

Politiques éducatives et projets de société, discours et pratiques, 19^e-21^e siècles

COLLOQUE
INTERNATIONAL

16-18 JUIN
2021

Université
d'Orléans



Informations :
[www.univ-orleans.fr › remelice](http://www.univ-orleans.fr/remelice)



Mercredi 16 juin

Les ‘Maisons du Peuple’ et l’éducation ouvrière en Espagne au début du XXe siècle par Jean-Louis Guereña (Université de Tours)

Au début du XXe siècle, le renforcement du syndicat U.G.T. (Union Générale des Travailleurs) et du Parti Socialiste Espagnol (P.S.O.E.) –et notamment l’insertion de ce dernier dans la vie parlementaire– va conduire le mouvement socialiste espagnol à accorder une plus grande attention aux questions éducatives et culturelles, secondaires jusque-là face aux urgences des luttes syndicales et politiques. Même si l’on ne peut se référer à un modèle éducatif spécifique (puisqu’il s’inspire largement de celui préconisé par l’Institution Libre de l’Enseignement), le mouvement socialiste espagnol va se doter progressivement pendant le premier tiers du XXe siècle d’un dispositif éducatif et culturel propre dans le cadre de ses espaces de sociabilité que sont les Centres Ouvriers puis les « Maisons du Peuple » (*Casas del Pueblo*), édifiées selon le modèle belge dès la fin du XIXe siècle.

Ce dispositif sera particulièrement important au sein de la Maison du Peuple de Madrid, comportant notamment des écoles laïques et l’Ecole Nouvelle fondée par Manuel Núñez de Arenas. Le réseau scolaire de la Maison du Peuple de Madrid, qu’il convient de situer dans le cadre de l’ensemble des mouvements d’Education populaire, comprenait ainsi tous les niveaux éducatifs : instruction élémentaire, cours pour adultes, formation permanente et professionnelle.

L’objectif démocratique des politiques d’éducation artistique et culturelle au prisme de l’histoire : une continuité de surface ? (France) par Marie-Pierre Chopin (Université de Bordeaux) et Jérémy Sinigaglia (Université de Strasbourg)

L’objectif démocratique permettant l’accès aux arts à la culture pour la totalité des enfants et des jeunes est l’un des leitmotivs les plus stables des politiques d’éducation artistique des cinquante dernières années en France, si tant est qu’on puisse marquer leur émergence au moment du colloque d’Amiens de mars 1968, plaidant *Pour une école nouvelle*. Sur les cinq commissions mises en place, la deuxième (« commission B ») portait ce titre explicite : « La formation culturelle de l’individu – Rôle et place de l’éducation artistique ». Elle envisageait l’éducation artistique sous l’angle de « la formation de tous » et précisait : « Il est évident qu’elle [l’éducation artistique] ne peut s’assigner comme seul rôle la formation des praticiens de l’art [...] mais qu’elle doit « permettre à tous une imprégnation, un élargissement de l’expérience et de l’acquis sensible, une familiarisation par l’environnement à différents modes d’expression » (Id. p. 103). En septembre 2018, Françoise Nyssen et Jean-Michel Blanquer, respectivement ministres de la culture et de l’éducation nationale, présentaient au musée Rodin leur plan intitulé « A l’école des arts & de la culture ». Rappelant que le président de la République s’était « engagé à ce que tous les enfants bénéficient d’un parcours culturel cohérent et exigeant durant le temps de leur scolarité », ils indiquaient aussi : « Aujourd’hui, les pratiques artistiques des enfants sont très inégales en fonction de leur milieu social et de l’endroit où ils se situent sur le territoire. Développer les arts à l’école relève donc d’une exigence d’égalité républicaine ». On pourra relever, pour noter l’importance de la mise au premier plan de cet objectif, que le même paragraphe est présent deux fois dans le dossier de presse relatif à l’événement. Rarement un objectif éducatif, par ailleurs fortement chevillé à des valeurs politiques, n’a bénéficié

d'une telle longévité et suscité autant d'unanimité dans l'histoire du système éducatif français. C'est à l'examen critique de cette apparente continuité que sera dédiée cette communication.

Croisant les regards d'un chercheur en science politique et d'une chercheuse en sciences de l'éducation, l'étude repose sur le recensement, l'analyse et la mise en regard de deux corpus de textes (textes de lois et discours officiels qui les accompagnent) renvoyant : 1/ à la mise en œuvre des politiques d'éducation artistique et culturelle en France depuis 1968 d'une part ; 2/ à l'évolution concomitante des politiques éducatives au sein du même espace d'autre part. La communication permettra de formuler et de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle, sous l'impression de continuité produite par la mise à l'avant-plan d'enjeux démocratiques, les objectifs de l'éducation artistique et culturelle subissent un ensemble de réorientations discrètes, décelables par l'analyse qualitative de l'évolution des champs lexicaux et sémantiques inhérents aux discours produits sur l'éducation artistique et culturelle, et par leur mise en regard avec les contextes tout à la fois sociaux et éducatifs (particulièrement sur le plan des politiques éducatives) constituant l'arrière-plan de leur production.

L'École de Birmingham : un projet académique et politique à la marge de l'université ? par Eléana Sanchez (Université Toulouse Jean Jaurès)

Si les sciences humaines sont nées des interrogations de l'Université, il est cependant rare de les voir se pencher sur elle. Ce colloque se propose d'envisager l'éducation en tant qu'objet politique, et l'objet de cette communication portera sur les enjeux politiques autour desquelles s'unissent les études supérieures, en tant qu'aboutissement du parcours scolaire d'une proportion de la population. La vision ainsi présentée est la suivante : l'entrée à l'université et les savoirs qui y sont dispensés dessinent un projet de société particulier, déterminé par de nombreuses contraintes institutionnelles et étatiques.

Il arrive toutefois que d'autres projets de société naissent à l'Université. C'est le cas du Centre for Contemporary Cultural Studies, né à Birmingham (RU) en 1964 à l'initiative de Richard Hoggart. Connu à l'échelle mondiale comme le berceau des études culturelles, le CCCS commence par forcer les portes de l'Université avant d'y installer les études culturelles comme discipline consacrée, sous l'égide de Stuart Hall. Ces deux directeurs laisseront leur marque sur le Centre et sur le monde universitaire en légitimant un nouveau champ d'analyse, éminemment politique, et en rebattant les cartes de l'institution. Ce faisant ils permettront à ce projet d'évoluer dans les couloirs de l'Université pendant près de quarante ans.

L'objet de cette communication est d'illustrer comment les études culturelles, dans leur giron des West Midlands, constituèrent un incontestable projet de société dont l'ambition fut d'ouvrir les portes de l'Université à une discipline nouvelle, dont découlèrent des analyses inédites de rapports de pouvoir de classe, de genre, d'origine ethnique ; ainsi que des pratiques démocratiques qui par leurs interrogations et construction vinrent à remettre en question leur propre institution. Grâce à l'étude de fonds d'archives du Centre et de publications des acteurs au cœur de son histoire (Stuart Hall, Richard Hoggart, et d'autres), il s'agira de montrer comment, en devenant une école d'une université nouvelle, le CCCS parvint à déjouer une partie des travers de l'Université.

