

l'école démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°42, juin 2010 • 3 euros

Pour un enseignement mieux régulé et bilingue à Bruxelles

sommaire

POUR UN ENSEIGNEMENT MIEUX RÉGULÉ ET BILINGUE À BRUXELLES

PAGE 5

INSCRIPTIONS: ET SI ON OSAIT?

PAGE 12

MÉTÉO DES PLAGES/ TRIBULATIONS D'UN PROF DE MATH

PAGE 14

L'ENSEIGNEMENT DE LA DEUXIÈME GUERRE MONDIALE EN BELGIQUE

PAGE 23

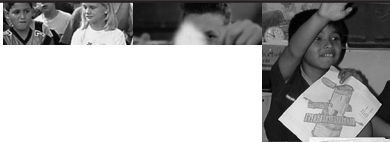
BRÈVES

PAGE 26

LIRE: LA FABRIQUE DE L'ÉLÈVE PERFORMANT/DEL REY ANGÉLIQUE

PAGE 29





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 re-
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



Election du 13 juin : rien à voir avec l'enseignement ?

Dans tout pays qui se respecte, y compris ceux qui sont organisés sur une base fédérale, il existe, au sein du gouvernement central, un ministre national de l'Education. C'est le cas, même dans des pays où les régions jouissent pourtant d'une grande autonomie en la matière, comme en Espagne, en Allemagne ou aux Etats-Unis... Dans tous les Etats qui se veulent démocratiques, les citoyens ont donc l'occasion, au moment des élections, de se prononcer collectivement sur la politique éducative de leur pays. Même si, par la suite, la mise en oeuvre détaillée de cette politique est laissée aux soins d'autorités régionales.

Dans tout pays qui se respecte, le parlement vote, chaque année, le budget des dépenses publiques, en ce compris le budget de l'Education. Et même si, par la suite, les parlements régionaux peuvent moduler ces budgets et en affiner l'affectation précise, les grandes lignes auront été déterminées au niveau de la Nation et l'égalité de traitement des citoyens et des travailleurs de l'enseignement d'un pays aura ainsi été garantie.

Tout cela est vrai et semble aller de soi dans le monde entier, sauf en Belgique. Nous sommes l'unique pays sur la planète Terre - à l'exception toutefois de la fort bien nommée Confédération helvétique - à n'avoir pas de ministre national de l'Education, ni de budget national de l'Education. Nous sommes le seul pays de l'Union européenne à être représentés aux réunions du Conseil des ministres de l'Education, non pas par un ministre, mais par deux, et en alternance s'il vous plaît. Bonjour la cohérence et la continuité des travaux. Imaginez, si l'Allemagne devait être représentée alternativement par les seize ministres de ses Länder... Heureusement, les Belges sont plus braves que les Germains : ils n'ont pas peur du ridicule.

Le 13 juin vous voterez. Mais votre vote n'aura officiellement aucun impact sur les politiques d'éducation, ni sur les budgets alloués à l'enseignement. Les députés que vous enverrez au Parlement n'auront aucune influence sur la nomination d'un ministre belge de l'Education puisque celui-ci n'existe pas. En Belgique, l'éducation échappe au processus démocratique.

Certains nous rétorqueront que nous pouvons néanmoins exercer notre contrôle démocratique des politiques d'enseignement au moment des scrutins régionaux. L'argument est ridicule et fallacieux. Premièrement parce que les moyens de l'enseignement sont fixés une fois pour toutes dans une loi de financement bien particulière, qui exige, pour être modifiée, les mêmes conditions qu'une révision de la constitution. Les Communautés, qui gèrent l'enseignement, n'ont donc pas et ne pourraient en aucune manière avoir le contrôle des moyens qu'elles y allouent (comment, sur quelle base et auprès de qui une Communauté linguistique pourrait-elle lever des impôts ?). Quant au parlement fédéral, il ne peut modifier la loi de financement qu'à des conditions quasi impossibles, donc antidémocratiques.

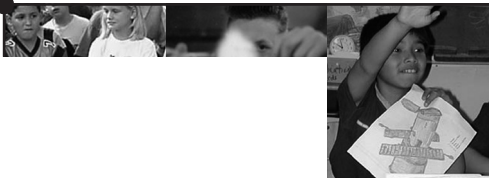
Deuxièmement et surtout, depuis la Communitarisation, les lieux où se décident les politiques d'éducation se trouvent ainsi singulièrement éloignés du parlement central où se discutent pourtant d'innombrables autres politiques qui dépendent de l'enseignement ou dont dépend celui-ci.

N'y aurait-il pas de lien entre l'enseignement d'une part, les ministères de l'Intérieur et de la Justice d'autre part, lorsqu'ils affrontent les problématiques de jeunes en décrochage scolaire, en manque cruel d'éducation et de socialisation ?

N'y aurait-il pas de lien entre l'enseignement et le ministère des Finances ? C'est pourtant bien de ce dernier que dépendra la volonté de prélever, auprès des grandes fortunes, sur les bénéfices des entreprises, par la lutte contre la fraude et l'évasion fiscale, les moyens qui font cruellement défaut à nos écoles.

N'y aurait-il pas de lien entre l'enseignement et la politique de l'emploi, entre la validation des qualifications et l'accès au marché du travail ? On ne cesse pourtant de nous rebattre les oreilles avec le discours contraire ! S'il est vrai que l'école ne peut pas grand-chose pour lutter contre les taux de chômage élevés, elle peut au moins faire en sorte que ce ne soient pas toujours les mêmes qui en soient les victimes.

N'y aurait-il pas de lien entre l'enseignement et les besoins en formation et en qualifications des administrations publiques, des entreprises publiques, qui dépendent pourtant du gouvernement fédéral ?



N'y aurait-il pas de lien entre l'enseignement et l'assurance maladie ? Où se forment donc les médecins, les infirmiers, les kinésithérapeutes et les dentistes de ce pays ?

N'y aurait-il pas de lien entre l'enseignement et le ministère des Réformes institutionnelles ? C'est pourtant bien de l'école que dépendra la formation d'une génération de citoyens réellement bilingues, particulièrement à et autour de Bruxelles, une génération capable de pacifier ce pays, sa capitale et sa périphérie.

Et que dire de la constitution belge, qui nous impose sa prétendue liberté d'enseignement ? Croyez-vous que l'on puisse mettre fin à la ségrégation sociale produite par le libre marché scolaire, sans toucher un jour à ce sacro-saint article 24 de la Constitution ?

Parcourez les annales parlementaires d'un pays choisi au hasard. Vous y découvrirez de virulents débats sur les objectifs et les moyens de l'éducation de la jeunesse, sur les besoins en formation, sur la validation des qualifications... Des débats qui mêlent politiques éducatives, politiques fiscales, politiques économiques, politiques sociales, politiques de sûreté, politique intérieure, justice... Vous y lirez de belles intentions généreuses et de folles inepties, des idées révolutionnaires et d'imbuables préjugés réactionnaires. Qu'importe, au moins y a-t-il débat. Chez nous, c'est le néant. Aux parlements des Communautés, on ne peut que gérer l'enseignement sans jamais le penser dans sa globalité. On y parle de pédagogie et de pilotage, de recrutement et d'austérité, mais jamais d'éducation ou d'instruction. Quant au parlement fédéral, le mot enseignement y est banni. Tous les nécessaires et stimulants débats sur la place de l'Education dans la Nation, qui enflammèrent jadis les hémicycles de la rue de la Loi, seront interdits aux hommes et aux femmes que vous élirez le 13 juin. Ils sont donc, de facto, interdits aux citoyens de ce pays.

Faut-il donc, au nom de l'enseignement, boycotter ces élections ? Au contraire. L'Aped vous appelle à voter le 13 juin pour des hommes et des femmes politiques...

- *qui refusent d'enfoncer davantage le pays dans l'ineptie institutionnelle où l'ont plongée la communautarisation et la régionalisation; qui réclament au contraire un retour à davantage de pouvoir fédéral, particulièrement dans le domaine de l'enseignement;*
- *qui estiment qu'un élève flamand et un élève francophone ont droit à un enseignement de même qualité, donc financé de la même façon; qu'un professeur flamand et un professeur francophone ont droit au même statut et au même traitement;*
- *qui plaident pour que l'on fasse de Bruxelles et de sa périphérie une zone réellement bilingue, ce qui passe par la fusion des écoles flamandes et francophones en un unique réseau d'enseignement bilingue;*
- *qui exigent une politique fiscale capable de donner aux services publics, et à l'enseignement en particulier, les moyens dont ils ont besoin.*

Nico Hirtt



Pour un enseignement mieux régulé et bilingue à Bruxelles

Pour un enseignement mieux régulé et bilingue à Bruxelles

Romy Aerts et Jean-Pierre Kerckhofs
présidents de l'Aped-Ovds
Jean-Pierre Wauters
responsable de l'Aped-Ovds Bruxelles

1



L'enseignement à Bruxelles connaît et - toutes les prévisions concordent - est amené à connaître dans les prochaines années des problèmes très importants. Il y a d'abord ceux qu'on connaît partout en Belgique : la dualisation et les résultats particulièrement médiocres des plus faibles d'entre ses élèves. Mais il y a aussi des difficultés spécifiques à Bruxelles-Capitale.

Inégalités scolaires et inégalités sociales

Au-delà du niveau atteint dans les tests internationaux, il y a surtout la dualisation de notre système éducatif. Une dualisation qui se mesure tant en termes de redoublements que de réorientations non souhaitées.

Le plus intolérable, c'est que ces inégalités scolaires sont étroitement corrélées aux inégalités sociales. Autrement dit, les jeunes issus des milieux sociaux les plus défavorisés sont également défavorisés par le système éducatif.

Les causes de ces inégalités sont structurelles et clairement identifiées. L'Aped a démontré que l'existence d'un marché scolaire non (ou quasi

pas) régulé entraîne une dualisation très forte des établissements (1). En gros, et en caricaturant à peine, apparaissent des « écoles de riches » et des « écoles de pauvres ». Ce qui a pour effet de creuser les petits écarts initiaux dus notamment aux conditions différentes d'apprentissage.

Un autre facteur également bien identifié est l'absence d'un tronc commun suffisamment long. L'obligation faite aux élèves de « choisir » très tôt des filières ou des options souvent très hiérarchisées ne faisant évidemment que creuser les écarts de niveau.

Si cette situation est propre à toute la Belgique, elle est particulièrement exacerbée à Bruxelles. D'une part parce que la concentration de plus d'un million d'habitants sur le territoire d'une ville entraîne l'existence de très nombreuses écoles. Il n'est pas rare de trouver à 100 m l'un de l'autre, deux établissements (souvent de réseaux différents) qui offrent le même enseignement. Du moins sur papier. La compétition, néfaste partout, est donc particulièrement intense dans la capitale. D'autant plus qu'une autre source de concurrence y joue. Il y existe en effet des écoles francophones et néerlandophones. Ce qui représente une offre supplémentaire sur ledit marché scolaire. Offre pas du tout théorique : il suffit de constater combien de petits francophones fréquentent une école flamande. Enfin, les inégalités sociales sont plus importantes à Bruxelles qu'ailleurs : une capitale draine les plus riches comme les plus pauvres. Avec des conséquences évidentes en terme de dualisation scolaire.

Mais Bruxelles connaît aussi un problème spécifique.

Pénurie d'écoles

Toutes les études le montrent : on va vers une pénurie d'établissements, suite à une démographie galopante. Pénurie qui commence déjà à se faire sentir au niveau du fondamental et touchera les autres niveaux dans les prochaines années. Conclusion évidente : il faut construire de nombreuses écoles (2). Mais qui doit le faire ?

Pour toutes ces raisons, nous estimons que des mesures relativement urgentes doivent être prises.

