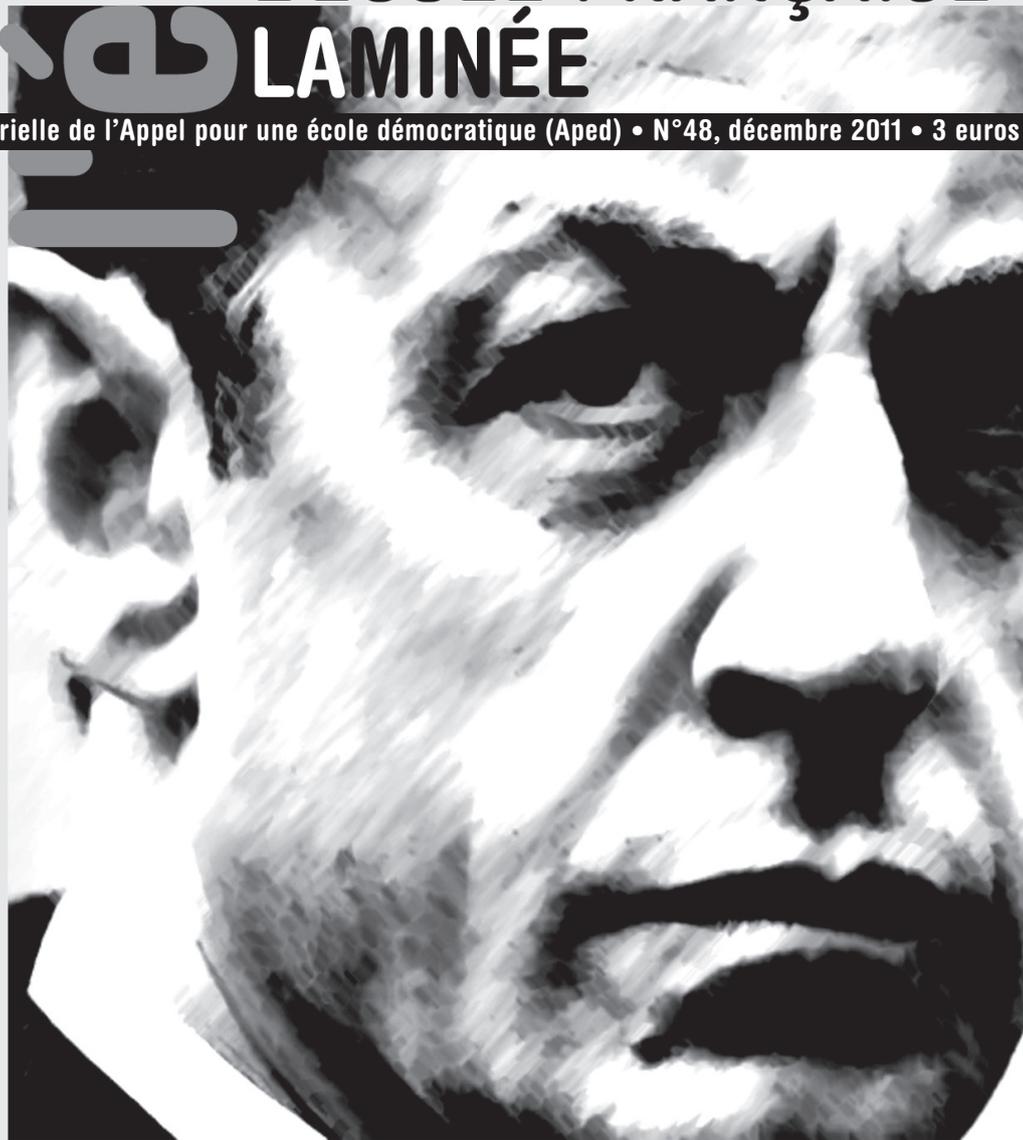


le démocratique

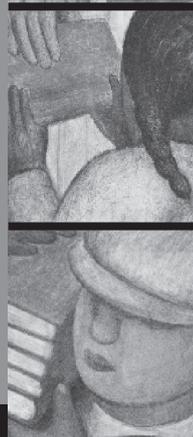
L'ÉCOLE FRANÇAISE LAMINÉE

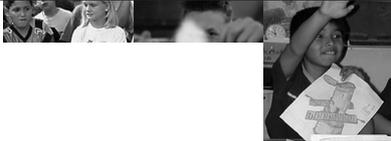
Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°48, décembre 2011 • 3 euros



sommaire

DOSSIER: SPÉCIAL FRANCE: L'ÉCOLE FRANÇAISE LAMINÉE	PAGE 4
LE SENS DE NOTRE PRÉSENCE AUX CÔTÉS DE CEUX D'ARCELOR MITTAL	PAGE 24
LES SIX HEURES POUR L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE	PAGE 26
BRÈVES	PAGE 30
LIRE	PAGE 32





l'école démocratique

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

Tél.: +32 (02) 735 21 29

Courriel: aped@ecoledemocratique.org

Site: www.ecoledemocratique.org

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

Existe également en néerlandais.

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

Maquette et mise en page: jean-marie gilson

Abonnements

Abonnement simple: 10 euros

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

Mode de paiement

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

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

Articles

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

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

Droit de copier

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



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

Éditorial



En bonne logique, c'est au rédac'teur que revient l'honneur de présenter à ses lecteurs les vœux de l'Ecole démocratique. Des vœux pour 2012 ! Sauf que, dans le marasme actuel, c'est plus facile à dire qu'à faire...

Quoique ! Il est une formule, toute simple, qu'il n'est nul besoin d'être devin pour savoir qu'elle se réalisera: « à toutes et tous, chers lecteurs, bonne merde ! » Car, de toute évidence, si rien ne change, en 2012, plus qu'en 2011 et moins qu'en 2013, dans la merde, nous y serons. A n'en point douter. Et jusqu'au cou !

Les banquiers nous y ont précipités. Et, contre vents et marrées, avec leurs alliés politiques, ils continuent d'appliquer les mêmes recettes néolibérales avec toujours plus d'acharnement : profits privatisés, dettes collectivisées, réduction drastique des aides sociales, coupes sombres dans les services publics, au mépris de la vie sous toutes ses formes. Même si les effets criminels de leurs choix éclatent au grand jour, ils poursuivent leur funeste marche.

Et nous, là dedans ? Notre projet d'Ecole et de société démocratiques s'éloigne plus vite que nous n'avancions. Le contenu du numéro que vous tenez en main n'incite guère à sortir le champagne et les cotillons: du dossier « spécial France », où l'Education ex – Nationale est littéralement laminée, aux brèves, plus sinistres les unes que les autres, le constat est amer.

Et pourtant, c'est tout sauf une fatalité.

Me reviennent les mots de Jean Ziegler⁽¹⁾ : « Une certitude pourtant : en cette fin du XXe siècle, et pour la première fois de son histoire, l'humanité possède les moyens scientifiques, idéologiques, économiques nécessaires pour vaincre – partout sur la planète – la plupart des fléaux : la tyrannie, la faim, l'exploitation, le surtravail, le chômage, la maladie qui, de tous temps, ont affligé la vie des hommes. Les conditions objectives, concrètes, sont aujourd'hui réunies pour que notre terre devienne – enfin ! – habitable pour tous. Il suffirait que nous le voulions et que nous choissions notre camp : celui des exploités, des offensés, des humbles. »

Nul ne peut plus ignorer l'ineptie et l'injustice des « remèdes » libéraux. L'insupportable contradiction du capitalisme.

Militants et sympathisants de l'Aped, nous avons choisi notre camp depuis longtemps. Nous nous battons pour une autre Ecole et une autre société possibles. Nous serons, en 2012, plus que jamais placés devant deux défis. Nos adversaires ont choisi la fuite en avant, ils ont passé la surmultipliée. Nous devons faire face à des attaques de plus en plus brutales. La lutte va se durcir. Forcément. Il nous incombe de résister... et de préparer un monde plus humain. Au vu des circonstances, l'heure est venue de redoubler de vigilance, de solidarité et de combattivité. Et de sortir de notre univers un peu clos. Nous trouverons des alliés. A nous de multiplier les liens tous azimuts. Entre enseignants progressistes belges. Mais aussi nos liens internationaux. Et nos liens avec toutes les catégories de citoyens et de travailleurs avides de démocratie réelle. Les occasions ne vont pas manquer, ça c'est une certitude. Alors, chère lectrice, cher lecteur, pour 2012, de tout cœur, bonne merde !

Philippe Schmetz

1) J. Ziegler, Retournez les fusils, 1980



Le sinistre bilan du sarkozysme scolaire





«l'école française laminée»

L'Ecole française laminée

Les observateurs attentifs à la qualité des systèmes scolaires situaient jusqu'il y a peu l'enseignement français plutôt dans le ventre mou du classement⁽¹⁾. Ni dans le peloton de tête, constitué pour l'essentiel des pays nordiques, ni à la traîne, en compagnie de la Belgique, de l'Allemagne ou des Pays-Bas. Du moins, en matière de reproduction des inégalités sociales, ce qui constitue notre première préoccupation.

Avec près de 80 % d'enfants fréquentant l'Ecole publique, sa carte scolaire et son collège unique, la France ne s'abandonnait pas à un ultralibéralisme aussi catastrophique que le nôtre.

Il faut sans doute désormais parler de tout cela à l'imparfait. En effet, depuis quelques années, le vent a tourné. De manière dramatique. Le titre de cette introduction n'est malheureusement pas excessif.

L'Ecole française s'apprête à rejoindre sa consœur belge sur la plus haute marche du podium le plus honteux, celui du système scolaire le plus inégalitaire de tous les pays industrialisés⁽²⁾ !

Comme l'illustrent les articles de ce dossier, la France suit le lamentable « exemple » belge. Et à plus d'un titre.

Avec la remise en cause de l'affectation des enfants aux écoles par la carte scolaire, la mise à mort du collège unique, etc., l'enseignement y devient un quasi marché où s'exacerbe la concurrence. A quoi s'ajoutent des coupes sombres dans l'emploi : des dizaines de milliers de postes passent à la trappe. Chacune de ces mesures frappe d'abord les enfants les plus pauvres.

Dans le même temps, l'approche par compétences, elle aussi marquée au fer du néolibéralisme, fait son nid dans le système, avec les mêmes effets délétères que chez nous .

Enfin, comme le note Patrick Toro, il se pourrait bien que la situation actuelle profite à l'enseignement privé, presque exclusivement confessionnel. Vous avez dit syndrome belge ?

Elèves, parents, enseignants, éducateurs et autres professionnels de l'Education souffrent. Certains se découragent. D'autres continuent de lutter, aussi ! Leur action se nourrit depuis pas mal de temps déjà de notre réflexion (notamment les innombrables interventions de notre Nico Hirtt national dans tous

les coins et recoins de l'Hexagone). Leur expérience pourrait à son tour inspirer nos actions futures. Puissent ces échanges et ces solidarités continuer d'être féconds. Ils sont plus que jamais vitaux.

PhS

1) Etudes comparatives internationales faisant foi, tests PISA 2003 et 2006, par exemple.

2) Pays membres de l'OCDE





«l'école française laminée»

Le sinistre bilan du sarkozysme scolaire

par Christian Laval

1

« Laura a trouvé le poste de ses rêves » et « Julien », lui, « a trouvé un poste à la hauteur de ses ambitions ». La campagne de recrutement, par voie de presse et à grands frais (1,35 million d'euros), du ministère de l'Éducation nationale au printemps 2011, ne dit pas seulement la vision sexiste d'un monde social dans lequel les femmes ont des « rêves » et les hommes de l'« ambition », elle constitue un parfait déni de réalité. C'est à un affaiblissement inédit de l'enseignement public que se livre un gouvernement acharné à réduire le nombre d'heures de cours, à diminuer le nombre d'adultes dans les établissements scolaires, à liquider la formation des nouveaux enseignants et à déstabiliser la condition enseignante dans son ensemble par le recours à la précarité généralisée.

On sait pourtant que le système scolaire français, qui reste l'un des plus inégalitaires parmi les pays développés, a besoin de tout autres mesures pour se redresser. Et ce n'est pas l'annonce du recrutement de « 17000 personnes » (dont seulement 11 000 enseignants) qui peut faire oublier les chiffres dont le ministère se glorifiait encore hier : la suppression de 16 000 postes d'enseignants en 2011 et en 2012,

avec pour objectif la destruction de 80 000 postes dans l'enseignement primaire et secondaire en cinq ans, soit presque 10 % du corps enseignant. Nicolas Sarkozy avait dit son souhait dans sa *Lettre aux éducateurs* de septembre 2007 d'une école avec « moins de professeurs ». Cette véritable saignée suscite colère et inquiétude chez les enseignants, mais aussi de plus en plus chez les parents d'élèves, et maintenant chez les maires de France, y compris UMP. Même l'enseignement privé, pourtant moins touché en proportion par ces coupes budgétaires, se met à donner de la voix. Les occupations d'écoles par les parents ont commencé à se multiplier dès le printemps 2011, en particulier dans les quartiers populaires et dans les communes rurales. « Plus d'élèves par classe, c'est moins de chances pour nos enfants », « on ne peut pas concevoir l'éducation de nos enfants selon un simple rapport comptable » : quand ce ne sont plus les syndicats d'enseignants qui le disent, mais les parents « ordinaires », c'est-à-dire les électeurs, la chose devient plus risquée pour le gouvernement. L'école primaire n'est pas la seule touchée : les effectifs en 6e vont « crever le plafond » dans beaucoup de collèges dès la rentrée 2011. Après les réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (Rased), après la suppression de l'année de formation des nouveaux enseignants stagiaires, la poursuite d'une telle politique est de plus en plus insupportable au regard de ce que vivent les personnels et les usagers de l'Éducation nationale. Il n'est donc pas sûr que l'annonce très électoraliste faite le 21 juin par Nicolas Sarkozy du gel des fermetures de classes « hors démographie » pour 2012 dans le primaire suffise à effacer le tragique bilan de 5 ans de sarkozysme scolaire.