Théorie critique de la race et pédagogies de la résistance : un modèle 'importable' ? par Emilie Souyri (Université Côte d'Azur)

Alors que la *Critical Race Theory* (CRT ou théorie critique de la « race ») (Crenshaw 1988 ; Delgado 1984 ; Bell 1980) et ses applications dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie (Ladson-Billings et Tate 1995) ont relativement rapidement essaimé en Grande Bretagne (Gillborn 2006), elles restent largement incomprises dans notre pays où elles font l'objet de virulentes polémiques (*Le Point* 2018, *Le Figaro* 2018, *Le Monde* 2019). A l'heure où les universités se dotent de « référents racisme et antisémitisme », il est pourtant crucial de s'interroger sur la manière d'aborder ces questions particulièrement ardues et les notions afférentes (« race », racialisation, pensée post-coloniale ou décoloniale, blancheur (*whiteness*, Morisson 1990) et privilège blanc (McIntosh 1992)) au sein des salles de classe universitaires. Si les différences de contexte historique, culturel et démographique peuvent en partie expliciter les résistances face à ce courant de pensée et à l'usage du terme « race » en sciences sociales, il serait naïf de croire que les phénomènes de discrimination systémiques de sexe, classe, de genre ou autres ne sont pas à l'œuvre en France en général ou dans l'enseignement supérieur en particulier. Sachant que c'est au sein de la CRT que s'est développé le concept d'intersectionnalité, (Crenshaw, 1989), qui lui a connu un succès plus évident -quoique aussi controversé-, il est essentiel de se demander ce que peut la CRT pour la pédagogie de l'enseignement supérieur en France. Après avoir retracé l'histoire intellectuelle de la CRT appliquée au domaine de l'éducation et ses liens avec l'école de Francfort et la pédagogie critique du brésilien Paulo Freire, j'envisagerai les raisons historiques, linguistiques et politiques de l'hermétisme français à la CRT. J'aborderai ensuite les apports possibles de la CRT dans la pédagogie universitaire à travers deux instruments pédagogiques : la contre-narration (ou *counter-storytelling*) (Delgado, 1989) et l'*Inquiry Design Model* IDM (Swan, Lee et Grant 2015) que je traduirai par « modèle de recherche critique ».

Quels progrès vers une école 'socialement juste' en Angleterre et en Écosse ? Bilan, obstacles et questionnements par Françoise Granoulhac (Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes)

La communication proposée ici est centrée sur le bilan, nécessairement provisoire, des politiques de réduction des inégalités scolaires menées en Angleterre et en Ecosse depuis 2010 et s'efforce d'identifier les écueils et obstacles à la réalisation de réelles avancées. Il s'agira de mettre en lumière les facteurs externes (notamment liés aux politiques d'austérité) et internes, propres aux modes d'intervention choisis, qui pèsent sur la réussite de dispositifs clés de l'action politique dans les deux nations (*Pupil Premium* en Angleterre, *Curriculum for Excellence* et *Scottish Attainment Challenge* en Ecosse). L'analyse de ce bilan soulève plusieurs questions fondamentales qui se posent bien au-delà des frontières des deux nations : comment définir ce qu'est la réussite scolaire pour tous, et comment la mesurer, à partir de quels critères (réduction des écarts de performances entre élèves favorisés et défavorisés ou conception plus globale, prenant en compte l'ensemble de l'expérience scolaire) ? Que peut l'Etat, que peut l'école, après trente ans d'évolution vers une économie mixte d'offre et de services éducatifs en Angleterre, et dans un contexte de dévolution des responsabilités en Ecosse ? Quelles approches, d'ordre qualitatif et non seulement quantitatif ou financier, mériteraient d'être étudiées ? C'est donc aussi à une réflexion sur les conditions de l'efficacité des politiques de lutte contre les inégalités scolaires que cette proposition souhaite contribuer.

CONFERENCE

Los grandes retos del sistema educativo boliviano y su compatibilización con los cambios sociales y políticos históricos: de los modelos liberales y nacionalistas al modelo del estado plurinacional / Défis et enjeux du système éducatif bolivien face aux grandes transformations socio-politiques : des modèles libéraux et nationalistes au modèle d'État plurinational Magdalena Cajías (Bolivie) et Françoise Martinez (Université Paris 8)

Réfléchir aux avatars des politiques éducatives nationales mises en place dans un pays, dans le long terme, c'est analyser les enjeux politiques, les débats intellectuels et les tensions sociales qui s'y sont joués à chaque étape historique. Dans le cas bolivien qui va nous occuper, c'est apporter un éclairage particulier sur des projets de société et de construction citoyenne, périodiquement redéfinis, dans une nation latino-américaine que ses élites ont perçue, longtemps, comme caractérisée par un retard en grande partie explicable par sa diversité ethnique, culturelle et linguistique.

Nous tâcherons de présenter les schèmes qui ont pu présider à la mise en place des trois grandes dynamiques de réformes éducatives des XXe et XXIe siècle :

-la première, au début du siècle, sera analysée par Françoise Martinez comme une étape où des élites d'inspiration libérale, les yeux tournés vers les nations dites « civilisées » rêvaient d'y faire entrer une Bolivie qu'ils considéraient malade, en pointant du doigt le maillon faible que représentait à leurs yeux la forte composante ethnique de la population

-la deuxième, dans les années 1950, ciblera l'étape révolutionnaire pour montrer comment les nouvelles représentations du progrès économique et social ont pu justifier que les nouveaux dirigeants aient appelé de leurs vœux le passage d'une "éducation de castes à une éducation de masses", avec un bilan qui mérite la peine d'être analysé.

-la troisième dynamique enfin, a prôné la reconnaissance officielle de la diversité culturelle et ethnique. Une réforme marquante fut celle de 1994, puis elle a été reformulée sous l'ère Morales, en particulier avec la proclamation de l'État Plurinational de Bolivie. Le regard critique porté par Magdalena Cajías sera à la fois celui d'une historienne et celui de l'acteur de terrain qu'elle a été, en assumant les fonctions de ministre de l'Education, durant ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler le « processus de changement », en 2007 et 2008. Elle reviendra sur l'analyse de ces deux moments, ou volets, de la préoccupation pour une meilleure reconnaissance de la diversité culturelle et ethnique, en comparant les actions menées et leur réception.

Jeudi 17 juin

CONFERENCE

El discurso modernizador en la política educativa española del siglo XX / Le discours modernisateur dans la politique éducative espagnole du XXe siècle Juan Manuel Fernandez Soria (Universidad de Valencia)

En España la modernización de su política educativa es, sobre todo, acercamiento a Europa y secularización del Estado. Después de exponer los llamamientos que hacen destacadas figuras del pensamiento y de la política en favor de la modernización de España, abordo, en primer lugar, las aportaciones de Europa a su política educativa. Partiendo de la invocación que muchos hacen en este sentido, indago en los modelos que, hasta el final de la segunda Guerra Mundial, inspiran las soluciones para modernizar la política educativa española: Francia, Alemania e Inglaterra. De Francia atraen los grandes principios educativos emanados de la Revolución de 1789, la centralización administrativa, la superioridad de lo cívico en las escuelas, la preeminencia de la vida pública y cívica... De la Alemania de Weimar interesó el carácter humanista, espiritualista, nacionalista y socializante de su educación, su civismo democrático, la consideración estatal de la educación.... De Inglaterra sedujo su ideal formativo, pero su influencia en la política educativa española fue casi nula. Después de la segunda Gran Guerra, el estímulo modernizador procederá de los organismos internacionales.

