

l'école

démocratique

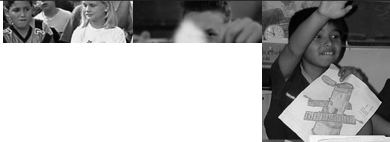
Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°34, juin 2008 • 3 euros



sommaire

DOSSIER / ÉCOLOGIE	PAGE 4
PARLEMENT DE LA JEUNESSE/ ENTRETIEN	PAGE 12
SYSTÈME ÉDUCATIF MAROCAIN	PAGE 15
EN LANGUES AUSSI, TOUS CAPABLES!	PAGE 17
APED-OVDS	PAGE 20
BRÈVES	PAGE 22
LIRE: TROIS CRITIQUES DU LIBÉRALISME	PAGE 24

L'école face aux défis énergétique, climatique et écologique



l'école démocratique

**Avenue des Volontaires 103, Bte 6
B-1160 Bruxelles**

Tél.: +32 (02) 735 21 29

Courriel: aped@ecoledemocratique.org

Site: www.ecoledemocratique.org

*Une publication trimestrielle de l'Appel
pour une école démocratique (Aped).*

Existe également en néerlandais.

*Comité de rédaction: Tino Delabie, Nico
Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe
Schmetz, Hugo Van Droogenbroek.*

Maquette et mise en page: jean-marie gilson

Abonnements

Abonnement simple: 10 euros

Abonnement + affiliation: 12 euros
(ou plus, selon vos moyens).

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte
000-0572257-54 de l'Aped.

France: nous envoyer un chèque
au nom de Nico Hirtt.

Articles

*Les articles ou propositions d'articles
doivent nous parvenir par e-mail,
au format RTF, OpenOffice ou Word.*

*Le Comité de rédaction se réserve le droit
d'abrégier les articles, d'y apporter des
corrections mineures et d'en modifier les
titres et intertitres.*

Droit de copier

*Les textes publiés ici peuvent être librement
diffusés et reproduits par quelque moyen
que ce soit. Nous vous prions cependant
d'en mentionner clairement l'origine
et d'indiquer au moins un moyen de
contacter l'Aped (adresse, téléphone ou
e-mail). Merci de nous faire parvenir un
exemplaire de toute publication reprenant ou
citant des extraits de l'École Démocratique.*



***l'Aped se bat afin que tous les jeunes
accèdent par un enseignement public,
gratuit et obligatoire, aux savoirs qui
donnent force pour comprendre le monde
et pour participer à sa transformation.
Une farde de présentation de l'Aped,
comprenant notre texte de base,
est disponible sur simple demande.***





ÉDITORIAL

« - Monsieur, vous voulez bien m'acheter une action pour la mini entreprise dont je m'occupe ?

- J'aimerais bien te faire plaisir, mais malheureusement ce sera non. »

Le visage de l'élève se décompose (genre « Et moi qui pensais que vous étiez sympa ?! »)

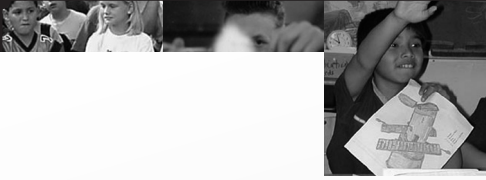
Le but de l'ASBL « Mini entreprises » est d'aider les élèves à comprendre comment fonctionne l'économie de marché. En soi, rien de condamnable. Elle existe, cette économie. Pourquoi ne pas essayer d'en comprendre les mécanismes ? Là où le bât blesse, c'est que, justement, ce n'est pas vraiment cette démarche d'analyse que propose la mini entreprise. On apprend plutôt à « jouer dedans » : on recherche des actionnaires, on produit, on fait de la publicité, on vise une rentabilité financière, etc. Le but avoué est de créer des vocations. Et d'intégrer des rôles bien distincts : patron, actionnaire, comptable, employé, ouvrier. Chacun à sa place et les vaches seront bien gardées dans une société aseptisée. Il n'y a pas beaucoup de grèves dans les mini entreprises ...

L'économie de marché est présentée comme Le cadre de référence. Que l'on se garde bien de remettre en question. On apprend les règles et on joue. L'objectif idéologique est clair, même s'il n'est pas toujours explicite. C'est de loin l'enjeu le plus important de cette démarche originaire d'Outre Atlantique.

Pas une once d'esprit critique. Le chômage ? Les crises ? Les problèmes écologiques ? Le Tiers Monde qui croule sous les dettes remboursées 10 fois ? Les famines alors que la production agricole est suffisante pour nourrir la planète ? Les gens qui crèvent dans le Tiers Monde alors que les médicaments pour les soigner existent ? Les recherches d'une « alimentation équilibrée » pour nos toutous alors que des millions de gens - insolvables - meurent par manque d'investissements dans certaines recherches de base ? Jamais entendu parler !

S'il y a bien quelque chose à apprendre aux jeunes, c'est pourtant toutes ces réalités. Et surtout comment les mécanismes de marché de nos économies libérales y amènent. Il faut leur dire aussi qu'on arrive à la fin de l'ère du pétrole à des prix « abordables ». Qu'il faut s'y préparer dès maintenant si on veut éviter la barbarie. Leur montrer que, d'ailleurs, elle a déjà commencé, en faisant le lien avec les guerres d'Irak et d'Afghanistan. Montrer que la seule issue est d'arrêter la compétition économique mondiale. De la remplacer par une coopération intense sur le plan international. Pour répartir équitablement les matières premières, partager les alternatives, développer ensemble les énergies renouvelables. Tout le contraire de l'économie de marché. Tout le contraire de l'esprit des mini entreprises.

Jean-Pierre Kerckhofs



ÉCOLOGIE





écologie

« Il s'agit de faire *comme* si on avait affaire à une fatalité, afin de mieux en détourner le cours. Le malheur est notre destin, mais un destin qui n'est tel que parce que les hommes n'y reconnaissent pas les conséquences de leurs actes. C'est surtout un destin que nous pouvons choisir d'éloigner de nous. »

Jean-Pierre Dupuy, *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*, Seuil, Paris, 2002.

« Ce n'est pas l'espoir impensé qui libère l'avenir, mais le désespoir pensé. »

Jean-Claude Besson-Girard in Entropia n° 3, « *Décroissance et technique* », automne 2007.

« En voulant dévier l'exploitation de l'homme par l'homme sur une exploitation de la nature par l'homme, le capitalisme a multiplié indéfiniment les deux. »

Bruno Latour, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, 1991 & 1997.

« Les savoirs spécialisés en fonction de l'exigence systématique du tout social ne contiennent plus, si complexes et savants qu'ils soient, de ressources culturelles suffisantes pour permettre aux individus de s'orienter dans le monde, de donner sens à ce qu'ils font ou de comprendre le sens de ce à quoi ils concourent. »

André Gorz, *Écologica*, Paris, 2008.



Un dossier de Bernard Legros et Jean-Noël Delplanque



ecologie

L'École face aux défis énergétique, climatique et écologique

Par Bernard Legros

I. Pourquoi ça risque d'aller plus mal, ou le monde comme il ne va pas

Alors que la mission fondamentale de l'École est d'aider à comprendre le monde pour pouvoir ensuite agir positivement sur (avec) lui, la période historique inédite que nous vivons nous oblige à affronter un triple défi : énergétique (épuisement des ressources naturelles en raison de leur surexploitation), climatique (dérèglements divers, dont le réchauffement) et écologique (pollutions, perte de biodiversité, appauvrissement des terres agricoles, épuisement des ressources halieutiques, etc.). Ces trois champs interagissant, il est possible que leurs effets délétères cumulés surviendront au même moment, provoquant des catastrophes sociales difficilement imaginables. Geneviève Ferone ⁽¹⁾ estime ce moment à 2030, c'est-à-dire *demain*, quand beaucoup d'entre nous seront toujours en vie ! Pour les enseignants, édulcorer cette situation ou, pire, faire semblant de l'ignorer serait irresponsable. Alors que le pacte d'une confiance partagée dans l'avenir est brisé, il est capital que les jeunes générations (mais pas seulement elles) soient néanmoins capables d'affronter philosophiquement, psychologiquement, politiquement et enfin matériellement les bouleversements de l'hypermodernité et les angoisses qu'ils suscitent. Faute de quoi ce sera la barbarie. Mais l'issue de secours est étroite...

Le propos de ce dossier n'est pas de détailler ces trois menaces ; beaucoup d'ouvrages récents sont explicites à ce sujet. Posons-nous d'abord les bonnes questions : comment articuler les besoins fondamentaux communs et la capacité de reproduction de la collectivité humaine - qui pourrait atteindre neuf milliards d'individus dans quelques décennies - avec les cycles d'auto-régénération de l'écosystème terrestre, dont la temporalité longue s'oppose aux rythmes de la vie humaine et politique ? Autrement dit, comment concilier biosphère, sociosphère et noosphère ? Comment aborder et traiter de phénomènes qui se dérobent à la perception immédiate et doivent être mis en évidence par des recherches scientifiques constituant une « boîte noire » pour les populations ? « [...] nous vivons dans un monde où, de fait, les processus engendrés par l'activité humaine dépassent toute mesure et toute représentation humaine. » ⁽²⁾ Comment se débarrasser des routines mentales ou, comme le disait Norbert Elias, comment accéder à « un autre stade de la conscience de soi » ? Sur le plan politique, comment abroger cette religion du productivisme effréné et de l'accumulation matérielle qui, depuis deux siècles, a pris le visage du capitalisme, aujourd'hui mondialisé ? Ensuite, examinons quel rôle l'École peut jouer dans l'appréhension de ces questions. Elle reste le « der-

nier des Mohicans » parmi les institutions à pouvoir aider à s'orienter dans la pensée en dehors des lois du marché et à prendre en charge une part majeure de notre socialisation, sans oublier le rôle qu'elle joue également dans notre individualisation. Les programmes n'y feront rien tant qu'ils se cantonnent dans une approche technocratique en vue de s'adapter au monde « tel qu'il est, tel qu'il va ». Le pédagogisme, dans lequel s'enlisent une majorité d'enseignants, agit comme alibi de leur bonne conscience en plaçant systématiquement la question de l'efficacité des enseignements avant celle de leur finalité. Il est essentiel d'ouvrir une nouvelle réflexion théorique pour une refonte des missions de l'enseignement obligatoire qui dépasserait, et souvent contredirait l'objet des multiples réformes qu'a connues l'École depuis trois décennies, qui signifient l'adaptation voulue, réalisée plus ou moins cyniquement, des structures éducatives à la soi-disant « évolution inéluctable » de la société, à savoir sa libéralisation, son intégration dans l'économie-monde. Il s'agit de changer de postulats anthropologiques et philosophiques, de nous débarrasser de notre appareil intellectuel traditionnel, désormais périmé, au profit d'une reconceptualisation appropriée à la situation actuelle. Marcel Gauchet en a bien ressenti la nécessité : « Il est devenu pour tous impossible d'ignorer la contradiction qui hurle entre la formation des hommes et les impératifs de survie culturelle autant que matérielle qui, bon gré mal gré, s'imposent à nous. » ⁽³⁾ C'est pourquoi, plutôt que d'attendre d'hypothétiques « bonnes » réformes, les enseignants sont appelés à prendre les devants dans leur action pédagogique. Occupant un « sanctuaire », protégés par leur statut, ils ont la possibilité (pour combien de temps encore ?) d'user de leur liberté de parole.

