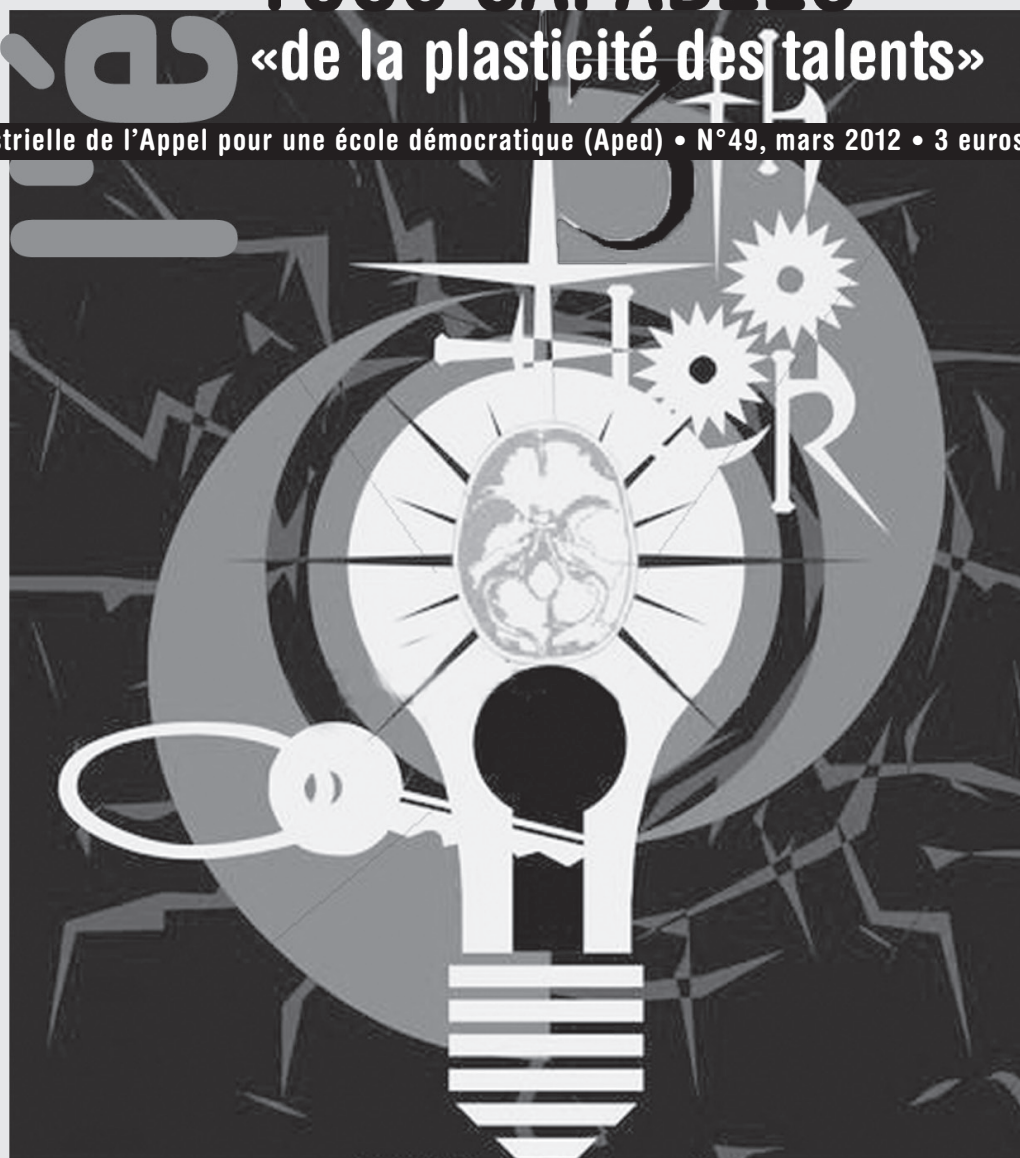


le démocratique

TOUS CAPABLES

«de la plasticité des talents»

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°49, mars 2012 • 3 euros



sommaire

DOSSIER: TOUS CAPABLES

PAGE 4

RÉGIONALISER L'ENSEIGNEMENT

PAGE 20

DÉSOBÉIR POUR CONSTRUIRE DU SENS

PAGE 25

ÉCRIVAINS EN CLASSE

PAGE 29

ÉCOLE COMMUNE: UN BEL ENCOURAGEMENT

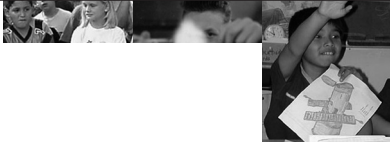
PAGE 32

BRÈVES

PAGE 34

LIRE: SOLDAT PEACEFUL DE MICHAEL MORPURGO

PAGE 36



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



Le marché scolaire est ouvert. Prenez votre ticket.

C'est reparti ! A l'occasion de l'ouverture des procédures d'inscriptions dans l'enseignement secondaire, nous avons pu assister à un nouvel échange de mauvais arguments entre les tenants de l'ultra-libéralisme scolaire et de bien faibles défenseurs de la régulation dans le camp gouvernemental.

Du côté de l'UFAPEC (l'association des parents du réseau catholique), de certains directeurs d'écoles et de bon nombre de journalistes, on s'est plu à souligner le nombre d'enfants qui, derechef, n'obtiendront pas de place dans l'école de leur premier choix. Comme si c'était là le résultat du décret inscriptions ! Croient-ils donc que jadis tous les enfants pouvaient s'inscrire librement là où leurs parents le souhaitaient ? C'était, au mieux, le principe du «premier arrivé, premier servi». Au pire, c'était les passe-droits accordés aux amis. Pour avoir assuré les inscriptions de vacances pendant trente ans dans une école libre, je peux témoigner que je passais le plus clair de ce temps à annoncer aux parents dépités que nous étions «complets». Le décret tant décrié n'a fait que révéler au grand jour cette réalité d'un marché scolaire polarisé et saturé.

Les opposants au décret ont, en revanche, beau jeu d'affirmer que ce dernier ne résout nullement le problème de l'inégalité des chances au nom desquelles il avait pourtant été inventé. L'origine de cette inégalité est complexe, multiple. Les pratiques pédagogiques et les programmes portent une part de responsabilité. De même que les taux d'encadrement déficients, surtout dans les premières classes de maternelle et de primaire. Ou encore notre sélection précoce en filières hiérarchisées. Mais il est désormais établi que si notre pays est le champion du monde incontesté de l'inégalité scolaire, cela provient avant tout de ce que son enseignement est organisé, de la maternelle jusqu'à l'université, sur le principe d'un «libre marché». Les systèmes éducatifs où les inscriptions sont gérées de façon planifiée, au lieu d'être laissées à la seule initiative des parents, présentent beaucoup moins d'inégalités que le nôtre, sans pour autant souffrir d'un «nivellement par le bas». Les statistiques démontrent que 50% des écarts entre pays européens sur le plan de l'équité de l'enseignement s'expliquent par le caractère plus ou moins libéral du marché scolaire.

Jusque là, chacun devait jouer des coudes sur ce marché. Maintenant, le décret inscriptions a placé des distributeurs de tickets devant les étals des vendeurs d'instruction. Cela apporte certes un peu de sérénité, mais cela ne supprime pas le marché et ses effets de ségrégation sociale et académique.

Voilà pourquoi l'Aped propose, dans le cadre d'une formation général et polytechnique, commune pour tous les enfants de 5 à 15 ans, un système d'affectation prioritaire en lieu et place de l'anarchie actuelle. Dès l'entrée d'un enfant dans l'enseignement obligatoire, ses parents se verraient proposer un établissement scolaire. S'ils acceptent cette proposition, ils sont certains d'avoir une place : plus besoin de faire la queue ou de stresser. L'affectation se ferait selon des critères de proximité et de regroupement familial, mais elle répondrait aussi, tant que faire se peut, à une recherche de mixité sociale. Les parents auraient toujours le droit de préférer chercher une autre école. Mais la mixité des établissements rendrait ce choix peu attrayant.

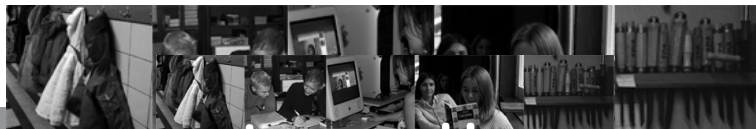
L'école est un bien public. C'est collectivement et non individuellement que nous — élèves, parents, enseignants, directeurs ou chercheurs — devons être responsables de sa qualité et de son équité.

Nico Hirtt



Tous capables

un dossier de
Linde Moriau
et **Herman Reynders**



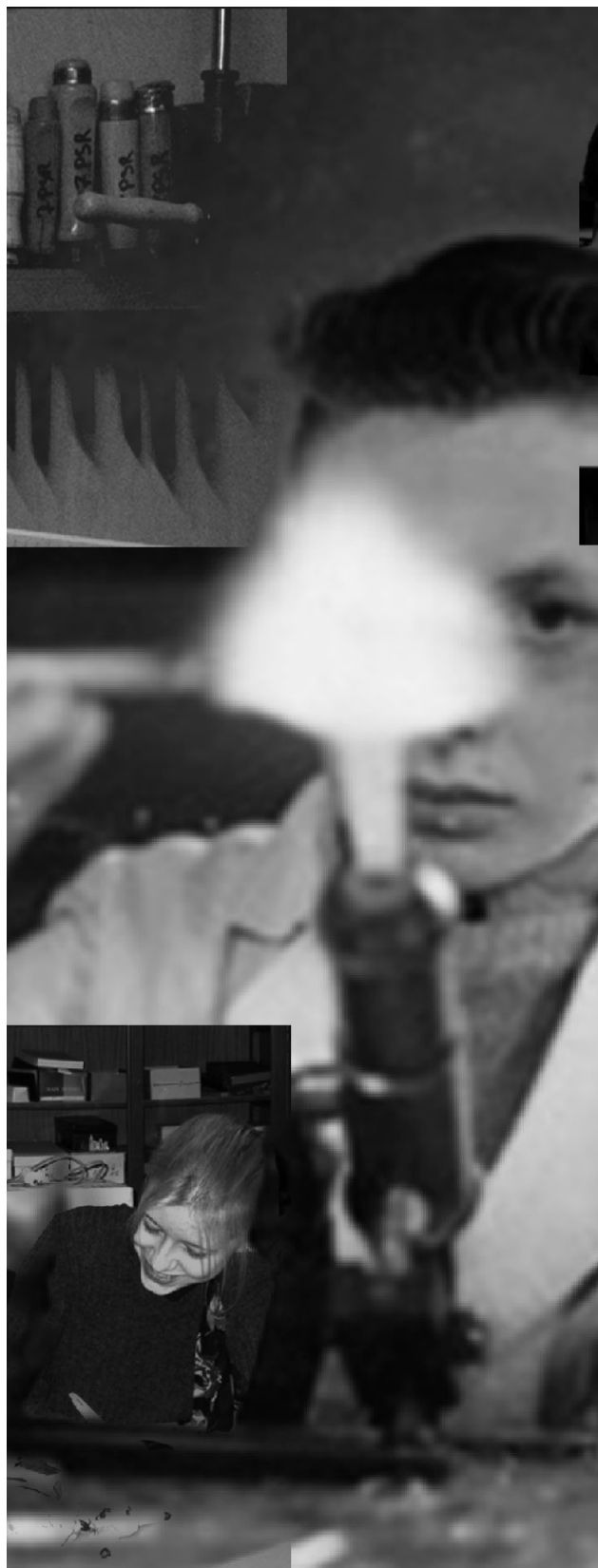
«tous capables»

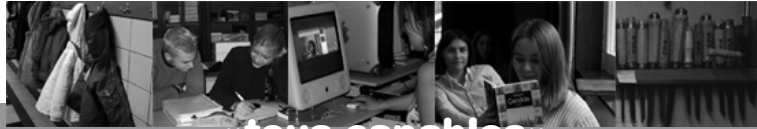
De la plasticité des talents

Le numéro précédent de "l'Ecole démocratique" a largement abordé la question du comment et du pourquoi d'un tronc commun d'enseignement général et polytechnique, de longue durée.

Dans ce numéro, nous examinerons plus en profondeur les raisons qui, selon nous, rendent un tel tronc commun possible. Nous voulons plus précisément nous interroger sur la capacité de tous les jeunes à réussir une telle formation de base générale et polytechnique de longue durée. Selon certains – et ils sont nombreux – cela ne peut en effet pas se faire, sauf à causer un nivellement par le bas, ou à voir décrocher un certain nombre d'élèves, qui ne disposeraient pas de suffisamment de talents (lisez : pas suffisamment intelligents).

Dans ce dossier, nous défendons l'optique selon laquelle l'immense majorité des jeunes est capable de suivre avec succès l'enseignement général de longue durée.





«tous capables»



Mais d'où viennent alors les inégalités dans les prestations scolaires

par Linde Moriau et Herman Reynders

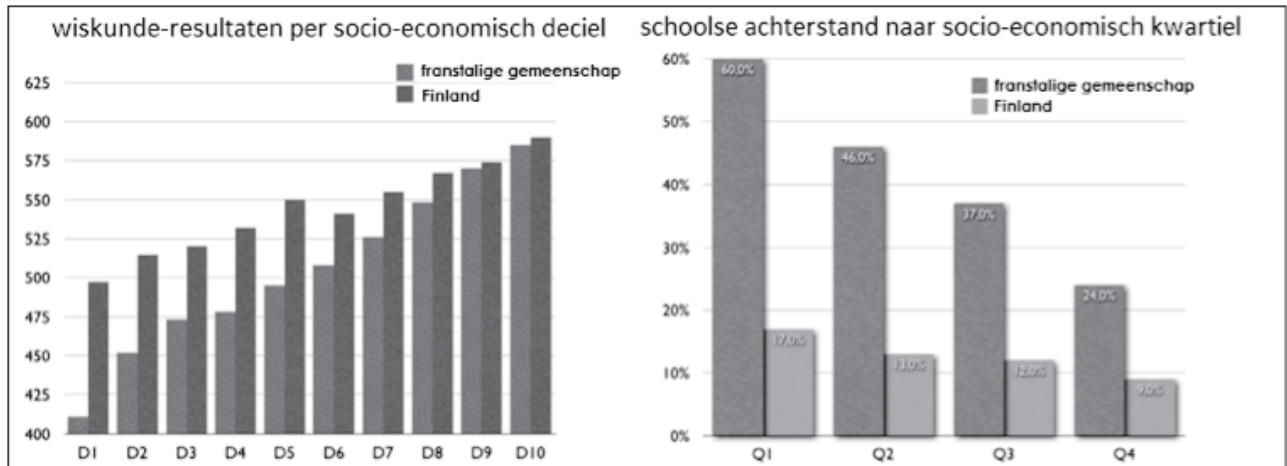


Le retard scolaire (graphique de droite de la figure 1) est très inégalement réparti selon le statut social des élèves. On peut remarquer que de nombreux autres indicateurs (maîtrise de la langue, résolution de problèmes...) fonctionnent de manière semblable, et ceci, tant pour les élèves francophones que néerlandophones. L'inégalité sociale de notre enseignement est très clairement présente à tous les niveaux: elle commence dès l'entrée de l'enseignement fondamental et augmente régulièrement jusqu'à l'enseignement supérieur.

Résultats en mathématiques par décile socio-économique
Communauté française et Finlande
Retard scolaire par quartile socio-économique
Résultats en mathématiques par décile socio-économique
Communauté française et Finlande

Les résultats scolaires dans l'enseignement belge sont très inégaux. Petit rappel des analyses que les lecteurs assidus de l'Ecole démocratique connaissent de longue date. Plusieurs publications montrent que l'origine sociale d'un individu est déterminante pour son parcours scolaire. La différence entre les scores moyens en mathématiques des 10 % des élèves les plus riches et des 10 % les plus pauvres, par exemple, est énorme (voir graphique de gauche de la figure 1). Quasiment la moitié des étudiants du premier décile (les 10% les plus pauvres) obtient moins de 400 points, tandis que la moitié des étudiants du dernier décile (les plus riches) atteint au moins 600 points.