En segundo lugar, exploro otro gran pilar de la modernización de la política educativa: la búsqueda de una mayor presencia del Estado en la sociedad. Tras introducir esta convicción en figuras descolantes del pensamiento y la política, observaré esa presencia en cuatro momentos del siglo XX español: la Restauración, donde se pide al Estado un papel rector que frene la educación de la Iglesia; la Segunda República, cuya política educativa amplía el ámbito de intervención del Estado, definido como Estado civil y democrático; el Franquismo que, a partir de la década de los sesenta, abandona su papel subsidiario y asume otro más intervencionista acorde con el desarrollismo económico que emprende; y, finalmente, la Constitución de 1978, que consagra el Estado social democrático de derecho, prestador de servicios y fiador del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza.

La modernisation de la politique éducative de l'Espagne a consisté surtout en un rapprochement avec l'Europe et une sécularisation de l'Etat. Après avoir exposé les appels lancés par d'éminentes figures de la pensée et de la politique en faveur de la modernisation de l'Espagne, j'aborde, en premier lieu, les apports de l'Europe à sa politique éducative. A partir de l'invitation fréquente à aller dans ce sens, j'étudie les modèles qui, jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, ont inspiré les solutions pour la modernisation de la politique éducative espagnole : la France, l'Allemagne et l'Angleterre. Ce qui attire dans le modèle français, ce sont les grands principes éducatifs procédant de la Révolution de 1789, la centralisation administrative, la supériorité du civique à l'école, la prééminence de la vie publique et civique. L'intérêt pour l'Allemagne de Weimar est dû au caractère humaniste, spiritualiste, nationaliste et socialisant de son éducation, son civisme démocratique, la prise en compte publique de l'éducation. L'Angleterre a séduit par son idéal de formation, mais son influence dans la politique éducative espagnole a été presque nulle. Après la seconde Grande Guerre, l'incitation modernisatrice viendra des organismes internationaux.

En second lieu, j'explore un autre grand pilier de la modernisation de la politique éducative : la recherche d'une plus grande présence de l'Etat dans la société. Après une introduction présentant cette certitude partagée par des figures supérieures de la pensée et de la politique, j'étudierai cette présence à quatre moments du XXe siècle espagnol : la Restauration, où l'on demande à l'Etat de jouer un rôle de direction pour freiner le modèle éducatif de l'Eglise ; la Seconde République, dont la

politique éducative élargit l'espace d'intervention de l'Etat, défini comme un Etat civil et démocratique ; le Franquisme qui, à partir des années 60, abandonne son rôle secondaire pour en assumer un autre plus interventionniste en accord avec le développement économique qu'il entreprend, et finalement la Constitution de 1978 qui consacre l'Etat social démocratique de droit, prestataire de services et garant du droit à l'éducation et de la liberté de l'enseignement.

Las disciplinas lingüísticas y literarias en la España decimonónica: legislaciones educativas y nuevos discursos par Aurora Martínez Ezquerro (Universidad de La Rioja)

Los primeros años del siglo XIX (1800-1808) ofrecen en la política educativa española los últimos intentos reformistas ilustrados cuya expresión legal es el Plan Caballero de 1807. La invasión del ejército francés, la guerra de la Independencia y los acontecimientos de 1808 originaron una profunda crisis política, financiera y educativa, que abrió el camino a cualquier tipo de reforma. Es en este año cuando se inicia una nueva etapa en política educativa que se cerrará en 1832-1833 con la abdicación y muerte de Fernando VII.

El reinado de José I (1808-1813) constituye un período de vacío historiográfico en materia de educación y ciencia. Su política de ámbito educativo estaba basada en los principios que caracterizaron la Revolución Francesa y que aniquilaron los del Antiguo Régimen. La creación de un sistema educativo público y el desarrollo de la ciencia se intentaron impulsar con la adopción de medidas destinadas a romper con el anterior (Puelles Benítez, 1980). Con el objetivo de acabar con el absolutismo de la monarquía española y hacer partícipes a los ciudadanos de los derechos conseguidos en la mencionada Revolución, se promulgó la Constitución de Bayona en 1808 que, infortunadamente, no contiene ninguna referencia explícita a la educación. Y es que en el convulso siglo XIX se manifiesta un desplazamiento de la retórica y poética a la literatura, esto es, de la aplicación rígida de unas reglas a la ciencia de la comunicación de las ideas que se van vertebrando en un canon de carácter nacional.

En este complicado marco histórico, va proliferando una nueva concepción de los modelos de enseñanza y surge la reformulación de disciplinas que sentarán cánones mantenidos posteriormente. Teniendo, pues, en cuenta estas premisas, se analiza en la presente ponencia el contexto político educativo decimonónico en el que se desarrollan las transformaciones de las disciplinas lingüísticas y literarias (fundamentales en el discurso y la manipulación políticas), se revisan los conceptos de retórica y poética como ciencias de los manuales de la época y, asimismo, se abordan sus conexiones y simbiosis hasta llegar a la formación de la literatura como teoría que va hallando su independencia y relevancia paulatinamente.

Dans le domaine de la politique éducative, les premières années du XIXe siècle espagnol sont aussi celles des premières tentatives de réformes inspirées par les Lumières dont l'expression légale est le Plan Caballero de 1807. L'invasion de l'Espagne par l'armée française, la Guerre de l'Indépendance et les événements de 1808 avaient engendré une profonde crise politique, financière et éducative qui ouvrait la voie à tout type de réforme. Et c'est ainsi que débute cette année-là une nouvelle étape de la politique éducative qui se terminera en 1832-1833 avec l'abdication et la mort de Ferdinand VII.

Le règne de Joseph I (1808-1813) est caractérisé par un vide historiographique en matière d'éducation et de science. Sa politique était basée sur les principes de la Révolution Française qui avaient réduit à néant ceux de l'Ancien Régime. On essaya de stimuler la création d'un système éducatif public et le développement des sciences par l'adoption de mesures destinées à briser l'ancien système. Dans le but d'en finir avec l'absolutisme et de permettre aux citoyens d'user des droits acquis à la suite de ladite révolution, fut promulguée en 1808 la Constitution de Bayonne qui ne fait malheureusement aucune référence explicite à l'éducation. En outre, l'on observe durant ce siècle tumultueux un report

de la Rhétorique et de la Poétique vers la Littérature, c'est-à-dire de l'application de règles strictes vers une science de la communication d'idées qui structurent un modèle national spécifique.

C'est ainsi que dans ce contexte historique complexe, se développe une conception nouvelle des modèles d'enseignement et que s'engage la reformulation des disciplines qui plus tard s'imposeront. Une fois réalisé ce rappel des origines, cette communication veut analyser le contexte politico-éducatif du XIXe dans lequel s'affirme la transformation des disciplines linguistiques et littéraires (fondamentales dans le discours et la manipulation politique) et propose de reconsidérer les concepts de Rhétorique et de Poétique comme des sciences livresques de l'époque abordant ainsi les liens et la symbiose qui s'opèrent entre elles jusqu'à donner naissance à la littérature comme théorie indépendante et toujours plus importante.

Le système d'éducation partagée en Irlande du Nord, un modèle éducatif exporté à l'international par Nadège Dumaux (Université de Reims Champagne Ardennes)

Dans le contexte des politiques publiques de réconciliation, laissées aux mains du département de l'éducation après la dissolution du parlement nord-irlandais en 1974, certaines initiatives émergent. Parmi ces dernières, nous pouvons citer l'ouverture du premier établissement dit « intégré », Lagan College, en 1981. Les établissements intégrés accueillent des élèves des deux traditions qui reçoivent ainsi une instruction scolaire au sein du même établissement. Cette mixité, encouragée par la théorie de contact, permet de considérer une autre voie possible pour les élèves nord-irlandais, jusque-là soumis à un système scolaire ségrégué et ancré dans le clivage communautaire. Ce nouveau système scolaire permet d'offrir une nouvelle alternative à cette société traumatisée par les violences des *Troubles*. Or, après l'essor de ces établissements dans les années 1980, le pourcentage d'élèves inscrits au sein de ces établissements en 2018 n'est que de 7%. Ce modèle éducatif, victime d'un isolement de divers aspects, géographique et économique par exemple, reste alors marginal et est confronté à l'essor d'une nouvelle stratégie mise en place depuis 2007 qui est l'éducation partagée.

