

le démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°55, septembre 2013 • 3 euros

SOMMAIRE

DOSSIER Eduquer et former, sous la dictature
du marché du travail **3**

BELGIQUE Primo arrivants: bienvenue
au royaume des inégalités **18**

INTERNATIONNAL Portugal, France,
Grèce **23**

PISTE PÉDAGOGIQUE Les mathématiques ne sont pas
la création d'un sadique **26**

LIRE Les profs au feu
et Frank Andriat au milieu **32**





APPEL POUR
UNE 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

Quel été nous avons eu là ! Soleil et chaleur étaient enfin au rendez-vous. Et plutôt deux fois qu'une...

Au point de nous voir sombrer dans une sorte de torpeur quasi permanente. Nous abandonnant volontiers à un farniente bien mérité, nous n'en avons pas moins tendu l'oreille vers des rumeurs du monde qui nous interpellent.

Ainsi, la Belgique a connu un 21 juillet ex-tra-or-di-nai-re. Un véritable festival. Point d'orgue de plusieurs semaines de célébration d'une survivance de la féodalité, la fête nationale a offert le spectacle d'une « démocratie » purement formelle, aristocrates et politiques fusionnant dans une même ferveur (le pouvoir le plus puissant, l'économique, préférant toujours briller par sa discrétion), des discours fleurant bon le néolibéralisme (travail, Europe, etc.), du défilé de toutes les armées, la militaire... et la médiatique (étalage dans toute sa splendeur du journalisme de révérence, la RTBF jouant avec RTL-TVI à qui serait le plus gnanngan...)

Léthargie de l'intelligence, de l'esprit critique. Paillettes, strass, glamour, champagne, quelques jours seulement après un conclave budgétaire qui fera mal, attendez voir !

Tout autre chose. Championnats du monde d'athlétisme à Moscou. Une toute récente loi homophobe⁽¹⁾ votée en Russie suscite à juste titre un certain émoi. Et resurgissent dans la bouche de quelques stars très populaires de la discipline (les Bubka, Isinbayeva, Coe...) des arguments d'un autre âge (pour faire court, à les entendre, l'homosexualité serait une maladie contagieuse).

Léthargie du savoir, de l'ouverture et de la tolérance. Grave pour nous, enseignants progressistes qui devons lutter contre cet obscurantisme-là dans nos classes.

Syrie : alors qu'ils ne sont pas pour rien dans l'inextricable sac de nœuds de cette terrifiante guerre civile, les Cameron, Obama et autres Hollande s'apprêtent à faire ce qu'ils font à peu près partout. Des frappes aériennes. Raison invoquée : l'utilisation d'armes de destruction massive. L'expérience irakienne, fondée sur un médiamentonage depuis lors avéré, n'a-t-elle pas porté ses fruits ?

Léthargie du doute, de la mise en perspective historique, économique, géostratégique...

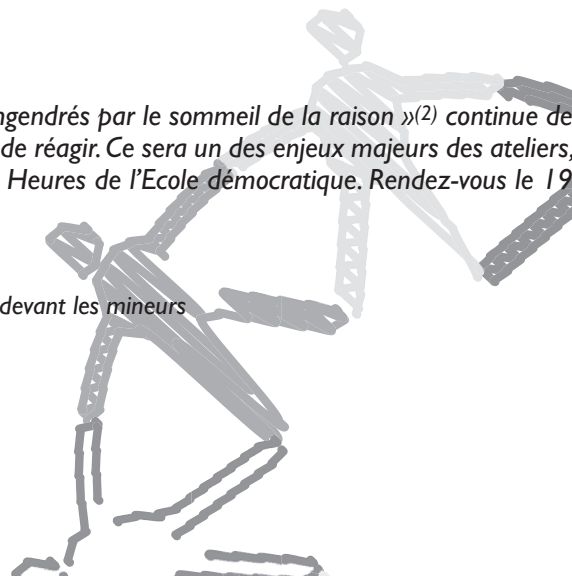
Plus près de nous, la quinzaine qui précède la rentrée scolaire est celle de Frank Andriat. Son pamphlet sur l'état de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles, dont la sortie bénéficie d'une redoutable couverture médiatique, recoupe peut-être quelques constats de l'Aped. Mais l'analyse manque cruellement de perspective sociale, dédouane un peu vite certains politiques, et, surtout, s'avère foncièrement conservatrice (orientation précoce en filières hiérarchisées, mépris à peine voilé des enfants du peuple, caricature des sciences de l'éducation...)

Vous aurez compris où nous voulons en venir.

L'ombre du « profil bossu et tordu des monstres engendrés par le sommeil de la raison »⁽²⁾ continue de s'étendre et de nous envelopper. Empressons-nous de réagir. Ce sera un des enjeux majeurs des ateliers, promenades pédagogiques et autres débats des 6 Heures de l'École démocratique. Rendez-vous le 19 octobre !

1) Punissant tout acte de « propagande » homosexuelle devant les mineurs

2) Primo Levi, La Trêve





Dossier

Éduquer et former, sous la dictature du marché du travail

*un dossier réalisé par
Nico Hirtt*

Le dogme du capital humain

La crise est finie!

Société de la connaissance?

Comment l'ordinateur polarise

Un peu de surqualification, ça va ...

Peu qualifiés, mais multi-compétents

Adaptables et flexibles

Compétences générales contre savoirs

Concurrence entre travailleurs et entre écoles



Le dogme du «capital humain»

Depuis le sommet de Lisbonne en 2000, la vision européenne de l'éducation est dominée par une conception qui la réduit à un instrument des politiques économiques. On entendra encore sporadiquement que les systèmes d'éducation doivent «assurer l'épanouissement personnel» des citoyens, «tout en promouvant les valeurs démocratiques, la cohésion sociale, la citoyenneté active et le dialogue interculturel» (Conseil européen, 2012b, p. 393/5). Mais pour le reste, il n'est plus question que du «rôle de premier plan» de l'éducation et de la formation «en tant que moteur essentiel de la croissance et de la compétitivité» ou encore du «rôle essentiel que jouent les investissements dans le capital humain pour (...) préparer une reprise créatrice d'emplois» (Conseil européen, 2013, p. 1).

On aurait pu croire que l'éclatement de la «bulle internet» en 2000-2001, qui a vu le NASDAQ perdre 60% de sa valeur en une année, puis la Grande Récession de 2008 et l'actuelle crise des finances publiques européennes allaient tempérer quelque peu l'optimisme de ceux qui croyaient que l'investissement dans le capital humain permettrait de garantir la croissance et la prospérité. Hélas, les tenants du libéralisme économique ne lâchent pas leurs doctrines [1] si facilement. Pour le directeur du CEDEFOP (le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), «*permettre aux Européens d'acquérir les compétences nécessaires pour jeter les bases de l'innovation et pouvoir répondre aux futurs besoins du marché de l'emploi est l'une des conditions sine qua non pour surmonter la crise*» (CEDEFOP, 2012a, p. 1).

Leur doctrine théorique est simple : si l'on assure aux employeurs «les meilleures chances de recruter des personnes qualifiées», cela encouragera les entreprises «à offrir plus d'opportunités à leur personnel et à accroître leur engagement en faveur du développement de la main-d'œuvre» (Conseil européen, 2012b, p. 2-5). Cette pensée repose sur l'acceptation de la théorie selon laquelle des économies disposant de davantage de «capital humain» (tel que mesuré par le niveau des compétences cognitives) «verront croître davantage leurs gains de productivité» (OECD, 2010, p. 10).

Les économistes Eric Hanushek (Hoover Institution, université de Stanford) et Ludger Woessmann (université de Munich) figurent parmi les grands promoteurs actuels de cette rhétorique. Leurs travaux sont abondamment cités par les instances européennes et par l'OCDE. Pourtant, leurs recherches ne montrent

rien de plus que l'existence d'une corrélation entre les niveaux de compétence des travailleurs d'un pays (tels qu'estimés à partir d'études internationales comme TIMMS ou PISA) et le taux de croissance du PIB. Hanushek et Woessmann doivent admettre qu'il est «difficile d'établir de façon concluante qu'il s'agit d'une relation causale» (Hanushek and Woessmann, 2008, p. 667). Cela ne les empêche pas de construire des modèles économétriques où les taux de croissance sont reliés aux niveaux moyens de compétence et à la durée moyenne de scolarisation par une vulgaire équation du premier degré, sur base de données relevées entre 1960 et 2000.

C'est un tel outil qui sert de boule de cristal à l'OCDE pour calculer qu'en élevant de 25 points les scores PISA moyens de tous les pays membres, on engrangerait «un gain de PIB cumulé de l'ordre de 115.000 milliards de dollars sur la durée de vie de la génération née en 2010» (OECD, 2010, p. 6).

Faire «mieux» avec moins de moyens

Hanushek et Woessmann sont également les spécialistes de la thèse selon laquelle les dépenses d'enseignement n'influeraient pas sur la qualité de celui-ci. Ils affirment notamment que le taux d'encadrement des élèves (le ratio profs/élèves) ne serait pas relié au niveau de prestation moyen des élèves. Sans surprise, cette affirmation a trouvé un écho très favorable auprès de ministres de l'Éducation en déficit chronique de moyens budgétaires et auprès d'organismes internationaux chargés d'imposer des politiques d'austérité. Mais les recherches de Hanushek et consorts, qui sont toujours basées sur des études comparatives entre pays ou sur des séries chronologiques longues, souffrent d'un grave défaut : leurs conclusions sont en contradiction flagrante avec les résultats des mesures directes de l'impact du nombre d'élèves par classe. En effet, des recherches réalisées suivant des protocoles très variables, que ce soit aux États-Unis dans le cadre de l'étude STAR (Krueger and Whitmore, 2000), en Angleterre (Blatchford et al., 2011), en Suède (Wiborg, 2010) ou en France (Piketty and Valdenaire, 2006), démontrent systématiquement que lorsqu'on étudie l'impact du nombre d'élèves par classe dans une situation géographique et culturelle donnée (même pays, même époque, mêmes élèves, mêmes enseignants...), cet effet s'avère toujours doublement positif : des classes moins nombreuses améliorent la performances globale et elles diminuent



les écarts entre élèves, en particulier les écarts liés à l'origine sociale.

Qu'à cela ne tienne, Hanushek et Wössmann [2] continuent de marteler qu'on peut faire mieux avec moins de moyens, privilégiant «des réformes institutionnelles plutôt qu'une expansion des ressources à l'intérieur du cadre institutionnel existant» (Hanushek and Woessmann, 2008, p. 659). Il faut donc privilégier la qualité sur la quantité. Mais une «qualité» bien comprise : l'enseignement performant sera celui qui répondra étroitement et durablement aux besoins de l'économie. Pour cela il faut commencer par «identifier les besoins en matière de formation», puis «augmenter la pertinence de l'éducation et de la formation vis-à-vis du marché du travail» afin qu'ils fournissent «un dosage approprié d'aptitudes et de compétences» (Conseil européen, 2011, p. 70/2). Enfin, il faudra que «toutes les personnes impliquées dans le processus éducatif soient confrontées aux bons incitants» (Hanushek and Woessmann, 2008, p. 659).

Voyons donc ce que les marchés du travail demandent.

La crise est finie !

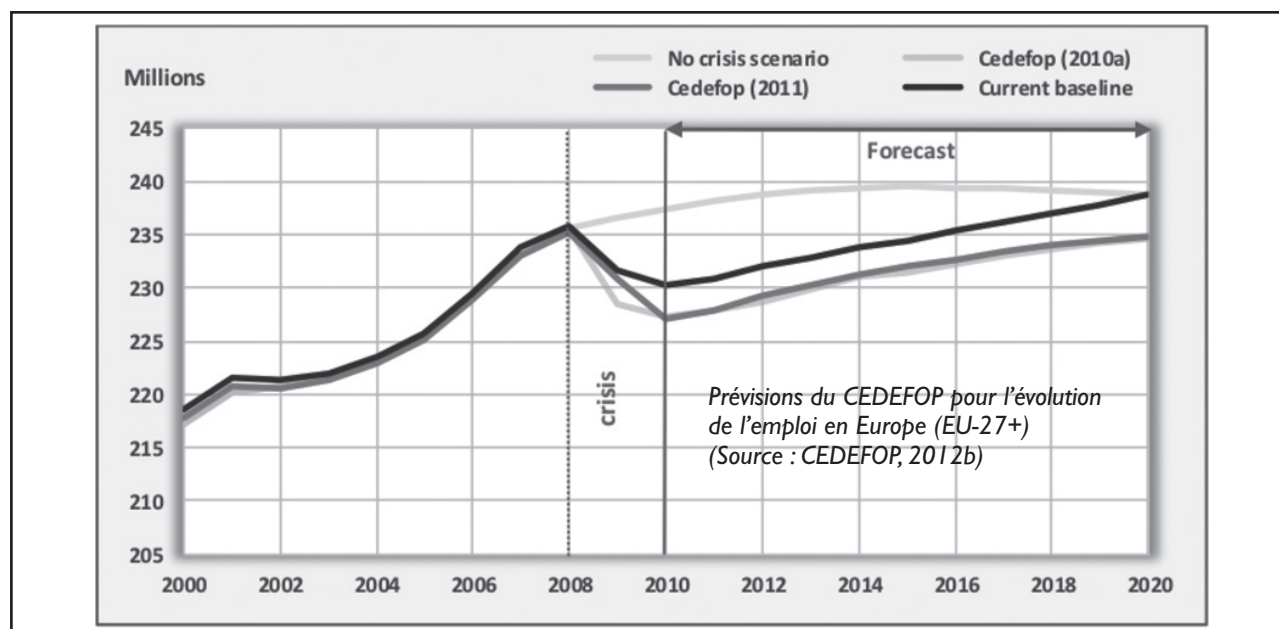
Le discours «visible» peut se résumer ainsi : nous avons connu une crise économique grave avec la Grande Récession de 2008 et le chômage s'est accru pour toutes les catégories de travailleurs. Mais tout ira mieux demain ! La croissance va reprendre, l'emploi se développera et nous aurons de nouveau besoin de travailleurs de plus en plus hautement qualifiés pour avancer dans la «société de la connaissance».

Cette vision idyllique transparait dans les publica-

tions du CEDEFOP, l'organisme chargé de l'analyse prospective du marché du travail européen. Dans le graphique 1 (CEDEFOP, 2012b, p. 8), la ligne supérieure indique l'évolution de l'emploi dans l'Europe des 27 jusqu'en 2020, telle que la prévoyait le CEDEFOP en 2008, juste avant la crise. Les autres lignes sont des scénarios corrigés en 2010, 2011 et 2012 (ligne noire).

