s'attaquent souvent aux minorités linguistiques.

En 2007, les Nations Unies ont appelé les états membres à « encourager la conservation et la défense de toutes les langues parlées par les peuples du monde entier ». Ignorer cet appel et priver les peuples autochtones de leurs droits à enseigner et être instruits dans leur propre langue est une forme d'oppression incompatible avec les sociétés démocratiques.

Par ailleurs, les enfants dont la langue maternelle n'est pas celle de leur enseignement ont davantage tendance à abandonner l'école ou à échouer aux premiers niveaux scolaires. Les études ont démontré que la langue maternelle d'un enfant reste le véhicule linguistique le plus efficace pour lui apprendre à lire, écrire et réussir à l'école primaire. Toutefois, l'apprentissage et la maîtrise de la langue officielle d'un pays, en tant que première ou deuxième langue, devraient toujours faire partie des objectifs devant obligatoirement être atteints à l'issue des études.

« Ma mère était originaire de Cuba et elle ne nous a pas appris l'espagnol... Un jour, je lui ai demandé < Maman, pourquoi tu ne m'as pas appris à parler espagnol ? Je suis déçue parce que maintenant je suis plus âgée et mon cerveau ne peut pas absorber la langue aussi facilement >. Je l'ai dit en plaisantant, mais je l'ai regardée et elle pleurait. Elle m'a dit : < Je ne comprenais pas... Je pensais que je devais te protéger. Quand je suis arrivée ici, j'avais 24 ou 25 ans, et si je rencontrais quelqu'un qui parlait espagnol, j'étais si heureuse, puis je regardais autour de moi et je voyais des gens qui nous fixaient. Ils avaient l'air fâchés... Alors j'ai décidé de ne pas t'enseigner, et j'ai aussi décidé d'arrêter de parler cette langue. > J'ai vu dans ses yeux qu'elle était blessée, ce sont des larmes de honte et de perte... J'ai aussi commencé à penser à ce que j'avais perdu en tant que deuxième génération. Mes enfants ne parlent pas espagnol non plus. »⁴²

Trop souvent, des pressions sociales sont exercées sur les personnes pour qu'elles abandonnent leur langue maternelle, même en l'absence de pression du gouvernement. Apparemment, les gens estiment que les nouveaux-elles arrivant-e-s doivent rejeter leur langue et leur culture pour s'intégrer. Cette position reflète une vision étroite de ce qu'est une culture. En fait, la plupart des caractéristiques nationales sont formées à partir de combinaisons de différents groupes. Priver les enfants des avantages de leur patrimoine familial limite, et non élargit, leurs possibilités en termes de confiance en soi, d'estime de soi, et de vie stable et heureuse.

Plusieurs normes internationales exigent que les gouvernements prennent, chaque fois que possible, les mesures appropriées pour rendre l'enseignement disponible dans leur

42 Lily Eskelsen-Garcia, présidente de la *National Education Association* au moment de la rédaction de ce livre, relate une expérience personnelle concernant la pression sociale à parler anglais lorsqu'elle a grandi aux États-Unis.

langue maternelle.⁴³ La Recommandation OIT / UNESCO sur la condition du personnel enseignant (1966) stipule spécifiquement que suffisamment d'enseignant-e-s qualifié-e-s devraient être disponibles pour enseigner dans la langue maternelle.

Le refus des autorités publiques de dispenser un enseignement dans la langue maternelle est un problème très ancien et persistant. Il est souvent lié à des violations d'autres droits et à des dangers tels que la discrimination, le fanatisme et même - comme ce fut le cas au Kosovo de 1991 à 1999 - au nettoyage ethnique et à la guerre.

En 1991, lorsque l'État yougoslave a commencé à se désintégrer, le gouvernement serbe, dirigé par Slobodan Milošević, a décidé que la langue albanaise ne serait plus la langue d'enseignement dans les écoles secondaires et les universités de la province autonome de Serbie, le Kosovo. Le Kosovo est principalement habité par des Albanais de souche. Dans un effort apparent pour faire taire les voix irrédentistes prônant l'indépendance du Kosovo, l'histoire et la culture albanaises ont été en grande partie retirées du programme d'enseignement et toute-s les éducateur-ric-e-s ont été tenu-e-s d'enseigner en serbe. Les éducateur-ric-e-s qui ont défié les nouvelles règles ont été expulsé-e-s de force des écoles et des campus. D'autres secteurs, tels que les médias et la santé, ont également été « serbisés ».

En réponse, les Albanais du Kosovo, soutenus par les communautés albanaises à l'étranger, ont mis en place leurs propres structures parallèles, y compris un système scolaire parallèle. Des écoles ont été installées clandestinement dans

43 Ces instruments internationaux comprennent la Déclaration des Nations Unies sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques (1992), la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007), la Convention 169 de l'OIT sur les peuples indigènes et tribaux (1989), la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989), la Convention des Nations Unies sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (1990).

des maisons privées, des restaurants et des garages où les éducateur-ric-e-s ont continué à enseigner aux enfants dans leur langue maternelle. Il-elle-s n'ont pas reçu de salaire pendant deux ans. Bien que les forces de police serbes aient fait irruption dans les écoles clandestines chaque fois qu'elles le pouvaient, importunant parfois les éducateur-ric-e-s devant leurs élèves, les autorités n'ont jamais réussi à briser la résistance des éducateur-ric-e-s et des parents.

Au printemps 1993, des représentants de l'Internationale de l'Éducation et du syndicat des enseignant-e-s kosovar-e-s, le SBASHK, ont rencontré le gouvernement serbe à Belgrade pour protester contre la décision d'interdire aux enseignant-e-s d'enseigner dans la langue maternelle de leurs élèves. Ils ont également demandé aux autorités de cesser immédiatement de détenir et de torturer des éducateur-ric-e-s, dont des preuves ont été présentées lors de la réunion à trois membres du cabinet de Milošević. Mais ces responsables - le ministre de l'Éducation, le ministre du Travail et le ministre des Droits humains - ont nié catégoriquement toute faute.

La répression s'est poursuivie, la résistance s'est intensifiée, menant à la guerre du Kosovo en février 1998. Au cours de cette guerre, qui a été menée par les forces de la République fédérale de Yougoslavie et de l'Armée de libération du Kosovo, quelque 1,4 million de personnes se sont réfugiées en Albanie et en Macédoine, des pays voisins. En mars 1999, l'OTAN est intervenue pour empêcher les Albanais du Kosovo d'être massacrés par les forces yougoslaves et serbes. La guerre, au cours de laquelle plus de 13 000 personnes ont été tuées, a pris fin le 11 juin 1999 lorsque les forces yougoslaves et serbes ont accepté de se retirer du Kosovo afin de permettre la présence

internationale. Le droit des jeunes du Kosovo d'apprendre dans leur langue maternelle a été rétabli.⁴⁴

Les différences linguistiques ont suscité des différends et restent des sources de conflits dans de nombreux pays. Par exemple, les autorités turques ont toujours nié le droit de la minorité kurde d'apprendre dans sa langue maternelle. Depuis des décennies, le syndicat d'enseignant-e-s turcs *Egitim-Sen*, qui défend ce droit, est la cible de la répression des autorités turques. Dans le même temps, le président turc Erdogan a revendiqué ce droit pour les minorités turques d'autres pays, y compris dans certaines démocraties occidentales.

Partout dans le monde, les différences linguistiques signifient également des différences culturelles et ethniques. Les différends ont souvent été centrés sur les droits des peuples autochtones, qui sont devenus des minorités dans leur pays d'origine. L'absence d'enseignement dans les langues autochtones et de garantie qu'il y ait suffisamment d'enseignant-e-s qualifié-e-s fait partie d'un problème plus vaste de suppression des coutumes et des traditions autochtones.

Un dernier défi concernant la préservation des langues minoritaires est lié à la mondialisation. La communication sur Internet est devenue très importante dans la plupart des régions du monde. La langue anglaise occupe une position encore plus dominante aujourd'hui que par le passé. Cela peut être considéré comme une évolution positive dans la mesure où l'anglais rassemble plus de personnes à travers les frontières. Cependant, à mesure que la communauté mondiale se développe et s'intègre, il est important de ne pas perdre la richesse des autres langues et cultures.

44 Mejreme Shema, Présidente du syndicat des enseignant-e-s du Kosovo, *Sindikata e Bashkuar e Arsimit Shkencës dhe Kulturës (SBASHK)*, durant la guerre du Kosovo, a fourni des informations sur la lutte pour le droit d'enseigner et d'apprendre en albanais au Kosovo.

Défendre ses droits

Défendre nos systèmes démocratiques signifie revendiquer et protéger nos droits et ceux de nos collègues et de nos étudiant·e·s.

Le moyen le plus efficace et le plus durable d'améliorer le sort de nos élèves, de la profession et de nos communautés reste l'action collective, menée au travers de nos syndicats démocratiques et indépendants.

Pourquoi le printemps arabe a-t-il réussi en Tunisie mais échoué en Égypte ? Une mine d'informations était disponible dans les deux pays, des gens sont descendus dans la rue et les réseaux sociaux ont explosé, mais peu de changements significatifs se sont produits en Égypte. Pourquoi cela n'est-il pas arrivé en Tunisie ? Il y avait des facteurs historiques, parmi lesquels le fait que la dictature en Tunisie avait éduqué son peuple, que le pays avait des lois relativement progressistes sur les droits des femmes et était plus laïque que ses voisins.