Le système d'éducation partagée est largement soutenu par le gouvernement britannique et est également financé par des programmes européens tel que Peace IV. Le principe de l'éducation partagée est basé sur le compromis de conserver les établissements de chaque tradition mais de partager des temps pédagogiques dans chaque établissement selon des créneaux définis dans un contrat. L'objectif est ainsi d'accueillir des élèves de tradition opposée dans les établissements, mais aussi les enseignants, ainsi que les parents. Trois volets de ce programme ont été mis en place depuis 2007 avec un travail d'ajustement pour les problématiques rencontrées sur le terrain. Shared Education Project 1 en 2007, Shared Education Project en 2010 et Shared Education Signature Project en 2014.

Le centre d'éducation partagée à l'Université de Queen's à Belfast s'est penché sur la création d'un programme de paix en Macédoine: Development of a National Programme for the Promotion and Intercultural dialogue in Macedonia (2019-2012) financé par UNICEF. Basé sur le programme d'éducation partagée en Irlande du nord, son but était de mettre en contact des écoles de Macédoine et d'Albanie. C'est donc un modèle reconnu et exporté à l'international pour d'autres sociétés conflictuelles.

La notion de compromis quant à l'identité religieuse, culturelle et politique de cette stratégie éducative est un point important à développer et à confronter avec les enjeux et limites du secteur intégré lors de cette communication. Deux modèles distincts évoluent ainsi en parallèle en Irlande du Nord, mettant en exergue une nouvelle dichotomie au sein de cette société toujours fracturée en 2019. L'objectif de cette communication sera alors de comprendre les enjeux de cette nouvelle stratégie d'éducation partagée mais aussi d'évaluer la portée de l'exportation de ce modèle à d'autres sociétés en conflit.

Enseignement supérieur sud-africain : le grand bouleversement des années 2000 par Cécile Perrot (Université Rennes 2)

Façonné par une longue histoire de ségrégation et de discriminations, le secteur de l'enseignement supérieur sud-africain s'est caractérisé depuis ses origines par son extrême fragmentation ainsi que de nombreux déséquilibres systémiques. Parvenir à faire évoluer les universités afin d'en faire des outils de transformation et de construire un modèle social démocratique et pluriculturel, tel est le défi auquel s'est trouvé confronté l'État sud-africain post-apartheid, sur fond de remise en question profonde du rôle de l'enseignement supérieur au niveau mondial. Pour ce faire, c'est la refonte en profondeur du système d'enseignement supérieur qui a été privilégiée au tournant des années 2000 (par un jeu de fusions et d'incorporations). Pourquoi ce choix politique ? Quelles sont ses conséquences aujourd'hui ? Telles sont les questions que je souhaiterais analyser dans ma présentation.

Préscolariser dans les écoles publiques du Tamil Nadu et de Pondichéry : une mesure en réponse à des changements éducatifs plus larges par Emilie Ponceaud Goreau (Université Bordeaux Montaigne)

Au lendemain de l'Indépendance du pays, l'école publique a représenté un objet politique pour des populations longtemps marginalisées. Leurs leaders, nationaux et régionaux, ont associé la massification scolaire à l'idée de progrès social et économique pour le pays comme pour les individus. La situation de l'Etat du Tamil Nadu et du territoire de Pondichéry (Inde du sud) est à ce titre particulièrement éclairante, tant du point de vue de sa capacité de mettre en œuvre régionalement les programmes élaborés dans le cadre national que pour ses initiatives soutenues par un activisme militant. Basée sur des mesures influençant directement la participation des fillettes et des enfants issus des basses castes (déjeuners gratuits dans les écoles, incitations matérielles et financières, quotas dans les établissements supérieurs et les écoles privées...), une école inclusive s'est progressivement construite en réponse à la demande d'un électorat populaire organisé autour d'une forte identité régionale. L'adoption par les familles de nouveaux référentiels éducatifs, les mesures en faveur de l'ouverture économique et l'importance de la concurrence du secteur éducatif privé obligent l'Etat à redéfinir ses fonctions, à améliorer l'école publique suite à la massification des décennies précédentes et à se redéployer pour garder un certain contrôle sur l'ensemble du secteur.

Cette tendance contemporaine observée dans de nombreux pays est ici mise en perspective à travers la prise en compte de l'originalité du Tamil Nadu et de Pondichéry et à travers la décision d'introduire progressivement les enfants de moins de six ans dans les écoles publiques, avant l'âge obligatoire d'entrée à l'école primaire. Nous verrons dans quelle mesure cela peut être une manière de répondre aux évolutions des représentations des familles.

En effet, depuis les années 1970, des centres publics appelés anganwadis accueillent les enfants de 3 à 6 ans gratuitement, leur offrant déjeuners et suivi de santé gratuit, du personnel formé leur apporte les bases censées les préparer à entrer dans les meilleures conditions à l'école primaire. Depuis les années 2000, c'est le secteur préscolaire privé qui semble capter l'essentiel des élèves en offrant une offre plus étendue aux attentes et contraintes des familles et en multipliant les partenariats publics-privés. S'appuyant sur un projet de trois ans mené dans le sud de l'Inde, cette communication met l'accent sur une approche ascendante avec du matériel qualitatif issu d'entretiens semi-directifs avec des acteurs préscolaires et des familles, des questionnaires et des observations, soutenus par le double

statut de l'auteure, chercheuse et enseignante en France. La communication propose de mettre en avant le rôle des partenaires de l'éducation préscolaire et les actions récentes de l'État engagé dans un processus de repositionnement et de contrôle ex-post, soulevant des questions sur la possibilité d'explorer et de comprendre également les actions menées par les différents intermédiaires entre les familles et la préscolarisation dans d'autres régions.

An Appraisal of Women's Higher Education in Balochistan; Discourse, Norms and Reality par Yasmeeen Jamali (Université Panthéon-Sorbonne Paris 1)

Women's education received little attention in the first education policy of a newly born Muslim majority state of Pakistan. Since then education policy has been revised and reformulated several times under different regimes. Yet, very little thought and action has been put into looking at the issues of women's education in Pakistan generally and Balochistan particularly.

The 'honour code' of Baloch and Pashtun tribal societies coincide and intersect with the Islamic moral values regarding the role of women in public and domestic sphere. The gendered nature of kinship structures prescribe women's mobility and co-education as a taboo. These social norms were also translated into the education policy as separate women universities were established. The rising demand for women's education in Balochistan could be seen in rising numbers of enrolment in universities.

But we know very little about the interaction among social norms, objectives of education policies and practical logics that shape demand for female higher education in a conservative social milieu of Balochistan. Combining discourse analysis of policy documents with interviews of parents, students and faculty members, at higher education institutes, this inquiry attempts to build an analytical framework, that can aid in connecting the worlds of policy making with moral imaginaries of a tribal domestic sphere that shape the realities of women's higher education in Balochistan.