Déclassement et prolétarisation des enseignants

L'impératif budgétaire est sans aucun doute primordial aujourd'hui. Quand un gouvernement diminue la pression fiscale sur les entreprises et sur les ménages les plus riches, il faut bien « compenser » cet assistant des nantis par des économies drastiques sur les services publics. Entre l'actionnaire et le fonctionnaire, l'État arbitre de plus en plus ouvertement en faveur du premier. Et la crise financière n'a fait que renforcer la tendance : le gel du « point d'indice » des fonctionnaires pendant trois ans conduira à une nouvelle diminution de 5 à 10 % de leur pouvoir d'achat, sans compter les effets de l'augmentation du taux de cotisation à la retraite. Plus discrètement qu'ailleurs, le gouvernement français fait d'abord payer la crise à ses propres agents. Les enseignants sont entraînés dans la spirale du déclassement social, voire d'une prolétarisation inédite. Cet appauvrissement délibéré



« l'école française laminée »

n'est certes pas nouveau puisqu'il a commencé avec les mesures Delors de désindexation des traitements sur l'évolution des prix au début des années 1980, mais il a tendance à s'accélérer et à s'accroître ces dernières années (1).

« Laura » et « Julien » vont vite s'apercevoir qu'ils payent en réalité très cher leur « rêve » et leur « ambition ». Tout se passe comme si l'État faisait payer un coût personnel exorbitant aux enseignants, de la maternelle à l'université, pour avoir le droit d'exercer « la plus noble des missions », comme dit encore la publicité du ministère. Et ceci, sans parler de l'intensification du travail et de la multiplication des tâches qui produisent de plus en plus chez les enseignants des phénomènes de « souffrance au travail », trop souvent passés sous silence. La nouvelle « économie de la connaissance », c'est d'abord la surexploitation par l'État employeur des « travailleurs cognitifs » de la recherche et de l'enseignement.

On comprend mieux alors le déclin rapide de « l'attractivité du métier », qu'aucune campagne de propagande publicitaire n'enrayera : un jeune maître de conférences, après avoir suivi un parcours particulièrement sélectif aujourd'hui, débute sa carrière avec un salaire de 1700 euros par mois. Et le « métier » lui-même est rendu de plus en plus difficile, complexe, usant, anxieux. La dégradation de l'image de la profession enseignante se fait sentir aux concours de recrutement, où le nombre de candidats s'effondre depuis une dizaine d'années, en particulier dans les disciplines scientifiques. En 2011, les candidats en mathématiques sont presque aussi nombreux que les postes au concours. Si, comme le veulent les « modernisateurs », l'école doit devenir une entreprise comme une autre, avec ses « managers » et ses exécutants soumis aux mêmes contraintes et contrôles que celles en vigueur dans le privé, comment pourrait-on éviter que des étudiants en économie ou en sciences ne se détournent de ce métier qui paie si mal pour aller vendre leurs services à meilleurs prix dans une autre entreprise ?

Mais pourquoi donc « casser l'école » ?

Supprimer toujours plus de postes, fermer de plus en plus de classes, appauvrir et précariser encore un peu plus les enseignants, mais pour quoi faire ? La raison budgétaire suffit-elle à rendre compte des évolutions en cours ? Peut-être pas. Le sarkozysme scolaire n'a fait qu'accroître une tendance longue qui vise à transformer profondément le fonctionnement de l'école, ses modes de régulation et ses objectifs. Mais il s'y est pris de la manière forte, en n'hésitant

pas à détériorer délibérément les conditions d'enseignement et d'apprentissage pour mieux imposer ses solutions. L'actuel secrétaire d'État chargé du logement, Benoist Apparu, avait vendu la mèche lorsqu'il s'était dit « convaincu que la suppression de postes obligera l'institution à s'interroger sur elle-même et à se réformer ». « Seule la baisse des moyens obligera l'institution à bouger », avait-il ajouté (2).

L'équipe de campagne de l'actuel président ne s'en cache pas : la prochaine étape sera le passage effectif à « l'établissement autonome », dirigé par un « véritable patron de la maison », qui sera soumis à un « contrat d'objectifs » et pourra recruter « son » équipe pédagogique (3).

Après la mise en route de « l'université entreprise », recommandée par l'Union européenne (4), c'est au tour de l'enseignement primaire et secondaire d'achever sa mue par la soumission intégrale à la norme de l'employabilité, de l'efficacité, de la performance. Ces thématiques, qui constituent le cœur de la nouvelle orthodoxie scolaire et universitaire en Europe (5), inspirent les politiques éducatives qui, depuis plus de vingt ans, construisent brique par brique le nouveau modèle d'école. Cette école, pour être véritablement au service de l'économie, doit se modeler en tout sur l'entreprise privée, référence exclusive dotée de toutes les vertus. Dans l'optique des réformateurs actuels, tout, jusqu'à la pédagogie, doit se calquer sur le monde économique, car l'école ne fait rien d'autre que produire le « capital humain » nécessaire à l'économie. La logique des « compétences » qui s'impose aujourd'hui dans l'école trouve dans cette fonction sa raison d'être. Cette grande métamorphose de l'école se réalise en appliquant à l'organisation scolaire l'ensemble des outils du New Public Management. Ses principes ? La concurrence généralisée entre agents publics et entre établissements. Ses outils ? Le contrôle de l'activité professionnelle par des prescriptions détaillées, des évaluations individuelles régulières conditionnant l'évolution du salaire et de la carrière, des méthodes d'objectivation et de standardisation nouvelles de l'activité par le biais des outils informatiques (« espace numérique de travail »). Ce « management de la performance » est l'autre aspect de cette prolétarianisation rampante de la condition enseignante : d'un métier qui laissait une certaine marge de liberté d'initiative et de conception, on passe par étapes à un travail formaté, surveillé, prescrit et « piloté » par des normes chiffrées auxquelles sont rapportés les « résultats quantitatifs » supposés attribuables à la pédagogie et à l'« investissement » des professeurs.

Que cette régression de l'autonomie professionnelle, pourtant si nécessaire à l'exercice même de ce



«l'école française laminée»

métier, n'aboutisse pas aux résultats escomptés, cela fait peu de doute, tant ce « management » est en fait la négation de tout ce qui fait la particularité de la transmission de la culture, c'est-à-dire de ce qu'il y a en elle de plus profondément humain.

La caporalisation est de retour

Cette logique normative, supposée faire passer « l'efficacité » avant tout, est aujourd'hui portée par une hiérarchie intermédiaire de plus en plus disposée en véritable corps d'officiers censé appliquer rigoureusement toutes les réformes, mesures et consignes qui viennent du haut. Le temps le plus noir de l'autoritarisme dans l'enseignement semble revenu. À l'instar du militaire, le professeur doit obéir en tout au gouvernement représenté par son inspecteur, son principal ou son proviseur. C'est ce que l'on appelle depuis peu « agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable », compétence désormais évaluable dans les concours de recrutement. Cette caporalisation en cours de l'enseignement, d'esprit parfaitement antirépublicain il va sans dire, ne se formule jamais mieux que dans le mot d'un Inspecteur de l'Éducation nationale de l'Académie d'Orléans qui répondit il y a quelques mois à des instituteurs inquiets de l'usage liberticide des évaluations et des fichiers d'élèves « Base élèves premier degré » : « un fonctionnaire, c'est fait pour fonctionner ! ». Une phrase qui, au regard de l'histoire, fait froid dans le dos... La ligne de l'UMP est claire : la restauration de l'Autorité, c'est d'abord celle de la hiérarchie sur les personnels. Elle a été affirmée martialement par Gérard Longuet lors du lancement de la campagne lors du « Rendez-vous pour la France » du 3 novembre 2010 : « Il faut un patron qui puisse rentrer dans les classes et exfiltrer les enseignants en rupture avec le projet de l'établissement » (6).

Ce nouvel esprit disciplinaire de l'école se traduit par l'abandon des objectifs égalitaires jugés contre-productifs. Si la priorité de l'école est désormais la production du « capital humain » doté des « compétences de base », il lui faut se délester de tout ce qui diminue son rendement, à commencer par les perturbateurs qui seront « exfiltrés » vers des établissements de réinsertion scolaire, dont les premières expériences ont pourtant été catastrophiques. Pour la droite, qui a mal digéré le collège unique, l'égalité n'est plus une finalité. Se débarrasser au plus vite des élèves les moins performants, en les dirigeant vers l'apprentissage à la fin de la 5e, pourrait être une solution tentante. La suppression de la carte scolaire doit permettre la constitution d'établissements d'excellence qui draineront les meilleurs. Quant aux

bourses, plus question de les distribuer automatiquement en fonction de la situation des parents : elles doivent être accordées aux élèves « méritants », pas aux pauvres « imméritants ».

De son côté, le Parti socialiste dit vouloir promouvoir « l'égalité réelle » dans la société. Mais, à lire les maigres propositions du projet socialiste sur l'école, cette louable prise en compte des inégalités ne se traduit pas par la « rupture » annoncée, sauf en matière de carte scolaire et de scolarisation des plus jeunes enfants, ce qui n'est certes pas négligeable (7). Mais le « pacte éducatif » proposé aux enseignants reconduit plutôt de vieilles formules, qui semblent tout droit sorties du rapport Legrand sur les collèges (1982). La pédagogie différenciée, l'autonomie des établissements, la logique du projet, la bivalence disciplinaire et la redéfinition du métier d'enseignant sont parfaitement UMPcompatibles. Tout se passe comme si, faute d'avoir pris la mesure du tournant néolibéral, auquel il a d'ailleurs contribué, le Parti socialiste n'était toujours pas capable de déjouer le piège dans lequel est tombé le progressisme scolaire depuis deux décennies. Le préalable de toute alternative véritable repose sur une analyse sans concession du tournant néolibéral des politiques scolaires et du dévoiement consécutif de tous les thèmes pédagogiques novateurs et démocratiques. Pour redéfinir ce nouveau projet progressiste, il importe de comprendre enfin que nous sommes entrés dans un nouvel âge de l'institution : la nouvelle école capitaliste (8).

Christian Laval, sociologue, est coauteur de La nouvelle école capitaliste, La Découverte, août 2011

Notes

1) Selon les calculs d'économistes, « la valeur des carrières des agrégés du secondaire et des professeurs des universités (...) a baissé d'environ 20% en 25 ans, de 1981 à 2004 ». Cf. Btissam Bouzidi, Touria Jaaidane et Robert Gary-Bobo, « Les traitements des enseignants français, 1960-2004 : la voie de la démorisation ? », 2007 ces.univ-paris1.fr/membre/Gary.../fonctionnaires06e.pdf.

2) Le Monde, 30 mai 2009, p. 2

3) cf. Le Monde, 22 juin 2011

4) cf. Isabelle Bruno, Pierre Clément et Christian Laval, *La grande mutation, Néolibéralisme et éducation en Europe, Syllepse, 2010.*

5) cf. Ken Jones (dir.), *L'École en Europe, Politiques néolibérales et résistances collectives, La Dispute, 2011*

6) François Jarraud « UMP : Le projet pour 2012 dessine l'École de la sélection », <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/11/UMPLEprojetpour2012.aspx>

7) cf. Parti socialiste, « Le changement », mai 2010.

8) Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste, La Découverte, août 2011.*



«l'école française laminée»

L'éducation (ex nationale) française dans la tourmente

par Patrick Toro

2

Les assauts contre l'Education (ex Nationale) ne datent pas d'hier. Si, au cours de ces trente dernières années, les attaques frontales s'étaient souvent soldées par des échecs, dans le même temps, l'institution n'en a pas moins souffert de stratégies de déconstruction systématiques.

Sous les vocables de *modernisme*, de *modernisation*, d'*adaptation de l'école au défi du 21^e siècle*, une première série de mesures ont été prises, portant atteinte aux Ecoles Normales d'instituteurs, à la carte scolaire, à l'enseignement professionnel, etc.

Dans le même temps, le syndicalisme s'est transformé. Malgré quelques avancées notables, vite remises en cause au nom du réalisme économique, l'appellation de "partenaires sociaux", acceptée par toutes les organisations, a signé un glissement de l'activité syndicale vers deux priorités : l'emploi et le pouvoir d'achat.

Depuis 2007, sous le gouvernement Sarkozy - Fillon, les attaques se sont multipliées et durcies. Avec de nouveaux alibis : la crise, la dette de l'Etat (qui justifierait la réduction du "déficit public") et l'adaptation à la nouvelle économie mondiale.

L'ère des coupes sombres était arrivée.

Elles frappent maintenant sans relâche et à un rythme effréné.

Suppression de postes d'enseignants

Moins 150.000 postes, c'est ce qui est prévu au total, 50.000 déjà effectifs, 14.000 pour la rentrée prochaine. Ces suppressions entraînent des surcharges de classes considérables : en primaire, les effectifs atteignent souvent 30, 32, voire 35 élèves. En collège, on atteint aisément les 35, 38, parfois 40 élèves. Est-il besoin d'en décrire les conséquences sur la qualité de l'enseignement, mais aussi sur la qualité des relations entre les élèves, les enseignants et les parents ?

Suppression des réseaux d'aide spécialisée à l'enfance en difficulté

Les Rased disparaissent. Mais aussi les structures de scolarisation d'enfants en situation de handicap (hôpital de jour, Institut Médico Educatif, et bien d'autres).

Tous ces enfants sont dès lors scolarisés en milieu "normal", sans mesure d'accompagnement, ou alors avec des mesures bricolées, inadaptées, les enseignants n'ayant aucune formation spécifique en la matière.

Suppression du collège unique

Le collège unique permettait à la fois la mixité sociale et l'accès au lycée pour un plus grand nombre. Sa suppression favorise le retour d'un collège d' "autres fois", dont la vocation était de sélectionner une élite (républicaine ?), et d'orienter les autres vers des filières professionnelles ou préprofessionnelles.

Suppression de la carte scolaire

Les résultats de la suppression de la carte scolaire ne se sont pas fait attendre : une inégalité accrue, une polarisation effective entre les plus défavorisés, qui sont concentrés dans des ghettos, et les autres, qui "fuient" ces zones, dévaluées sur leurs résultats et n'offrant pas ou peu de perspectives de poursuite des études.

L'ascenseur social est désormais bloqué. L'heure est à la concurrence entre les établissements, entre les villages, les villes et les quartiers et, plus grave sans doute, entre les individus eux-mêmes, les enfants, les parents et les enseignants.



«l'école française laminée»

Suppression de l'enseignement professionnel

Déjà fort dévalorisé dans son image et son statut, l'enseignement professionnel se voit supprimer progressivement. Ça avait commencé par un glissement sémantique, le Lycée d'enseignement professionnel –LEP- devenant Lycée professionnel –LP-, la notion d'enseignement étant ainsi biffée. Il laisse maintenant la place à des structures gérées par les Chambres de Commerce et d'Industrie ou les Chambres de Commerce et des Métiers (donc sous l'égide du patronat !!!) Les Centres de Formation des Apprentis (CFA), aujourd'hui devenus Centres de Formation des Métiers (CFM), offrent des formations "qualifiantes", pour lesquelles cependant aucun diplôme reconnu n'est délivré. Sachant qu'en France tout diplôme correspond à une grille statutaire et à une grille indiciaire qui définissent le salaire, on peut aisément imaginer les conséquences de telles formations.