Pour une meilleure répartition des élèves

L'Aped a un programme en dix points pour toute la Belgique (3). Il nous semble plus vital encore pour Bruxelles. Sans reprendre ces dix points



pour un enseignement mieux régulé et bilingue à bruxelles

(consultables sur notre site), nous voudrions rappeler ici la nécessité de mieux organiser l'affectation des élèves. Tant du côté flamand que francophone, des tentatives de régulation viennent d'être mises en place. Le problème est qu'elles ne s'attaquent pas vraiment au marché proprement dit. Elles tentent tout au plus d'instaurer quelques règles pour répartir les demandes surnuméraires. Et surtout elles se limitent au secondaire. Introduire un tout petit peu de mixité sociale à ce niveau fut certes un pas vers un enseignement moins inégalitaire. Mais on a oublié que lorsque les élèves arrivent dans le secondaire, leur avenir a déjà très largement été tracé par une école fondamentale qui n'a pas eu les moyens de jouer son rôle d'ascenseur social. Bien au contraire, le déterminisme social y est amplifié ! Nos revendications pour Bruxelles sont donc de deux types.

1° Notre première idée (4) est de proposer à chaque élève un établissement. Proposition qui se ferait sur une base à la fois géographique (une école assez proche du domicile) et socio-économique. Ce deuxième point ayant pour objectif de favoriser la mixité sociale en proposant dans chaque école des jeunes issus des classes aisées, des classes moyennes et des classes populaires. Les parents pourraient, dans un deuxième temps, décider de faire usage de leur liberté de choix. L'établissement proposé pouvant ne pas convenir pour diverses raisons. Mais l'objectif serait, afin d'empêcher la dualisation, d'éviter à chacun de «faire son marché». Et de respecter un droit largement bafoué actuellement et qui devrait pourtant être inaliénable : celui, pour chacun, de trouver une école de qualité proche de son domicile.

Pour le bilinguisme dans toutes les écoles bruxelloises

2° Nous demandons que toutes les écoles bruxelloises deviennent des écoles bilingues. Ça signifie qu'elles perdent leur sexe linguistique et que certains cours sont donnés en français et d'autres en néerlandais. Ceci par des « native speakers ». Des expériences menées en Belgique et à l'étranger (et même des situations généralisées comme par exemple au Luxembourg) montrent que de telles mesures sont pédagogiquement efficaces. Le premier avantage serait évidemment de favoriser le bilinguisme à Bruxelles. Et, par là, une meilleure compréhension de l'autre communauté. Ce qui, en ces temps troublés, ne serait pas du luxe. D'autre part, on éviterait de se rejeter la balle pour savoir quelle Communauté est responsable devant la pénurie.

Une condition nécessaire pour réussir cet objectif est évidemment que tous les enseignants concernés travaillent selon le même statut et dans les mêmes conditions financières. Comment y arriver ?

La solution qui emporte nos faveurs est clairement la re-fédéralisation de l'enseignement. Nous savons néanmoins qu'elle n'est pas envisageable à court terme. C'est pourquoi nous pourrions nous accommoder d'une régionalisation. C'est-à-dire d'un transfert de compétences, avec les moyens nécessaires bien entendu, des Communautés vers les Régions. La Région Bruxelloise, bilingue, pourrait alors mettre en place le système que nous prônons. Soulignons bien qu'il devrait s'agir d'une régionalisation complète de tout l'enseignement obligatoire et non d'un transfert intra-francophone vers la COCOF comme quelques-uns le suggèrent en Wallonie.

En cette période où certains veulent faire croire que flamands et francophones ne peuvent plus rien réaliser en commun, voilà une réforme de l'Etat qui montrerait le contraire. Si la Constitution peut être modifiée pour d'autres matières, pourquoi ne pourrait-elle pas l'être dans une matière aussi vitale que l'enseignement ? Nous demandons à nos responsables d'arrêter leurs petits jeux qui détournent la population de la politique et de se lancer dans de véritables projets ambitieux et fédérateurs tels que celui-là.

Notes

- (1) *la catastrophe scolaire belge*, Aped 2003
- (2) voir « Le Soir » du 24 mars 2010. Selon les sources, les chiffres diffèrent. Mais la tendance n'est pas contestée.
- (3) à consulter sur notre site : www.ecoledemocratique.org
- (4) soutenue par d'autres associations : Infor Jeunes, la FEF, le MRAX, la Ligue des Droits de l'Enfant.



Quelques données chiffrées

Philippe Schmetz

2



L'enseignement obligatoire à Bruxelles-Capitale

Voici quelques données qui aident à se faire une idée de la réalité de l'enseignement obligatoire bruxellois à ce jour (hors supérieur et universitaire). Au total, 230 000 élèves le fréquentent. Pourtant, pour reprendre les termes de Janssens, Carlier et Van de Craen, l'enseignement bruxellois n'existe pas, puisqu'il est confié à deux Communautés distinctes (l'une francophone - 80% des élèves - et l'autre flamande - 17% des élèves, le reste correspondant aux écoles européennes et internationales).

Une inégalité sociale et scolaire plus grande qu'ailleurs

Comme dans toutes les grandes villes internationales, la population bruxelloise est fortement polarisée. D'un côté, une surreprésentation d'habitants très riches ... qui vont fréquenter les écoles élitistes (plus présentes à Bruxelles qu'ailleurs). Ces écoles drainent aussi des jeunes issus des classes aisées du Brabant Wallon ou Flamand. Ceci explique sans doute

cela : Bruxelles compte proportionnellement plus de jeunes fréquentant la filière générale que la Wallonie ou la Flandre.

De l'autre côté, 30% des élèves habitent dans un quartier défavorisé. Une masse de pauvres qui se concentrent dans des écoles ghettos « à problèmes ». On voit aussi une proportion plus grande à Bruxelles qu'ailleurs d'enfants relégués dans l'enseignement spécial de type 8 (pour « troubles de l'apprentissage »).

La situation sociale est effectivement alarmante. 28% de la population de la capitale vit sous le seuil de pauvreté (pour 8 en Wallonie et 6 en Flandre). 27% des jeunes de moins de 18 ans y vivent dans une famille touchée par le chômage (pour 18 en Wallonie et 8 en Flandre). Bruxelles compte 30 000 ménages vivant du revenu d'intégration. 90 000 Bruxellois reçoivent des allocations de chômage.

Bruxelles, championne du retard scolaire

Un Bruxellois sur deux entame le secondaire en ayant doublé une année (ou plus), pour 35% de Wallons et 23% de Flamands. Et la situation s'aggrave par la suite. Surtout dans le qualifiant. En 5ème secondaire technique, 8 élèves sur 10 sont en retard. Dans le professionnel, 9 sur 10. A l'arrivée, 25% des jeunes Bruxellois de 18 à 24 ans n'ont rien obtenu d'autre comme diplôme que le CESI (secondaire inférieur). Pour 17,8% en Wallonie et 10% en Flandre.

Une criante pénurie de personnel ... et d'écoles

Les conditions de travail pénibles poussent beaucoup d'enseignants à quitter l'enseignement bruxellois. Bien plus que dans les deux autres Régions. Ce qui n'est pas sans conséquence sur la qualité de l'enseignement dans ces mêmes établissements.

Par ailleurs, le Bureau du plan annonce 200 000 habitants de plus à Bruxelles à l'horizon de 2020. L'Institut bruxellois de statistique et d'analyse du ministère de la Région bruxelloise (IBSA) avance cette échéance en 2018 (même si, bien sûr, personne ne maîtrise tous les paramètres d'ici-là). Aujourd'hui déjà, 7 communes centrales de Bruxelles n'ont pas une place en maternelle pour chaque enfant résidant sur leur territoire. Aux Saint-Josse, Saint-Gilles, Schaerbeek, Molenbeek, Forest, Ixelles et Evere, il faut ajouter Berchem-Sainte-Agathe et Watermael-Boisfort dont la situation est la même au niveau primaire. Pour chiffrer le manque d'écoles en Région bruxelloise, l'IBSA table sur les normes suivantes : une place



pour un enseignement mieux régulé et bilingue à bruxelles

par enfant dans sa commune ; 200 places par école maternelle ; 300 places par école primaire. Sur ces bases de calcul, il faudrait 79 écoles de plus d'ici 2015 (34 écoles maternelles, 39 primaires et 6 secondaires). Rien que pour Schaerbeek et Molenbeek, il manquera 19 écoles maternelles et 18 écoles primaires d'ici 2014-2015.

Sources :

Baromètre social de l'Observatoire de la santé et du social de Bruxelles-Capitale, version 2009:
<http://www.observatbru.be/documents/news-items/news-01-l-baro-2009.xml?lang=fr>

R. JANSSENS, D. CARLIER, P. VAN DE CRAEN,
L'enseignement à Bruxelles, note de synthèse n°5 des Etats Généraux de Bruxelles, janvier 2009.

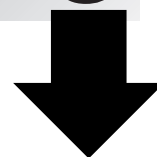
Enseignons.be:
<http://www.enseignons.be/actualites/2010/03/25/bruxelles-aura-besoin-79-ecoles-2015/>

Le Soir en ligne:
<http://www.lesoir.be/regions/bruxelles/2010-03-23/d-ici-2015-il-faudrait-79-ecoles-de-plus-a-bruxelles-760295.php>

Lettre au plombier **Le plaidoyer de Dave Sinardet** **pour un enseignement bilingue** **à Bruxelles**

Dave Sinardet

3



Souvenez-vous. C'était avant la démission de Leterme II. Jean-Luc Dehaene avait pour mission de trouver une solution au problème de B.H.V. Le politologue Dave Sinardet (Université d'Anvers) lui avait écrit une lettre ouverte, publiée dans le Standaard du 19 avril 2010, puis dans le Soir. Il y livrait un plaidoyer pour un enseignement bilingue à Bruxelles. Depuis lors, bien sûr, Dehaene a rendu son tablier. Le texte de Sinardet n'en conserve pas moins son intérêt.

« Cher Jean-Luc,

Au moment où j'écris ces mots, le moins que l'on puisse dire, c'est que votre mission ne semble pas vraiment aboutir au résultat espéré. Et que le pays risque de perdre une illusion de plus.

Car comment imaginer que vous ne pourriez pas arriver à un compromis ? Bien sûr, on savait que cela ne dépendrait pas seulement de vous mais aussi de la volonté politique d'arriver à un accord chez tous les partis concernés. Et on savait que sur ce point, notamment le MR pouvait vous poser un sérieux problème.



pour un enseignement mieux régulé et bilingue à bruxelles

Mais quand même. La confiance dans le fait que vous sauriez finalement tout arranger était telle, qu'il y a quelques jours, on en serait arrivé à se demander si vous n'étiez pas non plus derrière ce fameux nuage de cendres ! Surtout quand on voyait Olivier Maingain tenter désespérément de rejoindre le pays. Et BHV disparaître au moins quelques jours du radar de la presse, vous donnant un peu plus d'espace.

Non, blague à part, vous ne pouvez peut-être pas dominer les vraies forces destructrices de la nature, mais on s'attendait au moins à ce que vous puissiez dominer celles qui semblent commander la politique belge et sur lesquelles les membres de votre parti avaient perdu toute emprise ces dernières années. Surtout que c'est vous qui aviez contribué à déclencher ces forces à l'époque.

Chaque fois, faut-il le dire, avec un stupéfiant exploit de plomberie de pointe. L'écrivain anversois Tom Lanoye décrit l'accord de la Saint-Michel conclu par vos soins comme « une construction dont la beauté complexe rivalise avec le plus beau bâtiment de Victor Horta ». Vous êtes - pas seulement au figuré - la démocratie de consensus incarnée, qui a élevé la plomberie institutionnelle au rang de l'art. Cette fois aussi, nous n'en attendions pas moins de vous.

Mais nous n'en attendions pas davantage non plus. Déblayer BHV « à la Dehaene » vous vaudrait la reconnaissance pour l'éternité. Ou du moins jusqu'à l'émergence des germes du prochain conflit. Des germes qui sont traditionnellement déjà contenus dans votre solution.

Parfois, je me demande si vous ne souhaiteriez pas qu'il en soit autrement. Si vous n'auriez pas aimé un jour concocter un plan qui ne soit pas seulement si ambigu, compliqué et génial qu'il concilie les intérêts de tou(te)s les (fractions de) partis, mais qui aiderait aussi le pays à avancer stru[cturellement] ?

Un exemple au hasard : vous savez que l'organisation d'un réseau d'enseignement bilingue dans la Région bruxelloise est une compétence non exercée du niveau fédéral. Eh bien, pourquoi ne pas le laisser l'exercer (cela peut se faire immédiatement). Ou transférer cette compétence, et les moyens nécessaires, à la Région bruxelloise (cela prendrait un peu plus de temps).

