

# le démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°54, juin 2013 • 3 euros

Bientôt une réforme,  
du secondaire  
en Flandre?

sommaire

DOSSIER: RÉFORME DU SECONDAIRE EN FLANDRE

PAGE 4

ESPAGNE: ÉDUCATION, LES RÉFORMES DU PARTI POPULAIRE

PAGE 15

SUÈDE/FINLANDE: DÉCLIN DES MODÈLES

PAGE 17

APED/OVDS/ 6 OCTOBRE 2013: SIX HEURES POUR L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE

PAGE 20

BRÈVES

PAGE 22

LIRE: CARLO LEVI: LE CHRIST S'EST ARRÊTÉ À ÉBOLI

PAGE 27





## l'école démocratique

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

**Tél.: +32 (02) 735 21 29**

**Courriel: [aped@ecoledemocratique.org](mailto:aped@ecoledemocratique.org)**

**Site: [www.ecoledemocratique.org](http://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



---



## De l'inutilité du marché

*On entend fréquemment les partisans des politiques libérales soutenir que l'existence d'un secteur privé d'éducation stimulerait la qualité globale de l'enseignement. Et parmi les sources qui relaient volontiers cette idée, on compte nombre de documents émanant de l'OCDE. Ainsi, pour l'économiste allemand Ludger Wössmann, fréquemment cité et sollicité par le think tank du capitalisme mondial, mais aussi la Commission européenne ou la Banque mondiale, «des politiques qui introduisent la compétition, le libre choix et les forces du marché dans le système scolaire ont montré qu'elles possédaient un fort potentiel pour faire évoluer ces systèmes vers un niveau d'efficacité plus élevé».*

*Il est donc particulièrement intéressant — et plaisant — de constater que l'OCDE se trouve désormais obligée de reconnaître que cette thèse ne tient pas la route et que l'école privée n'est aucunement un facteur de qualité.*

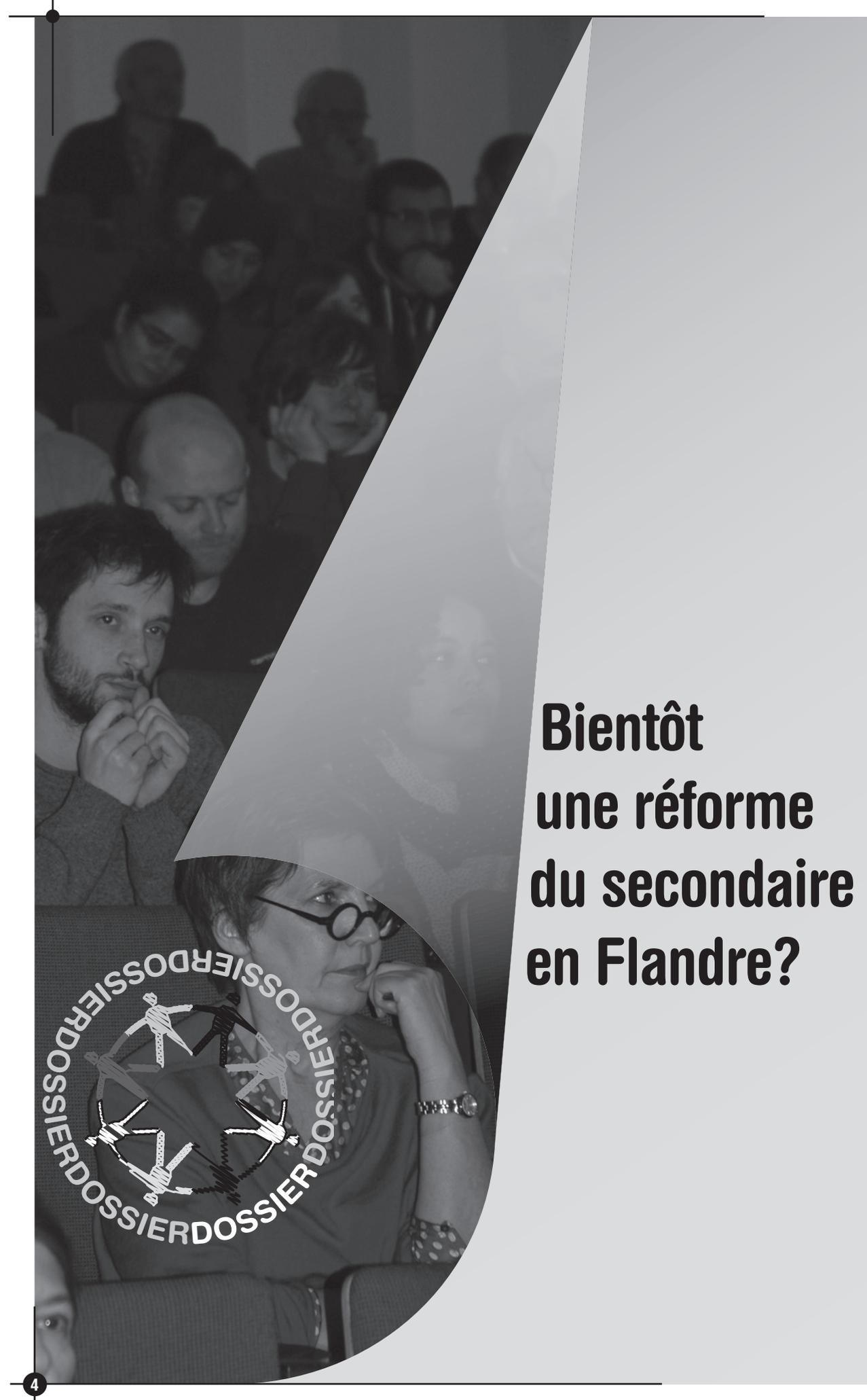
*L'Organisation se trouve prise au piège de ses propres enquêtes PISA. Dans une note de la série «PISA in Focus» — une publication à la diffusion assez confidentielle il est vrai — des chercheurs travaillant sur les tests PISA font le point. D'une part, ils confirment ce qu'un Destexhe se plaît à seriner chez nous, à savoir que «les élèves qui fréquentent les écoles privées ont tendance à avoir des performances significativement supérieures dans les tests PISA que les élèves des écoles publiques». Mais, ajoutent-ils aussitôt, «les élèves des écoles publiques issus d'un même milieu socio-économique que ceux des écoles privées ont des performances identiques». En fait, les études PISA montrent que lorsque les écoles publiques disposent des mêmes conditions de travail que les écoles privées et lorsqu'elles recrutent les mêmes publics, le surcroît de performance de l'enseignement privé disparaît.*

*L'étude démontre en outre que «les pays qui ont un pourcentage d'enseignement privé plus important n'ont pas des performances globales plus élevées aux tests PISA». En d'autres mots, la thèse de monsieur Wössmann s'effondre : la compétition entre écoles et le libre choix des parents — ce qu'en langage technique on appelle parfois le «quasi marché scolaire» — n'apportent aucun avantage sur le plan des performances globales. En revanche, il est largement démontré que ce quasi marché nuit gravement à l'équité des systèmes éducatifs.*

*Les chercheurs concluent en indiquant que le choix des parents en faveur d'une école privée «traduit généralement davantage une volonté de placer leur enfant dans un milieu favorisé (socialement ou sur le plan des moyens dont dispose l'école) qu'un réel choix de qualité d'enseignement».*

*Voilà une étude OCDE qui ne devrait pas manquer d'alimenter le débat, en Belgique, sur les politiques d'inscription aux écoles et sur les réseaux.*

**Nico Hirtt**



**Bientôt  
une réforme  
du secondaire  
en Flandre?**



## Bientôt une réforme du secondaire en Flandre ?

*Au moment de mettre sous presse ce numéro de l'Ecole démocratique, nous ne connaissons pas les derniers développements de la réforme de l'enseignement en Flandre. Arlésienne, monstre du Loch Ness, cette réforme, on en parle depuis des années. Elle s'était enlisée dans des jeux politiques, la NVA se faisant en l'occurrence le champion du conservatisme et de l'élitisme. Qu'est-ce qui sortira au juste des compromis récents ? Nul doute que nous serons amenés à en reparler.*

*L'Aped/Ovds consacrait le 2 mars dernier une journée d'étude à cette question : quelle école secondaire voulons-nous ?*

*Le secondaire francophone a récemment fait l'objet d'un dossier dans l'ED (n° 52, décembre 2012). Les exposés de la plénière sont déjà publiés sur le site. Vous lirez ici les comptes-rendus des ateliers néerlandophones.*



**Conditions et mesures  
pour rendre possible  
un long tronc commun**



## «bientôt une réforme du secondaire en flandre»

**Mieke Van Houtte**, chargée de cours principale en sociologie à l'Université de Gand (UGent) a lancé le débat du groupe par une intéressante présentation en power-point sur la large étude de l'inégalité scolaire, qui résulte de la division en enseignements « général » (ASO), « technique » (TSO) et « professionnel » (BSO). **Kris Denys** du FOPEM<sup>(1)</sup>, fédération des écoles indépendantes à méthodes pluralistes et émancipatrices, a montré comment l'enseignement peut être organisé différemment et quels avantages cela offre aux élèves.

### À quelles conclusions aboutit l'étude de Mieke Van Houtte ?

Le système d'enseignement actuel, subdivisé en « général », « technique » et « professionnel », conduit à la persistance d'une forte inégalité sociale. Les parents ne connaissent pas le récit officiel des filières A et B<sup>(2)</sup>. Comme beaucoup de directions, ils continuent de raisonner avec les anciennes catégories. Quelles que soient les prestations de l'élève dans l'enseignement fondamental, le choix d'une orientation d'études plutôt théorique de filière A est essentiellement déterminé par le contexte social de l'enfant. 70% des enfants d'ouvriers qui choisissent l'enseignement général s'orientent vers les modernes.