La principale différence est qu'en Tunisie, les travailleur·euse·s disposent d'une organisation syndicale légitime et représentative, l'UGTT⁴⁵. Pendant toutes les années de répression, qui comprenaient des attaques plus ou moins graves contre les dirigeant·e·s de l'UGTT, la démocratie syndicale interne a été maintenue. Les membres n'ont peut-être pas connu de démocratie politique, mais ils ont vécu la démocratie dans leurs syndicats. L'UGTT était un acteur de l'économie, respecté par les employeurs, doté d'une base suffisante et de suffisamment de pouvoir pour que même les autocrates soient obligés de négocier avec le syndicat.

Quand les gens sont descendus dans les rues en Tunisie pendant le printemps arabe, région par région, ils se sont rendus dans les structures régionales de l'UGTT. Leur lutte a été adoptée par les régions qui lui ont fourni des structures et une légitimité démocratique. Lorsque le combat s'est déplacé à Tunis, le siège national de l'UGTT était prêt à prendre la tête, mais ce ne fut pas nécessaire. Tout était fini.

Plus tard, lorsque les fondamentalistes islamiques ont mis en péril la liberté, l'UGTT a contribué à sauver la démocratie, car il s'agissait d'une grande organisation démocratique représentant travailleur·euse·s de tous les secteurs et de toutes les régions. Avec ses partenaires, il a été récompensé du prix Nobel de la paix en 2015.

Il y a tellement d'histoires d'enseignant-e-s courageux qui défendent leurs droits et la démocratie. Certains ont payé le prix fort pour avoir exprimé leurs points de vue, établi des organisations indépendantes et mobilisé leurs collègues. De la Tunisie à l'Égypte, en passant par l'Algérie et Djibouti, l'Irak, le Yémen et Bahreïn au moment du printemps arabe. Du Cambodge à l'Indonésie, en passant par les pays dits « stan », la Turquie, les Balkans, le Chili, le Brésil, le Venezuela, l'Afrique du Sud, le Zimbabwe, le Soudan, Djibouti et l'Éthiopie, il y a une pléthore d'exemples de pays et de lieux où les enseignant-e-s, malgré la répression, ont défendu un avenir démocratique pour leur nation.

La contestation de la répression par les syndicats est différente de celle des autres membres de la société civile. Par exemple, le gouvernement iranien comprend que les syndicats libres constituent une menace pour un régime autoritaire. Lorsque les enseignant-e-s, les chauffeur-euse-s de bus, les journalistes et les travailleur-euse-s de l'alimentation ont formé des syndicats indépendants, leurs dirigeant-e-s s'exposaient au risque d'arrestation, de harcèlement, de violence et d'emprisonnement. Pendant plus d'une décennie, des dirigeant-e-s d'organisations d'enseignants clandestines ont été arrêté-e-s, torturé-e-s et incarcéré-e-s. Certain-e-s ont même été condamné-e-s à mort. La répression exercée par les élites religieuses et militaires iraniennes contre les dirigeant-e-s syndicaux-ales montre qu'ils comprennent l'importance des syndicats légitimes, l'attrait de la démocratie et le pouvoir de la société organisée. Cinq noms à ne pas oublier, d'après les archives de l'Internationale de l'Éducation :

Farzad Kamangar, l'un des fondateurs de l'organisation d'enseignant-e-s iraniens, a été accusé de mettre en danger la sécurité nationale et condamné à mort à l'issue d'un procès d'une durée inférieure à 5 minutes. Il a été exécuté le 9 mai 2010.

Abdolreza Ghanbari, enseignant militant, arrêté le 4 janvier 2010 pour son appartenance présumée à un groupe d'opposition armé, condamné à mort pour la première fois en 2012 à la suite d'un procès inéquitable, puis en juin 2013 condamné à quinze ans de prison, puis libéré en mars 2016 après une campagne de solidarité mondiale.

Mahmoud Beheshti Langroudi, militant enseignant, arrêté le 24 avril 2010, torturé, privé de soins médicaux d'urgence et condamné à six ans d'emprisonnement le 22 février 2016.

Mohammad Habibi, enseignant militant, condamné à dix ans et demi d'emprisonnement le 4 août 2018 ; la peine incluait également l'interdiction d'activités sociales et politiques pendant deux ans, une interdiction de voyager et 74 coups de fouet ;

Mokhtar Asadi, militant enseignant, détenu pendant soixante-six jours en 2010 et de nouveau de septembre 2017 à juillet 2018 pour « propagande contre l'état » ; arrêté à nouveau le 14 février 2019 à Sanandaj, quelques heures après sa participation à une manifestation pacifique d'enseignant-e-s, puis libéré sous caution en mars 2019 et en attente de son procès.

Les syndicats, en tant qu'organisations représentatives, sont souvent la cible privilégiée des attaques des régimes dictatoriaux. Mais parfois, les gouvernements démocratiques aussi affaiblissent délibérément les organisations syndicales, minant ainsi les institutions vitales pour la démocratie.

Militer, c'est non seulement défendre ses droits en tant que professionnel-le et syndicaliste, mais aussi remédier aux faiblesses de la démocratie qui la mettent en danger. Cela peut être risqué et ingrat. Un exemple est la lutte contre le fléau de la corruption. La corruption viole non seulement les principes fondamentaux de la gouvernance démocratique et de la transparence fondamentale, mais elle crée un cynisme compréhensible pour le public et peut amener le public à vouloir sacrifier la démocratie.

La corruption ne prend pas seulement la forme d'un vol absolu. Dans de nombreux pays, les fonds nécessaires au financement des campagnes et au lobbying des élu-e-s ont permis d'acheter un accès aux élu-e-s et, parfois, des décisions prises par ces dernier-ère-s. C'est une forme de vol de la démocratie. L'influence de l'argent privé en politique, par exemple, compromet gravement la démocratie aux États-Unis.

Aux Philippines et au Venezuela, les gens étaient disposés à élire des hommes forts à cause de la corruption. Les dommages causés aux syndicats, à la presse libre et aux autres institutions démocratiques ont été énormes, mais il était difficile de lutter contre les pratiques antidémocratiques sans ressembler à des apologistes de la corruption. Au Brésil, de fausses accusations de corruption contre l'ancien président et dirigeant syndical, Lula, ont contribué à catapulter le parti de droite corrompu au pouvoir, ce qui a conduit à l'élection du président populiste nationaliste Jair Bolsonaro, une grave menace pour l'éducation et les syndicats. La corruption est également courante dans de nombreux pays d'Asie et d'Afrique. La défense de la démocratie nécessite également de trouver des moyens de la défendre, notamment en luttant contre le détournement et l'utilisation abusive des fonds publics.

Des gouvernements qui ont constamment érodé les droits et les institutions démocratiques, comme ceux de Hongrie et de Pologne, ont été élus librement au pouvoir. Les politiques de l'après-guerre froide en Europe centrale et orientale et dans l'ex-Union soviétique, qui visaient une transition rapide vers les économies de marché, ont souvent échoué dans la mise en place des institutions nécessaires pour se protéger de la corruption et de la gouvernance arbitraire. Elles ont adopté des économies de marché sans l'infrastructure réglementaire nécessaire à leur fonctionnement ou à la protection des consommateur-riche-s, des travailleur-euse-s ou de l'environnement. Dans certains pays, comme la Bulgarie et la Roumanie, des partis politiques ont fait campagne contre la corruption, ont gagné et se sont corrompus eux-mêmes. Le cycle ne cesse de se perpétuer.

Les pays riches en combustibles minéraux ou fossiles sont particulièrement vulnérables. Le « partenariat » entre public et privé peut être coûteux et dangereux. En fait, la libéralisation de l'économie mondiale, accommodée et facilitée par les gouvernements nationaux, fait basculer l'équilibre des pouvoirs vers les entreprises non élues et sape la souveraineté nationale et la démocratie.

La démocratie est également gravement endommagée par le manque de transparence du gouvernement, qui non seulement dissimule les abus vis-à-vis du public et empêche le gouvernement de rendre des comptes, mais sape la confiance dans le gouvernement. Transparency International⁴⁶ documente ces abus depuis de nombreuses décennies.

La transparence est un ingrédient important de la démocratie, même au-delà de la mauvaise utilisation éventuelle ou réelle des deniers publics. Elle implique également des réunions publiques ouvertes, des auditions et autres consultations au lieu

46 Consulter Transparency International - La Coalition mondiale contre la corruption : <https://www.transparency.org/>

de quelques discussions et prises de décisions dans le secret. Comme le disait le philosophe, juriste et réformateur social anglais du XVIII^e siècle, Jeremy Bentham, « Le secret, en tant qu'instrument de conspiration, ne devrait jamais être le système d'un gouvernement ordinaire ». La transparence signifie que toute politique, nationale ou internationale, affectant le public est l'affaire du public. Les raccourcis vers les procédures de transparence traditionnelles, telles que la publication de documents sur des sites web et la fixation d'un délai de réaction du public par courrier électronique, ne peuvent remplacer le dialogue social, des consultations appropriées et un débat public.

Souvent, le manque de transparence des procédures publiques est lié à la complicité de fonctionnaires avec des vendeurs ou d'autres parties privées.