Taking women's higher education as a field co-constituted by state, families and female students themselves we would like to illustrate that how this rising enrolment rate could be interpreted in the context of a transforming tribal society of Balochistan. This inquiry correspond with both axis of the conference as its analytical expanse delineate the convergence of public education discourse (policy and popular representations) with social norms and how they together shape the reality of education for the young women of Balochistan.

L'éducation des femmes a reçu peu d'attention dans la première politique d'éducation d'un nouvel État à majorité musulmane, le Pakistan. Depuis lors, la politique d'éducation a été révisée et reformulée plusieurs fois sous différents régimes. Pourtant, très peu de réflexions et d'actions ont été menées sur les questions d'éducation des femmes au Pakistan en général et au Baloutchistan en particulier.

Le "code de l'honneur" des sociétés tribales baloutches et pachtoune coïncide et se croise avec les valeurs morales islamiques concernant le rôle des femmes dans la sphère publique et domestique. La nature sexuée des structures de parenté fait de la mobilité des femmes et de l'éducation mixte un tabou. Ces normes sociales se sont également traduites dans la politique d'éducation par la création d'universités féminines distinctes. La demande croissante d'éducation pour les femmes au Baloutchistan s'est traduite par une augmentation du nombre d'inscriptions dans les universités.

Mais nous savons très peu de choses sur l'interaction entre les normes sociales, les objectifs des politiques d'éducation et les logiques pratiques qui façonnent la demande d'enseignement supérieur féminin dans un milieu social conservateur du Baloutchistan. En combinant l'analyse du discours des

documents politiques avec des entretiens avec des parents, des étudiants et des membres de la faculté, dans des instituts d'enseignement supérieur, cette enquête tente de construire un cadre analytique, qui peut aider à relier les mondes de l'élaboration des politiques avec les imaginaires moraux d'une sphère domestique tribale qui façonne les réalités de l'enseignement supérieur des femmes au Baloutchistan.

En considérant l'éducation supérieure des femmes comme un domaine co-constitué par l'Etat, les familles et les étudiantes elles-mêmes, nous voudrions illustrer comment ce taux d'inscription croissant pourrait être interprété dans le contexte d'une société tribale en transformation au Baloutchistan. Cette enquête correspond aux deux axes de la conférence car son étendue analytique délimite la convergence du discours public sur l'éducation (politique et représentations populaires) avec les normes sociales et la manière dont ils façonnent ensemble la réalité de l'éducation pour les jeunes femmes du Baloutchistan.

Représentations des Africains et personnes d'ascendance africaine dans les manuels scolaires : de la nécessité de construire des supports et espaces décoloniaux pour une éducation inclusive par Christian Coffi Hounnouvi (Université de Nantes) et Sébastien Lefèvre (Université Gaston Berger de St-Louis du Sénégal)

Depuis trois ans nous animons avec d'autres collègues universitaires et non universitaires un réseau international basé en Europe, en Afrique et en Amérique du sud. Nous travaillons à l'étude des représentations des Africains et personnes d'ascendance africaine dans les manuels scolaires ainsi qu'à la création de supports didactiques dans une perspective de justice cognitive. Nous nous sommes déjà retrouvés lors de trois colloques en France, au Sénégal (2017) et au Brésil (2019). L'idée est de mettre à disposition de tout professeur des supports reflétant une représentation actualisée et décoloniale des Africains et de leurs descendants en termes culturel, historique, social et anthropologique entre autres.

Cette communication propose dans un premier temps de montrer, à partir de divers supports pédagogiques utilisés dans des institutions scolaires de différents pays, les représentations qui sont véhiculées sur lesdites populations. Dans un deuxième temps, nous rendrons compte de l'expérience menée, retraçant sa généalogie, ses avancées mais également ses écueils afin de souligner les difficultés de mettre en place des supports didactiques actualisés. Enfin, nous ouvrirons la discussion autour d'une réflexion pour l'ébauche d'une éducation inclusive et pluriverselle.

Education et migration : l'école française à l'épreuve de l'altérité par Geneviève Guetemme (INSPE-CVL / Université d'Orléans)

En France, l'école républicaine de l'égalité et du mérite s'appuie sur un modèle citoyen rationaliste et universalisant qui accepte encore difficilement les disparités sociales et culturelles (Delory-Momberger, Mabilon-Bonfils, 2015). Des expériences ponctuelles essaient toutefois d'ouvrir ce système aux cultures multiples, notamment pour accompagner l'accueil des migrants. L'objectif consiste alors à éviter aux enfants ou adolescents de devenir cette « matière hors de propos » qui représente une menace pour la cohésion de l'Etat-Nation : à exclure ou à intégrer.

C'est le travail que mène par exemple, la « classe mosaïque » du site du château des Vaux à La Loupe (Eure et Loir) à travers un modèle éducatif inclusif et structurant centré sur les pratiques artistiques.

L'étude de cette proposition mettra en évidence ses objectifs pédagogiques en termes d'apprentissages linguistiques et culturels tout en interrogeant le rôle de l'art comme support éducatif inclusif spécifique. L'analyse s'intéressera particulièrement à la façon dont cette formation tente de pluraliser les normes en interrogeant différents modes de domination et d'allégeance.

Cette approche de l'art comme ressource capable d'agir en termes linguistiques et sociaux-éducatifs fera le lien avec les recherches de Gayatri Chakravorty Spivak : *An Aesthetic Education in the Era of Globalisation* (2012) qui réexaminent les fameuses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795) de Schiller, à la lumière du nouveau contexte mondial. L'objectif de cette auteure n'est pas de reprendre la thèse de Schiller qui considère que l'expérience de la beauté est un préalable indispensable à la libération des individus (thèse déjà largement critiquée par Adorno et Bourdieu), mais d'explorer l'opérationnalité éducative du concept de *Spieltrieb* (ou Play) et de son dérivé que Spivak appelle le *double-bind* (va-et-vient constructif entre deux positions contradictoires), ces deux concepts mettant en avant le jeu et l'esprit critique, particulièrement opérants dans la pratique artistique.

L'idée sera de voir comment l'art à l'école interroge le rapport au temps, à l'espace et à l'altérité tout en proposant une conception politique du savoir capable d'admettre la diversité.

CONFERENCE

Les politiques éducatives, l'équité et le vivre ensemble : avancées et tensions en contexte canadien par Marie McAndrew (Université de Montréal)

Face à la diversité croissante de leur population, entre autres sur le plan ethnoculturel, les institutions éducatives sont de plus en plus confrontées au double défi d'assurer l'équité (définie désormais comme l'égalité des résultats) pour les élèves issus de groupes susceptibles d'être marginalisés et de soutenir l'ouverture à la diversité et les compétences nécessaires au vivre ensemble chez tous les futurs citoyens. Sous des dénominations diverses, telles l'éducation multiculturelle, interculturelle, antiraciste ou civique, les enjeux relatifs à la gestion de la diversité occupent donc aujourd'hui un espace grandissant dans les politiques éducatives de diverses sociétés. Cependant, les discours dans ce domaine sont traversés par des tensions importantes qui touchent à des questions telles que le rapport des individus et des groupes à la culture et à l'histoire, la centralité de la « race » ou de l'appartenance ethnique face aux autres marqueurs sociaux, la légitimité du relativisme culturel ainsi que le degré souhaitable de pluralisme structurel pour les groupes marginalisés. Dans le cadre de mon exposé, tout en offrant quelques perspectives comparatives, je me pencherai sur le cas du Canada, un pays à la fois plurinational et pluriculturel et, plus spécifiquement, sur les modèles normatifs sous-jacents et les politiques et interventions mises en œuvre au Québec et en Ontario, les deux provinces qui reçoivent le plus grand nombre d'immigrants et qui constituent des cas de figure du rapport à la diversité prévalent au Canada francophone et anglophone. J'illustrerai entre autres que si les approches privilégiées se distinguent clairement sur divers points névralgiques identifiés plus haut, les convergences sont plus nombreuses que la perception dominante, et surtout son instrumentalisation politique, ne le laisserait croire, entre autres lorsqu'on examine la mise en œuvre effective des politiques et les résistances qu'elles suscitent.