Des systèmes d'évaluation plus que douteux

La mise en place du système des évaluations nationales suscite aussi un grand émoi. Sans véritable justification pédagogique, il est essentiellement d'ordre binaire et mécanique. Il suffit d'en lire quelques extraits, ou de voir le principe de notation, pour s'en convaincre. Un exemple parmi tant d'autres : la notation se fait par 0 ou 1. En mathématiques, pour les évaluations CM2 (dernière année avant le collège), les enfants ont à calculer 10 divisions. S'ils réussissent les 10, ils sont notés 1 ; s'ils n'en réussissent que 9, ils sont notés 0. Le reste des évaluations est de la même eau.

Autre exemple : en maternelle, répondant au doux nom de GROUPI, ces évaluations se sont vues adjoindre des critères plutôt curieux. Jugez plutôt. Outre les items scolaires, il était demandé aux enseignants de définir le profil des enfants sous trois codes : 1- RAS, 2- enfant à risque, - 3 enfant à très haut risque. Face à la levée de boucliers que cette évaluation a provoquée, ces 3 points ont été retirés, ou du moins suspendus jusqu'à nouvel ordre.

Un rapprochement s'impose avec les fichiers mis en place dans l'Education, qui suivent les enfants tout au long de leur scolarité, et dans lesquels figurent des renseignements qui n'ont rien à voir avec leur scolarité (leur profil comportemental, leur origine sociale et ethnique) et sur la base d'un archivage d'une durée de 35 ans. Un rapprochement plausible : ces évaluations auraient beaucoup à voir avec un rapport

parlementaire (le rapport Benisti) et la loi qui en découle : la Loi sur la Prévention de la Délinquance. Leur lecture laisse à penser que tout individu est potentiellement un délinquant, d'où la nécessité d'identifier au plus tôt les individus « à risques ». Les fichiers Education en question sont tellement dangereux qu'ils ont fait l'objet de trois recommandations de l'ONU et d'un arrêt du conseil d'état (instance juridique suprême du pays), rendant ce fichier pour partie illégal.

Une boucherie sans issue ?

Cette surabondance d'attaques bien orchestrées, le chômage et la précarité grandissant, l'absence de débats et de projets au sein d'une « gauche » qui laisse ces terrains totalement en friche, contribuent de façon alarmante à la souffrance que l'on rencontre, et ce, à tous les niveaux. Les inégalités s'accroissent, les pressions se développent, la violence prend bien des formes et se manifeste partout, les conséquences de l'intensification du travail touchent tout le monde.

Les cas de dépression profonde affectant les salariés conduisent certains à des extrêmes. La vague de suicides à France Telecom a défrayé la chronique, mais on retrouve les mêmes effets dans tous les secteurs, publics comme privés. Certains mêmes deviennent exemplaires et emblématiques de cette souffrance. Tel le cas de cette jeune collègue, professeur dans un lycée de Béziers, qui s'est immolée par le feu dans son établissement, en prononçant ces derniers mots vers des élèves présents : « C'est pour vous que je le fais... ». Folle, dépressive et suivie médicalement, comme le ministère l'a prétendu ? Certainement pas ! Fragilisée par les pressions, par les missions contraires à l'éthique professionnelle, par un autoritarisme exacerbé visant à briser toute velléité de résistance, voilà ce qui l'a détournée de son métier et conduite à ce geste. Tous les cas recensés se ressemblent, tant par les conséquences que par les causes qui les ont générées.

Dans tout ce marasme, il existe quelques voix, quelques flammes qui s'élèvent. Elles disent simplement :

« En conscience(s), je résiste, donc je désobéis. »
Conscience(s) au pluriel. En tant qu'être humain, j'ai conscience de ma pensée, et je réfléchis. En tant qu'être social, j'ai ma conscience de classe et j'agis. Malgré le vent de la répression et des sanctions qui s'abattent, la détermination persiste et se renforce. Partout se développent des mouvements collectifs regroupant des parents, des enseignants et de simples



«l'école française laminée»

citoyens, qui refusent que la loi des marchés soit au-dessus des lois des hommes et des citoyens. Bien que minoritaires, ces collectifs pèsent dans les débats et les combats en cours, et leur convergence, qui s'organise, embrasera, on l'espère, les consciences.
« Celui qui se bat prend le risque de perdre, celui qui ne se bat pas a déjà tout perdu ».

Patrick Toro est instituteur dans l'Ariège et militant syndical à Sud Solidaires. Il nous avait fait l'amitié de participer à notre colloque européen de novembre 2010 à Bruxelles, « L'école sous la coupe des marchés ».

Bref bilan provisoire

L'Education Nationale n'est plus, nous avons un Ministère de l'Education ("Nationale" a disparu - mars 2003) ;

GAPP, groupe d'aide psychopédagogique : supprimés ;

RASED, réseau d'aide spécialisée à l'enfance en difficulté : en voie de disparition ;

E.N., école normale (formation des instituteurs) : supprimée ;

IUFM, institut de formation des maitres : supprimé ;

LP: lycée professionnel, anciennement LEP: lycée d'enseignement professionnel : en voie de disparition ;

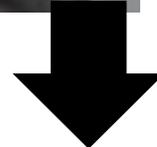
BNIE : base nationale identifiant élève (fichage des enfants dès 3 ans et sans garantie de limite dans le temps et dans les interconnexions avec d'autres fichiers : police et autres) ;

SCONET/PRONOT/POST-BAC : continuité du fichier BNIE ;

"Temps forts,
temps morts,
t'en crèves"

par Patrick Toro

3



Depuis la cuisante défaite du mouvement de 2003 (après 3 mois de grève), un mouvement qui avait un temps échappé aux organisations syndicales, de par la création de comités, de collectifs ou autres coordinations de grévistes, le paysage des luttes s'est transformé. Régulièrement, des appels sont lancés, qui à un rassemblement, qui à une action, qui à une journée de grève, dénommés « Temps Forts », malheureusement sans préalable et surtout sans continuité. Ce qui fait dire à de nombreux manifestants : « Temps Forts, Temps Morts, T'en Crèves », propos justifiés par la succession de défaites subies. Faut-il pour autant abandonner ?

Si les mots d'ordre syndicaux sont ciblés, ce qui s'entend dans les défilés est d'une tout autre nature, c'est la manifestation d'un ras le bol général. Les défaites systématiques, l'incapacité des syndicats à s'entendre sur des revendications communes, à catégoriser les mouvements, à les distinguer les uns des autres, ne répondent pas aux exigences des bases : créer un mouvement interprofessionnel, et une riposte commune face à toutes les attaques. L'une des conséquences de cet état de fait est que bien des appels se sont soldés par de véritables fiascos. Ces journées sans lendemain ont largement découragé même les plus combattifs.



«l'école française laminée»

De la grève du 27 septembre et de la fameuse présence des enseignants du privé...

L'une des caractéristiques de la journée du 27 septembre, c'est que, pour la première fois, ont défilé officiellement aux côtés des enseignants du public, les personnels enseignants du privé, avec des revendications quasi identiques. La presse, les syndicats, le gouvernement et les tenants de l'école privée (à 96% confessionnelle) se sont emparés du fait et l'on décliné à longueur de communiqués, de prises de parole et de discours, pour montrer que le malaise n'existait pas que dans le secteur public : suppressions de postes, manque de moyens, conditions de travail indignes, etc. Mais à y regarder de plus près, cette confusion des genres, public/privé, sur des revendications communes, n'est pas anodine. Elle tente d'accréditer l'idée que ce secteur aurait une fonction publique et, à ce titre, devrait bénéficier de moyens ; elle tente aussi de masquer la réalité des faits, à savoir que l'école privée est et a été très largement favorisée aux dépens de l'école publique. Le système français, fondé sur le principe de Laïcité et de séparation des églises et de l'état, a été de plus en plus souvent détourné au gré de différents accords signés – les accords Rocard, les accords Lang/Cloupet et, plus récemment, l'amendement Charasse et la loi Carle, qui obligent les communes à payer les frais de scolarité des enfants qui vont dans le privé. A quoi s'ajoute la reconnaissance des diplômes délivrés par les universités catholiques.

Deux nouveaux appels à l'action ont été lancés: le 13 décembre, appel interprofessionnel, et le 15, spécifique à l'Education. Dans le contexte actuel, certains diront: « Cherchez l'erreur ». Nombreux sont-ils à dire qu'ils ne feront qu'une journée, sans savoir encore laquelle !!! Nous sommes nombreux aussi à souhaiter une étincelle, mais nous craignons surtout de voir resurgir le spectre du : « Temps Forts, Temps Morts, T'en Crèves ».

Malgré ces constats peu reluisants, le pessimisme n'a pas vaincu, de nouvelles voies de luttes sont explorées, pratiquées et apportent de nouvelles lueurs d'espoir. Leur renforcement amènera sans doute le syndical et le politique à revoir leur copie et à tenir compte des aspirations de tous. C'est ce à quoi nous travaillons.

Deux études de cas Sciences Économiques et Sociales et pédagogie invisible

par Alain Beitone

4

« Le charme discret des savoirs implicites et des pédagogies invisibles est, en un sens, le charme discret de la bourgeoisie. » Bernard Lahire ⁽¹⁾

Depuis de nombreuses années, un débat assez vif sur l'enseignement des sciences économiques et sociales (SES) se déroule en France. Si on laisse de côté les critiques de nature plutôt idéologique qui émanent de certains milieux patronaux ou de cercles libertariens, ce débat oppose des professeurs de SES qui, bien qu'étant tous attachés à l'enseignement d'une discipline scolaire qui forme les élèves aux sciences de la société, divergent quant aux contenus de la formation (programmes scolaires, nature des savoirs savants) et quant aux démarches pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre (inductivisme pédagogique, méthodes actives, etc.).

Le présent texte entend contribuer à ce débat d'une part en mobilisant des références théoriques peu utilisées jusqu'ici, d'autre part en analysant deux documents pédagogiques afin de mettre en pratique la problématique retenue.



«l'école française laminée»

La « pédagogie des SES » : un malentendu fondateur

Les sciences économiques et sociales, comme discipline scolaire, sont nées dans l'enseignement secondaire en France dans la deuxième moitié des années 1960. Il s'agit d'une période (Mai 68 aidant) au cours de laquelle les pédagogies dites traditionnelles vont progressivement être remises en cause. Les pédagogies nouvelles, jusque-là développées dans des mouvements pédagogiques ou des écoles privées, vont progressivement devenir le discours dominant de l'éducation nationale : critique du cours magistral, mise en avant des pédagogies actives, transformation du contenu et du rôle des manuels scolaires, modification des rapports entre les élèves et les enseignants. Ce « discours modernisateur » ne va pas cesser, jusqu'à aujourd'hui, de structurer le discours des responsables de l'éducation nationale, même si, de temps à autre, le discours conservateur fait son retour ⁽²⁾, à travers quelques livres à succès et des articles vengeurs dans des organes de presse dont l'orientation conservatrice est assumée (Le Figaro Magazine, Valeurs actuelles, notamment).

Les spécialistes de l'enseignement s'accordent très largement aujourd'hui sur le caractère peu formateur des pédagogies dites « frontales » qui supposent notamment que les élèves adhèrent à l'ordre scolaire. En ce sens, les « pédagogies nouvelles » ont joué un rôle positif dans l'histoire de l'éducation et le « discours de restauration » (Antoine Prost) est une impasse. Mais l'éducation nouvelle a son tour s'est heurtée à des difficultés, elle a donné lieu à des dérives (notamment une certaine relativisation de l'importance des savoirs). Le débat sur l'éducation n'est donc pas terminé et la fameuse opposition entre « républicains » et « pédagogues » ne fait guère avancer les choses. Il faut donc reprendre sur de nouvelles bases la question de la démocratisation de l'accès au savoir en adoptant une attitude critique à l'égard des pédagogies traditionnelles comme à l'égard de certains aspects des pédagogies nouvelles. Il faut notamment mettre au centre de la réflexion les savoirs et le sens de ces savoirs pour les élèves.

Les sciences économiques et sociales ont, été dès leur naissance, un lieu particulièrement dynamique de remise en cause de la pédagogie traditionnelle. Ce que l'on nomme le « projet fondateur des SES » repose en effet, sur l'activité de l'élève, le travail sur documents, le refus d'un enseignement inspiré du modèle universitaire, etc. ⁽³⁾ Portée par des enseignants clairement situés du côté de la critique sociale⁽⁴⁾, cette activité pédagogique se réclame d'un idéal de

démocratisation de l'accès au savoir. La conviction largement partagée à l'époque était que la pédagogie traditionnelle est adaptée aux héritiers, mais que la hausse des taux de scolarisation imposait de transformer les méthodes pédagogiques. Un des acteurs de cette période, Henri Lanta, écrit : « La priorité était « d'accueillir » les dizaines de milliers d'élèves qui, sans la section B, n'auraient pas connu l'enseignement général, ce qui, au passage, fournit quelques renseignements sur leur origine sociale » ⁽⁵⁾. Soulignant qu'il faut pour cela faire parler les élèves et travailler sur documents, il ajoute : « La méthode inductive, on ne l'a pas vraiment choisie, elle s'est imposée parce que « ça marche » ⁽⁶⁾.