Ainsi, vous satisferiez la demande francophone d'un refinancement de Bruxelles, non par un énième transfert de fonds éparpillé sur différents domaines, mais par un investissement à long terme intelligent.

Ainsi, vous remédieriez à la pénurie criante d'écoles à Bruxelles et vous soulageriez financièrement à la fois les Communautés française et flamande, qui ne peuvent ou ne veulent manifestement pas investir dans la création de plus d'écoles à Bruxelles, comme le ministre de l'Enseignement Smet l'a récemment confirmé pour le gouvernement flamand.

Ainsi, vous éviteriez qu'à long terme les lois linguistiques à Bruxelles - chères aux Bruxellois néerlandophones - doivent être encore plus assouplies, comme vous le prévoyez déjà maintenant, parce que l'on ne trouve pas de personnel avec une connaissance suffisante du néerlandais.

Ainsi, vous rectifieriez même une faute historique du mouvement flamand, qui en défendant le modèle des communautés à Bruxelles, a laissé la responsabilité principale de l'apprentissage du néerlandais dans sa « capitale flamande » à l'enseignement francophone, dont on ne peut que constater qu'il a failli sur toute la ligne dans ce domaine, avec comme conséquence une francisation accrue de la ville sur le terrain.

Mais surtout, ainsi, vous investiriez dans la résolution d'un problème structurel à Bruxelles : le manque cruel de connaissances linguistiques qui est en partie à la base des chiffres du chômage dramatiques, lesquels, à leur tour, ne sont pas totalement étrangers aux problèmes de cohabitation urbaine et d'insécurité. J'ose supposer que ces derniers empêchent d'ailleurs de dormir tant les néerlandophones que les francophones en Région bruxelloise que les énièmes négociations sur BHV. Bref : un beau compromis.

Si cette somme toute modeste réforme vous avait bien échauffé, vous pourriez immédiatement enchaîner en inscrivant à l'article 127 de la Constitution que le gouvernement fédéral peut déterminer les exigences générales minimales pour l'enseignement de l'autre langue nationale dans tout le pays.

Ce serait la seule manière effective d'éviter que des francophones venant habiter en Flandre ne connaissent pas le néerlandais, situation à la base des irritations flamandes dans la périphérie de Bruxelles. Aussi, de nombreux jeunes francophones réalisent aujourd'hui que la connaissance des langues - et notamment du néerlandais - est essentielle, seulement beaucoup de leurs représentants politiques actuels sont encore coincés dans leur logique unilingue, dans laquelle ils sont parfaitement soutenus par leurs collègues flamands. Cela permettrait aussi d'éviter que le niveau de connaissance du français en Flandre continue à diminuer comme c'est le cas depuis plusieurs années.



pour un enseignement mieux régulé et bilingue à bruxelles

En investissant dans le bilinguisme, les francophones pourraient de surcroît prouver que leur crédo en un Etat fédéral n'est pas une parole en l'air. Et les Flamands que la caricature séparatiste qui est faite d'eux et dont ils ont ras le bol, n'est pas fondée.

Pour terminer, vous pourriez rajouter une circonscription électorale fédérale, afin que la funeste surenchère communautaire qui nous paralyse depuis plus de cinq ans soit freinée et que nous ne devions pas vous rappeler à nouveau dans 10 ans.

Voilà une grande et belle réforme de l'Etat, vous ne croyez pas ?

Oui, me répondez-vous, et officiellement, personne n'aura des objections de principe, mais dans un même élan, tout le monde l'écartera comme irréaliste et politiquement infaisable. Ce qui la rend tout de suite politiquement infaisable.

Et bien sûr, vous aurez parfaitement raison. La dépendance de décisions structurelles prises dans le passé est trop importante, les intérêts et les logiques trop enracinés.

Dans notre démocratie de consensus, même une proposition équilibrée ne peut jamais être trop originale ou créative et ne peut surtout pas remettre trop lourdement les structures et relations de pouvoir existantes en question, si elle ne veut pas devenir totalement marginale.

Vous me pardonnerez, cher Jean-Luc, si j'estime que dans le futur ce pays a besoin de plus que de votre plomberie, aussi indescriptiblement belle soit-elle. Mais entre-temps, le contexte actuel est tel qu'on en arrive à espérer désespérément la réussite d'une de vos solutions typiques à la Dehaene.

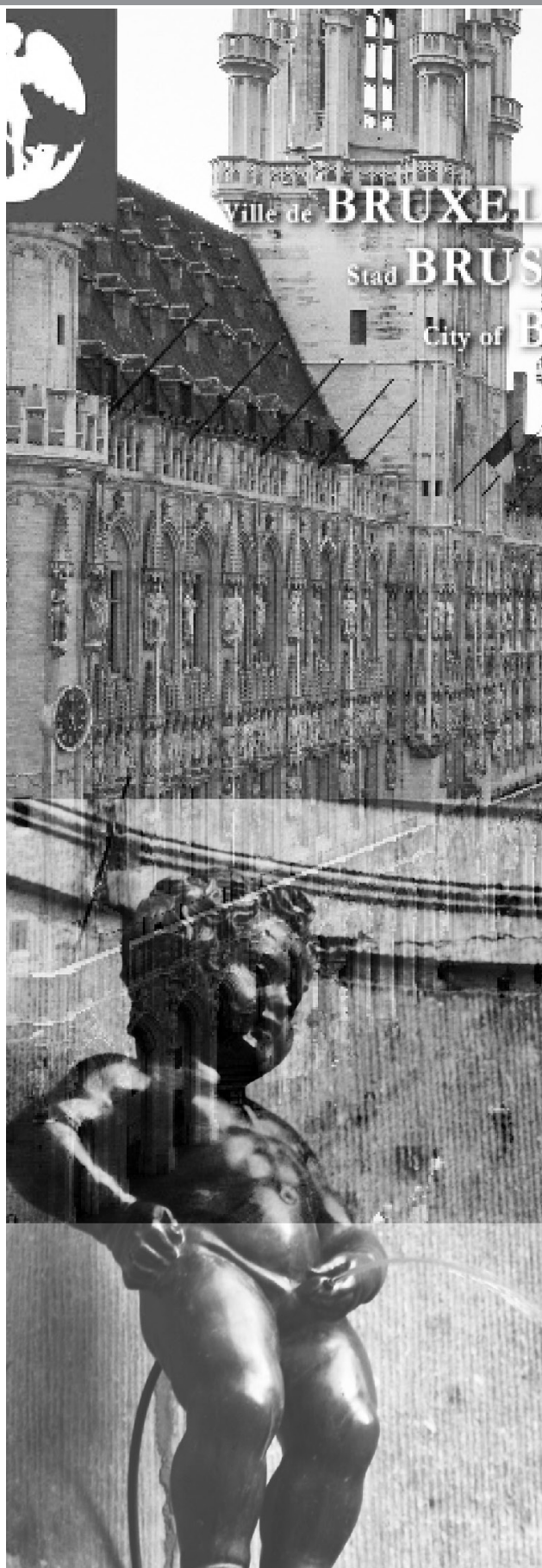
Cordialement. »

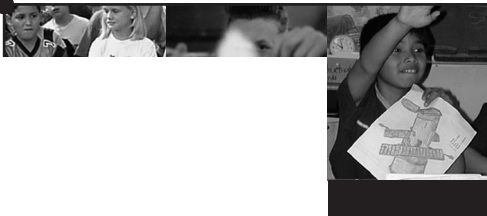
Dave Sinardet,

politologue à l'Université d'Anvers et professeur à temps partiel aux Facultés universitaires Saint-Louis et à la VUB

Le Soir du jeudi 22 avril 2010

(Traduction du néerlandais par Fabienne Trefois)





Inscriptions Et si on osait?

Par Jean-Pierre Kerckhofs

Le troisième décret « Inscriptions » vient d'être mis en pratique. Finies les files interminables. Plus de bulle à dégonfler ni de tirage au sort. Techniquement, tout semble avoir été bien pensé. La vie des parents a été simplifiée : il suffisait de déposer un seul formulaire dans l'école de leur premier choix. Pour départager les candidats surnuméraires dans certaines écoles, on ne peut pas dire que les choses sont simples. Mais il y a des critères objectifs et opérationnels. Alors, comme le dit l'adage, la troisième fois aura-t-elle été la bonne ? Sûrement par rapport à la praticabilité. Mais par rapport à l'objectif ?

Objectif

La Belgique, singulièrement du côté francophone, est championne toutes catégories en ce qui concerne les inégalités. C'est chez nous que les écarts sont les plus importants entre les « meilleurs » élèves et les « moins bons ». Des tests internationaux, comme le fameux test PISA mis en place par l'OCDE, le démontrent. Le plus intolérable, c'est que ces inégalités scolaires sont étroitement corrélées aux inégalités sociales. Autrement dit, ceux qui sont discriminés socialement le sont aussi scolairement.

Il existe plusieurs causes à cette situation, mais la principale est bien identifiée. C'est la dualisation de nos établissements. La plupart de nos écoles, certainement dans les grandes villes, sont en effet socialement très typées. Certaines concentrent des jeunes issus de milieux particulièrement favorisés. D'autres rassemblent plutôt des élèves qui vivent des difficultés. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les écarts se creusent. Pour y remédier, il s'agit donc de favoriser la mixité sociale.





inscriptions

C'était l'objectif avoué du dernier décret « Inscriptions » comme des précédents d'ailleurs. Cet objectif sera-t-il atteint ?

Nous ne le pensons pas.

L'Aped a démontré (1) qu'il y avait une corrélation importante entre le degré de régulation des inscriptions dans un pays ou une région et les inégalités scolaires. En clair, moins l'affectation des élèves se fait comme sur un marché, plus le pays est efficace pour lutter contre les inégalités. En effet, la connaissance du système, les possibilités de mise en place de stratégies, les relations, etc. sont très différentes en fonction de la position sociale. Et dans ce marché-là (2), comme dans les autres, ce sont les plus favorisés qui « gagnent ». D'où l'idée de mieux réguler les inscriptions. Mais à y regarder de plus près, le décret en vigueur actuellement s'attaque-t-il au marché ? Nullement. Chacun garde l'obligation de choisir une école. Car c'est bien de ça qu'il s'agit.

La sacro-sainte « liberté de choix » représente pour beaucoup une corvée. Angoissante qui plus est. Elle peut même tourner au cauchemar lorsqu'on n'arrive pas à trouver une place dans une école « convenable ». Est-ce à dire qu'il faut supprimer la liberté de choix ? Nous pensons qu'elle doit être subordonnée au droit pour tous de fréquenter une école de qualité. Actuellement, deux droits qui semblent parfaitement légitimes se télescopent. Le premier, c'est celui de choisir librement son école. Le deuxième, c'est celui de trouver une école de qualité à proximité de son domicile. Le premier est garanti sur papier. Mais on sait qu'en réalité, pour certains, il n'est qu'un leurre. Le deuxième est largement bafoué pour beaucoup (les mêmes en l'occurrence). C'est pourquoi l'Aped et d'autres organisations (3) proposent en quelque sorte d'inverser la chronologie.

Proposition alternative

De quelle manière ?

L'idée est de proposer une école à chaque élève. Cette proposition se ferait sur une base géographique : l'école ne devrait pas être trop éloignée du domicile. Mais aussi sur une base socio-économique. Il s'agirait de proposer dans chaque établissement des élèves de toutes origines sociales : riches, classes moyennes et classes populaires. Différentes techniques parfaitement praticables le permettraient dès maintenant. Des techniques déjà utilisées pour déterminer quelles écoles peuvent bénéficier de moyens supplémentaires. L'objectif est donc de favoriser clairement la

mixité sociale. Les parents qui désireraient un autre établissement pourraient le faire savoir avant une certaine date et choisir alors une autre école.

Certains craignent parfois toute régulation en exprimant qu'ils ne veulent pas « être obligés de mettre leurs enfants dans une école ghetto ! ». Mais aucun parent ne souhaite ça pour ses enfants ! Le scandale, c'est l'existence de telles écoles. Et la seule manière de l'empêcher, c'est de casser le marché qui les produit. Le but est donc d'avoir des écoles socialement mixtes partout. Donc de bonnes écoles partout. Il n'y aurait plus alors de raison de craindre quoi que ce soit, et ceux qui voudraient faire usage de leur liberté de choix le feraient pour des raisons tout à fait valables comme la volonté d'avoir son enfant plus proche de son lieu de travail plutôt que de son domicile, par exemple.