Le gouvernement du Liberia a tellement confié son système scolaire publique à une société privée internationale, Bridge International Academies, que c'est devenu un scandale en matière de gouvernance. Cela a également provoqué des expériences pénibles pour les élèves et les parents. Les élèves ont été expulsés de l'école en raison de plafonds d'inscription et 74 % des enseignant-e-s ont perdu des postes dans les écoles gérées par cette entreprise. Tout au long du processus, le gouvernement libérien a refusé de publier un seul mémorandum d'accord avec les prestataires choisis dans le cadre des accords de privatisation / externalisation des écoles. Il a également refusé d'autoriser l'accès de chercheur-euse-s indépendant-e-s dans les écoles. En d'autres termes, le manque de transparence a conduit directement à d'autres pratiques non démocratiques. (Tyler, 2017, p. 24; Internationale de l'Éducation, 2017).

La transparence est un système de vie important pour la démocratie et pour l'éducation dans une démocratie. Il s'agit d'une obligation déontologique contraignante pour les gouvernements et elle touche à tous les aspects qu'ils gèrent.

Défendre et étoffer les droits à la négociation collective

La négociation collective est un droit fondamental pour la démocratie et pour garantir que les sociétés, et pas seulement les élections, sont démocratiques. La négociation collective dans l'éducation est étroitement liée à la qualité de l'éducation. Rendre la négociation collective illégale, ou en limiter la portée restreint la démocratie.

Dans certains pays, les syndicats de l'éducation, gardiens et représentants de la profession enseignante, ne sont plus considérés comme des partenaires privilégiés dans le cadre des discussions entourant les politiques éducatives. Il arrive que des « expert·e·s » soient sélectionné·e·s pour remplacer les éducateur·rice·s qui, dès lors, n'ont plus la possibilité de faire valoir leur expérience dans le cadre des réformes.

Un enseignant malaisien exprime un point de vue partagé par la plupart des enseignant-e-s : «Les enseignant-e-s possédant une riche expérience devraient avoir la possibilité de faire part de leurs points de vue sur les forces et les faiblesses du système actuel avant que (les gouvernements ne commencent) à envisager des changements » (Internationale de l'Éducation, 2015, p. 32).

N'est-il pas étrange que les pouvoirs publics doivent souvent être persuadés de consulter les enseignant-e-s et leurs organisations sur les questions de réforme de l'éducation ? Non seulement c'est étrange, mais c'est aussi antidémocratique.

Le droit des travailleur-euse-s de constituer des syndicats et de participer à des négociations collectives fait partie des droits humains fondamentaux reconnus au niveau mondial.⁴⁷ Ces droits sont directement liés à la démocratie car ils renforcent le processus démocratique par une participation accrue des personnes concernées par les décisions. Les droits syndicaux sont, tout comme le droit à l'éducation, des droits fondamentaux qui permettent l'exercice d'autres droits.

Dans beaucoup de pays, ces droits ne sont pas accordés. Dans la fonction publique, y compris l'éducation, il est courant d'interdire les grèves et de limiter le champ des négociations.

Les droits des travailleur-euse-s ne s'étendent pas selon un processus continu et irréversible. Ils essuient aussi des revers, et pas seulement dans les pays non démocratiques. Aux États-Unis, par exemple, au cours des dernières années, les droits syndicaux des enseignant-e-s ont fait l'objet d'attaques sans

47 Les droits syndicaux sont inscrits dans le Pacte des Nations Unies relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) et dans les conventions n°87 (1948) et 98 (1949) de l'OIT. La Convention n°151 (1978) de l'OIT traite de questions spécifiques relatives au secteur public. La Recommandation OIT / UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997) couvrent les normes relatives à la profession enseignante.

précédent. La reconnaissance des droits des travailleur-euse-s de l'éducation incombe à chaque état. De grands progrès ont été réalisés dans les années 1970 et 1980 au point que les droits d'organisation et de négociation ont été acceptés dans la plupart des états.

Cependant, au cours des dernières années dans plusieurs états, les droits des travailleur-euse-s de l'éducation ont été réduits ou supprimés. Il s'agit en partie de représailles contre l'exercice effectif par les syndicats de leur droit de participer au processus politique.

Au Wisconsin, les droits de négociation collective de la plupart des fonctionnaires, y compris des enseignant-e-s, ont été supprimés en 2011. Au Tennessee, la négociation collective par les enseignant-e-s a été remplacée par des « conférences collaboratives » (Wintour, 2013).

Quelques états ont réduit la portée des négociations pour les enseignant-e-s, retirant de la table de négociation de nombreuses questions relatives à l'éducation et à la profession. Les limites de la portée de la négociation incluent le placement des enseignant-e-s, les procédures en matière de discipline et de renvoi, l'évaluation des enseignant-e-s, la durée du travail et les journées de travail. La portée des négociations a également été limitée dans de nombreux autres pays. De nombreuses questions retirées de la table de négociation portaient à la fois sur les conditions de travail et les problèmes professionnels.

La négociation n'est pas seulement un droit et un moyen permettant d'encourager des résultats judiciaires et sains, mais elle contribue également à préserver la dignité de la profession et des éducateur-ric-e-s. La négociation est un processus de respect et de reconnaissance mutuels. Préserver la profession exige de la défendre. Cela signifie également pouvoir attirer et retenir des personnes talentueuses pour l'enseignement.

Les attaques contre les professionnel·le·s de l'enseignement ou leurs organisations dissuadent souvent les vocations d'enseignant·e·s.

Contrairement à la négociation collective, le dialogue social n'est pas un droit humain internationalement reconnu. Cependant, il peut être très utile pour permettre aux syndicats d'engager le dialogue avec leurs employeurs au-delà de ce qui est sur la table de négociation. C'est une pratique courante en Europe et reconnue par l'Union européenne (UE), mais le terme est rarement utilisé dans les autres parties du monde. Le dialogue social entre les syndicats de l'enseignement et les gouvernements, y compris les processus destinés à résoudre les problèmes liés à la profession enseignante, s'affaiblit dans de nombreux pays, comme l'ont révélé des enquêtes du Comité syndical européen de l'éducation (CSEE, 2016).

Bien que la Recommandation OIT / UNESCO sur la condition du personnel enseignant (1966) établisse que les états membres doivent associer les syndicats d'enseignants à l'élaboration de la politique en matière d'éducation et d'enseignement, il est devenu courant dans certains pays que les gouvernements n'invitent pas les syndicats représentatifs aux consultations sur ces questions, mais désignent leurs propres « représentant·e·s » des enseignant·e·s. Cela se produit aussi parfois aux Nations Unies, où des groupes peuvent être « représentés » en raison de décisions d'en haut et non d'en bas, ou parce que le·la représentant·e désigné·e « parle bien et a belle allure à l'écran ». En outre, il existe des organisations de la société civile inventées qui sont en réalité des groupes de façade corporatifs. Il s'agit notamment d'organisations non gouvernementales (ONG) qui sont des mercenaires pour des entreprises ou des gouvernements. Avec les expert·e·s des nombreuses entreprises à but lucratif intéressées par le secteur de l'éducation, ces organisations

contribuent à une cacophonie de voix qui obscurcit la voix représentative des professionnel-le-s qui font de l'éducation une réalité quotidienne. De nombreux réseaux et ONG utiles et sérieux effectuent un travail précieux, mais ils ne doivent pas être confondus avec des organes représentatifs, et peuvent faire partie de la « société civile » mais cela n'est pas toujours le cas.

Certains gouvernements semblent réticents à accepter que les organisations d'enseignants ne sont pas seulement des moyens de négocier les salaires et les conditions de travail, mais qu'elles représentent également l'expertise professionnelle nécessaire pour élaborer une politique d'éducation saine et responsable. Les organisations d'enseignants constituent - souvent plus que les ministères de l'Éducation - la mémoire institutionnelle du pays sur la profession et sur l'éducation. De plus, les problèmes de qualité de l'éducation ne peuvent être résolus sans une réponse aux conditions d'emploi et de travail des enseignant-e-s : ce sont les deux faces d'une même pièce.

Au Gabon et en République démocratique du Congo, les syndicats ont été exclus des comités consultatifs gouvernementaux au moment où ils ont commencé à contester la gestion des fonds pour l'éducation (rapport EPT 2015). Au Danemark, des enseignant-e-s ont même été expulsé-e-s de leurs propres écoles en 2016 après avoir refusé d'accepter que les questions de temps de travail soient réglées exclusivement par la direction, sans négociation avec leur syndicat. Anders Bondo Christensen, président du syndicat danois de l'éducation DLF⁴⁸, a déclaré que son syndicat était marginalisé malgré les conclusions du Comité de la liberté syndicale de l'OIT qui soutenait la position de DLF. En 2018, un accord a été conclu pour créer une commission chargée d'examiner les conditions de travail des enseignant-e-s, ce qui, selon M. Christensen, pour-

rait conduire à la restauration de la négociation collective libre au Danemark. Un tel optimisme n'existe pas en Argentine où, en 2015, toutes les négociations au niveau national ont été interrompues. Le gouvernement a insisté sur le fait qu'à partir du 1^{er} janvier 2016, les négociations se feraient au niveau des provinces. Craignant que cela ne conduise les provinces à réduire le salaire minimum des enseignant-e-s, ces dernier-ère-s se sont opposés à ces plans. Sonia Alesso, secrétaire générale du plus grand syndicat d'enseignants, CTERA⁴⁹, a dirigé plusieurs manifestations d'enseignant-e-s, dont l'une en avril 2017 a été violemment réprimée par les forces de police, faisant de nombreux blessés parmi les enseignant-e-s. « Le gouvernement fait tout pour affaiblir notre mouvement syndical », affirme-t-elle, « car il souhaite faire taire toute opposition et revenir au passé non démocratique de l'Argentine ». Au Japon, avec un système démocratique fermement établi, les enseignant-e-s se voient systématiquement refuser le droit de négociation collective. Il y a des consultations mais Masaki Okajima, président du syndicat des enseignants du Japon, *Nykkioso*, s'inquiète particulièrement de la négligence du gouvernement à l'égard des conditions des jeunes enseignant-e-s débutant-e-s. Ils-Elles sont strictement supervisé-e-s, font l'objet d'une évaluation approfondie, travaillent jusqu'à tard dans la nuit et sont soumis à un stress important, ce qui entraîne une certaine démotivation.