2. Un bref aperçu des assises idéologiques de l'École, hier et aujourd'hui

Productivisme, utilitarisme, consumérisme

Jusqu'à l'arrivée de l'informatique et de l'automatisation, on pouvait penser que l'enseignement obligatoire avait pour mission de former de bons producteurs doublés de bons consommateurs, ainsi que les cadres d'une société d'exploitation, comme on le disait en Mai '68. Naguère, Louis Althusser avait déjà identifié l'École comme un de ces « appareils idéologiques d'État » au service de la reproduction du capitalisme. Entre-temps, nul doute qu'elle ait continué à enseigner les vertus indispensables à la perpétuation du système, dont l'objectif est le contrôle social des masses ⁽⁴⁾. Depuis vingt ans, le secteur privé des pays du Centre a décidé de mettre la main sur ce « juteux marché » que représente l'enseignement, d'où la marchandisation à laquelle nous assistons, se traduisant par l'intrusion de la publicité et du marketing dans les écoles, d'une part ; par le développement des didacticiens et la mise en place à l'échelon européen d'un véritable marché des études supérieures, d'autre part ⁽⁵⁾. De nos jours, dans les pays



ecologie

riches, le capitalisme mise autant, si pas davantage, sur la (sur)consommation que sur l'exploitation du travail. Selon l'ancien secrétaire d'État de Jimmy Carter, Zbigniew Brzezinski, la machine économique des pays du nord n'a plus besoin que d'environ 20% des effectifs pour tourner à plein régime. Pourtant, la double optique productiviste et utilitariste constitue toujours le fil rouge normatif de l'enseignement, évidente dans son volet technique, sous-entendue dans son volet général, où les cours menant *in fine* à des fonctions dans la sphère technologico-scientifico-industriello-commerciale, ou tout au moins à une polyvalence adaptative - informatique, mathématiques, physique, chimie, biologie, langues étrangères, sciences économiques -, ont été favorisés dans les grilles horaires au détriment des matières qui aident à penser l'être humain dans toutes ses dimensions : langues anciennes, littérature, histoire, sciences sociales, géographie, philosophie, arts. Ce n'est donc pas un hasard si ces cours-ci sont systématiquement visés - bien qu'ils ne soient pas les seuls - par les réformes et réductions d'horaire depuis l'aube des années 1980, moment où les pays occidentaux ont pris leur visage/virage néolibéral. Gauchet a relevé cette nouvelle finalité de la connaissance : « Tandis que l'impératif fonctionnel de la connaissance triomphe, le souci de compréhension du monde commun s'étiolle et disparaît. Jamais l'offre d'éducation n'a atteint cette ampleur ; mais elle ne trouve en face d'elle qu'une demande de qualification. » (6) Les attaques contre les cours artistiques en Communauté française de Belgique en 2006 sont un signe supplémentaire de la technicisation de l'enseignement. Quant au consumérisme, s'il n'a pas encore acquis à l'École un droit de cité égal à celui du productivisme, il est néanmoins temps de lui faire barrage, sachant qu'il est en train d'y pénétrer par marqueurs et publicitaires interposés.(7)

Esprit de compétition

L'esprit de la compétition interindividuelle souffle dans l'éducation, bien plus sûrement que celui de la solidarité. Les classements et les bulletins habituent les enfants au fait que, pendant leur vie active, ils seront mesurés, jugés, comparés entre eux, évalués selon des critères techno-économiques de rentabilité avec, au bout du compte, de la souffrance psychologique pour beaucoup d'entre eux. La reviviscence des cours artistiques et « humanistes » est plus que jamais indispensable pour tenter de contrer les tendances anomiques qui annoncent une « société de chiens » où chacun poursuit son strict intérêt personnel, où l'argent et le pouvoir qu'il procure sont les étalons absolus de la réussite, en deux mots : le credo néolibéral. La fréquence des agressions, de plus en plus souvent physiques, contre des enseignants agit comme un signal d'alarme. Selon Dany-Robert Dufour, cela traduirait un changement paradigmatique dans le champ de la psychanalyse : on serait en train de passer du sujet névrotique kantien au « troupeau schizoïde égo-grégaire » (8).

Représentations collectives

Présentes à l'École comme ailleurs, beaucoup de nos représentations collectives, qu'elles soient conscientes ou

non, devraient être au moins débattues, si pas battues en brèche. Elles sont issues de certains noyaux fondamentaux qui dominent depuis des siècles et constituent un obstacle à une réforme de la pensée. Provenant de nos trois sources culturelles - la Grèce antique, la tradition judéo-chrétienne et l'esprit des Lumières -, ces fausses évidences, croyances universelles et axiomes sont légion : le mythe d'un Progrès linéaire et nécessaire, adossé au sens de l'Histoire ; corollairement, la nécessité (et la possibilité) d'une croissance économique in(dé)finie, qui se confond avec le développement ; progrès technique = progrès social ; plus = mieux ; l'opposition, toute théorique, entre individu et société ; le commerce considéré comme le meilleur moyen de pacifier les rapports humains guidés par la « main (de moins en moins) invisible » du marché ; la société de consommation comme seul rempart contre la pénurie ; l'enrichissement matériel comme but (le plus) légitime de l'existence ; suivant Hannah Arendt, la foi en la portée universelle de la catégorie des fins-et-des-moyens et l'identification de la fabrication à l'action (9) ; le réalisme contre l'utopie, etc. Sur ce dernier point, une certaine conception du réalisme nous a dissuadés de critiquer la réalité - et *a fortiori* d'imaginer pouvoir la changer - au motif qu'il n'y en aurait tout simplement pas d'autre possible. Elle présuppose que ce qui est ne peut être mis en cause pour la seule raison que cela est. On retrouve cette tyrannie de la réalité unique chez un philosophe comme Clément Rosset, dans la formule *TINA* (*There Is No Alternative*), assénée en son temps par Margaret Thatcher, ainsi que plus habituellement dans la *realpolitik* des gouvernants.

Face à l'ampleur des défis, il ne s'agit pas seulement de procurer aux élèves de nouveaux savoirs et compétences, comme le suggère la CGé, pas plus que de se contenter d'une timide *sensibilisation* à leur égard. C'est à certaines représentations collectives nuisibles que le processus de *décolonisation de l'imaginaire* - selon l'expression de Serge Latouche - doit s'attaquer, au travers des actes éducatifs. Mais cela suppose que les éducateurs aient préalablement décolonisé leur propre imaginaire, ce qui est loin d'être gagné quand il arrive qu'enseignants et élèves portent les mêmes vêtements de marque, fassent leurs courses dans les mêmes supermarchés, consomment les mêmes gadgets technologiques (téléphones portables, Ipod), regardent les mêmes émissions de la télé-poubelle, passent leurs vacances dans les mêmes usines à touristes « *all inclusive* », bref communient tous dans « l'esprit du capitalisme » en partageant les mêmes « expériences de vie » (sic) et le même habitus social induit par le système consumériste. Alain Accardo parle d'une nécessaire (*auto*)*socioanalyse* destinée à mettre à jours les mécanismes intériorisés qui nous font spontanément adhérer à l'ordre établi (10). Il n'y a pas de recette toute faite, mais il me semble qu'à côté des savoirs utiles, deux valeurs individuelles, qui vont de pair, sont à valoriser : la simplicité volontaire et l'autolimitation des besoins (11), ce qui délégitimera cette rage de consommer, cette obsession de se surpasser, de gagner, de réussir dans un jeu à somme nulle. Car « si l'on est libre de désirer ce que l'on veut, encore faut-il être capable d'en estimer les conséquences, et tout particulièrement les conséquences nuisibles », souligne Christian Laval (12).



écologie

3. ÉCOLOGIE

Jusqu'à présent, l'écologie n'a jamais fait l'objet d'un cours spécifique dans l'enseignement obligatoire en Belgique, même si des initiatives concrètes existent, comme l'Education relative à l'Environnement (ErE) ou l'Education au Développement Durable (EDD), cheval de bataille des associations Coren asbl, Réseau Idée avec le magazine *Symbioses*, ainsi que le WWF. Sur le plan institutionnel, les choses ont évolué depuis quelques années. Depuis l'accord de coopération, il y a un professeur-relais « environnement » dans les établissements ; grâce au « décret Missions », l'environnement peut trouver sa place dans les programmes ; les projets d'environnement peuvent être pris sur les NTPP ou les heures de coordination. Sur le plan international, la Déclaration de Tbilissi (UNESCO, 1997) entérine le principe de l'ErE ; les années 2005-2014 ont été déclarées « décennie de l'éducation vers le développement durable » par les Nations Unies. Malgré ces belles déclarations, l'École tarde à changer en profondeur, alors qu'elle doit jouer un rôle dans l'émergence d'une nouvelle conscience. Les projets de gestion de l'environnement ont certes leur intérêt, mais ne sont pas à la hauteur des enjeux. Car il ne s'agit plus seulement de gérer l'environnement, mais d'apprendre à penser autrement nos rapports avec lui.

Pour la transdisciplinarité

Plusieurs scientifiques, philosophes et pédagogues (Jean Piaget, Edgar Morin, André Giordan, Jacques Grinevald, Joël de Rosnay, Jean-Pierre Algoud, Marcel Gauchet, Bernard Stiegler, Michel Serres, Serge Latouche, Henri Atlan, Jean-Marc Lévy-Leblond, Cornélius Castoriadis, Albert Jacquard, Paul Gimeno, etc.) nous ont invités, implicitement ou explicitement, à refonder l'enseignement sur le décloisonnement des savoirs ; le défi du 21^{ème} siècle, selon Morin, est de *relier les connaissances* dans un monde de plus en plus complexe ⁽¹²⁾, pour amener les élèves à une meilleure compréhension globale du réel. Il déclarait dans *Le Soir* du 2 mai 2007 : « Il faut songer que c'est tout notre système d'enseignement qui, en parcellisant et en compartimentant le savoir en disciplines et sous-disciplines, rend aveugle aux problèmes vitaux, fondamentaux et globaux que chacun rencontre dans sa vie, à la fois en tant qu'individu, citoyen et être humain. Associé à la logique dominante de la spécialisation, de la mécanisation, de la marchandisation, il contribue à enfermer chacun dans son petit secteur de compétence où il perd de vue l'ensemble dont il fait partie. » Jusqu'à présent, la méthode analytique, héritée de Descartes, a prévalu dans les sciences et dans l'enseignement ; on sait qu'elle fut d'une fécondité extraordinaire dans les domaines technique et scientifique. Mais elle ne convient plus pour l'étude des systèmes biologiques, économiques et sociaux, tels qu'ils apparaissent aujourd'hui dans toute leur complexité. Il nous faut adopter une autre approche : transdisciplinaire, holistique, macroscopique, diachronique. Les champs politique, économique, social, culturel et la nature seront appréhendés, non seulement dans leur fonctionnement intrinsèque, mais surtout dans leurs interrelations et rétroactions dynamiques. L'enseignement doit aussi stimuler d'autres formes d'intelligence que la stricte intelligence rationnelle-instru-

mentale qui a été favorisée dans la société industrielle : sociale, systémique, intuitive (au sens bergsonien), affective, relationnelle.