On le voit, l'organisme européen suppose que la crise est résolument derrière nous et qu'aucun grain de sable ne viendra entraver une croissance régulière de l'emploi. C'est pourtant mal parti : pour les deux premières années de cette prospective (2011 et 2012), le CEDEFOP prévoyait une augmentation de 0,85 % du volume de l'emploi, alors que selon les dernières données Eurostat disponibles, il a de nouveau chuté de 0,1%.

On dirait bien que les économistes — du moins ceux qui ont l'oreille de la Commission et du Conseil européen — n'ont rien appris depuis les années 1970. Voilà quarante ans qu'ils s'acharnent à considérer les «crises» comme des événements conjoncturels, des accidents de parcours d'une économie fondamentalement saine. Jamais il ne leur vient à l'esprit que ces soubresauts pourraient être les symptômes d'un système profondément malade, les éruptions visibles produites par le bouillonnement des contradictions profondes de l'économie capitaliste.





Société de la connaissance ?

Si l'on peut douter des promesses de croissance du volume de l'emploi, qu'en est-il de la structure de ces emplois en termes de niveaux de formation ? Est-il vrai que le contexte économique et technologique réclame et réclamera de plus en plus de travailleurs hautement qualifiés ? Le graphique 2 (CEDEFOP, 2012b) semble le laisser croire. Il représente l'évolution de l'emploi européen, selon les niveaux de qualification des travailleurs, pour les vingt dernières années, ainsi que la projection de cette évolution pour la décennie à venir.

A première vue, le constat est sans appel : la part des travailleurs hautement qualifiés a augmenté, passant de 22,3% à 29,8% entre 2000 et 2010, et augmentera encore, jusqu'à 37% en 2020. Au contraire, le nombre de postes occupés par des travailleurs faiblement qualifiés est en baisse constante : 30,6% en 2000, 23,4% en 2010 et une prévision de 16,4% pour 2020. «Les jeunes n'ayant que peu ou pas de qualification trouveront de plus en plus difficilement un bon emploi» conclut logiquement le CEDEFOP (CEDEFOP, 2012b, p. 12).

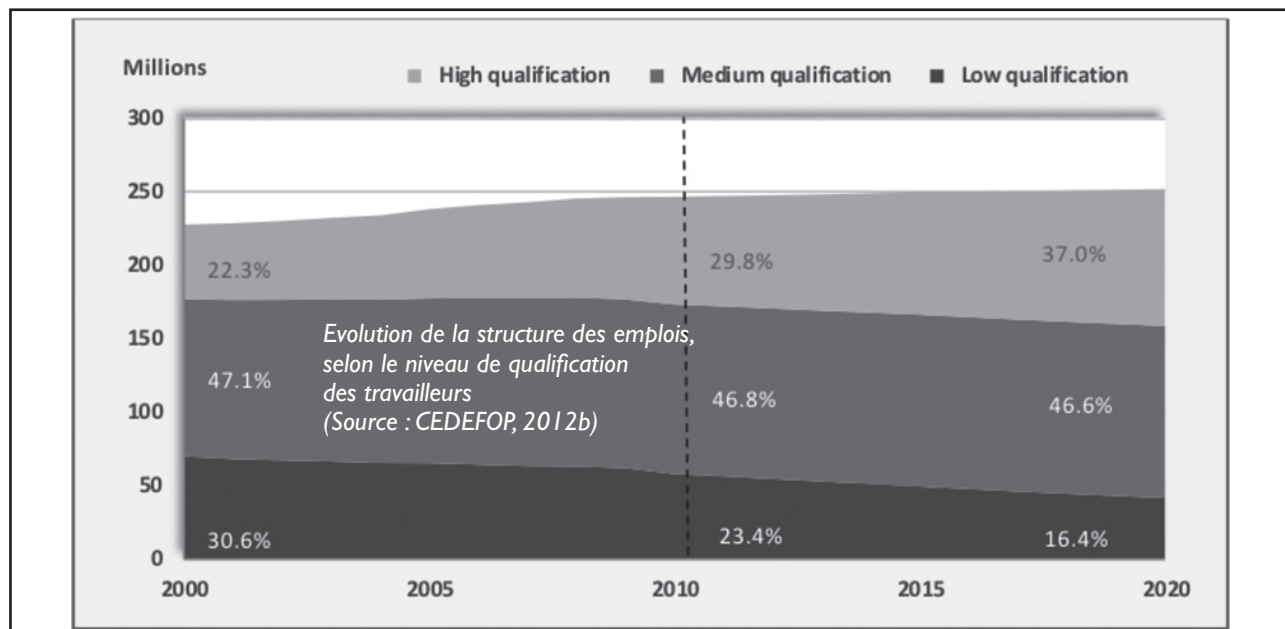
On s'étonne donc de lire, dans le même rapport, quelques pages plus loin, que «les prévisions d'évolution de la demande montrent que la plus forte croissance se situera dans les occupations hautement et faiblement qualifiées, avec une croissance plus faible pour les emplois à niveau de qualification intermédiaire» (CEDEFOP, 2012b, p. 29).

Essayons de comprendre : d'un côté, les experts assurent qu'il y a de moins en moins d'emplois pour les

travailleurs faiblement qualifiés, de l'autre, ils disent que les emplois à faible niveau de qualification sont en forte croissance. Où est la faille ? Il se trouve que le graphique ci-dessus ne porte pas sur les niveaux de formation que nécessitent les emplois (du fait de leur technicité, de leur complexité, de leur spécialisation plus ou moins importante), mais bien sur les niveaux effectifs de qualification de la main d'œuvre occupée. Lorsqu'on emploie moins de travailleurs peu qualifiés, cela ne signifie pas forcément que le niveau de qualification requis par les emplois augmente. Cela peut aussi signifier qu'on utilise des travailleurs qualifiés dans des emplois qui ne réclament pas leur qualification, soit parce qu'il y a sur le marché du travail un excédent de travailleurs qualifiés, soit parce qu'il y a un déficit de travailleurs peu qualifiés.

Polarisation des emplois

Dès la fin des années 1970, certains auteurs ont commencé à relever une segmentation du marché de l'emploi avec, d'un côté, un nombre limité de postes de techniciens de haut niveau dans l'industrie, très rémunérateurs, exigeant une formation supérieure de spécialiste, et, de l'autre, des offres de plus en plus nombreuses d'emplois peu rémunérateurs, demandant peu de qualifications, dans des secteurs de services en expansion tels que les établissements de restauration rapide, les supermarchés et les grandes surfaces (Coomb, 1989, p. 10). Cette «polarisation» du marché du travail a été confirmée dans les décennies suivantes et est aujourd'hui largement acceptée et bien décrite. «Au cours des dernières décennies», note des chercheurs du CEDEFOP, «un certain consensus a été atteint dans la



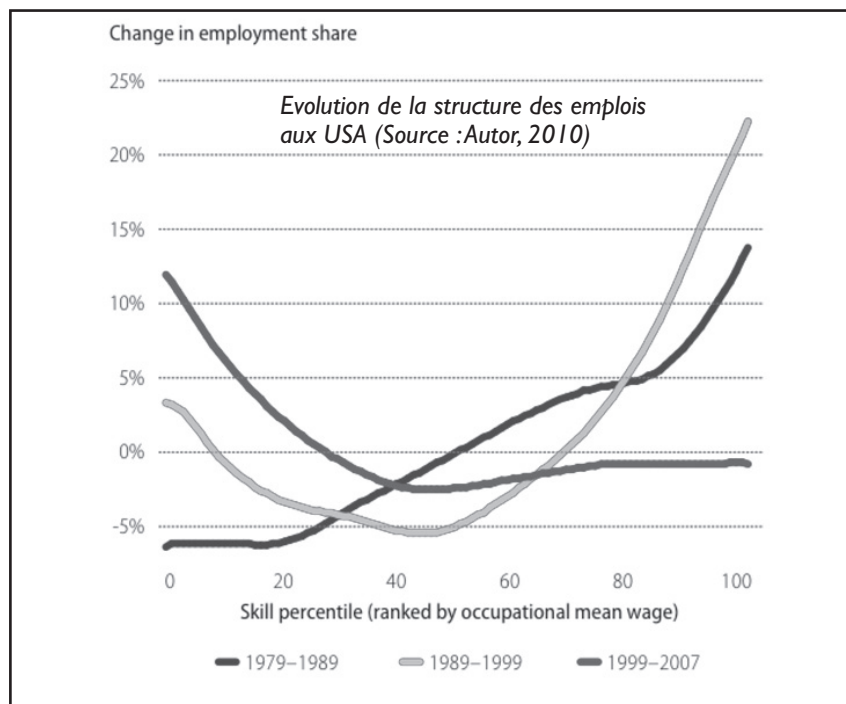


littérature sur le fait qu'à côté d'une tendance générale à l'expansion des emplois hautement qualifiés on note une polarisation du marché du travail dans la plupart des économies développées» (Ranieri et Serafini, 2012, p.49).

David Autor, l'un des spécialistes américains du sujet, a publié en 2010 une étude intitulée «The Polarization of Job Opportunities in the U.S. Labor Market». Il y présente le très intéressant graphique 3.

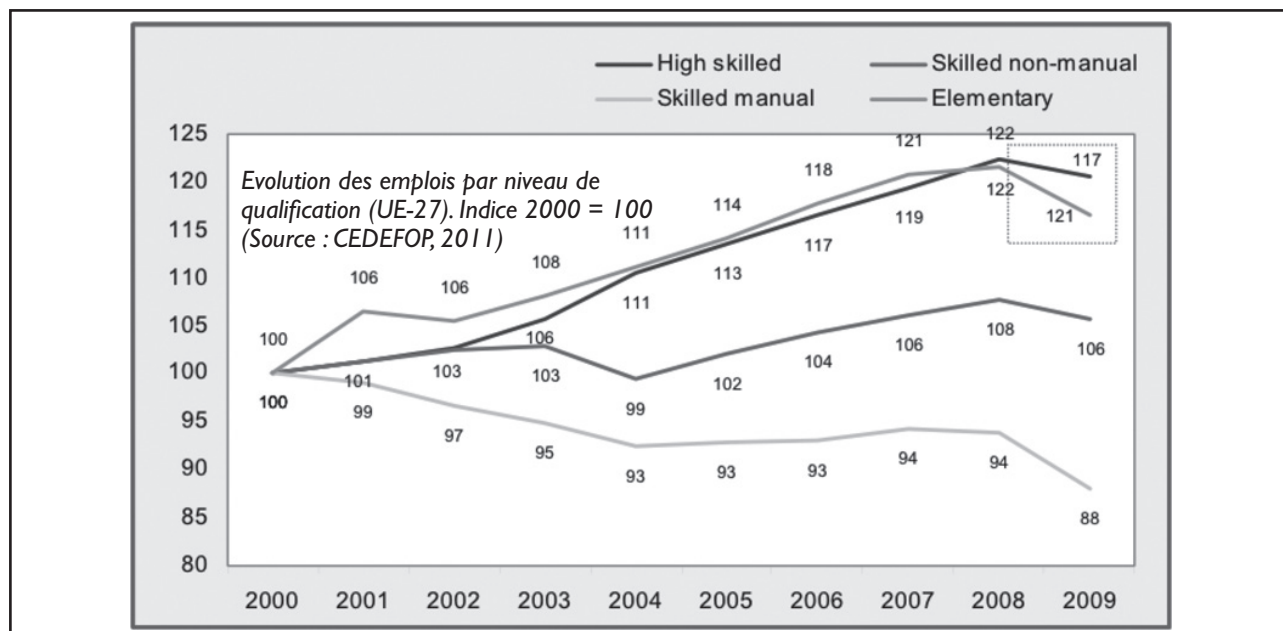
Sur l'axe horizontal, les emplois sont classés par centiles, selon le niveau de qualification qui y est requis: à gauche les emplois non ou peu qualifiés, à droite les emplois hautement qualifiés. L'axe vertical indique

la croissance (ou la décroissance) de l'emploi, en pour cent (aux États-Unis). Les trois courbes correspondent grosso modo aux trois décennies écoulées depuis 1979. Que constate-t-on ? Au cours des années 80, l'évolution correspond à la rhétorique courante sur la «société de la connaissance» : croissance de l'emploi qualifié, décroissance de l'emploi non qualifié. La décennie suivante est celle de la «polarisation» du marché du travail : la courbe se creuse car on perd surtout des emplois dans les niveaux de qualification intermédiaires, alors que l'emploi hautement qualifié continue d'exploser et que l'emploi très faiblement qualifié connaît une croissance modeste.



Enfin, dans les années 2000, la courbe présente une forte croissance dans les emplois faiblement qualifiés alors que l'emploi commence à stagner dans les hautes qualifications (Autor, 2010, p.3).

En Europe, une même évolution semble se faire jour, bien qu'avec un peu de retard sur les États-Unis: «alors que la part des occupations intensives en savoirs et en aptitudes a constamment augmenté entre 1970 et 2000, on note une nette polarisation des emplois depuis la fin des années 1990» constatent les chercheurs du CEDEFOP (Ranieri et Serafini, 2012, p.53). Entre 2000 et 2008, le nombre de travailleurs dans les «emplois élémentaires» s'est accru de 3,9 millions, présentant l'un des taux de croissance les plus élevés (+22%), presque au même niveau





que celui d'emplois très hautement qualifiés, et loin au-dessus du taux de croissance moyen (10%) (CEDEFOP, 2011, p.20).

Le CEDEFOP reconnaît que cette évolution se poursuivra très probablement dans le futur : *«la plupart des créations d'emplois se situeront dans les occupations hautement ou faiblement qualifiées, avec des croissances plus faibles dans les occupations requérant des qualifications intermédiaires»*. (CEDEFOP, 2012b, p.29).