Les études montrent également que le fait que nos écoles brillent par leur inégalité sociale est surtout lié à la marchandisation de celles-ci (figure 2). Les mécanismes de marché auxquels notre enseignement est soumis n'ont pas seulement pour conséquence que les parcours scolaires sont dans une large mesure influencés par les exigences du marché du travail, ils sont également la cause d'une forte concurrence entre réseaux et écoles. Ce sont ici surtout les enfants des classes sociales les plus défavorisées qui semblent en être les victimes. Ainsi, la grande liberté du système d'inscription et l'orientation précoce n'oeuvrent pas seulement à la ghettoïsation de notre paysage scolaire, ils sont aussi des causes majeures de reproduction sociale dans notre système d'enseignement. De plus, la garantie d'un enseignement de qualité est confrontée au manque criant de bâtiments scolaires et d'enseignants bien





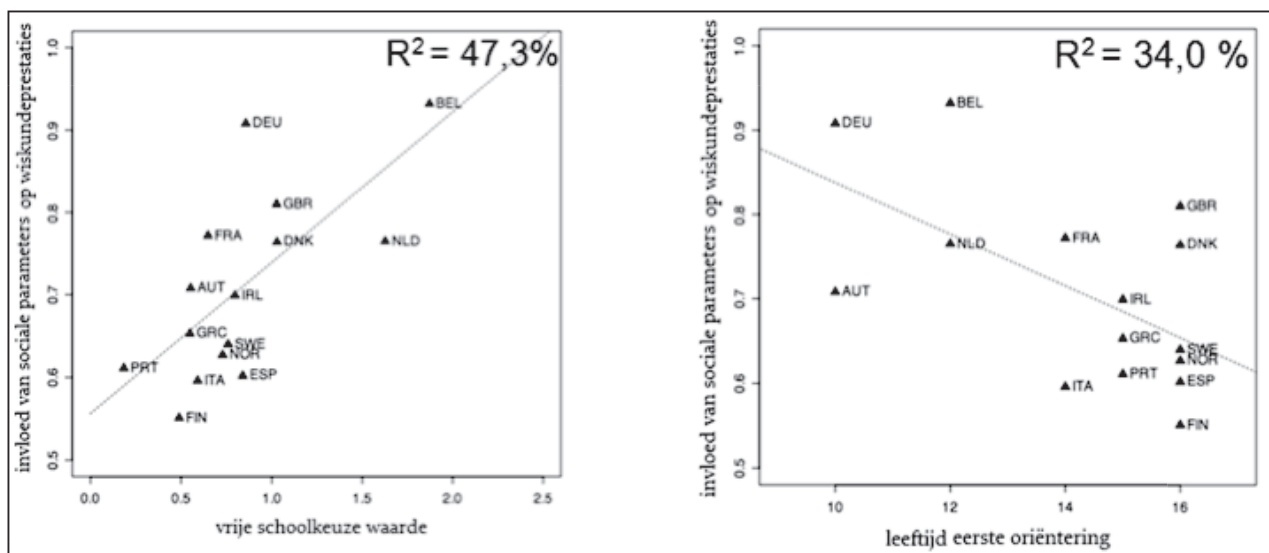
«tous capables»

formés, et ceci, principalement dans les écoles de “seconde catégorie” de nos grandes villes. Tous ces éléments concourent à ce que le savoir scolaire ne soit pas équitablement accessible à tous. Ceci est surtout déterminé par la classe socio-économique à laquelle on appartient, bien plus que par d'autres facteurs discriminants, par exemple le genre et la nationalité (qui sont respectivement 10 et 2,5 fois moins important).

Nos écoles sont devenues des appareils de reproduction sociale au service de l'économie de marché capitaliste. Le mécanisme de sélection appliqué ici est souvent présenté comme naturel (ou parfois même d'ordre supérieur).

Dans la suite de ce dossier, nous posons une question : la sélection méritocratique est-elle effectivement naturelle ? Et juste ? Nous voulons précisément dénoncer la soi-disant équité de l'idéologie d'un enseignement méritocratique, organisé sur base du “mérite”, combinaison de talents innés et d'efforts. L'idéologie méritocratique identifie trois types d'influence sur les prestations scolaires : les efforts de l'étudiant,

Figure 2: Tant le libre choix de l'école (à gauche) que l'orientation précoce (à droite)- caractéristiques typiques de la marchandisation du système d'enseignement belge



– augmentent l'influence des paramètres sociaux sur les prestations scolaires (adapté de N. Hirtt, calculs propres).

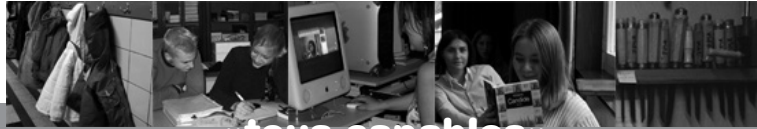
Dans des pays où l'influence des mécanismes de marché est réduite et où les budgets de l'enseignement peuvent être utilisés pour répondre aux besoins pédagogiques plutôt qu'à des objectifs marketing, la différence entre meilleurs et moins bons résultats scolaires est bien moins forte que chez nous et le contexte socio-économique bien moins influent. Si nous faisons la comparaison avec la Finlande, l'on observe que les résultats moyens en mathématiques, pour les élèves des déciles le plus riche et le plus pauvre, diffèrent beaucoup moins (voir le graphique de gauche de la figure 1). Là où les élèves de la Communauté française ont jusqu'à trois fois plus de risques d'être en retard scolaire suivant leur statut socio-économique, cette caractéristique a beaucoup moins d'influence en Finlande (voir le graphique de droite de la figure 1). Ceci montre selon nous qu'il est possible de créer une égalité des chances scolaires, si les règles nécessaires sont fixées et les moyens financiers injectés, ce qui n'est clairement pas le cas en Belgique...

ses talents et son origine sociale. Toujours selon cette approche, pour avoir un système d'enseignement socialement équitable, il faut surtout disposer de règles qui éliminent les obstacles sociaux à l'accès à l'enseignement (comme, par exemple, rendre l'enseignement fondamental 'gratuit'). Les talents de chaque enfant, par contre, doivent autant que possible être stimulés et nourris, par exemple en accordant des bourses aux étudiants les plus doués. De cette façon, une égalité des chances scolaires serait créée, en fonction des capacités naturelles de chacun...

Deux questions doivent dès lors être posées :

1/ Existe-t-il effectivement des talents (ou des dons) innés, qui auraient une influence déterminante sur les prestations scolaires (le parcours scolaire) d'un enfant?

2/ Si ceux-ci existent, dans quelle mesure peuvent-ils être isolés de l'origine socio-économique de cet enfant?



«tous capables»

Not in our genes...

par Linde Moriau et Herman Reynders



Si nous voulons traiter des talents innés et des différences entre personnes, il convient tout d'abord d'aborder la génétique humaine ou l'apprentissage héréditaire. Depuis toujours, cette discipline a dû combattre des interprétations et des attentes réductrices. La formulation des lois de l'hérédité de Mendel a nourri l'espoir que l'hérédité de nombreux caractères humains – dont par exemple l'intelligence – pourrait être décrite de manière rectiligne et simple, serait explicative et “déterministe”. Le développement le plus explicite de cette tendance fut le ‘mouvement eugéniste’, qui espérait pouvoir purifier la race humaine et, si possible même, l'améliorer au gré des générations.

La base idéologique de ce projet a été posée avant que l'on connaisse quoi que ce soit aux gènes, avec le “racisme scientifique” qui se développa lentement au milieu du 18e siècle. Sous l'impulsion de théoriciens respectés, les scientifiques ont commencé leur recherche de données empiriques pour appuyer l'idée de différences raciales. On utilisa d'abord les données anthropométriques, et plus tard, on fit beaucoup usage de toutes sortes de tests d'intelligence.

Les tenants de cette théorie croyaient que l'intelligence était –surtout- déterminée génétiquement et que la société pouvait être protégée de la décadence morale et intellectuelle en se débarrassant des ‘retardés’... Ils rêvaient d'une société rationnellement organisée, où chacun se verrait attribuer une place,

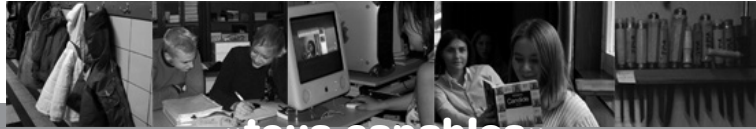
en fonction de ses capacités naturelles. Et ça n'est pas resté à l'état de théorie : lois de ségrégation, campagnes de stérilisation, arrêt de l'immigration et toutes sortes d'autres mesures antisociales furent prises, soutenues par des ‘données scientifiques’.

Depuis les atrocités de la Deuxième Guerre mondiale, l'eugénisme est considéré comme moralement inacceptable et ses ‘disciples’ opèrent surtout marginalement. Du côté scientifique également, de plus en plus de critiques et de réfutations des fondements mêmes de cette idéologie ont été émises depuis le début du XXe siècle. Avec leur ouvrage ‘Not in our genes’, Richard Lewontin, Steven Rose et Leon Kamin épinglent par exemple pas mal d'arguments pseudo-scientifiques sur lesquels cette idéologie s'appuie.

De nos jours, les tenants du déterminisme biologique font appel à des arguments moins explicites et donc aussi moins sujets à controverse. Tout au long de l'histoire, cette théorie renaît et disparaît selon des mouvements de balancier, et sa renaissance coïncide avec les périodes de conservatisme dans de nombreux autres domaines. L'argument par excellence pour combattre le changement social est d'ailleurs l'affirmation que les relations sociales existantes reflètent les capacités innées des différents groupes sociaux. Ce discours s'amplifie dans les périodes où des économies doivent être faites ou dans les moments où les troubles sociaux mettent en péril l'ordre établi. Nous traversons aujourd'hui une telle période. Avec la perspective de mesures antisociales extrêmement douloureuses, y compris dans l'enseignement. C'est pourquoi nous devons nous armer d'arguments percutants face à cette manière de penser.

Les tenants de la politique de “l'égalité des chances” scolaires font également appel, discrètement, à un élément important du déterminisme biologique. Selon eux, les talents seraient en grande partie déterminés par l'hérédité. Les efforts politiques pour éliminer les obstacles sociaux à l'accès à l'enseignement suffiraient, toujours selon eux, à jeter les bases d'un système d'enseignement socialement équitable. Et les inégalités de prestations scolaires pourraient de ce fait être considérées comme la résultante des différences de constitution biologique -les talents- plutôt que de décisions socialement injustes.

Il faut également remarquer que la renaissance éventuelle de l'idéologie déterministe se base toujours sur la même logique déficiente et se nourrit d'un manque d'informations. Les arguments utilisés sont facilement tenus pour acquis, mais on peut être très sceptique quant à leur valeur scientifique. On cherche d'ailleurs plus souvent la confirmation que la



«tous capables»

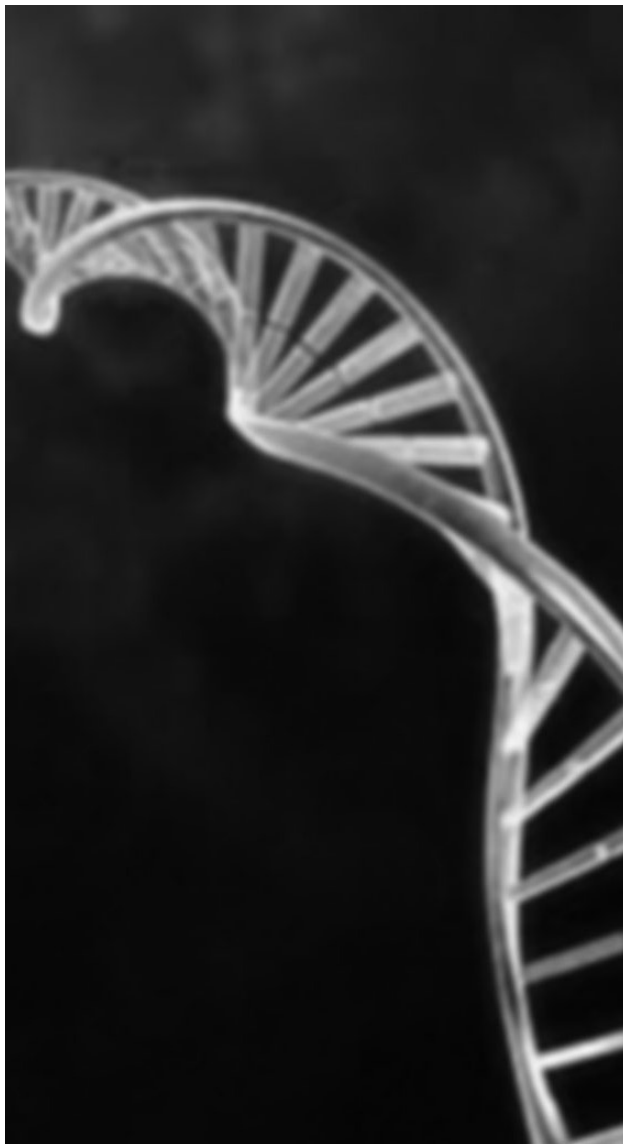
réfutation d'hypothèses.

On peut, selon nous, opposer deux grandes critiques aux fondements du déterminisme biologique:

1/ les caractéristiques humaines sont presque toujours le résultat d'une interaction entre facteurs internes et externes, elles ne peuvent simplement être considérées comme innées ou acquises;

2/ il n'y a pas qu'une seule expression des facultés mentales (en admettant même que celles-ci puissent être mesurées objectivement et, de ce fait, utilisées comme critères pour la conception du parcours scolaire d'un individu).

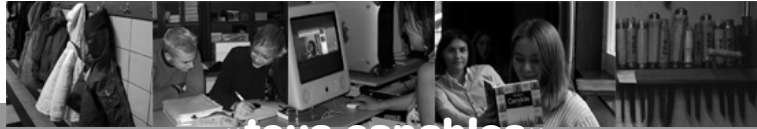
Nous développons notre argumentation ci-après.



Comme c'est souvent le cas avec les théories scientifiques, leur force (la mesure dans laquelle elles peuvent avoir accès à plusieurs disciplines et intégrer la vision du monde ou le cadre de pensée usuels) réside dans la possibilité de les expliquer en termes et lignes de force simples. Toutefois, la vérité, et souvent aussi la beauté se cachent plutôt dans la complexité et les exceptions à cette version simplifiée de la théorie. Il en va de même pour l'apprentissage héréditaire.

Il y a évidemment des caractéristiques qui satisfont aux lois de Mendel, la présence ou l'absence de poils sur votre phalange médiane par exemple. Bien entendu, il y a des exemples de caractéristiques qui se développent de manière purement déterministe. Le fait que vous souffriez ou non du syndrome de Down est entièrement déterminé par votre matériel génétique, et pas le moins du monde par l'environnement dans lequel vous grandissez. D'un autre côté, la langue que vous parlez est entièrement déterminée par votre environnement social.

Dans la majorité des cas, cependant, les caractéristiques humaines seront déterminées par l'interaction entre les facteurs internes (entre autres génétiques, mais aussi biochimiques, microbiologiques...) et externes (environnement, milieu social et culturel) (figure 1).