Parlons net. De nos jours, un professeur de sciences naturelles peut-il encore se contenter de discourir sur la formation géologique du pétrole et sur l'état réel de sa déplétion (dans le meilleur des cas !), du dioxyde de carbone et de son rôle dans les dérèglements climatiques, sans évoquer en même temps les conséquences économiques et sociales qui en découleront ? Parler des atomes sans faire allusion au développement des nanotechnologies ? Parler de Darwin sans évoquer le retour du créationnisme ou, à l'opposé, ces nouvelles technologies NBIC ⁽¹³⁾ qui ambitionnent de dépasser la nature humaine ? Un professeur d'économie peut-il encore masquer la réalité et les ravages de l'hyperconsommation, l'exploitation des pays pauvres par les entreprises transnationales, l'explosion des inégalités planétaires ? Bref, va-t-on enfin regarder le réel en face et prendre nos responsabilités ou bien, corollairement à *business as usual*, sera-ce *teaching as usual* ?

Notes

- (1) Geneviève Ferone, 2030, le krach écologique, Paris, 2008.
- (2) Matthieu Amiech & Julien Mattern, Le cauchemar de Don Quichotte. Sur l'impuissance de la jeunesse aujourd'hui, *Climats*, 2004, p. 161.
- (3) Marcel Gauchet, La démocratie contre elle-même, Paris, 2002, p. 110.
- (4) Cf. Arnaud Upinsky in revue *Autrement*, « L'excellence, une valeur pervertie. De l'école à l'entreprise, les mirages de la réussite », n° 86, janvier 1987, p. 127.
- (5) Cf. Nico Hirtt, *Tableau noir* (avec Gérard de Sélvs, EPO, 1998), *L'école prostituée* (Labor, 2001), *Les nouveaux maîtres de l'école* (EPO, 2002).
- (6) Marcel Gauchet, op. cit.
- (7) Cf. Nico Hirtt & Bernard Legros, *L'École et la peste publicitaire*, Aden, 2007.
- (8) Cf. Dany-Robert Dufour, *Le divin marché. La révolution culturelle libérale*, Denoël, 2007.
- (9) Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Paris, 1961 et 1983, p. 381.
- (10) Cf. Alain Accardo, *Le petit-bourgeois gentilhomme. La moyennisation de la société*, Bruxelles, 2003.
- (11) *Avant que cette autolimitation ne finisse par être socialement et démocratiquement instituée*. Cf. André Gorz, *Écologica*, Paris, 2008, pp. 65-69.
- (12) Christian Laval, *L'homme économique. Essai sur les racines du néolibéralisme*, Paris, 2007, p. 176.
- (13) Edgar Morin (dir.), *Relier les connaissances, le défi du 21^{ème} siècle*, Paris, 1999 et *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, 2000.
- (14) *Nanotechnologies, Biologie, sciences de l'Information et de la Cognition*.



écologie

Comment inclure les paramètres écologiques dans l'enseignement ?

Par Jean-Noël Delplanque

La lutte contre le dérèglement climatique, vu son urgence et sa nécessaire approche globale, ne peut passer que par une prise de conscience collective et généralisée. La difficulté la plus grande à surmonter est la dichotomie entre les actes des individus relevant de la « micro » sociologie et leurs influences majeures relevant, elle, de la « macro » sociologie. On peut aisément comprendre cela en imaginant des actes simples qui, pris individuellement, ne causent pas de difficulté, mais dont la somme collective induit une situation de chaos.

Une famille en voiture sur une route rurale peut donner l'image bucolique de la promenade campagnarde ; cent familles avec cent voitures sur la même route seront une cause d'embouteillage, de nuisances sonores et d'émissions polluantes. Or chaque famille prise individuellement, dans sa propre voiture, cercle privé de sa micro-sociologie, ne conscientise son acte que dans l'altérité négative de l'autre (pour chaque conducteur, ce sont les autres voitures qui sont responsables du chaos, et donc une atteinte à sa propre liberté !) Il est, pour chacun des protagonistes, difficile d'appréhender la collectivisation de son acte (le « macro » de la situation), et donc sa propre contribution au désordre écologique.

Pour induire une prise de conscience collective des actes individuels de chacun, l'école semble être le lieu le plus propice. Cependant, la structure actuelle de notre enseignement, qui compartimente les savoirs, non seulement par une organisation horaire par cours et disciplines, mais également par objectifs et modules d'apprentissage, conduit à un cloisonnement des savoirs et induit un mode de pensée « micro-analytique » qui s'oppose à l'analyse systémique nécessaire à la compréhension et à la résolution des problèmes de civilisation. De même, une orientation trop rapide des élèves dans des options spécifiques, avec un enseignement orienté vers une spécialisation à outrance, comme cela existe dans l'enseignement qualifiant, où les cours dits « généraux » sont réduits à la portion congrue, ne mènera pas au développement d'un esprit critique et inductif nécessaire à la participation citoyenne. Cela amène, évidemment, à poser la question des buts et finalités de l'enseignement. L'École doit-elle avant tout, comme d'aucun le pensent, répondre aux besoins de l'industrie et du marché du travail ? Et donc adapter l'individu à un modèle de société capitaliste, libérale, productiviste et consummatrice ? Doit-elle avoir pour finalité d'assurer la pérennité d'un système dogmatique (dans le sens où, règne de la pensée unique, il ne peut être remis en cause) en assurant la venue sur le marché des cadres, des employés, des ouvriers et des consommateurs nécessaires à son fonctionnement ? Et donc être la première garante de

la répétition du schéma social ? L'École ne devrait-elle pas plutôt, avant tout, donner les clefs d'un savoir participatif, d'un esprit critique, apte à comprendre et à appréhender les choix vitaux, non seulement sur le plan politique (au sens premier et noble de conduite de la société), mais également sur le plan individuel dans ses actes de tous les jours, et sans pour cela exclure une formation spécifique ?

La crise écologique actuelle découle directement du mode de fonctionnement de notre société. Elle ne pourra se résoudre que par une prise de conscience individuelle de l'influence des actes et des choix de chacun, prise de conscience qui conduira à une réaction collective seule susceptible d'amener le changement nécessaire au sauvetage de la biodiversité. L'École a un rôle primordial à jouer, non seulement en exposant le problème avec tous ses tenants et aboutissants (comme beaucoup d'enseignants le font déjà), mais surtout en formant des citoyens critiques, aptes à la compréhension du monde dans ses liens les plus intimes, et écologiquement responsables...

Quelques pistes pédagogiques

Trop souvent, les enseignants usent d'une approche stéréotypée de la problématique du changement climatique. La projection, par exemple, du documentaire de l'exposé filmé d'Al Gore est généralement le canal utilisé par beaucoup de professeurs pour aborder ce sujet avec les élèves. Ce film, qui a au moins le mérite d'exister, souffre, outre de son ahurissant ethnocentrisme américain, d'une volonté manifeste de ne pas remettre en cause le credo néolibéral et même de laisser entendre qu'il générera les solutions ! Al Gore expose sa foi en la puissance des marchés, laisse entendre que les solutions viendront du privé et des producteurs, et appuie sans cesse le paradigme scientifique de la toute puissance de la technologie qui permettra de résoudre les dégâts causés par les activités humaines. Jamais n'est abordé le lien entre le problème qu'il expose et le productivisme intensif, le capitalisme sauvage et la surexploitation des ressources naturelles considérées dans la seule optique de valeur marchande.

Voici donc une petite liste de pistes pédagogiques possibles à développer, et à adapter selon les cours et niveaux enseignés :

1. Établir un lien entre les dérèglements climatiques et les grandes catastrophes sociales, telle la Grande Famine de 1315-1317 due à une baisse des températures moyennes. Dans le même ordre d'idées, organiser un travail de recherche portant sur les liens possibles entre le climat et les grandes migrations (cf. l'immigration irlandaise massive vers les États-Unis d'Amérique lors de la deuxième moitié du 19ème siècle, suite à la maladie qui infesta les plants de pomme de terre après un printemps particulièrement chaud et humide. La pomme de terre étant la base essentielle de l'alimentation irlandaise, un million de personnes moururent de faim ou de maladies dues à la malnutrition en quelques années). Il est également possible d'analyser l'influence de certaines éruptions volcaniques et leurs ré-



écologie

percussions sur la production agricole mondiale, ce qui permet de faire le lien avec les rejets actuels dus aux activités humaines. Le volcan Tambora, entré en éruption le 11 avril 1815 (cf. infra) est un cas d'école, mais d'autres éruptions se prêtent à l'analyse (le Lakagigar en Islande ou l'Asama au Japon, par exemple).

2. Organiser des mini-débats entre élèves, avec rapporteur et mise en commun des arguments sur des questions simples de choix politiques ou de modes de vie comme :

- Pour ou contre les voitures de société?
- Pour ou contre les voyages en avion?
- Pour ou contre les plats préparés?
- Pour ou contre les emballages plastiques?
- Pour ou contre la taxe carbone?
- Pour ou contre la gratuité des transports en commun?
- Pour ou contre de la viande tous les jours?
- Pour ou contre des tomates en décembre?
- Peut-on se passer d'un GSM ?
- La voiture, indispensable?
- La publicité, quel bonheur ! (?)
- etc.

Il va de soi que le rôle de l'enseignant dans ce type de débats est de non seulement être un médiateur, mais également un guide vers une réflexion écologique, en apportant chiffres et connaissance du dossier.

3. Dans le cadre du cours de technologie, obligatoire dans le premier degré du secondaire à raison d'au moins une heure par semaine, et largement sous-utilisé, créer avec les élèves un dossier portant sur le réchauffement climatique. Intégrer à ce dossier un atelier organisant la réduction des émissions de CO₂ dans l'école. Toujours dans le cadre de ce dossier, étudier avec les élèves les différentes technologies existantes permettant de produire de l'énergie et leur impact écologique. Le même type de démarche peut évidemment être organisé dans l'enseignement primaire.