Le respect des droits syndicaux, y compris les droits de négociation et de grève, ainsi que le droit des syndicats professionnels d'enseignants d'être consultés sur l'éducation et la politique relative aux enseignant-e-s, est un instrument de mesure important de la santé de la démocratie. Si ces droits sont limités ou violés, des signaux d'alarme devraient sonner, non seulement pour les syndicalistes, mais pour tous les démocrates.

49 Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Protéger les organisations et les institutions démocratiques

La démocratie va au-delà de l'élection démocratique d'un gouvernement. Un mouvement syndical indépendant, au même titre que la liberté de la presse, une société civile dynamique et un système d'éducation public performant, forment les piliers de nos sociétés démocratiques. Dans plusieurs pays, le droit de former des syndicats indépendants n'existe pas ; dans d'autres, ils sont pris pour cibles ou se voient privés de certains de leurs droits. Souvent, les engances anti-démocratiques se méfient des syndicats représentatifs démocratiques et de leur capacité à mobiliser leurs membres pour faire pression sur les gouvernements et les employeurs.

Il existe une multitude de moyens d'entraver le bon fonctionnement des syndicats libres : les présenter comme des organisations réactionnaires opposées au changement et non représentatives de leurs membres, ne pas les inviter à prendre part aux consultations importantes aux yeux de leurs affilié·e·s ou les affaiblir en créant des organisations alternatives.

Les premiers syndicats ont été créés au Royaume-Uni au XIX^e siècle, lors de la première révolution industrielle. Tout au long de l'histoire moderne, les syndicats ont été la force la plus formidable à l'origine du progrès social et du changement démocratique dans les démocraties occidentales. De l'abolition du travail des enfants à l'obtention de salaires et de conditions de travail décentes, en passant par le droit de vote pour tous les hommes et toutes les femmes et la mise en place de systèmes publics de santé et d'éducation, le mouvement syndical indépendant a laissé sa marque.

Mais, comme toutes les institutions démocratiques, les syndicats doivent être protégés et renouvelés. Ils doivent pratiquer la démocratie interne, respecter les règles de gouvernance et répondre aux besoins actuels de leurs membres, en gagnant leur confiance, leur loyauté et même leur fierté, jour après jour. Sinon, ils risquent de perdre leur légitimité et leur crédibilité.

Les premières organisations d'enseignants, datant du milieu du XIX^e siècle, étaient pour la plupart des associations professionnelles et non des syndicats. Nombre d'entre elles ont rejoint le mouvement syndical au XX^e siècle, restant néanmoins fermement attachées à leur mission professionnelle consistant à améliorer la prestation des services d'éducation et la condition des enseignant·e·s. Ce sont devenus des « syndicats professionnels », défendant non seulement les intérêts matériels de leurs membres, mais servant également de gardiens de la profession enseignante, contribuant activement au développement de l'enseignement et de la politique en matière d'éducation. De nombreuses réformes réussies dans le domaine de l'éducation portent la marque de la profession enseignante et de leurs syndicats.

Ignorer les syndicats, les décrire comme un anachronisme ou même les attaquer, comme certain·e·s responsables poli-

tiques le font, est une atteinte à la démocratie représentative en soi. Les institutions démocratiques comprennent les partis politiques, les syndicats et d'autres organisations représentatives de la société civile. Elles ne peuvent être ignorées sans nuire au caractère démocratique de la nation. La démocratie nécessite des structures et des infrastructures. Elles ne peuvent pas être remplacées par des réseaux sociaux, comme un ministre de l'Éducation d'un pays d'Amérique latine semblait croire quand il a déclaré qu'il avait 50.000 enseignant-e-s qui le « suivent » sur Twitter. Il n'avait pas besoin de s'entretenir avec les syndicats de l'éducation, a-t-il expliqué, car il discutait personnellement avec ses enseignant-e-s chaque jour et il-elle-s lui ont dit être satisfait-e-s.

Il est essentiel que les enseignant-e-s participent activement à la vie et au travail de leurs syndicats et associations professionnels indépendants et démocratiques et qu'il-elle-s les protègent contre les abus commis par le gouvernement et les employeurs. Les syndicats font partie des nombreuses institutions qui composent la démocratie et maintiennent les gouvernements responsables et honnêtes.

Le terme « institution » peut ne pas sembler très glamour, mais des institutions sont nécessaires à une démocratie saine. Elles sont indispensables au bon déroulement des processus démocratiques. Il ne faut jamais oublier que la démocratie est un processus. Ce n'est pas une question de résultats, mais plutôt de la façon dont les décisions sont prises et les résultats sont déterminés.

Exiger l'application des normes internationales

Outre les normes internationales pour la protection des droits humains et syndicaux définies par les Nations Unies et l'Organisation internationale du Travail, il en existe également pour la profession enseignante au niveau mondial. Ces normes sont énoncées dans la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997).

Ces deux documents font autorité au niveau mondial en ce qui concerne les normes pour la profession enseignante et sont probablement encore plus pertinents aujourd'hui qu'à l'époque de leur adoption.

Les normes internationales sont universelles et dérivées de valeurs démocratiques. Elles permettent de maintenir les relations professionnelles et les sociétés décentes ensemble. Si les normes internationales et leur application sont comprises, elles peuvent permettre de renforcer le respect des droits et des normes au niveau national. Elles constituent au minimum un point de référence faisant autorité en matière de droits humains et de démocratie.

Pour la profession enseignante, il existe trois instruments internationaux importants :

La *Recommandation OIT / UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant* de la maternelle au secondaire fixe des normes pour l'autonomie professionnelle, les conditions de travail et d'emploi, les libertés académiques et de nombreux autres aspects.⁵⁰

La *Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur* aborde un grand nombre des mêmes problématiques, mais met un accent particulier sur la protection des libertés académiques. Elle souligne également le rôle du personnel enseignant de l'enseignement supérieur dans la gouvernance.⁵¹

Bien que le personnel de l'éducation de la petite enfance (EPE) ne soit pas couvert par les recommandations de 1966 ou de 1997, des protections similaires sont prévues pour le personnel de l'EPE dans les *Directives de l'OIT sur la promotion*

50 La *Recommandation OIT / UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant* peut être consultée à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495>

51 La *Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur* peut être consultée à l'adresse suivante : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance (2013).⁵²

Ces trois instruments soulignent l'importance de la participation des organisations d'enseignants aux discussions et à la formulation des politiques relatives à leur profession et à leur secteur d'activité. Malheureusement, les bonnes pratiques incluses dans ces recommandations sont souvent négligées dans les débats actuels sur la réforme. C'est dans ces contextes politiques que les recommandations revêtent une importance particulière.

Même si l'adoption de la recommandation de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur remonte à une vingtaine d'années à peine, les conditions de vie décentes se sont détériorées pour de nombreux-euses enseignant-e-s. Dans de nombreux pays, le travail est devenu moins sûr et plus précaire. Ces conditions compromettent la capacité d'exercer les libertés académiques et de participer de manière indépendante aux activités de gouvernance. Même l'exercice des droits syndicaux fondamentaux peut être difficile en cas de contrat à durée déterminée et si l'on s'inquiète de son renouvellement.

Les recommandations de 1996 et 1997 font l'objet d'un suivi par un groupe d'expert-e-s conjoint de l'OIT et l'UNESCO. Cet organisme de surveillance est sans précédent pour les recommandations, leur donnant un statut plus important et offrant la possibilité de déposer des plaintes ainsi que de présenter des observations tous les trois ans au Comité d'experts pour l'application des recommandations concernant le personnel enseignant (CEART) chargé d'examiner les préoccupations liées aux dispositions des recommandations.

52 Les *Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance* peuvent être consultées à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236530/lang--fr/index.htm

Il existe aussi un autre ensemble de normes internationales qui sont fondamentales pour la liberté des enseignant-e-s. Ce sont les normes des droits humains qui protègent les droits des travailleur-euse-s de constituer des syndicats, d'y adhérer et de participer à des négociations collectives. Elles sont supervisées par l'Organisation internationale du Travail (OIT). Des organisations telles que l'Internationale de l'Éducation, mais aussi les syndicats nationaux de l'éducation et les centres nationaux, portent plainte au Comité de la liberté syndicale (CLS) de l'OIT concernant les violations de tous les droits liés aux principes de la liberté syndicale et de la négociation collective, communément appelés « droits syndicaux ».

Ces droits permettent aux personnes d'exercer un large éventail d'autres droits. En exerçant leurs droits syndicaux, les enseignant-e-s peuvent défendre leur profession et donc le droit à l'éducation. Les droits syndicaux constituent le fondement de l'action sur le lieu de travail et dans la société. Ils sont fondamentaux pour l'existence de la démocratie et offrent une marge de manœuvre pour la création d'autres organisations de la société civile.