Cette interprétation est aussi celle d'Elisabeth Chatel ⁽⁷⁾ dans son HDR (décembre 2005). Elle y ajoute une référence théorique à l'œuvre de Basil Bernstein : « Le projet de 1966 était celui d'un enseignement pluridisciplinaire, ouvert sur le monde, refusant d'enseigner des modèles trop théoriques, faisant travailler les élèves sur des dossiers de documents, développant leur autonomie, avec des programmes construits autour d'objets problèmes, selon la méthode des Annales. Cette esquisse montre des traits qui campent, pour Bernstein, le modèle d'une pédagogie invisible aux codes intégrés » ⁽⁸⁾. L'auteure approuve le « projet de 1966 » et ses caractéristiques pédagogiques et la référence à la « pédagogie invisible » est considérée comme positive. Ce passage est une bonne illustration de ce qui constitue le malentendu fondateur des SES ⁽⁹⁾. En pensant adopter une pédagogie favorable aux classes populaires, les défenseurs du « projet de 1966 » ont en fait favorisé avant tout les enfants des classes moyennes ⁽¹⁰⁾. En effet, pour Bernstein, l'influence croissante de la pédagogie invisible est liée aux attentes des nouvelles classes moyennes. Dans cette « pédagogie invisible » « l'accent n'est plus mis sur la transmission des savoirs, mais sur le développement et l'épanouissement de l'enfant, l'apprentissage étant conçu comme un processus tacite, proprement invisible » ⁽¹¹⁾. Basil Bernstein lui-même explique très clairement dans un texte paru en 1975 en quoi cette pédagogie est défavorable aux classes populaires : avec la pédagogie invisible, « la mère peut moins facilement diagnostiquer les progrès de l'enfant et, par conséquent, elle ne peut pas lui assurer un soutien éducatif particulier. Elle ne pourrait le faire qu'en lui offrant à la maison une atmosphère générale favorable à son éducation, ce qui suppose l'intériorisation complète des bases de la pédagogie invisible. Comme nous l'avons souligné ci-dessus ces conditions ont moins de chance d'être réalisées chez les parents de la classe ouvrière » ⁽¹²⁾. Dès lors, la question centrale est celle qui est posée à propos des pédagogies actives par J. Deauvieau et J.P. Terrail : « pourquoi, alors



«l'école française laminée»

que ces pédagogies ont été portées par des courants de pensée progressistes et des militants de la démocratisation scolaire, elles n'ont en rien contribué à réduire les inégalités de scolarisation » (13).

On connaît désormais un certain nombre d'éléments de réponse à cette question. Les pédagogies invisibles accordent une place considérable à l'implicite afin de rompre avec le côté magistral et prescriptif des pédagogies traditionnelles. Pour surmonter les difficultés qui résultent du caractère implicite des apprentissages à réaliser, certains élèves disposent de ressources extérieures à l'école (les parents, les organismes de soutien scolaire...) et plus largement de la socialisation familiale (le rapport au langage, le rapport à l'écrit, la familiarité avec la culture savante, l'incitation à des postures réflexives, etc.). Par contre, les élèves qui ne trouvent pas en dehors de l'école ces ressources cognitives se retrouvent en situation de difficulté (14). Stéphane Bonnery en donne un bon exemple à propos d'une activité en géographie à l'école primaire. Bonnery montre qu'il existe un malentendu entre l'enseignante pour qui il y a un objet de savoir en jeu (comprendre l'importance de la légende et du code couleur pour représenter les différences d'altitude) et les élèves qui contournent l'enjeu cognitif en appliquant les consignes de façon mécanique (on colorie telle zone en marron). Bonnery affirme que dans ce contexte il n'y a pas construction de savoir (« ils n'apprennent rien » affirme-t-il). Sa conclusion est importante : « Ce type de dispositif est à interroger, car s'il peut apparaître pertinent de conduire les élèves à comparer les raisons pour lesquelles on colorie des zones de couleur identique ou différente, car il y a là une activité intellectuelle potentielle à faire conduire, il reste que le cadrage de la tâche de coloriage proposé par le dispositif ne permet pas d'attirer l'attention de l'élève sur l'objet de savoir. On a là une disjonction entre l'objectif d'enseignement et ce vers quoi la tâche conduit » (15). Ce que montre cet exemple, c'est que les pédagogies actives ont tendance à se focaliser sur les tâches et les activités des élèves et à laisser dans l'implicite les enjeux cognitifs et les apprentissages à réaliser. L'effet pervers de cet implicite est d'autant plus grand que l'on cherche à favoriser l'approche « concrète » des questions à étudier. J.Y. Rochex en donne un exemple éclairant : « Tous les élèves ne parviennent pas à repérer les incessants changements de registre, par exemple, entre « le hamster » particulier de la classe, objet ludique et affectif, et « le hamster » générique, objet d'étude à construire à partir du premier, sans qu'on leur apprenne toujours comment faire, ni même que c'est à faire » (16). Pour généraliser cette remarque, on peut, à la suite notamment des travaux d'Elisabeth Bautier (17), mettre l'accent sur

l'importance du « genre second » dans les apprentissages scolaires. Cette dernière souligne en effet l'importance des pratiques langagières pour l'entrée dans la culture écrite, celle précisément à laquelle l'école devrait faire accéder tous les élèves. Le « genre second » consiste dans un usage réflexif du langage, une mise à distance de l'expérience immédiate. La réussite des apprentissages scolaires suppose que les élèves entrent dans une activité de secondarisation (18). E. Bautier et R. Goigoux précisent : « Cette notion de «secondarisation» des activités scolaires, qui implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité, nous semble en mesure de rendre raison de l'origine d'une bonne partie des difficultés des élèves de milieux populaires. La centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. Ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnements : ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires » (19).

Si on utilise cette approche pour réfléchir à l'enseignement des SES, on ne peut qu'être frappé par le fait que, dans le cadre de « l'activisme langagier » décrit par J. Deauvieux, le risque est très grand que les élèves en restent à un genre premier où l'expérience de la vie sociale joue un rôle central. Il y a là un enjeu épistémologique majeur que souligne J. Deauvieux. Certains élèves vont en rester à leur expérience du monde social ce qui les pousse à remettre en cause la vérité des savoirs scolaires (20). Cela va alimenter de nombreux malentendus qui résultent du fait que l'enseignant se situe dans le genre second alors que les élèves en restent au genre premier. Ces malentendus constituent un obstacle majeur aux apprentissages.

Or, le « projet fondateur » des SES qui met l'accent sur la nécessité de partir des préoccupations immédiates des élèves, sur le concret et le vécu, sur la continuité entre le débat social et le discours scolaire est une formidable source de malentendus pour les élèves (notamment ceux qui sont issus des milieux populaires) qui ont l'impression qu'en SES on « discute des problèmes de société » sans percevoir, quand bien même ce serait l'intention du professeur, qu'il y a des apprentissages à réaliser (21). Par ailleurs, lorsque la démarcation n'est pas clairement marquée entre le domaine de l'expérience immédiate et de l'opinion et le domaine des savoirs scientifiques, il y a un risque pour que les élèves retraduisent les



«l'école française laminée»

apports théoriques dans les termes du sens commun : par exemple, la théorie néo-classique du « chômage volontaire » sera retraduite par les élèves sur la base du discours qui dénonce les chômeurs comme des « assistés » qui refusent de travailler ⁽²²⁾.

La pédagogie invisible en action : deux études de cas

Pour illustrer notre analyse sur la pédagogie invisible en SES nous avons retenu deux exemples. Bien évidemment, ces deux exemples n'ont qu'une vertu d'illustration. Il faudrait un travail considérable de collecte de données (par des observations en classe notamment) pour préciser l'ampleur de la pratique de la pédagogie invisible. Nous ne prétendons donc pas (faute d'enquête suffisante) que les deux démarches étudiées sont représentatives. Nous voulons seulement montrer que de telles pratiques (qui existent dans une proportion indéterminée) présentent les travers de la pédagogie invisible.

Le premier exemple est un cours d'introduction au programme de première trouvé sur internet ⁽²³⁾. Le programme en vigueur jusqu'à l'année scolaire 2010-2011 prévoit en effet une introduction générale intitulée « Lien social, lien marchand, lien politique ». Conformément à la tradition en SES, le professeur auteur du cours n'a pas traité la question sous un angle conceptuel, il est parti d'un exemple « concret » : le tatouage ⁽²⁴⁾. Toujours en conformité avec la tradition des SES, le dossier remis aux élèves comporte des documents (essentiellement des textes, mais aussi trois photos) ainsi qu'un certain nombre de questions qui définissent les activités que les élèves doivent conduire.

L'ensemble documentaire est structuré en 3 parties. La première (3 documents), après plusieurs questions d'élucidation des textes, se termine par une question rédigée ainsi : « Montrez que le tatouage est une pratique régulée par des normes évolutives ». C'est donc la partie consacrée au « lien social », mais le terme n'est pas utilisé. La seconde partie est consacrée au thème « tatouage et relations marchandes ». Elle comporte plusieurs textes descriptifs sur le tatouage et une photo d'un marin tatoué tiré d'une publicité d'un parfum de J.P. Gaultier. La seule question relative à cet ensemble documentaire est la suivante : « Construire un schéma représentant le marché du travail avec ses différents acteurs, les facteurs qui peuvent expliquer leurs comportements respectifs et les relations qu'ils nouent sur ce marché ». La dernière partie intitulée « Les pouvoirs publics et la régulation des pratiques de tatouage » comporte un

texte du syndicat des artistes tatoueurs, une question écrite d'un député et des recommandations du Conseil de l'Europe. Une seule question est posée aux élèves : « Comment la question du tatouage est-elle devenue une question politique ? Quelle est la réponse politique à cette question politique ? » ⁽²⁵⁾.

Il importe d'abord de souligner que les concepteurs du programme avaient un objectif précis en prévoyant une introduction associant les trois termes « lien social », « lien marchand » et « lien politique ». Cet objectif est explicité dans le préambule du programme : « Le programme de la classe de première invite les élèves à poursuivre une réflexion consacrée à une question centrale : comment la société est-elle possible ? Comment la vie sociale ne débouche-t-elle pas sur la guerre de tous contre tous ? Si la société se produit elle-même, quels sont les dispositifs qui permettent d'assurer la cohésion sociale ? Cette réflexion est articulée autour de l'analyse de trois liens : le lien marchand, le lien social, le lien politique » ⁽²⁶⁾. Ce qui est donc attendu, c'est une mise en perspective de l'ensemble du programme de première centré sur l'organisation sociale (la cohésion sociale) et c'est une première définition de trois grands concepts qui permettent de comprendre les modalités de cette cohésion sociale : le concept de lien social (qu'il aurait été préférable d'appeler « lien communautaire »), le concept de lien marchand et le concept de lien politique. Cela impliquait notamment que l'on définisse les trois concepts de communauté (par exemple à partir de l'exemple des relations familiales étudiées en seconde ou en introduisant l'exemple des communautés religieuses), de marché (à partir de la régulation par les prix de décisions décentralisées) et de politique (à partir de l'idée de hiérarchie, de pouvoir, de contrainte). Il ne pouvait s'agir, dans une introduction, que d'une première approche de questions qui ont vocation à être reprises dans la suite du programme. Or, dans les documents étudiés, aucune esquisse de définition ou de problématisation n'existe. Les termes « marchand », « politique » et « social » (« *approche sociale* ») sont utilisés, mais aucun document, aucune activité de recherche prescrite aux élèves, ne conduit à la moindre définition de ces termes. On suppose donc que les élèves connaissent déjà le sens de ces mots. Et il est probable en effet que ces termes disent vaguement quelque chose aux élèves. Mais aucune consigne ne pousse les élèves à passer du genre premier au genre second à propos de ce vocabulaire. On suppose donc que le sens (plus ou moins précis) que les élèves donnent à ces termes suffit. Ce faisant, on passe à côté de l'objectif d'apprentissage fixé par le programme. A l'issue de l'introduction, les élèves devraient être capables de définir avec précision chacun des trois liens et il faudrait



«l'école française laminée»

donc que les activités proposées les conduisent à construire ces définitions. On constate sans peine qu'il n'en est rien. Aucun travail d'explicitation des concepts n'est esquissé.

Si on entre plus en détail dans les activités proposées aux élèves, d'autres problèmes surgissent.

Sur la première partie (le « social »), la question posée utilise le concept de norme. Là encore aucune explicitation. On suppose que le sens de ce mot va de soi pour les élèves ⁽²⁷⁾. Mais plus problématique encore, il est évident que le professeur, en utilisant ce terme, a en tête la définition du social donnée par Durkheim dans « Les règles de la méthode sociologique » ⁽²⁸⁾. Mais l'idée selon laquelle est social ce qui relève des normes n'est pas explicitée. On demande aux élèves de montrer que les normes relatives au tatouage sont évolutives. Et le texte de David Le Breton montre qu'en effet le tatouage a d'abord été utilisé pour marquer les marginaux, puis que les aristocrates anglais l'ont utilisé ce qui en change la signification sociale. Mais aucune question précise n'est posée aux élèves qui permettrait de monter en généralité, de conceptualiser et d'en arriver au concept de lien social. Quitte à être inductif, puisque c'est la posture revendiquée par les tenants du « projet fondateur », on aurait pu demander aux élèves comment le tatouage contribue au lien social, mais rien de cela n'est proposé, ni même esquissé. On reste dans l'implicite et il y a fort à parier, malentendu majeur, que les élèves s'intéressent au tatouage bien plus qu'au lien social. Il faudrait proposer des activités pour pousser les élèves à passer au genre second, à adopter une posture réflexive par rapport aux exemples spectaculaires (bagnards, mendiants, galériens, prostituées, chanteur Eminem). Il faudrait expliciter le fait que l'exemple du tatouage n'est un prétexte pour conceptualiser et parvenir à l'idée de lien social. Sans doute peut-on supposer que le professeur a fait cela à l'oral ou ultérieurement. Mais pourquoi distribuer aux élèves un ensemble de documents et de questions de 4 pages et ne pas y faire figurer les consignes conduisant à de véritables apprentissages ? Pourquoi concevoir un document écrit qui ne comporte aucun élément d'explicitation des apprentissages visés ?

Sur la seconde partie, les choses sont encore plus problématiques. Evidemment, aucun document ou aucune question ne permet de définir le concept de lien marchand. Mais surtout, la seule question posée aux élèves est sans aucun rapport avec les documents. Elle porte sur le marché du travail alors que les documents portent sur le tatouage. Aucune question ne conduit les élèves à établir un lien entre tatouage et lien marchand. Quant à l'unique question, elle

porte sur le marché du travail... dont il n'est absolument pas question dans les documents. Comment les élèves peuvent-ils répondre à cette question ? Ceux qui ont fait des SES en seconde peuvent peut-être mobiliser leurs souvenirs (mais tous n'ont sans doute pas étudié le marché du travail). La question est complexe puisqu'elle porte sur les acteurs du marché du travail et les déterminants de leurs comportements. Comme aucun élément de réponse ne se trouve dans les documents, on suppose donc que les élèves ont la science infuse et bien évidemment la capacité à répondre à une telle question est fortement liée à la position sociale des élèves. Supposons qu'on leur demande (comme c'est souvent le cas) de préparer à la maison avant la séance de cours, les réponses aux questions. On voit bien que certains élèves pourront faire appel à leurs parents, à la documentation familiale, à un usage éclairé d'internet... et d'autres ne le pourront pas. Le caractère inégalitaire de cette pédagogie invisible est manifeste. En effet, on demande aux élèves de répondre à une question sans leur donner, dans le cadre scolaire, aucun moyen d'y parvenir : on favorise les favorisés et on défavorise les défavorisés. On notera au passage que le fameux « travail sur documents », emblématique (nous dit-on) des SES ⁽²⁹⁾, est ici un leurre complet puisqu'il est impossible, à partir des documents proposés d'induire la moindre proposition de portée générale sur les concepts dont l'apprentissage est, en principe, visé.