4. Intégrer dans les cours de mathématique, à tous niveaux des problèmes, des équations, des analyses de fonctions et autres matières incluant des paramètres écologiques. Ex : analyse comparée de graphique montrant les émissions de CO₂ par pays et par habitant ou étude de règle de trois en calculant les émissions de gaz carbonique de personnes se rendant à Londres en Eurostar (18 kg de CO₂ émis par personne) ou en avion (220 kg par personne). Calcul des économies d'énergie possibles dans une maison selon ses indices d'isolation.

5. Étude de l'impact des engrais azotés au cours de chimie.

6. Faut-il limiter les naissances ? Impact de l'évolution de la population mondiale sur la crise écologique. Un contrôle des naissances est-il souhaitable ? Analyse du cas éthiopien. Comment la surpopulation a entraîné la quasi-disparition de la forêt du pays et l'érosion des terres arables ? (cours de religion, de morale et de géographie)

7. Influence de la déforestation sur le climat et lien avec la dynamique de l'écosystème du sol (cours de biologie ou

de géographie). Les possibilités sont nombreuses, adaptables à tous niveaux et à toutes sections, mais il est clair que l'interdisciplinarité et l'implication personnelle des élèves et des enseignants doivent être les maîtres-mots ! À vous de jouer...

Un cas d'école, l'éruption du Tambora, « éruption du millénaire »

Les 10 et 11 avril 1815, après sept mois de phénomènes précurseurs, une éruption, l'une des plus importantes de ces 10.000 dernières années, décapite le sommet du volcan. Le Tambora, qui avait une altitude de 4.300 m, perd en quelques heures 1.500 m de hauteur (il culmine actuellement à 2.850 m). Des phases d'explosions violentes accompagnées d'émissions de nuages de cendres durent vingt-quatre heures, et le ciel s'assombrit durant deux jours jusqu'à 600 km de distance de l'éruption. Le bruit des explosions est entendu jusqu'à 1.500 km.

Les effets de l'éruption du Tambora sur le climat terrestre

Des poussières, des cendres et des aérosols gazeux furent projetés dans la stratosphère (20-30 km d'altitude). En l'espace de quelques mois, les poussières et aérosols se répandirent dans l'atmosphère terrestre, ce qui provoqua des modifications climatiques pendant plusieurs années à l'échelle planétaire. Les premières observations en Europe sur les effets indirects de cette éruption concernent des phénomènes optiques observés à Londres entre le 28 juin et le 2 juillet, ainsi qu'entre le 3 septembre et le 7 octobre 1815. Durant ces périodes, sont signalés des couchers de soleil prolongés et brillamment colorés, oranges ou rouges sur l'horizon, pourpres ou roses au-dessus. Ce phénomène nous est resté par les œuvres du peintre anglais William Turner (1775-1851).

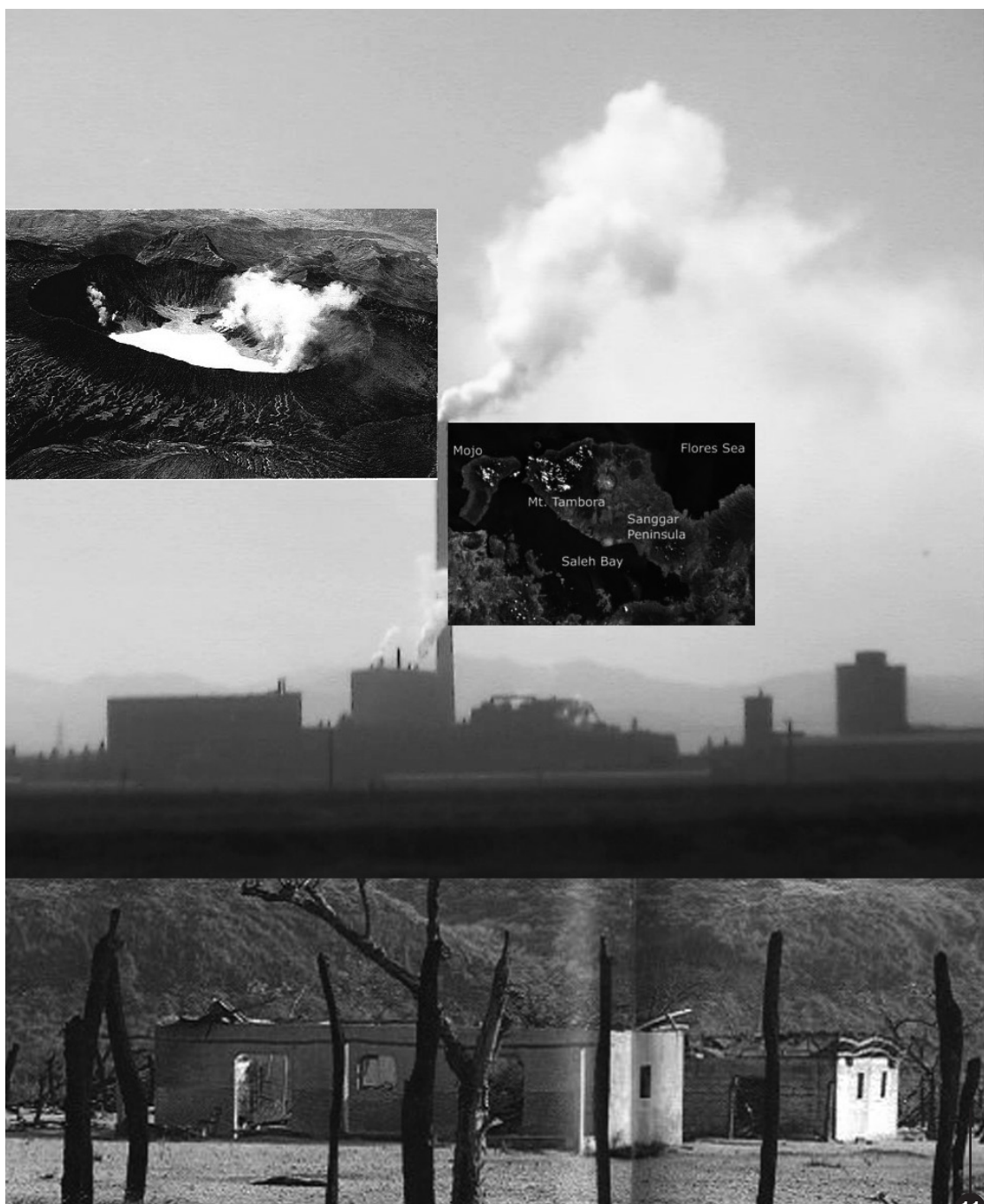
Les nuages de poussière injectés dans la stratosphère (20-30 km d'altitude) eurent une influence climatique. En effet, ces aérosols, essentiellement constitués de fines gouttelettes d'un micron de diamètre d'acide sulfurique, vont absorber et disperser dans la stratosphère le rayonnement solaire. Cette diffusion est accentuée quand le soleil se couche ou se lève car le rayonnement solaire parcourt un chemin plus long dans l'atmosphère terrestre. Ces effets furent très bien étudiés suite à l'éruption du El Chichon en 1982 et surtout du Pinatubo en 1991. Des observations avaient déjà été faites lors de l'éruption du Krakatau en 1883.

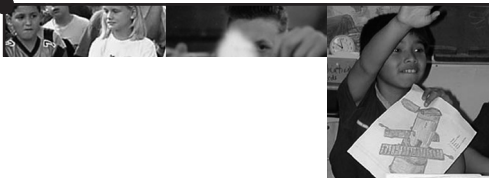
Ainsi, avec l'éruption du Tambora, il y eut, un an plus tard, en 1816, une année sans été « The year without a summer ». En effet, cet été fut froid et pluvieux aux États-Unis et en Europe, avec pour conséquences des récoltes désastreuses à l'origine de famines. En France, le mois de juillet présenta un déficit de température moyenne mensuelle de 3°C à Châlons-sur-Marne et à Paris, la pluviosité y atteignit 2 à 3 fois la norme mensuelle calculée sur de longues périodes. En Europe, dans de nombreuses régions, les mauvaises récoltes de 1816 causent une grave pénurie de nourriture, voire des conditions voisines de la famine.



ecologie

Selon certaines hypothèses, l'éruption aurait également eu pour conséquence d'engendrer la première épidémie mondiale de choléra. Le climat désastreux aurait provoqué la famine au Bengale et cette famine elle-même aurait favorisé à son tour l'éclosion de l'épidémie, qui se serait propagée ensuite vers l'ouest.





Un entretien avec Jean-Pierre Kerckhofs

Rencontre avec Florent Verstraeten, Ministre de l'Enseignement du Parlement Jeunesse de la Communauté Française.

En septembre 2007, nous recevons un appel. « Bonjour, je m'appelle Florent Verstraeten. Je suis étudiant et j'aimerais écrire un projet de Décret concernant l'enseignement pour le Parlement Jeunesse de la Communauté Française. Je voudrais vraiment m'inspirer de votre programme en 10 points. Pourrait-on se rencontrer pour en discuter ? » Une telle proposition ne se refuse évidemment pas. Quelques mois plus tard, nouveau message de Florent : « Salut, je vous signale que mon Décret a été adopté à une large majorité ! » Là, c'est nous qui sollicitons une rencontre ...

Florent a 22 ans et est parfait bilingue. Il est en 2ème licence en Droit (il fera partie de la dernière « tournée » pré-Bologne ...) à l'UCL. Il ne se destine pas encore à une profession précise. En tant qu'étudiant, il s'investit dans un kot à projet. Celui du « CSE tournois » qui se donne comme objectif d'organiser des tournois sportifs pour les étudiants. Mais laissons lui la parole.



**« J'aimerais faire découvrir
l'Aped à beaucoup
de jeunes »**

Qu'est-ce que le Parlement Jeunesse ?

Il s'agit d'une ASBL créée il y a 12 ans à l'initiative d'un jeune Liégeois qui a vécu quelque temps au Québec. Là-bas, ce concept existe depuis 60 ans. A son retour, il donc voulu le reproduire et on en est cette année à la douzième édition. Concrètement, 100 jeunes se réunissent pendant la semaine du carnaval et organisent une simulation parlementaire. Chacun joue un rôle. Il y a des ministres, des chefs de groupe, des députés. Il y a aussi une équipe « journalistique » qui suit les travaux. On se réunit dans le Parlement de la Communauté Française, dans le vrai hémicycle. Le soir, on se retrouve dans une auberge de jeunesse du centre de Bruxelles. C'est donc un projet assez convivial.

Les 100 jeunes sont choisis comment ?

Une publicité est faite pour le projet pendant toute l'année (affiches, flyers, an-



parlement de la jeunesse

nonces journaux ...) Les jeunes peuvent s'inscrire sur notre site Internet. Outre leurs coordonnées, ils notent leurs motivations. On sélectionne sur base de cette motivation et en essayant qu'ils soient représentatifs aux niveaux sexe, origine sociale, origine géographique, type d'études pour ceux qui en font, soit la grande majorité.