Si l'on différencie diverses orientations scolaires, on obtient aussi différentes cultures scolaires et une différence de culture d'étude. Une culture scolaire négative influence les résultats des élèves. Les élèves en technique et en professionnel ont souvent le sentiment qu'aller à l'école a peu de sens pour des gens « comme eux ». Et ils partagent cette vision entre eux. C'est très déterminant pour leurs résultats. Leur risque d'échec est donc aussi plus important. Du fait que ces élèves ont un sentiment d'échec, ils aboutissent aussi à un sentiment de perte de statut. Ils se coupent du système et cherchent d'autres sources de statut social qu'ils empruntent au monde adulte (fumer, boire, gagner de l'argent).

### Quel rôle jouent les enseignants ?

La filière a aussi une influence sur le modèle des attentes des enseignants. Dans le général, où les objectifs sont plus académiques, la confiance dans les capacités des élèves est très élevée. Par contre dans le technique et le professionnel, les enseignants considèrent le plus souvent leurs élèves comme non scolarisables. Lorsqu'on parvient à améliorer la culture d'étude dans ce type de groupe, ça se répercute aussi positivement sur les enseignants.

### D'où tout ceci provient-il ?

Notre système est hiérarchique. Des orientations théoriques sont plus appréciées dans notre société que le travail manuel. Nous classons déjà très tôt les élèves sur base de leurs capacités cognitives. Quels résultats ont-ils en langues ou en mathématiques ? Les parents veulent atteindre le plus haut niveau possible pour leurs enfants. Le choix du technique ou du professionnel est donc souvent un choix négatif. Le latin reste encore le standard, l'étalon du choix des parents. Les enfants des parents plus aisés restent parfois en latin, qu'ils le veuillent ou non. Les ouvriers ne prennent pas ce risque lorsqu'ils ne sont pas sûrs que leur enfant réussira.

Un participant réagit par le constat que fondamentalement le processus de choix d'une orientation d'études se fait encore de manière irrationnelle.

Les chargés de cours de formation des enseignants ressentent également les conséquences d'une forme de pensée hiérarchique. Peu d'étudiants issus de l'enseignement général choisissent la filière « enseignement maternel ».

### Quelles conclusions le groupe tire-t-il dans la suite de la discussion ?

Le paysage de l'enseignement doit être pris en mains. Il faut opter pour des groupes hétérogènes pour toutes les bases de matières. Dans toutes les écoles, tous les domaines d'intérêt doivent être proposés.

Si la réforme ne se produit pas, il faut certainement s'occuper de l'orientation. Elle doit être moins cognitive, et le processus doit partir des talents de l'élève au cours des six années d'enseignement fondamental.

Les participants pensent aussi qu'il est important de créer des écoles moyennes<sup>(3)</sup> communes indépendantes.

Kris Denys remarque à ce sujet que si on le veut, il est possible de poursuivre des modifications fondamentales sur base du décret de 1989, mais qu'on ne le fait pas. Pour lui, le changement doit venir de la base. Il constate qu'aujourd'hui beaucoup de jeunes, fatigués du système d'enseignement actuel beaucoup trop chicanier, aboutissent dans l'enseignement pour adultes.

Le premier degré large doit être la poursuite des cinquième et sixième années. Le piège est que certains auront tendance à répartir les élèves en filières A et B dès la cinquième année d'études.



## «bientôt une réforme du secondaire en flandre»

Si l'on donne l'occasion aux élèves d'étudier de manière coopérative, en s'aidant mutuellement et en travaillant en groupe, on travaille aussi leurs compétences sociales. La petite dimension des écoles à méthodes pluralistes et émancipatrices, constitue un avantage dans ce contexte. On n'y retrouve pas le caractère impersonnel des grandes structures.

Le groupe de travail voit beaucoup de possibilités dans un premier et même un deuxième degré réformé. Pourtant on est très pessimiste en ce qui concerne le volonté politique de réforme.

**Rapport: Luce Billion**

**Traduction : Jean-Pierre Wauters**

*1) Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen*

*2) A-stroom B-stroom le premier désigne l'enseignement général. Le second commence par une classe de mise à niveau pouvant théoriquement préparer au passage vers la première année de la filière A. En pratique ...*

*3) Les deux premières années après l'enseignement fondamental.*



## L'enseignement par compétences: quelle pédagogie privilégier?





## «bientôt une réforme du secondaire en Flandre»

### 1. Roger Standaert

#### Le concept de compétence : la tour de Babel

**Roger Standaert**, anciennement directeur de l'entité "Curriculum" du département Enseignement commence par un solide exposé. Il existe une confusion babélique sur l'origine et les sources du concept de compétence. Ces cinq dernières années, tout le monde utilise le mot compétence selon son propre ressenti. Mais si le mot est utilisé, c'est tout simplement parce que tout le monde l'utilise.

Les compétences sont-elles ni plus ni moins qu'une sorte d'objectifs ? D'objectifs remis aux goûts du jour ? En tout cas, plusieurs groupes et organisations se réclament du concept. Il y aurait visiblement de l'argent à gagner. La question qui se pose alors est de savoir qui gagnera ce combat sur le concept de compétence.

À l'origine (1918), le concept de compétence renvoie à un cursus efficace préparant les individus au marché du travail. Une autre orientation est celle des tests psychologiques. Ces derniers considèrent qu'une compétence ne relève pas de l'intelligence. Une compétence concerne l'excellence, la réussite ou l'accès au niveau supérieur. Les compétences doivent donc être aussi évaluées, à côté du QI. Dans les entreprises, la réussite est assimilée à la flexibilité, à la créativité et à l'indépendance. Selon les courants modernes, dont fait partie la didactique, l'apprentissage par compétences signifie que les élèves prennent possession eux-mêmes du processus d'apprentissage et que l'apprentissage s'oriente vers la pratique.

Les entreprises se sont saisies de ce discours. Apprentissage par compétences et apprentissage professionnalisant ont été nommés dans un même mouvement. Il est alors question d'apprentissage sur le lieu de travail et de mettre en œuvre une structure modulaire par activités professionnelles. Ce sont des manières très intéressantes de travailler pour la vie en entreprise. La connaissance y est subordonnée aux prestations. On travaille d'après des mesures standardisées et des portfolios : ces derniers montrant ce que vous pouvez faire. Les concepts de Compétences et Qualifications Acquisées Antérieurement et de Compétences et Qualifications Acquisées Ailleurs en sont le prolongement. C'est également le cas pour les compétences en cours d'acquisition : travailler au sein de trajets modulaires et de certificats partiels (rétributions intermédiaires).

L'Union européenne se mêle depuis déjà 1992 des questions d'enseignement, entre autres à partir du CEDEFOP, une agence européenne qui s'occupe de l'enseignement professionnel. Ici aussi, il est question de compétences et qualifications. Dans tous les pays européens, les qualifications pour les professions ont été collectées et comparées. Une structure de qualifications sur cinq niveaux a été développée, des professions les plus simples aux plus complexes (jusqu'à HBO5).

L'OCDE, une imminente organisation d'orientation économique, qui ne représente pas exclusivement les pays européens, a introduit depuis 2000 le concept « compétences ».

La Flandre (2005) définit les compétences comme un cluster de connaissances, aptitudes, attitudes, diverses selon le contexte et générales ou spécifiques. Un point clé, cependant, c'est l'impossibilité de mesurer la motivation. Ainsi que l'attitude. Une compétence est fragile car l'attitude n'est pas apparente. Il n'y a pas de réponse définitive à ce sujet-là. Les prestations en mathématiques des élèves flamands sont très bonnes, par exemple, mais ils ne l'étudient pas plus loin.

Une étude aux Pays-Bas du Conseil de l'enseignement hollandais délivre les six caractéristiques suivantes pour les compétences :

- générales ou concrètes, par exemple, la réflexion analytique ou la maçonnerie de parapet,
- intégrer les connaissances, les aptitudes, les attitudes (on s'interroge sur les attitudes),
- durabilité (jusqu'à quand ?),
- perception (aussi bien opérationnelle, mesurable que non)
- capacité d'apprentissage (vraiment d'apprentissage ? ou bien d'enseigne ?)
- interdépendance (cohérence)

En 2006, l'Union européenne formule les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Elles sont axées sur la profession et transversales. Divisées en connaissances, aptitudes et attitudes (non intégrées). Une compétence a un objectif principal. C'est pourquoi, des objectifs fondamentaux ont été dégagés, qui à leur tour ont été divisés en objectifs de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes.

En conclusion, nous pouvons poser qu'il est impossible de supprimer le concept de compétence tant que tout le monde l'utilise, notamment un certain nombre d'arbitres puissants (tels que l'Union européenne et la Communauté flamande).



## «bientôt une réforme du secondaire en flandre»

### Position 1 : la compétence idéale pour l'enseignement professionnel

Les compétences sont selon Roger Standaert adaptées à l'enseignement professionnel. Il est alors question de compétences pour monter un mur, faire du pain, concevoir un circuit électrique pour une maison individuelle, monter un panneau solaire, etc.

Un problème persistant au sujet des compétences reste les attitudes. Dans quelle mesure sont-elles perceptibles ? Et quand elles sont déjà perceptibles, ne s'agit-il pas seulement d'un comportement adapté ? Autrement dit, les compétences suffisent pour un comportement maîtrisable et des prestations de travail. Mais elles sont insuffisantes pour des attitudes et donc aussi pour la formation générale.

### Position 2 : aucun partisan des compétences dans la formation générale

La formation générale est faite pour durer (en permanence) et ne peut être mesurée (qu'est-ce que la conscience historique ? les enjeux principaux et questions secondaires ? qu'est-ce que juger les articles d'opinion dans les journaux critiques ?). Il y a bien des buts inestimables. L'intervenant ne veut pas les appeler compétences.