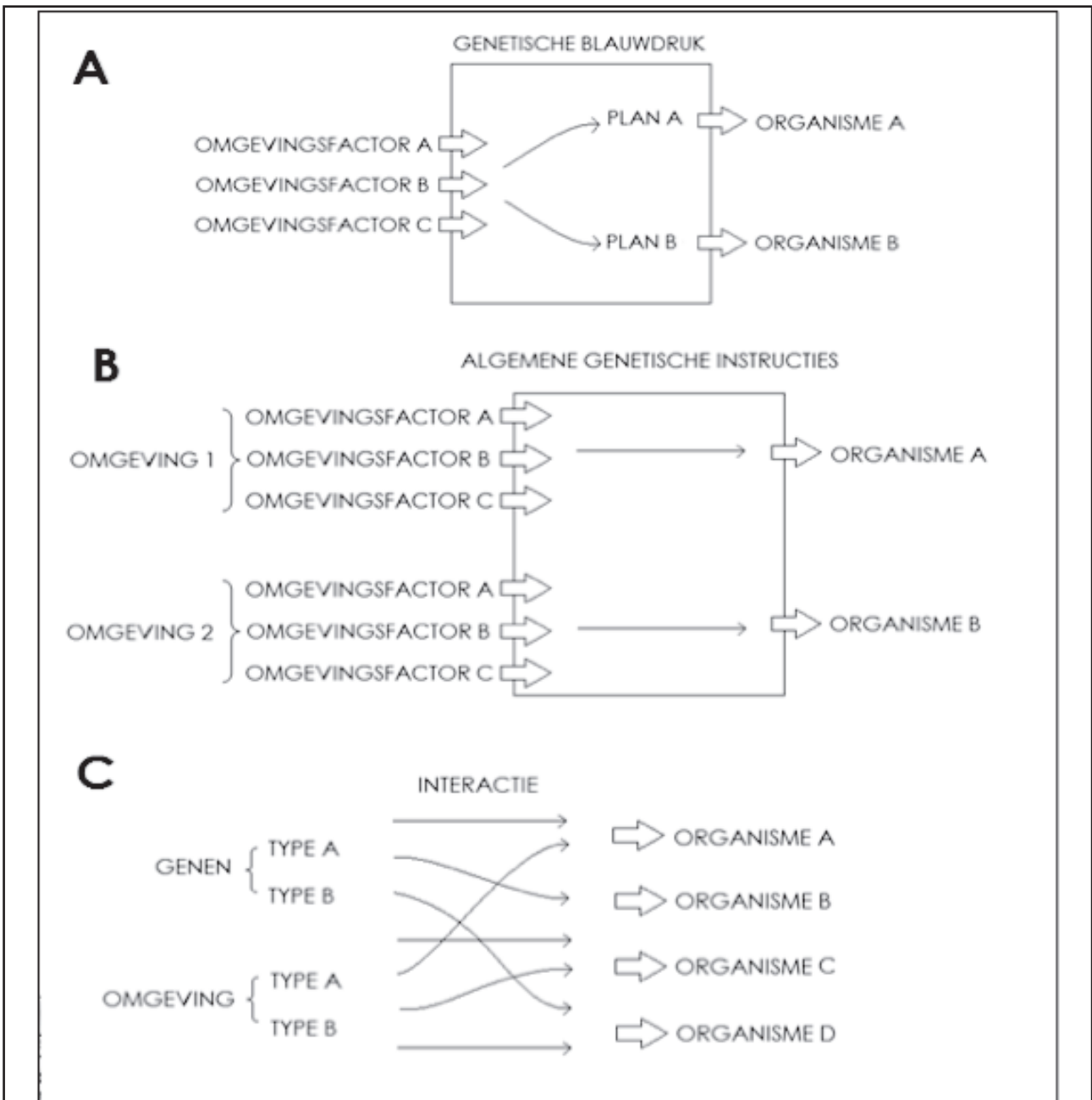


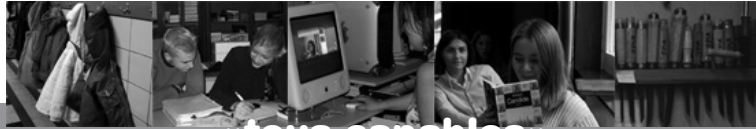
«tous capables»

Figure 1: trois modèles différents de l'influence relative des facteurs génétiques et environnementaux sur le développement de l'organisme. Le modèle A met en évidence l'importance du matériel génétique, le modèle B les facteurs environnementaux et le C insiste sur l'importance de l'interaction entre facteurs génétiques et environnementaux. Dans la majorité des cas, les caractéristiques humaines vont se développer suite à des interactions complexes entre facteurs génétiques et autres facteurs internes, d'une part, et facteurs environnementaux d'autre part. La dichotomie "nature vs nurture" n'est d'application que dans des situations exceptionnelles. (adapté de Griffiths, A.J.F et al, "An Introduction to Genetic Analysis", 2004)

Il est de plus en plus évident que le caractère unique d'un organisme, un type biologique ou un individu ne doit pas tellement être lu dans son code génétique, mais plutôt dans la manière dont ce code est utilisé. L'ordre, le timing, la configuration dans lesquels les différentes séquences ADN (gènes) sont exprimées font d'un être vivant ce qu'il ou elle est. Tout comme des pianistes aguerris ont chacun leur interprétation propre du moderato cantabile de la sonate 31 de Beethoven, sans qu'une seule note ne change par rapport à la partition d'origine.

En outre, la relation entre l'expression des gènes et les facteurs environnementaux influents est souvent très complexe. L'expression génétique semble donc





«tous capables»

être tout à la fois cause et conséquence de conduites déterminées.

Apprendre, par exemple, provient de la formation de nouvelles liaisons entre cellules nerveuses dans des zones précises du cerveau. Pour réaliser ces connexions neuronales, des changements sont nécessaires dans l'expression génétique des cellules concernées. D'un autre côté, la capacité d'apprentissage est aussi souvent dépendante d'un état bien déterminé dans l'expression génétique. Apprendre semble donc être tout à la fois du domaine de l'inné et de l'acquis.

Ceci est joliment illustré par l'expérience suivante. Les chimpanzés nés dans la nature, contrairement aux chimpanzés nés en captivité, ont peur des serpents. Cette réaction de peur est facilement acquise par des chimpanzés nés en captivité quand ils regardent des vidéos de congénères nés dans la nature qui prennent la fuite face à un serpent. Mais quand on adapte la vidéo de manière à ce que le chimpanzé né dans la nature semble avoir peur des fleurs, on ne réussit pas à reproduire ce comportement chez le chimpanzé né en captivité. Le comportement appris -la peur des serpents- a manifestement une composante innée qui manque lorsqu'il s'agit d'apprendre au chimpanzé à avoir peur des fleurs.

Les caractéristiques innées et acquises ne peuvent donc pas être opposées ou isolées les unes des autres. Elles s'influencent mutuellement et ont mutuellement besoin des autres. De plus, comme dit plus haut, la quatrième dimension de cette histoire ne doit pas être perdue de vue : le temps.

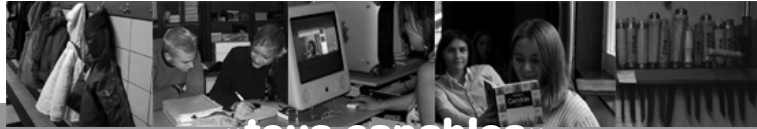
Pour beaucoup de caractéristiques, le timing est déterminant quant au parcours qui sera réalisé. Ceci est tragiquement illustré par l'histoire d'une petite fille, appelée 'Génie', qui a été découverte à l'âge de treize ans à Los Angeles après avoir vécu une enfance effroyable. Sa mère, aveugle, avait été elle-même maltraitée dans son enfance, et son père était paranoïaque. Elle avait vécu enfermée durant des années, sans que personne ne lui parle jamais. Quand Génie fut découverte dans la maison parentale, elle était incontinente, malformée et ne pouvait pratiquement rien dire, à part deux mots: 'sto' et 'pafair'. Elle fut recueillie dans une famille d'accueil et elle devint exceptionnellement douée en communication non verbale et pour la résolution de problèmes spatiaux.

Malgré de nombreuses tentatives, cependant, elle n'apprit jamais à parler. Elle acquit un vocabulaire raisonnable, mais ne maîtrisa jamais les règles élémentaires de grammaire.

Cet exemple montre qu'un programme génétique seul n'est pas suffisant pour développer les capacités langagières. D'un autre côté, la langue n'est pas absorbée simplement depuis le monde extérieur. Il existe une capacité innée à apprendre via les expériences du milieu, et ceci durant une période spécifique. Essayez seulement d'expliquer ceci soit par l'acquis seul, soit par l'inné seul !

On ne trouve nulle part dans le génome humain de 'plan' permettant une interprétation univoque de l'intelligence, du talent de quelqu'un... tout comme il est impossible de former à 100% une personne pour un sujet déterminé. La dichotomie réductrice "nature vs nurture" fait face à la beauté et à la complexité de l'être humain et est déjà dépassée, comme tant d'autres théories. Celle de l'homunculus par exemple, le mini-être humain qui vivrait dans le spermatozoïde, attendant d'aller dans l'utérus pour grandir, fut longtemps très populaire (17e -18e siècles), et prise très au sérieux, même dans les milieux scientifiques.

Il faut encore ajouter à ceci que la plasticité du matériel génétique ne rencontre pas d'obstacle, et donc diffère d'un déterminisme génétique absolu. Une mauvaise vue causée par un problème héréditaire peut être résolue par le port de lunettes. La taille moyenne, qui est très fortement déterminée génétiquement, peut tout de même, au cours d'un nombre limité de générations, se modifier suite à un changement des modes d'alimentation. De même, un autre enseignement ou une autre éducation pourraient modifier le QI moyen d'une population, ce qui nous mène à la question suivante : dans quelle mesure l'intelligence est-elle déterminée par les caractéristiques génétiques ?



«tous capables»

Pourquoi les vrais jumeaux ne sont-ils pas vraiment identiques ?



Les jumeaux monozygotes -
- se développent à partir d'un
spermatozoïde et ont donc les

appelés aussi vrais jumeaux
seul ovule, fécondé par un seul
mêmes caractères héréditaires.

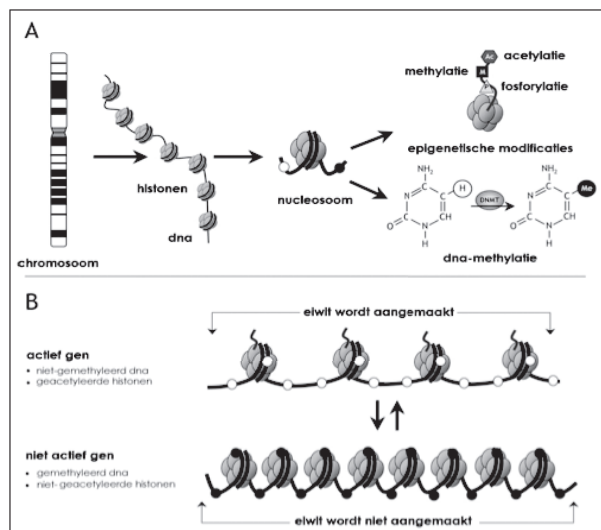
Tout le monde sait par expérience que les jumeaux monozygotes peuvent différer les uns des autres, tant en ce qui concerne l'apparence, le comportement, le caractère que le parcours de vie. L'explication de ces différences réside dans l'interaction entre caractères génétiques et facteurs environnementaux. Vous lirez ci-dessous comment ceci fonctionne précisément.

Les vrais jumeaux ont un profil ADN identique, mais ils ne sont pas semblables sur tous les plans. Ainsi, chacun a des empreintes digitales uniques et peut développer au cours de sa vie des maladies différentes. Les différences entre vrais jumeaux apparaissent déjà au cours du développement embryonnaire et augmentent avec l'âge. Les causes les plus importantes de ces différences sont les 'modifications épigénétiques'.

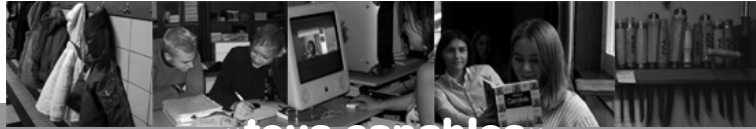
Le génome humain, avec ses 46 chromosomes, contient environ 25.000 gènes. Les gènes sont des fragments d'ADN qui contiennent l'information génétique nécessaire à la production de protéines spécifiques. L'ADN est "emballé" dans les chromosomes, dans ce qu'on appelle des nucléosomes. Ceux-ci sont une combinaison de l'ADN et des protéines liées à l'ADN, appelées histones. Des groupes chimiques peuvent être couplés aux histones sous l'influence de toutes sortes de facteurs environnementaux, dont les toxines, les nutriments, les hormones du stress. Ces groupes chimiques forment ce que l'on appelle l'épigénome.

Les modifications épigénétiques ne modifient pas la séquence d'ADN elle-même, mais plutôt la lisibilité du code (figure). L'attachement de certains groupes chimiques (par exemple les groupes acetyl) fera en sorte qu'un gène soit plus accessible, d'où il s'ensuivra que la quantité (les groupes méthyl chimiques) augmentera, de sorte que la protéine gène, de sorte que la protéine

Les vrais jumeaux ont donc
diffèrent par la manière
En d'autres termes, ils sont
mais pas épigénétiquement.
épigénétiques semblent
prénatal ou postnatal, et
facteurs environnementaux
confronté, tant avant qu'après



les mêmes gènes, mais ils
dont ces gènes s'expriment.
génétiquement identiques,
Les modifications
pouvoir se produire aux stades
sont le résultat des différents
auxquels chaque individu est
la naissance.



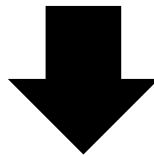
«tous capables»

La "fabricabilité" de l'intelligence..

par Linde Moriau et Herman Reynders



4



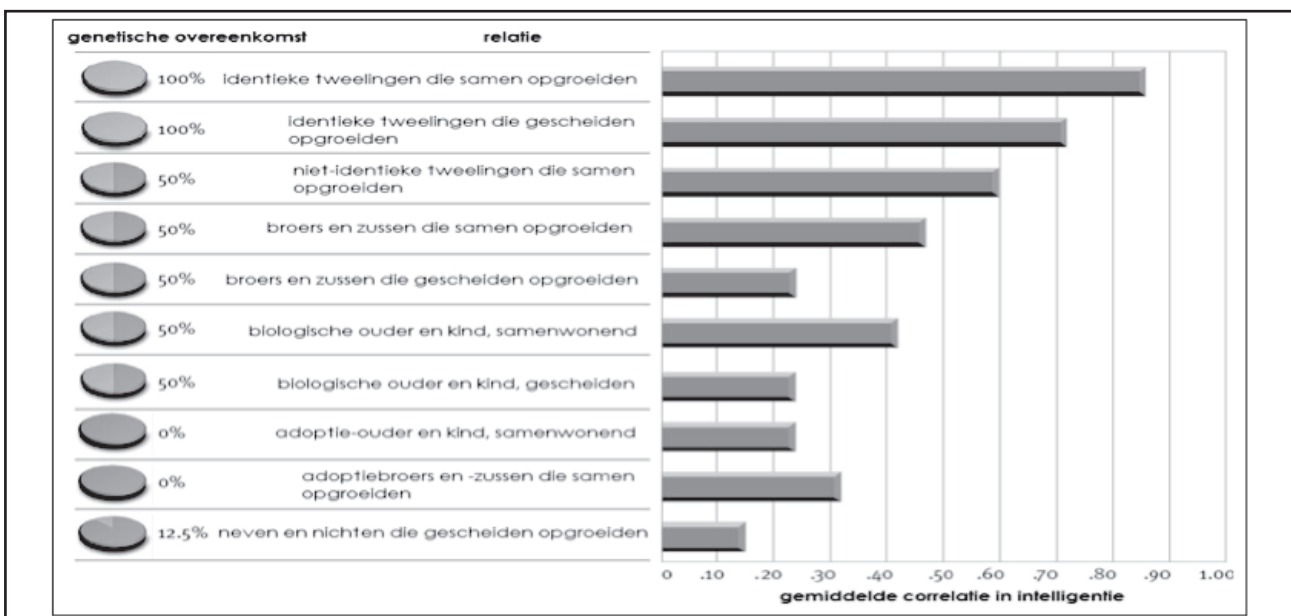
L'idée d'un déterminisme purement génétique (donc biologique) étant établie comme simpliste, nous allons adopter un questionnement plus nuancé : l'intelligence (le QI) a-t-elle un caractère héréditaire, et, si oui, dans quelle mesure? Tant l'environnement que les gènes jouent un rôle, mais la question centrale est sans doute : dans quelles proportions ?

L'intelligence: un concept complexe

Nous pouvons tout d'abord mentionner que, jusqu'ici, aucun gène n'a été désigné comme jouant un rôle

unique dans le développement de l'intelligence. Un certain nombre de gènes ont été mis en avant, mais, étant donné la complexité du concept "intelligence", et plus encore de son développement, ils sont bien loin de pouvoir tout expliquer.