Pourquoi as-tu décidé de t'y investir ?

J'ai participé un peu par hasard l'année dernière en tant que député. L'expérience m'a plu énormément. Et je me suis donc présenté cette fois au poste de ministre. Je voulais défendre un projet concernant l'enseignement, matière qui m'intéressait déjà avant.

Et ça t'a plu autant ?

Oui. Même si c'était lourd. Comme j'avais le rôle de Ministre, j'ai dû préparer un décret pendant un an. C'est un gros travail de recherche (un peu similaire à un Mémoire). J'ai lu énormément de bouquins, d'articles, etc. Notamment des documents de l'Aped. J'ai aussi participé à votre colloque du 3 mars 2007. De là est sortie une première mouture (un avant-projet de Décret) que j'ai présenté à un certain nombre de gens. Et en fonction des critiques, remarques et nouvelles lectures, je suis arrivé à une version finale que j'ai présentée aux députés pendant la session.

C'est un peu bizarre d'être « Ministre de l'Enseignement » pour un étudiant en Droit, non ?

C'est vrai qu'a priori je ne serai pas enseignant. Mais le sujet me passionne. Si un jour la Communauté Française, ou la Communauté Flamande, introduit des cours de philo ou de citoyenneté, j'aimerais vraiment en animer sur ces thèmes-là. Mais pour répondre à la question, disons que j'ai eu moi-même la chance de fréquenter des écoles considérées comme « bonnes » lorsque j'étais en secondaire. Pourtant, en ouvrant les yeux, j'ai toujours considéré qu'il y avait d'autres réalités. Un jour, je suis tombé sur une carte blanche de l'Aped. Et ça correspondait vraiment aux idées que j'avais sur l'enseignement. J'ai alors eu envie d'aller plus loin dans ce domaine.

Justement, il semble que tu te sois beaucoup inspiré de l'Aped dans ton projet. Pourquoi ?

Mon objectif n'était pas de me faire l'avocat des idées de l'Aped, mais de mes propres idées. Il est clair qu'après avoir beaucoup critiqué notre enseignement, l'Aped s'est transformée en une organisation de proposition. Dans votre programme en 10 points, certains éléments m'intéressaient beaucoup. D'autres moins, voire pas du tout et je ne les ai évidemment pas repris. Nous avons un débat de principe. On n'a donc pas discuté non plus de « détails »,

comme, par exemple, l'organisation de remédiations. Mais en bref, si j'ai défendu certains points importants du programme de l'Aped, c'est parce que je suis tout à fait sur la même longueur d'onde que vous sur ces points-là !

Comment se sont déroulés les débats ?

Au début, j'hésitais beaucoup à me lancer dans un tel projet. Je me disais : « ça ne passera jamais ». Un ami m'a fortement encouragé à le faire et j'ai donc foncé. En approchant de la semaine décisive, je me disais : « Il y aura un débat et c'est ça l'essentiel ». Au début des débats, il y avait certaines craintes parmi les députés par rapport à quelques propositions. J'ai pu répondre et ces craintes ont été apaisées au cours des discussions. Bien sûr, je n'avais pas en face de moi des spécialistes de l'enseignement ou de la politique, mais bien des jeunes. Le débat a été intéressant, mais je regrette qu'après mes premières réponses, il se soit un peu tari. Je n'ai pas eu autant de résistance qu'espéré. Car alors j'aurais pu développer davantage mes arguments. C'est vrai que j'avais préparé une FAQ (Foire Aux Questions, ndlr) qui anticipait déjà beaucoup d'objections potentielles.

Certains points de ton projet représentent une véritable « révolution culturelle » pour la Belgique : fusion des réseaux, régulation des inscriptions, tronc commun jusqu'à 16 ans. N'y a-t-il pas eu d'oppositions virulentes sur ces points-là ?

En ce qui concerne la fusion des réseaux, c'est passé assez facilement. Le fait qu'on était entre jeunes de 17 à 25 ans y est pour beaucoup. Nous n'avons pas toute cette charge émotionnelle à ce sujet car nous sommes nés dans un contexte différent. Dans la génération de mes parents, on est dans un contexte de « pilarisation » de la société : mutuelle, syndicat, école, etc. Les jeunes sont beaucoup moins attachés à tout ça. Ils peuvent très bien aller dans une école catholique en secondaire et puis à l'ULB après. A mon grand étonnement, la plénière a même rejeté les cours philosophiques au choix (alors qu'en Commission, ils avaient été maintenus). Personnellement, j'avais d'ailleurs initialement proposé de les maintenir. Et au moment du vote, je n'ai pas pris position. J'ai donc été positivement étonné sur ce point. L'idée était le renvoi de la religion dans la sphère privée. Par contre, comme je l'avais proposé, nous avons voté l'instauration d'un cours consacré aux différentes religions : histoire, contexte, ...

A propos de la fusion des réseaux, lorsque je dis que c'est passé facilement, ça ne veut pas dire qu'il y avait l'unanimité. Mais l'argument qui a fait mouche, c'est lorsque j'ai demandé : « Quelqu'un peut-il m'expliquer la différence entre les deux réseaux ? Y a-t-il une pédagogie différente, des profs différents, des élèves différents ? » Ceux qui étaient contre la fusion pour des raisons émotionnelles, idéologiques, étaient incapables de répondre à cette question. Et



parlement de la jeunesse

c'est ainsi qu'une majorité nette a rejoint ma position. Concernant le tronc commun ou l'affectation des élèves, il y a eu des réticences au départ. Certains disaient : « On ne peut tout de même pas garder si longtemps ensemble des élèves avec des niveaux tellement différents ». Mais quand on parle de ce qui se passe ailleurs, du fait que ce sont justement les jeunes de milieux défavorisés qui ont des difficultés, les gens réfléchissent. Même chose pour l'affectation des élèves. On entendait : « C'est tout de même normal de vouloir choisir une bonne école pour son enfant ». J'ai répondu : « OK. Mais pourquoi tous les parents n'auraient-ils pas ce droit ? Ce qu'il faut, c'est que toutes les écoles soient de qualité ». Et ça aussi, ça a emporté l'adhésion.

Quel a été le résultat du vote ?

Après les débats et la dissipation des craintes, le résultat a été environ 80 % de votes pour, 10 % de votes contre et 10 % d'abstentions. C'est évidemment énorme comme score. En fait, après avoir mis le doigt dans l'engrenage, je veux dire après être parti des faits, des discriminations et après avoir réfléchi, la grosse majorité des gens étaient convaincus qu'il fallait agir. Et qu'il fallait le faire dans le sens proposé.

Peux-tu donner des éléments de comparaison avec d'autres votes dans ce même Parlement ?

Sur quatre décrets proposés, un a été rejeté, un autre est passé avec un très bon score (mais tout de même inférieur au mien) et le dernier est passé avec 60 %.

Ce très bon résultat t'a-t-il surpris ?

J'ai été très positivement étonné. Encore une fois, je crois que le fait d'avoir pris le temps de bien argumenter, de bien expliquer les mesures, a joué un grand rôle. Je suis parti des faits. Puis on est passé à l'analyse des causes. Et enfin aux propositions. Il y a eu plusieurs amendements que j'ai trouvés positifs et qui sont passés aussi.

Il y a eu aussi de nouvelles idées, comme celle de créer un niveau intermédiaire entre l'enseignement ordinaire et le spécialisé. Pour les jeunes qui ne sont pas handicapés, mais qui devraient avoir des difficultés à suivre l'enseignement de tronc commun prévu. Ils devraient être très peu nombreux, mais ils existent. On en discutera peut-être l'année prochaine.

Question volontairement provocatrice. A quoi ça sert tout ça, puisque le décret est quand même fictif ?

On la pose souvent. Je réponds qu'on n'a pas pour vocation de dire : « Les jeunes ont dit ... » car on n'est jamais vraiment représentatifs (même si on essaye). Le but, c'est

vraiment d'avoir un débat. Que les participants apprennent au niveau de la forme et de la méthode (compromis, ...) Mais aussi qu'ils repartent avec quelques idées sur quatre sujets différents. Ainsi, lorsqu'ils entendront parler d'enseignement (dans le cas qui nous occupe) aux infos ou qu'ils liront un article ou qu'ils auront une discussion, ils ne partiront pas de rien.

Personnellement, je pense qu'une idée en tant que telle ne vaut rien. Il faut qu'elle débouche sur quelque chose. Une semaine après nos débats, OXFAM organisait une rencontre à propos des inégalités dans l'enseignement. Des mails ont circulé et une dizaine de jeunes sont venus. Je trouve ça très positif. Ça peut faire avancer les choses, à terme.

Et maintenant, que comptes-tu faire ?

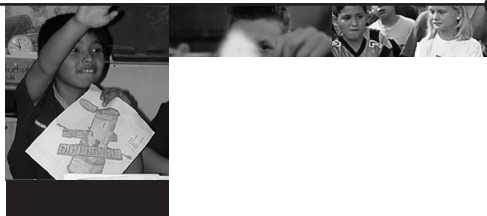
Le métier d'enseignant me plairait. Mais sans doute pas toute ma vie ou en tout cas pas à plein temps. D'autre part, je sors avec des convictions et une passion renforcées pour le domaine de la politique éducative. J'aimerais faire découvrir l'Aped à beaucoup de jeunes car j'ai constaté que, pour l'instant, elle s'adresse surtout à des enseignants. Pourtant, beaucoup de jeunes entendent parler des inégalités à l'école dans leurs cours d'agrégation. Mais ça reste très théorique. Et puis, ils y sont confrontés d'un coup dans leurs stages. Ça serait bien qu'ils aient eu l'occasion d'y réfléchir avant. Dans ce but, j'aimerais organiser des débats dans les trois grands sites universitaires de la Communauté Française : ULg, UCL et ULB. Des débats pour les jeunes, mais avec des politiciens, des chercheurs, des membres de l'Aped, etc.

Pour moi, il est impossible de changer la société sans changer l'enseignement. En ce sens, les réformes proposées par l'Aped et celles contenues dans le décret voté au Parlement Jeunesse ont un potentiel révolutionnaire, même si le mot fait peur.

Pour toi, c'est évident qu'il faut changer la société ?

Oui. Souvent, quand je regarde les infos, je me dis : « Telle chose ne se serait pas passée si on avait un bon système d'enseignement ». Je pense, par exemple, aux nombreux jeunes qui sont en prison. Presque tous ont dû quitter l'école sans diplôme.

Encore un point. Je serais heureux de contribuer à ce que l'enseignement soit LE thème de la campagne électorale de 2009. Par exemple, en m'investissant dans ce sens au niveau de l'Aped.