Quant à la troisième partie, elle devrait conduire les élèves à définir le concept de politique (pour comprendre le concept de lien politique). Mais là encore aucune définition dans les documents, aucune question permettant aux élèves de construire la définition. Par contre, le mot « politique » est utilisé deux fois dans la seule question posée aux élèves. On suppose donc qu'ils connaissent déjà le sens du mot. Mais même cette connaissance supposée des élèves (qui est sans doute très éloignée du sens du mot « politique » pour les sociologues ou les politistes) reste implicite. En quoi le texte des tatoueurs, la question du député et les recommandations du Conseil de l'Europe peuvent-ils « induire » une définition du concept de « lien politique » ? On propose donc aux élèves une mission impossible.

Au total, les documents utilisés et les consignes données aux élèves n'ont aucune chance de conduire les élèves à la réalisation des apprentissages prévus par le programme. Cela crée inévitablement des inégalités d'apprentissages et ces inégalités ne s'expliquent donc pas principalement par des facteurs extérieurs à l'école, mais par les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant dont la démarche pédagogique ne permet ni une définition explicite des savoirs



«l'école française laminée»

pertinents, ni un cadrage permettant aux élèves de savoir quelles sont les performances qui sont attendues d'eux. Plus grave encore, on donne aux élèves des consignes et des tâches à accomplir, sans leur donner les moyens cognitifs de les réaliser.

Au-delà de ces points spécifiques, un problème plus général apparaît. Dans le discours dominant en SES, on affirme haut et fort que les savoirs disciplinaires ne doivent pas être étudiés pour eux-mêmes, mais qu'ils doivent surgir progressivement à partir de l'étude d'objets problèmes. Ici l'objet problème est le tatouage. Comme on l'a vu, si le thème du tatouage est omniprésent dans les documents, les concepts qu'il s'agit de construire (lien social, lien marchand, lien politique) sont absents des documents comme des consignes données aux élèves. En définitive, on part de l'objet problème et on reste à l'objet problème. Jamais, le travail de conceptualisation n'est explicitement visé, ni par des documents, ni par des questions posées aux élèves. L'objet problème n'est donc pas un détour pédagogique, un point de départ destiné à susciter l'intérêt de l'élève et à le conduire à la conceptualisation. Il devient une fin en soi et la conceptualisation disparaît.

Sans doute, le concepteur de cette séquence de cours considère-t-il, avec raison, qu'il a respecté les normes dominantes dans la profession. Pas de cours magistral, pas de théorie, pas de concept abstrait, un travail inductif à partir d'un « objet problème » (le tatouage), un travail sur documents. Mais c'est là justement que les difficultés apparaissent en pleine lumière. La séquence proposée ne permet pas aux élèves de s'approprier explicitement les savoirs qui figurent au programme et les activités des élèves ne sont pas étayées par des ressources documentaires leur permettant de construire leur propre savoir. Les seuls élèves qui peuvent accéder au travail conceptuel visé sont ceux qui disposent hors de l'école de ressources permettant d'explicitier ce qui reste implicite au sein de l'école.

Le second exemple est une activité conçue par un professeur et diffusée sur la liste professionnelle « Inter ES ». Il s'agit d'une activité liée à l'étude du thème du marché en classe de première ES. On trouvera ci-dessous en annexe la version corrigée par le professeur (les questions remises aux élèves sont en caractères gras, le corrigé du professeur en italique).

Les élèves doivent pendant une heure faire des recherches sur internet. Le fait d'utiliser les TICE est très valorisé aujourd'hui dans le système éducatif. L'élève est supposé être « actif » dans la recherche de l'information. L'activité proposée est donc

emblématique de la « pédagogie des SES » : étude d'un marché concret, absence de toute référence théorique, pédagogie active, etc.

Notons tout d'abord que rien dans le document distribué aux élèves ne permet de faire explicitement le lien entre l'activité demandée aux élèves (par exemple, trouver le groupe industriel producteur de telle ou telle marque) et les savoirs qu'il s'agit de s'approprier. On peut supposer en effet que savoir que la lessive « Le chat » est produite par le groupe Henkel n'est pas une fin en soi (ce n'est pas le savoir que les élèves doivent s'approprier). Il s'agit sans doute, dans l'esprit du professeur, de relativiser le modèle de la concurrence parfaite en mettant en évidence le fait que la pluralité des produits offerts dissimule un petit nombre d'offreurs (situation d'oligopole et non de concurrence parfaite). On peut penser aussi qu'il s'agit de conduire les élèves à l'idée de différenciation des produits et donc de concurrence monopolistique. On peut supposer enfin que l'étude des marques de distributeur permet d'introduire le concept de discrimination par les prix ou celui de marché contestable. Mais à aucun moment ces concepts ou cette problématisation ne sont évoqués : ni en amont (l'activité serait alors une illustration d'une étude antérieure des limites du marché concurrentiel) ni en aval (le travail à partir d'exemples conduirait à mobiliser des références théoriques). On est bien dans une pédagogie invisible où les savoirs visés par l'activité ne sont pas précisés, sans doute parce qu'ils sont considérés comme allant de soi. Le risque est grand, comme pour le tatouage, que l'intérêt des élèves se focalise sur l'objet choisi comme exemple (le tatouage ou la lessive), c'est-à-dire sur ce qui est explicite dans les documents et pas sur ce qu'ils devraient apprendre (les savoirs formels et problématisés).

Ce second exemple permet de mettre en évidence d'autres problèmes. Le premier est le risque d'une approche normative de la question étudiée. Dans le document distribué aux élèves, il est question de publicités « agressives et accrocheuses », de la qualité « moyenne » des marques de distributeur. Bref, outre que les élèves risquent de ne pas percevoir la différence entre le savoir scolaire et le discours de la vie courante, ils risquent aussi de se situer sur le mode de l'indignation (les consommateurs se font avoir), du jugement de valeur, plutôt que sur le plan de la connaissance positive. Le second problème porte sur le recours aux TICE. Si le professeur avait distribué aux élèves un tableau présentant pour chaque marque de lessive le groupe producteur en quoi l'apprentissage aurait-il été différent ? N'aurait-il pas été possible, grâce à l'économie du temps de recherche sur internet de laisser plus de place



«l'école française laminée»

à la conceptualisation ? Peut-être l'objectif est-il en fait l'apprentissage du savoir-faire (ou de la compétence) « rechercher des informations sur internet ». L'acquisition de savoirs en SES deviendrait donc dans cela secondaire, un simple prétexte à la formation à une compétence transversale ?

La troisième question porte sur la gestion du temps didactique. L'activité proposée est coûteuse en temps et en organisation (utiliser une salle informatique, etc.) pour des acquisitions cognitives qui se révèlent très limitées (on en reste une approche très descriptive du marché de la lessive). Or la question du temps est décisive. Beaucoup de professeurs se plaignent de la lourdeur des programmes, de l'horaire insuffisant accordé à leur discipline, du manque de temps pour mettre en œuvre une « pédagogie active ». Mais si les activités proposées aux élèves ne conduisent pas (ou très insuffisamment) à des acquisitions cognitives, il y a manifestement un usage sous optimal du temps disponible. Le problème réside sans doute dans la définition insuffisamment précise des objectifs (quels sont les apprentissages auxquels on veut conduire les élèves ?) et surtout dans le fait que les élèves risquent de se concentrer sur l'outil (le caractère plus ou moins ludique de la recherche internet) plutôt que sur les concepts économiques qui figurent au programme (portée et limite de la régulation marchande). Là encore, l'essentiel reste implicite (les savoirs disciplinaires) et il y a un risque majeur de malentendu : les élèves qui font bien leur « métier d'élève » en répondant aux questions et en suivant les consignes ne réalisent pas les apprentissages conceptuels qui pourraient enrichir leur savoir et servir de base à des apprentissages ultérieurs.

Conclusion

On l'a vu au début de ce texte, les défenseurs de « la pédagogie des SES » ont mobilisé la référence à la « pédagogie invisible » de B. Bernstein pour cautionner les pratiques préconisées par le « projet fondateur » des SES. Ce faisant, ils en appellent à un sociologue prestigieux et à un homme dont l'engagement progressiste est bien connu. Mais comme nous l'avons montré, ils font ainsi un contresens total. Loin de faire l'apologie de la pédagogie invisible, Bernstein « plaide pour une pédagogie susceptible d'affaiblir le lien entre classes sociales et performances scolaires ». J. Bourne parle à ce propos de « pédagogie visible radicale »⁽³⁰⁾. Les sciences économiques et sociales sont donc confrontées à un dilemme douloureux. D'une part, les représentants associatifs et syndicaux de la discipline affirment défendre la démocratisation

scolaire et affectent de se préoccuper en premier lieu de ceux des élèves qui ne sont pas des héritiers, mais d'autre part ils préconisent et défendent avec beaucoup de détermination une pédagogie invisible, une critique de la vérité des savoirs scolaires, dont on sait désormais qu'elles ont pour effet d'amplifier les inégalités d'apprentissage. Le refus de reconnaître cette contradiction, d'accepter une refondation de l'identité didactique de la discipline a des effets très négatifs sur les élèves comme sur les enseignants. Parmi ces derniers, nombreux sont ceux qui déplorent la passivité des élèves, la demande de cours magistral, la difficulté croissante de mettre en œuvre la « pédagogie des SES ».

Mais ils refusent d'envisager la mise en œuvre d'une « pédagogie visible radicale ». Dès lors, face à l'impossibilité, pour de nombreux élèves, de réaliser les apprentissages attendus, diverses stratégies de contournement apparaissent. L'une d'elles est le recours à des publications parascolaires se multiplient et fournissent aux élèves des éléments de savoirs systématiques et organisés qui restent en classe à l'état implicite. Au-delà des difficultés pédagogiques et didactiques vécues par les élèves et les enseignants, une autre difficulté s'aggrave. En effet, en sciences sociales comme dans les sciences de la nature, le savoir est cumulatif et la compréhension du monde visée par les enseignants de SES suppose la mobilisation de savoirs de plus en plus complexes et théoriques. Par exemple, la compréhension de la crise financière de 2007-2009 et de ses conséquences suppose de connaître ce que sont les produits financiers dérivés, le risque de système, le rôle de prêteur en dernier ressort de la banque centrale, la typologie des risques financiers, le paradoxe de la tranquillité de Minsky, les prophéties autoréalisatrices, etc. La maîtrise de ces concepts est évidemment très consommatrice de temps et sans doute impossible dans le cadre d'une « pédagogie inductive ». Les tenants du « projet fondateur » sont dès lors confrontés à un dilemme, ou bien il faut renoncer à traiter de questions qui sont au cœur de l'actualité économique et sociale, ou bien il faut les traiter sous la forme du débat d'opinion, sans apprentissage systématique des savoirs indispensables à une analyse sérieuse. Il est possible d'ailleurs de susciter par une telle approche l'intérêt des élèves qui commenteront peut-être volontiers tel ou tel article de presse ou débattront de questions polémiques. Mais au bout du compte, certains élèves ne réaliseront jamais l'appropriation des savoirs qui leur sont pourtant indispensables à la fois pour devenir des citoyens éclairés et pour poursuivre leurs études avec de plus grandes chances de succès. Et les élèves les moins dotés en capital social et culturel seront les victimes privilégiées de cette pédagogie invisible.



«l'école française laminée»

Ce qui devait être à l'ordre du jour, pour celles et ceux qui sont toujours attachés à la démocratisation de l'accès au savoir, c'est la mise en œuvre de ce que P. Bourdieu appelait une pédagogie rationnelle, c'est-à-dire une pédagogie « qui, ne s'accordant rien au départ, ne tenant pas pour acquis ce que quelques-uns seulement ont hérité, s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquiescer ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée » (31). Mais pour s'engager dans cette voie, il faudrait que le corps professionnel des professeurs de SES s'engage dans une refondation remettant en cause les idées jusqu'ici dominantes qui conduisent notamment à revendiquer la pédagogie invisible.

Notes

- 1) B. Lahire (2000/2007), *Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire*, in Deauvieau J. et Terrail J.P. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, La dispute, 2007* (p. 84)
- 2) Pendant le passage au ministère de Xavier Darcos à propos de l'apprentissage de la lecture par exemple.
- 3) Pour une défense et illustration de ce projet fondateur on peut se reporter à Janine Brémond et Henri Lanta, *La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ?*, in Pascal Combemale (dir.), *Les sciences économiques et sociales, Hachette/CNDP, 1995*.
- 4) Pour un témoignage récent sur le climat politique au sein des premières générations de professeurs de SES, voir la contribution de Stéphane Beaud dans D. Naudier et M. Simonet (2011), *Des sociologues sans qualité ?*, La Découverte.
- 5) Intervention lors d'un colloque organisé par l'APSES à l'Université de Paris-Dauphine en 2007. <http://www.apses.org/initiatives-actions/archives-des-evenements-passes/colloque-du-17-novembre-2007-la/les-actes-du-colloque/article/intervention-d-henri-lanta>
- 6) idem
- 7) Professeur de SES, puis maîtresse de conférence en science économique, Elisabeth Chatel a joué un rôle important dans l'histoire des SES en créant et en animant pendant plusieurs années un groupe de recherche sur l'enseignement des SES au sein de l'INRP. Elle a notamment dirigé la publication d'un ouvrage consacré à l'histoire des SES : *Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire*, INRP, 1993. Le texte est disponible en version intégrale sur le site de l'ENS de Lyon <http://ses.ens-lyon.fr/pdf/ses/chatel.pdf>
- 8) http://www.stef.ens-cachan.fr/manifs/desdt/chatel_hdr_chap_4_extraits.pdf
- 9) Ce malentendu n'est pas propre aux SES. Dans un article paru en 2010 en Belgique, on trouve une défense de la pédagogie invisible au nom de l'idéal d'une école inclusive et du respect de la particularité de chaque enfant : <http://www.fundp.ac.be/asbl/interfaces/revues/inclure>
- 10) « Tous les résultats sont convergents. Ce sont les pédagogies qui définissent le plus explicitement les savoirs

pertinents (classification) et qui font connaître le plus explicitement les performances attendues de l'élève (cadrage) qui permettent aux enfants des classes défavorisées de réussir». Roger Establet, *La présence très actuelle de Basil Bernstein dans la sociologie française de l'éducation*, in D. Frandji et Ph. Vitale (2008), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Presses universitaires de Rennes, Collection Le sens social, (p. 48)

11) Deauvieau J. et Terrail J.P. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, La dispute, 2007* (p. 252)

12) B. Bernstein, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, (1975), reproduit dans J. Deauvieau et J.P. Terrail *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, La dispute, 2007* (p. 102)

13) J. Deauvieau et J.P. Terrail *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, La dispute, 2007* (p. 252)

14) J. Deauvieau y insiste à propos des SES : « le « cours dialogué » et les « méthodes actives », souvent présentés comme des remèdes pédagogiques à la difficulté scolaire, sont précisément particulièrement difficiles à mettre en place... dans ces classes faibles. Ces méthodes d'enseignement conduisent à un affaiblissement des pratiques « explicites » de l'enseignement au profit d'une pédagogie plus « invisible » (Bernstein, 1975). Or, dans les classes où les élèves sont en difficulté scolaire, l'invisibilisation des pratiques pédagogiques passe mal. Le fait par exemple de devoir « trouver » le cours à partir d'exercices et de noter de manière autonome les résultats peut provoquer une grande incompréhension de la part des élèves des classes faibles », *Observer et comprendre les pratiques enseignantes, Sociologie du travail, 2007, n° 49* (p. 103).