Cependant, les normes ne se limitent pas à l'OIT et à l'UNESCO. Le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme joue un rôle vital dans la défense des droits humains et attire l'attention du public sur les violations commises par les gouvernements. Il vise également à protéger les défenseur-euse-s des droits humains. Il dispose d'un système de rapporteur-ric-e-s spéciaux-ales indépendant-e-s qui sont allé-e-s là où d'autres craignent de pénétrer. Un de ces rapporteur-ric-e-s, par exemple, a fourni un aperçu remarquable du coût humain du totalitarisme en Corée du Nord. Une vaste opération onusienne sur les droits humains en Birmanie a permis de suivre les violations des droits humains, de fournir des informations cruciales au monde entier et d'aider à favoriser le changement dans ce pays.

Les droits des enfants sont un autre domaine que poursuivent les organismes de défense des droits humains et qui intéressent les enseignant·e·s et d'autres acteur·rice·s de l'éducation. La Convention internationale des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CIDE), adoptée en 1989, fournit l'explication et la protection les plus détaillées et les plus complètes sur les droits de l'enfant. Elle est un exemple remarquable de progrès pour l'humanité en ce qui concerne la reconnaissance et la défense des droits des enfants. Elle trouve sa place dans chaque communauté et dans chaque classe.

Beaucoup d'autres normes relatives aux droits humains sont importantes pour les enseignant·e·s et les autres travailleur·euse·s de l'éducation. Elles sont trop souvent appliquées de manière imparfaite, mais néanmoins, elles s'accordent sur des normes qui représentent les meilleures aspirations de l'humanité. Les institutions chargées de leur défense sont importantes et vont au-delà des gouvernements et du système des Nations Unies. Le Conseil de l'Europe, une institution régionale des droits humains, est l'un des défenseurs les plus importants et les plus efficaces des droits humains, y compris des droits des travailleur·euse·s.⁵³

La lutte pour la liberté des travailleur·euse·s, ainsi que pour l'éducation et la profession enseignante, est intimement liée aux normes et principes juridiques internationaux. Malheureusement, beaucoup de normes internationales pour le travail et l'éducation ne sont pas bien connues, même par ceux·elles du secteur de l'éducation. Même lorsqu'elles sont connues, les normes internationales sont souvent ignorées ou attaquées par les gouvernements. Les syndicats de l'éducation et d'autres acteurs sont concernés par ces normes.

53 Consultez : <https://www.coe.int/en/web/portal>

Être fier·ère de sa profession

L'enseignement était autrefois considéré comme « la plus noble des professions ». Partout dans le monde, hormis quelques exceptions notables, le travail des éducateur·rice·s est de plus en plus souvent régi par des contrats à durée déterminée, leur charge de travail ne cesse d'augmenter, leur espace professionnel se réduit, leur autonomie est menacée, leur accès au développement professionnel demeure limité, leurs salaires sont souvent inférieurs à la moyenne et, dans certains pays, il·elle·s ne possèdent ni les qualifications ni les compétences pour enseigner, et ne bénéficient ni de l'encadrement ni du matériel pédagogique leur permettant d'exercer leur profession dans de bonnes conditions. On appelle cela la « déprofessionnalisation ».

Les gouvernements qui cautionnent cette érosion de la profession enseignante mettent en péril l'avenir même des nations qu'ils représentent. Mais les éducateur·rice·s, fier·ère·s de leur profession et de leurs organisations, n'abandonneront pas leur mission et resteront notre première ligne de défense de la démocratie.

L'écrivain français Albert Camus, sa mère et son frère ont échappé à la France en guerre et se sont rendus en Algérie. Son père, qui est rentré en France, a été tué pendant la Première Guerre mondiale. Sa mère était illettrée et sa famille était très pauvre. Mais un enseignant, Louis Germain, a donné une chance au jeune Camus. Après avoir reçu le prix Nobel de littérature en 1957, Camus a exprimé sa gratitude dans une lettre à son ancien professeur :

« Quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé... C'est une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève. »

En Écosse, le Educational Institute of Scotland est l'une des rares organisations d'enseignants encore habilitées à décerner des diplômes de membre honoraire. Un vestige du passé, une relique, un rappel du rôle important que les associations d'enseignants ont autrefois joué dans la définition du métier d'enseignant-e, dans la définition et le maintien de normes éducatives.

Certain-e-s historien-ne-s de l'éducation soutiennent que, au cours du siècle passé, l'éducation est devenue un exercice de production de masse, que les enseignant-e-s sont devenu-e-s des travailleur-euse-s, que leurs associations professionnelles se sont transformées en syndicats et, qu'en chemin, quelque chose a été perdu. Pas les ambitions et les idéaux professionnels des enseignant-e-s, mais une partie de leur autorité professionnelle et peut-être la confiance accordée aux enseignant-e-s pour les réaliser.

En réalité, la détérioration du statut de la profession n'est pas due aux syndicats, mais en dépit d'eux. Ces dernières années, les questions professionnelles sont devenues une priorité majeure des syndicats. Il n'était peut-être pas nécessaire d'inclure auparavant la défense de la profession dans les revendications syndicales. C'était l'époque du consensus sur la valeur de l'enseignement et des enseignant-e-s. Ce sont désormais les enseignant-e-s, par le biais de leurs organisations, qui doivent établir un consensus autour de la profession - pour eux-elles-mêmes, pour leurs élèves et pour la communauté dans son ensemble.

La principale caractéristique de toute profession est que ses normes, principes et objectifs sont déterminés par ses membres. Médecins, architectes, journalistes, pour ne citer que quelques exemples, fixent leurs propres normes professionnelles, bien évidemment, dans des cadres juridiques définis par les autorités publiques, mais les enseignant-e-s semblent progressivement perdre leur emprise sur leur travail.

Comme indiqué dans les chapitres précédents, l'UNESCO et l'OIT ont établi des normes internationales pour notre profession en 1966. Peu de pays respectent ces normes. Des millions d'enseignant-e-s, même dans certains pays industrialisés, vivent près du seuil de pauvreté, voire même en dessous de celui-ci. Il-elle-s ont besoin d'un deuxième emploi pour joindre les deux bouts. En outre, dans trop de pays, les libertés professionnelles et les droits civils des enseignant-e-s sont restreints et ces dernier-e-s ne sont pas autorisé-e-s à créer leurs propres organisations indépendantes. Ces changements spectaculaires ont contribué à la déprofessionnalisation, l'un des principaux défis auxquels l'éducation est confrontée aujourd'hui.

Si des personnes talentueuses et motivées ne sont plus attirées par la profession enseignante car leur travail est

devenu routinier ou leurs contributions sont limitées, elles iront ailleurs. Dans de nombreux pays, les enseignant-e-s quittent la profession après un an ou deux de service en raison d'un niveau de stress élevé, d'un contrôle insuffisant et d'un manque de satisfaction. C'est dans le cadre de cet important défi de la défense de la profession enseignante que se conjuguent la fierté professionnelle et les capacités des enseignant-e-s au sein de leurs organisations.

Être enseignant-e, c'est appartenir à la plus honorable des professions. L'enseignement est une compétence, une science et un art. Comme l'a affirmé la Dr. Mary Futrell, l'une des président-e-s fondateur-ice-s de l'Internationale de l'Éducation : « Lorsque le potentiel inexploité d'un enfant rencontre l'imagination créatrice d'un-e enseignant-e, un miracle se produit. » Oui, un miracle et chaque enseignant-e sur cette planète a vécu ce miracle. C'est la source de la passion de la plupart des enseignant-e-s. Beaucoup de responsables politiques et d'économistes doivent être horrifiés car les miracles ne sont pas mesurables et n'ont pas de prix.

Mais la relation décrite par Camus dans la lettre à son ancien professeur, qui était si important dans sa vie, n'aurait pas été honorée si celui-ci avait simplement administré des évaluations conçues par d'autres personnes ou effectué des tâches à distance.

« Ce matin-là, ma vie a changé.

« Il n'y a pas si longtemps, j'ai reçu un courrier électronique ».
« Étiez-vous mon professeur en 4e année en 1976 ? J'essaie de vous retrouver depuis de nombreuses années ». J'ai confirmé mon identité. Ensuite, j'ai reçu un long message m'informant de ce qui s'était passé depuis qu'il avait quitté ma

classe. Cette note rappelait les souvenirs d'un petit garçon sud-africain, âgé de 10 ans et de race blanche, Jacques, qui s'était installé aux Pays-Bas avec ses parents. Son père était un professeur invité à l'université.

Un jour, Jacques est venu affolé à mon bureau. Il m'a dit qu'un autre enseignant avait dit à la classe la veille qu'il venait d'un « pays où les blancs faisaient du mal aux personnes d'autres races » et que l'attitude des autres enfants à son égard avait par conséquent changé et qu'il se sentait en danger.

La colère suscitée par l'insensibilité de mon collègue m'a incité à passer le reste de la matinée à parler de l'*apartheid* et du fait que les enfants ne puissent en être tenus pour responsables.

« Ce matin-là, ma vie a changé », écrit Jacques, 30 ans plus tard.

« J'ai décidé que l'apartheid pouvait et devait être combattu indépendamment de ma race ».