Par Lucile Daumas et Mimoum Rahmani (ATTAC Maroc)

Echec du système éducatif marocain

A propos du rapport de la Banque Mondiale sur l'éducation dans la zone MENA



Les institutions internationales multiplient leurs rapports sur le Maroc. Il y a eu celui de la Banque Mondiale (BM) sur la pauvreté, « Se soustraire à la pauvreté au Maroc ». Et le rapport de la même BM sur la croissance. Puis celui de la CNUCED (Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement) sur les investissements étrangers, qui sera présenté au gouvernement marocain en juin prochain à Genève. Un rapport qui pointe déjà du doigt la justice, considère le système judiciaire comme un grand obstacle aux investissements étrangers, en plus de la corruption, et propose la création d'une agence nationale des investissements et d'agences régionales pour remplacer les centres d'investissement régionaux. Enfin, un nouveau rapport de la BM sur l'éducation a été rendu public le 4 février : « Un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen Orient et en Afrique du Nord ». Ce rapport classe le Maroc au 11ème rang des 14 pays de la région MENA (Tunisie 3ème, Algérie 8ème) et constate l'échec des réformes passées.

La presse a largement médiatisé ce rapport, faisant à son tour son propre diagnostic de l'échec patent du système éducatif marocain. Mais elle s'est bien gardée de dire que c'est sous l'égide de cette même Banque mondiale qu'a été concertée la Charte de l'Education, qui non seulement a été impuissante à conjurer la débâcle, mais a contribué à approfondir son échec.

De même, la presse ne dit pratiquement pas un mot des solutions préconisées encore une fois par la Banque mondiale, qui s'arroge de nouveau le rôle de donneur de leçon, sans jamais passer au crible de la critique ses propres erreurs et les méfaits que ses conseils (ou plutôt injonctions) ont provoqués, tout en reconnaissant que « les réformes passées n'ont pas donné lieu aux résultats éducatifs recherchés ».





maroc

Aussi nous attacherons-nous ici, non à refaire le constat de l'échec du système éducatif marocain, mais à analyser les mesures préconisées par la Banque mondiale, qui, soyons-en sûr, seront comme d'habitude présentées comme la panacée pour sortir de l'impasse.

« Nouveau cadre » et action à trois niveaux

L'étude préconise l'adoption d'un « nouveau cadre » et l'action à trois niveaux.

1- L'ingénierie de l'enseignement : autrement dit les écoles, leur équipement et les enseignants. Tout en reconnaissant un certain rôle à ces « intrants » (on appréciera le vocabulaire !), le rapport considère toutefois que là n'est pas l'essentiel (détails, que le nombre d'élèves par classe, le nombre d'enseignants par élèves, l'état des locaux, la quantité et la qualité du matériel utilisable dans les laboratoires, l'existence de centres documentaires et la richesse de leurs fonds !). « Ces ingrédients sont importants pour qu'une réforme sérieuse réussisse, mais ils ne modifient pas nécessairement le comportement des acteurs concernés, c'est-à-dire les prestataires de service (traduisez les enseignants) et les clients (traduisez les élèves). »

2- Les incitations : elles visent à mieux contrôler les enseignants et les directeurs d'écoles, qui se verront récompensés (ou pénalisés) en fonction des résultats éducatifs. Par exemple, « accorder des récompenses, pécuniaires ou autres, aux enseignants et directeurs d'écoles sur la base des meilleurs résultats aux examens ». Il y a pourtant bien longtemps que l'on a abandonné en pédagogie le système des bons et des mauvais points ! Dans ce cadre, le rapport n'est pas très explicite, et quoique le mot « investisseur » ne soit pas prononcé, tout porte à croire que le contrôle en question serait exercé par les investisseurs, donneurs d'ordres aux prestataires de services que deviennent, dans la terminologie utilisée dans ce rapport, les équipes pédagogiques.

3- La responsabilité publique met l'accent sur « la capacité des parents, élèves et autres intervenants à exercer une influence sur les objectifs, politiques et l'allocation des ressources consacrées à l'éducation au niveau national et/ou local. » Qui sont ces « autres intervenants » ? Tout porte à croire, selon l'expérience déjà en cours dans d'autres pays, qu'il s'agit là des investisseurs et du monde de l'entreprise, de plus en plus ouvertement appelés à peser sur les choix éducatifs et les politiques d'enseignement. Et gageons qu'ils pèseront d'un autre poids que les élèves ou leurs parents. En outre, il n'est pas question ici de donner un quelconque rôle en matière de détermination des objectifs, politiques et allocations des ressources aux enseignants eux-mêmes, pourtant premiers « experts » en matière d'éducation.

Certes, le rapport rappelle que « l'éducation n'est pas conçue pour servir les intérêts de quelques-uns seulement » (c'est donc qu'on pourrait le croire...), et « le bénéfice

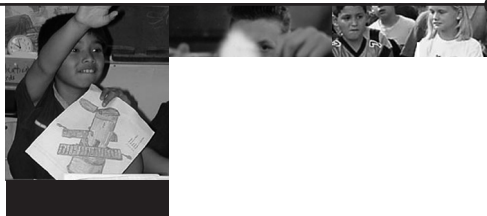
tiré de l'investissement à l'éducation » ne doit pas profiter uniquement à « la majorité » mais plutôt à toute la population. Cela suppose toutefois que l'éducation demeure un service public, gratuit et de qualité, que l'investissement en question soit un investissement public [ii] et que l'enseignement soit à l'abri de la marchandisation. Or, le rapport, tout en reconnaissant que « le rôle du secteur privé dans l'éducation est susceptible de rester limité dans un avenir prévisible » et « qu'aucun pays ne peut se permettre de relâcher les efforts relatifs à la réforme de l'école publique », ajoute, quelques lignes plus loin, « qu'une instruction et éducation assurées par des entités non publiques pourraient être encouragées » et développe une vision étroite de l'éducation « appliquant des diagnostics et formulant des réponses convenant aux besoins spécifiques des étudiants et de l'environnement » et « se conformant à la demande de plus en plus complexe d'une clientèle diversifiée ».

Cette vision étroite est aussi une vision technocratique et marchande de l'éducation, qui n'est conçue que comme lieu de « l'accumulation du capital humain », au service du marché du travail. S'appuyant sur de telles prémisses, portée par de telles méthodes et avec des objectifs aussi étroits, il ne faut pas être grand clerc pour prédire que cette énième réforme ne pourra qu'aboutir à une faillite encore plus patente du système d'enseignement, dont la BM (si elle existe encore) fera le constat dans quelques années, pour proposer une fois de plus la solution idéale au problème.

[1] <http://web.worldbank.org>

[2] Les dépenses d'investissement en éducation et enseignement prévues en 2008 sont de l'ordre de 2,93 milliards de DH, soit à peine 1,4% du budget général de l'Etat. Alors que les services de la dette y atteignent 23,01%.





Par Sophie Caldeira

.....

En langues aussi, tous capables ! Initiation pratique aux intelligences multiples

.....



.....

Les « 6 heures pour l'école démocratique » du 20 octobre 2007 ont été l'occasion pour certains de découvrir une approche de l'apprentissage des langues par les « intelligences multiples ». Dominique Byl, l'animatrice de cet atelier, est professeur de néerlandais « langue seconde et étrangère » à l'Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté Française d'Uccle, où elle assure également la formation des professeurs de langue qui y travaillent et d'autres qui viennent de l'extérieur.

.....

Elle nous accueille en musique, comme elle le fait habituellement dans sa classe, pour créer d'emblée une atmosphère détendue, avant de faire un rapide tour de table pour les présentations. Rapide aussi, l'introduction qu'elle nous donne à propos des intelligences multiples : d'où est venue l'idée, comment Howard Gardner en est arrivé là, en opposition avec l'idée de QI déjà fortement critiquée (en outre, elle ne mesure qu'un seul type d'intelligence, logicomathématique). Les huit intelligences répertoriées sont les intelligences linguistique, logicomathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. Une fois l'introduction terminée, on passe à l'action, avec les huit activités suivantes, parfois déconcertantes, mais tout le monde joue le jeu :

1. Le groupe recule tables et chaises afin de créer un espace où il devient possible de se déplacer et de communiquer les uns avec les autres. Debout, aller à la rencontre des autres et poser la même question à chacun : « qui aimeriez-vous rencontrer ? ».
2. Choisir une position confortable et prendre le temps de se souvenir des cinq choses que l'on a faites juste avant de quitter sa maison.



Dominique Byl



en langues aussi, tous capables!

3. Écrire un mot ou une phrase dans une langue au choix ou noter le titre d'un livre auquel on tient ; se lever ensuite et prononcer sans commentaire aucun ces mots à quelqu'un.

4. Par deux : compter de 0 à 100 et de 100 à 0 alternativement, face à face et en rythme.

5. Brain-gym : toucher alternativement le genou gauche du coude droit et le genou droit du coude gauche en restant le plus droit possible.

6. Marcher dans la classe avec une petite musique dans la tête que l'on fredonne ou dont on marque le rythme.

7. Tracer le plan du bâtiment où l'on se trouve.

8. Aller à gauche ou à droite selon sa préférence : « chocolat » ou « fromage », « mer » ou « montagne », « chat » ou « chien », puis raconter une histoire liée à un chat ou chien qui fait partie, ou a fait partie, de sa vie et expliquer pourquoi on préfère les chats ou les chiens.

Vient ensuite le moment de la synthèse : les participants sont amenés à réfléchir sur les types d'activités qui leur ont été proposées et sur l'intelligence dominante à laquelle chacune faisait appel. Suit une discussion sur les variantes possibles de chaque activité et comment et pourquoi on peut utiliser ces activités en classe de langue. Varier les activités proposées aux étudiants en fonction des différentes « intelligences » permet de tenir compte de la sensibilité particulière de chacun. Remarque primordiale : il n'est bien entendu pas question d'enfermer les apprenants, quel que soit leur âge, dans un mode de fonctionnement, sous prétexte qu'ils sont performants dans ce domaine. Il s'agit bien d'utiliser l'approche par les « intelligences multiples » comme tremplin, comme levier pour faciliter l'apprentissage de toute matière, ici, en l'occurrence, l'apprentissage d'une autre langue. Chacun a en soi toutes les « intelligences », plus ou moins développées, et c'est à l'école de donner l'occasion à chacun de développer tous ses potentiels.

L'échange d'expériences et d'idées est riche. Les participants, pour la plupart étudiants futurs régents, ont beaucoup de questions et d'expériences à faire partager. Dominique leur explique plus précisément ce que recouvre chaque « intelligence » et elle insiste sur sa devise de départ : l'importance cruciale du mouvement en classe de langue et donc l'importance de se battre dans son école pour obtenir - au même titre que les professeurs de chimie par exemple - un local adapté où l'on peut faire du bruit, puisqu'on n'apprend pas une langue sans communiquer et donc sans parler.