Remarquons que pour nous, il n'y a aucune raison de limiter cette régulation au premier degré du secondaire. Au contraire, les enfants qui sortent du fondamental ont souvent des parcours scolaires déjà très typés. L'absence de mixité sociale se fait sentir là-aussi. C'est pourquoi nous trouverions plus judicieux de commencer par appliquer ce système en première primaire et puis de monter progressivement vers les années supérieures.

Par ailleurs, nous estimons que l'existence de plusieurs réseaux est une source d'inégalité et de concurrence supplémentaires. Si ces réseaux ont une explication historique, leur obsolescence saute aujourd'hui aux yeux de (presque) tous. Ils sont par ailleurs sources de gaspillages. Voilà pourquoi un autre point de notre programme est la fusion des réseaux en un seul réseau public.

Notes

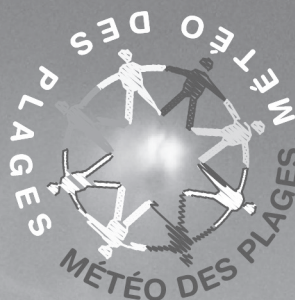
(1): la catastrophe scolaire belge, Aped 2003

(2): Ici on parle techniquement de « quasi marché » car ce ne sont pas les « clients » qui paient l'essentiel, mais les pouvoirs publics.

(3): Infor Jeunes, la FEF, la Ligue des Droits de l'Enfant, le MRAX



tribulations d'un prof de maths



Un témoignage tragi-comique

Tribulations d'un prof de maths? au royaume des inepties

Premier des trois épisodes

En ce dernier vendredi d'août 2009, j'ai invité des collègues pour une soirée barbecue. Je veux faire la fête avant une nouvelle année scolaire que j'appréhende. En effet, depuis deux ans les inscriptions ne marchent pas bien dans notre école. Cette fois, sauf miracle auquel personne ne croit, nous allons perdre des classes. Ma charge hebdomadaire va être amputée, au mieux de quatre, au pire de huit heures, et je serai donc réaffecté pour une partie de mon horaire. Après trente ans de carrière, cette perspective ne m'emballe pas car les changements risquent d'être éprouvants.

Je suis prof à l'Institut Roger Lazon de Namur, dans la section Humanités artistiques. Je donne le cours de mathématiques et celui d'éducation scientifique et technologique au troisième degré. Un matheux égaré chez des artistes, pensez-vous. Je ne m'en porte pas mal. Des élèves calmes, paisibles, faciles à gérer, globalement de bonne volonté. Le programme de maths, adapté au contexte, contribue à leur motivation. Il s'agit en fait d'un cours de géométrie descriptive : les élèves réalisent en classe des épures qui représentent des volumes. Finies l'algèbre et les équations, une délivrance pour les nombreux allergiques. Cette particularité m'inquiète un peu. Du fait de ma prochaine réaffectation, je devrai enseigner des matières dont je suis déconnecté depuis des lustres. Non que je ne sache plus dériver une fonction ou calculer une intégrale, mais je redoute d'avoir affaire à des programmes qui appliquent la dernière pédagogie à la mode : l'approche par compétences. Je garde une mauvaise image de ma première expérience avec elle.

Cela remonte à la rentrée scolaire de 2002. Sans crier gare, on m'attribue le cours d'éducation scientifique et technologique, suite à une modification de la grille horaire de l'école. « Vous avez le titre requis » me dit le directeur (en l'occurrence agrégé en maths). Tel est le statut. Il n'y a pas d'alternative pour garder un emploi complet dans l'établissement. Je pourrais démissionner de cette



tribulations d'un prof de maths

fonction et me mettre à la recherche d'un complément ailleurs, mais c'est un risque que je ne veux pas prendre. Ce nouveau cours me tracasse car je ne suis pas diplômé dans le domaine des sciences appliquées. Certes, je possède la culture scientifique de l'honnête homme, et il me reste de bonnes notions de physique par mes études en mathématiques aux facultés de Namur. Mais pour moi il est clair que ce savoir sera insuffisant, même pour de « simples » leçons de vulgarisation scientifique. De brillants vulgarisateurs comme Hubert Reeves et Albert Jacquart sont aussi de grands savants. Je n'aimerais pas devoir souvent répondre « je ne sais pas » ou « je me renseignerai » aux questions posées par les élèves.

Ma première préoccupation est de trouver un manuel officiel, un outil didactique qui me permette d'être immédiatement efficient dans le cours. Malheureusement, rien, que dalle ! Et dire que je donne ma première leçon demain... J'ouvre le programme du cours, un fascicule de seize pages que le directeur m'a remis. Le préambule expose les ambitions : « Le cours d'éducation scientifique et technologique constituera pour les élèves une vulgarisation de qualité, propice à la compréhension de leur environnement scientifique et technologique ». Une vulgarisation de qualité ! Pour exister demain devant mes élèves, j'ai tout juste le temps de photocopier un chapitre quelconque de l'encyclopédie junior qui prend les poussières chez moi sur une étagère.

Le programme énumère huit concepts tels que le corps humain, l'écologie, l'énergie. Des concepts à développer avec les élèves, mais pas aussi simplement qu'on l'imagine a priori. En effet, le programme précise juste avant : « Les contenus opérationnels et associés seront approchés et approfondis, voire maîtrisés, par l'envisagement spiralaire des huit concepts mentionnés ci-dessous ». Dans cette phraséologie absconse, épinglons d'abord l'expression « envisagement spiralaire ». Késako ? Un champignon vénéneux ? Aucune

mention dans mon traité de mycologie. Tapez cette expression dans le moteur de recherche Google en prenant soin d'inclure les guillemets, votre écran d'ordinateur affichera laconiquement : « Aucun résultat trouvé ».

Que sont les contenus opérationnels ? En fouillant dans le fascicule, je finis par trouver qu'il s'agit d'un ensemble de dix-huit items regroupés en fait sous le titre « savoir-faire » et numérotés S1 à S18, par exemple : réaliser une manipulation et prendre des notes (S3), compléter une synthèse lacunaire (S8), exposer et défendre son travail (S13), résoudre des exercices d'application des concepts (S18). Pour respecter le jargon pédagogique, il aurait fallu les appeler « compétences transversales ».

Que sont les contenus associés ? Je les trouve quelques pages plus loin dans la troisième colonne (sur quatre) d'un vaste tableau de huit lignes (une ligne pour chacun des huit concepts, listés dans la première colonne du tableau) qui s'étale sur cinq pages (fichtre !) : ce sont des savoirs qui précisent quelque peu le contenu des concepts (ouf !).

Amis lecteurs, si vous n'êtes pas encore assommés grâce à votre attrait pour les usines à gaz, vous piaffez d'impatience à connaître la signification des deuxième et quatrième colonnes du tableau. Vous n'allez pas être déçus ! La deuxième colonne indique (au moyen des sigles S1, S2, ...) les contenus opérationnels qui se rapportent à chaque concept. Enfin, la quatrième colonne fournit (au moyen des sigles C1, C2 ...) les compétences disciplinaires propres à chacun des concepts. Vous suivez toujours ? Non ? C'est normal, je ne vous ai pas encore parlé des « compétences disciplinaires ». Au nombre de onze, elles sont définies deux pages avant le tableau, par exemple : (C1) connaître son corps, appréhender et accepter ses limites, le protéger ; (C2) acquérir le savoir-faire et le savoir relatifs à l'adoption de modes de vies et de consommation respectueux de l'environnement ; (C10) acquérir le savoir-faire et le savoir relatifs à la construction d'une





tribulations d'un prof de maths

tion interdisciplinaire des développements technologiques.

Le programme se fend aussi de quelques conseils méthodologiques, dont ce tarabiscoté : « L'observation, l'intuition et la déduction, activées régulièrement, assureront à l'élève autonomie et responsabilisation croissantes, pour qu'il assume, avec cohérence, les statuts qui seront siens à l'âge adulte ». Une formulation qui servirait bien à illustrer le concept d'onanisme intellectuel, mais ce n'est pas au programme.

Maintenant, résumons la situation. La lecture attentive du programme m'a flanqué une solide migraine et demain je dois donner ma première leçon. Or je ne possède pas de bagage académique suffisant et il n'existe pas d'outil didactique utilisable tel quel pour l'exécution du programme. Officiellement, la situation est normale puisque j'ai le titre requis. Je suis bon pour concevoir un cours de A à Z, dont un support didactique pour les élèves. Ma consigne consiste à développer dix-huit contenus opérationnels et onze compétences disciplinaires par envisagement spiralaire de huit concepts décomposés en divers contenus associés. Parallèlement, je dois acquérir les connaissances scientifiques et technologiques qui me font défaut (normalement, on accomplit d'abord des études dans la discipline qu'on souhaite enseigner, ensuite on enseigne ; ici, je devrai faire les deux en même temps). La Communauté française ne fournit pas les amphétamines stimulantes analytiques pour tenir le coup.

Une décision importante : tout ça pour un cours d'une période (cinquante minutes) par semaine. Avis à tous ceux tentés par une carrière dans l'enseignement : vous voilà prévenus !

Poussé par la passion du métier, je me suis mis au travail : chercher et étudier des articles et des bouquins, digérer cette somme de matière, composer des synthèses pour les élèves, cent fois remettre mon ouvrage sur le métier pour l'améliorer. Après des centaines d'heures de préparation solitaire, largement prises sur mes vacances et émaillées de périodes de doute, de

fourvoiement et de découragement, aujourd'hui le cours arrive doucement à maturité. Le concept d'énergie en constitue la colonne vertébrale, car la crise énergétique qui se profile – avec ses connexions climatiques et écologiques – ne pourra se résoudre harmonieusement sans une masse critique de citoyens clairvoyants. Avec cette ossature, il est aisé d'aborder ponctuellement les autres concepts du programme, comme l'écologie et le corps humain. Telle est mon interprétation de l'envisagement spiralaire. Je devrai encore beaucoup m'investir pour arriver au bout du manuel de l'élève qui s'intitulera : « Le concept d'énergie – Les dessous physiques d'un grand défi de notre siècle »(1).

Conclusion : pour être directement efficace et à l'aise dans un cours où il débute, le professeur devrait pouvoir suivre un manuel ou le mode d'emploi d'un ensemble de ressources didactiques mis à sa disposition, un soutien pédagogique qui n'empêcherait pas une personnalisation progressive du cours. Il n'a que faire d'un programme sans queue ni tête qui le plonge dans la perplexité.

Heureusement, j'ai découvert dans la vétusté du bâtiment où j'enseigne une abondance de ressources didactiques. Quand on n'a pas d'argent, il faut avoir des idées. Ainsi, l'épaisseur ridicule du simple vitrage donne l'occasion d'appliquer la loi de conduction thermique pour calculer la déperdition énergétique en hiver : pas moins de cinq cent watts par mètre carré de vitrage et par degré de différence de température entre l'intérieur et l'extérieur ! La disparition des vannes des radiateurs m'oblige à ouvrir les fenêtres quand le chauffage va trop fort, démonstration par l'absurde des mesures à prendre pour économiser l'énergie. L'état de décomposition avancée des châssis illustre les effets des parasites xylophages et du rayonnement ultraviolet sur la peinture. Foin de sarcasmes Van Hassel ! La Ville de Namur, propriétaire des lieux, a annoncé le déblocage des subsides pour la construction d'un nouvel édifice. Mais à côté de cette bonne nouvelle,



tribulations d'un prof de maths

combien de bâtiments scolaires avec une isolation calamiteuse ? Combien de budgets de fonctionnement lourdement plombés par des factures de chauffage astronomiques ? A l'heure où j'écris ces lignes, mille litres de mazout coûtent le prix d'un ordinateur portable haut de gamme.