Pour déterminer la mesure dans laquelle l'intelligence a un caractère héréditaire, les scientifiques disposent donc uniquement de méthodes de recherche indirectes. La plupart du temps, ils font usage de données issues d'études comparatives de QI chez des personnes présentant des degrés de parenté divers. Le tableau ci-dessous (figure 5), présente les corrélations obtenues.



Ressemblance génétique

Vrais jumeaux élevés ensemble

Vrais jumeaux élevés séparément

Faux jumeaux élevés ensemble

Frères et soeurs élevés ensemble

Frères et soeurs élevés séparément

Parent et enfant biologiques, vivant ensemble

Parent et enfant biologiques, vivant séparément

Parent adoptif et enfant, vivant ensemble

Frère et soeurs d'adoption élevés ensemble

Relation

Corrélation moyenne pour l'intelligence



«tous capables»

Figure 3 : Corrélation moyenne en terme d'intelligence chez des individus présentant des degrés de parenté divers.

Etant donné que la base génétique du développement de l'intelligence est inconnue et que l'on ne peut éliminer les différents facteurs d'influence environnementaux, les scientifiques ne disposent que de méthodes indirectes pour déterminer la mesure dans laquelle l'intelligence est déterminée héréditairement. Les données ci-dessus permettent des interprétations très vastes à ce sujet. Il est bien clair que ces estimations sont sensibles au contexte: elles ne donnent qu'une idée de l'influence génétique pour une population, un lieu, une époque... spécifiques. (adapté de <http://psycnet.apa.org>)

Méthodes de recherche indirectes

Il nous faut tout d'abord remarquer que nous sommes contraints de prendre un chemin détourné (à savoir estimer le caractère héréditaire sur base des corrélations entre membres d'une même famille) parce que les facteurs environnementaux ne peuvent être mesurés. Cette méthode mène d'ailleurs à un certain nombre d'hypothèses (pas d'héritabilité sociale ou culturelle, pas d'homogamie, pas de différences liées au sexe) dont nous savons qu'elles ne se vérifient pas. L'interprétation de ces données (figure 5) est très diverse. On trouve des estimations très variables sur le caractère héréditaire de l'intelligence - de 40 à 80% selon les auteurs.

Il convient de faire ici quelques remarques...

Les vrais jumeaux n'ont pas la même intelligence

Il est tout d'abord frappant de constater que les vrais jumeaux n'ont pas la même intelligence, malgré le fait qu'ils sont génétiquement 'totalement identiques' (voir encadré). Il apparaît aussi que les scores d'intelligence présentent une corrélation plus importante dans le cas de vrais jumeaux élevés ensemble que dans le cas contraire, ce qui montre que l'environnement a effectivement une influence. Dans le même ordre d'idées, les scores de QI sont plus proches pour les vrais que pour les faux jumeaux, ce qui a un lien avec la plus grande ressemblance génétique chez les vrais jumeaux, mais sans doute aussi avec les facteurs environnementaux plus semblables auxquels les jumeaux sont confrontés : les parents ont tendance à les habiller et les traiter de la même façon,

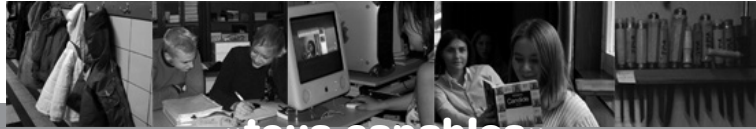
les enseignants à les confondre... Même s'ils sont confiés à des parents adoptifs, on va tenter de trouver des profils parentaux semblables. Il est frappant de constater que les scores de QI des faux jumeaux sont plus rapprochés que ceux de simples frères et sœurs, alors qu'ils sont tout aussi différents génétiquement. Ici aussi, l'influence de facteurs environnementaux sur l'intelligence est claire.

La question "dans quelle mesure l'hérédité est-elle responsable du développement du QI, dans quelle mesure est-ce l'environnement qui en est responsable?" nous semble être une mauvaise question. Il s'agit plutôt de ET-ET. Les estimations de la mesure de l'héritabilité sont sensibles au contexte et, comme nous l'avons montré plus haut, les gènes ne fonctionnent que de manière conditionnelle. Les déterminants de l'hérédité donnent une idée de l'influence génétique selon une population, un lieu, une époque spécifique... mais ne disent rien de la valeur de celle-ci quand un de ces facteurs est modifié.

L'égalité des chances dans l'enseignement peut-elle influencer sur des prestations scolaires médiocres?

Il ne faut pas confondre corrélation statistique et relation de cause à effet. Beaucoup d'adeptes du déterminisme biologique partent de l'hypothèse que l'intelligence est non seulement innée, mais aussi fixe, immuable. La possibilité de modifier les différences de QI moyens entre diverses populations grâce à des conditions de vie plus favorables n'est même pas abordée par ces auteurs. De nombreuses études montrent pourtant que c'est possible. Il n'y a absolument rien de contradictoire à affirmer que coexistent forte influence génétique et forte influence environnementale. L'existence de l'influence génétique sur le QI, l'intelligence ou le talent d'un individu, ne signifie donc pas que l'égalité des chances dans l'enseignement n'aurait aucun impact sur les plus mauvaises prestations, contrairement à ce qui se dit fréquemment.

Le fait que le système d'enseignement ait effectivement une influence sur les prestations scolaires est d'ailleurs joliment démontré par les résultats des études PISA. La Belgique connaît un système d'enseignement où le fossé entre élèves faibles et forts fait partie des plus importants des pays industrialisés et où le lien entre résultats scolaires et origine socio-économique de l'élève est des plus prononcés. La Finlande combine au contraire moyennes élevées et part limitée d'élèves n'atteignant pas le



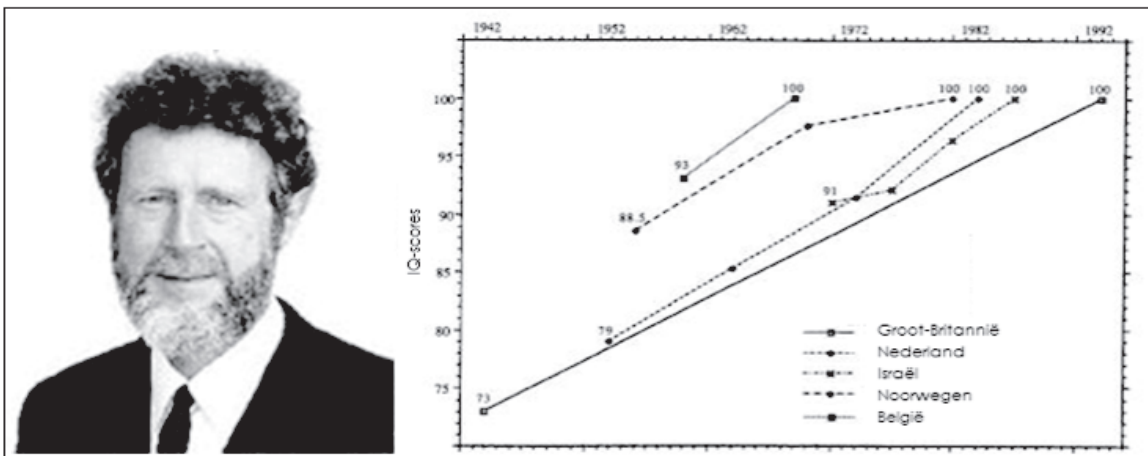
«tous capables»

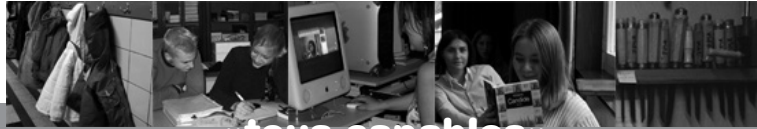
niveau minimum. De plus, les différences entre élèves de statuts socio-économiques différents sont bien moins fortes que dans d'autres pays. Ces résultats ne mettent pas en évidence une composition génétique exceptionnelle de la population finlandaise, mais confirment le rôle essentiel que joue l'école dans la confirmation ou la réduction des inégalités.

“L'humanité devient plus intelligente, pas plus maligne”

Nous voulons, pour finir, mentionner que, depuis les années '50 et dans plusieurs pays de par le monde, s'observe une croissance continue du QI moyen. On parle de l'effet Flynn, du nom de James Robert Flynn (figure 6). Un tel changement dans un laps de temps aussi court ne peut s'expliquer par des modifications génétiques. Ceci montre que le QI ne mesure pas seulement la soi-disant « intelligence innée », mais tout autant l'adaptation d'un individu, avec une certaine expérience sociale, à des tests qui sont eux-mêmes socialement déterminés. De ce fait, les échelles de QI doivent périodiquement être adaptées, phénomène connu sous le terme d'« effet de cohorte ».

Figure 4 Plusieurs études montrent que le score moyen à des tests d'intelligence avec remises aux normes augmente avec les années. Ceci est connu comme l'effet Flynn, du nom de James Flynn, psychologue néo-zélandais qui se pencha le premier sur ce phénomène. Plusieurs arguments peuvent expliquer cet effet : l'humanité devient-elle plus intelligente? La condition générale s'améliore-t-elle, grâce à une meilleure alimentation et une meilleure hygiène, d'où l'intelligence également? Une meilleure scolarisation aurait-elle une influence positive sur le QI? Les individus sont-ils plus aguerris aux tests de QI?... Flynn lui-même admet que le QI en augmentation ne signifie pas que les gens deviennent vraiment plus intelligents. Il dit qu'un test de QI montre surtout dans quelle mesure un individu est apte à résoudre des problèmes abstraits. Ou, à titre de boutade : les gens deviennent plus intelligents, pas plus malins (adapté de : <http://affordablehousinginstitute.org/>)





«tous capables»

Les tests de QI: de l'outil pédagogique au produit commercial



Actuellement, les tests d'intelligence destinés à faire des prévisions sur au- de l'adaptation ou non d'une orienta- éventuel de dépendance à l'alcool). Ils font l'objet d'un business très lucratif. Les objectifs initiaux étaient toutefois bien plus nobles en termes pédagogiques. Ils ont été développés pour mettre en évidence des besoins spécifiques chez des élèves présentant un retard d'apprentissage, avec l'idée d'améliorer leurs résultats scolaires et non pas d'étiqueter ou de classer les élèves.

existent en de nombreuses variantes, tant d'atouts et de pathologies (allant tion d'études ou d'un emploi au risque

Alfred Binet (1857-1911) était le directeur du laboratoire de psychologie de la Sorbonne. Sur demande du ministre de l'Enseignement, il développa une méthode pour repérer les élèves qui avaient besoin d'un soutien scolaire spécifique. Les enfants recevaient une série de tâches, dont le degré de difficulté allait croissant. Dans la deuxième version (1908) de son "échelle", il attribua un âge à chaque tâche. A partir de cet âge, un enfant normalement doué devait pouvoir exécuter cette tâche. L'âge mental d'un enfant était ainsi mis en évidence et comparé à son âge véritable. Si l'âge mental était clairement trop bas par rapport à l'âge réel, l'enfant pouvait être habilité à suivre un programme d'enseignement spécial.

Binet refusa expressément de considérer le score d'un enfant comme une caractéristique innée ou immuable. Il insista continuellement sur le fait que cette mesure avait un objectif pratique. Selon lui, les mesures ne pouvaient en aucun cas être utilisées pour classer les enfants. Elles servaient uniquement à déterminer quels enfants avaient besoin de soutien scolaire complémentaire et personnalisé.

Plus tard, sur proposition du psychologue allemand Stern, l'âge mental, déterminé à l'aide de l'échelle de Binet, fut rapporté à l'âge réel. C'est de là que vient l'expression "quotient intellectuel" ou QI. Henri Goddard (un psychologue américain) ramena l'échelle de Binet aux Etats-Unis. Il en avait une vision tout autre et, selon lui, les tests mesuraient bien des caractéristiques innées. Le QI comme étiquetage pour toute une vie était né. Lewis Terman, le collègue de Goddard, élargit la série de tests de Binet. Elle devint l'échelle de Stanford Binet, modèle de nombreux tests du XXe siècle. La signification biologique, mais aussi la force prédictive des tests fut fortement développée par les psychologues américains et les tests devinrent une industrie très lucrative.

Aujourd'hui encore, chaque année, plusieurs articles scientifiques paraissent, dans lesquels le lien entre intelligence, addiction, durée de vie, statut social... est présenté et interprété de manière très simpliste. En outre, on fait encore usage aujourd'hui des tests d'intelligence pour détecter les retards d'apprentissage, les expliquer et y remédier. Dans ces deux cas, on passe beaucoup trop vite sous silence les limites de ces tests, à savoir le fait qu'ils soient destinés à mesurer un type d'intelligence spécifique, chargé culturellement, et ne permettent en aucune manière de mesurer une intelligence globale, innée et immuable.



«tous capables»

Trouvé: h/f aux talents multiples

par Linde Moriau et Herman Reynders

5

Il reste une question centrale : que signifie le terme intelligence ? Existe-t-il une intelligence globale ? S'agit-il de quelque chose de mesurable, d'une convention ou d'une caractéristique abstraite, de quelque chose d'individuel, ou bien cela en dit-il plus sur le niveau d'enseignement et les attentes en la matière ?

Un concept vague et vaste

Malgré toutes les recherches consacrées à ce sujet, l'intelligence reste un concept vague et vaste. De ce qui précède, il ressort clairement qu'il n'existe pas de définition communément admise du concept d'intelligence. Vitesse de pensée et/ ou de réaction, perspicacité, résolution de problèmes, mémoire, raisonnement, capacité d'abstraction, capacités langagières, artistiques en font toutes partie. Peut-on, à la lumière des connaissances scientifiques actuelles, soutenir l'idée qu'il n'existe qu'une seule expression des capacités mentales ? Les "neuroscientifiques" penchent plutôt pour l'existence de formes multiples d'intelligence.

Une intelligence innée, objectivement mesurable : "g"

Au cours de la première moitié du 20^e siècle, la plupart des scientifiques pensaient que l'intelligence

était une, indivisible, héritée et stable tout au long de la vie. Celle-ci se "cachait" quelque part dans le cerveau. Elle reçut de Charles Spearman (encadré) le nom de "g". Après la Seconde Guerre mondiale, certains behaviouristes tombèrent dans l'excès contraire et adoptèrent le point de vue que l'environnement était l'unique déterminant du développement de l'individu. Ce point de vue fut rapidement abandonné, mais les partisans du g existent encore aujourd'hui, en ce compris dans les milieux académiques (voir, par exemple, la parution de *The bell curve*, en 1994, dont le coauteur, Richard Herrnstein, était lié à l'université d'Harvard).

Cependant, de plus en plus de données montrent qu'on ne peut parler d'une intelligence globale et héritée. Il semble ainsi que le problème fréquemment exposé de dyslexie soit indépendant du QI mis en évidence dans les tests non verbaux. Le syndrome de Williams – une déviation héréditaire basée sur l'effacement de 15 gènes sur le chromosome 7 - a comme conséquence que les personnes concernées peuvent à peine lire et écrire, mais parlent une langue très riche. Elles ne peuvent pas non plus dessiner, mais sont très douées en reconnaissance faciale.

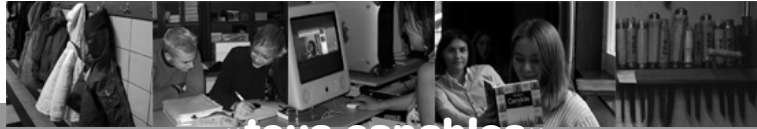
Intelligence multiple

Une alternative importante est l'idée de l'intelligence multiple, dont Thomas Gardener est le plus célèbre représentant. Il parle de huit facultés mentales indépendantes: verbo-linguistique, logico-mathématique, visuelle-rythmique, musicale-rythmique, corporelle-kinestésique, naturaliste, interpersonnelle et intrapersonnelle. L'école fondamentale "la boîte aux lettres", à Gand-Oostakker, fonctionne selon ses principes.