Que mettre alors à la place de compétences ? Objectifs, selon l'intervenant. Les objectifs finaux sont un concept juridique, une question en débat. C'est ce qui correspond à ce qui doit être atteint. Cela peut être un objectif de connaissance, un objectif d'aptitude ou un objectif d'attitude. Les objectifs finaux comprennent plusieurs sortes d'objectifs, nous ne devrions pas les rendre uniformes.

Nous devons selon l'intervenant revenir à l'orientation didactique du concept. L'apprentissage par compétences n'est pas un but en soi, c'est une méthode particulière. Parlons de la méthode du constructivisme et non des compétences comme objectifs de principe. Parlons d'apprentissage par compétences (= compromis). Le mot « compétence » ne disparaîtra plus. « Utilisez-le alors dans ce sens », suggère l'orateur.

## 2. Nico Hirtt

### Au nom de la pédagogie ou de l'économie ?

C'est sur la base de deux expériences que l'orateur est arrivé à cette interrogation. Son expérience comme enseignant de mathématiques et de biologie dans l'enseignement francophone. Ces dernières années, ce dernier a complètement et brutalement basculé dans l'enseignement par compétences. Une étude approfondie du discours sur l'enseignement dans les milieux économiques, OCDE, FMI, Banque mondiale. L'orateur affirme qu'il y a un lien clair entre l'enseignement par compétences et les attentes de ces milieux économiques.

Maintenant, les compétences (enseignement francophone) ne sont pas égales à la somme des connaissances, des aptitudes et des attitudes. Les compétences se situent à un autre niveau cognitif, c'est la capacité de mobiliser ces connaissances, ces aptitudes et ces attitudes dans des situations complexes et nouvelles. La capacité se situe à un autre niveau, elle est indépendante des connaissances, aptitudes et attitudes. Cela a conduit à des programmes d'enseignement très contestables dans l'enseignement francophone.

### Les critiques les plus importantes

Une première critique porte sur la connaissance et plus précisément sur les savoirs (connaissances dans un sens très large, tout ce que les hommes savent, peuvent faire et font). Elle devient un instrument pour exercer les compétences à l'école. La connaissance n'est plus le but de la relation entre l'enseignant et les élèves. Elle est bien devenue un moyen d'exercer les compétences.

Une même compétence peut être exercée avec des connaissances très différentes. Les programmes d'enseignement sont maintenant exclusivement formulés en fonction des compétences qui doivent être atteintes. Les connaissances ont été très vaguement formulées. Chaque enseignant décide lui-même des connaissances mobilisées pour exercer une ou des compétences.

Les compétences donnent bien une réponse à la question « Que faire avec la connaissance ? », « Comment appliquer la connaissance à la pratique ? Elles donnent une solution au problème de « Comment utiliser la connaissance ? ». Cela a été constaté avec raison. La



## «bientôt une réforme du secondaire en flandre»

seule question clé dans l'enseignement par compétences est si l'élève est en état de résoudre un problème. Le résultat final est le plus important et cela est mesuré.

Comment construire la connaissance ? Comment donner sens et signification à la connaissance ? Voici des questions essentielles. C'est une erreur de dire que le constructivisme fait partie de l'enseignement par compétences. C'est le contraire. Le constructivisme est plus étendu. Nous devons laisser les élèves travailler sur un problème pour acquérir de nouvelles compétences. Apporter une solution à un problème est un moyen. Et non un but en soi, comme dans l'enseignement par compétences. Dans le constructivisme, le résultat est secondaire. Et là, la question clé est ce que l'élève a appris. L'échec éventuel peut être utilisé comme levier pour acquérir de nouvelles connaissances.

L'orateur formule une deuxième critique au sujet du le point de vue selon lequel nous devons apporter seulement des connaissances ayant une utilité directe dans la vie. Est-ce ainsi ? Le rôle de l'école est plus large. Les élèves doivent aussi acquérir des connaissances dont ils ne savent pas à quoi elles servent. Les connaissances qui sont importantes dans la culture de la société aujourd'hui ou pour l'avenir.

Troisièmement, en se centrant considérablement sur l'apprentissage par compétences, des procédures élémentaires menacent d'être négligées. Il est important de prendre aussi le temps de s'approcher des problèmes qui ne sont ni nouveaux, ni complexes d'une manière systématique. Des questions élémentaires qui reviennent toujours, doivent être pratiquées par les élèves.

Nico Hirtt donne à ce sujet un exemple issu du programme d'histoire, des 2ème et 3ème degrés de l'école secondaire, enseignement technique. Pendant 6 mois, le cours d'Histoire consiste en une recherche d'informations sur l'histoire de la Turquie afin de faire la réclame du tourisme en Turquie. C'est un désastre. À la fin de l'année, les élèves connaissent quelques aspects sur la Turquie, et sur le reste de l'Histoire, ils ne savent rien.

Est-il question d'une révolution ? Le professeur Crahay pose que le concept de compétences est une illusion. Crahay a pourtant collaboré à l'élaboration des programmes de la Communauté francophone. La réforme de ces programmes a eu lieu en 1995, quand le ministre du gouvernement francophone à l'époque, Elio Di Rupo, sous la pression de l'OCDE, a décidé que nous devons travailler par compétences. Quatre

ans plus tard est arrivé le décret réformant l'enseignement francophone dans le sens des compétences.

L'orateur démontre que notre enseignement sert à la compétition économique. Les dépenses d'éducation sont de plus en plus limitées. L'enseignement doit donc qualitativement s'adapter de plus en plus à la société de la connaissance et à l'économie de la connaissance. Cela n'a plus à voir avec la hausse générale de la qualification du marché du travail, mais bien avec une polarisation, entre ceux possédant des emplois qualifiés et les autres, les emplois non qualifiés (qui font leur métier finalement aussi sur des compétences élémentaires comme écrire, compétences informatiques, etc.). Aux Etats-Unis, les emplois qui ont le plus augmentés sont ceux de la restauration et fast food, la sécurité et les emplois de bureau. Ce sont les « on the job trainings ». L'apprentissage sur le lieu de travail. Des emplois pour lesquels 48h de formation suffisent.

L'OCDE affirme elle-même qu'il n'y a aucun sens de concevoir des programmes de formation permettant à tous d'aller plus loin.

### 3. Chico Detrez

Le dernier orateur présente quelques remarques et nuances sur les contributions des deux premiers orateurs.

Tout d'abord. Tournons-nous vers l'enseignant qui de bonne volonté souhaite donner cours. Beaucoup d'enseignants donnent cours dans un esprit émancipatoire. Il y a en effet le rouleau compresseur des compétences. La bonne nouvelle, c'est pourtant que beaucoup d'enseignants les traitent avec leurs élèves d'une manière critique et créative. Nous devons soutenir ces enseignants et apporter des solutions pour la classe. Il y a d'autres forces que les forces économiques. Ce sont les forces sur le terrain de l'enseignement et nous devons soutenir et aider ces forces plus fragiles.

Ensuite, les compétences et la formation professionnelle. L'orateur y a ajouté un point d'interrogation. Le résultat de l'enseignement modulaire est un véritable désastre. En partie à cause du concept de compétences. La division en modules ne fonctionne pas pédagogiquement. Il est mieux de travailler de manière concentrique pour apprendre un métier. Toujours plus et mieux. Maintenant, la formation professionnelle est tellement découpée qu'elle en devient abrupte. D'après cette méthode de travail, les élèves



## «bientôt une réforme du secondaire en flandre»

attendent longtemps avant d'aboutir à un produit fini, par exemple, peindre. Il passe un temps considérable avant que le mur puisse être complètement terminé et que l'élève voie le résultat. Cela peut amener à faire disparaître la motivation. Ce qui fonctionne, c'est de donner des tâches de plus en plus difficiles à faire aux élèves. Avec un début et une fin, et non découper en petits morceaux. Rechercher dans l'ancien principe de maîtrise. Un autre exemple provient des soins infirmiers, notamment faire une piqure. Ça, ça s'apprend sur une orange. Certains élèves doivent faire ce module trois fois et doivent alors arrêter en vain.

Ce qui concerne la formation générale, l'orateur en est convaincu, c'est que les compétences sont dans ce cas un non-sens. L'apprentissage par compétences est lui-même double. Or, il n'y a seulement qu'une des sous-parties dans la formation générale. Le problème au sujet des attitudes est encore plus complexe pour l'orateur. À un moment précis, vous devez évaluer les attitudes. Les attitudes ont été réduites à des comportements élémentaires sur lesquels les élèves sont jugés. De plus, les attitudes sont utilisées par les écoles dans de nombreux cas pour la personnalisation, l'obéissance, la discipline, ce qui laisse un goût amer. Et cela ouvre le chemin vers le monde de l'entreprise. « Êtes-vous prêt à vous montrer de cette manière pour convenir à l'emploi ? », voilà la question clé.

Chico Detrez donne l'exemple d'un modèle alternatif issu de l'offre de cours du soir de l'Université d'Anvers pour les enseignants.

Le point de départ est : l'épanouissement général par compétences formulé au sein d'une formation générale dans laquelle évoluent les enseignants. Cela nécessite une évaluation autre que classique.

Le modèle a la forme d'un globe, « être dans le monde en adoptant une approche critique », où les compétences suivantes (capacités) sont importantes, d'un bout à l'autre, entre elles :

- Juger à partir de son point de vue, donner de la signification et du sens à des choses qui me préoccupent. Par exemple, la connaissance.
- Observer avec respect : élargir et approfondir l'observation, voir d'autres choses que d'habitude, être prêt à accompagner l'observation des autres dans nos observations et de s'enrichir de cette façon-là
- Sentir les choses intuitivement, pas seulement de façon rationnelle, le savoir intuitif a aussi son importance.