Jacques a terminé ses études secondaires dans le système réservé aux Blancs d'Afrique du Sud, ce qui ne lui plaisait pas. À l'université, il a été élu à la direction du syndicat sud-africain des élèves blancs anti-apartheid, qui est devenu une source d'opposition modeste mais inattendue au régime minoritaire de De Klerk, contribuant à la libération de Nelson Mandela, à la fin de l'apartheid et à la création d'une démocratie non raciale. Il y a cinq ans, lors d'une réunion de l'ONU ici à New York, j'ai reçu un sms : « Regardez derrière le ministre sud-africain ». J'ai regardé et j'ai vu Jacques faire des gestes et rire. Aujourd'hui, il dirige l'un des plus importants programmes de politique de transformation du gouvernement sud-africain.

Cette histoire ne concerne ni moi ni mon élève, Jacques. Beaucoup de mes collègues sont capables de partager ce type d'expériences. Il est ici question de la marge de manœuvre professionnelle et de l'autonomie dont les enseignant-e-s

ont besoin pour motiver, éclairer et inspirer leurs élèves, et de la fierté que nous avons tou-te-s dans notre profession. »

Cette histoire est extraite des remarques de Fred van Leeuwen alors secrétaire général de l'IE, prononcées le 21 septembre 2016 lors du gala organisé à New York à l'occasion du 50e anniversaire de la Recommandation OIT / UNESCO sur la condition du personnel enseignant. Pour les besoins de l'occasion, le récit a illustré les contributions d'enseignant-e-s qui sont libres d'exercer leur profession.

Franklin D. Roosevelt a déclaré : « La démocratie ne peut réussir que si ceux qui expriment leur choix sont prêts à choisir judicieusement. Le rempart réel de la démocratie est donc l'éducation ». En effet, l'éducation est le meilleur investissement qu'un pays puisse faire pour son propre avenir démocratique, et la clé d'une éducation de qualité repose sur les générations présentes et futures d'enseignant-e-s qualifié-e-s et dévoué-e-s.

Les enseignant-e-s doivent reprendre le contrôle de leur profession et les syndicats de l'éducation doivent revendiquer leur rôle de gardiens de la profession. Et en tant que profession, il-elle-s doivent faire preuve de leadership et affronter la crise de la démocratie, fondement même de nos droits civiques, de nos libertés, dans nos salles de classe, dans nos écoles, dans nos organisations, dans nos sociétés. Comme l'a écrit le professeur Fernando Reimers, directeur de la Global Education Innovation (Initiative de l'Université Harvard) :

« La façon dont les choses vont évoluer dans le monde dépend de ce que font les enseignants. »

Références

1. *Éduquer à la démocratie*

Foa, R.S. et Mounk, Y. (2016).

The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect, *Journal of Democracy*, 27(3), pp. 5-17.

Wike, Richard; Silver, Laura; Castillo, Alexandra (2019).

Many Across the Globe Are Dissatisfied With How Democracy Is Working. Pew Research Center.

https://www.pewglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/Pew-Research-Center_Global-Views-of-Democracy-Report_2019-04-29_Updated-2019-04-30.pdf

2. *Former à la citoyenneté mondiale*

UNESCO (1974).

Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. Paris: UNESCO.

Oxfam (n.d.).

What is Global Citizenship? <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship>

Reimers, F.M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J. et O'Donnell, E.B. (2016). *Empowering Global Citizens: A World Course*. North Charleston, Caroline du Sud : CreateSpace (plateforme d'édition indépendante).

3. *Refuser d'être le-la bon-ne serviteur-vante de l'État*

Harmon, A. (2017).

A Sense of Duty to Teach Climate Change. *New York Times*, 28 juin, 2017. <https://www.nytimes.com/2017/06/28/us/teaching-students-about-climate-change.html>

Varrall, M. (2017).

A Chinese Threat to Australian Openness. *New York Times*, 31 juillet, 2017. <https://www.nytimes.com/2017/07/31/opinion/australia-chinese-students.html>

Carroué, Claude (2017).

Finland: new oath for teachers introduced by union. Bruxelles : Internationale de l'Éducation. <https://ei-ie.org/en/detail/3938/finland-new-oath-for-teachers-introduced-by-union>

Stalin, J. and Wells, H.G. (1937).

Marxism vs. Liberalism: An Interview. New York: New Century Publishers.

Snyder, L. L. (1994).

Encyclopedia of the Third Reich. New York: Marlowe & Company.

Haste, C. (2001).

Nazi Women. Channel 4 Books. **New Learning (n.d.).**

Apartheid Education.

<http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-5/apartheid-education>

5. Stimuler l'esprit critique

Freire, P. (1970).

Pedagogy of the Oppressed.
New York: Bloomsbury.

Piaget, J. (1993).

Jan Amos Comenius 1592-1670.
Prospects, xxIII (1/2), pp. 173-196.

Delors, J. (1996).

L'éducation : un trésor est caché dedans.

Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris: UNESCO.

Reinhardt, S. (2016).

The Beutelsbach Consensus, *Journal of Social Science Education*, 15(2), pp. 11-13.

6. Résister lorsque les inégalités empêchent de s'exprimer

Root, D. et Kennedy, L. (2018).

Increasing Voter Participation in America: Policies to Drive more Participation and Make Voting More Convenient, Center for American Progress.
<https://www.americanprogress.org/issues/democracy/reports/2018/07/11/453319/increasing-voter-participation-america/>

Lindgren, K-O, Oskarsson,

C. et Dawes, C.T. (2017).

Can Political Inequalities Be Educated Away? Evidence from a Large-Scale Reform, *American Journal of Political Science*, 61(1), pp. 222-238.

7. Protéger l'éducation pour le bien commun

Conseil de l'Europe (2014).

Audit sur les programmes d'enseignement ECD/EDH dans le premier cycle de l'éducation secondaire.

Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Daviet, B. (2016).

Repenser le principe d'éducation comme bien public, *Recherche et perspective en éducation - Réflexions thématiques 17*, Paris: UNESCO.

<https://en.unesco.org/news/revisiting-principle-education-public-good>

8. Garder ses distances vis-à-vis du marché

Ball, S.J. et Youdell, D. (2007).

Hidden Privatization in Public Education. Bruxelles : Internationale de l'Éducation.

Cremata, E., Davis, D., Dickey,

K., Lawyer, K., Negassi, Y.,

Raymond, M.E., Woodworth, J.L. (2013).

National Charter School Study.

Stanford, CA: CREDO.

<http://credo.stanford.edu/documents/NCSS%202013%20Final%20Draft.pdf>

Butrymowicz, S. (2018).

Is Sweden proof that school choice doesn't improve education?

The Hechinger Report,

<https://www.pbs.org/newshour/education/is-sweden-proof-that-school-choice-doesnt-improve-education>

Brandén, M. et Bygren, M. (2018).

School Choice and School Segregation : Lessons from Sweden's School Voucher System. IAS Working Paper Series, Linköping University.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1218847/FULLTEXT02.pdf>

OCDE (2012).

Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés. Paris: OCDE.

<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

10. *Interroger la pertinence des évaluations normalisées*

Symeondis, V. (2015).

The Status of Teachers and the Teaching Profession: A study of education unions' perspectives. Bruxelles : Internationale de l'Éducation.

<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/The%20Status%20of%20Teachers%20and%20the%20Teaching%20Profession.pdf>

Fair Test (2018).

Just Say No to Standardized Tests: Why and How to Opt Out.

Cambridge, MA: FairTest.

<http://www.fairtest.org/get-involved/opting-out>

Carmel, Y.H. (2016).

Regulating "big data education" in Europe: lessons learned from the US, Internet Policy Review, 5(1),

<https://policyreview.info/articles/analysis/regulating-big-data-education-europe-lessons-learned-us>

11. *Garantir la sécurité dans les écoles*

CNN (2018).

Beslan School Siege Fast Facts.

<https://www.cnn.com/2013/09/09/world/europe/beslan-school-siege-fast-facts/index.html>

Searcey, D. et Akinwotu, E. (2018).

Boko Haram Returns Dozens of Schoolgirls Kidnapped in Nigeria, New York Times, 21 mars, 2018.

<https://www.nytimes.com/2018/03/21/world/africa/nigeria-boko-haram-girls.html>

Global Coalition to Protect Education Under Attack (2018).

Education Under Attack 2018.

New York: Global Coalition to Protect Education Under Attack.

http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/guidelines_en.pdf

Griggs, B. et Walker, C. (2019).

In the year since Parkland there's been a school shooting, on average, every 12 days, CNN, 14 février, 2019.

<https://www.cnn.com/2019/02/14/us/school-shootings-since-parkland-trnd/index.html>

Global Coalition to

Protect Education from Attack (2015).

Lessons in War 2015: Military Use of Schools and Universities During Armed Conflict. New York: GCPEA.

12. *Interdire le port d'armes et les insignes de police*

Eillebrecht, L., Gobbels,

W. et Kockerlkoren, M.W.G.M. (1995).

Het puik der jonkheid: geschiedenis van het Stedelijk Gymnasium te Nijmegen 1544-1994. Nijmegen: Stedelijk Gymnasium.

AJC (2018).

Which states let teachers have guns?

<https://www.ajc.com/news/state-regional-education/which-state-let-teachers-have-guns/dNQ6fgT6r4Vi58NxxqQ6K/>

HM (2011).

Prevent Strategy. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty. London: The Stationary Office Limited.