Deuxième des trois épisodes

Mi-septembre 2009, le couperet tombe : je perds huit heures. Plutôt que d'attendre une réaffectation imposée par le système qui m'enverrait Dieu sait où hors de Namur (lieu de ma résidence), je décide de prendre les devants et mon destin en main. Sur le site du Segec(2), je trouve les adresses électroniques des écoles secondaires du réseau libre de ma commune. Je leur envoie un courriel qui expose ma situation. Moins de vingt-quatre heures plus tard, je reçois les réponses intéressées de deux d'entre elles : Saint-Joseph (Jambes) pour quatre heures, et l'ITN (Institut technique, Saint-Servais) pour huit heures. Le choix s'impose de lui-même, et les contacts sont rapidement noués avec la direction de l'ITN. Je débute la semaine du 21 septembre. Lorsque j'annonce la nouvelle à mes enfants, la cadette, quinze ans, me supplie : « Papa n'y va pas ! C'est une école de baraki ! Tu vas te prendre un coup de couteau ! ». Je les rassure : des collègues qui y ont travaillé disent que l'établissement est très bien tenu. Néanmoins je m'attends à devoir gérer des classes plus difficiles que celles de mes « artistes ». Je serai bien servi !

C'est mon premier jour avec la cinquième « Technicien commercial ». Les élèves doivent normalement m'attendre sous le préau à un endroit précis. Je ne les trouve pas. Quelques minutes après la fin de la récréation, je me retrouve seul au milieu de la cour et des premières feuilles mortes. Je retourne à la salle des profs. Une collègue me dit : « Vos élèves vous attendent peut-être en classe ». La bonne âme m'accompagne pour voir ce qu'il en est. Dans les escaliers, nous croisons un groupe

de cinq élèves. Je les interpelle : « Je cherche les 5° TeCo ; est-ce que c'est vous ? Je suis le nouveau prof de maths ». Un peu surpris, ils me répondent : « Oui, c'est nous. Les autres sont retenus à salle de gym pour une fouille corporelle. C'est à cause d'un vol de gsm ». Chouette, ça commence bien ! Nous allons en classe, rejoints par les retardataires dix minutes plus tard. Les élèves sont très énervés par ce qui vient d'arriver. Après de brèves présentations dans un cirque pas possible, je commence le cours tant bien que mal (plutôt mal que bien). En train d'écrire au tableau, je me retourne pour poser une question. J'en vois un debout qui fait un bras d'honneur à un camarade (si j'ose dire). Que dois-je faire ? Je ne suis pas du tout préparé à ces scènes d'agressivité. La fin du cours sonne comme une délivrance. Au conseil de classe de fin octobre, on décidera que six des dix-huit élèves de 5° TeCo seront entendus par le directeur afin d'être rappelés à l'ordre et éventuellement sanctionnés.

Sur le plan de ma situation administrative, j'ai le pressentiment que mon engagement à l'ITN va être une saga, sachant que ce genre d'initiative personnelle ne cadre pas avec les habitudes du système. Dans un premier temps, tout semble en ordre. La Ville de Namur, qui est le pouvoir organisateur de l'Institut Roger Lazon (IRL), établit un formulaire de mise en disponibilité pour huit périodes par semaine, conformément à la procédure. Dans la rubrique destinée aux instances de réaffectation, elle inscrit zéro au nombre d'heures à me trouver, avec comme justificatif « autoréaffectation à l'ITN ». Le formulaire est transmis à la Commission zonale de gestion des emplois, censée avaliser la situation, et qui se réunit après la mi-octobre. Peu avant le congé de la Toussaint, le directeur de l'IRL m'avertit qu'il y a un problème : la Commission a invalidé le formulaire au motif qu'une réaffectation d'un réseau d'enseignement à un autre est impossible, en l'occurrence du réseau officiel subventionné (IRL) au réseau libre (ITN). Je l'avoue bien





tribulations d'un prof de maths

Je savais dès le départ que mon initiative était probablement vouée à l'échec pour ce mobile. Mais je voulais en avoir le cœur net et, le cas échéant, mettre en évidence une ineptie ruineuse : notre petite communauté francophone (3) de quatre millions et demi d'individus se paie le luxe de trois réseaux parallèles d'enseignement, au mépris de la rationalité économique et de la raison pédagogique.

Je téléphone au directeur de l'ITN qui s'étonne du problème, car selon lui un accommodement a été trouvé avec la présidente de la Commission. La veille du week-end de la Toussaint, je tente d'entrer en contact avec elle pour obtenir une confirmation. En vain. Le mardi, je trouve dans ma boîte aux lettres une enveloppe de la Ville avec une nouvelle version du formulaire de mise en disponibilité : on me demande cette fois de renoncer à la subvention-traitement d'attente (c'est-à-dire au droit de continuer à être payé pour les huit heures en question) jusqu'au terme de l'année scolaire. De cette manière, je ne suis plus réaffectable, donc libre de me faire engager dans un autre réseau (et rémunérer par celui-ci) pour compléter mon horaire. Inacceptable, car on ne m'embauchera que comme temporaire, au risque de me faire éjecter début janvier par un définitif suite à une réaffectation interne au réseau libre (même si le risque est qualifié de très minime par le directeur de l'ITN, à cause de la pénurie de profs de maths). Dans ce cas, je me retrouverais avec un salaire diminué de quarante pour cent.

Je décide donc de faire marche arrière, de « rentrer dans le rang ». Le lundi qui suit la semaine de congé de la Toussaint, en tout début de matinée je me rends au Service du personnel enseignant de la Ville de Namur. On me produit la troisième et dernière version du formulaire de mise en disponibilité, celle qui aurait été établie en septembre si je n'avais pas pris l'initiative de me réaffecter moi-même. Je la signe. Il ne me reste qu'à aller remettre mes clés au directeur

de l'ITN. Je lui explique que cet imbroglio administratif, plus le manque de garanties offertes, plus la boulette de papier qui s'écrasa sur le tableau lors de ma dernière leçon avec la 5^e TeCo, c'était vraiment trop. Il comprend ma décision. Je fais remarquer que mes cinq semaines de prestation dans son école ont valeur de bénévolat. Eh oui ! A ma place, quel prof n'aurait pas plutôt profité de cette aubaine, l'occasion durant un trimestre de donner douze heures de cours par semaine au lieu de vingt en restant rémunéré à temps plein (aux frais du contribuable) ? Le directeur me remercie, ensuite nous prenons congé. Mon horaire allégé jusqu'à Noël me permettra de souffler un peu. A présent, le lieu de ma réaffectation en janvier 2010 repose entre les mains du système.

Troisième et dernier épisode

Au début des vacances de Noël, j'accuse réception d'un envoi recommandé du Ministère de la Communauté française. Je suis désigné à partir du mardi 5 janvier 2010 pour occuper l'emploi de professeur de mathématiques à raison de huit périodes par semaine à l'Institut provincial d'enseignement secondaire (IPES) de Seilles, à côté d'Andenne. Le courrier m'impose de notifier mon acceptation, au Ministère et au Pouvoir organisateur de l'IPES, dans un délai de dix jours par envoi recommandé du formulaire annexé. Par envoi recommandé... Qui va les payer ? Moi ? Je téléphone à la personne de contact du Ministère, qui s'avère de bon sens : je peux scanner le formulaire complété et l'envoyer par courriel en pièce jointe.

Mardi 5 janvier 2010, 8 heures, je débarque à l'IPES. Je suis accueilli par le franc et chaleureux sourire d'une des deux chefs d'atelier, une charmante dame métissée dont la chevelure exubérante éveille en moi l'image d'une plage de cocotiers en Polynésie. Voilà qui met à l'aise. Salutations et amabilités de circonstance, formalités administratives, remise des programmes des cours, du règlement d'ordre intérieur,



tribulations d'un prof de maths

de mon horaire. Pendant ce temps, elle me donne un conseil en matière de discipline en classe : « Attention, ici vous devez tout de suite être sévère ! » dit-elle en roulant des yeux écarquillés, sourcils froncés. La-dessus, elle imite un serrage de vis, le poing serré. C'est déjà moins rassurant.

L'école dispense un enseignement technique de qualification – où je suis versé – et un enseignement professionnel. On me confie la charge du cours de maths quatre heures (c'est-à-dire quatre périodes de cinquante minutes par semaine) en cinquième et en sixième « Comptabilité », et celle de maths deux heures en cinquième et sixième « Agents d'éducation ». Si vous comptez bien, la somme est de douze heures (deux fois quatre plus deux fois deux). Or je suis réaffecté pour huit heures ! Astuce : les cinquième et sixième Comptabilité sont regroupées dans une même classe. Le motif invoqué est celui de la rationalité : il n'y a que trois élèves en cinquième et huit en sixième. La véritable cause, moins avouable car inhérente à notre système éducatif où les écoles se disputent des parts de marché, est le maintien contre vents et marées de la section Comptabilité, en mauvaise posture par manque d'élèves. Résultat : je me retrouve avec douze heures de cours à préparer pour huit rémunérées et, surtout, l'obligation de donner deux cours différents dans une même classe. Est-ce faisable ? Oui, à condition de disposer des outils didactiques qui permettent aux élèves de travailler avec un maximum d'autonomie. Bien entendu, ces outils n'existent pas. Conclusion subjacente : « débrouillez-vous ! » Ou encore : « développez-les vous-même ! » (et peu importe si je dois y consacrer la moitié de mes nuits).

Je rentre fatigué de ma première journée à l'IPES. Les élèves n'ont pas été faciles, sans doute perturbés par le changement impromptu de leur prof de maths en plein milieu de l'année, sans compter que je disposais de peu de ressources pour les occuper adéquatement. La soirée est consacrée

à des tâches administratives liées à mon entrée en fonction. Le lendemain, c'est mercredi, avec cours toute la matinée à l'IRL. J'ai réservé l'après-midi à la préparation des nouveaux cours. Pendant deux heures, je me débats avec les quatre programmes. Ils superposent des compétences à atteindre, des savoir-faire, des orientations méthodologiques, des exemples de situation d'apprentissage et des contenus d'apprentissage. Des informations que je dois croiser avec le planning de matière établi pour l'année par la jeune collègue dont j'ai pris la place. Les recoupements s'avèrent ardu. Je ne dois pas compter sur la collaboration de ma collègue qui rèle ferme d'avoir passé les vacances de Noël à préparer ses leçons pour des prunes. En effet, elle n'a appris son éviction qu'à la reprise des cours. Je la comprends. Pour tenter d'y voir plus clair, je consulte la table des matières d'un manuel qui, dans son avant-propos, affirme « couvrir intégralement les programmes du réseau libre et ceux de l'enseignement officiel pour le troisième degré de l'enseignement secondaire qualifiant ». Ici aussi les recoupements avec les programmes en ma possession ne sont guère évidents. Très fâché contre le système et prêt à tout jeter dans mon composteur, j'avertis la sous-directrice par téléphone que je ne sais pas quoi faire de ce fourbi. Rendez-vous est fixé au lendemain dans son bureau, avant ma journée de cours.

Sans surprise, elle ne sait pas m'aider. Pour sortir du pétrin, je montre le manuel cité plus haut. Mon projet, auquel elle ne trouve rien à redire, est d'en faire mon principal outil de référence. Je souhaite donc que les élèves puissent en disposer. L'école possède bien un budget pour l'achat de manuels, mais la procédure sera longue. Je propose comme solution temporaire d'en faire des photocopies. Non réglementaire ! Un arrêté du Conseil provincial (pouvoir organisateur de l'IPES) l'interdit explicitement. Je signale qu'à l'ITN ce manuel est photocopié à tour de bras, sans que cela ne pose





tribulations d'un prof de maths

problème (aux dires d'une collègue lors de mon passage éclair là-bas, l'auteure aurait même donné son accord). Rien à faire, le règlement c'est le règlement (mais pourquoi ce qui est licite à l'ITN ne l'est-il pas à l'IPES ?). Et puis, quelque chose d'autre gêne mon interlocutrice : l'emploi du manuel en classe risque de perturber les élèves, habitués jusqu'ici à recevoir des feuilles préparées par le professeur précédent. Ils pourraient se plaindre du changement de méthode, surtout qu'ils sont assez contestataires. Et la sous-directrice d'ajouter : «

Ce n'est pas que je crains d'affronter les réclamations de parents mécontents mais, pour votre crédibilité de professeur et ne pas passer pour un planqué, il est préférable de préparer vos leçons de façon classique ». Cette réflexion, qui me stupéfait, est doublement et lourdement significative.