Vendredi 18 juin

CONFERENCE

Régimes de justification et action publique en éducation : quelle solidarité pour quelle cohésion sociale ? Regard comparatiste par Régis Malet (Université de Bordeaux)

Il s'agira d'explorer les liens complexes dans toute société entre des récits dominants et des politiques éducatives, en interrogeant les relations entre l'action publique en éducation/formation et les régimes de justification qui la porte ou l'accompagne, à des fins d'acceptabilité sociale. La perspective sera sociohistorique, comparée et critique, et approchera les politiques éducatives non comme mise en action d'un projet sociétal, mais comme construction fictionnelle *et* actionnelle, dynamique et théoriquement soumis à une exigence de cohérence formelle. La formation des enseignants sera isolée comme un analyseur de cette question, et permettra d'interroger en substance la sincérité des politiques publiques d'éducation et les enjeux démocratiques et de cohésion sociale auxquels ces questions confrontent nos sociétés.

Regard sociolinguistique sur les politiques linguistiques éducatives mexicaines : enjeux et perspectives d'une nation multilingue par Moisés ABAD GERVACIO (Université du Mans)

Le Mexique est un pays doté d'un multilinguisme riche, où l'on retrouve plus de 68 langues et leurs variétés. Ce pays incarne une nation constituée d'un métissage historique et social, dont l'histoire renvoie à un passé colonial de presque 3 siècles marqué par des problématiques de conflits identitaires et linguistiques de domination et de résistance. Cette communication a pour objectif de présenter une étude de thèse en cours de rédaction qui interroge les manières dont les idéologies linguistiques se rejouent dans les imaginaires et les pratiques des locuteurs au sein de l'espace socio-historique mexicain, dont les spécialistes montrent qu'il est marqué par une problématique de pluralité et/ou diversité masquée, et qu'il concerne la population des enseignants mexicains de langues, notamment du français langue étrangère. Cette recherche développe une analyse sociolinguistique de leurs biographies langagières, leurs trajectoires, leurs profils, et leurs choix d'orientations professionnelle. Ce travail s'inscrit dans une perspective qualitative, et la démarche méthodologique de collecte procèdera par des entretiens semi-directifs « biographiques-épilinguistiques » et par des grilles d'observation en classe visant à pouvoir retracer les histoires de langues et d'appropriation. Il s'agit de collecter un ensemble de biographies sociolangagières pour explorer la manière dont l'Histoire sociolinguistique mexicaine, à travers l'interprétation qu'en ont les enseignants mexicains de français, se rejoue dans la construction de leurs identités et de leurs imaginaires linguistiques, de leurs choix d'orientation professionnelle et de leurs pratiques professionnelles.

Fabriquer de ‘vrais’ Japonais pour retrouver le ‘vrai’ Japon : les réformes Abe et le devenir du système éducatif japonais par Christian Galan (Université Toulouse Jean-Jaurès)

La plupart des réformes entreprises au Japon en matière d'éducation depuis le début des années 2000 l'ont principalement été pour des raisons idéologiques. Cela peut surprendre dans le cas d'un pays dont le pragmatisme est souvent mis en avant, mais, pour la première fois depuis la fin des années 1940, les politiques éducatives conduites par la plupart des gouvernements ont bel et bien trouvé leur origine non pas à l'intérieur du système éducatif, avec comme dessein d'améliorer l'existant, mais à l'extérieur de celui-ci, portées par la volonté d'en modifier profondément la nature et la finalité. L'objectif affiché étant de bâtir (rebâtir) un système éducatif enfin (à nouveau) au service du « vrai Japon » et formant de « bons et vrais Japonais ».

Si la mise en place de politiques néolibérales s'est d'abord accompagnée dans ce pays – comme dans d'autres – d'une montée en puissance des idées néo-conservatrices et nationalistes (notamment sous les mandats de Koizumi Jun.ichirô, premier ministre d'avril 2001 à septembre 2006), ce sont toutefois aujourd'hui ces dernières qui ont pris le pas sur les premières avec l'actuel Premier ministre, Abe Shinzô, au pouvoir de septembre 2006 à septembre 2007, ainsi – et surtout – que depuis décembre 2012 (et probablement jusqu'en 2021).

Les réformes conduites par ce dernier s'attaquent en effet à tous les domaines et secteurs de l'éducation, concernent tous les acteurs, touchent tous les processus de décision et d'application, réduisent ou font disparaître tous les espaces de liberté et d'autonomie en matière de contenus et de pratiques. Le caractère exceptionnel de la situation actuelle – sa gravité – n'est toutefois pas tant lié à la nature de ces réformes prises une par une – elles relèvent quasiment toutes de volontés ou d'obsessions anciennes, et connurent même pour certaines des tentatives de mise en place antérieures – mais au caractère global, cohérent, systématique et implacable de leur instauration et à leur inscription aujourd'hui évidente dans la durée.

Notre communication s'attachera ainsi, à partir d'exemples complets, à présenter l'ensemble de ces réformes et ce qui les a motivées, et surtout à analyser la manière dont elles ne manqueront pas de modifier en profondeur le système éducatif japonais dans les années à venir.

School Finance Inequalities in the 20th Century United States par Esther Cyna (Columbia/Sorbonne (ENS))

Le financement des écoles est inévitablement lié à des questions d'accès, d'équité et d'équité dans les opportunités éducatives. Aux États-Unis, les systèmes de financement des écoles varient d'un État à l'autre et même d'un district scolaire à l'autre. Le financement des écoles reposant en partie sur l'impôt foncier, les districts à forte richesse foncière disposent de plus de ressources que les districts scolaires des quartiers pauvres. Au Texas, par exemple, une seule rue sépare le riche district scolaire d'Alamo Heights du district appauvri d'Englewood, et le premier dispose en moyenne d'un budget trois fois plus élevé à dépenser pour ses élèves que le second. Ce type d'inégalités financières enfreint l'égalité des chances en matière d'éducation de millions d'élèves aux États-Unis.

Cette communication examine les inégalités de financement des écoles aux États-Unis dans une perspective historique et aborde les questions suivantes : pourquoi ce mode de financement localisé a-t-il persisté étant donné les inégalités que ce système entretient et exacerbe ? Comment les défenseurs d'un financement équitable ont-ils cherché à contester les mécanismes discriminatoires de financement des écoles, et pourquoi leurs efforts ont-ils échoué au niveau fédéral ?

J'aborde ces questions à deux échelles différentes : l'échelle fédérale et l'échelle étatique. Je commencerai par retracer l'histoire des efforts juridiques de contestation du financement des écoles au niveau fédéral au vingtième siècle pour mettre en évidence leur échec surprenant à l'époque des droits civiques. J'examinerai ensuite de plus près la Caroline du Nord pour déterminer pourquoi les mouvements étatiques pour un financement équitable ont connu un succès inégal.