Comment l'ordinateur polarise

Pour comprendre l'origine de cette polarisation des niveaux de formation des emplois, il faut nous tourner vers les technologies de l'information et de la communication. Contrairement à une opinion largement répandue, celles-ci ne se substituent pas forcément aux tâches nécessitant peu de qualifications, mais plutôt aux tâches de routine. Il s'agit de tâches suffisamment bien définies, décrites, décomposées... pour qu'elles puissent être traduites en un programme et exécutées par un ordinateur ou sous la commande d'un ordinateur. David Autor : *«Les tâches de routine sont caractéristiques des activités cognitives et productives moyennement qualifiées, comme la comptabilité, le travail de bureau ou des tâches de production répétitives. L'essentiel des tâches liées à ces occupations suivent souvent des procédures précises, bien comprises. Dès lors, au fur et à mesure que les technologies de l'information et de la communication progressent en qualité et régressent en prix, ces tâches routinières sont de plus en plus souvent codifiées en logiciels informatiques et réalisées par des machines ou, éventuellement, expédiées sous forme électronique vers des sites étrangers où l'on utilise une main d'œuvre semi-qualifiées bon marché»*. (Autor, 2010, p4)

Ces tâches routinières appartiennent souvent à des emplois moyennement qualifiés. En revanche, les tâches non routinières se situent aux deux extrémités de la hiérarchie des emplois. Il s'agit d'une part de tâches abstraites nécessitant des capacités de résolution de problèmes, d'intuition, de persuasion et correspondant à des emplois très hautement qualifiés. Mais aussi de nombreuses tâches «élémentaires», notamment dans le secteur des services qui ne sont pas faciles à faire exécuter par un ordinateur ou une machine commandée par ordinateur. Avant de nettoyer une classe dans une école, il faut s'assurer que les chaises soient posées sur les bancs et, pour ce faire, il faut préalablement ôter des bancs tout ce qui

y traîne, comme des papiers d'emballage ou une cartouche d'encre usagée, mais éviter de jeter à la corbeille un livre ou une calculatrice oubliés par un élève. De telles décisions peuvent être prises par toute personne non qualifiée, mais disposant d'un peu de «bon sens». En revanche, elles sont très difficiles, voire impossibles, à programmer. Autor : *«Pour qu'une tâche puisse être automatisée, elle doit être suffisamment définie, de sorte qu'une machine puisse l'exécuter sans aide et sans devoir recourir au "sens commun", uniquement en suivant soigneusement les étapes spécifiées dans un programme. Dès lors, les ordinateurs sont très productifs et fiables pour les tâches que les humains peuvent facilement programmer; ils sont en revanche parfaitement incompetents pour tout le reste»* (Autor, 2010, p.11).

Qui plus est, le travail d'un conducteur de taxi, d'un employé d'une agence de sécurité, d'une hôtesse de l'air œuvrant sur une compagnie low-cost en Europe, d'un serveur du McDonalds de Madrid ou de Paris... ne peut pas être envoyé à New Delhi. L'OCDE résume : *«les travailleurs hautement qualifiés sont nécessaires dans les emplois technologiques; les travailleurs faiblement qualifiés sont utilisés pour des services qui ne peuvent pas être automatisés, digitalisés ou délocalisés, comme les soins aux personnes; et les qualifications intermédiaires sont remplacées par la robotique intelligente»* (OECD, 2012a, p.21).

Un peu de surqualification, ça va...

Durant la plus grande partie du XXe siècle, le marché du travail a évolué dans le sens d'une élévation des niveaux de qualification requis par les rapports techniques de production. Les États ont répondu à cette évolution en prolongeant la durée de scolarité et en incitant les citoyens à élever leur niveau de formation. Mais désormais, le marché du travail éclate, se polarise, l'emploi non qualifié est en hausse. Qui plus est, les taux de chômage s'élèvent. Dès lors, des travailleurs sont contraints d'accepter des emplois en dessous de leur niveau de qualification.

Selon les protocoles et les définitions, on observe des taux de surqualification de l'ordre de 10 à 30% en Europe (Qintini, 2011. OECD, 2011b). Dans les conditions actuelles du marché du travail, le CEDEFOP prévoit *«une forte augmentation du nombre de personnes qualifiées occupées dans des emplois nécessitant traditionnellement seulement un faible niveau de formation et une diminution importante des emplois*



disponibles pour les personnes peu ou non qualifiées» (CEDEFOP, 2012a, p.14).

Du point de vue du travailleur, il s'agit d'une perte sèche qui s'élève, en moyenne, aux alentours de 20% du salaire (OECD, 2011b, p.211). Du point de vue de l'employeur, le bilan est plus mitigé. Certaines études soulignent l'effet bénéfique de la surqualification sur l'amélioration de la productivité et de l'innovation. *«La sur-qualification n'est pas nécessairement un problème. Les gens plus qualifiés peuvent être plus innovants et transformer la nature du travail qu'ils effectuent»* (CEDEFOP, 2012a, p.13).

Mais d'un autre côté, le coût salarial s'en ressent : en moyenne, un travailleur surqualifié coûte aujourd'hui 15% plus cher à son employeur qu'un travailleur ayant exactement le niveau de qualification requis (OECD, 2011b, p.211). Tant que les taux de surqualification demeurent raisonnables, les aspects positifs peuvent l'emporter, du moins du point de vue de l'employeur individuel. En revanche, d'un point de vue macro-économique, un excès de surqualification a pour résultat une «inacceptable» pression à la hausse sur les salaires des secteurs faiblement qualifiés.

David Autor a montré ainsi qu'aux États-Unis, la forte croissance des emplois faiblement qualifiés au cours des années 1990 et 2000 a conduit à y embaucher beaucoup de travailleurs surqualifiés, ce qui a eu pour conséquence que les salaires ont augmenté plus vite (ou ont chuté moins fort) dans ces emplois-là.

Aux yeux de ceux qui ne pensent l'éducation qu'en tant qu'outil économique, une surqualification excessive constitue un énorme gaspillage pour les États : faut-il vraiment investir tellement dans l'éducation, si c'est pour ne pas utiliser les formations dispensées?

On ne peut plus se bercer de l'illusion entretenue jusque dans les années 70-80, que l'enseignement général «classique» allait devenir la norme pour tous. Il y a plus de douze ans, l'OCDE remettait déjà les pendules à l'heure en précisant que *«tous n'embrancheront pas une carrière dans le dynamique secteur de la « nouvelle économie » – en fait, la plupart ne le feront pas – de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin»* (OCDE, 2001, p.30).

Mais alors, comment doivent-ils être conçus, ces programmes scolaires ?

Peu qualifiés, mais multi-compétents

L'excédent de travailleurs qualifiés n'est pas la seule raison de l'embauche de main d'œuvre surqualifiée. Cela tient aussi à la nature même des nouveaux emplois non qualifiés ou réputés tels : ils sont fort différents des fonctions de main-d'œuvre industriel ou agricole qu'occupaient jadis la grande masse des travailleurs peu scolarisés.

Un employé de bureau «non qualifié» est, aujourd'hui, une personne qui n'a pas de diplôme de dactylographe ou de sténographe, ni celui d'opérateur télex, de secrétaire, d'interprète ou de traducteur. Il n'a pas davantage de diplôme formel en utilisation de logiciels bureautiques. Pourtant, on lui demandera d'utiliser un clavier d'ordinateur, un traitement de texte, un tableur, une base de données, une boîte mail, de répondre poliment au téléphone et de pouvoir le faire éventuellement dans plusieurs langues. Ce faisant, on ne réclame pas à proprement parler une qualification, du moins pas au sens habituel du terme, on exige juste quelques «compétences de base». Or, c'est là que le bât blesse. Les employeurs, relayés par les organismes internationaux, se plaignent de la difficulté de trouver ces travailleurs à la fois peu qualifiés (donc bon marché) et cependant multi-compétents pour la kyrielle de tâches variées qu'on leur demandera d'accomplir.

Savoir lire et écrire, savoir calculer, posséder un permis de conduire, tout cela n'est plus considéré depuis longtemps comme des qualifications. Les nouveaux emplois non-qualifiés dans les secteurs de services réclament que l'on élargisse cette panoplie de compétences universellement partagées. Le cadre de référence européen pour les «compétences clés» définit les huit compétences de base *«que tous les jeunes devraient développer dans le cadre de leur éducation et de leur formation initiales et que les adultes devraient pouvoir acquérir et maintenir grâce à l'éducation et la formation tout au long de la vie»* (Commission Européenne, 2009, De nouvelles compétences, p.19). Elles sont désormais bien connues : communication dans la langue maternelle, communication en langues étrangères, compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies, compétence numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelles. Pour l'OCDE, *«cet ensemble d'aptitudes et de compétences devient le noyau essentiel de ce dont les enseignants et les écoles doivent s'occuper»* (Ananiadou, K., and Claro, M., 2009, p.6).



Voilà donc la solution au problème : évincer des programmes toutes ces choses devenues inutiles, maintenant que l'école secondaire n'est plus réservée aux élites. Pas besoin de langues anciennes, de philosophie ou de littérature, du moment qu'ils apprennent à «communiquer». Pas besoin d'étudier les grands concepts et les lois de la physique ou de la biologie, du moment qu'ils acquièrent des «compétences de base en sciences et technologie». Pas besoin d'histoire ou de géographie, un peu de «sensibilité culturelle» suffira. Pas besoin d'économie pour la plupart d'entre eux, du moment qu'ils aient de «l'esprit d'entreprise». Pas besoin même de leur apprendre la programmation informatique, du moment qu'ils acquièrent la «compétence numérique», entendez : qu'ils aient acquis les gestes basiques du maniement d'un ordinateur en situation professionnelle et les rudiments de l'utilisation d'une suite bureautique. Pour le reste, quelques phrases dans une ou deux langues étrangères, un peu de «sensibilité culturelle» et la capacité d'apprendre (un mode d'emploi, un règlement, une procédure de travail...) en feront un excellent travailleur corvéable à merci.

Adaptables et flexibles

Le choix des huit compétences-clés indiquées plus haut se justifie en effet d'abord par leur propriété réelle ou supposée d'encourager la flexibilité et l'adaptabilité des travailleurs. Les emplois de demain, hautement ou peu qualifiés, ont en commun de comporter des tâches qui ne se laissent pas facilement réduire dans une procédure informatisée. Pour cette raison précisément, ils recèlent une part importante d'imprévisibilité et réclament dès lors une capacité d'initiative et d'adaptation dans le chef des travailleurs.

Cette demande de flexibilité se trouve renforcée par l'instabilité économique et l'imprévisibilité de l'environnement technologique. Il est impossible de prévoir l'évolution future des rapports techniques de production et donc des savoirs et savoir-faire qui seront demandés aux travailleurs dans dix ou quinze ans. Dans son Communiqué de Bruges, le Conseil des ministres européens fait remarquer que les étudiants d'aujourd'hui «*pratiqueront des métiers qui n'existent pas encore (...). Nous devons améliorer la capacité de l'éducation et de formation professionnelle à répondre aux exigences changeantes du marché du travail*» (Conseil européen, 2010, p.2).

Dans ces conditions, le rôle de l'école n'est plus d'apporter des savoirs, mais plutôt de transmettre des capacités génériques (dites «compétences transver-

sales») ainsi que la capacité de l'individu de mettre lui-même à jour ses connaissances et savoir-faire en fonction des besoins changeants de sa carrière professionnelle et des attentes changeantes de ses employeurs. Le rôle de l'État n'est plus de permettre à chacun d'acquérir des savoirs porteurs d'émancipation. Il n'est même plus d'assurer chaque jeune d'une qualification ouvrant les portes du marché de l'emploi. Cela, c'est la responsabilité individuelle de chacun. La seule responsabilité de l'État est, désormais, de créer les conditions de cette quête individuelle d'employabilité et, à cette fin, «*d'inscrire les systèmes d'éducation et de formation dans une perspective prenant en compte la vie dans toute sa durée*». (Conseil européen, 2009, p.119/3)

L'enseignement a seulement pour tâche de «*préparer les citoyens Européens à être des apprenants motivés et autonomes*» (Conseil européen, 2012b, p.393/6). En revanche, «*la responsabilité de continuer à apprendre incombe aux individus*» qui devront «*prendre en main leur formation afin de maintenir leurs compétences à jour et de préserver leur valeur sur le marché du travail*» (CEDEFOP, 2012b, p.22).

Compétences générales contre savoirs

Dans le contexte de cette quête de flexibilité, le mot «compétence» acquiert une importance et un sens nouveaux. Dans l'acception traditionnelle, la compétence désigne un ensemble de connaissances, de savoir-faire, d'attitudes, d'expérience... qui font que l'on est un bon médecin, un bon plombier, un bon maçon ou un bon pilote de ligne.

Sous la double pression de la quête d'une flexibilité maximale chez l'apprenant et d'un rendement optimal du système éducatif, on a inventé un nouveau concept de «compétence», où seul compte le résultat productif final : peu importe ce que l'élève a mémorisé, compris, maîtrisé, formalisé..., du moment qu'il démontre sa capacité de mener à bien une tâche qu'on lui aura confiée. L'acte d'enseigner se transforme alors en une espèce d'évaluation permanente des élèves, dans des situations potentiellement inédites pour eux, mais parfaitement codifiées pour l'enseignant. Cette approche par compétences jette par dessus bord la question fondamentale de la recherche didactique : «comment transmettre correctement tel savoir ?», pour ne conserver que le seul critère de la capacité d'utilisation du savoir : «a-t-il bien accompli cette



Compétences générales et compétences professionnelles

tâche ?». Pour l'OCDE, il s'agit d'un «concept innovant, lié à la capacité des étudiants de mettre en œuvre leurs savoirs et savoir-faire» (Ananiadou, K. and Claro, M., 2009, p.7).

Jusqu'à il y a quelques années, l'approche par compétences était encore présentée comme un développement des pédagogies constructivistes, particulièrement dans les pays francophones, où elle se présentait comme une «pédagogie» centrée sur l'élève et donnant «du sens» aux apprentissages. Cette prétention mensongère a été largement contestée (voir Hirtt, 2009).

Aujourd'hui les masques sont en train de tomber. Dans plusieurs pays, les politiques semblent revenir en arrière et disent vouer aux gémonies les réformes pédagogiques qu'ils avaient promues hier.

On aurait tort, cependant, de voir dans les évolutions récentes du discours pédagogique dominant un «virage à droite» ou «un retour à la rigueur» (selon le jugement positif ou négatif que l'on a porté initialement sur l'approche par compétences). En réalité, ils n'abandonnent que l'enrobage, c'est-à-dire le discours qui avait accompagné les réformes pour leur donner une caution pédagogique pseudo-progressiste. Quant au fond, c'est-à-dire la primauté de vagues compétences «générales» ou «transversales» sur la construction de savoirs structurés, elle est plus présente que jamais.

Et on n'en cache plus la véritable motivation : pour le CEDEFOP, cette orientation «améliore la flexibilité» des travailleurs et du marché du travail car «dans un contexte de transitions professionnelles continues et de modifications rapides du lieu de travail (...) il est probablement plus important d'acquérir des compétences transversales que des compétences étroitement liées à la fonction occupée et aux processus de travail» (CEDEFOP, 2012b, p.23).

L'école n'est plus là que pour poser les bases des apprentissages futurs qui, eux-mêmes, seront dictés par les seuls besoins de la vie professionnelle de chacun: «l'enseignement obligatoire est le lieu où les gens doivent maîtriser les compétences fondamentales et développer leur désir et leur capacité d'apprendre tout au long de la vie» (OECD, 2012c, p.26).

S'agissant de la formation professionnelle, on peut déceler certaines tensions dans les discours dominants. On vient d'entendre le CEDEFOP plaider la primauté des «compétences transversales» sur les aptitudes spécifiques à un métier. Pourtant, d'autres documents, émanant parfois des mêmes autorités, recommandent au contraire de mieux cerner l'évolution de ces aptitudes professionnelles afin d'y adapter plus étroitement l'enseignement professionnel.