13. *Ouvrir l'école à la communauté*

Coalition for Community Schools (n.d.).

Welcome to the Coalition for Community Schools Website!

<http://www.communityschools.org/default.aspx>

14. *Adopter les nouvelles technologies avec prudence*

Schwab, K. (2016).

The Fourth Industrial Revolution, World Economic Forum.

<https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>

Watters, A. (2015).

The Automatic Teacher, Hack Education.

<http://hackeducation.com/2015/02/04/the-automatic-teacher>

Zuboff, S. (2019).

The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: Hachette Book Group.

Gallagher, E. (2013).

"The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students", Applied Psychology Opus, Department of Applied Psychology, New York University. <https://steinhardt.nyu.edu/appsych/opus/issues/2013/fall/gallagher>

Morozov, E. (2013).

To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism. New York: Public Affairs Publishing. <https://www.chronicle.com/article/Dont-Confuse-Technology-With/133551>

Commission européenne (2013).

Supporting teacher competency development for better learning outcomes. Bruxelles : Commission européenne.

Dewey, J. (1916).

Democracy and Education. New York: Macmillan.

15. *Crever les bulles Internet et mettre en valeur la vie privée*

Søe, S.O. (2017).

Misleadingness in the algorithm society: Misinformation and disinformation.

Medium.com. 6 mars.

<https://medium.com/big-data-small-meaning-and-global-discourses/misleadingness-in-the-algorithm-society-misinformation-and-disinformation-28f78f14e78f>

Shader, M. (2011).

Study: College kids are not so great at searching the Web effectively. Consumer Reports News.

<https://www.consumerreports.org/cro/news/2011/08/study-college-kids-are-not-so-great-at-searching-the-web-effectively/index.htm>

Müller, K. et Schwarz, C. (2018).

Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime

<https://ssrn.com/abstract=3082972> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3082972>

Tufekci, R. (2018).

YouTube, the Great Radicalizer.

10 mars, 2018. New York Times,

<https://www.nytimes.com/2018/03/10/opinion/sunday/youtube-politics-radical.html>

McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J. et Wineburg, S. (2017).

The Challenge

That's Bigger Than Fake News,

American Educator, Fall 2017, pp. 4-10.

https://www.aft.org/ae/fall2017/mcgrew_ortega_breakstone_wineburg

Marketplace. (2015).

Parents' attitudes toward education technology (étude menée par Lieberman Research Worldwide).

Los Angeles, CA: Author. Extrait de :

<http://cms.marketplace.org/sites/default/files/Education%20Technology%20-%20APM%20Marketplace%20Report.pdf>

Krueger, K.R., et Moore, B. (2015b). Only trust can allay data privacy concerns. Phi Delta Kappan, 97(2).

16. S'opposer à la ségrégation

History.Com Editors (2018).

Brown v. Board of Education, History. <https://www.history.com/topics/black-history/brown-v-board-of-education-of-topeka>

Toppo, G. (2016).

GAO Study: Segregation Worsening in us Schools. USA Today. 17 mai. <https://www.usatoday.com/story/news/2016/05/17/gao-study-segregation-worsening-us-schools/84508438/>

OCDE (2012).

Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés. Paris: OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

Centre européen pour les droits des

Roms (2018). Inclusive Education is not a Mission Impossible – Nils Muižnieks, site web du Centre européen pour les droits des Roms,

<http://www.errc.org/press-releases/inclusive-education-is-not-a-mission-impossible-nils-muiznieks>

Conseil de l'Europe (2017)

Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Hooker, M. T. (2009).

Freedom of Education: The Dutch Political Battle for State Funding of all Schools both Public and Private (1801-1920). ... Publishers.

17. Combattre la discrimination fondée sur le genre, la religion, la race, l'appartenance ethnique, le handicap, la situation sociale et l'orientation sexuelle

International Committee of Educators to Combat, Racism, Anti-Semitism and Apartheid (1984). Anthology

Nirenberg, David (2015).

Communities of Violence: Persecution of Minorities in the Middle Ages. Princeton University Press.

Henley, Jon (2019).

Antisemitism rising sharply across Europe, latest figures show. The Guardian <https://www.theguardian.com/news/2019/feb/15/antisemitism-rising-sharply-across-europe-latest-figures-show>

Fagan, Geraldine (2018).

Political Christianity in Orbán's Hungary. 3 avril 2018. East West Church Review <https://budapestbeacon.com/political-christianity-in-orbans-hungary/>

Kruk, Marijn (2019).

What happens when populists are in power? Austria shows it, Dagblad Trouw, 30 avril 2019

18. Autoriser l'inscription scolaire des enfants sans-papiers

Justia (n.d.). Plyer v. Doe, 457 U.S. 202 (1982), Court suprême des États-Unis.

<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/457/202/>

Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (2011).

Les enfants migrants sans-papiers en situation irrégulière: une réelle cause d'inquiétude.

Rapport de la Commission des migrations, des réfugiés et de la population, 16 septembre 2011.

<https://www.refworld.org/pdfid/4eeec4dd2.pdf>

Coram Children's Legal Centre (2013). Growing Up in a Hostile Environment: The rights of undocumented migrant children in the UK. London: Coram. https://www.childrenslegalcentre.com/wp-content/uploads/2013/11/Hostile_Environment_Full_Report_Final.pdf

Harrison, V. (2018). Nauru refugees: The island where children have given up on life, BBC News, 1er septembre 2018. <https://www.bbc.com/news/world-asia-45327058>

19. *Promouvoir l'égalité des genres, la diversité et l'inclusion*

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan.

Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) (2017). Guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des sexes. 23 février 2017. <https://www.globalpartnership.org/content/guidance-developing-gender-responsive-education-sector-plans>

21. *Défendre ses droits*

Tyler Hook (2017). Partnership Schools for Liberia: a Critical Review. Bruxelles : Internationale de l'Éducation et Action Aid <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/LiberiaReport.PDF>

Internationale de l'Éducation (2017).

Le programme de privatisation du secteur éducatif du gouvernement du Liberia dévoilé. 7 septembre, 2017. <https://ei-ie.org/en/detail/15334/the-liberian-governments-school-privatisation-program-exposed>

22. *Défendre et étoffer les droits à la négociation collective*

Internationale de l'Éducation (2015), EFA report Teachers assessing Education For All Perspectives from the classroom.

Bruxelles : Internationale de l'Éducation.

Wintour, N. (2013).

Étude sur les tendances en matière de liberté syndicale et de négociation collective dans le secteur de l'éducation depuis la crise financière 2008-2013. Bruxelles : Internationale de l'Éducation.

CSEE (2016).

ETUCE report on The state of funding in education teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Western European countries. Bruxelles : Comité syndical européen de l'éducation.

<https://www.csee-etuce.org/en/documents/publications/1453-etuce-report-on-the-state-of-funding-in-education-teachers-working-conditions-social-dialogue-and-trade-union-rights-in-western-european-countries-2016>

Ressources Pédagogiques

Vous trouverez ci-dessous un échantillon des ressources pédagogiques disponibles en ligne pour l'éducation à la démocratie. N'hésitez pas à contacter l'Internationale de l'Éducation si vous avez des suggestions supplémentaires.

Conseil de l'Europe (2015).

Repères : manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2016).

Compétences pour une culture de la démocratie.

Strasbourg : Conseil de l'Europe.

<https://book.coe.int/eur/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/6871-competencies-for-democratic-culture-living-together-as-equals-in-culturally-diverse-democratic-societies.html>

Euroclio (n.d.).

Resource Centre for History Education. Amsterdam: Euroclio.

<https://euroclio.eu/resource-centre/>

Facing History and Ourselves (n.d.).

Educator Resources. Brookline, MA: Facing History and Ourselves.
<https://www.facinghistory.org/educator-resources>

Flowers, N. (2009). *Compassio Manual on Human Rights Education for Children*, 2nd ed. Budapest, Conseil de l'Europe.

Gollob, R. et Krapf, P. (eds.) (2007-2011).

Living Democracy Series.

EDC/HRE Volumes I-VI.

Strasbourg, Conseil de l'Europe.

[https://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals#\(*10618501: \[2\]\)](https://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals#(*10618501: [2]))

IBE-UNESCO (2016).

Global Monitoring of Target 4.7: Themes in National Curriculum Frameworks. Genève : Bureau international d'éducation, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246382e.pdf>

OCDE (2018). *Education for Integrity:*

Teaching on Anti-Corruption, Values and the Rule of Law. Paris, Direction de la Gouvernance publique de l'OCDE - Division de l'intégrité dans le secteur public. p.28.

<http://www.oecd.org/governance/ethics/education-for-integrity-web.pdf>

Price, J. 2003.

Get Global! A skill-based approach to active global citizenship, Key stages three & four. Oxford, Oxfam-G, p. 20.
<https://www.oxfam.org.uk/education/resources/get-global>

Transparency International (2013).