Premièrement, elle témoigne d'une conception déviante du métier d'enseignant : l'utilisation d'un manuel en classe, outil de structuration du savoir, est la marque du prof peu investi dans sa mission et qui a ainsi trouvé le moyen de réduire ses heures de préparation. Ceux qui m'instruisirent en humanités étaient donc tous des planqués. Le souci de corriger cette « anomalie » aurait-il été une cause de l'avènement du Rénové, avec son cortège de filières, d'options, de programmes et de réformes qui ont mis des bâtons dans les roues des maisons d'édition ? Du même coup, compliqué la tâche des enseignants ? Pourtant, imaginons un instant des profs moins absorbés par la préparation des cours, grâce à la disponibilité en classe d'outils didactiques prêts à l'emploi (manuels, didacticiels, présentations de type PowerPoint) développés par des équipes pluridisciplinaires (enseignants expérimentés et détachés à cet effet, infographistes, experts) et subsidiées par la Communauté française, des outils qui seraient régulièrement mis à jour sur base des remarques formulées par les utilisateurs. Les profs sur le terrain pourraient alors consacrer davantage

de temps aux élèves, avec à la clé des classes moins peuplées et un encadrement plus personnalisé. Et nos jeunes seraient autrement plus performants aux tests Pisa(4). Ces outils ne sont pas suffisamment répandus, surtout dans les filières de qualification à cause de la grande multiplicité des programmes (pour rappel, ma mésaventure avec le cours d'éducation scientifique et technologique). Dans cette perspective, où notre système éducatif gagnerait en efficacité, le minimum préalable est l'unification des programmes entre les réseaux d'enseignement, et leur clarification en termes de contenus disciplinaires structurés, non en termes de compétences transversales.

Deuxièmement, la posture pédagogique de la sous-directrice illustre parfaitement un effet pervers du quasi marché scolaire qui sape le métier de prof : le phénomène de l'« élève-client », surtout présent dans l'enseignement qualifiant, une évolution où l'adaptation requise devient moins celle de l'élève aux exigences de l'apprentissage, que celle du prof aux exigences de l'élève. Ainsi, j'ai à peine fait mes débuts dans l'établissement que j'y suis victime, déjà pour la seconde fois, de la logique du marché scolaire. Quand nos dirigeants comprendront-ils l'insanité de cette logique ?

J'entreprends donc de concevoir sur ordinateur des feuilles à distribuer. Pour rappel, je dois préparer l'équivalent de douze heures de cours alors que je suis réaffecté pour huit, et je suis coupé des mathématiques traditionnelles depuis des lustres, ce qui me prive de toute réserve de préparations utilisables ou adaptables. Ce travail ne se limite pas à taper des phrases au moyen d'un logiciel de traitement de texte. Les écritures mathématiques sont complexes et nécessitent l'utilisation d'un éditeur d'équations. Il faut aussi produire des graphiques avec un logiciel approprié puis les « coller » dans le document. Cela exige beaucoup de manipulations, donc de temps, surtout pour obtenir un résultat de qualité. Une grande partie de mes soirées et week-ends y



tribulations d'un prof de maths

passent, sous la pression de l'urgence. A tout hasard, je note scrupuleusement dans mon journal de classe la nature et la durée de toutes mes prestations (IPES et IRL). Mes semaines tournent autour des quarante-huit heures, parmi lesquelles dix-huit heures (pleines) de présence en classe, avec des élèves fatigués à l'IPES (voire épuisants pour une des classes) qu'il faut régulièrement rappeler à l'ordre. Je tiens le coup durant trois semaines. Le vendredi 22 janvier, au milieu de l'après-midi, je m'effondre dans le divan, abattu, apathique, incapable d'encore penser à quoi que ce soit. Je dors pratiquement tout le week-end sans pour autant récupérer de mon immense fatigue. Burnout ? En tout cas, cette histoire est pour le moins révélatrice d'une mauvaise organisation pédagogique qui confine à l'absurde. Depuis lors, je recours en partie au photocopiage – « photocopillage » diront les lésés – pour alléger ma charge de travail. Et tant pis pour le règlement. Je n'ai pas le choix pour offrir un service potable tout en préservant ma santé physique et mentale.

Conclusion : pour être directement efficace et à l'aise dans un cours où il prend le relais d'un collègue en milieu d'année (réaffectation, remplacement pour congé de maladie), le professeur devrait pouvoir reprendre le fil d'un outil didactique utilisé par la classe. Il n'a que faire d'un programme sans queue ni tête qui le plonge dans la perplexité (bis).

Depuis mon arrivée à l'IPES, j'entends mes nouveaux collègues qui se plaignent tout le temps d'une direction bureaucratique et sourcilieuse, qui stresse le corps enseignant avec des contrôles incessants et une pléthore de directives souvent inapplicables et contradictoires. On me dit que la rotation du personnel est importante, que les temporaires quittent l'école dès qu'ils trouvent une place ailleurs, que même des définitifs remettent leur démission.

L'un deux, bon samaritain, me prévient, l'index sur la tempe : « Là-haut, ils sont vraiment tapés. Si tu veux survivre ici,

tu dois être méchant ». Chouette ambiance !

Si l'histoire précédente accrédite le bien fondé de certaines allégations, l'avertissement trouvé le 25 mars dans mon casier va dépasser toutes mes capacités d'entendement : le staff de direction me demande de me mettre rapidement en ordre en réalisant les « fiches-matières » du deuxième trimestre, selon le modèle adopté par l'école. La fiche-matières est un document en tête duquel figure un cadre à compléter avec le nom du professeur, la classe, l'intitulé du cours, le nombre d'heures par semaine, l'année scolaire, le programme utilisé et la « référence » (de quoi ? mystère ...). Sous le cadre, un tableau de sept colonnes à remplir, intitulées « Mois », « Date », « Date d'évaluation sommative », « Interdisciplinarité, Matière/Objectifs (savoir/savoir-faire) », « N° de compétence du plan de formation » et « Fonction (du programme) ». Inouï ! En trente ans de carrière dans plusieurs établissements scolaires, tous réseaux confondus, je n'ai jamais rien vu de pareil.

Et la requête n'est même pas accompagnée d'une note explicative pour éclairer le néophyte que je suis en la circonstance. Quelle subtilité échapperait donc à ma sagacité pour ne pas capter le sens et l'utilité de ces chinoïseries ?

Le règlement d'ordre intérieur ne m'apprend rien. J'attrape au hasard un des programmes de cours. Les « compétences à atteindre » font l'objet de deux petits paragraphes non numérotés (dans le formulaire à compléter, on demande des numéros de compétence) et parfaitement ineptes, comme « Modéliser une situation de la vie courante à partir d'une formule » (Ah bon ? J'ai toujours pensé qu'une formule mathématique était plutôt le résultat d'une modélisation), ou encore « On ne négligera pas de rencontrer les aspects historiques et culturels des notions introduites » (si j'ai bien compris, je dois développer ma compétence à citer des références culturelles et historiques). Le programme signale quelques





tribulations d'un prof de maths

re », un exemple de « situation d'apprentissage », une série d' « orientations méthodologiques » qui s'avèrent surtout des thèmes de matière à aborder, et des « contenus d'apprentissage ». Décidément, il n'y a rien à tirer de ce brol qui a échappé à tout contrôle élémentaire de qualité – mais qui c'est qui l'a pondue, le chauffeur de notre ministre ? Alors, mes collègues, comment font-ils pour réaliser leurs fiches-matières ? Peu m'importe, car maintenant l'évidence saute aux yeux. Assez d'hypocrisie !

Non, je ne broderai pas un cache-mi-sère qui habillera les inepties du système d'un bel emballage pseudo-pédagogique. Des images de « Vol au-dessus d'un nid de coucou » me passent par la tête. Pour moi, l'heure de la résistance a sonné. J'allume mon ordinateur et rédige un courriel destiné à la direction. Je vide mon sac et argumente ma désobéissance en ces termes : la fiche-matière est un parfait exemple du caractère de plus en plus abscons de directives qui désarment les enseignants dans le cadre de la pédagogie des compétences ; cette décadence bureaucratique est magistralement décrite et expliquée par Nico Hirtt(5) dans plusieurs articles (et j'en cite trois avec les liens qui y conduisent sur le site de l'APED(6) ; si tant est que la fiche-matière a un sens et une utilité, alors elle fait partie intégrante du programme de cours ; cet aspect du programme doit donc être développé par les instances qui organisent l'enseignement, préalablement au travail des profs ; or c'est tout le contraire qu'on veut nous faire avaler ; je refuse de contribuer au dérèglement du système ; si la fiche-matière est une exigence d'un service d'inspection, merci de bien vouloir me fournir ses coordonnées, que j'aille m'expliquer avec ; cette corvée administrative n'ajoute rien aux informations qui se trouvent déjà dans les programmes, dans ma farde de cours et dans mon journal de classe.

Lundi 29 mars 7h40, je clique sur l'icône « Expédier le message ». J'imagine la sueur froide du chef d'établissement qui reçoit cette fin de non-recevoir, sa

solitude aussi. Juste retour des choses ? Le lendemain, nous nous croisons à l'accueil. Impossible de s'éviter, bonjour et poignée de main courtois, regards fuyants, ça sent la gêne. C'est ainsi, nous devons assumer maintenant.

Épilogue

À l'heure de publier mes tribulations, je n'ai pas encore eu de retour à mon courriel et, à mon avis, je n'en aurai jamais. Le comble de l'absurde est atteint avec le droit qu'ont les organisateurs du désordre de venir contrôler et critiquer la qualité de mon travail (« évaluer le niveau des études » en langage administratif). En décembre, je fêterai mes cinquante-cinq ans. J'ai la chance de pouvoir bénéficier des mesures d'aménagement de fin de carrière garanties jusqu'en 2012. Je compte bien demander mon passage à mi-temps pour l'année prochaine, afin d'achever ma carrière tranquillement à l'IRL. Et non à l'Institut Saint-Martin de Dave près de chez moi, à moitié zinzin.

Le 20 avril 2010

Eddie Van Hassel
Matricule 15512140525

Notes

1. La partie existante du manuel peut-être téléchargée au format PDF depuis www.filedropper.com/leconceptenergie. Pour l'obtenir au format Open Office, adresser la demande à eddie.vanhassel@scarlet.be.
2. Secrétariat général de l'enseignement catholique.
3. L'appellation officielle de "Communauté française de Belgique" est une faute sémantique car nous sommes des Belges francophones et non des Français installés en Belgique. Dès lors que le nom même de l'institution est une erreur, faut-il s'étonner de l'amateurisme qui préside à l'organisation de notre système éducatif ?
4. Le programme PISA est un ensemble d'études de l'OCDE visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres (d'après Wikipédia).
5. Enseignant belge engagé dans la défense d'une école démocratique, auteur de plusieurs ouvrages où il explique que la pédagogie de l'approche par compétences a été conçue par les promoteurs ultralibéraux d'une économie dérégulée.
6. Appel pour une école démocratique : www.skolo.org

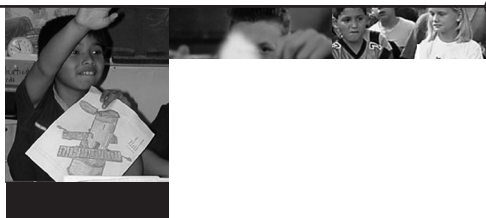
L'enseignement de la deuxième guerre mondiale en Belgique

Par Arnaud Staquet

Comment est traitée la deuxième guerre mondiale dans l'enseignement secondaire francophone en Belgique ? Le premier problème pour un professeur d'histoire est de trouver un contenu à enseigner et éventuellement à critiquer. En effet, si vous parcourez les programmes (1) des deux réseaux d'enseignement (officiel et catholique) à la rubrique « contenu obligatoire », vous ne trouverez pas la deuxième guerre mondiale explicitement mentionnée. Elle ne s'y trouve que comme « piste de travail possible ». Mais rassurez-vous, le « génocide » est un sujet obligatoire, nous pouvons donc l'aborder sous cet angle.