Ainsi, le Conseil européen, dans son «Communiqué de Bruges» (2010), estime qu'il convient de «régulièrement revoir les normes professionnelles et les normes relatives à l'enseignement et à la formation, qui définissent les critères auxquels doit satisfaire le titulaire d'un certificat ou d'un diplôme donné» (p.2). Dans cette optique, il recommande de renforcer la collaboration entre les acteurs de la formation professionnelle — État, écoles, entreprises — en matière d'anticipation des compétences. Le Conseil souhaite également voir se développer, au niveau national, régional ou local, des initiatives pour «permettre aux enseignants d'améliorer leur connaissance des pratiques de travail» (p.10)

Les programmes de l'éducation et de la formation professionnelle, dit encore le Conseil, devraient être davantage «axés sur les acquis de l'apprentissage» et rendus «plus adaptables aux besoins du marché du travail» (p.10).

L'opposition entre ce discours-ci et celui entendu plus haut, entre la demande de compétences transversales (les huit compétences-clés en particulier) et d'aptitudes spécifiques («skills»), reflète une contradiction tout à fait réelle : celle qui oppose les employeurs des secteurs les plus porteurs (technologies de pointe et services) à ceux des secteurs en déclin (constructions métalliques, bâtiment, chantiers navals...).

Chez les recruteurs de cadres et de concepteurs pour des entreprises œuvrant dans des domaines technologiques de pointe, tout comme chez ceux qui embauchent des serveurs pour les voitures bar des TGV, le problème n'est pas de trouver des personnes disposant exactement de la formation spécialisée adéquate : c'est sans espoir dans le premier cas (où il faudra donc de toute manière une sérieuse formation au sein de l'entreprise) et c'est sans objet dans le second cas où aucune qualification particulière n'est



requis. En revanche, on y regrette que les travailleurs manquent parfois de sens de l'initiative, qu'ils répondent de façon trop mécanique à des situations inédites, qu'ils ne soient pas assez prompts à se doter de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire, en fonction des besoins, que leur façon de s'exprimer et de communiquer ne soit pas toujours adaptée à la nature de leur tâche... Ici, le développement de ces compétences générales est une demande forte adressée au système éducatif.

Inversement, dans les entreprises plus «traditionnelles», où l'on embauche des tourneurs, des soudeurs, des graveurs, des maçons, des menuisiers, des plombiers... le savoir-faire du professionnel est primordial et l'emporte sur de vagues considérations d'adaptabilité et autres compétences sociales. Cependant, le discours récurrent du patronat de ce type d'entreprises, quand il affirme manquer cruellement de main d'œuvre qualifiée, doit être entendu avec quelque réserve. Il témoigne souvent moins d'une réelle pénurie de travailleurs que d'une élévation du niveau d'exigence à l'embauche, résultant des difficultés économiques liées à la crise (il s'agit souvent des secteurs le plus durement touchés) et du différentiel de compétitivité avec les secteurs qui peuvent recruter dans un vaste réservoir de main d'œuvre peu qualifiée.

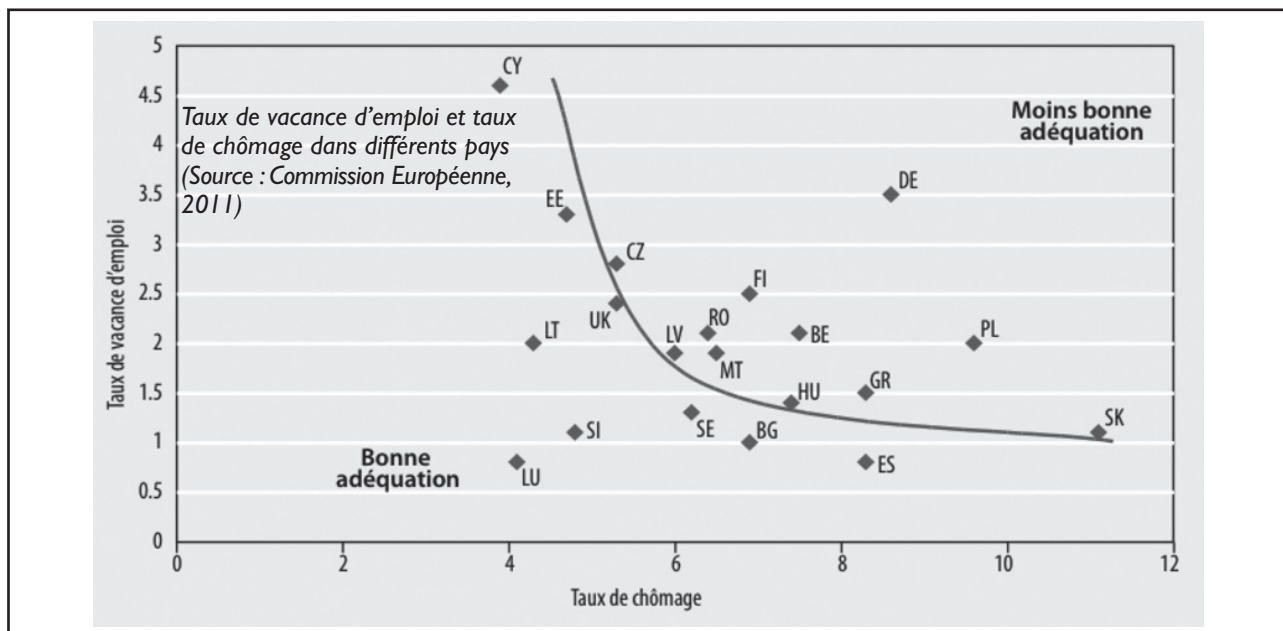
Le double discours des organismes tels le CEDEFOP ou le Conseil européen, affirmant d'une part vouloir donner la priorité aux compétences de base et clamant d'autre part qu'il faut combattre la «pénurie» de main d'œuvre moyennement qualifiée, est donc une position d'équilibre entre deux fractions opposées, au sein du capitalisme européen. Mais ce double discours n'est pas, en soi, contradictoire. Son

premier terme porte sur l'enseignement «de base», grosso modo jusqu'à la fin du secondaire inférieur (l'âge où les enquêtes PISA viendront tester la bonne acquisition des compétences de base); au contraire, le second terme du discours, porte sur la formation professionnelle, qui est organisée à partir de 14-16 ans dans la plupart des systèmes éducatifs.

L'employabilité crée-t-elle de l'emploi ?

Personne ne songerait à contester que les travailleurs les mieux formés ont plus de chances de trouver un emploi que les autres. Ainsi, depuis le début de la récession en 2008 jusqu'en 2010, les taux de chômage des personnes disposant au maximum d'un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur ont grimpé de 8,8% à 12,5% (+3,7 points), alors que ceux des diplômés du secondaire supérieur passaient de 4,9% à 7,6% (+2,7 points) et ceux des diplômés de l'enseignement supérieur universitaire ou non n'augmentaient que de 3,3% à 4,7% (+1,4 points) (OECD, 2012b, p13). Il existe donc une nette corrélation entre, d'une part, le niveau et la qualité de la formation, et d'autre part, la probabilité d'échapper au chômage.

Mais de cette observation qui est parfaitement valide s'agissant des individus, certains concluent un peu hâtivement qu'il existerait également une corrélation positive entre le niveau global de qualification des travailleurs d'un pays et le taux global d'emploi dans ce pays. L'OCDE et la Commission se plaisent à jouer





sur cette croyance en affirmant que les taux élevés de chômage seraient dus, pour une grande part, à la difficulté que rencontrent les patrons lorsqu'ils cherchent une main d'œuvre adéquatement qualifiée.

Cette affirmation ne tient pas face à la réalité des chiffres. Comme le montre le graphique 5 (Commission européenne, 2009, p.11), les taux de chômage ne sont pas corrélés positivement, mais négativement au taux de vacance d'emploi. En d'autres mots : les pays où il y a beaucoup d'emplois vacants ne sont pas ceux où il y a beaucoup de chômeurs mais, au contraire, ceux où il y a relativement peu de chômage.

Selon Eurostat, les emplois vacants représentent aujourd'hui 1,5% du volume total de l'emploi dans l'Union européenne. En d'autres termes, 98,5% des emplois disponibles sont occupés. On voit mal, dans ces conditions, comment une meilleure adéquation de la formation des travailleurs aux demandes du marché du travail pourrait résorber un taux de chômage qui avoisine les 10% pour l'Europe ! Ajoutons que les taux d'emplois vacants en Europe ont chuté en 2007 et 2008, alors même que les taux de chômage augmentaient (DARES, 2010, p.17).

Si l'on prend les propres chiffres du patronat français par exemple (MEDEF, 2013), on observe que les quatre métiers les plus difficiles à pourvoir sont: les agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration (11.611 emplois), les vendeurs (5.277 emplois), les employés de cuisine (5.157 emplois) et les conducteurs de véhicules (4.969 emplois), tous des métiers n'exigeant aucune qualification (sauf pour la petite partie des employés de cuisine que sont les chefs coqs) ou une faible qualification (conducteur de camion). Viennent ensuite 4.628 cadres commerciaux et technico-commerciaux et 4.432 ingénieurs et cadres techniques de l'industrie, deux classes de métiers hautement qualifiés. Puis la liste continue avec les aides ménagères (4.081 emplois), les agents de gardiennage (3.338 emplois), les employés de maison (3.202 emplois) et les ouvriers non qualifiés des industries (2.928 emplois). En conclusion, sur les quelque 47.000 emplois «les plus difficiles à pourvoir» en France au 4^e trimestre 2012, seulement 9.070, soit 19%, nécessitaient un niveau de qualification élevé. A la même date, il y avait 3,18 millions de chômeurs en France... (Eurostat). Comment croire qu'on réduirait considérablement ce nombre par le seul miracle d'une meilleure formation ?

La réalité, c'est que le déficit d'emplois touche à peu près toutes les catégories de métiers. Mais les personnes les plus hautement qualifiées échappent plus facilement au risque de chômage en acceptant des emplois où elles seront surqualifiées. «Bien que les

gens soient de plus en plus qualifiés, certains risquent de ne pas trouver d'emploi correspondant à leur formation et à leur espoir» (CEDEFOP, 2012a, p.1). L'OCDE aussi doit reconnaître que «l'enseignement secondaire supérieur n'est plus une assurance contre le chômage et les bas salaires»

Quand les patrons de certains secteurs se lamentent de ne pas trouver d'ouvriers qualifiés, cela signifie donc bien souvent qu'en ces temps de crise, ils tentent exagérément d'élever leurs exigences à l'embauche et d'abaisser les salaires. Ils aimeraient bien trouver des ouvriers diplômés, certes, mais avec cinq ans d'expérience, disposant d'une voiture personnelle pour se rendre sur les chantiers, acceptant de travailler en soirée et le samedi, apportant leurs propres vêtements de travail et engagés au salaire d'un manœuvre. Quand la barre est mise si haut (ou si bas, selon le point de vue), les jeunes ouvriers qualifiés les plus compétents (au sens défini plus haut) préfèrent accepter un boulot aussi bien payé comme chef d'équipe dans un McDonald's ou comme vendeur de téléviseurs chez Sony.

Concurrence entre travailleurs et entre écoles

En fait, toute l'idée de «flexibilisation» du marché du travail revient à augmenter la compétition entre les travailleurs. Il en est par exemple ainsi de la quête de «mobilité européenne» des travailleurs. Celle-ci permet aux patrons européens de recruter leur main d'œuvre dans un «réservoir» beaucoup plus vaste, de mettre donc davantage de candidats en compétition pour le même emploi et d'obtenir, à moindre coût, des travailleurs plus étroitement adaptés à leurs attentes. Cette mobilité doit s'acquérir dès le passage par l'éducation en promouvant la «mobilité des apprenants». Pour le Conseil européen, celle-ci constitue donc un «élément essentiel de l'éducation et de la formation tout au long de la vie» (Conseil européen, 2011, p.119/3).

Cette compétition entre travailleurs doit aussi se faire «dans les têtes», sur le plan idéologique. C'est pourquoi il faut «encourager les expériences (...) de formation à l'esprit d'entreprise» (Conseil européen, 2011, p.70/1), et ce, dès l'école maternelle.

Mais pour réaliser ce programme, «il convient d'inscrire les systèmes d'éducation et de formation dans une perspective prenant en compte la vie dans toute sa durée et d'améliorer leur réactivité face au changement ainsi que



leur ouverture au monde» (Conseil européen, 2009, p.119/3).

Analysons cette thèse dans toutes ses implications pour les systèmes éducatifs.

Premièrement, prendre en compte la vie «dans toute sa durée», cela signifie que l'école ne doit plus chercher à transmettre des connaissances, mais surtout «apprendre à apprendre». Il faut «préparer les citoyens Européens à être des apprenants motivés et autonomes» (Conseil européen, 2012b, p. 393/6). D'un système éducatif dans lequel l'État transmet ou inculque des valeurs, des savoirs, des qualifications qu'il juge utiles au bien commun, on passe à un système éducatif où les citoyens-travailleurs sont invités à venir chercher, individuellement, ce qu'ils jugeront utiles à leur carrière personnelle. Ils doivent désormais «prendre en main leur formation afin de maintenir leurs compétences à jour et de préserver leur valeur sur le marché du travail» (CEDEFOP, 2012, p.22). Fondamentalement, la différence n'est pas bien grande car la quête d'un prétendu «bien commun» par l'État et celle de la «carrière personnelle» par les individus se confondent toutes deux, généralement, avec le seul intérêt de la rentabilité du capital. Mais dans le premier cas, on a un État régulateur, avec tout ce que cela implique de lourdeur mais aussi de protections arrachées par les luttes sociales. Dans le deuxième cas, on n'a plus que des individus en compétition, prêts à piétiner leurs propres droits s'ils croient ainsi pouvoir prendre un avantage sur leurs concurrents. Au passage, l'État se décharge d'une mission qu'il pourra progressivement déléguer au secteur privé : «la responsabilité de continuer à apprendre incombe aux individus» (CEDEFOP, 2012, p.22).

Deuxièmement, pour «Améliorer la réactivité» des systèmes éducatifs, la Commission européenne, le Conseil, l'OCDE... plaident pour l'abandon des systèmes gérés de façon centralisée, par l'État, au profit de réseaux d'établissements scolaires plus autonomes et en situation de forte concurrence mutuelle. Le patronat se plaint en effet de la «lenteur des systèmes d'éducation pour répondre à leurs besoins et s'adapter aux qualifications changeantes». Ils jugent en particulier que les systèmes de formation et d'éducation sont «excessivement bureaucratiques» et qu'il n'y a «pas assez de flexibilité au niveau local pour adapter les programmes» (Froy, 2013, p.63). On escompte que le jeu de la concurrence et l'autonomie des écoles amélioreront «la capacité d'adaptation des systèmes d'éducation et de formation face à des demandes et tendances nouvelles» (Conseil européen, 2011, p.70/2).