15) S. Bonnery : « L'individualisation dans la classe, dans l'école, dans la société », 4 novembre 2009, <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article59>. Il ne s'agit là que de l'un des nombreux exemples donnés par S. Bonnery. Il montre par exemple comment, à l'occasion d'un travail de groupe en géométrie, certains élèves seulement ont une activité cognitive de classification et de conceptualisation, alors que d'autres se contentent d'appliquer les consignes de celui ou celle de leur camarade qui a compris que la tâche correspondait à un apprentissage.

16) Interview accordée à « Fenêtre sur cour » Organe du SNUIPP-FSU, 4 février 2004 (<http://www-old.snuipp.fr/spip.php?article1514>)

17) Au sein d'une production très riche, on peut signaler l'article d'E. Bautier et R. Goigoux, *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, *Revue française de pédagogie*, n° 148, Juillet, août, septembre 2004. Dans cet article les auteurs précisent : « Les genres premiers peuvent ici être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent » (p. 91) « Les genres sont seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production, ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer » (p. 91).

18) Pour éviter tout malentendu, précisons que la secondarisation, en ce sens, s'impose aussi bien à l'école qu'au collège, au lycée et dans l'enseignement supérieur.



«l'école française laminée»

19) E. Bautier et R. Goigoux, article cité, p. 91
 20) « Reconnaître la « vérité » des savoirs scolaires d'un point de vue épistémologique est le préalable à tout apprentissage, et, partant, à toute critique de ces savoirs sur un plan intellectuel et scriptural. Les travaux sur l'apprentissage montrent que le rapport aux savoirs des élèves en difficulté scolaire tend à relativiser les savoirs scolaires au nom d'une « vérité » de l'expérience et que cette attitude empêche précisément d'entrer dans une posture d'apprentissage » J. Deauvieau, article cité, (p. 108).

21) Ces malentendus se manifestent notamment dans l'usage du vocabulaire. Il n'est pas évident que le remboursement d'une dette soit une composante de l'épargne ou qu'une entreprise puisse avoir un but non lucratif. Il est plus complexe encore de s'approprier les différents sens du mot « capital » (qui sont tous très éloignés du sens courant). Quand on en reste à l'activisme langagier décrit par J. Deauvieau, il y a fort à parier que l'apprentissage du vocabulaire propre aux sciences sociales ne se réalisera que très difficilement.

22) Ce risque de retraduction sera plus fort si le professeur, au nom de l'esprit critique, dénonce les analyses néo-classiques et les assimile aux « politiques néolibérales ».

23) <http://ddata.over-blog.com/xxxxxyy/0/03/02/87/cours-de-l-re/Introduction-regard-socio-eco-et-pol-sur-le-tatouage.pdf>. Le nom du professeur auteur de ce support de cours ne figurait pas sur le site consulté. En tout état de cause, il semble nécessaire de conserver l'anonymat des professeurs auteurs des documents étudiés (même si ces documents sont publics du fait de leur diffusion sur internet).

24) Une des normes implicites que l'on peut repérer dans les manuels consiste à prendre des exemples dont on pense qu'ils sont susceptibles d'intéresser les élèves (le sport, la musique, etc.).

25) Cette question est extrêmement complexe et ambitieuse. Bien qu'elle porte sur un objet « concret », le tatouage, on ne peut y répondre que grâce à un haut niveau d'abstraction. Or à ce stade de l'année et compte tenu des documents proposés, les élèves ne peuvent pas détenir, sur la base de leurs activités scolaires, la familiarité avec le concept de politique qui seule permettrait de répondre à la question. Il y a fort à parier que pour la majorité des élèves la politique est assimilée à la politique politicienne. On a encore un exemple de malentendu : le professeur utilise un concept alors que les élèves font référence au sens courant du mot et rien n'est fait pour conduire les élèves à passer de ce sens lié à l'expérience (genre premier) au sens conceptuel (genre second).

26) Ce programme est paru au Journal Officiel du 30 juin 2001.

27) Rappelons que cette activité d'introduction est proposée dans les premières heures de cours de l'année et que certains des élèves n'ont même pas suivi l'enseignement optionnel de SES de seconde.

28) Cela pose le problème que nous ne traiterons pas ici de la confusion entre le social et le sociologique. Voir à ce propos l'article que nous avons écrit avec C. Dollo et C. Rodrigues: http://www.eloge-des-ses.fr/textes-en-ligne/intro-seconde-_definitif-ab-cd-cr-2008.pdf

29) Mais qui est aujourd'hui très utilisé dans l'ensemble des disciplines scolaires.

30) J.Y. Rochex, L'œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste, in D. Frandji et Ph.

Vitale (2008), Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société, Presses universitaires de Rennes, Collection Le sens social, (p. 109)

31) P. Bourdieu (1966), L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, Revue française de sociologie - vol. 7 n° 3, p. 325-347

ANNEXE

TD: Etude d'un marché: le marché de la lessive pour lave linge

1) Présentation

Le marché de la lessive (hors produit très spécialisé) est un marché qui paraît assez concurrentiel, avec de nombreuses publicités à la télévision, souvent agressives ou accrocheuses. Il s'agit pourtant d'un marché assez classique, avec quelques firmes multinationales dominantes qui dominent le marché et qui se « cachent » derrière des marques à forte notoriété. Une seule firme peut distribuer plusieurs marques qui paraissent se faire concurrence. Ce marché étant totalement saturé, il est difficile de s'y faire une place. La concurrence vient donc d'une part des MDD, marque de distributeur, comme Carrefour, Leclerc, Casino, super U ou Auchan, et d'autre part du hard discount comme Lidl ou Leader Price qui cherche surtout à vendre des produits à très faible prix, mais à la qualité souvent moyenne (la quantité de principe actif étant plus faible, il faut mettre plus de produit pour obtenir le même service de nettoyage du linge).

2) Votre travail va consister à présenter ce marché en identifiant à quels groupes appartiennent les marques les plus connues, puis à développer les tendances récentes de ce marché: Chiffre d'affaire (CA) global, types de produits qui « marchent » le mieux, tendances récentes, ...

Q1: A quels groupes appartiennent ces quelques marques classées par ordre alphabétique:

ARBREVERT groupe Novamex	ARIEL Procter gamble	BONUS Procter gamble	DASH Procter gamble
LE CHAT Henkel	OMO Unilever	SKIP Unilever	SUPER CROIX Henkel

Q2: Que représentent (environ) ces groupes (rappeler leur nom) en % du marché français, quels sont enfin les parts de marché des MDD et des magasins hard discount? (journal du net, 2006)

Groupe 1 HD	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	MDD
Procter gamble 36 %	Unilever 25%	Henkel 24%	groupe Novamex faible %	-10% -10%



«l'école française laminée»

Q3: Quel est le CA global de ce marché de la lessive: 1,04 Milliard (Md) en 2010 (site Isa_conso.fr)

Il était à près de 1,3 Md en 2002. Il se réduit donc en valeur (mais augmente en volume).

Q4: Quelles sont les tendances récentes de ce marché: (Isa-conso.fr, 2010)

Marché saturé mais dominé par 3 firmes internationales qui ont segmenté le marché (produit bas, milieu et haut de gamme) et qui conservent leur domination avec l'innovation: Produits multi-activité, aspects diversifiés, additifs techniques, doses réduites, et accent mis sur l'écologie. Le groupe novamex est le petit dernier de ce marché, avec sa marque écologique l'arbre vert, mais ses positions sont encore faibles. Les MDD et les HD ont des difficultés à s'imposer sur ce marché où les consommateurs restent fidèles aux marques et sont sensibles à l'innovation. Ce sont les lessives liquides (+ de 50% du marché), et les mini doses qui représentent les tendances actuelles devant les poudres (+ de 30 %) et les tablettes (- de 15 %). La publicité représente environ 66 Millions d'€ en 2010, soit 6,5 % du CA global du marché. Et l'efficacité reste une exigence importante pour les consommateurs, souvent avant l'argument écologique.

Q6: Les sites utilisés:

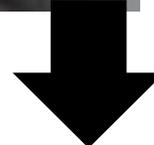
- <http://www.journaldunet.com/management/0603/0603124match-lessive.shtml>
- <http://www.isa-conso.fr/la-lessive-univers-de-marques,117815>

• Le site de wikipedia, et les sites des marques ou des groupes

Lettre d'un confrère français
Avec mes collègues,
j'ai joué le jeu des
groupes
de compétences:
j'en sors
écoeuré

octobre 2011

5



Le lycée dans lequel j'enseigne a mis en place depuis la rentrée dernière (2010) le dispositif fer de lance de la réforme de l'enseignement des langues vivantes : les fameux groupes de compétences. Nous avons ainsi cédé à l'insistance de l'inspection et de l'administration à nous imposer une manière de travailler que ne rend obligatoire aucun texte officiel, puisque ces derniers se contentent de les proposer ou de les recommander. [1]

Les raisons de cette insistance sont multiples. Sans viser l'exhaustivité, on peut notamment mentionner, de la part de l'inspection, la volonté de contraindre les enseignants à travailler ensemble.

Déplorer le manque de concertation est en effet devenu une critique quasi systématique. Les enseignants sont constamment soupçonnés de ne travailler qu'en totale autarcie et sans se préoccuper aucunement d'une quelconque « harmonisation de leurs pratiques », corollaire tout aussi systématique à la critique de leur supposée absence de collaboration.

Par son fonctionnement, le dispositif les force donc à des échanges constants et continuels, qui pour être plus soutenus n'en sont pas forcément plus productifs - on verra qu'il s'agit plutôt du contraire.



«l'école française laminée»

Réunionite aigüe aux forts accents administratifs

Les groupes de compétences permettent ensuite à l'équipe administrative d'un établissement de se prévaloir de la mise en place d'un « projet » élaboré à grands coûts d'organisation et de réunions, au cours desquelles il est cependant beaucoup question d'administratif et très peu de pédagogie. Une telle mise en place constitue une vitrine à l'attention tant du rectorat que des parents d'élèves. Il est ainsi aisé, pour l'établissement d'abord, pour l'inspection ensuite, de revendiquer un souci accru de promouvoir et d'améliorer l'enseignement des langues.

Contraints et forcés, nous avons donc mis en place les groupes de compétences. Nous l'avons fait en adoptant toutes les préconisations et tous les principes de fonctionnement, comme on peut en juger avec ce qui suit.

Nous avons scrupuleusement joué le jeu

Les élèves ont été évalués à plusieurs moments de l'année, à chaque fois en vue de les positionner au regard de leur niveau de compétence dans l'une des quatre activités langagières principales (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale). A chaque fois ont été constitués des « groupes de besoins » (terme officiel pour éviter de parler de groupes de niveaux). Les élèves les plus à l'aise ont été regroupés ensemble, de même que les élèves plus moyens, et les élèves les plus faibles. Ces groupes ont été redistribués à chaque nouvelle évaluation de positionnement (il y en eut trois au cours de l'année, à intervalles réguliers). A la fin de chaque période les élèves ont été de nouveau évalués pour mesurer le chemin parcouru dans l'activité langagière travaillée. Tous les enseignants ont travaillé sur des thèmes communs, de manière à uniformiser le vocabulaire, les thèmes culturels, et tout le contenu des enseignements.

Nous avons scrupuleusement joué le jeu du travail par activité langagière. Nous avons, à chaque basculement des groupes, corrigé, puis regroupé par niveau de réussite les travaux d'élèves. Nous avons nous-mêmes constitué les listes des groupes en fonction de ces niveaux. Nous avons formé des groupes nouveaux après chaque évaluation de positionnement, sans chercher particulièrement à maintenir les élèves ensemble ou à les disperser. Nous avons évalué les élèves en début, en cours et en fin de travail.

Nous avons mis en place tout ce qui nous a été « recommandé ». Et le bilan que nous en tirons est absolument catastrophique.

Une catastrophe pour les élèves comme pour les enseignants

Du point de vue des résultats d'abord : la comparaison des évaluations de positionnement et des évaluations bilan montre qu'un bon nombre d'élèves (entre 20 et 50 % selon les groupes) n'a non seulement pas progressé mais encore régressé en dépit du travail effectué. Les élèves les plus faibles sont ceux qui ont été les plus touchés par le phénomène.

Du point de vue des conditions d'apprentissage pour les élèves, ensuite : une majorité d'élèves a déclaré en fin d'année avoir été perturbée par les changements d'enseignant. Modification du groupe et de l'atmosphère de classe, méthodes d'encadrement forcément diverses d'un enseignant à l'autre, nécessité de prises de repères réitérées : nombre d'élèves ont eu la sensation de n'être que des numéros.

Du point de vue de l'émulation entre les élèves, le constat est là encore déplorable. La théorie selon laquelle les élèves les plus faibles, une fois regroupés les uns avec les autres, allaient se libérer de leurs inhibitions et progresser plus aisément est totalement démentie par la pratique. Les mêmes réflexes de classe s'instaurent que dans n'importe quel groupe « traditionnel » : certains élèves s'investissent volontiers, d'autres s'y refusent, parfois obstinément et ce malgré les efforts de l'enseignant. Les groupes les plus faibles sont en revanche amputés de tout élément moteur qui pourrait les tirer vers le haut, et c'est à l'enseignant qu'il revient de pallier ce manque. Cela va à l'encontre des principes didactiques qui préconisent la communication entre les élèves, et que l'approche actionnelle se défend de remettre en cause. Plus grave encore, la mise en place de groupes de niveaux, fussent-ils à durée limitée, débouche inévitablement sur un abaissement des objectifs que l'enseignant fixe pour les élèves. Puisqu'aucun d'entre eux n'est susceptible de l'atteindre, pourquoi viser un objectif égal à celui d'un groupe plus à l'aise ? Aucune chance dans ces conditions qu'aucun de ces élèves atteigne un niveau supérieur à celui que l'on prête au groupe.