- Des pensées différenciées, apporter des nuances, approfondir, élargir, sens critique.
- Agir de manière qualitative, authentique, à partir de soi-même
- Collaborer souplement, aller dans plusieurs positions
- Réfléter plusieurs côtés, avancer de manière critique et constructive dans le monde

Nous devons accorder de l'attention à ces compétences dans la formation générale et travailler avec des tâches ouvertes qui invitent les élèves à se faire leurs propres compétences.

## 4. Echanges

### Les compétences

- En Wallonie, il y a une grande résistance à l'enseignement par compétences. De plus en plus de personnes sont maintenant critiques par rapport à l'enseignement par compétences, les inspecteurs également. De nouveaux objectifs finaux sont rédigés, ils seront moins directifs dans le domaine de la méthode, mais plus dans le domaine des contenus.

- Une inquiétude a été exprimée sur le niveau de l'enseignement professionnel. Nous devons regarder quel est le contenu dans les disciplines générales. Pour « Disciplines générales sur projet », ce que veulent dire les compétences est très clair, notamment en termes de limitation ! Cette discipline est l'unique formation générale dans l'enseignement professionnel, et seulement 4 à 6 heures par semaine lui sont consacrées. C'est beaucoup trop peu.

- Compétence peut aussi avoir une connotation positive, car elle implique plus qu'une simple théorie. Nous devons retenir ce sens positif pour apporter quelque chose de pratique. Être capable de faire quelque chose, au lieu de seulement savoir.

- Les syndicats accompagnent aussi les discours sur les compétences. Les représentants syndicaux vont parfois trop loin dans la concertation européenne ou autres concertations. Dire qu'ils avancent à aveugle est trop fort. À l'intérieur des syndicats, il y a aussi des points de vue plus nuancés.

### Sur le rapport entre théorie et pratique

Selon Nico Hirtt, la théorie doit découler de la pratique, elle doit être construite par la pratique et nous



## «bientôt une réforme du secondaire en Flandre»

devons pouvoir utiliser la théorie dans la pratique (compétence). L'enseignement par compétences néglige vraiment les deux aspects.

Il ne pense pas que la Flandre réalisera les mêmes réformes. Mais derrière la pensée par compétences apparaît en filigrane le plan de l'OCDE et de l'Union européenne de soumettre l'enseignement aux besoins de l'économie ! Et il est difficile de le nier.

### Au sujet de la formation tout au long de la vie

La formation tout au long de la vie, comment s'accorde-t-elle avec le concept de compétences ?

La formation tout au long de la vie est un concept container. Vous êtes condamné à apprendre tout au long de la vie. Actuellement, la formation tout au long de la vie est assurée par l'enseignement professionnel. L'offre devient plus petite et plus cher et moins accessible quand elle ne vise pas des objectifs professionnels. L'enseignement pour adultes non orienté vers le monde de l'entreprise a été profondément affaibli en Europe.

### Sur les attitudes

Les attitudes, on les apprend d'une autre manière que par des buts cognitifs. Des processus d'apprentissage affectifs reposent entre autres sur la relation enseignant-élève, le système de notation, le comportement de groupe dans la classe, l'atmosphère dans l'école. L'enseignant joue un rôle important dans l'animation de la réussite. Attitude signifie des efforts et aucun résultat. Nous devrions évoluer avec d'autres mots qu'obligation vers la préparation (espérer, pas juger). Les élèves sont évalués maintenant pour « enthousiasme insuffisant ». Aujourd'hui, les élèves acceptent de plus en plus la flexibilité et montrent beaucoup un comportement adapté. L'enseignement par compétence n'offre aucune réponse pour le traitement des groupes difficiles.

Compte rendu : Lucie De Meyst  
Traduction : Katia Morim



## Quel contenu pour la formation de base commune?





## «bientôt une réforme du secondaire en flamande»

**Tony Van den Heurck**, professeur-formateur d'enseignants à la Haute Ecole de Gand et président de la CGSP-enseignement (2008-2012), a introduit cet atelier. La parole passa ensuite à **Elisabeth Meuleman**, parlementaire flamande et spécialiste de l'enseignement chez Groen! **Romy Aerts**, enseignante en langues classiques et présidente de l'Aped, avait déjà lancé le débat sur ce thème en séance plénière et s'est limitée à quelques observations.

**Tony Van den Heurck** débuta avec une comparaison de deux visions du développement du cursus scolaire, aux Etats-Unis, il y a 100 ans. John Dewey prenait pour point de départ l'enfant et son expérience croissante, Franklin Bobbitt, des adultes et de la réussite économique. Ces visions différentes aboutissent à des pratiques différentes en classe (chez Dewey, le parcours scolaire se développe par l'interaction entre l'enfant et la nature, chez Bobbitt l'instruction concrète vient après le programme scolaire), un autre contexte scientifique (psychologie de la pensée versus théories d'apprentissage behavioristes) et un autre objectif assigné à l'école (chez Dewey, elle est un moyen de bâtir une vie sociale démocratique, chez Bobbitt elle est un soutien à l'économie et à l'ordre social existants).

Par une comparaison historique, l'orateur illustra le fait que le savoir valorisé dans un système d'enseignement déterminé est dépendant du contexte sociétal. Dans la Cité-État (polis) d'Athènes, au cinquième siècle avant J-C, apprendre à parler, manier la rhétorique, la grammaire, la pensée logique et la pensée mathématique étaient situés tout en haut de l'échelle des valeurs dans l'enseignement, car la démocratie directe, qui n'était réservée qu'à une minorité de "citoyens libres" (à l'exclusion des esclaves, des femmes, des étrangers) reposait sur le débat rationnel. Du temps de Charlemagne – à qui l'on doit, selon certains, les débuts de l'enseignement en Europe de l'Ouest –, les valeurs dominantes de la société étaient la foi et l'obéissance à Dieu et aux rois. Dans les écoles épiscopales et l'école du palais de Charlemagne, lecture, écriture et connaissance de la religion étaient donc centrales.

L'orateur schématisa le lien entre les révolutions techniques et les développements de l'enseignement, tout au long de l'histoire du capitalisme. La première révolution industrielle, avec l'adoption de la machine à vapeur (dans l'industrie, la navigation, les chemins de fer) et le développement de la production de charbon et d'acier (1850-1914), conduit à l'introduction de l'enseignement obligatoire jusqu'à 14 ans. En Belgique, l'obligation scolaire est votée (1914) et introduite (1919) tardivement, à

cause de la résistance de l'épiscopat. Durant l'entre-deux guerres (1918-1939), la révolution technique (moteur à explosion, électricité) va de pair avec la mise sur pied de nombreuses écoles secondaires d'enseignement technique et professionnel, souvent avec le soutien d'industriels locaux. L'industrie a en effet besoin d'ouvriers qualifiés. La troisième révolution technologique, après la seconde guerre mondiale (énergie atomique, électronique, pétrochimie, informatisation), fait fortement augmenter le besoin de personnes dotées d'une formation supérieure. D'où un boom des étudiants. La quatrième révolution technologique, à partir des années 1990, avec la percée généralisée des TIC et de la biotechnologie, donne le coup d'envoi de la formation permanente. Les secteurs innovants de l'entreprise ont besoin de personnel qui maintienne constamment un haut niveau de productivité.

Tony Van den Heurck renvoie au texte de vision "Pour un enseignement public, démocratique et émancipateur" (2008) de la CGSP enseignement, paru dans cette ère de mondialisation et de globalisation.

Il est partisan d'un tronc commun durant toute l'obligation scolaire, donc jusqu'à 18 ans. Les formations professionnelles peuvent ensuite être intégrées à l'enseignement supérieur. L'existence de formations de boucher, coiffeur, etc., à l'université en Californie (USA) prouve que ceci n'est pas une utopie. Ceci ne signifie aucunement que les moins de 18 ans ne peuvent pas être en contact avec les entreprises. Une formation polytechnique pour tous les élèves est nécessaire avec, entre autres, des visites d'entreprises et des stages. En visant une large culture générale, et non l'apprentissage d'un métier.

Quatre valeurs (cf Otto Rühle) doivent être centrales lors de l'élaboration du contenu d'un tronc commun : la recherche de la liberté, de la vérité, de l'indépendance et de la solidarité. Dans le plan flamand actuel pour la "formation à l'entrepreneuriat" (2011-2014), que le gouvernement flamand met sur pied dans toutes les écoles flamandes sous la pression de l'Union européenne, on ne trouve plus trace de la dernière valeur.

Quels doivent être les composants du parcours commun? Langue et culture, mathématiques et sciences, formation technique et technologique, formation en arts d'expression (image, musique, arts de la scène...), éducation physique par le sport et le jeu. Les activités manuelles font partie de la formation technique et technologique. Le travail manuel ne peut pas être séparé de la pensée. Quatre raisons à cela. Une raison pédagogique: tous les élèves, même ceux issus des



## «bientôt une réforme du secondaire en flandre»

cercles privilégiés, doivent travailler manuellement, parallèlement à l'enseignement livresque. Une raison anthropologique: dans le cas contraire, l'être humain risque de perdre le lien avec son origine (l'évolution de ses membres antérieurs, de la propulsion à la manipulation : travailler et créer des objets). Une raison de psychologie développementale: Piaget disait que chaque forme de développement cognitif trouvait son origine dans l'occupation psychomotrice. Enfin, une raison épistémologique; l'homme catégorise le monde en fonction de la résistance et des problèmes pour travailler les matériaux (bois, ciseler les pierres,...).