Policy Brief 6/2. Schools and Teachers Lay the Foundations for Fighting Corruption. Berlin : Transparency International.

https://www.transparency.org/whatwedo/publication/policy_brief_6_2013_schools_and_teaching_lay_the_foundations_for_fighting_c

UNESCO (2018). *Éducation à la citoyenneté mondiale: pour une approche locale.* Paris, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002654/265456e.pdf>

ONU DC (n.d.). *Éducation pour la justice – Supports éducatifs*

<https://www.onodc.org/e4j/en/index.html>

Center for Holocaust Education

<https://www.holocausteducation.org.uk/>

Remerciements

Nous tenons à remercier particulièrement : Le Secrétaire général de l'IE, David Edwards, pour son soutien à l'idée du livre depuis le début, ainsi que pour sa lecture de plusieurs versions préliminaires et l'apport d'idées et de matériel de recherche ; tous les membres du personnel de l'IE pour leur coopération et leur contribution précieuses, en particulier Angelo Gavrielatos, Directeur de projet (Campagne mondiale), et le Consultant senior auprès du Secrétaire général Steve Snider, pour avoir examiné plusieurs versions préliminaires et avoir fourni des idées et du contenu ; Susan Flocken, Directrice européenne du CSEE, pour ses idées dans la version initiale ; Frédérik Destrée pour la conception de l'affiche sur les 25 leçons et Timo Linsenmaier, Directeur des communications de l'IE, pour son aide à la mise en place d'un processus ordonné de développement du livre et pour la supervision des aspects techniques et de communication.

Lors de la célébration du 25^e anniversaire de l'Internationale de l'Éducation, un séminaire a été organisé à Bruxelles le 26 janvier 2018, durant lequel ont été passés en revue les sujets à traiter dans ce livre. Le panel était composé de dirigeant-e-s syndicaux-ales, dont plusieurs ont participé à la création de l'IE. De nombreuses idées issues de onze séances en petits groupes et des exemples ont été incorporés dans cet ouvrage.

Les auteur-e-s souhaitent remercier les participant-e-s pour leur contribution en termes d'idées et d'expérience:

Sonia Alesso (Argentine),
 Jorge Antonia Alfaro (Mexique),
 David Archer (Royaume-Uni),
 Tore Asmussen (Danemark),
 Okju Bak (Corée du Sud),
 John Bangs (Royaume-Uni),
 Jean-Luc Barbery (Belgique),
 Raymond Basilio (Philippines),
 Anthony Bellanger (France),
 Christine Blower (Royaume-Uni),
 Jacques Bory (France),
 Hassine Boujarra (Tunisie),
 Manfred Brinkmann (Allemagne),
 Pepe Campos (Espagne),
 Bob Chase (États-Unis),
 Christian Chevalier (France),
 Ingrid Laila Convery (Norvège),
 Fitzroy Daniel (Trinité-et-Tobago),
 Fatima Da Silva (Brésil),
 Nkosana Dolopi (Afrique du Sud),
 David Dorn (États-Unis),
 Walter Dresscher (Pays-Bas),
 Jan Eastman (Canada),
 David Edwards (Secrétaire général
 adjoint de l'IE),
 Ina Eriksson (Suède),
 Eugène Ernst (Belgique),
 Lily Eskelsen García (États-Unis),
 Monique Fouilhoux (France),
 Roberto Franklin de Leão (Brésil),
 Mary Futrell (États-Unis),
 Antonieta Garcia Lascurain (Mexique),
 Heleno Gomes de Araujo Filho (Brésil),
 Patrick Gonthier (France),
 Steffen Handal (Norvège),
 Bob Harris (Suisse), Yuko Harris
 (Suisse), Haldis Holst (Secrétaire
 générale adjointe de l'IE),
 Owain James (Royaume-Uni),
 Andreas Keller (Allemagne),
 Trudy Kerperien (Pays-Bas),
 Nikolai Kolobashkin (Russie),
 Daniel Lafreniere (France),
 Charlie Lennon (Irlande),
 Helen Li (États-Unis),
 Jorgen Lindholm (Suède),
 Mugwena Maluleke (Afrique du Sud),
 Graham McCulloch (Australie),
 Hugh McLean (Royaume-Uni),
 Manuela Mendonça (Portugal),
 Galina Merkoulouva (Russie),
 Maurino Morales Garcia (Mexique),
 Assibi Napoe (Togo),
 Mario Nogueira (Portugal),
 Anita Normark (Suède),
 Thulas Nxesi (Afrique du Sud),
 Dorota Obidniak (Pologne),
 Masaki Okaji-ma (Japon),
 Carlos Enrique Rivas Segura (Colombie),
 Patrick Roach (Royaume-Uni),
 David Robinson (Canada),
 Combertty Rodriguez (Costa Rica),
 Martin Rømer (Danemark),
 Marieme Sakho Dansokho (Sénégal),
 Kailash Satyarthi (Inde),
 Davanand Sinanan (Trinité-et-Tobago),
 Ram Pal Singh (Inde),
 Jan Soons (Belgique),
 Marlis Tepe (Allemagne),
 Tamaki Terazawa (Japon),
 Joseph Thonon (Belgique),
 Dennis Van Roekel (États-Unis),
 Cuqui Vera (Espagne),
 Kathy Wallis (Royaume-Uni),
 Reg Weaver (États-Unis),
 Robert Weil (États-Unis),
 Hugo Yasky (Argentine), Moon Young
 (Corée du Sud), ainsi que le personnel
 régional et du siège de l'IE.

Les Auteur·e·s

Susan Hopgood, enseignante de mathématiques de métier, est présidente de l'Internationale de l'Éducation depuis 2009, fonction qu'elle associe à celle de Secrétaire fédérale du syndicat australien des enseignants *Australian Education Union* (AEU). Au cours de sa carrière en tant qu'enseignante et dirigeante syndicale, Mme Hopgood a été une ardente défenseuse des droits humains et syndicaux, rappelant aux autorités publiques du monde entier leur devoir de respecter la Charte des Nations Unies. En Australie, ainsi que dans le cadre de l'Internationale de l'Éducation, Susan Hopgood s'est montrée particulièrement active dans la promotion de l'égalité des genres et des droits des femmes dans l'éducation et dans la société en général.

Fred van Leeuwen, instituteur néerlandais, a été Secrétaire général de la Fédération internationale des syndicats d'enseignants libres (IFFTU) de 1981 à 1993. Il est l'un des fondateurs et architectes de l'Internationale de l'Éducation. Il a été Secrétaire général de l'IE de 1993 à 2018. M. Van Leeuwen est le porte-parole de la profession enseignante au sein de la communauté internationale depuis près de 40 ans. Promouvoir la démocratie, une éducation de qualité pour tou-te-s et le statut des enseignant-e-s ont été sa mission de toute une vie.

Jim Baker est un militant et responsable syndical chevronné. Il a travaillé avec l'AFL-CIO (en tant qu'Adjoint exécutif du Président, Représentant européen et Directeur régional pour les états occidentaux). M. Baker a siégé au conseil d'administration de l'Organisation internationale du Travail (plus tard en qualité de directeur d'ACTRAV, de l'OIT) et au conseil exécutif de la Confédération internationale des syndicats

libres (CISL). Il a également travaillé avec *Global Unions* (IE, IBB, Conseil des *Global Unions*). Son syndicat d'origine est le *United Auto Workers* (UAW) des États-Unis.

Felisa Tibbitts a consacré la majeure partie de sa carrière au domaine de l'éducation aux droits humains, appliquant les normes relatives aux droits humains dans les secteurs de l'éducation formelle et non formelle. Elle a travaillé avec des gouvernements, des agences des Nations Unies et des ONG à la réforme des programmes d'enseignement, au développement de matériels pédagogiques, à l'évaluation et aux efforts politiques visant à promouvoir l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté démocratique. Mme Tibbitts a co-fondé *Human Rights Education Associates* (www.hrea.org). Elle est maintenant basée dans l'enseignement supérieur et participe à la pratique de l'éducation aux droits humains en enseignant au Teachers College de l'Université de Columbia (États-Unis). Mme Tibbitts est également titulaire d'une chaire UNESCO pour les droits humains dans l'enseignement supérieur, en parallèle de son poste de chercheuse à temps partiel en tant que chaire d'éducation aux droits humains à l'Université d'Utrecht (Pays-Bas) et professeure invitée à l'Université Nelson Mandela (Afrique du Sud). Courriel : ftibbitts@gmail.com

Jelmer Evers est professeur d'histoire, militant syndical et écrivain. Il appelle au professionnalisme démocratique : les enseignant-e-s jouent un rôle de premier plan dans les écoles, la recherche en éducation et l'élaboration de politiques. M. Evers est le (co-)auteur de plusieurs publications influentes. *Het Alternatief* (2013), *Flip the System: changing education from the ground up* (2015) et "Teaching in the Fourth Industrial Revolution: standing at the precipice" (2018) . Il est l'un des dirigeants du syndicat néerlandais de l'éducation, *Algemene Onderwijsbond* (AOb), et a été *Teacher Leadership Fellow* à l'Internationale de l'Éducation.

Timothy Snyder, qui a écrit l'Avant-propos de *Éducation et Démocratie* est un auteur et historien américain spécialisé dans l'Europe centrale et orientale et l'Holocauste. Il est titulaire de la chaire Richard D. Levin d'histoire à l'Université de Yale et membre permanent de l'Institut des sciences humaines de Vienne. Ses livres: *Terres de sang: L'Europe entre Hitler et Staline* (Basic Books, 2010), *Penser le XX^e siècle avec Tony Judt* (Penguin, 2012) et *Black Earth: The Holocaust as History and Warning* (Penguin, 2015). Ses livres les plus récents *De la tyrannie: Vingt leçons du XX^e siècle* (Penguin, 2017) et *The Road to Unfreedom: Russia, Europa, America* (Penguin, 2018) traitent des menaces que fait peser l'autoritarisme sur la démocratie.