J'examine plus particulièrement la place qu'ont occupée les écoles dans le maintien du capitalisme racial, c'est-à-dire d'un système sociétal qui valorise davantage les vies et les biens des Américain.e.s blanc.he.s. L'intersection du financement localisé et de la manipulation des frontières des différents districts scolaires a renforcé la ségrégation scolaire et l'isolement fiscal.

CONFERENCE

***Educational consequences of the pandemic: the case of England /
Conséquences de la pandémie sur l'éducation : le cas de l'Angleterre***
par Ken Jones (Goldsmiths, University of London)

In this lecture I will discuss the place of the pandemic in the politics of English education. I will argue that it has created a moment of crisis whose outcome is uncertain: a further consolidation of neoliberalisation is possible, but so too is a resurgence of opposition.

For the Westminster government, the pandemic has been a time of improvisation, of two kinds. The first is a forced and chaotic response to circumstance. The second is more calculated: its innovations prefigure longer-term changes, new elaborations of privatisation and centralisation.

In both respects, government policy has been challenged. Its plans to keep schools fully open at times when scientific advice suggested a different course of action were defeated (June 2020, January 2021) by mobilisations of those who worked in education – mobilisations grounded in the perception that government policy was putting lives at risk.

To this sense of biopolitical urgency have been added other grounds for opposition, closely connected to the experience of the world of education during the pandemic:

- *A stronger recognition of the elementary social determinants of education (housing, family income, security) and of government's failure to address them;*
- *The inflexibility of the curriculum-assessment-pedagogy system, which is seen as something that obstructs attempts to re-engage students with education – the pandemic forced a suspension of 'normal' arrangements for texts and exams and many want this suspension to continue;*
- *The problems resulting from a combination of centralised decision-making - insensitive to local circumstances – and reliance on private sector organisations to deliver key elements in the government's programme (meals and tutoring for poor children, IT connections to students' homes, testing for Covid-19 and tracking carriers of the virus).*

The experience of the pandemic is likely to have increased the government's appetite for centralised initiatives on a large scale (such as extension of the school day) and for a rapid restoration of the status quo in matters of curriculum and examinations. On the part of many teachers and parents, the opposite has been the case: there is a new interest in curriculum change and an understanding that problems of education should be understood as aspects of a broader social and political crisis. The conflict between these different perspectives will shape the future of English education.

Cette conférence étudiera la place de la pandémie dans les politiques éducatives anglaises. J'avancerai l'idée qu'elle a provoqué un moment de crise dont les ramifications sont incertaines : une consolidation accrue de la néo libéralisation est possible, tout autant que l'est une résurgence de l'opposition à ce mouvement.

Pour le gouvernement à Westminster, la pandémie constitue une période d'improvisation à deux titres. D'une part par la réponse contrainte et chaotique au contexte. D'autre part sous une forme plus calculée : les innovations introduites préfigurent des changements à plus long terme, des développements sur les fronts de la privatisation et de la centralisation.

Sur les deux volets les politiques du gouvernement ont été remises en cause. Le projet de maintenir les établissements scolaires totalement ouverts malgré les avis contraires de la communauté scientifique a été balayé par les mobilisations des personnels de l'éducation, rassemblés autour de l'idée que les décisions du gouvernement les mettaient en danger.

A cette impression d'urgence biopolitique se sont ajoutés d'autres motifs d'opposition, fermement liés au vécu du monde de l'éducation pendant la pandémie :

- une reconnaissance accrue de la place du déterminisme social élémentaire en éducation (logements, revenu par foyer, sécurité financière) et de l'échec du gouvernement à y apporter des réponses
- l'absence de flexibilité en matière de programmes, de pédagogie et d'évaluation, perçue comme un obstacle dans les efforts pour impliquer réellement à nouveau les élèves dans leur éducation. La pandémie a contraint une mise entre parenthèses des fonctionnements normaux du cadre et des examens et nombreux sont ceux à vouloir que la parenthèse se prolonge
- les problèmes liés à la combinaison d'une prise de décision centralisée, sans considération pour les contextes locaux, et le recours à des acteurs du privé pour fournir des éléments clés du programme du gouvernement (repas et soutien scolaire pour les enfants issus de milieux défavorisés, équipement informatique et internet des foyers, tests Covid)

L'expérience de la pandémie est fort susceptible d'avoir aiguisé l'appétit du gouvernement pour des initiatives centralisées de grande échelle (comme l'allongement de la journée de classe) et pour un retour prompt au statu quo sur les programmes et les examens. Du point de vue de nombreux parents et enseignants, c'est l'opposé, avec un intérêt nouveau pour les changements dans les programmes et la conscience que les difficultés en éducation sont à appréhender comme les aspects d'une crise sociale et politique plus large. La confrontation entre ces deux perspectives façonnera le futur de l'éducation en Angleterre.

School standards slipping: can the Tories fix it? England in the late 1970s and Scotland in the 2010s par Anne Beauvallet (Université Jean-Jaurès, Toulouse)

School standards can be defined as standards in maths and English in primary and secondary schools. The Conservatives in the 1970s developed a perspective on the education system which laid the emphasis on what they perceived were declining standards. In 1979, the two key phrases on education in the Conservative manifesto were "Standards in Education" and "Parents' Rights and Responsibilities". In the 1980s and 1990s, the Tories implemented policies designed to remedy this through structural reforms (school and provider diversification, parental choice), a focus on basics and measuring standards, hardening official attitudes towards teachers and increased powers for the central government.

Scotland's education system has long been considered by Scots as central to their identity and held as a model for outside observers (David McCrone, "Culture, Nationalism and Scottish Education: Homogeneity and Diversity" in T.G.K Bryce and W.M. Humes, Scottish Education, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999, p.235). Yet, in March 2017, MSPs supported a Labour motion accusing the Scottish National Party (SNP) of "failing teachers, parents and pupils" (BBC News Online, "MSPs vote to say Scottish government 'failing pupils'", 8 March 2017) and Conservative Prime Minister Theresa May criticised the Scottish government for its "neglect" of schools (quoted by Jackie Kemp in "May v Sturgeon: Scottish education swept up in political war of words", The Guardian, 21 March 2017).

Scottish Conservatives are among the fiercest critics of the SNP's education record and their arguments seem to be vindicated by declining standards in Scottish schools in the past few years compared to rising standards in England as the league tables of the Programme for International Student Assessment (PISA) made clear in 2016 and this year to a lesser extent. This is why Scottish Conservatives have promised more testing, "clear, consistent and transparent data on the state of our schools" (2016 Conservative manifesto for Scottish Parliament elections, A Strong Opposition -A Stronger Scotland, p.25) and "a greater focus on core skills" (2019 Scottish Conservative manifesto, p.18).

Can the Scottish Conservatives now win the argument on education just as the Tories won it in the 1980s? What world views do the Conservative policies and the arguments of their opponents on both sides of the border underlie? The narrative in England seems in hindsight fairly straightforward. A national curriculum was introduced, the government became stricter with teachers, parents were given a say in choosing their children's schools and league tables ensured competition among schools, thus forcing them to perform better with tests and exams in order to attract more students and funding. It is difficult, if not impossible, to predict future education policies in Scotland but some differences are manifest. The Scottish Government has introduced some measures like new national standardised tests, the publication of test results and a greater degree of parental involvement was promised in June and September 2017. Yet, the SNP has tried to steer clear of what may smack of the English education system, insisting for instance on the fact that league tables or selective schools are off the agenda (BBC News Online, "Scotland's First Minister Nicola Sturgeon unveils tests plan for schools", 1 September 2015; Jamie McIvor, BBC News Online, "Programme for government: Education remains number one priority", 5 September 2017). The implementation of tests has been anything but easy for the Scottish Government as opposition from teachers and local authorities has been unrelenting, particularly in the case of P1 assessments for 5-year-olds. The SNP was even defeated in a Scottish Parliament vote on the issue in September 2018. Furthermore, although the Scottish Conservatives advocate policies like "diversity and choice in schools, real autonomy for school leaders and a focus on basic literacy and numeracy skills" (2016 Conservative manifesto for Scottish Parliament elections, A Strong Opposition-A Stronger Scotland p.24), their approach to the teaching profession is very different from that in England in the 1980s as they have been highlighting shortage and workload issues (2019 Scottish Conservative manifesto, p.17).