Enfin, troisièmement, le Conseil recommande d'encourager «l'ouverture au monde» des systèmes éducatifs. Le «monde» doit ici être entendu au sens restrictif où l'entendent tous les tenants de l'économie capitaliste : le monde, c'est l'entreprise privée. Ces «partenariats» doivent contribuer à «mieux cibler les compétences requises sur le marché du travail» et à «stimuler l'innovation et l'esprit d'entreprise dans toutes les formes d'éducation et de formation» (Conseil européen, 2009, p.119/4). L'OCDE recommande d'utiliser la formation en entreprise, sur le tas ou en alternance «particulièrement pour l'enseignement professionnel mais également pour certains programmes universitaires» (OECD, 2012a, p.27). Selon l'organisation internationale, «lorsque les employeurs sont impliqués dans la définition des programmes au niveau post-secondaire, les étudiants semblent jouir d'une meilleure transition du monde de l'éducation vers le monde du travail». Entendez : les travailleurs qualifiés sont alors mieux adaptés aux attentes de leurs employeurs et leurs qualifications sont exploitables plus efficacement.

L'organisation de l'enseignement professionnel sur le modèle du système allemand d'alternance bute cependant sur de fortes résistances de la part des patrons eux-mêmes. Une enquête réalisée par le CEDEFOP auprès d'entreprises européennes en 2005 a dévoilé leur frilosité pour s'engager dans des programmes de formation, par «crainte de voir leurs employés se faire débaucher par la concurrence» (CEDEFOP, 2012a, p.30).

Conclusion

Depuis qu'on a chargé l'école d'éduquer les enfants du peuple, il y a de cela quelques deux cents ans, celle-ci a su adapter ses formes et ses contenus aux évolutions politiques ou industrielles impulsées par les développements technologiques. Alors qu'elles étaient essentiellement idéologiques dans un premier temps, les missions de l'école sont devenues, au fil des décennies, de plus en plus explicitement économiques et sociales. Les années 1950, '60 et le début des années '70 furent celles de la massification de l'enseignement secondaire, dans un contexte de déficit constant de main d'œuvre qualifiée.

Aujourd'hui, à l'ère des crises, des réseaux et de l'éclatement des qualifications, l'école est chargée de se soumettre — et de soumettre ceux qu'elle forme — à un double impératif. Celui de la polarisation des emplois et celui de l'adaptabilité et de la flexibilité. En leur nom, on brise les régulations structurelles qui avaient accompagné la massification scolaire, on



néglige les savoirs au profit de vagues «compétences transversales», on réduit la démocratisation de l'enseignement aux promesses d'une «employabilité» universelle.

Portées par l'OCDE et l'Union européenne, ces évolutions se présentent comme «innovantes» et «démocratiques», face à une opposition qui se laisse trop facilement enfermer dans la défense de l'école du passé.

La première victime de ces politiques est l'école publique elle-même. L'individualisation du rapport à la formation, la diffusion d'une idéologie entrepreneuriale, les quasi marchés scolaires, la réduction des dépenses publiques d'éducation et les partenariats école-entreprise ouvrent de plus en plus la porte de l'enseignement à sa conquête par le secteur privé. Mais la victime principale, c'est le jeune qui sort de cette école-là. On en aura fait un travailleur adaptable, non en développant sa compréhension du changement, mais en brisant sa capacité de résistance au changement; non par une émancipation culturelle, mais par une privation de culture.

Sources

Ananiadou, K., and Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. The OECD Education Working Papers.

Autor, D.H. (2010). *The Polarization of Job Opportunities in the U.S. Labor Market Implications for Employment and Earnings* (The Center for American Progress).

Autor, D.H., Katz, L.F., and Kearney, M.S. (2006). *The Polarization of the U.S. Labor Market* (National Bureau of Economic Research).

Belfield, C.R., and Levin, H.M. (2002). *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. *Fundamentals of Educational Planning* 74.

Blatchford, P., Bassett, P., and Brown, P. (2011). *Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools*. *Learning and Instruction* 21.

CEDEFOP (2010). *Vers des emplois à plus forte intensité de connaissances et de compétences en Europe*.

CEDEFOP (2011). *Labour-market polarisation and elementary occupations in Europe. Blip or long-term trend?*

CEDEFOP (2012a). *Apprendre en travaillant Apprendre en contexte professionnel: exemples de réussite en Europe*.

CEDEFOP (2012b). *Future skills supply and demand in Europe. Forecasts 2012* (CEDEFOP).

CEDEFOP (2013). *Quantifying skill needs in Europe Occupational skills profiles: methodology and application*.

Chardon, O., Estrade, M.-A., France. Centre d'analyse stratégique, and France. Ministère de l'emploi et de la solidarité. Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (2007). *Les métiers en 2015* (Paris: la Documentation française).

Clough, B. (2012). *The role and impact of unions on learning and skills policy and practice: a review of the research*.

Commission Européenne (2009). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Anticiper les compétences requises et adapter l'offre de compétences aux besoins du marché du travail*.

Commission Européenne (2011). *Nouvelles compétences pour des nouveaux métiers* (Bruxelles).

Commission Européenne (2012). *Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*.



Conseil européen (2004). *Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels.*

Conseil européen (2009). *Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»).*

Conseil européen (2010). *Communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels.*

Conseil européen (2011). *Conclusions du Conseil sur le rôle de l'éducation et de la formation dans la mise en œuvre de la stratégie Europe 2020.*

Conseil européen (2012a). *Favoriser l'enseignement et la formation professionnels en Europe: Le communiqué de Bruges.*

Conseil européen (2012b). *Conclusions du Conseil du 26 novembre 2012 sur l'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, à la croissance et à l'emploi.*

Conseil européen (2012c). *Résolution du Conseil du 19 décembre 2002 visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels.*

Conseil européen (2013). *Conclusions du Conseil du 5 mars 2013.*

Coombs, P.H. (1989). *La Crise mondiale de l'éducation* (De Boeck Université).

DARES (2010). *La mesure des «?emplois vacants?»?: situation actuelle et perspectives. Rapport du groupe de travail interinstitutionnel (DARES).*

Estrade, M.-A., and Minni, C. (1996). *La hausse du niveau de formation?: la durée des études a double en cinquante ans. INSEE-Première.*

European Commission (2005a). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training* (Brussels).

European Commission (2005b). *The Returns to Various Types of Investment in Education and Training. Presentation of the Study completed by London Economics.* (European Commission).

European Commission (2012). *Education and Training Monitor 2012.*

Eurydice (2010). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation: bref aperçu de la situation actuelle en Europe.*

Fadel, C. (2011). *Redesigning the Curriculum.*

Fredriksson, P., Öckert, B., and Oosterbeek, H. (2013). *Long-Term Effects of Class Size. The Quarterly Journal of Economics* 128, 249–285.

Froy, F., Giguère, S., and Meghnagi, M. (2012). *Skills for Competitiveness: A Synthesis Report* (OECD).

Giguère, S. (2008). *More than Just Jobs: Workforce Development in a Skills-Based Economy* (Paris).

Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse* (Bruxelles).

Handel, M.J. (2012). *Trends in Job Skill Demands in OECD Countries* (Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development).

Hanushek, E.A., and Woessmann, L. (2007). *The Role of School Improvement in Economic Development* (National Bureau of Economic Research).

Hanushek, E.A., and Woessmann, L. (2008). *The Role of Cognitive Skills in Economic Development. Journal of Economic Literature* 46, 607–668.

Hanushek, E.A., and Woessmann, L. (2009). *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation* (National Bureau of Economic Research).

Hirtt, N. (2005). *Les nouveaux maîtres de l'école: l'enseignement européen sous la coupe des marchés* (Bruxelles, Belgique: Ed. Aden).

Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences?: une mystification pédagogique. L'école Démocratique.*

Junior Achievement Young Enterprise (2011). *Closing the gap between business and education* (Fresh Minds).

Krueger, A., and Whitmore, D. (2000). *The Effect of Attending a Small Class in the Early Grades on College-Test Taking and Middle School Test Results: Evidence from Project STAR* (National Bureau of Economic Research).

Leney, T. (2012). *Trends, drivers and qualitative scenarios in Europe 2020: for education and training policy-makers engaged with meeting skills needs.* In *Conference Proceedings*, (CEDEFOP),.

Lucifora, C., and Origo, F. (2002). *The economic cost of the skill gap in Europe.*

Marginson, S., and Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education. OECD Education Working Papers.*

MEDEF (2013). *Observatoire Tendances Emploi Compétence sur les recrutements des entreprises.*

Molnar, A., and Garcia, D., R. (2007). *The Expanding Role of Privatization in Education: Implications for Teacher Education*



and Development. *Teacher Education Quarterly*.

Mosteller, F. (1997). *The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades*. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences* 50, 14.

OCDE (2001). *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles??*

OCDE (2013). *Quelles sont les retombées sociales de l'éducation?? Indicateurs de L'éducation à La Loupe*.

OECD (2001). *Education Policy Analysis 2001 (Centre for Educational Research and Innovation)*.

OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Pointers for Policy Development*.

OECD (2010). *The High Cost of Low Educational Performance*.

OECD (2011a). *OECD Employment Outlook 2011 (OECD)*.

OECD (2011b). *Private schools: who benefits?? PISA in Focus*.

OECD (2012a). *Better Skills Better Jobs Better Lives A Strategic approach to skills policies*.

OECD (2012b). *Education at a glance 2012*.

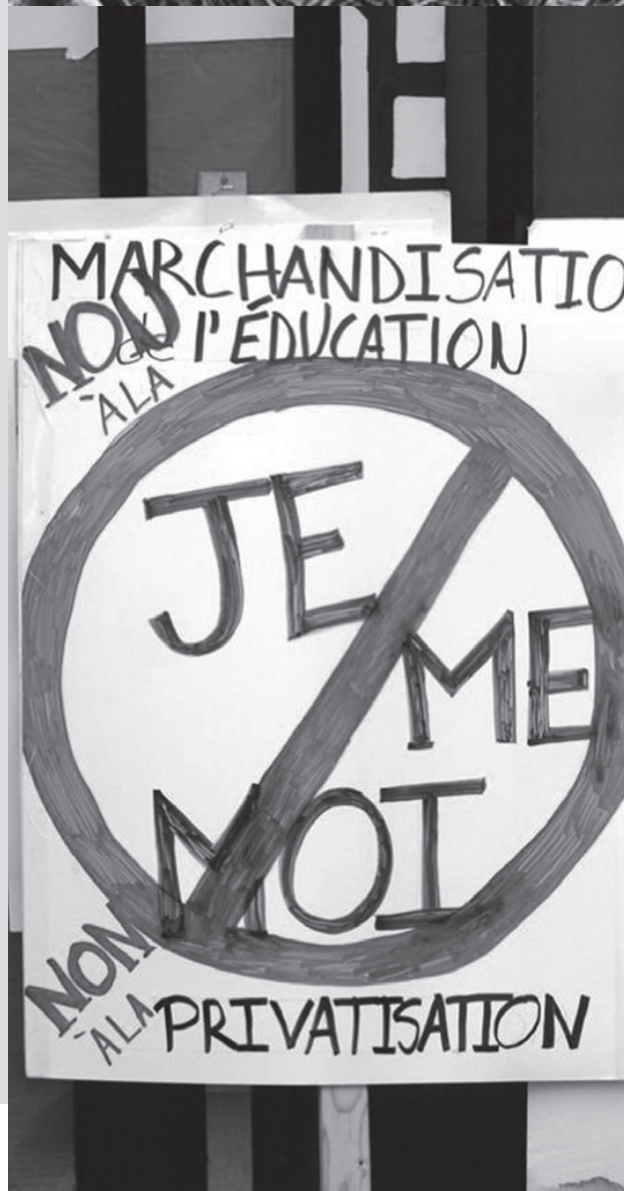
OECD (2012c). *How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage? Education Indicators in Focus*.

Qintini, G. (2011). *Over-Qualified or Under-Skilled. A Review of Existing Literature*. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*.

Ranieri, A., and Serafini, M. (2012). *Polarisation or segmentation? Occupational change and the implications for the future EU labour market*. In *Conference Proceedings, (CEDEFOP)*.

Togati, T.D. (2006). *The new economy and macroeconomic stability (Routledge)*.

Wielandt, H., and Senftleben, C. (2012). *The Polarization of Employment in German Local Labor Markets*.





par Laure-Anne Farhi

Primo-arrivants à l'école: bienvenue au royaume des inégalités

Voici le récit du parcours d'une mère immigrée pour permettre à sa fille de bénéficier d'un enseignement de qualité. Le récit du parcours d'une combattante admirable... Une histoire malheureusement aussi banale qu'intolérable.

Animatrice depuis bientôt 7 ans pour une association, je travaille dans des écoles maternelles et primaires anciennement appelées "en discrimination positive" de Bruxelles. Le projet que je mets en place dans ces écoles vise à favoriser la communication écoles-familles. Concrètement, je travaille essentiellement avec des mères d'élèves, en grande majorité d'origine marocaine. Je donne des cours d'alphabétisation (beaucoup n'ont pas ou peu fréquenté l'école), je mets en place des activités de soutien à la parentalité ou d'éducation permanente, ou encore des projets en partenariat avec les institutrices maternelles, auxquels participent enfants et parents.

Je voudrais ici raconter l'histoire de Naïma. Cette grande jeune femme au regard intelligent est arrivée en Belgique en août 2012 avec son mari et ses 4 filles : Samira, 13 ans aujourd'hui, Siham, 11 ans, Aïcha, 8 ans, et la petite Souad, 2 ans et demi. Le parcours de cette famille illustre à merveille l'immigration économique. Originaire de Tanger au Maroc, Naïma a rejoint son mari en Espagne où ils ont vécu une dizaine d'années et acquis la nationalité espagnole. Les 3 filles aînées sont scolarisées en espagnol. Propriétaire d'une boucherie, son mari fait faillite. Ils décident de retourner au Maroc, où les filles continuent leur cursus, en arabe cette fois, dans des écoles publiques dont le niveau est probablement très faible. Mais au Maroc, pas de travail. Après 2 années, ils repartent donc, pour la Belgique cette fois. 3 pays en une enfance : les filles sont déboussolées.



A Bruxelles, Naïma inscrit son aînée en 1ère secondaire différenciée dans une école de Cureghem, un des quartiers les plus défavorisés de Bruxelles. Siham est inscrite en 6ème primaire et Aïcha en 3ème, toutes les deux à l'école d'Anderlecht où je travaille. Souad est encore trop jeune pour aller à l'école.