La résistance à une formation commune longue et large vient de deux côtés. D'un côté, le monde patronal et les partis qui en sont proches craignent qu'un tel enseignement soit trop peu adapté aux besoins des entreprises. De l'autre, dans le milieu de l'enseignement règne une certaine léthargie, résistance compréhensible envers des réformes qui se suivent de plus en plus vite et ne sont jamais évaluées de manière systématique. Il est difficile de dépasser les limites des différentes disciplines. S'observe le développement de tests standardisés, qui peut mener à l'apprentissage en fonction des tests.

L'enseignement "orienté compétences" est, suite à une recommandation européenne (pas une directive), fortement promu par le décret (2009) de structure de qualification flamande (VKS). Tous les objectifs finaux sont réécrits en termes de compétences et de description de niveau. On doit faire une différence entre un enseignement qui vise des compétences pertinentes et un enseignement uniquement centré sur des compétences.

**Elisabeth Meuleman** esquisse rapidement l'histoire de la réforme de l'enseignement secondaire depuis les tentatives du ministre Luc Van Den Bossche en passant par la note de vision de la commission Monard (avril 2009) jusqu'à la note d'orientation "faire briller les gens" du ministre Pascal Smet (septembre 2010). Vu l'évolution récente, avec la N-VA conservatrice qui tente de tout empêcher dans cette législature, elle s'estimerait déjà heureuse avec la mise en oeuvre de la note d'orientation de Smet.

A l'aide d'une présentation (voir le site internet [www.democratischeschool.org](http://www.democratischeschool.org)), Elisabeth Meuleman présente les lignes de force de la proposition de Groen! Elle prend la forme d'une structure 4x4x4: 4 ans d'école primaire, 4 ans d'école "moyenne" et 4 ans de structure supérieure (enseignement secondaire). Dans l'école moyenne, six blocs de branches sont donnés: mathématique, sciences et techniques

(8 heures) langues (8 heures) orientation dans le monde (6 heures) mouvement et sport (4 heures) culture et création (4 heures) citoyenneté, philosophie et éthique (2 heures). De plus, 4 heures sont prévues pour le rattrapage et un module libre. Dans la structure supérieure (les actuels deuxième et troisième degrés) de l'enseignement secondaire, quatre "secteurs d'intérêt" sont prévus, entre lesquels il n'y a pas de hiérarchie: sciences et techniques, homme et bien être, société et économie, langue et culture. Dans ce degré supérieur, il y a des branches communes, des branches spécifiques au secteur d'intérêt et des branches à option qui permettent d'approfondir et d'élargir ce sujet.

Pour un résumé plus large nous renvoyons vers [www.groen.beluploads/ebooks/laatonseensaanhethetwoord.pdf](http://www.groen.beluploads/ebooks/laatonseensaanhethetwoord.pdf)

**Rapport: Tino Delabie**

**Traduction : Caroline D'Andrimont**



# Etat espagnol/Education: les réformes du Parti Populaire



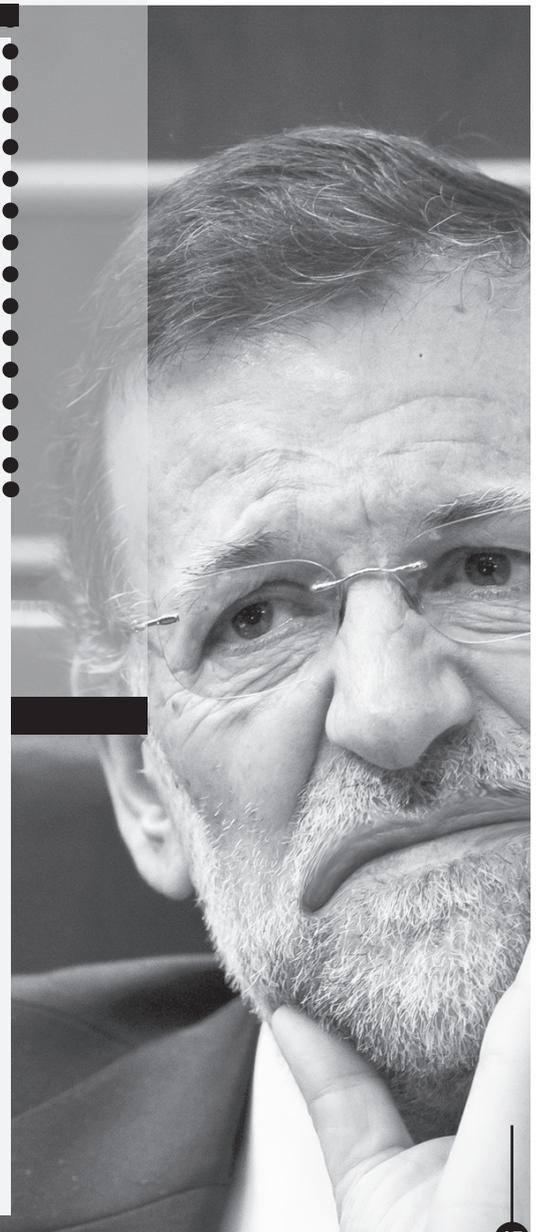
Par Vincenç Navarro, d'Attac-Espagne

*L'une des caractéristiques les plus négatives de la contre-réforme de l'éducation introduite par le gouvernement du Parti Populaire (PP) de Mariano Rajoy est qu'elle reproduit et diffuse une « philosophie » ayant comme noyau dur la prétendue augmentation du « capital humain » des élèves. L'objectif d'adapter le système éducatif aux besoins relatifs à la qualification de la force de travail d'une économie est, en tant que tel, raisonnable et souhaitable. Mais l'approche adoptée dans ces réformes se caractérise par une conception très réductionniste qui met cet objectif au centre de ses propositions.*

Cette « réforme » part de l'idée que, pour avoir de la « valeur pour l'économie », les élèves doivent acquérir non seulement des connaissances, mais de même une attitude au travail susceptible d'augmenter la production et la productivité. Les élèves ne sont donc considérés que comme de futurs acteurs productifs devant être aptes à s'insérer dans la machine productive du pays. Ainsi, une autre caractéristique de telles « réformes » est l'importance accordée à la discipline (avec des relents autoritaires) et à l'uniformisation, preuve en est la valeur accordée aux tests [ce qui renvoie au système d'évaluation introduit dans les entreprises].

L'importance des domaines tels que les « Humanités » [histoire, histoire des civilisations, langues dites anciennes, littérature...] et dans une certaine mesure aussi les « sciences sociales » – qui ne sont pas considérées comme contribuant directement à la productivité et à la valorisation du capital – tend par conséquent à diminuer dans le curriculum scolaire. Dans cette conception, la fonction fondamentale de l'éducation est de servir l'économie, catégorie qui sert à occulter les traits économico-politiques du système présent, qui se fonde non pas sur le mérite (comme le proclame à tort la narration néolibérale) mais sur les rapports de pouvoir de classe et de genre qui le fondent et qu'il reproduit.

L'éducation ne devrait pourtant pas être, en priorité, un instrument pour atteindre un objectif économique. Au contraire, c'est un projet





## « Espagne-Suède »

socio-économique qui devrait servir de tremplin et d'exigence afin de faciliter et de promouvoir la qualité de vie des citoyens et citoyennes, de leur capacité de décision, ce qui nécessite le plein développement de l'être humain, en tant qu'individu et en tant que citoyen. Le système éducatif devrait participer à accroître le potentiel de créativité que possède tout être humain.

La vision économiciste susmentionnée est aussi porteuse d'une vision de classe de l'éducation, dans laquelle on estime que l'éducation publique doit former des travailleurs et travailleuses productifs et disciplinés, alors que le système d'éducation privé (dans laquelle la majorité des dirigeants du gouvernement présidé par Rajoy envoient leurs enfants) doit accomplir sa mission de formation des élites gouvernantes, sous la supervision spirituelle de l'Eglise. En effet, la majorité des écoles privées sont gérées par les institutions liées à l'Eglise catholique. Les faveurs que manifestent les « réformes » à l'égard de l'école privée reproduisent cette vision classiste de l'éducation.

### Des preuves démontent les présupposés de la réforme

Il n'y a pas beaucoup de preuves empiriques qui puissent confirmer que le fait de mettre l'accent sur l'accroissement du « capital humain » de la société enrichirait la citoyenneté tout en augmentant sa productivité.

Examinons les chiffres. Dans une excellente étude effectuée dans le cadre du programme de Politiques publiques de l'Université John Hopkins, à Baltimore, l'économiste John Schmitt – du Center for Economic and Policy Research, de Washington – a montré comment, aux Etats-Unis, il n'y avait jamais eu un niveau éducatif aussi élevé que maintenant. Il montre que le pourcentage de la population bénéficiant d'une formation supérieure (au sens large) n'a jamais été aussi élevé (30%) et celui ayant un niveau inférieur de formation aussi bas (9%). L'augmentation relative du premier groupe et la baisse du deuxième ont été spectaculaires au cours des quarante dernières années. Mais plus importante que cette évolution des deux pôles a été l'augmentation notable du niveau éducatif de la grande majorité de la population. Un indice : presque 60% de la population utilise un ordinateur à son poste de travail.

Mais, malgré cela, les salaires horaires (ce que le travailleur gagne par heure) ont diminué pour la grande

majorité des hommes et n'ont que peu augmenté pour la majorité des femmes (dont le niveau initial était beaucoup plus bas que celui des hommes) au cours des dernières quarante années (1973-2009).

Une autre donnée présentée par John Schmitt portait sur la croissance remarquable de la productivité, qui ne s'est cependant pas répercutée sur une augmentation parallèle des revenus de la classe travailleuse qui constitue la majorité de la population aux Etats-Unis, dont le niveau d'éducation a, par ailleurs, augmenté considérablement. (Dans ce pays, le terme « classe moyenne » est principalement utilisé pour définir la classe travailleuse).