Nous avons un manuel dénommé « Construire l'histoire » (2), le seul agréé dans les deux réseaux pour le moment. Ce manuel est bourré d'illustrations et de documents, mais il y a fort peu de contenu de cours, encore moins sur la guerre : deux pages seulement. Il y a aussi deux pages sur « l'univers concentrationnaire » juste après la deuxième guerre. Bien sûr, les « camps nazis » sont traités en même temps que les « camps soviétiques ». Mais peut-être tout cela est-il explicité dans la section du manuel sur l'entre-deux-guerres ? Pas du tout ... Il n'y a rien sur la construction du socialisme en URSS, son histoire semble s'arrêter en 1921. Il n'y a que deux pages sur la « diversité et la séduction de l'autoritarisme » où l'on compare dans des constructions avares de faits les « régimes totalitaires » : vous connaissez déjà, je vous l'épargnerai. Par contre, il y a deux pages sur « le racisme, fondement du nazisme ». De sorte que tout y est fait pour que les jeunes n'y comprennent que deux choses : « la cause de la guerre, c'est la haine des nazis contre les juifs » et « communisme égale fascisme ».

Il existe un mythe tenace en Communauté française de Belgique, il s'agit de la soi-disant « liberté pédagogique des professeurs ». En théorie, un inspecteur ne peut presque rien dire sur le contenu de votre cours d'histoire du moment que vous abordez les camps et le génocide, mais il peut vous sanctionner si vous n'avez pas de grille d'évaluation par « compétences ». La moitié du programme s'appesantit sur des constructions





enseignement de la deuxième guerre mondiale en belgique

pédagogiques telles que la « mobilisation des ressources en situation d'intégration », mais sur le contenu : rien ! Un professeur progressiste pourrait donc se concentrer sur la résistance exemplaire des communistes belges contre l'envahisseur nazi. Mais un autre, de droite, pourrait très bien orienter la majorité de son cours sur le « goulag ». Ou, si le sujet ne motive pas, un enseignant « a-politique » pourrait tout simplement aller chercher sur internet une séquence pédagogique toute faite ou partir d'un documentaire médiatisé qui risque fort de reproduire le discours dominant. Le dernier du genre est « Apocalypse » de Daniel Costelle, massivement diffusé par la télévision publique, la RTBF, et véhiculant un discours réactionnaire (la responsabilité du régime de Vichy dans la déportation des Juifs n'est pas abordée, les partis ouvriers sont tenus responsables de l'arrivée au pouvoir des nazis, la solution finale et le bombardement des villes allemandes sont juxtaposés).

La conclusion s'impose : tout ce tapage sur la « liberté » est le plus dangereux qui soit. Les rédacteurs des programmes se cachent derrière cette pseudo liberté en invoquant la compétence et l'esprit critique des professeurs pour éviter un débat de fond sur la déliquescence de l'enseignement, notamment en histoire, en Communauté française. Selon l'enquête internationale PISA, l'enseignement en Belgique francophone est l'un des plus inégaux de tous les pays développés. Pour le thème qui nous occupe aujourd'hui, cela signifie que les enfants issus des couches populaires et qui se trouvent majoritairement dans les écoles où le niveau est le plus bas, se voient dans les faits refuser l'apprentissage de vérités historiques élémentaires et essentielles pour le monde du travail : la collaboration économique durant la deuxième guerre mondiale, le rôle central de la classe ouvrière dans la résistance antifasciste. Exemple : la grève des cent milles dirigée par le dirigeant communiste Julien Lahaut à Liège en janvier 1941, les premiers déportés dans les camps de concentration nazis sont des communistes et des syndicalistes, etc.

Je sais que la Belgique est un petit pays, mais ce n'est tout de même pas une raison suffisante pour ne pas enseigner son histoire à ses jeunes. Rien dans le programme, fort peu dans le manuel. On est heureux d'y apprendre que notre plat pays est envahi le 10 mai 1940 et que Bruxelles est libérée en septembre 1944. Pour le détail de l'occupation, on nous balance 4 pages de documents qui insistent presque exclusivement sur les souffrances de la population en général et des Juifs en particulier. Sans vouloir minimiser les épreuves subies par les civils de mon pays, ne serait-il pas judicieux néanmoins de rappeler autrement que par un austère tableau statistique (qu'il faut aller chercher

dans une autre section sur l'après-guerre) les atrocités bien plus considérables commises par les nazis en URSS, Yougoslavie, Grèce, Albanie et Pologne, ou encore par l'armée impériale japonaise en Chine ? Sur la collaboration ? Deux affiches, dont une sur la légion SS de Degrelle, sans commentaire si ce n'est pour donner les chiffres des engagés, des blessés et des morts. Pourquoi n'aborder la question royale que 63 pages après la section sur l'occupation, sans mentionner le testament politique de Léopold III en janvier 1944, écrit au moment de sa « déportation consentante » en Allemagne, où il parle des alliés comme de nouveaux occupants, où il demande aux membres du gouvernement belge Pierlot à Londres de lui présenter ses excuses pour avoir critiqué sa décision de rester en Belgique et où il leur propose de rompre plusieurs traités signés avec la Grande-Bretagne et les États-Unis.

Sur la résistance ? Un minuscule encart qui ne mentionne même pas le rôle prépondérant du Front de l'Indépendance et des Partisans Armés dirigés par le Parti communiste de Belgique.

Pourquoi ne pas dire un mot de la responsabilité de la diplomatie belge dans « l'échec de la paix (1936-1939) » ? Nos élèves seraient sans doute intéressés d'apprendre « pour mémoire » que la Belgique choisit de quitter le camp allié dès juillet 1936 pour devenir neutre et de reconnaître l'Espagne franquiste en 1938, avant les autres démocraties et avant la fin de la guerre civile. Qu'après l'invasion de la Pologne en septembre 1939, alors que l'Allemagne attaque le Danemark et la Norvège, le Roi et l'état-major belge refusent l'accès du territoire national aux troupes franco-anglaises et déplacent même deux divisions le long de la frontière avec la France !

(1) Programmes : Enseignement catholique secondaire : Histoire, Formation commune et Option de base, 2ème et 3ème degrés, Humanités générales et technologiques, 2008. Enseignement de la Communauté française / secondaire général et technique de transition : Deuxième et troisième degrés, Programme d'études du cours d'histoire, 2000.

(2) Manuel : Construire l'histoire, sous la direction de J.-L. Jadoulle et J. Georges, tome 4, Un monde en mutation (de 1919 à nos jours), Didier – Hatier Editions, Bruxelles, 2009. Voir aussi : <http://www.groupeerasme.be/download...>



Deux rendez-vous à noter dans les agendas

Il est encore trop tôt pour vous en donner les programmes détaillés. Mais notez dès à présent deux événements auxquels l'Aped-Ovds aura le plaisir de vous convier cet automne.

Samedi 23 octobre à Liège **Et si on essayait l'école commune ?** **Une autre école est possible**

Un après-midi pour comprendre la catastrophe scolaire belge, découvrir le programme en 10 points de l'Appel pour une école démocratique, et en débattre.

Dans les locaux des Rivageois, Haute Ecole de la Communauté française, à deux pas des Guillemins.

Au programme :

1/ La catastrophe scolaire belge, ses causes, et l'Ecole commune, le programme alternatif de l'Aped.

2/ Ateliers thématiques:

- L'enseignement qualifiant : le revaloriser ou programmer sa disparition jusqu'à 16 ans ? Avec Vito Dell'Aquila et Philippe Schmetz (Aped)
- Mixité sociale ou liberté de choix ? L'affectation des élèves aux écoles. Avec Jean-Pierre Kerckhofs (Aped)
- L'approche par compétences, une mystification pédagogique. Avec Nico Hirtt (Aped)
- Le cursus scolaire et le tronc commun. Avec Marc Demeuse (UMH et Ecole+) et Jean-Marie Gilson (Aped)

3/ Conclusion : besoins, moyens et financement de l'enseignement dans le contexte de crise économique.

Renseignements : Paul Wernerus
Rue du Batty 54 à 4000 Liège
Mail : p.wernerus@skynet.be
Tél. 04 229 53 17

Samedi 13 novembre à Bruxelles (ULB) **L'enseignement européen sous la coupe des marchés**

A l'occasion de la présidence belge de l'Union Européenne, l'Aped et le BEA-Interfac de l'ULB vous invitent à participer à un colloque sur le rôle des institutions européennes dans le domaine de l'éducation. Comment les politiques éducatives, sociales et de l'emploi de la Commission ou du Conseil influencent-elles les contenus, les structures, l'équité, le financement... des systèmes éducatifs des pays membres ?

Quelques contributions déjà acquises :

- Jan Blommaert : réflexion d'un philosophe sur les enjeux de l'école en Europe ;
- Nico Hirtt : dérégulation de l'école en Europe, compétences de base et compétition scolaire ;
- Christian Laval : comment la Commission européenne a imposé son agenda néolibéral à l'école ;
- Ken Jones : schooling in western Europe, the new order and it's adversaries (l'enseignement en Europe occidentale : l'ordre nouveau et ses adversaires).

Ateliers :

- 1/ Education et marché du travail en Europe : compétences-clés, cadre européen des qualifications... (avec e.a. Mateo Alaluf et Christian Laval) ;
- 2/ Equité et inégalités dans les systèmes éducatifs européens : quasi marchés, ségrégations, financement et pressions économiques (avec Marc Demeuse, UMH, et Jean-Pierre Kerckhofs, Aped) ;
- 3/ Enseignement supérieur : entre processus de Bologne et privatisation ;
- 4/ Fighting neoliberalism in education : trade unions, social forums, associations, internet... (avec Ken Jones et des syndicalistes de l'enseignement belge et divers européens)



Belgique

Le bancassureur KBC-CBC infiltre l'école

En Flandre, c'est fait : dès à présent, la KBC va proposer des outils pédagogiques gratuits aux enseignants de fin de primaire et début secondaire (donc destinés à des enfants de 10 à 14 ans !). Avec la complicité des éditions scolaires Van In. Leur contenu ? L'histoire de l'argent, les modes de paiement, les bases du crédit, la banque par internet, mais aussi le prêt auto, le prêt hypothécaire, la gestion du budget.

En Communauté française, pas de distribution en vue, mais on imagine que la CBC rêve de faire pareil, malgré la résistance active du CRIOC et d'autres associations qui luttent contre le surendettement.

Le logo de la bancassurance apparaît sur tous les documents, quelques séquences vidéo ont pour décors des agences KBC. N'entretenons aucune illusion sur les intentions de l'entreprise : elles sont commerciales, point barre !

Le CRIOC rappelle à juste titre que l'on est ici en totale contradiction avec la réglementation interdisant la présence de la publicité à l'école.

Une fois de plus, l'enseignement, parce qu'il manque de moyens, devient une proie facile pour les sociétés marchandes qui rêvent de l'infiltrer. Parce qu'elles ont mesuré le formidable pouvoir d'achat (et de prescription d'achat) des enfants. Comme le soulignait fort justement le regretté Blabla : « la pub ? Beurk ! »

PhS (sources : En Marche 6/5/10 et Enseignons.be)

Communauté française

Le Centre d'Etude et de Défense de l'Ecole Publique (CEDEP) fait des propositions

Ce mardi 18 mai, le CEDEP a lancé un appel à la constitution d'un seul réseau de service public pour l'enseignement obligatoire. Pour mettre fin à une concurrence nuisible en terme de réussite des élèves. C'est la revendication principale d'un programme qui en comporte 18. Entre autres : la lutte contre l'échec scolaire par le dépistage précoce des difficultés de l'élève, la suppression du redoublement, une remédiation personnalisée, ou encore un soutien accru aux élèves maîtrisant mal le français. Le CEDEP rejoint l'Aped sur un point central de son programme : la création d'un tronc commun d'enseignement sans filières jusqu'à 16 ans. Il évoque aussi la création d'un centre de formation de niveau universitaire unique pour les enseignants et la désignation des pouvoirs organisateurs par élection.