De son côté, Naïma vient me trouver en septembre pour s'inscrire au cours de français. Elle ne parle alors pas un mot et est extrêmement timide. Je peine à lui transmettre les bases, mais je découvre une femme qui en veut, qui s'accroche, qui montre une envie profonde d'apprendre notre langue si compliquée. Je comprends au fil du temps que son mari enchaîne les petits boulots et qu'ils vivent avec un budget extrêmement restreint.

En janvier 2013, nous mettons en place avec une collègue un projet baptisé « questions d'école », qui vise à permettre aux parents d'acquérir un regard critique sur l'organisation de notre enseignement. Car il faut le dire, les parents que nous côtoyons, et leurs enfants, sont les premières victimes d'un système scolaire qui reproduit de façon presque automatique les classes sociales et ne laisse aux enfants « pauvres » que de minces chances de réussite. Partant de l'idée qu'il faut informer les parents des écoles « difficiles » de cet état de fait, nous proposons à nos groupes de se réunir tous les 15 jours afin de débattre des difficultés qu'ils rencontrent avec l'institution scolaire. Dans ce cadre, nous organisons une « conférence » de l'Aped, qui démontre par A+B aux parents présents que leurs enfants ont toutes les chances de... rater à l'école! Dououreux constat bien sûr, qui fait naître immédiatement après la question des moyens qu'ils peuvent mettre en place pour tenter de résoudre ces difficultés ou de résister à un système inique. D'accord, c'est le système qu'il faut réformer, mais là, aujourd'hui, qu'est ce qu'on peut faire pour éviter à nos enfants d'être sacrifiés ? C'est en substance la question que nous lançent les parents.

Naïma vient à toutes ces réunions avec beaucoup d'intérêt. N'étant pas à même de débattre en français, elle s'exprime en arabe et d'autres parents traduisent ses propos. Je découvre alors une femme très sensible à l'injustice et en colère contre l'école. « Je ne suis pas capable d'aider mes enfants » dit-elle, « et rien n'est mis en place pour les aider à réussir », « ils sont livrés à eux-mêmes ». Nous ne pouvons qu'acquiescer...

Je reviens vers elle au cours de français pour en savoir plus. Elle m'explique que Siham, qui est donc en 6ème primaire, se sent très mal à l'école et qu'elle voudrait pouvoir en discuter avec son institutrice. Nous sommes en avril. Lors d'un passage à la salle

des profs, j'apprends que les résultats de Siham sont catastrophiques, qu'elle a au moins deux ans de retard en math, qu'elle ne maîtrise pas le français et qu'elle n'a pas de copains en classe. Elle ne répond pas aux questions quand on lui en pose. A l'école, il n'y a ni classe passerelle, ni étude dirigée. Les profs sont démunis. Et le CEB ? « Elle ne l'aura pas, c'est certain », me répond une institutrice qui lui enseigne les maths. Il faut donc envisager l'année prochaine... J'en discute avec Naïma qui me dit qu'elle voudrait que sa fille reste en 6ème primaire. C'est alors que la directrice de l'école m'annonce que c'est impossible : l'année prochaine, il y aura... 31 élèves en 6ème primaire, dans une seule classe !!

La loi est très claire pourtant, c'est le droit le plus strict de Naïma de refuser que sa fille passe en 1ère secondaire... Mais la loi, comment la faire valoir quand on ne parle pas un mot de français et devant le refus catégorique d'une direction d'école ? Je doute par ailleurs de l'utilité pour Siham d'intégrer une classe de 32 élèves (31 + elle) avec des résultats aussi catastrophiques : quelles chances a-t-elle de combler son retard dans ces conditions ? Par ailleurs, quelle est la marge de manœuvre de la directrice ? La surpopulation scolaire à Anderlecht ne fait pas l'ombre d'un doute...

Je conseille à Naïma d'aller voir Hussein, à l'Antenne scolaire d'Anderlecht, pour lui demander conseil. Hussein est un ami, lui aussi d'origine marocaine, bien conscient de la situation dramatique de l'école à Bruxelles et fin connaisseur des différents établissements. Mais Naïma n'arrive pas à le joindre et la situation en reste là.

De mon côté, en cette fin d'année, je termine mes activités dans l'école. Je constate avec ravissement lors de l'examen de fin d'année du cours de français que Naïma a travaillé avec acharnement et qu'elle a acquis contre toute attente les compétences de base en français. Je la félicite chaleureusement ! Nous organisons un repas de fin d'année au terme duquel je souhaite de bonnes vacances aux mamans. Les 6ème primaires passent cette semaine-là leur CEB... J'explique à Naïma qu'elle peut me contacter à propos de la situation de Siham, si elle le désire.

Le 25 juin, je repasse à l'école une dernière fois pour aller chercher mes affaires. Je croise alors tout à fait par hasard Naïma, qui attend devant le bureau de la directrice faisant fonction (la directrice de l'école a dû s'absenter et est remplacée). Siham, sans surprise, a raté son CEB. Je la retrouve 10 minutes plus tard, un post-it en main avec le nom d'une école secondaire à la piètre réputation, où on lui a conseillé d'appeler pour inscrire sa fille en 1ère différenciée.



Ayant le temps ce jour-là, je lui propose de l'accompagner à l'Antenne scolaire pour exposer la situation à mon ami Hussein. Celui-ci confirme le sentiment de la maman : Siham a eu 30% au CEB, et dans ces conditions la faire entrer en 1ère D, « c'est du suicide » nous dit-il. Elle n'obtiendra jamais son CEB en fin de première, puisque ces classes regroupent tous des enfants en difficulté... Bref, si on suit l'avis de l'école, Siham a toutes les chances de se retrouver en filière professionnelle dans quelques années, sans aucun bagage digne de ce nom pour affronter ensuite la vie d'adulte. Hussein conseille plutôt à Naïma de réinscrire sa fille en 6ème primaire, mais dans une école de Bruxelles-Ville où elle pourra bénéficier d'un meilleur encadrement et où, peut être, on pourra la sauver de la destinée pourrie d'une bonne part des enfants bruxellois. Peut-être...

Naïma accepte, bien consciente de l'enjeu, ce qui est loin d'être le cas de la plupart des parents de sa condition, et en dépit du fait que Siham devra aller seule à l'école en transports en commun pendant qu'elle conduira les 2 plus jeunes à l'école P6/13. En sortant de l'antenne scolaire, Naïma m'explique tant bien que mal qu'elle voudrait que, plus tard, ses filles travaillent. « Pas comme mon mari et moi », ajoute-t-elle avec un demi sourire...

Nous sommes retournées début juillet à l'Antenne scolaire, mais nous n'avons pu inscrire Siham que sur liste d'attente dans plusieurs écoles. La situation devrait s'éclaircir d'ici peu. J'ai également commencé des démarches pour trouver à Siham une place en école de devoirs, et Naïma l'a inscrite sur mes conseils à un stage de français pour enfants primo-arrivants organisé les deux dernières semaines d'août, après 20 minutes passées au téléphone pour expliquer l'adresse à sa fille aînée.

L'histoire de Naïma est une histoire banale. Je pense néanmoins qu'elle mérite d'être racontée car c'est à peu de choses près l'histoire de milliers de parents qui, ne maîtrisant ni la langue, ni les lois, ni les codes de notre société, ne disposent d'aucune ressource pour permettre à leurs enfants de bénéficier d'un enseignement de qualité, condition sine qua non pour la construction d'adultes épanouis, critiques, et capables de se débrouiller dans la vie. Ignorance et confiance riment : ils mettent leurs enfants dans les écoles qu'ils trouvent, sans savoir qu'ils les livrent aux griffes d'un système profondément injuste où seuls les plus forts, les plus riches et les plus instruits gagnent. Si Siham s'en sort, si elle parvient à combler son retard et à suivre un parcours d'enseignement normal, ce sera en partie le fruit du hasard. Le 25 juin, j'avais la flemme de passer vider mon armoire à l'école et une terrible envie de reporter cela au lendemain. Alors je

n'aurais pas croisé Naïma... Aurait-elle pu, seule, faire les démarches que nous avons faites ensemble ? Rien n'est moins sûr.

Il est parfaitement anormal que pour certains parents, la réussite d'un enfant soit conditionnée au hasard, qu'il leur faille rencontrer les bonnes personnes au bon moment. D'autres maîtrisent toutes les ficelles, possèdent les moyens et les connaissances, à la maternité déjà, pour permettre à leurs têtes blondes de bénéficier d'un enseignement de qualité.

Il me semble avoir entendu quelque part que notre Etat donne à tous des chances égales... Vous avez dit égales ?

La réforme de l'enseignement secondaire en Flandre : une occasion manquée

Par Romy Aerts

Le 4 juin dernier, le Gouvernement flamand est parvenu, après de difficiles négociations, à un accord sur un "masterplan" pour une réforme de l'enseignement secondaire. Ces dernières années, plusieurs propositions étaient sur la table, comme la note de vision de la commission Monard (avril 2009), la note d'orientation du ministre Smet (septembre 2010), la note du metaforum-KULeuven (janvier 2012), le texte de vision du VVKSO (mai 2012). Jusqu'au début du mois de juin 2013, le ministre Smet se faisait fort d'aboutir à une réforme avec un large premier degré, un report du choix d'études à 14 ans et l'élimination du cloisonnement entre enseignement général, technique et professionnel. Que peut-on dire du "masterplan" à ce stade-ci ?

Un **large premier degré** signifie que, durant les deux premières années du secondaire, tous les élèves suivent une formation commune et diversifiée, et ne sont pas encore répartis entre orientations hiérarchisées. Le masterplan ne conserve pas grand chose de ce principe.

En première année, les élèves du courant A auront un lot de base de 27 heures des mêmes branches (les élèves qui ne sont pas en possession du CEB se retrouvent dans le courant B). Le masterplan ne liste pas ces différentes matières mais on peut supposer que la technique (éducation technologique)



pèsera plus lourd et que chaque élève recevra une initiation en économie. A côté de cela, on retrouve un lot de différenciation de 5 heures, par lequel les élèves faibles peuvent bénéficier d'une remédiation et les forts d'approfondissement ou d'élargissement de leurs connaissances. Le masterplan mentionne la possibilité de suppléments en techniques, mathématiques, sciences, art, économie, néerlandais, français, anglais et langues anciennes.

Chaque école choisit quel lot de différenciation elle offre. L'une pourra donc se positionner en latin, une autre en commerce ou économie, et une autre encore en "technique". Mais les écoles pourront aussi se positionner par le biais du lot de base (27 heures). Les réseaux et écoles sont en effet libres de proposer cette formation de base aux élèves "à plusieurs niveaux d'abstraction ou de difficulté". Les écoles sont également libres de répartir les élèves en groupes de niveau pour certaines branches ou pour toutes. Le lot de base "commun" pourra donc, comme aujourd'hui, fortement varier d'école à école et de classe à classe.

Deux tiers des écoles ayant un premier degré ont aussi des degrés supérieurs. Ceux-ci –souvent soit enseignement général, soit technique et professionnel – déterminent en grande partie le profil du premier degré. Le masterplan ne prévoit pas de mesures ou de stimulants pour organiser le premier degré en "collèges"[1] autonomes. Ce sont pourtant certaines de ces écoles, par exemple les 80 écoles du StAM (groupe d'étude "collèges" authentiques) qui ont les meilleures expériences en matière de large premier degré.

Durant la deuxième année du courant A, le lot de base comprendra 25 heures et le lot de différenciation 7 heures. Selon le masterplan, les élèves choisissent à partir de la deuxième année une option de base. Aujourd'hui aussi, il y a des options de base (latin, langues modernes, social-technique, commerce, ...), leur nombre devrait diminuer.

Ceci signifie que le report du choix d'étude du ministre Smet à 14 ans (après un large premier degré) tombe à l'eau. Les élèves doivent faire le choix d'une "option de base" à 13 ans.

L'ACOD-enseignement dit à raison: "On ne crée pas de large premier degré. Comme les options de base se perpétuent, le choix d'études se fait en théorie à 13 ans et dans les faits à 12 ans. Ce sont justement ces options de base, qui permettent que les écoles se positionnent, qui rend une saine mixité sociale des élèves impossible" (communiqué de presse, 5 juin).

Le cloisonnement entre enseignement général, technique et professionnel disparaît-il?

Les propositions de la commission Monard (2009) prévoyaient un premier degré plus commun et diversifié, suivi d'un deuxième degré offrant un nombre limité de larges orientations qui ne comportaient pas encore de choix définitif.

Le ministre Smet a opté pour une reconfiguration des orientations (à partir du deuxième degré) selon 5 domaines d'étude (sciences et technique, langue et culture, économie et organisation, art et création, bien-être et société) et selon la finalité (préparation à l'enseignement supérieur, orienté vers le marché du travail et à double finalité). De cette façon, chaque école devrait, pour au moins un des domaines, proposer tant des orientations qui appartiennent aujourd'hui au général qu'au technique et au professionnel. La dualisation entre écoles d'enseignement général et technique-professionnel devrait disparaître, la ségrégation sociale diminuer et les transferts entre orientations (au sein d'un domaine) se passer de manière plus souple. Des organisations patronales importantes voient la disparition des étiquettes "général", "technique" et "professionnel" comme une condition pour attirer plus d'élèves vers les orientations technologiques de sorte que la relative pénurie d'élèves formés en technique sur le marché du travail ne mène pas à des tensions salariales.

La N-VA a bloqué l'introduction des "écoles domaine". De Wever voulait à tout prix éviter qu'une école élitiste de l'enseignement général soit obligée de proposer des orientations qui attireraient plus d'enfants d'ouvriers et de migrants. Tout d'abord, le prochain gouvernement ne va donner le feu vert au plus tôt qu'en 2016 au concept d'"école domaine". Du moins si une étude montre que "la qualité de l'enseignement dans toutes les orientations" ne diminuerait pas. Même dans ce cas, les écoles gardent la liberté d'évoluer vers une "école domaine" (elles y seraient encouragées par des incitants), de proposer uniquement des formations de transition ou uniquement des formations orientées marché de l'emploi.

Le précédent ministre de l'enseignement, Frank Vandenbroucke, dit à ce propos: "Le modèle de ces écoles domaines ne sera pas la règle générale. En d'autres termes, les écoles peuvent choisir de former une école d'élite, dans la continuité d'une forte tradition d'enseignement général, accompagné de quelques orientations techniques fortes et bien positionnées sur le marché du travail. Ces libertés que l'on donne, devraient mener à une dualisation néfaste entre écoles domaines et écoles



qui se positionnent justement contre ce modèle. L'inégalité sociale croîtrait de ce fait au lieu de diminuer" (De Standaard, 22 juin 2013).