En réalité, les « réformes » néolibérales, largement répandues depuis les deux mandats du président Reagan [janvier 1981-janvier 1989], ont eu un impact négatif sur le bien-être des classes populaires. Elles ont dû s'endetter pour maintenir leur niveau de vie, ce qui est à l'origine de l'énorme endettement de la population états-unienne. L'augmentation du niveau des revenus financiers et de la richesse s'est concentrée sur un secteur très minoritaire de la population, dont le niveau de revenu et de fortune, très élevé, n'a rien à faire ni avec le mérite ni avec l'éducation.

Une dernière observation. Rien de ce qui précède ne devrait être interprété comme allant dans le sens de nier l'importance de l'éducation pour l'efficacité économique d'un pays. La plupart des pays scandinaves sont de bons exemples de la valeur que peut avoir le système éducatif dans des économies considérées comme efficaces. L'école finlandaise est par exemple une référence dans le monde éducatif.

Mais la fonction primordiale de l'éducation – outre un apprentissage de qualité des connaissances de base : lire, compter, raisonner – est de former des citoyens, ayant une capacité créatrice et décisionnelle effective dans la gestion d'ensemble d'un pays, ce qui implique aussi des changements structurels. Or, ces fonctions ne sont pas respectées lorsque l'éducation est envisagée avant tout comme ayant une finalité économique étroite derrière laquelle se cache la reproduction de la société de classes et d'inégalité de genre, facteurs qui entravent de manière efficace la créativité potentielle de la majorité de la population.

*Vincenç NAVARRO est membre du Conseil scientifique d'Attac-Espagne. Il est professeur de santé publique et de politiques sociales à la John Hopkins University. Version française publiée par le site suisse "A l'Encontre" le 20 mars 2013.*



« Espagne-Suède »



## Finlande, Suède: le déclin des modèles ?

Par Nico Hirtt

*Depuis plus de dix ans, le modèle éducatif « scandinave » est vanté de par le monde en raison de sa capacité à concilier un haut niveau de performance moyen dans les tests internationaux, avec une faible disparité sociale des résultats : « efficacité et équité », comme on dit aujourd'hui dans le jargon des sciences de l'éducation. Mais à étudier l'évolution sur dix ans, la Suède et la Finlande filent désormais un bien mauvais coton : le développement rapide des marchés scolaires commence en effet à y nuire gravement à l'équité, sans pour autant booster la qualité.*

Depuis la fin des années 90, beaucoup de pays ont mis en place des politiques plus libérales en matière de recrutement des écoles. C'est notamment le cas de la Finlande et de la Suède.

En Finlande, où l'affectation des élèves aux écoles se faisait de façon automatique en fonction du lieu d'habitation, on a commencé à introduire une certaine « liberté de choix » dans le chef des parents à partir de 1998. Qu'on ne s'y trompe pas : cette liberté n'a toujours rien à voir avec le véritable marché scolaire que nous subissons en Belgique. En Finlande, les autorités locales continuent d'assigner chaque élève à une école spécifique et ce n'est que dans la mesure où, au terme de ce processus, il reste des places libres dans l'un ou l'autre établissement que les parents ont éventuellement la possibilité d'y inscrire leur enfant. C'est en gros le système que l'Aped préconise pour la Belgique.

Néanmoins, cette liberté de choix, bien qu'encore limitée, semble avoir suffi pour faire émerger des écoles « sélectives » dans certains centres urbains. Des recherches menées au cours des années 2003-2006 ont démontré que le choix des parents a conduit à « une forme de ségrégation des populations d'élèves sur base du niveau d'éducation des parents, de leur statut socio-économique, de leur revenu et ce de façon plus marquée que ce ne serait le cas avec une simple affectation des élèves sur base géographique ». <sup>(1)</sup>

### Liberté et égalité ne riment pas toujours

La Suède avait connu un système éducatif très progressiste et égalitaire, similaire à celui de la Finlande, jusqu'au début des années 90. Mais entre 1991 et 1994, un gouvernement conservateur s'attacha à en saper les fondements au nom de la « liberté de choix » des parents. Il introduisit notamment un système ultra-libéral consistant à doter les parents d'un chèque scolaire qui leur permettait de scolariser leur enfant où ils le voulaient, dans l'enseignement privé ou public, subventionné ou non. Quand la social-démocratie revint au pouvoir en 1994, elle ne fit rien pour annuler ces dispositions. Ainsi, le secteur privé se développa-t-il progressivement, sous la forme de « free schools ». En 1991, on n'en comptait que 60 ; en 2000, elles étaient 709. Le nombre d'élèves des free schools est passé de 20.000 en 1996 à près de 100.000 en 2010. Diverses études réalisées entre 2000 et 2009 ont montré que cette libéralisation de l'enseignement suédois n'avait en aucune façon amélioré les performances moyennes des élèves, contrairement à ce qui avait été escompté par ses promoteurs et contrairement à ce que des études partielles (et sans doute partiales) avaient affirmé dans un premier



## « espagne-suède »

temps. En revanche, ces études indiquent que « *le libre choix de l'école en Suède a augmenté la ségrégation sociale et ethnique, particulièrement dans les zones les plus défavorisées* ». Selon certains chercheurs, cette augmentation de l'inégalité pourrait être renforcée par « *la tendance à l'individualisation des apprentissages scolaires, qui transfère la responsabilité des professeurs vers les élèves.* ».<sup>(2)</sup>

Ces évolutions en Finlande et en Suède éclairent d'une lumière très intéressante une étude que vient de publier l'OCDE<sup>(3)</sup>, qui analyse l'évolution des systèmes éducatifs sur le plan des performances moyennes et de l'équité sociale. L'étude est basée sur l'évolution des résultats PISA entre 2000 et 2009.

Si l'on examine d'abord un instantané actuel de la situation des pays en matière d'équité et d'efficacité, il n'y a pas de surprise. La Belgique affiche comme on sait des performances globales assez moyennes et une énorme inégalité sociale : la plus forte en Europe, après la Bulgarie et la Hongrie. La Finlande a un score global très élevé et elle est le champion européen de l'équité (avec les Etats baltes). En revanche, la Suède a un score plutôt moyen pour les deux indicateurs. Rappelons que jusqu'au début des années 90, Suède et Finlande partageaient des systèmes éducatifs à peu près identiques et que la Suède a commencé à introduire le libre marché plus tôt et d'une façon plus radicale que la Finlande. Or, on est en droit de supposer qu'il faut une dizaine d'années — la durée de scolarisation obligatoire d'une génération — pour que les effets de réformes profondes commencent réellement à se faire sentir. On a d'ailleurs vu que la libéralisation du marché scolaire en Suède en 91-94 ne se traduit que dans les années 2000-2009 par une explosion des « free schools ».

### Finlande « 12 points » : pour combien de temps encore ?

Aussi, là où l'étude de l'OCDE devient réellement interpellante, c'est lorsqu'elle examine comment les divers systèmes éducatifs ont évolué en dix ans, depuis les premières enquêtes PISA, tant sur le plan des performances globales que sur celui de l'équité. Dans le coin inférieur droit du graphique, on trouve les pays où les performances ont particulièrement diminué et où l'inégalité des résultats s'est particulièrement accrue. Et parmi eux, on trouve... la Finlande et la Suède !

Conclusion : depuis la publication des premiers résultats PISA en 2000, de nombreux analystes avaient épinglé les bonnes performances des pays

scandinaves, particulièrement de la Suède et de la Finlande, notamment sur le plan de l'équité de leurs systèmes d'enseignement. Mais les explications divergeaient. Certains, comme nous-mêmes, y voyaient l'effet d'une politique éducative fortement régulée, sans marché scolaire. D'autres brandissaient au contraire les réformes récentes dans le sens d'une plus grande liberté de choix de parents. Or, quand on observe (1) que cette dérégulation a été introduite d'abord et plus radicalement en Suède qu'en Finlande, (2) que dès 2000, le système suédois s'avère moins égalitaire que le Finlandais et que (3) ces deux pays ont vu leur degré d'équité chuter très fortement depuis 2000, force est de conclure que le « miracle éducatif » de ces pays doit tout aux systèmes fortement régulés hérités des années 60-70 et que, à l'inverse, les dérégulations récentes entraîneront — et entraînent d'ores et déjà — un recul inexorable sur le plan de l'équité.

La Finlande, exemple à suivre ? Sans doute de moins en moins...

### Notes

[1] A. West et A. Ylönen, « *Market-Oriented Reforms in School-based Education in England and Finland* », CESifo DICE Report, no 4, 2011.

[2] S. Wiborg, « *Swedish Free Schools : Do they work ?* », Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies-Research Paper, no 18, 2010.