On peut par ailleurs sans doute établir un lien entre une infrastructure peu propice aux échanges et la position frontale privilégiée par beaucoup d'enseignants. Face à la classe, le professeur est aussi celui qui centralise la parole : il s'adresse à un seul élève qui a donc pour seul interlocuteur son professeur, c'est-à-dire la personne qui est également le juge qui accorde ou non une bonne note et qui bien souvent ôte des points s'il y a erreur. Comme en témoigne un des participants : « *Quand j'étais à l'école secondaire, je détestais les cours de néerlandais, j'étais nul et le prof le disait aussi. Alors, comment faire si on sait d'avance qu'on est*

nul, pour oser parler et, en plus, devant tout le monde ? Finalement, après l'école secondaire, je me suis rendu compte que j'aimais bien quand même les langues, je me suis lancé dans l'apprentissage du néerlandais et maintenant j'étudie pour être régent néerlandais-anglais. Quand je croise des anciens copains de l'école, ils sont tous super étonnés, parce qu'en secondaire ils se rappellent que j'avais carrément abandonné le néerlandais au profit d'heures supplémentaires d'éducation physique ! » Utiliser l'espace autrement permet de répartir la parole autrement et de multiplier les échanges oraux.

Dominique propose une activité supplémentaire aux participants :

- En grand cercle debout, chacun à son tour dit « Ik weet het niet » avec le geste accompagnant la parole qui lui convient. On se rend compte que chacun a un geste différent.

- Idem en circulant dans la classe : les participants se croisent et se disent les uns aux autres avec de plus en plus d'aisance « Ik weet het niet ».

- Suit un moment de réflexion sur l'activité proposée : le geste aide la mémoire, les étudiants retrouvent le mot, la phrase, plus facilement le lendemain à l'aide du geste. Surtout en début d'apprentissage, quand la langue-cible est encore tout à fait ou presque étrangère aux apprenants.

Voici les références de deux ouvrages, publiés aux éditions Chenelière /Didactique, Montréal, où les personnes intéressées trouveront de nombreux exemples et autres conseils pratiques pour intégrer davantage les « intelligences multiples » dans leur classe si elles le souhaitent : dans « *Les Intelligences multiples dans votre classe* », 1999, ARMSTRONG Thomas évoque les sept intelligences initialement décrites par Howard Gardner, à l'exclusion de l'intelligence naturaliste distinguée plus tard. Lire aussi CAMPBELL Linda & Bruce, DICKINSON Dee, « *Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage* », 2006.





en langues aussi, tous capables!

		POINTS FORTS	EN CLASSE =
Intelligence interpersonnelle	<i>N. Mandela F. Dolto</i>	sensibilité à l'autre leadership persuasion	créer groupes d'échange, favoriser collaboration et co-teaching
Intelligence intrapersonnelle	<i>Carl G. Jung Comeau</i>	connaissance de soi établir des objectifs, méditer	travail en solo, silence, gestion mentale
Intelligence linguistique	<i>Shakespeare Doris Lessing J.K. Rowling</i>	lire, écrire, raconter des histoires, créer des poèmes	plaisir des mots
Intelligence logico-mathématique	<i>Einstein Sherlock Holmes</i> informaticiens	résoudre des énigmes, questionner	réfléchir à pourquoi, construire des règles, résoudre des énigmes
Intelligence kinesthésique	<i>Kim Gevaerts Nouréev C. Claudel Mime Marceau + chirurgiens</i>	bouger manipuler arts plastiques	corps et mains, matériel concret, théâtre
Intelligence musicale	<i>Mozart Gainsbourg Bob Marley</i>	chanter marquer le rythme	musique en classe
Intelligence spatiale	<i>Horta Tabarly Ame Quinze</i> + explorateurs	dessiner visualiser	schémas heuristiques, couleurs
Intelligence naturaliste	<i>Darwin Nicolas Hulot Patrick Blanc</i>	comparer, classer	trier selon critères, plantes et animaux ...

Howard Gardner « Frames of Mind », 1983 + apport de différents chercheurs (voir biblio)



Débat interne sur le port du voile islamique

En ces temps où des voix de divers horizons s'élèvent pour demander l'interdiction effective du port du voile à l'école et où d'autres mènent des actions en sens inverse, l'APED se devait d'aborder enfin cette question. Le 19 janvier dernier, les membres qui le souhaitent ont mené un débat serein et aligné les arguments - progressistes - en faveur des deux positions.

Au terme de cette journée, nous n'avons pas adopté de position sur l'opportunité d'une interdiction du port du voile dans l'enseignement. Les participants sont en effet tombés d'accord sur ce point : la question du port du voile est secondaire en regard des problèmes et défis auxquels l'école est confrontée : la marchandisation, l'inégalité sociale, la ségrégation ou le sous-financement. Des derniers résultats des tests PISA, il ressort de nouveau que presque un migrant sur deux ne réussit absolument pas bien à l'école. Nulle part dans le monde, l'écart de performance entre les élèves autochtones et les immigrés n'est aussi grand. C'est pourquoi nous préférierions assister à des débats sur le chômage, qui touche bien plus durement les immigrés que la population belge, ou sur la pauvreté, dramatiquement plus élevée : 55 % de nos concitoyens d'origine marocaine et 59 % des Turcs vivent sous le seuil de pauvreté, moins de 777 euros par mois, alors que les revenus moyens des Belges et des ressortissants européens tournent autour de 1150 euros.

Voilà les problèmes réels des communautés d'origine étrangère. Il n'y aura pour eux - y compris les jeunes filles et les femmes musulmanes - de véritable émancipation qu'à la condition préalable de résoudre ces problèmes socio-économiques.

Pour l'interdiction

Les partisans de l'interdiction du voile ont fait valoir principalement deux arguments. D'une part, l'importance de soutenir la libération des femmes musulmanes. Le voile est un symbole de la domination patriarcale et son port incline à manifester un soutien à l'intégrisme musulman, dont nous ne pouvons sous-estimer l'impact. Dans le monde musulman, des femmes progressistes luttent contre ce sexisme et contre l'intégrisme en marche. Dans certaines écoles, les jeunes filles musulmanes qui ne portent pas le voile sont montrées du doigt par leurs coreligionnaires.

D'autre part, il est important d'interdire TOUT signe religieux et philosophique à l'école et il faut éviter que les jeunes y soient stigmatisés. Avec le voile, c'est la distance entre le « nous » et « les autres » qui est accentuée, alors que, justement, pour le développement des jeunes, il importe qu'ils découvrent le monde « dans sa nudité » et de manière impartiale. En un mot, qu'ils soient protégés de toutes sortes d'influences. Le rôle de l'école est d'affranchir les jeunes des dogmes rétrogrades, qu'ils soient d'origine culturelle ou religieuse. Si nous tolérons le voile, le danger existe que nous devions aussi céder aux théories

créationnistes, au refus de suivre les leçons de biologie, ou encore de participer au cours de natation, etc.

Contre l'interdiction

Les arguments qui plaident contre l'interdiction du port du voile viennent principalement d'une conviction. Toute la discussion doit être replacée dans le contexte concret de la Belgique en 2008 : depuis les attentats du 11 septembre 2001, le monde musulman dans son ensemble est mis dans le même panier. L'interdiction du voile aggraverait la stigmatisation des musulmans et, par conséquent, renforcerait le repli communautaire et les tendances fondamentalistes. Ainsi, les jeunes filles musulmanes risqueraient d'être privées d'un enseignement de qualité. Elles se retrouveraient concentrées dans les écoles où le voile serait autorisé. De nouvelles écoles ghettos, avec certainement des écoles islamiques en perspective. Rejetées de la sorte, les musulmanes vivraient cette expérience négative sur le plan émotionnel et risqueraient dès lors d'être encore moins réceptives à l'argumentation scientifique. La conviction religieuse n'est d'ailleurs pas nécessairement un obstacle à l'apprentissage de la démarche scientifique, elle n'est pas en soi réactionnaire. Nous devons apprendre aux jeunes à adopter une approche rationnelle et critique envers toute religion et en même temps leur apprendre à découvrir que la religion peut être libératrice (cfr la théologie de la libération en Amérique latine, par exemple).

Les jeunes doivent faire l'expérience de la diversité comme étant quelque chose de positif. L'école est par excellence ce lieu où l'on peut permettre cette diversité et susciter tout un éventail de débats. Une approche de l'école impossible dans une logique d'interdiction.

Tous les participants s'accordaient sur le fait qu'il faut préserver un enseignement de qualité, indissociable d'une attitude scientifique. Si une jeune fille musulmane devait refuser - pour cause de conviction religieuse - de suivre, par exemple, des leçons de biologie ou de natation, elle serait en effet exclue, non pas à cause de son voile, mais parce qu'elle refuse de prendre part aux cours.

Conclusion provisoire

Nous en sommes arrivés à une conclusion provisoire : pour l'instant, il ne nous paraît opportun ni de prendre une position collective sur l'interdiction du voile ou son contraire, ni de la faire connaître. Nous sommes en effet confrontés à une problématique très complexe, qu'une analyse simple, scientifique, ne peut résoudre à elle seule. Les arguments pour comme les arguments contre devront être étudiés sérieusement et approfondis. C'est pourquoi nous choisissons de respecter la diversité des opinions. Ce qui ne relève pas d'une quelconque politique de l'autruche. Pour l'Aped, la principale lutte reste celle qui oppose les oppresseurs et les opprimés. Les combats religieux sont secondaires et subordonnés au problème de la ségrégation sociale et régionale.