Il est clair que ce masterplan n'est pas un "accord historique" comme le Ministre-président Peeters et Smet l'ont laissé paraître. La N-VA de De Wever a bloqué quelques étapes sérieuses vers un enseignement moins dual. Les interprétations parfois diamétralement opposées de De Wever et Smet ont, de plus, provoqué beaucoup de confusion. Sur le terrain, on observe tant de la déception que du soulagement et plus d'indifférence que d'enthousiasme.

Selon nous, une réforme sociale de l'enseignement (secondaire) reste cependant indispensable pour au moins trois grandes raisons: réduire drastiquement la

grande inégalité sociale (le parcours scolaire est fortement dépendant de l'origine sociale), rehausser les connaissances socialement utiles de tous les élèves et proposer une formation polytechnique à tous les élèves (par rapport à l'analphabétisme technologique de 90% des élèves). Investir dans l'enseignement primaire (petites classes, remédiation rapide), réaliser la mixité sociale dans toutes les écoles avec une politique d'inscription plus affirmée et une collaboration au lieu d'une concurrence entre réseaux et écoles, un tronc commun de longue durée avec formation polyvalente (générale, polytechnique, créative, sportive) pour tous les élèves, sont les pierres essentielles à cet édifice.





Portugal: les enseignants déterminants dans la résistance à l'austérité imposée par la Troïka

Certes, le gouvernement conservateur de coalition est toujours en place. Certes, il va poursuivre son œuvre antisociale, inspirée par les diktats de la Troïka (FMI, BCE et CE). Il n'en a pas moins été fragilisé par le mouvement enseignant du mois de juin. Les rapports de force sont en train de changer. Extrait d'un article de Catarina Principe (Bloc de Gauche): « Le 7 juin, les enseignants portugais ont commencé une grève de trois semaines pendant la période d'examens de fin d'année. Leur objectif était de freiner le nouveau paquet de mesures d'austérité qui impose des coupes drastiques dans l'enseignement public, augmente leurs horaires de travail, recule l'âge du départ à la retraite (en réduisant ainsi le nombre de postes de travail pour les nouveaux enseignants et en augmentant le chômage), parmi d'autres choses.

Pendant cette grève, les enseignants de tous le pays ont construit des réseaux de solidarité pour les soutenir. Les syndicats nationaux ont mobilisé leurs appareils pour maintenir la grève, mais il est important de souligner que bon nombre de ces actions de solidarité furent proposées et mises en pratique par les enseignants eux-mêmes dans leurs écoles.

Les enseignants ont ensuite menacé de mener une nouvelle grève générale pour la fin juin et ont organisé une manifestation le 17 juin, jour des premiers examens nationaux pour accéder à l'université. Près de 90% des enseignants étaient en grève le 17 juin et le mouvement s'est prolongé jusqu'à ce que la direction du syndicat enseignant parvienne à un accord avec le gouvernement la veille de la grève générale annoncée. Cet accord obligeait le gouvernement à reculer dans la majeure partie de ses mesures, sauvant autour de 3.000 postes de travail et offrant ainsi aux enseignants une grande victoire.

En se mettant en grève pendant la période des examens et des évaluations de fin d'année, les enseignants ont frappé un dur coup au pouvoir quand il avait le plus besoin d'eux et ils sont parvenus à paralyser tout le système éducatif. Mais ce qui a donné sa force



à la lutte, ce fut la grève générale prolongée. Le Portugal a été le témoin de plusieurs grèves générales de 24 heures, de grèves sectorielles d'un jour et de journées de manifestations massives qui, pour puissantes et inspiratrices qu'elles aient été, ne sont pas parvenues à changer le rapport de forces.

La leçon que les enseignants ont donnée est qu'une grève générale massive et prolongée peut être le catalyseur d'un changement dans les circonstances politiques actuelles. » (Extrait de Catarina Principe, « Portugal : La crise politique et les leçons de la grève des enseignants », traduit et publié sur le site d'Avanti, www.avanti4.be)



Marchandisation : l'enjeu de la langue de l'enseignement dans les universités françaises

Dans un de ces éditos dont il a le secret, Serge Halimi fustige le projet de Geneviève Fioraso, ministre française de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Cette dernière remet en cause la loi Toubon de 1994, qui dispose que « la langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français ». Fioraso veut faire sauter cet « obstacle du langage » qui, selon elle, découragerait « les étudiants des pays émergents, la Corée, l'Inde, le Brésil ». Vous l'aurez deviné, l'autre langue d'enseignement serait l'anglais. « Marché unique, monnaie unique, langue unique ? », s'interroge Serge Halimi.

Les motivations marchandes de la ministre transpirent en tout cas de ses propos. Ce sont les étudiants des pays émergents qu'il s'agit d'attirer en France. Ceux qui sont assez riches pour payer les (gros) droits d'inscription d'une école de commerce ou d'ingénieur. Et pas les étudiants francophones d'Afrique, par exemple, qui se voient au contraire désormais imposer un véritable parcours du combattant pour s'inscrire en France.

Au passage, madame Fioraso manifeste un mépris certain envers la culture et la littérature : « Si nous n'autorisons pas les cours en anglais, nous nous retrouverons à cinq à discuter de Proust autour d'une table ». Ce faisant, la « socialiste » s'inscrit dans la lignée d'un Sarko qui affichait son dédain envers les humanités en

plaignant des étudiants condamnés à lire La Princesse de Clèves au lieu de faire du droit ou du business... PhS (source : Monde diplomatique, 06/13)



France : classes élémentaires surpeuplées

Selon les dernières statistiques officielles, l'école élémentaire française continue d'avoir beaucoup plus d'élèves par enseignant que dans les autres pays de l'OCDE. Le nombre moyen d'élèves par enseignant à l'école élémentaire est de 18,4 en France contre seulement 15,4 pour la moyenne OCDE. La Belgique se situe à 12,4. Rappelons que ces ratios ne correspondent pas au nombre d'élèves par classe puisqu'il tient compte d'enseignants qui ne sont pas titulaires d'une classe (professeurs d'éducation physique, de langues, etc.).

En France par exemple, la taille moyenne des classes est d'environ 23 élèves en CP-CM2 et 26 en maternelles. Là encore, les moyennes peuvent camoufler une réalité très disparate, entre des écoles rurales avec de petites classes et des écoles urbaines surpeuplées. (NH)



France : Ayrault « innove » l'école

Le premier ministre français Jean-Marc Ayrault annonce sa « détermination à changer l'école » pour lutter contre l'échec scolaire. Ça c'est génial. Comment s'y prendra-t-il ? Là, c'est un peu plus flou : on évoque « l'innovation pédagogique », « la formation des professeurs » et « les rythmes scolaires ». Ah bon ? C'est tout ? Et les inégalités produites par financement décentralisé des écoles et collèges ? Et le nombre d'élèves par professeur dans le primaire, l'un des plus élevés au sein de l'OCDE ? Et la surcharge de travail administratif des enseignants produite par l'évaluation par compétences ? Et la carte scolaire - passoire ? Et la ségrégation sociale produite par un enseignement privé qui recrute près de 25% des élèves ? (NH)



Le gouvernement grec liquide l'enseignement technique et professionnel

Des dizaines d'établissements publics d'enseignement technique et professionnel vont fermer leurs portes, de nombreuses filières vont disparaître, même dans des secteurs où la main d'œuvre manque. Le gouvernement a pris ces mesures drastiques pour « faire du chiffre » et réduire le nombre de fonctionnaires. Le sabotage des services publics grecs se poursuit. (NH)

Jean-Marc Ayrault



Serge Halimi



Geneviève Fioraso





par Jean-Michel Delire et Béatrice Lemaire

Les mathématiques ne sont pas la création d'un sadique qui cherche à torturer les élèves

Après avoir développé durant plusieurs années son projet de réforme structurelle de l'enseignement, l'Apéd travaille actuellement à la rédaction d'un document consacré aux contenus et objectifs de l'école : quelles connaissances, quelles notions, quelles aptitudes, quelles valeurs, quelles attitudes... l'école devrait-elle offrir à tous, dans une perspective émancipatrice ? Nous avons commencé à rassembler les idées et propositions de nos membres et sympathisants à ce sujet. Vous avez déjà découvert dans ces colonnes le dossier «sciences» qui a été écrit dans ce cadre-là. Il y a encore beaucoup de travail avant d'aboutir à un produit fini, mais, histoire de vous mettre l'eau à la bouche (ou pour inspirer votre propre créativité, qui sait ?), voici par exemple une contribution sur les mathématiques.

Les mathématiques sont nées de la technique (architecture, mesures de terrains) et de l'astronomie, la première science dans l'ordre chronologique.

Elles se sont détachées de leurs racines assez rapidement, par abstraction des objets concrets, pour s'occuper de nombres, de lignes droites, de figures planes (polygone, cercle, etc.), de solides et pour étudier les propriétés de ceux-ci. Elles furent alors érigées, par les penseurs grecs en particulier, en discipline hypothético-déductive, avec démonstrations rigoureuses et discours normés. Mais la tradition grecque n'est pas unique : les pays du Proche-Orient, les Indiens, les Chinois, etc., ont aussi leurs méthodes, généralement basées sur la notion d'algorithme. Les méthodes de calcul en base décimale en sont un bon exemple. Elles ont été mises au point en Inde.

Il est aussi essentiel de comprendre et de montrer que les mathématiques sont nées de la nécessité de résoudre des problèmes. Par exemple, la mesure des surfaces, parfois irrégulières, a amené la découverte de formules, ou de nombres



particuliers comme π , de certaines classes de nombres comme les entiers, les rationnels, les irrationnels, ..., et plus près de nous du calcul intégral ; les voyages ont demandé la construction de cartes précises, et donné naissance aux méthodes de triangulation, à la trigonométrie. On peut ainsi travailler de manière interdisciplinaire en étudiant l'histoire de la découverte de la terre : mesure des terrains, découverte des distances, des angles, élaboration d'instruments, mesure de la latitude, recherche de méthodes de calcul de la longitude, etc.

L'explication des phénomènes physiques, comme la radioactivité par exemple, a nécessité l'emploi des logarithmes et exponentielles ; inventés pour faciliter le calcul, la notation des nombres, ils ont été utilisés ensuite pour l'étude des populations, le calcul d'intérêts, etc.

Les statistiques et les probabilités feront le lien avec les sciences humaines en analysant des problèmes concrets comme : le retard scolaire, la répartition du chômage ou des impôts, la comparaison des salaires. Cela aidera les élèves à comprendre le monde dans lequel ils vivent et leur permettra de le changer. L'étude des probabilités amènera à comprendre les lois d'hérédité et la génétique et, de manière plus ludique, d'analyser les jeux de hasard.

Pour sensibiliser les élèves à l'utilité des mathématiques, s'offrent plusieurs voies :


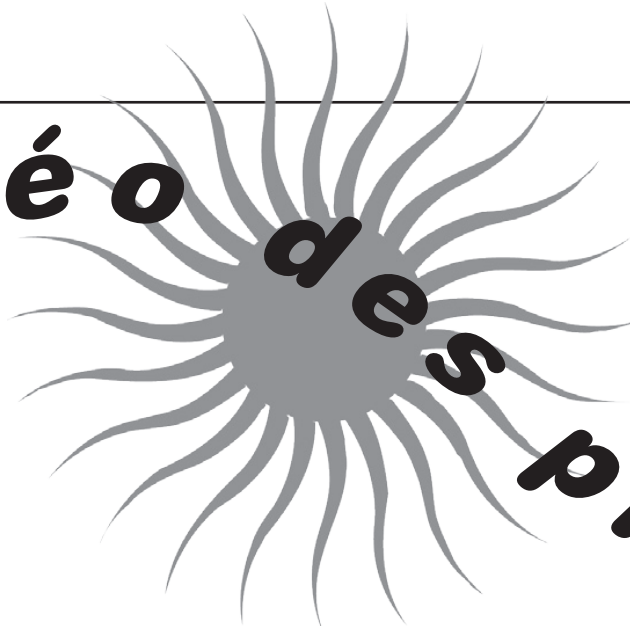
- Puiser des exemples, ou même des exercices, dans l'histoire permet de montrer leur dimension humaine, d'insister sur le fait qu'elles ont été élaborées par des hommes et des femmes comme nous et qu'elles ont évolué et évoluent encore. Elles ne sont pas la création d'un dieu sadique qui cherche à torturer les élèves.

- Diversifier les approches (comparer les différentes civilisations, époques) montre comment les mathématiques résolvent différents problèmes ou le même problème différemment selon le but recherché. On peut ainsi voir qu'elles sont dépendantes du milieu où elles ont été inventées.

- Il faut éviter d'imposer la théorie puis de passer aux applications, mais plutôt partir d'un problème donné, étudier les différentes solutions, comparer les méthodes. Cela mettra les élèves dans la situation, parfois inconfortable, de leurs prédécesseurs et stimulera leur créativité et leur esprit critique.

- Enfin, il faut laisser une place aux aspects ludiques des mathématiques, lorsqu'elles sont pratiquées pour elles-mêmes, car elles ont ainsi un attrait pour les adolescents, enclins à évoluer dans leur propre monde.





météo des plages

Mail « actualités Apple » du 12 juin : « Apple a annoncé aujourd'hui le lancement de sa nouvelle promotion "Vive la rentrée" sur l'Apple Store Éducation en ligne et dans les Apple Store. Achetez un Mac pour vos études entre le 11 juin et le 21 septembre et, pour un euro de plus, recevez une Carte Cadeau Étudiant d'une valeur de 80 € à utiliser sur le Mac App Store, l'iTunes Store, l'iBookstore ou l'App Store. Ou achetez le nouvel iPad et, pour un euro de plus, recevez une carte cadeau d'une valeur de 40 €.»

'tain ! La session d'examens de juin à peine entamée, nous voilà déjà priés de penser à la rentrée de septembre... Pas certain qu'un tonitruant « Vive la rentrée » sera chaleureusement accueilli en cette saison. Ou alors, la puissante multinationale est à ce point sûre de son image de marque qu'elle peut à peu près tout oser...

Mail du 2 juillet : « Faites une rentrée remarquée : achetez un Mac pour vos études et, pour un euro de plus, ... »

« Une rentrée remarquée » ! Mac, et vous vous distinguez de la masse. Vous voilà sous le feu des projecteurs. Ouaw ! Et, au passage, une première vanne pourrie...

Mail du 18 juillet : « Prenez vos études en main : l'iPhone est idéal pour étudier — et s'amuser — partout, tout le temps. Achetez-en un pour vos études et recevez une Carte Cadeau App Store de 40 € à dépenser en apps, musique, jeux, livres et plus encore... ».