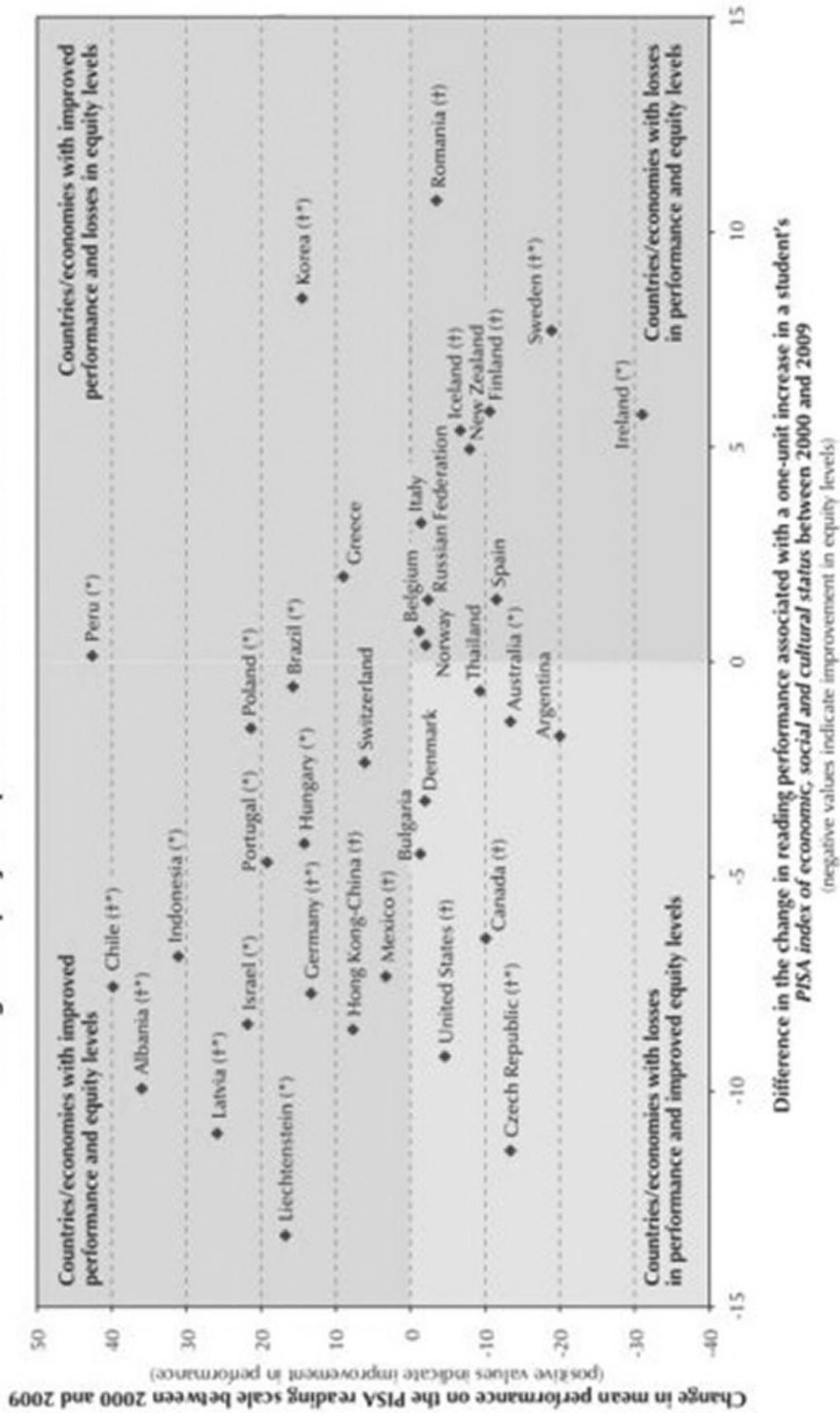
[3] OECD, « *Are Countries Moving Towards More Equitable Education Systems ?* », PISA in Focus, vol. 02, 2013.

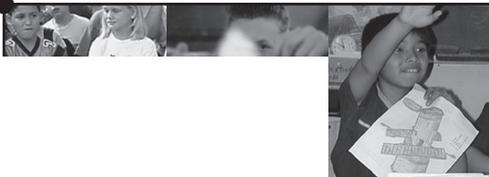




«espagne-suede»

### Change in equity and performance levels between 2000 and 2009





# A P E D / O V D S

## Les 6 heures pour l'école démocratique 2013, ce sera le samedi 19 octobre. Qu'on se le dise !

Tous les deux ans à la même saison revient l'événement fédérateur de notre association, les 6 heures pour l'école démocratique. Les dernières éditions ont vu plus de 300 personnes se réunir.

Cette fois, la formule est un peu modifiée. Afin de donner plus de temps aux ateliers, nous les avons réservés à la matinée, de 10h à 12h30, voire 13h00 pour certains.

L'après-midi sera consacré soit à un débat sur les TICE, soit à une promenade.

Pour le reste, on ne change pas une formule qui marche : stands, buffet froid démocratique, discours en plénière après le dîner...

Veuillez trouver ci-dessous les informations pratiques... sous réserve de dernières retouches. Vous recevrez le programme définitif dès la rentrée !

### Horaire

- 9 h: accueil et ouverture des stands
- 10 h: ateliers (jusque 12 h 30 ou 13 h)
- 12 h 30: buffet froid
- 14 h: discours
- 14 h 30: débats "apprendre via les TICE ?" et promenades
- 16 h 30: clôture (le bar est ouvert)

### Ateliers

#### En français

- Le travail éducatif de quartier, Le Coron
- Le contenu des cours d'histoire, quels enjeux ?, M. Cucu (enseignante)
- La pédagogie active en maternelle, L. Closset (institutrice maternelle)
- La dette publique, E. Paumard (CADTM)
- Inégalités, ignorance, approche par compétences, CPU, etc. : tout-va-bien ! Que faire ?, V Del Aquila et Ph Schmetz, enseignants (Aped)
- L'école est-elle soluble dans l'entreprise ? Les enjeux de l'enseignement en alternance, J.L. Siroux, sociologue (FNRS / UCL)
- Pourquoi les jeunes se tournent-ils vers l'islamisme radical ? M. Collon et S. de Beer (Investig'Action)
- L'autorité en classe, F. Guillaume (ancienne directrice Decroly et essayiste) et P. Marchal (philosophe)
- Antisémisme, antisionisme, islamophobie, question palestinienne, et si on clarifiait tout ça ? M. Staszewski (UPJB), N. Farkh (ABP), M. Abramowicz (enfant caché et antisioniste)



# O V D S / A P E D



- Démocratie, crise, marchés financiers : communication politique et réalités socio-économiques, G. Geuens (ULg)
- Construire un partenariat école-parents dans les milieux populaires: un défi impossible à relever? L'exemple de Molenbeek, C. Derycke, (Institut Saint-Charles), F. Mezraou (médiatrice école fondamentale Sainte-Ursule), L.A. Farhi, (Ligue de l'Enseignement)
- Eviter les maintiens en maternelle, C. Bouko (ULB)

## **En néerlandais**

- Segregatie en alternatief beleid, D. Jacobs
- School zonder Racisme
- Marx en Darwin, D. van Duppen
- Eerste wereld oorlog
- Roma in het onderwijs, E. Hemelsoet
- Freinet onderwijs, L. Merckx

## **Atelier bilingue**

- Des écoles bilingues à BXL, P. Van de Craen (ULB)  
et des professeurs de terrain

## **Débats**

Débats (l'un en français, l'autre en néerlandais) sur les TICE (technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement)  
Avec M. Lebrun (UCL), N. Hirtt (Aped), B. Legros (mouvement décroissant et Aped)

## **Promenades**

### **En français**

- Une promenade historique avec F. De Maegd : les gueux ou la révolution belge
- Molenbeek
- Traces de la colonisation du Congo à BXL

### **En néerlandais**

- Molenbeek
- In Brussel, een reis door de werelds met Hans Vandecandelaere
- Museum Schone Kunsten met Charlotte Vaes

## **Où ?**

Toujours à Bruxelles (Auderghem), Institut St-Julien-Parnasse

## **Participation aux frais**

- Prévente
- 8 € (6 pour les membres de l'Apéd et les étudiants)
- Sur place 10 €
- Buffet froid 8 €







## Rudy Demotte subversif

Nous n'avions pas encore eu l'occasion de l'épingler. Il n'est jamais trop tard pour bien faire.

Le ministre-président de la Fédération Wallonie-Bruxelles s'était fendu en novembre dernier d'une déclaration décoiffante. Jugez plutôt : «La Wallonie a besoin qu'on change de chemin, que l'on soit... subversif pour dépasser les tabous». Parmi ceux-ci, il évoquait rien moins que les réseaux de l'enseignement officiel, qu'il veut fusionner. Fichtre ! Et l'approfondissement des coopérations avec le libre dans le cadre des bassins d'enseignement. Re-fichtre ! La fusion des réseaux de l'officiel, Philippe Busquin, alors président du PS (le parti de Demotte), l'avait déjà planifiée en... 1992. Les bassins scolaires, ça n'a rien de révolutionnaire non plus. Notre conviction à nous : si on veut vraiment démocratiser l'enseignement (et pas seulement y réaliser des économies d'échelle), c'est de la fusion de tous les réseaux qu'il faudra bien un jour parler. Et très sérieusement.

PhS

## Musées fédéraux: augmentations tarifaires antisociales

D'accord, la politique des musées n'est peut-être pas le cœur de l'objet social de l'Aped. N'empêche : l'accès démocratique au savoir nous concerne. Et ce qui vient de se passer dans les musées fédéraux nous débecte. Depuis janvier, les jeunes entre 6 et 18 ans, les chômeurs, les bénéficiaires d'un revenu d'intégration, les handicapés et leur accompagnateur doivent payer leur entrée. Une décision passée quasiment inaperçue. Une décision révélatrice, que Bernard Hennebert dénonce : « Je pense qu'il faut [...] dénoncer des pratiques qui touchent les plus faibles mais pas les nantis ou les touristes. » Avec lui, nous relèverons que c'est un socialiste, Paul Magnette, juste avant son départ du poste de ministre de la Politique scientifique, qui a décidé.

Dans le droit fil d'un autre socialiste, Yvan Ylieff, qui avait en 1997 supprimé la gratuité générale de ces musées (réduisant de deux tiers le nombre de visiteurs) ! Notez que, c'est vrai, les temps sont durs pour les finances publiques. Nous rappellerons cependant qu'un impôt d'un pourcent sur les fortunes de plus d'un million rapporterait au fédéral 6 milliards. Une autre manière d'être socialiste, peut-être ?