Notre cerveau: un organe flexible et dynamique

Entretemps, un autre dogme est mis à mal par les neurosciences: celui d'un cerveau statique, très peu flexible. Durant les cinq dernières années, cette image a fondamentalement changé et le cerveau semble être un organe très dynamique et flexible.

Plusieurs études montrent la forte influence de l'activité des individus sur leur cerveau. Anders Ericsson décrit dans son livre, 'Brain plasticity', qu'un effort continu à chaque âge a une influence sur la taille de la partie du cerveau relative à l'activité pratiquée. Dans une étude de Maguire, Woollett et Spiers, il est montré que les chauffeurs de taxi londoniens ont un hippocampe plus grand que les chauffeurs de bus, ce qui a à voir avec le fait de devoir trouver son chemin dans un grand territoire compliqué. Gottfried Schlaug fit des observations semblables chez les musiciens,



«tous capables»

chez qui l'activité élevée du cerveau se situait dans la zone liée à la pratique musicale.

Ces découvertes appuient l'idée que là où le cerveau est stimulé, il continue à se développer et à s'adapter aux exigences de l'environnement. Elles montrent aussi qu'à condition d'avoir la bonne aide et le bon encadrement, tout le monde a des tas de talents qu'il peut entraîner et développer, et que la mesure des prestations d'un individu dès son jeune âge ne peut être utilisée comme limite à développement futur.

Spearman et l'existence d'une intelligence globale



Charles Spearman consacra d'une intelligence univoque, ob- (appelée g). Fortement influen- Francis Galton, fondateur du

sa vie à démontrer l'existence jectivement mesurable et innée cé par le travail statistique de mouvement eugéniste, il cher- cha lui aussi des preuves statistiques de l'existence d'une intelligence innée. Il voulait de ce fait faire de la psychologie une science exacte et il renforça le cachet scientifique de l'eugénisme.

Charles Spearman (1863-1945) était un psychologue britannique. Durant 25 ans, il travailla au département de psychologie expérimentale du University college de Londres. Ensuite, il enseigna dans les universités de Columbia (USA) et du Caire. Il remarqua qu'une personne qui faisait un bon score à un test déterminé en faisait souvent autant à un autre test. Il existait donc statistiquement une corrélation positive entre les réussites à deux tests. Via des calculs sur ces corrélations il arriva à la conclusion de l'existence d'un facteur d'intelligence globale, g.

Il est important de saisir que g est une abstraction scientifique. Selon Spearman, g se rapporte plutôt à quelque chose d'existant. Il parlait entre autres d'une énergie, ou force, au service du cortex. G serait, selon Spearman, en grande partie hérité.

Dans son dernier livre, posthume, Spearman renie ses théories passées. Mais le g n'est pas dépassé pour autant. Périodiquement, des publications font appel à l'existence du g et utilisent la variation non négligeable de celui-ci comme argument contre des politiques en faveur d'une plus grande égalité des résultats scolaires et pour une concentration des moyens sur les élèves les plus forts.

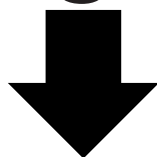


«tous capables»

**Conclusion:
tous capables!**

par Liede Moriau et Herman Reynders

6



La vision dominante de l'enseignement, l'approche méritocratique, comporte un écueil important. Elle prétend construire un système d'enseignement socialement équitable, grâce à des efforts politiques destinés à éliminer les obstacles sociaux à l'accès à l'enseignement. Les différences dans les résultats scolaires apparaissent donc comme la conséquence des différences biologiques, qui ne sont pas du ressort de la société. Dans ce dossier, nous avons tenté d'argumenter que les talents ne sont pas des mérites personnels, innés ou fixes. Les talents présentent bien un lien avec l'origine sociale d'un individu. L'origine socioéconomique est de ce fait un critère de sélection important dans le système d'enseignement méritocratique.

La marchandisation de notre système d'enseignement, combinée à une sélection méritocratique, a fait de nos écoles des appareils de reproduction sociale au service de l'économie de marché capitaliste et de sa globalisation. Les différences dans les prestations scolaires sont, dans ce contexte, surtout causées par des facteurs socioéconomiques. Les résultats scolaires des pays où l'influence des mécanismes de marché est restreinte montrent qu'il est possible de créer une égalité des chances dans l'enseignement. A condition de bénéficier d'un soutien et d'une orientation adaptés, tout le monde est, selon nous, capable de réussir un enseignement général de longue durée. Le succès du tronc commun jusqu'à 16 ans en Scandinavie prouve qu'il s'agit surtout d'une question

de volonté politique, de structures, de moyens, de culture pédagogique...

A l'idéologie, dépassée, de la toute-puissance des dons et des failles innés d'un individu tout au long de sa vie, il faut opposer des programmes d'études ambitieux et diversifiés, dans un système d'enseignement de tronc commun de longue durée. Ces programmes pourront mettre en évidence la diversité des talents humains. Il faudra tendre vers un nivellement général par le haut, au lieu de renforcer les différences biologiques, sociales, économiques, culturelles entre jeunes dès le début de leur parcours scolaire. Le droit à un tel enseignement devra être continuellement défendu et exigé. Oui, à condition d'y mettre les moyens nécessaires pour que les talents de chacun soient valorisés et développés, tout le monde est capable!

“On ne vit qu'une fois. Il n'y a quasiment rien d'aussi injuste que de priver quelqu'un de la chance de s'efforcer d'atteindre un but ou même de nourrir un espoir, en lui imposant une limite de l'extérieur, mais en la situant à l'intérieur. Nous héritons d'un monde rempli de différences et préférences humaines, mais la transposition de ces faits en théories sur des limites rigides est de l'idéologie”. George Elliot

En savoir plus?

- Cokelaere M. en Craeynest P., “Onze genen”, 1998, Acco, Leuven
- Devlin B., Fienberg, S. et al, ed., “Intelligence, genes and success”, 1997, Springer-Verlag, New-York
- Gould, S.J., “De mens gemeten”, 1996, Contact, Amsterdam-Antwerpen
- Lewontin R.C., Rose S., Kamin L.J., “Genetica, erfelijkheid en ideologie · Nieuw rechts en het biologisch determinisme”, 1987, Epo, Berchem
- Ridley, M., “Wat ons mens maakt. Aanleg en opvoeding”, 2004, Contact, Amsterdam-Antwerpen
- Sternberg R.J. en Grigorenka E.L., ed., “Intelligence, heredity and environment”, 1997, Cambridge University Press



RÉGIONALISER L'ENSEIGNEMENT?

Par Jean-Pierre Kerckhofs

Depuis 1989, c'est-à-dire depuis le transfert de l'enseignement du giron fédéral vers le communautaire, le débat ne s'est jamais vraiment éteint du côté francophone. Est-ce bien à la Communauté française d'organiser l'enseignement ? Ou faudrait-il au contraire le confier aux Régions ? Pour l'instant, dans le monde politique, il semble que les « Communautaristes » dominent les « Régionalistes ». Ceci dit, particulièrement au sein du PS, le courant régionaliste est loin d'être mort. Ainsi, le 24 janvier dernier, Jean-Claude Marcourt, ministre (PS) de l'Emploi en Région Wallonne et de l'Enseignement Supérieur en Communauté Française est revenu à la charge. Il a, comme d'habitude en pareille circonstance, suscité une volée de réactions indignées. En dehors comme à l'intérieur de son parti. Néanmoins, cette fois, plusieurs personnalités importantes ont réagi dans le sens du soutien. D'autres ont prêté au minimum une oreille attentive. Il semble donc que le débat soit plus ouvert que précédemment, où chaque « tentative » retombait immédiatement comme un soufflé.

Au moment où montait la fièvre, l'Aped s'est tu dans toutes les langues. Non pas que nous n'ayons rien à dire sur le sujet, mais parce que nous craignons d'être confondus avec ceux qui veulent régionaliser pour ce que nous estimons être de mauvaises raisons. Car, autant le dire d'emblée, nous sommes plutôt favorables à une régionalisation de l'enseignement. Mais seulement à certaines conditions.

Régionaliser pour mieux instrumentaliser l'Ecole ?

Pour nous, le débat actuel est tronqué, dévié, privé de sa substance par des considérations inopportunes. Car que disent les personnalités qui s'expriment en faveur de la régionalisation ? Qu'il s'agisse de Marcourt lui-même, de Marie Arena, sa collègue de parti et ex-ministre de



«belgique»

l'Education obligatoire en Communauté Française, de Thierry Bodson, au nom de la FGTB Wallonne, ou de Christiane Cornet, pour la CGSP Enseignement wallonne, un argument revient toujours : « les Régions sont compétentes en ce qui concerne les politiques économiques et en matière d'emploi, mais elles ne disposent pas des leviers sur la formation.

Or il y a des inadéquations entre celle-ci et les besoins. Les leviers doivent donc revenir aux Régions ». Derrière cet argument, il y a toute une conception du rôle de l'Ecole à laquelle nous ne pouvons adhérer. On sous-entend que celle-ci doit pouvoir soutenir les besoins du patronat. Ainsi, il est très étonnant d'entendre dans la bouche d'un syndicaliste sincère comme Thierry Bodson que l'argument en faveur de la Régionalisation est : « le lien avec le monde de l'entreprise, le développement. Avec le plan Marshall et les « pôles de compétitivité », qui sont à la base du développement économique de nos Régions, il y a des besoins forts dans les métiers techniques et professionnels, mais ils sont insuffisamment rencontrés car l'enseignement à ce niveau n'est pas adapté » (1). D'une part, comme nous l'avons écrit il y a quelques années (2), l'Ecole ne peut être source de création d'emplois. Même si cette « théorie » a la vie dure, elle ne tient pas la route. D'autre part, il est tout à fait inopportun de rentrer dans la logique de compétitivité. Il s'agit d'une vision purement libérale. C'est dans l'essence même du capitalisme et il est normal que le patronat soit prisonnier de cette vision. Ce n'est par contre pas l'intérêt des travailleurs d'accepter une logique mortifère de compétition entre eux.

C'est cette concurrence à outrance qui les entraîne dans une spirale régressive tant au niveau salarial qu'à celui des conditions de travail. Et qui les fait se livrer une sorte de « bataille pour l'emploi » dont seuls les patrons sortent vainqueurs en imposant leurs vues. Tout cela n'est bon ni entre les travailleurs d'une même région, ni entre les travailleurs du Monde. Comme progressistes, nous avons intérêt à rechercher la plus grande unité entre les travailleurs. Et donc à refuser de considérer l'Ecole comme instrument de compétitivité.

De la solidarité Wallonie-Bruxelles

Le fait que la demande de Régionalisation émane quasi exclusivement du côté wallon nous laisse aussi un peu perplexes. D'une part, on sait que la Région Wallonne, sans être pour autant riche, a davantage de moyens que la Communauté Française. Et même que la Région Bruxelloise (surtout que la COCOF, son aile francophone). D'autre part, la Communauté

Française a mis en place une politique dite de « discrimination positive » (actuellement on parle plutôt de financement différencié) qui finance un peu mieux les écoles fréquentées majoritairement par des élèves issus de milieux populaires. Or, ces écoles ne sont pas réparties de manière homogène sur le territoire. Elles sont surtout présentes dans les grandes villes et particulièrement à Bruxelles. Il est donc faux de dire qu'il n'y a pas de prise en compte des spécificités locales comme plusieurs le prétendent pour justifier la Régionalisation. Ça n'a d'ailleurs aucun sens. Il y a plus de différence entre une école carolo de quartier populaire et une école rurale du fin fond du Luxembourg qu'entre cette même école carolo et une école populaire de la Capitale ! A travers les financements différenciés, la Communauté Française tient bien compte des spécificités. Même si c'est insuffisant, lorsqu'on voit les situations très difficiles créées par la dualisation de notre système éducatif. Alors, nous ne pouvons que reprendre à notre compte ce morceau d'édito dû au journaliste du Soir Pierre Bouillon : « Sur l'ensemble des élèves francophones, il y a 22 % de Bruxellois. Sur les écoles qui reçoivent de l'aide parce qu'elles sont en difficulté, 25 % sont bruxelloises. Les moyens affectés à la rénovation des bâtiments servent la capitale à 26,8 %. Le budget consacré à la construction de nouvelles écoles sert Bruxelles à 58 %. D'une façon générale, proportionnellement, celle-ci reçoit plus que son dû. Ceci ayant été posé, que Marcourt et ses amis nous soulagent vite d'un vilain doute. Ce qui les gêne, c'est quoi ? Que la Communauté, soi-disant, ignore les besoins spécifiques ? Ou que, précisément, elle en tienne compte ? » (3). Bonne question effectivement.

Certes, tous les « Régionalistes » ne tiennent pas le même discours. Christiane Cornet précise que la CGSP Enseignement Wallonne veut une coupole birégionale qui garderait communs les statuts, les barèmes (un prof wallon ne pourrait gagner plus qu'un Bruxellois), les programmes... Mais en donnant aux Régions les subventions aux écoles, les transports et les bâtiments scolaires..., il est clair qu'on ne pourrait éviter une accentuation de la dualisation défavorable à Bruxelles.

La Régionalisation comme plan B

Pourquoi disons-nous alors que nous sommes favorables à la Régionalisation ? Premièrement, il nous faut préciser que la Régionalisation est pour nous un deuxième choix. Le premier ? Une re-fédéralisation de l'enseignement. Rappelons que la communautarisation ne fut ni le choix des enseignants ni celui des élèves ou de leurs parents. Elle fut imposée par



«belgique»

le politique lors d'une précédente réforme de l'Etat. Avec pour conséquence très concrète un raboutage des moyens accordés à l'Ecole. Dans un précédent numéro (4), Tino Delabie a démontré à quel point cette opération avait été néfaste pour le monde de l'enseignement dans tout le pays. Néanmoins, nous ne vivons pas sur une autre planète. Nous voyons à quel point, malheureusement, la re-fédéralisation est à 1000 lieues des tendances centrifuges actuelles.

Alors, entre Communautés et Régions, nous choisissons les Régions. Mais à condition de préciser que, pour nous, la Régionalisation ne peut se concevoir qu'au sens plein du terme : une compétence attribuée de manière équivalente aux trois Régions du pays. Ça peut sembler évident, mais ce n'est pas du tout le niveau des débats actuels. On ne parle que d'une sorte de régionalisation intrafrancophone : Wallons d'un côté, Bruxellois francophones de l'autre. Avec les conséquences néfastes sur le plan financier évoquées plus haut pour les Bruxellois et aussi avec plus de complexité dans un système éducatif qui en souffre suffisamment. Pour nous, c'est inacceptable.

Par contre, nous estimons malsain que deux pouvoirs de tutelle différents coexistent sur un même territoire. A Bruxelles, en effet, en plus de la concurrence entre réseaux et entre établissements – qui sévit dans tout le pays – il y a une concurrence de fait entre Communautés. Les parents doivent choisir entre une école francophone et une école néerlandophone. Quand on connaît les méfaits de la concurrence en termes de dualisation, on se doute que cette réalité n'est certainement pas susceptible de lisser les profondes inégalités qui règnent dans la Capitale. Alors, nous proposons que la Région Flamande et la Région Wallonne soient respectivement compétentes pour l'enseignement en Flandre et en Wallonie. Et qu'à Bruxelles, la compétence échoie à la Région de Bruxelles Capitale.

Bruxelles laboratoire de l'Ecole commune et bilingue ?

Nous souhaitons évidemment que notre programme en dix points soit appliqué partout. Comme c'est à Bruxelles que les inégalités sont les plus importantes, c'est sans doute là aussi que sa mise en application y est la plus urgente. Et bien qu'il s'agisse d'une seule ville, ses dimensions tant géographiques que démographiques permettent d'y appliquer une réforme systémique. A défaut de la mettre en place partout, pourquoi ne pas commencer à Bruxelles l'instauration d'une école polytechnique avec un tronc

commun jusque 16 ans (que d'ailleurs Thierry Bodson souhaite aussi pour la Wallonie, point sur lequel nous le rejoignons totalement), une fusion des réseaux, la mise en place d'un système fort de régulation des inscriptions, etc.