Pour ce qui est des réseaux, le CEDEP va plus loin : il pense que les mentalités ont assez évolué pour envisager une fusion des réseaux officiels et confessionnels. Auquel cas on créerait un cours commun initiant à la démarche philosophique et donnant une information impartiale sur les religions. PhS (source : le Soir 18/5/10)

www.cedep.be



Communauté française Modération du minerval dans le supérieur

Les bonnes nouvelles sont trop rares pour boudier notre plaisir, même s'il ne peut être ici question d'enthousiasme débordant (il reste tant à faire pour une vraie démocratisation des études). L'objet de notre satisfaction : l'annonce de mesures visant à diminuer le coût des études supérieures. Suppression du minerval pour les étudiants boursiers, réduction du minerval intermédiaire (- 113 €) et non-indexation du minerval jusqu'en 2014-2015. A cela s'ajoute l'obligation faite aux établissements de mettre gratuitement à disposition des étudiants tous les supports de cours obligatoires, au moins par voie électronique (ndlr : à charge de l'étudiant de les imprimer !) Faut-il voir dans cette annonce du ministre Marcourt un effet de la campagne des mouvements étudiants (www.respect.be) ... ou de l'opportunisme électoraliste ? Ou un peu des deux ? Nous vous laissons juges.

PhS (source : le Soir, 11/05/10)

France Formation des enseignants gravement remise en cause

Parmi les nombreuses raisons de la grogne dans l'enseignement français, la nouvelle réforme de la formation et du recrutement des enseignants. Pour la Coordination nationale de la Formation des Enseignants (un front réunissant universités, syndicats et associations de parents d'élèves, d'enseignants et d'étudiants), la réforme va fortement dégrader la formation professionnelle, disciplinaire et pédagogique, dont on connaît pourtant l'importance déterminante.

Concrètement ? Des enseignants seront envoyés devant les élèves sans garantie d'une maîtrise disciplinaire pour enseigner (du fait de la réduction des exigences des concours de recrutement). Et sans formation professionnelle (du fait de la destruction de la formation en lien avec les classes). Les enseignants seront mieux formés parce que leur titularisation aura lieu au niveau du master (Bac+5) ? Mensonge, dans les conditions de la réforme actuelle ! Cette réforme pose aussi de nombreux problèmes aux étudiants qui doivent faire une année d'étude supplémentaire non rémunérée. A ce jour, le gouvernement reste sourd aux demandes d'aides financières sérieuses et de pré-recrutements. Les étudiants en master 2 vivent désormais une « année folle », où ils doivent préparer le concours, mener de front la recherche nécessaire à un master et des stages en responsabilité devant les élèves. Tous les acteurs concernés considèrent que c'est irréaliste.

Mais alors, pourquoi le gouvernement persiste-t-il ? Quel est son intérêt ?

La réforme lui permet e.a. d'économiser d'un coup 14 000 emplois de stagiaires, ce qui correspond à l'objectif de non remplacement d'un fonctionnaire sur deux ; de justifier le fait que de nombreux étudiants ayant préparé les concours mais n'ayant pas été reçus faute de postes, puissent devenir « légitimement » vacataires ou contractuels puisqu'ils auront le diplôme requis pour enseigner (master) ; de sacrifier les écoles professionnelles des enseignants (les IUFM), et au-delà toute formation professionnelle alternée, au motif que « l'apprentissage sur le tas » suffirait pour ce métier pourtant si difficile. Les enfants sont-ils des cobayes ? Les IUFM ont certes besoin d'être améliorés, mais en aucun cas supprimés !

Ensemble, les membres de la coordination demandent l'ouverture d'une concertation digne de ce nom, pour aboutir à une toute autre réforme qui ne sacrifie pas la formation disciplinaire, assure une formation professionnelle universitaire de qualité, garantisse le recrutement des enseignants fonctionnaires dont l'école a besoin, développe la recherche et permette aux étudiants de tous milieux d'accéder à des poursuites d'études.

<http://www.100000voixpourlaformation.org/>



Communauté française Une fille = un garçon ?

Deux cents enseignants, éducateurs, chefs d'établissement et membres du secteur associatif se sont rassemblés le 27 avril dernier. A leur programme : les inégalités de genre à l'école en CF. Les résultats de sept recherches et actions menées en 2008-2009 leur ont été présentés.

Premier constat : une répartition inégale des filles et des garçons entre les formes d'enseignement, les filières et les options. Exemple : dans le secondaire général, les filles ne représentent que 30% des élèves dans les options «maths fortes». Par contre, en «sciences sociales», ce sont les garçons qui se font rares (29%). Dans le qualifiant, moins d'1% de filles en électromécanique, 1% de garçons en habillage.

Second constat : les filles réussissent mieux et redoublent moins, mais elles s'orientent plus souvent que les garçons vers les filières moins valorisées.

Conclusion ? Les vieux stéréotypes sexuels opèrent toujours dans l'enseignement, que ce soit consciemment ou inconsciemment. Une reproduction d'inégalités que rien ne justifie et qui perpétue la domination masculine.

Les participants du colloque en appellent à des actions globales et à une formation des enseignants à la question des genres.

PhS (source LLB, 3 mai 2010)

France

Lutter contre l'absentéisme en supprimant les allocations familiales ?

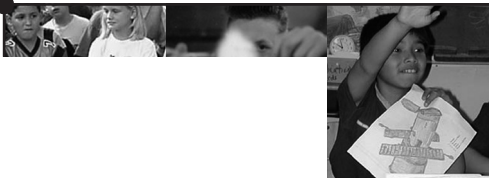
Le ministre Luc Chatel a reçu cinq sur cinq le message démagogique de son Président. Le 30 avril dernier, il a déposé une proposition de loi visant à suspendre les allocations familiales en cas d'absentéisme répété.

Désavoué lors des récentes élections régionales, Sarko revient aux classiques sécuritaires, antisociaux et musclés qui lui avaient réussi pendant sa campagne présidentielle. Et sa clique fait du zèle.

Ce n'est pourtant pas en montrant du doigt les familles des « décrocheurs », pour la plupart socialement précarisées, et en les plongeant encore plus dans la pauvreté, que l'on ira vers une solution du problème. Pire : qui pourrait faire classe dans les écoles ghettos fréquentées par des jeunes dont la présence serait seulement motivée par les allocations familiales. M. Chatel, peut-être ?

A titre indicatif, en Grande-Bretagne, la lutte contre l'absentéisme, pourtant bien plus musclée, est sans résultats. Des amendes et des peines de prison sont prévues pour les parents en cas d'absentéisme de leur enfant. De 2002 à 2007, 133 parents ont ainsi été envoyés en prison. Dans la même période, le taux d'absentéisme a augmenté de 0,7% à 1%. Et 2009 afficherait un taux record ...

PhS



départ d'une pédagogie humaniste dans laquelle les compétences jouaient, bien entendu, un rôle positif. L'auteure en vient à un concept fondamental, inspiré de Deleuze, à partir duquel elle lance sa contre-offensive : *la reterritorialisation* de l'éducation. Symétriquement, elle commence par déplorer sa déterritorialisation, dans laquelle elle voit un nouveau biopouvoir qui fabrique des individus abstraits, passifs, normés, sérialisés, déconnectés de leur monde commun sensible, dressés à servir l'économie triomphante, en un mot, « employables ».

L'APC veut poursuivre coûte que coûte l'idéal du progrès en le réduisant à sa seule dimension technique. La question de l'évaluation est double. D'une part, il est demandé aux élèves de s'auto-évaluer - une vraie perversion pédagogique ; d'autre part, « *la situation d'évaluation mise en place par le professeur, loin d'évaluer une compétence acquise, n'évalue jamais que la capacité de l'élève à s'adapter à la situation d'évaluation* » (p. 126), ce que le monde de l'entreprise demande, en fait ! La notion d'« autonomie » est également omniprésente dans l'APC.

Angélique del Rey

À L'ÉCOLE DES COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATION À LA FABRIQUE DE L'ÉLÈVE PERFORMANT

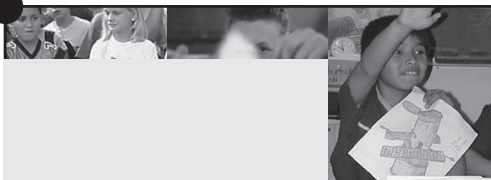


Mais le sens du mot est subverti, car l'autonomie est dans ce cas « *utilisée comme un levier pour la normalisation globale des comportements* » (p. 131). La reterritorialisation de l'enseignement dans l'ici et le maintenant permettrait de revaloriser la transmission à partir du réel de chaque situation, de ses déterminations biologique, culturelle, sociale, économique, etc. Cependant, « *La territorialisation n'implique pas la fermeture sur soi de la situation d'éducation, c'est le contraire : chercher comment le monde s'exprime dans nos situations permet de les ouvrir au monde et à la multiplicité de ses dimensions.* » (p. 264) Del Rey plaide pour que l'École prenne en compte les qualités émergentes des élèves lorsqu'ils sont confrontés aux situations vitales, plutôt que de susciter vainement l'intelligence à travers l'addition de compétences : « *L'intelligence n'est pas une somme de compétences, mais un ensemble complexe, dans lequel certaines potentialités se développent au prix d'en atrophier d'autres.* » (p. 148).

Par contre, je suis moins convaincu par la généralisation de ces expériences pédagogiques novatrices dans des écoles à public défavorisé, relatées par l'auteure, qui ont abouti à des résultats aussi positifs qu'inattendus.

Ayant moi-même enseigné dans une école à discrimination positive, je peux témoigner que ces « miracles pédagogiques » ne sont jamais arrivés dans mes classes... Ensuite, les spéculations vitalistes de la philosophe ne me semblent pas toujours d'une grande utilité pour les enseignants qui se débattent dans ces problèmes, ainsi lorsqu'elle parle « *d'accueillir le négatif et la fragilité* ».

Enfin, on s'étonnera qu'elle ne fasse pas plus d'une fois référence aux travaux de l'Aped. A nouveau une note enthousiaste pour conclure : je suis entièrement d'accord avec Angélique del Rey lorsqu'elle exhorte les enseignants à prendre des initiatives, sans attendre que le pouvoir règle le problème. Voilà un essai qu'on accueillera comme un clou de plus dans le cercueil de l'approche par compétences.



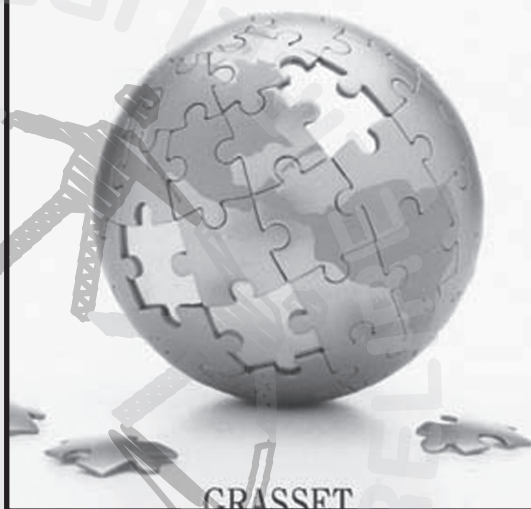
Avant la lecture de ce livre le bon sens m'indiquait la nécessité de laïciser totalement tous les rouages de l'État pour sauvegarder le « vivre ensemble ». A présent je suis beaucoup plus conscient du danger de toute autre approche et plus particulièrement du choix anglo-saxon, certes de très grand respect des différences, notamment sous la forme des « accommodements raisonnables ». Cette approche aboutit au cloisonnement de la société, aux tensions entre communautés et parfois à une primauté des traditions culturelles ou religieuses sur la loi. En dernière analyse, ce choix aboutit à une marginalisation ou un rejet des communautés qui revendiquent le plus fortement leur différence, avec toutes les conséquences sociales et les risques de violence qui en résultent.

Il est vrai que l'acceptation ou non des signes religieux dans les écoles est un problème très délicat dont on ne mesure pas nécessairement toutes les implications. Voilà un livre qui a le mérite d'apporter un éclairage et d'alimenter la réflexion sur le port d'insignes religieux à l'école.

CAROLINE FOUREST

La dernière utopie

menaces sur l'universalisme



Trimestriel
N° 42, juin 2010
Dépôt: Bruxelles 16
e.r.: J.P. Kerckhofs
av. des Volontaires, 103
bte 6, 1160 Bruxelles

Belgique-België
P.B.
1160 Bruxelles 16
1/4273