PhS (sources :Vers l'Avenir, en ligne 05/13, et CSC)





de Callataÿ. Ces filières ne sont sans doute pas rentables financièrement mais elles devraient permettre aux individus de s'émanciper, d'analyser la société et de la transformer dans un intérêt collectif et non dans une logique purement capitaliste. Ce regard critique sur la société, apporté par les historiens, les sociologues, les journalistes,... est très certainement un danger pour tous les adeptes de la société néo-libérale.

Mais pouvait-on attendre un raisonnement objectif et neutre de la part de M. de Callataÿ, sachant que, sans jamais que cela soit mentionné, notre expert médiatique attitré fait partie d'Itinera<sup>(4)</sup>, un groupe de réflexion soutenu par des entreprises privées, groupe que l'on peut comparer à un lobby libéral ?

CG

1) <http://www.lalibre.be/actu/belgique/article/803561/breves.html>

2) Jean De Munck, *Les marchés doivent-ils fixer les choix d'enseignement ?* dans *La Libre Belgique*, 21/03/2013.

3) Christian Laval, *La nouvelle école capitaliste*, Éditions La Découverte, Paris, 2012, pp. 173-174.

4) *L'itinera Institute se donne pour mission d'« identifier, défendre et construire les chemins de réformes qui garantissent une croissance économique et une protection sociale durables en Belgique et dans ses régions. ».*





## La liberté d'enseignement : un anachronisme facteur d'inégalité

Le Soir du 27 mars dernier se faisait l'écho de la thèse de doctorat – en sciences juridiques - défendue par Mathias El Berhoumi (FUSL). Sous un titre évocateur, « La liberté d'enseignement, un frein à l'égalité face à l'école ? », le journaliste F.Voogt présente l'objet de la thèse en question et donne la parole à son auteur. Synthèse et extraits choisis...

Pour rappel, la liberté d'enseignement recouvre deux traits de notre système scolaire : d'une part, une liberté d'organisation (ouvrir, organiser une école, opter pour telle ou telle approche pédagogique...) et, d'autre part, la liberté de choix des parents (choisir l'école de son enfant et, dans une école officielle, le cours de religion ou de morale). Un principe coulé dans la Constitution. A l'époque, il s'agissait de restreindre l'intervention de l'État en matière d'enseignement et de permettre aux communautés religieuses d'exprimer leur foi à travers leur enseignement. Le libre choix de l'école par la famille n'apparaît, quant à lui, qu'en 1914, avec la première loi sur l'obligation scolaire. Selon M. El Berhoumi, le décret « Missions » de 1997 marque une rupture : en effet, désormais, il y a des objectifs pédagogiques communs à tous. Cependant, force est de constater quinze ans plus tard que la dualisation de l'enseignement demeure. Le libre choix est un des principaux facteurs de reproduction de ces inégalités. Il faut dès lors le réguler, quitte à réviser la Constitution...

De la liberté d'enseignement comme facteur de dualisation : « Il y a consensus scientifique qui montre que la liberté de choix des parents met les établissements en concurrence et que la liberté des écoles leur permet de faire jouer toute une série de variables pour sortir par le haut de la concurrence, comme le fait de procéder à une sélection à l'entrée ou de choisir des méthodes pédagogiques plus traditionnelles qui correspondent aux attentes d'une certaine partie de la population. On finit par aboutir à une ségrégation de la population et au fait que certaines écoles ont une population à indice socio-économique particulièrement élevé alors que d'autres sont majoritairement composées d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. »

De l'anachronisme de la liberté d'enseignement : « A l'époque, on estimait qu'il fallait que ceux qui dirigent leur école soient maîtres de ses orientations philosophiques et religieuses, que ce soit dans le choix du personnel, des programmes ou des élèves qui fréquentent son enseignement. Or, cette dimension religieuse est aujourd'hui moins présente. Ce n'est plus un motif principal du choix de l'école. On est même quelque peu dérangé quand on veut fonder des écoles sur des motifs religieux. »

Rappelons-nous la polémique autour de la création d'écoles musulmanes. Le problème, c'est que la liberté organisationnelle et le libre choix sont indissociables dans le régime juridique de la liberté d'enseignement. Ils sont soudés par les convictions philosophiques et religieuses dont ils garantissent le respect. La liberté de fonder une école selon ses conceptions s'accompagne nécessairement du libre choix, et vice-versa, parce que les parents sont libres de choisir une école du genre d'éducation qu'ils souhaitent, les pouvoirs organisateurs jouissent de la liberté. Or, étant donné que cette polarisation philosophico-religieuse de l'éducation est datée, on peut aujourd'hui remettre en question l'insécabilité des deux versants de la liberté d'enseignement, et considérer qu'on peut davantage encadrer le libre choix, tout en desserrant l'étau autour de la liberté organisationnelle. »

Des limites des décrets « inscriptions » : « Ils visent moins à limiter la liberté de choix qu'à mettre des critères de départage lorsqu'il n'y a plus assez de choix dans les écoles. On n'a pas touché au libre choix et, du coup, pas atteint les objectifs de lutte contre la dualisation de l'école. »

Alors, Mathias El Berhoumi, quand il prône une régulation des inscriptions dès le fondamental, est-il un candide qui méconnaît la friolité du politique en la matière ? « Il faut voir ce que l'on vise », répond-il. « Si on veut arriver à plus d'égalité dans l'enseignement, on doit prendre les mesures adaptées et qui bouleversent véritablement les fondamentaux de l'enseignement. »

PhS



## Carlo LEVI, *Le Christ s'est arrêté à Eboli*

En voilà un que je vais ajouter au cercle fermé de mes « indépassables ». Entendez par là les écrivains qui traitent d'expériences aux frontières de l'humain et de l'inhumain, dont le propos est d'une force extrême... et qui, de surcroît, écrivent magistralement, sans effet de manche, la forme servant parfaitement le fond. Au sommet, Si c'est un homme et La Trêve, d'un autre Levi, Primo. Pas loin de là, les Voix endormies de Dulce Chacon...

Dans un recoin de ma tête depuis des années, il y avait cette promesse : lire un jour le récit de Carlo Levi, considéré comme un événement majeur de la littérature. C'est maintenant chose faite. Avec un seul regret : celui d'avoir attendu si longtemps. Et une seule envie : vous convier à le découvrir à votre tour, si ce n'est déjà fait.

En 1935, l'auteur a 33 ans. Turinois, diplômé en médecine, artiste peintre et écrivain, militant antifasciste - il a fondé en 1930 le mouvement Justice et Liberté -, son activité politique lui vaut d'être « confiné », c'est-à-dire envoyé en résidence surveillée, à Aliano (ou Gagliano selon la prononciation locale), un village parmi les plus pauvres d'une des plus pauvres régions d'Italie, la Basilicate.

De son séjour forcé, dans « *cette terre sans consolation ni douceur, où le paysan vit, dans la misère et l'éloignement, sa vie immobile sur un sol aride en face de la mort* », il ramènera un récit admirable en tous points.

Bien sûr, il y a le témoignage, exceptionnel, sur une réalité historique, sur ce que fut l'Italie du sud. Une Italie rurale encore plongée dans la féodalité. Comme le note l'éditeur (poche Folio) dans la présentation : les habitants de ce pays se sentent tellement abandonnés qu'ils disent qu'ils ne sont pas des chrétiens, que « le Christ s'est arrêté à Eboli ». Certes, « *sur cette terre sombre, sans péché et sans rédemption, où le mal n'est pas un fait moral, mais une douleur terrestre, le Christ n'est jamais descendu* ».

La vie quotidienne de ces gens frustes et douloureux, à qui l'auteur avait su inspirer confiance et plaire, leurs rêves, leurs croyances, leurs amours, leurs coutumes, leurs petites rivalités et leurs grands drames, tout cela compose une série de tableaux minutieusement peints [...] Nous sommes ici à l'exact opposé du misérabilisme : le récit de Carlo Levi est porté par l'humanité et la solidarité. Il laisse apparaître, de-ci de-là, une analyse sociologique et politique du monde qu'il découvre. Sans que jamais, cependant, l'œuvre tourne au pensum.



Car il y a l'écriture aussi, d'une élégance rare. Ce Levi-là est un authentique écrivain ! Il excelle dans l'art du portrait, dans la description. Il trousse à merveille les anecdotes. Et il construit parfaitement son récit. Chaque chapitre aborde une thématique différente, certes, mais le tout est lié par une narration chronologique.

Un « indépassable », vous dis-je !

### Philippe Schmetz

P.S. Au-delà de l'intérêt qu'il revêt pour nous, lecteurs adultes, ce livre peut être proposé aux étudiants du secondaire supérieur. Au moins quelques extraits choisis. Ainsi, p. 93 et suivantes<sup>(2)</sup>, la sœur de Carlo, également médecin, lui rend visite et évoque sa découverte épouvantée de Matera, où les

conditions de vie sont infrahumaines, où règnent la maladie et une misère sans nom. Une lecture « à l'aveugle » (en masquant les mentions de lieux et autres noms à consonance italienne) conduirait sans doute les élèves à reconnaître la Somalie ou tout autre région frappée par la famine... Ou encore quand Levi dépeint les « maisons » des paysans, une pièce unique pour cuisiner et dormir, humains et bêtes réunis (pp. 136 et suivantes).

1) C'est quand le patronyme se termine en -y que les choses se gâtent...

2) Edition de poche Folio, 2012



Trimestriel  
N° 54, juin 2013  
Dépôt: Bruxelles 16  
e.r.: J.P. Kerckhofs  
av. des Volontaires, 103  
bte 6, 1160 Bruxelles

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