Par ailleurs, et là se mettrait en place une vraie spécificité bruxelloise, les écoles de la Capitale ne seraient plus divisées entre francophones et néerlandophones, mais deviendraient toutes bilingues. Concrètement, une partie des cours serait donnée en français et une autre en néerlandais. Voilà une manière concrète d'agir en faveur du bilinguisme à Bruxelles, plutôt que d'en rester aux incantations ou aux grands principes sans prendre de mesures réelles pour s'en approcher. Nous savons que cette approche entraîne des réticences importantes du côté flamand. L'histoire de la francisation de Bruxelles ne leur donne pas toute confiance sur le caractère réellement bilingue des futures écoles bruxelloises. Il s'agira donc d'apporter toutes les garanties à ce propos. Si c'est le cas, il nous semble que les néerlandophones ont tout à gagner d'avoir une Région Bruxelloise réellement bilingue, et pas seulement sur papier comme c'est le cas actuellement.

Des moyens

Tout ceci étant dit, il va de soi que toute réforme institutionnelle n'est pas un objectif en-soi, mais un moyen. Une Régionalisation ne peut se concevoir que si chaque Région dispose des moyens nécessaires pour appliquer une politique juste et efficace. Ces moyens ne peuvent s'évaluer qu'en fonction de la situation objective de chacune d'elles. De ce point de vue, nous nous sentons sans doute plus proche des positions d'Alain Maskens (5). Même si nous ne pouvons le rejoindre sur tout, nous sommes d'accord avec ce qui suit : « Le mécanisme de financement est aveugle aujourd'hui – un enfant égale un enfant. Il faudrait imaginer un mécanisme qui tient mieux compte des réalités du terrain [...]. Il faut repenser ce financement sur une base fédérale ».

Notes

- (1) *Le Soir* du 8/2/12
- (2) J-P. KERCKHOFS, *Adapter l'Ecole pour créer des emplois*, ED n° 18, septembre 2004. <http://www.skolo.org/spip.php?article206>
- (3) *Le Soir* du 25/11/12
- (4) T. DELABIE, *Evolution et répartition des dotations fédérales pour l'enseignement francophone et flamand*, ED n° 41, mars 2010
- (5) *Le Soir* du 8/2/12



«belgique»

Taille des classes
ou réussite scolaire?

L'Art
de la
mauvaise foi

par Jean-Noël Delplanque

« Taille des classes ou réussite scolaire ? »1. C'est Etienne Michel, Directeur général du Secrétariat général de l'enseignement catholique (Segec), qui pose la question dans un édito de la revue « Entrées libres »2. Il y remet en cause l'influence de la taille du groupe - classe sur les résultats des élèves. D'après lui, rapport McKinsey à l'appui, le nombre d'apprenants n'impacte pas (ou peu...) la qualité de l'enseignement, et ne serait pas un facteur influent.

Une telle affirmation ne devrait provoquer que soupçons et haussements d'épaules agacés chez tous les professionnels, acteurs de terrain qui vivent chaque jour la réalité des classes surpeuplées, ou simplement chez tout qui a un jour enseigné. Faut-il vraiment des études scientifiques placées sous l'égide du bureau privé McKinsey pour savoir que l'apprentissage est de meilleure qualité et plus proche des élèves dans un groupe de 15 que dans un groupe de 30 ? Dans le cas contraire, pourquoi donc les conseillers pédagogiques et autres formateurs du Segec limitent-ils le nombre de participants à leur cursus formatif à 15 personnes ?

Et pourquoi les sociétés privées de formation qui fleurissent un peu partout axent-elles leurs publicités sur le nombre réduit de participants à leurs cours? Poser la question, c'est y répondre...

Nous nous devons cependant d'y répondre plus précisément (et surtout vigoureusement!), afin de fermer définitivement une porte que d'aucuns semblent vouloir ouvrir fort opportunément à l'heure où les syndicats ont obtenu une limitation du nombre d'élèves par classe (voir la carte blanche de M. François dans la Libre Belgique, qui soutient la même thèse en citant également McKinsey et... E. Michel. Vous avez dit campagne de presse ?)

Et comme Monsieur Michel se targue d'appuyer sa thèse par des références scientifiques, suivons-le donc sur ce terrain-là. En vérité, la recherche scientifique a établi sans le moindre doute l'impact positif d'une réduction du nombre d'élèves par classe, surtout dans les premières années, et particulièrement pour les élèves issus des milieux défavorisés. L'étude américaine STAR (Student-Teacher Achievement Ratio), qu'il serait trop long de développer ici³, mais de loin la plus sérieuse et la plus élaborée sur le sujet, menée sur près de 8000 élèves pendant 5 ans, démontre que les élèves scolarisés dans des groupes plus petits obtiennent conséquemment des meilleurs résultats en lecture, science et mathématique. Et ce non seulement pendant la période d'essai en petite classe mais, en plus, cet avantage les accompagne pendant tout leur cursus scolaire, et même augmente ! Y compris après leur retour dans un cadre scolaire moins avantageux...

L'étude a également montré que si ce sont les élèves issus des milieux défavorisés qui bénéficient le plus de la réduction du nombre d'apprenants en classe, tous les élèves en sortent largement gagnants... Et, cerise sur le gâteau, les chercheurs ont démontré que les élèves ayant été initialement scolarisés en petite classe lors de l'étude STAR étaient, six ans plus tard, deux fois moins souvent absents, trois fois moins souvent en retard dans leur cursus, et cinq fois moins en décrochage!

Ceci contredit formellement les propos de Monsieur Michel, et nous permet d'affirmer que si l'accord arraché par les organisations syndicales peut être critiqué, ce n'est pas parce qu'il limite le nombre d'élèves par classe, mais bien parce qu'il ne le limite pas assez ! Et ce, notamment, en raison de l'opposition des Pouvoirs Organisateurs (dont M. Michel est un éminent représentant) qui y voient une atteinte à une sacro-sainte liberté organisationnelle qui semble plus importante à leurs yeux que le bien-être des élèves et des enseignants.

Rappelons que McKinsey est une entreprise mondiale privée de consultance, qui a autant de rapport avec la psychopédagogie que Standard & Poor's n'en



«belgique»

a avec la justice sociale. S'y référer dans ce domaine n'est pas forcément gage de qualité, mais est peut-être révélateur d'une certaine vision de la société...

Comme le sont deux silences assourdissants de l'édito de M. Michel. Le premier : quand il oppose la volonté syndicale de réduire la taille des classes à l'engagement exemplaire des enseignants qui participaient à une rencontre sur les pratiques de remédiation scolaire, il se garde bien d'évaluer ce que coûterait la généralisation de telles remédiations, une fois structurellement organisées (avec des heures spécifiquement payées à des enseignants pour ce faire). A moins qu'il faille y voir un énième avatar de la culture du bénévolat des travailleurs, si chère au réseau catholique. Le second silence : M. Michel évite soigneusement d'évoquer les causes de la catastrophe scolaire belge : son organisation en quasi-marché (concurrence entre réseaux – tiens, tiens – et établissements ; manque de moyens dans le fondamental, entre autres la taille des classes en maternelle et en primaire – re-tiens, tiens - ; ségrégation précoce en filières hiérarchisées ; le tout en plein smog d'une approche par compétences envers laquelle son réseau s'est montré le plus zélé de tous – re-re-tiens, tiens...)

1) Remarquez l'opposition entre les 2 termes...

2) « Entrées Libres », la revue de l'enseignement catholique, est éditée par le Segec et distribuée gratuitement dans toutes les écoles de son réseau. Elle offre ainsi une tribune à ses représentants, qu'il est très difficile de contrecarrer.

3) Nico HIRTT, La preuve par STAR. La taille des classes est déterminante dans la réussite des élèves, Aped 2001, <http://www.skolo.org/spip.php?article89&lang=fr>





DÉSObÉIR POUR CONSTRUIRE DU SENS, DE L'ÉTHIQUE ET MÊME... DU BONHEUR!



Par le Groupe ardéchois du Réseau National des Enseignants du Primaire en Résistance Pédagogique I

Ce texte est dédié à tous les enseignants qui, pour leurs élèves, désobéissent seuls et l'affirment haut et fort, dans des écoles où les mesures contre l'école sont entrées comme dans du beurre.

"Il faut beaucoup d'indisciplinés pour faire un peuple libre" George Bernanos

Nous sommes des enseignants d'Ardèche, instituteurs et professeurs des écoles, qui n'ont pas pu supporter le caractère violent, injuste et inadapté pour nos élèves des réformes imposées par notre ministère depuis 2008. Pour cela, nous avons décidé d'entrer en «résistance pédagogique» ouverte en refusant d'appliquer ces mesures par la désobéissance, quitte à subir des sanctions.

Nous avons souhaité témoigner aux lecteurs de l'Envol2 en quoi notre démarche de résistance créative et collective est devenue pour nous un redoutable moyen de faire échec à des mesures irresponsables qui détruisent les solidarités professionnelles et l'école laïque de la République.

Management et brutalité à tout prix

Le schéma ci-dessous et sur lequel nous avons choisi de nous baser pour expliquer notre démarche, provient d'un document interne de France-Télécom destiné à former ses cadres supérieurs avec les méthodes de «management» inhumaines qui ont abouti au suicide de 23 personnes dans cette entreprise (extrait du documentaire de Bernard Nicolas diffusé sur Arte le 10 novembre 2010 : «France-Télécom, malade à en mourir»). C'est ce type de gestion, avec la même brutalité idéologique bien pensée, que le pouvoir en place tente de transposer à l'école depuis





«désobéir pour construire...»

2008 pour imposer un incroyable train de mesures présentées comme des réformes.

Le contenu de ces réformes ne pouvait que heurter la conscience, l'éthique, les valeurs, la dignité même des enseignants. Un seul exemple : avec les nouvelles évaluations nationales de CM2, on veut nous obliger à faire le contraire de notre métier c'est-à-dire, mettre sciemment nos élèves en échec en les évaluant au mois de janvier sur des notions qui ne seront abordées que trois ou quatre mois... plus tard ! Nous travaillons avec des élèves dont beaucoup sont particulièrement fragiles, or l'un des enjeux fondamentaux pour leur réussite scolaire justement consiste pour eux à commencer par comprendre le sens de l'école : pourquoi et comment on apprend. En nous réduisant à proposer du bricolage incompréhensible à nos classes, c'est le sens même de notre métier qui est attaqué : cette réforme nous rend illégitimes, voire incompetents aux yeux mêmes de nos élèves et de leurs familles. Cet épisode douloureux n'est bien sûr qu'un petit exemple parmi d'autres mesures tout aussi cyniques et absurdes.

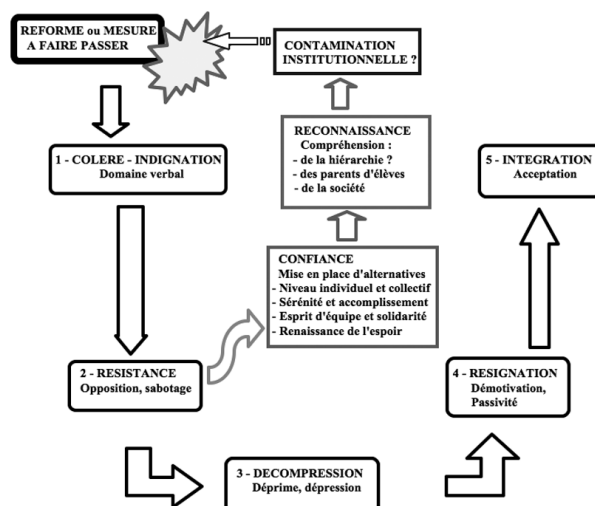
Entrons maintenant dans le vif du sujet : en noir, c'est le schéma initial, destiné aux cadres de France-Télécom et en couleur, nous l'avons complété et adapté à ce que nous vivons dans notre école à la lumière de notre expérience de «désobéisseurs» :

Comme pour l'employé lambda ciblé par le cadre de France Télécom, l'annonce des réformes, dès 2008, a commencé par produire sur nous l'effet escompté, la phase 1 du schéma : colère, indignation, exprimées, par exemple, lors des «nuits des écoles» auxquelles nous avons abondamment participé. Il nous était insupportable d'imaginer les conséquences inadmissibles de ces mesures pour nos élèves, en particulier les plus fragiles, ceux qui nous demandent le plus de réflexion, de travail d'équipe, de temps et de concertation avec les autres professionnels de l'enfance, enfants pour lesquels l'école demeure souvent le dernier repère fiable. Il s'est agi pour nous de résister comme s'il s'était agi de pouvoir simplement continuer à respirer tant ces réformes nous prenaient à la gorge. De fait, nous sommes passés comme prévu à la phase 2, celle de la «résistance».

Il faut noter au passage qu'a priori, ce schéma concerne l'individu. Or, d'emblée, notre phase de résistance a aussi produit du collectif en abondance. Autant au sein de l'équipe de l'école qu'avec nos parents d'élèves. C'est probablement grâce à cela, mais aussi parce que notre désobéissance permettait d'imaginer un «bout du tunnel», que nous n'avons fait que heurter la phase critique suivante, la phase

3, celle dite de «décompression», sans jamais nous y enfoncer. Certains collègues, ailleurs, s'y trouvent hélas toujours. D'autres sont nombreux à se retrouver en phase 4 («résignation») et certains ont atteint, la mort dans l'âme pour la plupart, la phase d'«intégration», qui consiste tout bonnement à accepter ces réformes : le schéma «France-Télécom» est redoutablement efficace... mais le nôtre n'a pas encore dit son dernier mot !

5 PHASES POUR ACCEPTER UNE REFORME : ... et notre cheminement de désobéisseurs !



Sortie de route collective

En effet, a contrario du schéma officiel, très vite, nous avons pu rebondir et briser le cercle, sans jamais nous attarder en phase de «décompression» : nous nous sommes serré les coudes (nous avons l'habitude de le faire) et nous avons travaillé d'arrache-pied à des alternatives aux réformes proposées. Sans le savoir vraiment, nous faisons renaître l'espoir.

Heureusement, il s'est alors produit pour nous, non pas une «phase» (comme les phases 1 à 5 qui ne sont pas durables par définition) mais une «sortie» totale de la route prévue par les technocrates de France-Télécom. Nous avons même atteint ce que nous pouvons appeler un solide «point d'appui» durable qui est toujours présent et palpable sur notre école : un sentiment de «confiance» individuelle et collective s'est installé.

Contre un projet dangereux pour nos élèves, travailler ensemble pour construire des échappatoires positives répondant réellement aux besoins de l'école, voilà qui a renforcé notre plaisir à accomplir notre



«désobéir pour construire...»

travail. Individuellement et collectivement, nous ressentons depuis lors un fort sentiment d'accomplissement. L'esprit d'équipe, la convivialité et la solidarité ont pris toute leur place dans nos relations.

Ce point d'appui, véritable force commune, a même dépassé notre petite équipe de façon inattendue: travailler sur un projet, argumenter pour le défendre point par point, prouver qu'on est capable de faire ce que l'on dit et essayer de le faire le mieux possible... proposer autre chose qu'une mauvaise réforme et l'appliquer avec succès dans notre école pour le plus grand bien de tous nos élèves, tout cela ne peut que questionner la hiérarchie, pour peu qu'elle soit encore capable de le faire, qu'elle ne capitule pas et qu'elle conserve son honnêteté intellectuelle. Une chance : cela a été le cas.

Ainsi, l'objet même de ce schéma scandaleux a été détruit : il n'y a plus dans notre école de «réforme non négociable à imposer» comme le montrait le premier élément du schéma ci-dessus. Le schéma alternatif, le nôtre, notre éthique d'enseignants responsables s'est imposée !

Success story ?

Ce schéma alternatif est celui qui fonctionne dans nos deux écoles d'Aubenas : six classes qui ont bâti d'autres projets, en rupture radicale avec les exigences ministérielles inadaptées à notre public, six classes qui ont réussi à amener la hiérarchie sur le terrain de la discussion de fond concernant ces réformes et les pratiques que nous proposons en face, six classes dont deux enseignants, à ce jour, sont victimes de sanctions financières³ (les réactions de la hiérarchie sont multifformes...), six classes dont les élèves, un public jugé particulièrement difficile, parviennent à bien apprendre et à s'épanouir. Les résultats obtenus au collège en témoignent, tout comme les parcours difficiles de certains élèves néanmoins bien intégrés dans nos écoles. Cela fait même des années que nous ne constatons plus de bagarres lors des récréations. Quant aux problèmes d'autorité, nous ne les connaissons pas.