This paper will therefore analyse comparable situations in England and Scotland at different times in their histories and the education policy responses they have entailed, not only in terms of specific measures but also in terms of socio-economic criteria and expectations.

On peut définir le niveau scolaire comme le niveau atteint par les élèves du primaire et du secondaire en anglais et en mathématiques (*literacy and numeracy standards*). Dans les années 1970, les Conservateurs ont élaboré une perspective du système éducatif fondée sur ce qu'ils percevaient être une baisse du niveau. Dans les années 1980 et 1990, le gouvernement Conservateur a mis en place des mesures afin d'enrayer cette baisse. Ces mesures sont d'ordre structurel (diversification des types d'établissement, choix parental entre autres) mais elles portent également sur la place centrale accordée aux matières de base et à la mesure du niveau et sur le renforcement du contrôle des enseignants.

Leur système éducatif est considéré par les Écossais comme essentiel à leur identité et a longtemps semblé exemplaire. Pourtant, en mars 2017, les députés du Parlement écossais ont voté une motion accusant le gouvernement nationaliste de « manquer à ses obligations envers les enseignants, les parents et les élèves » (BBC News Online, "MSPs vote to say Scottish government 'failing pupils'", 8 March 2017). Les Conservateurs écossais sont particulièrement critiques et leurs arguments semblent confirmés par la baisse des résultats du pays ces dernières années dans le cadre du programme de comparaison internationale des systèmes éducatifs de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, *Programme for International Student Assessment*, PISA). C'est pourquoi le parti a promis plus de contrôles (tests), des « données claires, cohérentes et transparentes » sur les établissements (programme électoral de 2016, *A Strong Opposition -A Stronger*

Scotland, p.25) et « une insistance plus grande encore sur les matières de base » (programme électoral de 2019, *No to Indyref 2*, p.18).

Les Conservateurs écossais peuvent-ils être entendus comme les Conservateurs l'ont été en Angleterre dans les années 1980 ? Quelles conceptions du monde sous-tendent les arguments et les politiques Conservateurs de part et d'autre du mur d'Hadrien ?

En Angleterre, les choses semblent claires. Des programmes nationaux ont été mis en place, le gouvernement a durci le ton envers les enseignants, les parents ont pu choisir l'établissement de leur enfant et des comparaisons statistiques ont mis les écoles en concurrence, les obligeant à présenter de meilleurs résultats aux tests et examens afin d'attirer un nombre croissant d'élèves et un financement accru de l'État.

Il paraît difficile et même impossible de prévoir les politiques éducatives à venir en Ecosse mais on note des différences manifestes. Le gouvernement nationaliste, même s'il a introduit des tests standardisés et a permis la publication régulière de statistiques, s'est bien gardé de suivre la voie tracée par les Conservateurs dans les années 1980 et 1990, voie ouvertement contestée par les enseignants et leur principal syndicat. De plus, les mesures proposées Conservateurs de Douglas Ross sont directement inspirées par l'expérience de ces décennies mais elles ne sont pas aussi radicales ou systématiques.

Cette communication analysera donc des situations comparables pour l'Angleterre et pour l'Ecosse à différents points de leur histoire et les politiques éducatives mises en place ou simplement proposées pour pallier ce qui paraît constituer une baisse du niveau. Les mesures ne seront pas simplement étudiées en elles-mêmes mais également à travers les critères et les attentes politiques, sociaux et économiques qui les sous-tendent.

Mesurer la réussite éducative : le prisme du 'Every Student Succeeds Act' (États-Unis) par Laurie Béreau (Université Rennes 2)

A l'heure où domine un discours de responsabilisation (*accountability*) et d'obligation de résultats en matière d'éducation, conséquence du virage néolibéral amorcé dans les années 1980, la question des outils de la mesure de la réussite éducative revêt une dimension cruciale. Se dessinent en creux dans les critères retenus pour ce faire les objectifs assignés à l'école. Alors que dans le contexte états-unien de ces dernières décennies la tendance avait été à une fédéralisation accrue dans l'évaluation de l'action éducative, l'adoption de la loi Every Student Succeeds en 2015 a marqué un re-transfert de pouvoir vers les États fédérés, échelon théoriquement souverain en éducation. Si l'obligation pour chaque État d'avoir recours à des tests standardisés pour mesurer progrès et compétences acquises est maintenue dans la continuité des lois précédentes, il revient désormais à chaque État d'ajouter un indicateur d'un type autre. Cet indicateur non-académique peut prendre la forme de plusieurs mesures qui, combinées, doivent contribuer à rendre compte de la qualité des établissements ou de la réussite des élèves. Cette présentation se propose d'établir une cartographie américaine sur la base de ce 5e indicateur libre afin de faire émerger les tendances ou idiosyncrasies qui se détachent quant à l'approche de la réussite éducative. Que nous révèlent les choix opérés par les États quant à la pratique de l'évaluation de l'action éducative et ces choix s'alignent-ils sur les discours formulés quant aux objectifs de l'action éducative ?

Les 'leaders du changement global' au service de la transformation de l'éducation : analyse d'un discours éducatif disruptif par Sébastien Urbanski (Université de Nantes)

La présente contribution voudrait évoquer les discours éducatifs (politiques, académiques, ou relevant de l'expertise) promouvant l'intervention de certains organismes privés au sein du système scolaire public français. Il s'agit de « privé » en deux sens : d'une part, une prétention religieuse ou spiritualiste, s'adressant à une catégorie limitée de citoyens tout en prétendant s'adresser à tous ; d'autre part, un levier marchand.

Pour le volet marchand, je partirai du dernier ouvrage de François Taddei (2017) qui fut la base son rapport ministériel de 2018 « *Pour une société apprenante* » : quel jugement émet-il sur la profession enseignante ? En quoi consiste l'innovation pédagogique qu'il cherche à promouvoir ? Quels sont ses relais en sciences de l'éducation parmi des auteurs qui souhaitent faire éclater la forme scolaire ? Comment comprendre les mises en accusation de l'école publique par certaines initiatives privées qui accompagnent, voire portent directement ce discours (philanthropie mondiale, multinationales, etc.) ? Pour le volet spiritualiste ou religieux, je mentionnerai le soutien public (experts ministériels) et privé (milieux entrepreneuriaux) donné à des associations de formation d'enseignants ancrées dans le milieu confessionnel et des associations de dialogue interreligieux qui souhaitent intervenir en école publique en s'appuyant sur un réseau politique et idéologique visant à adapter l'école au monde (économique) de demain. En somme, il s'agira d'identifier un discours éducatif de plus en plus audible qui, malgré les apparences, n'est aucunement porté par des connaisseurs du milieu scolaire, ni par des spécialistes en pédagogie.