Esprit critique et esprit grégaire

Sur le forum que l'association Reporters sans Frontières consacre à la campagne pour le boycott des Jeux Olympiques de Beijing, une jeune internaute de 15 ans écrit : « Je suis outrée de constater qu'en cours de géographie, aucun de mes professeurs n'ose dire que la Chine est une dictature. Nous sommes en passe de devenir des adultes, des citoyens mondiaux responsables, et certains de mes camarades n'auront jamais l'esprit critique, l'ouverture sur le monde pour voir ce qui saute aux yeux ». Etrange raisonnement que celui où l'on identifie l'esprit critique au fait de « voir ce qui saute aux yeux ». Quelqu'un - peut-être son professeur de géographie ? - devrait expliquer à cette demoiselle que l'esprit critique consiste justement à ne pas prendre pour argent comptant ce qui semble évident. Avoir l'esprit critique face à l'actualité, c'est apprendre que la façon dont les grands médias reprennent en boucle (ou ignorent superbement) les images d'une manifestation ou d'une répression nous en apprend davantage sur ces médias, sur qui les contrôle, que sur l'événement qu'ils relatent ou qu'ils taisent. Avoir l'esprit critique c'est, ensuite, avoir le réflexe de rechercher des informations sérieuses. On ne s'informe pas sur l'histoire du Tibet en consultant le site des Amis du Dalai Lama ou celui du ministère du Tourisme chinois. Il existe des sources indépendantes, des articles de chercheurs qui, sans prétendre à la neutralité ni même à une absolue objectivité, offrent au moins la garantie d'apporter des informations recoupées et vérifiables. Le relativisme post-moderne a substitué les sentiments et les valeurs au savoir et à la connaissance. Dans la foulée, il ne reste souvent de l'esprit critique qu'une espèce d'émotivité militante qui ne fait plus l'effort de chercher à savoir, de chercher à penser avec sa propre tête, et qui donc, au bout du compte se complaît dans le cocon d'une pensée unique rassurante. Tout le contraire de l'esprit critique. NH

Etudiants palestiniens pris en otages

Le Soir du 21 mars 2008 évoque le cas de Wajdi Halabi. Ce Palestinien de 35 ans, informaticien de haut niveau et enseignant au collège des Sciences appliquées de Gaza, devait rejoindre la Belgique pour entamer à la VUB, dans le cadre du programme européen « Erasmus mundus external window program », un doctorat consacré aux réseaux de transmission optique. En effet, il n'existe pas d'études de troisième cycle dans la bande de Gaza. Seulement voilà : Israël impose un blocus de ladite bande. Un peu plus de 1200 étudiants inscrits dans les universités européennes sont ainsi pris au piège. Ils sont en train de perdre le montant de leur bourse d'étude et le visa qui leur était accordé par les pays européens. Même si le recteur de la VUB a étendu le délai d'installation de Wajdi jusqu'au 1er avril, ses chances s'amenuisent. Malgré les interventions diplomatiques. Sari Bashi, présidente de l'ASBL israélienne de défense des droits de l'Homme « Gisha », ne mâche pas ses mots. Elle accuse son pays de « tout simplement maintenir un étau autour de ce territoire et d'empêcher son développement de quelque manière que ce soit [...], l'un des volets [...] consistant à empêcher les Palestiniens de poursuivre, à l'étranger, des études de pointe. »

PhS



Les vautours

Constatant que 320.000 jeunes, soit 20% des enfants en âge scolaire en Belgique, accusent un retard scolaire, des sociétés comme Educadomo et Sodexho se ruent sur le marché du soutien scolaire à domicile, un secteur «au potentiel de croissance énorme». En effet, plus les choses iront mal à l'école, mieux iront-elles pour les affaires de ces charognards. Les parents qui en auront les moyens - 27 euros l'heure, engagement minimum pour dix heures, cotisation annuelle familiale de 75 euros (Le Soir, 22 mars 08)-, assureront ainsi à leur progéniture l'encadrement et l'enseignement de qualité qui ouvriront les portes des emplois les mieux rémunérés. Les enfants des autres seront juste assez compétents, flexibles et abrutis pour occuper sans rechigner les masses croissantes d'emplois précaires non qualifiés. Près d'un demi-siècle après «Les Héritiers» de Pierre Bourdieu, le système éducatif continuera sagement de reproduire les classes sociales. NH et PhS

Une plateforme pour la gratuité réelle des études supérieures

Le 13 mars, la Fédération des Etudiants Francophones (FEF), son homologue flamande et d'autres organisations - dont l'APED -créaient la plateforme ResPACT, en vue d'obtenir, d'ici aux élections de 2009, des mesures et engagements politiques pour que baissent les frais liés aux études supérieures.

Le Pacte international de l'ONU, ratifié en 1983 par la Belgique, prévoyait « un enseignement supérieur rendu accessible à tous [...] notamment par l'instauration progressive de la gratuité. »

Force est de constater que 25 ans plus tard, on est loin du compte ! Comme le souligne une enquête menée par la FEF auprès de 5000 étudiants. Si l'on intègre au calcul tous les frais réels liés aux études (minerval, matériel didactique, livres, connexion internet, logement, transports en commun, alimentation, activités culturelles, soins de santé, etc.), une année académique coûte entre 6000 et 7000 euros, voire entre 10 000 et 12 000 euros pour ceux qui kotent. Des montants inaccessibles pour une grande partie de la population.

Pistes évoquées par la plateforme : une politique de logement étudiant, l'instauration d'un salaire étudiant ou d'une allocation d'étude substantielle, l'augmentation des allocations familiales, attribuées aux étudiants, des tarifs étudiants dans les TEC, etc. (PhS)

www.respect.be
www.fef.be



Trois critiques du libéralisme Par Bernard Legros

La rentrée 2007 nous a gratifiés de trois essais centrés sur la critique du (néo)libéralisme. Petite visite guidée.

MICHEA Jean-Claude, *L'empire du moindre mal. Essai sur la civilisation libérale*, éd. Climats, 2007, 208 p.

Autant dire que j'attendais avec impatience le nouveau Michéa, tant les précédents (Impasse Adam Smith, L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes) m'avaient enthousiasmé. L'empire du moindre mal est une sorte de synthèse de ceux-ci où le philosophe expose clairement les origines historiques et idéologiques du libéralisme, et ses conséquences déplorables dans les relations sociales aujourd'hui. Pour lui, il n'y a pas lieu de faire une distinction entre libéralisme politique (le « bon libéralisme » aux yeux d'une certaine gauche) et libéralisme économique (le « mauvais » aux yeux des mêmes). Au départ, le libéralisme avait un objectif louable : éviter « la guerre de tous contre tous ». En même temps, il a émis des postulats : la nature humaine est intrinsèquement mauvaise, l'individu prime sur la collectivité, la poursuite de son intérêt personnel à travers les relations marchandes est légitime et doit être encouragée, le rational choice doit opérer en toutes circonstances, les mœurs et les choix moraux relèvent exclusivement de la sphère privée, etc. Bref, il s'est conçu comme « le moins mauvais des systèmes politiques » ; même en regard de cet objectif minimal, son échec aujourd'hui est patent. Où est la porte de sortie ? L'auteur plaide pour une collectivité qui referait toute sa place à la « décence commune » (la common decency de George Orwell), contrepoids indispensable aux deux seules instances régulatrices du monde moderne, le Marché et le Droit. Michéa n'est cependant pas tendre avec la Gauche (de gouvernement comme radicale) qu'il accuse d'avoir abandonné la lutte anticapitaliste pour se rallier à l'idéologie du Progrès, de la Croissance et de la Science toute-puissante, épousant par là même le projet progressiste des libéraux.

Il inverse ainsi les termes du problème : la vraie solidarité et la décence commune consistent, au contraire, à se montrer conservateur de ce que le capitalisme n'a eu de cesse de détruire, symboliquement et pratiquement, pour étendre son emprise : la prédisposition naturelle de l'être humain à la générosité, à l'altruisme, à la droiture, à l'autolimitation des besoins.

LAVAL Christian, *L'homme économique. Essai sur les racines du néolibéralisme*, éd. Gallimard, 2007, 396 p.

Le philosophe et sociologue Christian Laval a opté pour une approche historique encore plus détaillée : celle des idées qui, à partir du 18ème siècle, ont accouché de l'économie politique, puis du libéralisme, et enfin du néolibéralisme de nos jours. Il se montre original en ne commençant pas son étude à partir des économistes classiques, mais en remontant plus loin, dans le 17ème siècle et même à Saint Augustin, pour traquer les premiers signes de l'émergence, en opposition avec la religion et la tradition, de l'utilitarisme, concept qu'il voit comme un fait social total : prônant l'augmentation constante des plaisirs et la diminution des peines, la doctrine utilitariste ne se réduit pas aux seules relations économiques, car elle prétend concerner l'ensemble de l'humain. « L'homme économique » en est donc la figure résultante, être désirant et calculateur toujours en quête de la maximisation de son intérêt personnel, et ne sachant pas quoi faire avec sa morale, quand il ne l'ignore pas purement et simplement. Le rôle de l'État, du Droit, de la monnaie et de la langue, la déontologie, la « main invisible » du marché, le contrôle de tous par tous, la recherche de l'égalité des citoyens, autant d'aspects étudiés au travers de dizaines d'exemples et de citations tirées des œuvres de Bentham (le fondateur de l'utilitarisme, sur lequel, logiquement, Laval s'attarde), Mandeville, Smith, Hume, Locke, Hobbes, Helvétius, Jevons, Stuart Mill, Baccaria, Condillac, Rousseau, Tocqueville, etc., ce qui, au final, rend la lecture assez laborieuse et « universitaire ». C'est seulement dans la conclusion que l'auteur se dévoile véritablement en essayiste. Selon lui, d'avantage que le mode de production, c'est la prédominance des rapports utilitaristes qui éclaire la (malheureuse) situation actuelle. Il rejoint ainsi la thèse du sociologue Alain Accardo dans *Le petit bourgeois gentilhomme* : le « mal » se loge tout autant en nous et entre nous qu'autour de nous.

DUFOUR Dany-Robert, *Le divin marché. La révolution culturelle libérale*, éd. Denoël, 2007, 337 p.

Dans une approche psychanalytique, le philosophe Dany-Robert Dufour convoque Freud et Lacan pour expliquer pourquoi la quête de l'individualisme issue des Lumières - positive selon lui - s'est entre-temps

retournée en son avatar postmoderne : le « troupeau schizoïde égo-grégair », qui, en plus de ces trois tares, est aussi consumériste, procédurier, ignorant et fier de l'être, constituant par là même une grave menace pour la poursuite du procès civilisateur. Dans *On achève bien les hommes* (Denoël, 2005), Dufour avait déjà montré en quoi l'effondrement de la transcendance au 18ème siècle avait aussitôt fait place à une nouvelle religion, celle du Marché, qui enclencha un processus de désinstitutionnalisation. Car pour être capable de contrôler ses passions et d'user librement de sa raison, autrement dit pour se constituer en tant que « Sujet kantien », l'homme a besoin de la référence à un mythe fondateur, à un « Grand Signifiant », que celui-ci recouvre l'image du Père, du Maître d'école ou de l'État. Rassurons-nous, l'auteur, athée, ne rappelle pas Dieu à ses anciennes prérogatives ; il constate que c'est le rapport au transcendantal (et non à la transcendance) qui fonde la liberté du Sujet et permet l'éclosion de l'esprit critique. L'essai se présente sous la forme des « dix commandements » illustrant cette « révolution culturelle libérale » qui se loge dans le rapport à soi, à l'autre, à l'Autre, au transcendantal, au politique, au savoir, à la langue, à la loi, à l'art et à l'inconscient. Dans le champ philosophique, Dufour marque naturellement sa préférence pour les transcendantalistes (Rousseau, Kant, Hegel) contre les déconstructionnistes (Nietzsche, Foucault, Deleuze) et même contre Bourdieu, à qui il reproche d'avoir contribué lui aussi, par ses théories de la reproduction et de la distinction, à la consolidation de ce « petit sujet » seul face à lui-même. L'écriture est franche, parfois humoristique, et Dufour n'hésite pas à choisir ses exemples dans l'actualité brûlante.

Bernard Legros