Le résultat dépasse les objectifs les plus fous (qui ne sont plus les nôtres!) puisque les deux écoles sont victimes de leur succès auprès des familles, enregistrant toujours plus de demandes d'inscriptions, ce qui n'est pas sans créer beaucoup de nouvelles difficultés en élémentaire. Nous avons même obtenu l'ouverture d'une classe supplémentaire en septembre dernier tout en constatant la fermeture de l'école privée du quartier, qui s'est étiolée!

Nous sommes fiers et bien dans nos baskets vis-à-vis

du désastre que nous avons su éviter : nous avons pu rester fidèles à nos valeurs en refusant l'inadmissible. C'est un réel bonheur de travailler tous les jours avec le sentiment toujours présent de faire du bien à nos élèves : ils sont bien dans nos écoles et ils nous le disent souvent !

Un peu trop seuls

Il manque néanmoins un acteur de taille dans notre schéma alternatif et coloré de sortie de crise : tout ceci aurait pu être une aubaine pour nos syndicats. Face au désastre des réformes, il fallait chasser la résignation, redonner espoir à tous les enseignants, en brisant la peur et en leur proposant des victoires aussi belles que celle qui vient d'être décrite ici, même si nous sommes bien conscients de ses limites.

Au lieu de cela, nous nous sommes heurtés à un mur d'incompréhension peut-être plus fermé encore que celui de notre hiérarchie. C'est étrange et inattendu, mais c'est ainsi.

Les syndicats majoritaires promettent de nous défendre individuellement en cas de difficultés graves avec l'administration, mais n'ont jamais accepté de relayer nos actions en tant que groupe, y compris les actions les plus infimes, comme relayer une modeste pétition ou publier trois lignes pour signaler notre caisse de solidarité : nos moyens pour diffuser nos idées, appeler à la solidarité, susciter l'adhésion d'autres collègues sont quasi inexistantes. Comme l'écrit Alain Refalo⁴, précurseur en 2008 du mouvement de désobéissance dans l'Education Nationale : « En réalité, les syndicats majoritaires sont en retard de plusieurs batailles. Ils ont oublié que ce pouvoir a parfaitement retenu les leçons du passé et qu'il s'accommode désormais d'une contestation légale quand bien même elle serait massive dans la grève. Le mouvement des retraites de l'automne dernier en a encore donné une illustration frappante. Finalement, il n'attend qu'une seule chose : que les syndicats continuent à s'opposer » par la grève et la manifestation. (...) L'évidence est pourtant là. Ce que ce pouvoir redoute d'abord, c'est l'insoumission des personnels et la désobéissance collective, seules résistances susceptibles de faire échec, dans l'action quotidienne, aux réformes destructrices. (...) Quand est-ce que les syndicats le comprendront ? »

(Résister et Enseigner de façon éthique et responsable, éd Golias, 2011 93 p.).

Cette évolution vitale des syndicats, ce «coup de pouce» tant attendu, n'est toujours pas venu. Nous restons 3000 désobéisseurs sur 300 000 enseignants du premier degré dans notre pays.



«désobéir pour construire...»

Un bonheur simple à partager

A l'heure où l'école vit certainement ses heures les plus sombres depuis la Libération, alors que des collègues démissionnent et dépriment, tant ils ne supportent plus les mesures anti-éducatives, alors que la crise des vocations devient criante dans notre profession, nous vivons, dans nos écoles en désobéissance, une très belle histoire et assurément les plus belles années de nos carrières respectives, grâce à l'élan collectif que cela a permis. C'est un paradoxe que nous assumons. Mais, comme dit l'autre, «le bonheur ne vaut que s'il est partagé» et en cela, notre bonheur est un peu gâché : cette indignation créatrice, si simple, est pourtant à la mesure de chacun de nos collègues enseignants, de chaque école et même de nos syndicats.

Nous ne pouvons que les inciter tous à participer à ce réenchantement de notre métier par la réflexion collective et l'action nécessairement positive : il n'a jamais été question de désobéir pour désobéir. C'est seulement ainsi que nous avons pu tordre le cou à des réformes iniques, tout en bâtissant une sorte d'idéal en acte pour nos élèves et notre métier. Pouvez-vous imaginer combien tout cela nous fait du bien ? Une chose est certaine : ce sont nos élèves qui en profitent le plus.

1) Le site internet du réseau national :

<http://resistancepedagogique.org>

2) Ce texte merveilleusement stimulant, aimablement transmis par notre ami Patrick Toro, était d'abord destiné à Envol, le mensuel de la Fédération des œuvres laïques de l'Ardèche. - Boulevard de la Chaumette - 07002 Privas cedex (10 numéros par an - Abonnement : 30 euros).

Téléphone 04 75 20 27 06 – Courriel : envol@folardeche.fr

3) La caisse de solidarité du réseau : chèques à l'ordre de la «caisse de solidarité résistance pédagogique», 2074 route de la Vinouze 82230 Verlhac Tescou.

4) Pour mieux comprendre l'histoire de ce mouvement de désobéissance inédit dans l'Education nationale, trois ouvrages:

- Alain REFALO, «Résister et enseigner de façon éthique et responsable» éd Goliath, 2011, 94 p.

- Alain REFALO, «En conscience, je refuse d'obéir, résistance pédagogique pour l'avenir de l'école» éd. des Ilôts de Résistance, 2009, 251 p.

- Elisabeth WEISSMAN, «La désobéissance éthique», éd Stock, 2010, 359 p





un filon à creuser ÉCRIVAINS EN CLASSE

Par Philippe Schmetz



*L'enjeu de la lecture est une évidence. Comme l'est son rejet par bon nombre d'adolescents. Voici la brève relation d'une expérience, très modeste, mais encourageante, menée avec le soutien du dispositif « Ecrivains en classe ». C'est le Liégeois Luc Baba, pour son roman *Clandestins*, qu'a rencontré une classe de 3e qualification en électromécanique.*

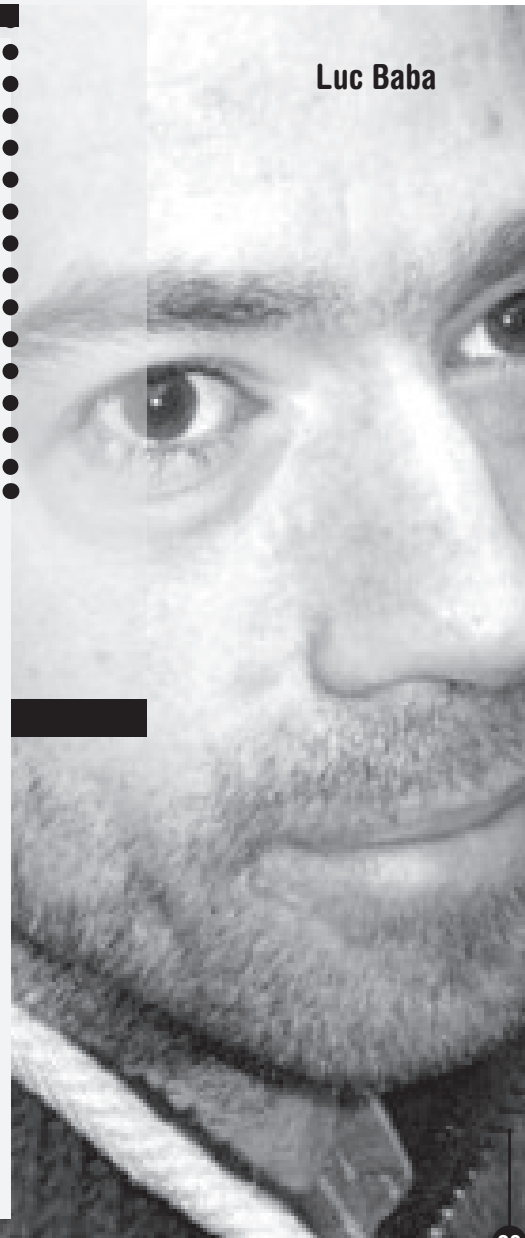
La lecture en classe et la rencontre

Plantons d'abord le décor : un groupe d'une dizaine d'élèves, dans une école très avancée... sur la voie de la ghettoïsation. Un « groupe » classe très décevant sur les plans humain et scolaire : rapport exécration au travail scolaire, groupe très dissipé, divisé en presque autant de clans qu'il compte d'individus, beaucoup de gamineries. Les relations pédagogiques sont souvent plus que tendues. Les heures de cours fréquemment des impasses.

L'idée, toute simple : « au point où on en est », peut-être que la lecture de ce roman-là fera écho chez les élèves. En effet, Luc Baba y évoque à la fois le parcours d'une jeune réfugiée kosovare (un récit authentique qu'il a recueilli auprès de l'intéressée, l'une de ses élèves à lui), et la vie de quelques ados vivant dans un quartier populaire de Liège (un vécu proche de celui de mes élèves à moi). Dans un style aussi dépouillé que poétique et teinté d'humour. L'auteur est une connaissance, sans doute acceptera-t-il, le cas échéant, de rencontrer le groupe. Voilà pour les termes du pari.

La méthode ? Rien d'alambiqué. L'essentiel de la lecture du roman s'est fait en classe. Le plus souvent, je lisais moi-même, parfois les élèves chacun à tour de rôle (mais alors, ça devenait vite chaotique – eh oui, en 3e secondaire, avec des élèves qui ont pourtant tous le CEB...) Lecture ponctuée de quelques questions de compréhension. Au cours de sciences humaines, quelques rudiments géographiques et historiques sur le Kosovo.

Luc Baba





«écrivains en classe»

Au terme de la lecture, un questionnaire de synthèse où il est notamment demandé à chacun de formuler des critiques –positives et/ou négatives- sur l'ouvrage, et des questions qui seront posées au romancier quand il nous rendra visite.

La rencontre apporte un plus incontestable ! Essentiellement un rapprochement entre deux sociétés qui se côtoient peu. Quand j'ai émis pour la première fois en classe l'idée de rencontrer l'auteur du livre qu'ils tenaient en main, les élèves doutaient du fait même que je pus connaître personnellement un écrivain. Et qui fut vivant, de surcroît ! Car à leurs yeux, je caricature à peine, un auteur publié est forcément déjà mort et enterré... et tout auréolé de gloire. Alors, l'arrivée de Luc en baskets, jeans et t-shirt fut un choc, comme sa disponibilité, le fait qu'il n'évite aucune question, qu'il dévoile les raisons existentielles qui ont fait de lui un écrivain. Les questions auront porté sur le récit (la part du réel et celle de l'imaginaire), sur le travail d'écriture (quand, comment, dans quelles conditions) et les raisons qui poussent à écrire. Tous n'auront pas mordu à pleines dents dans l'occasion qui s'offrait à eux. Mais quelques-uns, oui. C'était gagné.

Luc BABA, *Clandestins* Quelques exploitations possibles

« Mai 1998. L'alerte est donnée dans un village du Kosovo où Serbes et Albanais s'épient depuis de longs mois. Les soldats sont à une demi-heure de route. Aussitôt entassés sur des remorques, Vahide et les siens fuient vers le nord. Loin de là, dans une banlieue triste, Antoine tue le temps, rêvant à peine entre les jours d'école, jusqu'à ce soir d'hiver où Vahide s'installe dans son quartier au terme d'un exil infernal. Bouleversés par son témoignage, Antoine et sa bande se rallient à la cause de la jeune femme, allant jusqu'à planifier une fausse prise d'otage pour demander sa libération d'un centre fermé. » Roman publié en 2006, réédité en 2009 chez Mijade, Namur, dans la collection Zone J. 189 p, 7,00 €.

Outre la rencontre avec l'auteur, il m'a semblé intéressant de travailler l'esprit critique des élèves en leur faisant comparer deux versions de l'histoire récente du Kosovo. D'un côté, celle du Petit Larousse illustré, unilatérale (version officielle tendance nationaliste albanaise) et celle du Monde diplomatique de mars 2011 (mentionnant aussi les exactions des nationalistes et la reconnaissance encore très partielle de l'Etat kosovar). Je leur ai demandé d'émettre des hypothèses sur les causes de ces deux façons de présenter les choses.

Autre développement possible : un travail sur la question des clandestins dans la société belge. L'approche littéraire, par laquelle les élèves se sont identifiés à une « sans-papiers », est un levier intéressant. Intéressant, mais insuffisant, bien sûr : il faut aussi tout un travail sur les réalités (politiques, sociales, économiques) et le choix de société, solidaire ou xénophobe...

Le dispositif « Ecrivains en classe »

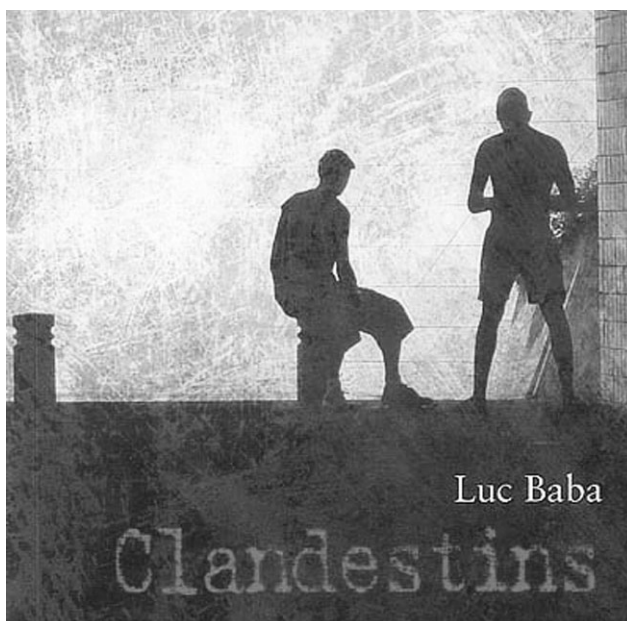
C'est l'intervention financière de la Fédération Wallonie - Bruxelles qui permet aux auteurs de venir gracieusement dans les classes. Le Service de la Promotion des Lettres développe cette action vers les écoles de l'enseignement secondaire, tous réseaux confondus, depuis une dizaine d'années. Ainsi, les écrivains peuvent se frotter aux écoliers, leur parler de leur travail littéraire ou les accompagner dans un projet d'écriture.

A noter : parallèlement à ce programme, un centre de documentation est installé au sein de la Promotion des Lettres et propose une vaste documentation sur nos auteurs.

Une connexion à la page ci-dessous vous donnera également accès aux sites et autres blogs animés par les auteurs. Des fiches pédagogiques à l'usage des enseignants y sont également proposées.

Internet : <http://www.promotiondeslettres.cfwb.be/index.php?id=1373>

Contact : Christian Libens
Tél. 02/413.23.19 - 0477/350.943
Boulevard Léopold II, 44?à 1080 Bruxelles??
christian.libens@cfwb.be





LA RÉGIONALE: LIÉGEOISE ORGANISE: SA PREMIÈRE RÉUNION: PUBLIQUE:



Sur le modèle de ce qui se fait au niveau national, l'équipe liégeoise de l'Aped organise sa première réunion ouverte : en plus des membres de l'équipe y sont invités tous les sympathisants, enseignants progressistes, citoyens attachés à la démocratisation de l'enseignement, partenaires associatifs... Pour une première, nous proposerons une sorte d'introduction aux analyses critiques et aux alternatives portées par l'association. Par la suite, nous pensons atteindre un rythme de croisière de trois réunions publiques par année, sur des questions plus précises.

**Une école démocratique
Pour une société juste**

Le mercredi 9 mai 2012

de 19h30 à 22h
Au CPR, rue Jonruelle 11-13-15, à 4000 Liège

Entrée libre

Contact :

Philippe Schmetz
Tél. 04 343 12 65 (en soirée) GSM 0479 60 89 79

Mail : philippe-schmetz@ecoledemocratique.org

Site internet : www.skolo.org

**APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DÉMOCRATIQUE**

APED

météo des plages

Ecole commune: un bien bel encouragement

Notre projet d'Ecole commune, nous l'avons travaillé à partir de 2004 et publié en 2006. Sur ce site, il est depuis lors très sagement rangé au rayon des «textes de base».