Du point de vue du suivi des élèves : les enseignants ont eux aussi dû découvrir de nouveaux groupes à quatre reprises dans l'année : au début de la période de révision à la rentrée, puis à la suite de chacune des trois évaluations de positionnement. Il est dès lors impossible de suivre la progression, les difficultés et plus largement le parcours des élèves au cours de l'année, et donc de les encadrer de manière satisfaisante. Alors que les élèves deviennent plus anonymes pour les enseignants, ces derniers ne sont guère plus



«l'école française laminée»

que des professeurs temporaires pour leurs groupes, avec des conséquences désastreuses pour la motivation et l'implication des élèves qui se reflètent dans les résultats.

Du point de vue pédagogique et administratif, enfin, la mise en place des groupes a nécessité de la part de l'administration mais aussi des enseignants une somme considérable de travail et d'organisation qui ne relève pas du travail pédagogique et se fait au détriment de celui-ci. Là encore ce sont les élèves qui en ont fait les frais. Le travail en commun auquel les enseignants sont ainsi contraints (c'est l'un des objectifs évidents du dispositif), purement administratif, ne se traduit par aucun enrichissement pédagogique. Forcer tous les enseignants amenés à travailler ainsi en parallèle à proposer exactement les mêmes documents, les mêmes activités, et la même progression est illusoire. Cela va à l'encontre des spécificités de chaque groupe d'élèves, de chaque personnalité d'enseignant, et se traduit là aussi par un appauvrissement, en aucun cas par un enrichissement.

Au moment du bilan le consensus se fait. Lourdeur du dispositif, résultats négatifs, fonctionnement pédagogique contre-productif, perte de suivi des élèves, pour l'équipe enseignante le constat est désastreux. Même l'administration déplore, elle aussi, les contraintes énormes auxquelles l'organisation de ces groupes de compétences la soumet.

Et pourtant, la marche forcée se prolonge

Pourtant à la rentrée, au lycée, les « groupes de compétences » seront maintenus. Ils seront en outre étendus aux premières. Parce que l'inspection le « recommande » et que l'administration ne veut pas aller à l'encontre de ces recommandations.

Le dispositif actuel étant proprement intenable, et ses conséquences, catastrophiques, on nous impose pour l'année prochaine de conserver le même fonctionnement, en supprimant simplement les modifications de groupes. Les élèves seront évalués en début d'année sur les quatre activités langagières, répartis en groupes de niveaux à partir d'une moyenne de leurs résultats, et n'en bougeront plus, à l'exception de deux ou trois, à la marge, qui seuls pourront peut-être passer dans le groupe supérieur ou inférieur à une ou deux reprises.

Dans notre lycée, à la rentrée prochaine, il y aura donc des groupes forts, des groupes moyens et des groupes faibles. J'omets les guillemets, ils n'ont pas de raison d'être. Quel que soit le principe qui y préside,

une répartition des élèves en fonction de leur niveau signifie toujours des groupes forts et des groupes faibles.

Dans notre lycée, à la rentrée, il y aura des groupes d'élèves dont on déclarera en début d'année qu'ils ne sont pas capables d'aller aussi loin que les autres. Dont presque tous seront, dès le départ et pour toute l'année, des élèves faibles en langues.

Dans notre lycée, à la rentrée, il y aura des élèves à qui, sur la base d'une évaluation de début d'année, on fermera la porte de certaines filières. Dans notre lycée, à la rentrée, il y aura des élèves à qui l'on dira en substance : « tu es mauvais, et tu vas le rester. »

« Tu es mauvais et tu vas le rester »

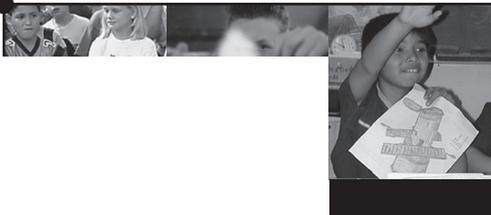
Les groupes de compétences apparaissent ainsi pour rien moins que ce qu'ils sont : des groupes de niveaux. Des groupes qui visent à classer les élèves en fonction de ce dont on les juge capables. À les cantonner dans cette situation, et à les orienter en fonction de celle-ci.

Les groupes de compétences s'inscrivent dans une perspective de déterminisme éducatif et d'utilitarisme pédagogique qui dépasse les inquiétudes déjà lourdes que suscite la réduction drastique des moyens consacrés à l'éducation. L'approche actionnelle, qui vise à faire travailler les élèves dans l'optique unique et sous le seul prétexte de la réalisation d'une tâche finale, au dépend de tout ce qui n'est pas immédiatement utile et nécessaire à celle-ci, va dans le même sens. En dépit de ses vertus lorsque elle est ponctuelle, sa préconisation absolue et systématique pose la question de l'apprentissage comme étant sa propre finalité. Faut-il étudier ou apprendre quelque chose si cela ne trouve pas son utilité ou son application immédiate ? Les tenants de la perspective actionnelle semblent répondre par la négative.

Le fait que ce soient les mêmes personnes (les inspecteurs académiques et généraux) qui cherchent à contraindre les enseignants à adopter un système qui tend dangereusement vers le déterminisme éducatif a de quoi faire très peur.

Dans notre lycée, à la rentrée, nous allons travailler de manière indigne.

[1] « Les enseignements de langues vivantes étrangères peuvent être dispensés en groupes de compétences, » d'après l'article D312-17 du code de l'éducation



LE SENS DE NOTRE PRÉSENCE AUX CÔTÉS DE CEUX D'ARCELOR MITTAL

Par Philippe Schmetz et Vito Dell'Aquila

Nous étions quelques militants de l'équipe liégeoise de l'Aped à manifester notre solidarité envers les sidérurgistes du groupe Arcelor Mittal, le mercredi 26 octobre sur la place de Seraing. Et à remettre le couvert lors de la grève générale dans le bassin liégeois le 7 décembre. Au-delà du plaisir de retrouver quelques anciens élèves devenus ouvriers et d'entretenir les liens de camaraderie qui nous unissent à d'autres mouvements de la gauche de gauche, qu'est-ce qui peut bien motiver la présence d'enseignants dans ces rassemblements ?

Nous ne signerons pas ici un article définitif sur la question. Les luttes qui s'annoncent sur tous les fronts sociaux nous donneront assez d'occasions de préciser les choses. Tenons-nous en aujourd'hui à quelques réflexions livrées pêle-mêle...

Solidarité et cohérence envers nos anciens élèves

Donner à tous les jeunes les armes qui permettent de comprendre le monde et de participer à sa transformation, vers la justice sociale : tel est le leitmotiv de l'Aped depuis sa fondation. C'est le seul sens que puissent trouver à l'école les enfants issus des classes les plus pauvres de la population. Ce qui est en train de se passer à Liège (mais pas que là) est un cas d'école. L'heure est venue de passer de la théorie à la pratique. La photo qui illustre cet article mérite un commentaire. Côte à côte, Vito, enseignant, militant de l'Aped, et deux de ses anciens élèves, ouvriers à la FN d'Herstal, venus eux aussi manifester leur soutien à ceux d'Arcelor Mittal. Le premier a oeuvré pendant des années à éveiller les seconds à la citoyenneté critique, aux valeurs de la coopération et du collectif. Les seconds, devenus travailleurs, sont confrontés



«arcelor mittal»

à l'exploitation dans un monde du travail mené par la seule logique du profit. Notre présence est doublement symbolique à leurs yeux. Primo, nous soutenons leur lutte. Et ils ne se privent pas de nous en remercier. Secundo, nous sommes cohérents avec ce que nous leur avons enseigné. Inutile de dire que les retrouvailles sont très chaleureuses. Cette solidarité et cette cohérence sont par ailleurs un signal envoyé à nos élèves actuels, très sensibles eux aussi à ce qui se passe dans l'industrie liégeoise, celle qui est censée leur donner un emploi dans un avenir proche. Notre absence de l'école, puisque nous nous sommes déclarés en grève, n'est pas passée pas inaperçue. Et c'est très bien ainsi. Cette cohérence entre les valeurs que nous tâchons de véhiculer et nos actes doit renforcer notre crédibilité d'enseignants. Elle peut sans doute aussi inspirer à nos élèves, qui seront dans quelques années parents d'élèves, une autre vision de l'enseignement, plus proche du projet d'Ecole démocratique que nous défendons. Puissent-ils devenir à leur tour porteurs d'une autre école possible...

Les ouvriers jetés au rebut ont des enfants... qui fréquentent nos établissements

Notre quotidien d'enseignants est étroitement lié à ce qui se passe dans la vie sociale. Ce que vivent les enfants dans leur famille, les difficultés matérielles (mais aussi psychologiques, médicales, sociales, culturelles, etc.) qui découleront inévitablement de la perte d'emploi de leurs parents, tout cela aura forcément des conséquences sur leur trajectoire scolaire. La vie réelle ne reste pas au vestiaire de l'école ! Si elle se durcit, il ne faudra pas s'étonner de voir les enfants des victimes éprouver toutes les peines à se concentrer sur les études. Depuis des lustres déjà, le mauvais rapport que beaucoup de jeunes entretiennent avec l'enseignement n'est pas étranger au fait que leur horizon est presque totalement bouché.

Enseignants et travailleurs de tous secteurs: proies des mêmes prédateurs

Même si (pour l'instant !) le monde enseignant semble ne pas devoir subir d'attaque sur l'emploi (quoique... parlez-en aux confrères français...), il est bon de se souvenir des coupes sombres des années 1982 à 1996. Comme dans tous les services publics, nous avons été violemment saignés. Moins d'agents doivent abattre le même volume global de travail. Ça s'appelle une hausse de productivité. Les travailleurs du privé n'ont rien connu d'autre. Depuis le tournant

des années '80, c'est le même néolibéralisme qui nous étrille : toujours plus d'exploitation côté travailleurs, pour toujours plus de profit côté capitalistes. Rien de plus logique, dès lors, que nous nous retrouvions ensemble dans la rue.

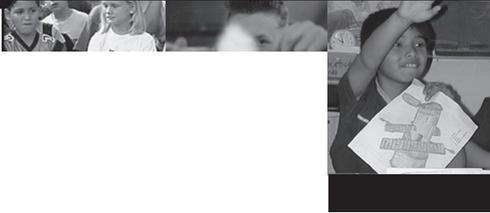
Seule l'action unit

Deux convictions encore. La première : nous l'expérimentons à tous les étages de notre association, du régional au national, ce n'est que dans l'action que les énergies se mobilisent, que les échanges s'accroissent, que les militants se solidarisent pour faire avancer le projet d'une Ecole démocratique. Mercredi, nous avons posé un acte. Nous avons rejoint une action. Il y en aura d'autres, mais celle-ci fut déjà très féconde.

Seule l'union des luttes fera bouger les choses

Outre le rapprochement avec quelques jeunes travailleurs qui furent il n'y a pas si longtemps nos élèves, nous avons resserré nos liens avec d'autres mouvements de la gauche de gauche. C'est notre seconde conviction : nous n'inverserons pas le cours des événements en luttant au coup par coup, chaque corporation dans son coin. Il nous revient de trouver le fil conducteur qui, au-delà des situations particulières, permet de donner un sens commun à celles-ci. Cette prise de conscience sera le ciment de la solidarité et de la mobilisation. Ce n'est qu'en unissant nos combats que nous nous donnerons des chances de bousculer l'ordre établi. Et il le faudra de toute urgence, car, n'en doutons pas, les temps qui viennent seront particulièrement durs. L'accord de gouvernement annonce un sale temps de régression sociale. L'enseignement ne sera pas épargné : les profs, eux aussi, seront attaqués de front (les entités fédérées étant appelées à la rescousse d'un Etat fédéral qui a volé au secours des banquiers).





••• **LE SAMEDI 22 OCTOBRE**
••• **LES SIX HEURES**
••• **POUR L'ÉCOLE**
••• **DÉMOCRATIQUE**
•••





«six heures pour l'école démocratique»



Voici quelques instantanés de nos traditionnelles Six heures. Un succès qui se confirme tous les deux ans. Trois cents participants. Des ateliers portant sur les thématiques de l'Aped (réforme du qualifiant, cours de philosophie, formation polytechnique, formation des enseignants, marchandisation de l'école, pédagogie active dans le maternel...), d'autres sur des préoccupations progressistes, oserions-nous dire transversales (Congo, Israël, écologie, colonisation, révolutions arabes...) Nous avons fait le choix de vous épargner les « actes » de cette journée. Les comptes-rendus de ce genre sont souvent assommants. En revanche, vous retrouverez, si ce n'est déjà fait, les interventions de la plénière de midi (Anne Morelli et Nico Hirtt), ainsi que quelques diaporamas, sur notre site internet. Et plusieurs des dossiers traités dans les ateliers l'avaient déjà été dans l'Ecole démocratique... et sur skolo.org. Ou sont en voie de l'être.





«succès pour le forum»

Succès pour le Forum: « L'École de la réussite pour tous, c'est possible ! »

Moins d'un mois après les « Six Heures pour l'École Démocratique », l'Aped participait le 19 novembre à Louvain-la-Neuve à un autre événement majeur : le forum « L'École de la réussite pour tous, c'est possible ! ». Il est vrai qu'ici nous ne portions pas seuls l'organisation. Loin s'en faut puisque le forum était labellisé « Plate-forme de Lutte contre l'Échec Scolaire ». L'Aped étant l'une des composantes de cette plate-forme parmi beaucoup d'autres. Citons, par exemple, la Ligue des Familles, CGÉ (Changement pour l'Égalité), Lire et Ecrire, Infor Jeunes, la Ligue des Droits de l'Enfant (à l'origine de la plate-forme), les trois principaux syndicats enseignants, etc.

L'objectif du forum était le suivant : partant du constat de la situation dramatique de l'enseignement en Communauté Française – ce que nous appelons à l'Aped « la catastrophe scolaire belge » -, ne pas rester les bras croisés. Et affirmer haut et fort qu'il est possible de construire un système scolaire qui se donne pour mission – et y arrive – de faire réussir chacun. Le but était d'échanger les analyses, propositions et pistes d'action avec les enseignants, parents, chercheurs et tous les citoyens intéressés qui s'étaient déplacés en nombre (300 personnes).