Un rayon un peu poussiéreux, il faut le reconnaître...

Et puis voilà, presque sorti de nulle part, un message posté par une inconnue, qui lui rend toute son acuité et toute son actualité ! Grâce soit rendue à cette chère lectrice, qui invite tout un chacun à se (re)plonger dans l'un de nos textes fondamentaux, celui où nous traçons les contours d'une autre école possible.





Ce message :Vers l'école commune, 12 janvier 2012

« En tant qu'étudiante fraîchement diplômée du secondaire supérieur, et qui de plus répond aux indicateurs des potentialités comme «élève à faible potentiel», je propose un avis «vu de l'intérieur» qui me semble approprié dans l'idée d'une école démocratique.

Une école de base commune de 6 à 15 ans est primordiale pour éviter les changements précoces de l'enseignement général vers le professionnel. Nombreux sont les élèves qui, ne bénéficiant pas d'une aide appropriée afin de réussir leurs études, sont redirigés (par leurs professeurs !) dans l'enseignement technique ou professionnel alors qu'ils ne présentent aucun intérêt particulier pour les disciplines «manuelles». Dès lors, une étude dirigée après les cours me paraît relever non pas du nécessaire mais de l'obligatoire pour tous (pas question de laisser le libre choix à l'élève d'y participer ou non - la tentation de rester avec les potes étant trop forte - ni d'obliger uniquement certains élèves à y participer - ça renforcerait la séparation déjà visible entre élèves à faibles et à hauts potentiels). Les devoirs doivent être préparés à l'école même, avec des professeurs. La place du parent dans la réalisation des devoirs est aujourd'hui trop importante et fondatrice de l'inégalité à la réussite. Il me semble normal que le travail personnel demandé à l'élève soit réalisé dans un cadre studieux et en compagnie d'une aide compétente. Toutefois si l'on veut développer la prise d'autonomie de l'étudiant, une étude dirigée facultative peut être envisagée à partir d'une certaine année d'étude, après que les étudiants y aient tous participé les années précédentes de manière obligatoire. Ainsi, la demande d'aide n'est plus considérée comme tabou ou honteuse, mais bien comme une réalité de l'enseignement commune à tous les étudiants.

Une formation générale et polytechnique est elle aussi bien nécessaire ! Aujourd'hui l'enseignement général ne comprend que des cours magistraux théoriques (et quelques heures de sport par ci par là, «histoire de»). L'école manque cruellement d'une formation pratique, plus manuelle, afin de stimuler les intérêts de chacun et de rendre l'école pluridisciplinaire, ouverte sur différentes disciplines, et participative au monde contemporain. Le but de l'école n'est-il pas de former des citoyens responsables, acteurs du monde de demain ? Pour cela, il faut casser les murs qui enferment l'étudiant dans l'étude du monde d'hier, et le confronter avec les réalités du monde d'aujourd'hui. L'acquisition de bonnes connaissances historiques ne doit pas empêcher l'élève de connaître également le monde dans lequel il vit. »





Bob l'éponge s'invite à l'école

Cette année, le Sommet de Rio pour l'environnement fête ses vingt ans, l'occasion pour les promoteurs du « développement durable » – concept aujourd'hui moribond – de néanmoins donner de la voix de toutes les manières possibles, entre autres via le marketing scolaire. Cette fois, c'est le célèbre personnage de dessin animé Bob l'éponge qui est appelé à la rescousse pour sensibiliser les écoliers français à la protection des océans, au moyen d'un grand concours national portant sur la réalisation d'une fresque.

La plaquette de présentation nous apprend que ce qui fait le succès planétaire de Bob, ce sont les « valeurs universelles et intemporelles qu'il véhicule : la bonne humeur, la joie de vivre, l'enfance éternelle, l'innocence et l'imagination ». Il est symptomatique que l'« enfance éternelle » soit aujourd'hui considérée comme une valeur universelle. La culture néolibérale, en effet, n'a certainement pas besoin d'adultes mûrs et responsables pour écouler ses marchandises ; des enfants, des ados et des « adulescents » font mieux l'affaire. Jusque-là, il n'y a cependant pas de quoi fouetter un chat. Mais on apprend que Nickelodeon, filiale de MTV et de Viacom (dont le patron n'est autre que le milliardaire Sumner Redstone), est le partenaire principal de l'opération. Nickelodeon est une chaîne étasunienne de télévision « engagée » à destination de la jeunesse, qui possède un département consacré au marketing scolaire. En quoi consiste donc son « engagement » ? Par exemple, à ne pas avoir hésité à couper son antenne pendant une heure le 26 mars 2011 à l'occasion de la « Earth hour » ! Un bel exemple d'écoblanchiment, une gentille action symbolique totalement inutile, mais qui permet au pouvoir de manifester son souci (sic) pour la protection de l'environnement.

On apprend plus loin que « la grande forêt d'Amazonie est souvent appelée le poumon de la terre ». Pas un mot sur la déforestation effrénée que subit cette forêt, qui lui fera bientôt perdre son adjectif. Parmi les dix points du Pacte de protection des océans, on est stupéfait de lire que « la pêche industrielle doit être pratiquée de façon responsable ». Encore un exemple flagrant d'oxymore : la seule façon de pêcher d'une manière responsable est justement de sortir de la pêche industrielle pour revenir à la pêche à petite échelle. Certes, on ne pourrait plus manger de poisson quotidiennement, mais la soutenabilité du milieu halieutique est à ce prix...

« Protégeons les océans avec Bob l'éponge » est un avatar de plus de la pénétration pernicieuse de l'École par les marchands. Les enseignants responsables réaliseront eux-mêmes leur cours de sensibilisation aux océans en cherchant des sources scientifiques et philosophiques, peut-être moins « ludiques », mais plus objectives, et à terme, formatives pour l'esprit critique. BL

Exclus dès la maternelle

Fin janvier, le Délégué aux droits de l'enfant, Bernard De Vos, présentait son rapport annuel. Il braquait le projecteur sur les exclusions scolaires. Ses services sont en effet de plus en plus sollicités sur les questions d'enseignement. Trop d'exclusions et de refus d'inscription, principalement dans les grandes villes. Et ce, dès la maternelle ! Des contrats pédagogiques et de comportement excessifs aux yeux de B. De Vos, là où une reconnaissance des difficultés sociales et familiales permettrait de trouver des solutions. Il fustige aussi le nombre trop élevé (4 %) d'enfants fréquentant le spécialisé. Nous partageons évidemment les constats du Délégué. Et nous soulignons qu'ils ne font jamais que refléter la réalité des inégalités sociales, renforcées par les mécanismes du quasi-marché scolaire, et encore exacerbées par ces temps de récession. PhS



Grèce : crise humanitaire et... scolaire

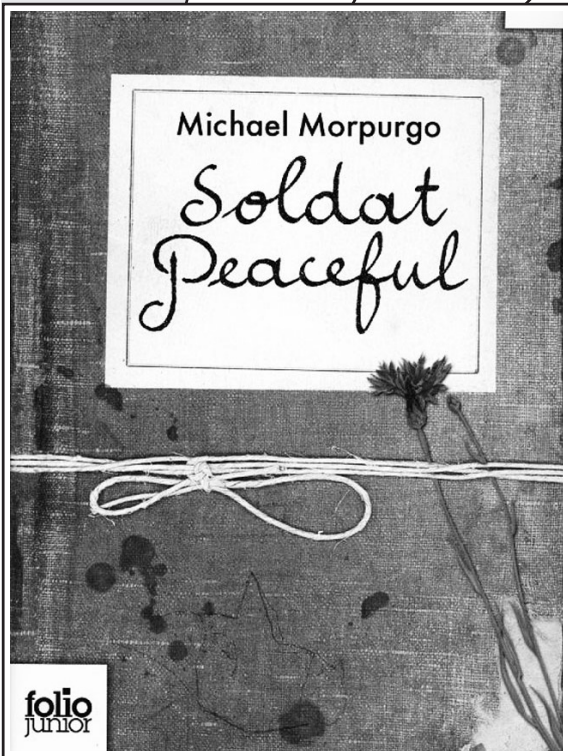
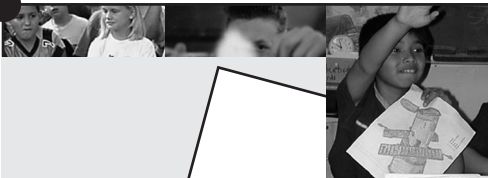
Le peuple grec paie une dette qui n'est pas la sienne. Salaires et retraites sont parfois amputés de 50, voire de 70 % ! Au gré du discours prononcé par Sonia Mitralia (CADTM Grèce) à Strasbourg le 24/1/12, on glane quelques informations effarantes à propos de l'impact de la crise sur les jeunes : « la malnutrition fait des ravages parmi les enfants de l'école primaire » ; « le chômage atteint 45 % des jeunes (49,5 % des jeunes femmes) » ; « l'Etat grec n'est toujours pas capable, en janvier 2012 !, de fournir aux élèves les livres de l'année scolaire commencée en septembre passé. » S. Mitralia n'hésite pas à parler d'un « état de nécessité ». Celui-ci, défini dans le droit international, oblige expressément les Etats à donner la priorité à la satisfaction des besoins élémentaires de leurs citoyens et non pas au remboursement de leurs dettes. Comme le souligne la Commission du droit international de l'ONU à propos de l'état de nécessité : « On ne peut attendre d'un État qu'il ferme ses écoles et ses universités et ses tribunaux, qu'il abandonne les services publics de telle sorte qu'il livre sa communauté au chaos et à l'anarchie simplement pour ainsi disposer de l'argent pour rembourser ses créanciers étrangers ou nationaux [...] » PhS, source CADTM

Absentéisme dans le qualifiant : l'inspection s'en tient au rôle du thermomètre

Dans son rapport 2010-2011, l'inspection s'alarme de l'absentéisme dans les cours techniques et de pratique professionnelle, surtout dans le deuxième degré secondaire. De plus, bon nombre d'établissements ne respectent pas strictement le prescrit légal en matière de déclaration des absences non justifiées. L'inspection reconnaît néanmoins à la plupart des équipes éducatives le mérite d'essayer de prévenir le décrochage scolaire. Mais sans grand résultat, et les auteurs du rapport d'établir un lien entre absences et échec scolaire. Ben tiens !

Juste deux ou trois petites réflexions. Un. L'info est tout sauf une surprise : dans le système scolaire belge, le qualifiant reste, surtout en 3^e et en 4^e années, qu'on le veuille ou non, la filière de relégation où se concentrent des jeunes dont la vie est tellement précaire que l'école n'est pas la préoccupation la plus vitale (pour rappel, en Belgique, 15 % de la population (sur)vit sous le seuil de pauvreté). Deux. N'inversons pas les termes du problème. Si autant de jeunes sèchent les cours, c'est qu'ils entretiennent un mauvais rapport à l'école, au savoir, à l'apprentissage. Si l'échec scolaire et l'absentéisme sont bien liés, tous deux ne sont que les symptômes d'un mal plus profond. On aimerait que l'inspection aille au-delà de son rôle de thermomètre et en appelle à un débat de fond sur le sens que peut avoir l'école pour les enfants des classes populaires. Trois. Une fois de plus, l'actualité nous renvoie à la nécessité d'une refonte globale du système d'enseignement... et de la société.

Vers une Ecole commune, plus juste, pour une société plus juste. PhS



Chef-d'œuvre. [Anciennement] Ouvrage que devait exécuter un artisan qui aspirait au titre de maître dans sa corporation. Œuvre capitale, particulièrement accomplie.

Pour avoir apprécié *Anya*¹, excellent déjà, je peux l'affirmer : avec *Soldat Peaceful*², Morpurgo³ livre une œuvre merveilleusement aboutie, sans la moindre fausse note. Une pure merveille. Pour tous les adolescents, de douze à cent-douze ans !

Autour de 1910, dans l'Angleterre profonde, Thomas Peaceful, Tommo, vit entouré de sa mère – seule depuis que son mari, bûcheron, est mort dans des circonstances dramatiques - et de ses deux grands frères, « Big Joe », arriéré mental, et Charlie, à qui il voue une admiration sans bornes. La famille est de condition modeste, mais heureuse, tant elle vit en harmonie avec la nature environnante. Tant aussi elle est liée par la tendresse et la solidarité. Puis il y a Molly, l'amie de Tommo et Charlie. Ils forment un trio inséparable. Seule ombre au tableau : les campagnes anglaises d'alors sont encore régies par un régime quasi féodal, le seigneur local, un Colonel, occupant la Grande Demeure. Les frères Peaceful auront à affronter l'arbitraire de son pouvoir. L'histoire bascule quand l'Histoire s'en mêle. Les deux frères s'enrôlent pour aller combattre sur le front de l'Yser...

Un écrivain au sommet de son art

Il y a dans le livre de Morpurgo une musique à la fois douce et chaude. Sa lecture ne peut d'ailleurs se faire à la hussarde. Elle se déguste dans une délicieuse lenteur⁴. L'auteur, connu de longue date dans l'édition pour la jeunesse, atteint ici la pleine maturité de son style.

Mais ce sont surtout les personnages qui vous marqueront de manière indélébile. Tommo, bien sûr, un anti-héros attachant comme tout, pas lâche, plutôt fragile et sensible, amoureux de la vie, de la nature – le rapport qu'il entretient avec elle confine à la grâce -, rongé toutefois par la culpabilité. Et que dire de la mère et de Charlie, qui irradiant bonté, empathie, intelligence, force tranquille et courage auprès des leurs ! Comme dans *Anya*, enfin, un des rôles centraux est tenu par un « simple d'esprit », ici le grand frère, « Big Joe ». La fraternité (au sens premier de fratrie) et la solidarité (son extension à la communauté) cimentent les relations. Tous ces caractères, comme ceux des personnages plus « négatifs » ont de surcroît le mérite d'être complexes, jamais manichéens.

Eloge de la désobéissance

Je voudrais insister sur un autre point commun admirable entre les deux romans : la désobéissance. Alimentée par la révolte devant l'injustice, elle est au cœur des deux récits. Valeur vitale. Dans *Soldat Peaceful*, elle s'appuie sur un esprit critique du meilleur aloi. Les *Peaceful* abhorrent les bonnes convenances, la mesquinerie et la méchanceté de l'aristocratie locale, les abus de pouvoir quels qu'ils soient. Et ils n'hésiteront jamais à en payer le prix fort. C'est qu'avec Morpurgo, on ne sombre jamais dans la mièvrerie : il y a de la joie, de la chaleur humaine, mais tout ne finit pas bien. On s'expose, on prend des risques, ça finit mal pour certains, d'accord, mais on sait que c'est la note à honorer pour la dignité et la liberté.

Philippe Schmetz

P.S. L'occasion de brocarder l'approche par compétences (APC) est trop belle pour que je la laisse filer : *Anya* est souvent donné à lire dans le premier degré secondaire. Il a figuré (et figure peut-être encore) au rang des lectures programmées dans le manuel *Texto*, des éditions Hachette Education et Erasme. Vous me connaissez, je n'ai pas résisté à aller voir à quoi ressemblait le questionnaire d'exploitation de cette lecture. Et je n'ai pas été déçu. Les auteurs, tout acquis à l'APC, posent des questions, utiles certes, sur les couvertures – dessins, textes, titres –, sur les lieux, les personnages, la narration... Bref, un travail efficace de compréhension. Point barre. Rien, en revanche, sur le fond, sur les valeurs, les positions philosophiques et politiques de l'auteur. Pourtant, solidarité, résistance et désobéissance forment bel et bien l'épine dorsale du roman. Alors, l'APC, l'art d'éluder le sens, l'art d'esquiver l'essentiel ?

Belgique-België
P.B.
1160 Bruxelles 16
1/4213
PP/002137

Trimestriel
N° 49, mars 2012
Dépôt: Bruxelles 16
e.r.: J.P. Kerckhofs
av. des Volontaires, 103
bte 6, 1160 Bruxelles