La matinée se déroulait en plénière. Jean-Pierre Coenen (Ligue des Droits de l'Enfant) a d'abord rappelé le constat concernant l'échec scolaire. Puis les origines et l'objectif de la Plate-forme, ainsi que les grandes lignes de son Mémoire.

Ensuite, deux exposés étaient prévus. Il s'agissait de présenter les deux grandes orientations possibles (et pas contradictoires) pour s'attaquer à l'échec : les réformes de structure et les réformes pédagogiques. Jean-Pierre Kerckhofs (Aped) a rappelé les arguments favorables à une forte régulation des inscriptions, à un seul réseau public et à un tronc commun jusqu'à 16 ans, afin de lutter contre ce qui représente probablement l'aspect le plus insupportable de l'échec scolaire : les

inégalités sociales. Vincent Dupriez (GIRSEF-UCL) a montré, exemple français à l'appui, comment on peut améliorer les résultats d'élèves issus de milieux populaires. A condition de ne pas laisser les enseignants se débrouiller seuls, mais de leur fournir des outils très concrets. S'ensuivirent alors un débat avec la salle, puis un temps de pause bienvenu pour échanger de manière conviviale, tout en dégustant un excellent sandwich préparé par une association. La pause pouvait aussi être mise à profit pour visiter les stands des différentes organisations membres.

L'après-midi, les participants devaient se répartir en six groupes. Il fallait choisir entre un atelier consacré à la manière d'accueillir les enfants souffrant d'un handicap, en les intégrant dans l'enseignement « ordinaire ». Ou un atelier visant à appréhender les concepts de « rapport au savoir » et de « lecture en positif » des difficultés des élèves pour les aider à entrer dans l'écrit. Un troisième atelier se proposait d'apprendre à éveiller les élèves du primaire au véritable sens des nombres.

Un autre se donnait comme objectif de réfléchir avec les organisations syndicales aux éventuelles contradictions - et le cas échéant la manière de les surmonter - entre la protection du personnel et la volonté de promouvoir l'École de la réussite. Un atelier abordait également le partenariat famille-École, particulièrement pour les élèves de milieux défavorisés. Enfin, un atelier s'attaquait à la marchandisation de l'enseignement sous la houlette d'un certain Nico Hirtt...

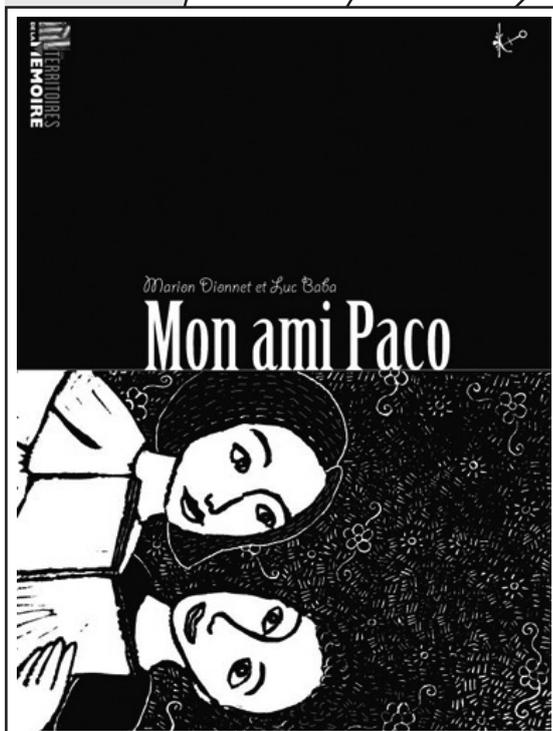
La grande majorité des participants ont apprécié la richesse des échanges et sont souvent repartis en se disant « reboostés » par le dynamisme qui ressortait de la journée. « On sent qu'on n'est pas seuls » proclamaient-ils souvent. Une initiative qui mérite donc une suite.

JPK

Plateforme
contre l'échec
scolaire



«lire»



Les questions de migration et d'enfermement des personnes en séjour illégal pour les 8 - 12 ans

Mon ami Paco

Illustrations (linogravures) de Marion Dionnet, texte de Luc Baba

Paco fait son entrée dans la classe de Claire. Il est différent, noir, mais on dit de couleur. Bien vite ils deviennent amis. Paco raconte comment il s'est enfui avec sa mère d'un pays en guerre, alors que Claire, elle, pensait que la guerre appartenait à l'ancien temps. Paco vient faire des crêpes chez Claire, elle va arroser les pissenlits près de «l'usine désinfectée» où il habite. Et puis un jour il disparaît. Alors le temps de la solidarité arrive et une pétition est signée par plein de mains émues...

C'est un album en noir et blanc. Une histoire d'aujourd'hui, vue par des yeux d'enfants. Immigration, enfermement arbitraire, expulsion... des thèmes forts qui touchent au cœur, relayés par deux pages d'explications pour aller plus loin. Droits de l'homme, demandeurs d'asile, papiers, liberté... autant de notions à apprendre, à comprendre dès le plus jeune âge pour grandir en citoyen responsable... Un premier album du genre pour Les Territoires de la Mémoire qui lancent une nouvelle collection afin de mettre l'illustration à l'honneur.

Editions Les Territoires de la Mémoire. Collection Points d'encre, 32 pages, 8 euros.

Les Territoires de la Mémoire

Boulevard d'Avroy 86, à 4000 Liège (Belgique)

<http://www.territoires-memoire.be/>

Téléphone 04 232 70 60



Une école moins carnée

Dans le numéro de décembre 2011, le magazine PROF consacre un de ses dossiers à l'alimentation carnée dans les cantines scolaires. À l'occasion de la campagne « jeudi veggie », qui propose un repas sans viande par semaine, Patrick Delmée soulève la question pertinente « Des militants à l'école, jusqu'où ? ». Il reconnaît que « cette notion de militantisme n'est pas facile à cerner ». À partir de quand des actes ou des paroles sont-ils identifiés comme militants et entrent-ils en contradiction avec certaines recommandations du décret « neutralité », qui précise notamment que « aucune vérité n'est imposée aux élèves, ceux-ci étant encouragés à rechercher et à construire librement la leur » ? Dans ce cas-ci, la « vérité » qu'une alimentation trop carnée n'est pas généralisable à l'échelle de l'humanité, pour des raisons écologiques, ne devrait donc pas être imposée aux élèves, même si elle est sérieusement corroborée par des recherches scientifiques ? Le lobby de la boucherie n'a-t-il pas en son temps, lui aussi, influencé, voire conditionné les esprits à la surconsommation de viande, à tel point qu'il apparaît aujourd'hui normal de manger quotidiennement de la bidoche, jadis réservée au repas dominical ? (1) Y aurait-il des vérités acceptables (et transmissibles) à l'École et d'autres qui ne le seraient pas ? Le cas échéant, qui décide, et selon quelles procédures démocratiques ? L'École n'hésite pourtant pas à imposer des vérités-dogmes comme celle des droits de l'homme, et personne, à ma connaissance, ne s'en est plaint... N'oublions pas qu'elle n'a jamais été et ne sera jamais neutre, malgré les contorsions sémantiques ou les professions de foi de certains acteurs majeurs de l'enseignement. Comme l'avait déjà remarqué Louis Althusser, l'École est idéologique (2), pour le meilleur et pour le pire. Pour le pire, on prendra en exemple l'intrusion publicitaire dans les établissements, qui semble moins poser de problèmes de conscience chez certains que les interventions militantes (ou vues comme telles).

C'est la question du constructivisme qui est plus largement posée ici. Qu'est-ce qui fonde la « mythologie programmée » ou les « institutions imaginaires » de la société, pour reprendre une expression de Cornélius Castoriadis ? Quelle est la part venant d'un individu supposé libre et rationnel, et celle venant du milieu ? Comment s'articulent déterminisme et liberté ? Le décret postule, avec générosité mais légèreté, la « liberté de conscience des élèves ». Est-ce bien le cas chez un adolescent, ou a fortiori un enfant, par définition un être incomplet, en construction, inévitablement façonné par la culture dans laquelle il vit, inscrit dans une continuité historique, générationnelle et symbolique (cf. Lacan) ? Autant de questions soulevées, directement ou indirectement, par cet article intéressant, et qui devraient faire l'objet d'un large débat dans l'enseignement. (BL)

Mineurs d'âge en difficulté ou en danger : toujours plus nombreux

Le travail des services de l'Aide à la jeunesse est en train d'exploser. Le nombre de mineurs en difficulté ou en danger a augmenté de 56 % ces dernières années. En 2010, pas loin de 40 000 jeunes de 0 à 18 ans ont ainsi été en contact avec le SAJ ou le SPJ. Deux tranches d'âge sont particulièrement exposées : les ados de 15 à 17 ans – on s'y attendait un peu – et les tout petits de moins de 3 ans (20 % des enfants pris en charge), une réalité très préoccupante. Bien sûr, ces statistiques de l'administration recouvrent une grande variété de situations, des causes multiples, qui appellent des analyses plus fines. Mais elles n'en sont pas moins révélatrices de la souffrance d'un nombre toujours plus élevé de jeunes, exposés à une vie sociale toujours plus dure. Et ces 40 000 enfants fréquentent nos établissements... (PhS)
Source : Le Soir en ligne 01/12/11



Ils fréquentent nos écoles et vivent dans la pauvreté

Les difficultés matérielles que vivent bon nombre de nos élèves ne restent pas au vestiaire de l'école. Nous savons qu'elles finissent (presque) toujours par se traduire en mauvais résultats scolaires. Totalement injustes, puisque les gosses n'y sont pour rien. Les chiffres de la Direction Générale Statistique et Information Economique (DGSIE) du SPF Economie sont tombés en octobre : un Belge sur sept vit sous le seuil de pauvreté (14,6 %). Un seuil pas bien élevé, pourtant : 973 euros pour une personne vivant seule, 2.044 euros pour un ménage composé de deux adultes et deux enfants. Mais attention, la Wallonie est plus mal lotie, avec 17,7 % de personnes vivant dans la pauvreté. Et nous noterons aussi deux informations qui doivent interpeller le monde de l'enseignement, puisqu'elles concernent les jeunes : parmi les plus vulnérables, on retrouve les parents seuls avec enfants dépendants (35,3 %) et les jeunes (18,5 % appartiennent à un ménage en risque de pauvreté). (PhS) Source : LLB en ligne, 14/10/11

Pays-Bas : une prime pour les profs « excellents »

Une initiative du ministre de l'Enseignement des Pays-Bas fait grand bruit bien au-delà des frontières bataves. Pensez donc : une expérience pilote consistant à récompenser les enseignants jugés « excellents ». Budget : 10 millions € pour 2012, afin de, peut-être, gonfler les primes de 1600 enseignants de Zélande et d'Amsterdam, zones d'expérimentation. Comment les promoteurs tentent-ils de légitimer leur projet ? Ils disent vouloir « mettre davantage la qualité au cœur des préoccupations », en montrant certains profs comme des « modèles à suivre ». Selon quels critères ? La capacité à « tirer l'élève vers le haut », le professionnalisme, la faculté de s'illustrer dans des projets collectifs. Autant d'euphémismes, de termes bateaux auxquels on pourra faire dire ce qu'on veut... Les écoles volontaires pourraient recevoir jusqu'à 1700 € par an et par équivalent temps plein participant à l'expérience. Les enseignants « méritants » auraient le choix entre des primes, le financement d'un voyage de classe et du matériel supplémentaire.

Nous sommes évidemment ulcérés par ce genre d'idée, diamétralement contraire à notre projet d'école démocratique. Parce que ses termes puent la rhétorique du management privé. Parce que c'est un « modèle » de compétition de plus qui s'insinue dans un système que nous voulons coopératif. Tous les élèves, professeurs et établissements sont-ils bien logés à la même enseigne ? Les rois de l'esbrouffe ne seront-ils pas privilégiés au détriment de ceux qui s'attachent au contenu ? Le clinquant au détriment du fond ? Le zèle et la soumission à l'air du temps marchand au détriment de la citoyenneté critique ?

Il est certainement utile de rappeler que les Pays-Bas forment, avec la Belgique et l'Allemagne, le top trois européen des systèmes scolaires les plus libéraux et inégalitaires en termes de résultats. Autre chose serait d'y refinancer et réorganiser l'enseignement, afin de donner à TOUS les enseignants le cadre et les moyens pour tirer TOUS les élèves vers le haut ! (PhS)

Source : enseignants.be



Lois Lowry



Le passeur

Médium

Lois LOWRY, Le passeur

Publié en 1993, traduit de l'Américain en 1997,
L'école des loisirs, collection Médium, 288 pages, 8,80 €

A la croisée de la science-fiction, du conte philosophique et du roman initiatique, voilà un ouvrage à lire et faire lire à partir de 12 ans. J'inclinerais à le recommander plutôt pour le deuxième degré secondaire – 14-15 ans.

Quatrième de couverture : « Dans le monde où vit Jonas, la guerre, la pauvreté, le chômage, le divorce n'existent pas. Les inégalités n'existent pas. La désobéissance et la révolte n'existent pas. L'harmonie règne dans les cellules familiales constituées avec soin par le comité des sages. Les personnes trop âgées, ainsi que les nouveaux-nés inaptés sont «élargis», personne ne sait exactement ce que cela veut dire.

Dans la communauté, une seule personne détient véritablement le savoir : c'est le dépositaire de la mémoire. Lui seul sait comment était le monde, des générations plus tôt, quand il y avait encore des animaux, quand l'œil humain pouvait encore voir les couleurs, quand les gens tombaient amoureux.

Dans quelques jours, Jonas aura douze ans. Au cours d'une grande cérémonie, il se verra attribuer, comme tous les enfants de son âge, sa future fonction dans la communauté.

Jonas ne sait pas encore qu'il est unique. Un destin extraordinaire l'attend. Un destin qui peut le détruire. »

L'écriture est classique, de qualité. Lois Lowry nous tient au plus près des émotions d'un jeune héros auquel on s'identifie volontiers. Il est difficile d'en dire plus sans déflorer l'issue du roman. Disons simplement que Jonas ouvrira les yeux sur les faux-semblants de sa communauté aseptisée et choisira les chemins de la liberté, une liberté qui coûte, une liberté acquise dans la douleur, une liberté jamais définitivement acquise, mais une liberté qui prodigue la palette entière des couleurs de la vie.