Et ils remettent ça : « vos études en main » pour l'excroissance manuelle qu'est devenu l'iPhone ou tout équivalent d'une autre marque, fallait y penser ! Je la grave bien profond dans ma mémoire — sur mon disque dur, ouaf — pour la resservir à mes élèves dans un mois et demi. Sûr qu'ils l'éliront vanne la plus pourrie de la semaine.





Plus inquiétante, cette idée selon laquelle le smartphone (ou la tablette, voir ci-dessous) serait une révolution pédagogique et didactique, « idéale pour étudier... partout, tout le temps ». Oui, potentiellement, l'outil donne accès aux savoirs disponibles sur la toile. Mais, à ce jour, c'est aussi une source permanente de distraction et de stress pour nos chères têtes blondes. Face à laquelle l'École se trouve bien démunie. Et que le premier qui a réussi à maîtriser parfaitement l'usage du smartphone dans ses classes me jette la première pierre !

Mail du 1er août : « *Premier dans toutes les matières : l'iPad et l'iPad mini enrichissent la vie, à la fac et pas seulement à la fac. Achetez l'un ou l'autre pour vos études et recevez une Carte Cadeau ...* »

Et si vous cliquez pour aller plus loin : « *Il n'est pas trop tard pour prendre l'avance* ».

Au-delà de la dernière vanne qui tue – « trop tard » et « avance », trop fort ! – l'occasion est belle de redire ce qu'est la pub, au fond. Et en quoi la pub pue.

Primo, elle est conçue pour faire vendre (et « enrichir la vie » surtout de qui vous savez au détriment de qui vous savez); ça, tout le monde en est conscient. Mais aussi, et surtout, elle abat un travail se sape idéologique. Elle nous glisse à l'oreille, avec plus ou moins de délicatesse mais sans discontinuer : tu es le centre de l'univers, le nombril du monde... tant que tu es prêt à raquer ; il est normal de « faire une rentrée remarquée », d'être « premier dans toutes les matières », de « prendre de l'avance » ; le monde tel que nous le concevons est celui d'une lutte de tous contre tous. Et tant pis si certains restent à la traîne...

PhS





Polémique autour de l'orientation vers l'enseignement spécialisé

Le Soir du vendredi 30 août laissait une large place au débat lancé par Infor-Jeunes Laeken lié à l'orientation vers l'enseignement spécialisé [1]. L'asbl dénonce une augmentation pour le moins préoccupante de ces orientations (de 24% en maternelle et en primaire, de 20 % dans le secondaire), ainsi que le rôle joué par les centres PMS, qui forceraient parfois la main des parents. Nous saluons les propos de Jean-Pierre Coenen, Président de la Ligue des droits de l'enfant, qui dénonce le fait que les enfants orientés vers le spécialisé souffrent bien plus souvent d'un handicap social que d'un réel handicap mental [2]. Les écoles spécialisées accueillent pêle-mêle des enfants qui, médicalement parlant, y ont leur place, mais aussi de nombreux enfants « difficiles », qui « ne tiennent pas en place », qui « ne suivent pas », qui « décrochent », et/ou qui bien entendu sont en souffrance, alors qu'ils sont des enfants normaux. Certaines écoles et centres PMS, ne sachant que faire de ces élèves encombrants ou voulant tout simplement s'en débarrasser, ont tendance à brosser un tableau idyllique de l'enseignement spécialisé à des parents crédules, passant sous silence, par exemple, que seuls 5% des élèves du primaire spécialisé obtiennent leur CEB. Ces parents qui ne sont pas informés de leurs droits, et notamment de la possibilité qu'ils ont de refuser l'avis du PMS, ou de demander un second avis dans une structure médicale indépendante, finissent souvent par acquiescer docilement sans savoir que leur choix hypothèque de façon dramatique l'avenir de leur enfant... par ailleurs parfaitement normal ! Au-delà des responsabilités individuelles ou de la responsabilité de certains PMS, c'est notre système scolaire qu'il faut interroger. Jean-Pierre Coenen pointe en effet la faillite de l'école, incapable de proposer « autre chose » aux élèves turbulents ou en difficulté à l'école. Si ces élèves ont besoin d'un meilleur encadrement ou d'intégrer de plus petites classes, qu'ils aillent dans une école spécialisée ! Il semble qu'au vu de la manière dont se déroule l'orientation vers le spécialisé sur le terrain, c'est en substance le message envoyé par nos politiques aux enseignants, aux parents et aux élèves !



Austérité : réduction de la prime de rentrée scolaire

Versée en août avec l'allocation familiale, la prime de rentrée scolaire variait entre 27,60 € et 110,42 € selon l'âge de l'enfant. Dès cette rentrée de 2013, elle est rabotée de 15 %. En 2014, elle le sera d'à peu près 15 autres pourcents. Au total, donc, 30 % en moins !

Un recul pour toutes les familles, d'autant plus durement ressenti dans celles qui sont le plus précarisées, pour qui le mois de septembre est un des plus difficiles de l'année. Austérité et démocratisation de l'école font décidément mauvais ménage...

PhS (source : Le Ligueur)



La vérité sort de la bouche d'Academia et de Cogito

Pas de doute, c'est la rentrée: les rayons des magasins sont pleins de fournitures scolaires, les boutiques de photocopies ont rouvert leurs portes et les publicités pour les charognards de l'échec scolaire fleurissent dans les transports en commun et sur Internet. Academia, leader français sur le marché du soutien scolaire inonde nos boîtes mail de ses offres alléchantes. L'entreprise propose ainsi aux élèves qui ont « des difficultés à redémarrer après deux mois de vacances » : une « révision des notions vues en classe », des « conseils méthodologiques » et un « apprentissage progressif de l'autonomie », des séances « d'une heure par matière après les cours » et de « deux heures le samedi », avec « un enseignant pour cinq élèves ». Cogito Belgium, pour sa part, tâche même de se manifester sur le site de l'Aped. Echantillons de messages que nous avons évidemment refusés : « Pour ma part, je pense qu'il ne faut plus compter entièrement sur l'enseignement de base aujourd'hui. Les séances Méthodes et Matière répondent parfaitement aux caractéristiques des élèves aujourd'hui. C'est un bon complément aux cours, et ça permet également de préparer l'avenir, c'est-à-dire l'enseignement supérieur. » Ou encore : « Bonjour, j'ai lu votre article concernant l'échec scolaire. Je me permets de vous envoyer ce mail pour vous informer de la disponibilité pour interview, conférence et débat de M. N.L., de Cogito. Il pourra ainsi répondre à vos questions sur les solutions au soutien scolaire. »

Alors on se dit : de deux choses l'une. Soit ces révisions, conseils, séances de travail encadrées après les cours et petits groupes ne servent à rien et Academia, Cogito et consorts sont non seulement une bande de profiteurs de l'échec scolaire, mais aussi un ramassis de fieffés menteurs.

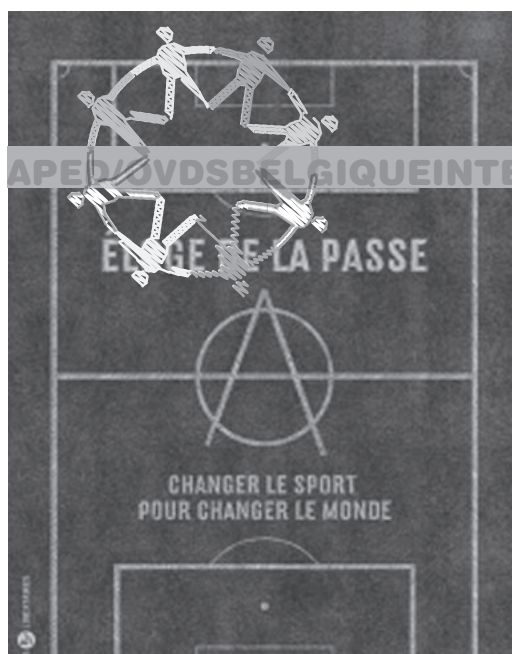
Ou alors ils ont raison d'affirmer que le travail individuel encadré, plus de temps d'école et des groupes de petite taille, ça marche vraiment, contrairement à ce qu'affirment les tenants de l'allègement des rythmes scolaires et les pourfendeurs des petites classes. Et dans ce cas, on se demande pourquoi les responsables de l'enseignement n'offrent pas à tous les élèves ces conditions nécessaires de la réussite. Quant à Academia, Cogito et consorts, s'ils ne sont plus des menteurs, ils contribuent à réserver la réussite scolaire à ceux qui en ont les moyens financiers... (NH et PhS)



De la garantie des meilleurs prix à la garantie de « meilleurs » programmes

Un grand groupe de distribution belge vient de glisser dans nos boîtes aux lettres son dépliant bihebdomadaire. A chaque numéro, le groupe met en avant ses avancées et les défis qu'il relève : amélioration des emballages, rentabilisation des transports, coopération avec les pays du Sud... Bref, le message est clair : notre grand groupe fait bouger le monde... Et comme tout groupe préoccupé du bien-être de l'humanité, il se préoccupe, de façon totalement désintéressée, bien sûr, de l'enseignement. Rien d'étonnant, vouloir améliorer la vie des écoles, c'est à la mode et d'ailleurs, ce n'est pas vraiment neuf. Les activités scolaires sont sponsorisées, les marques qui disposent de distributeurs dans les écoles invitent les bons petits consommateurs à des excursions et enfin (mais la liste est en réalité bien plus longue), en achetant de la peinture d'une certaine marque, vous offrez de quoi repeindre un m² d'une école de votre choix (quelque chose me dit que certaines écoles seront plus choisies que d'autres, mais c'est une autre histoire).

En tant qu'enseignants, nous serons donc heureux de pouvoir bénéficier de l'expertise de notre grand groupe de distribution qui nous explique : *La théorie enseignée à l'école en section Vente ne correspond pas toujours à la réalité du marché du travail. Une brèche que l'enseignement s'efforce de combler, avec l'aide de *** qui participe à l'élaboration de nouveaux programmes d'apprentissage, qui fournit photos et exemples pour les cahiers d'exercices et ... qui ouvre ses magasins à l'apprentissage sur le terrain. Au moins, ça a l'avantage d'être clair !* (NdV)



Changer le football pour changer le monde ?

Au milieu de ma tourmente interrogative sur la concurrence croissante dans de plus en plus de domaines, ma réflexion trouva breuvage dans un livre sur le foot ; il me semble que les enseignant.e.s (principalement d'éducation physique mais également d'histoire ou d'actualité sociale) pourraient s'en inspirer.

Trop majoritairement masculin à mon goût, engloutisseur de deniers publics, envahissant dans les media, ce sport m'a souventes fois irritée : que de mobilisations nationalistes des foules, de vedettariat exorbitant, de prestigieuses installations et de modélisations transformant les joueurs en panneaux publicitaires, détournant les spectatrices/.teurs de leurs propres désirs, qualités et réalités. Voilà où j'en étais quand j'ai emprunté ce livre (1).

Quelle ne fut pas alors mon enrichissante découverte d'y lire que des adeptes de ce jeu de ballon rejoignent mes déceptions ci-dessus et en formulent d'autres, comme celle de la construction de stades «qui pompent l'argent public», le port de maillot McDonald par les enfants (malgré les campagnes de sensibilisation sur la «malbouffe») ; le footbusiness aux colorations capitalistes ; la hiérarchie castratrice séparant brutalement le petit nombre de «grands» du grand nombre de «petits».

Aux côtés de ces critiques, j'ai retenu également de ce livre plusieurs propositions enthousiasmantes : la revisite des valeurs de base du sport (joie et solidarité) ; la cohabitation entre sport et anarchisme (citoyen.ne.s conscients et formés à l'autogestion) ; le retour à la charte des écoles de football («activité de loisir, psychologique et philosophique»).

En outre, il y a des expériences inattendues à glaner dans cet ouvrage : je pense à la création en 1997 des Mondiali antirazzisti à Bologne, aux règles non compétitives (autorégulation sans arbitre - sauf en cas de danger ou d'insultes -, remplacements illimités des joueurs, trophée de l'équipe la plus fair-play et la plus participative, pas de champion.ne.s).

Deux perspectives dynamiques pour terminer : le souhait que se répercutent hors du terrain «la volonté de jouer ensemble, de bien jouer, la richesse d'un style, d'une âme» ; «les supporters ne sont pas des bœufs enragés, non politisés et capitalistes mais ils peuvent être militants, antisexistes(2), anticapitalistes». Toutefois, j'ignore la représentativité des opinions émises en ce livre ; j'espère que la simple existence de celles-ci offrira aux enfants, éducateurs/.trices, parents et enseignant.e.s. des semences d'une juste distance par rapport aux facettes de ce sport.

Lutgarde Dumont

(1) *Eloge de la passe : changer le sport pour changer le monde, coordonné par Wally Rosell. Les Editions libertaires, Saint-Georges d'Oléron, 2012, 192 pages, 13 euros.*

(2) *Soit dit en passant, les partenaires de ce sport sont mentionnés dans les 2 genres (champion.ne.s, joueuses/.eurs, etc.).*



Les profs au feu et Frank Andriat au milieu

Par Cécile Gorré

Frank Andriat, professeur depuis 33 ans et écrivain pour la jeunesse, signe un pamphlet contre les pédagogues, les inspecteurs et les ministres de l'enseignement qui, selon lui, ont mené l'école à sa ruine. Les profs au feu et l'école au milieu, accompagné d'un plan médiatique imparable et d'une sortie à-propos, ne pouvait que m'attirer, moi qui avais tant apprécié certains de ses romans⁽¹⁾ destinés aux adolescents. Cependant, c'est avec beaucoup de consternation et de critique que j'ai lu ces dix commandements qui permettent à l'auteur de brosser un portrait de la situation dans laquelle se trouve notre enseignement et de pointer du doigt ceux qu'il pense être les responsables de cet état de fait.

Au premier rang de ces responsables, se trouvent les pédagogues et les didacticiens dont se sont entourés les politiques, souvent incompetents en matière d'enseignement. Les mots pour les qualifier sont assez explicites: « penseurs en chambre », « les E.T. de bureau »⁽²⁾, « les didacticiens de salon »⁽³⁾, « les têtes de nœud »⁽⁴⁾,... ces pédagogues, qui ignorent les réalités du terrain, construisent des « théories fumeuses, des impasses qui conduisent le travail de prof et le bonheur d'être prof droit dans le mur ! »⁽⁵⁾. Semblant ignorer que le monde des sciences de l'éducation est traversé de nombreuses lignes de fractures, confondant au passage pédagogie et didactique, l'auteur concède toutefois aux pédagogues une certaine « utilité lorsqu'ils proposent aux enseignants des pistes qui leur permettent de réfléchir à leur métier, pas quand ils imposent leur vision de l'avenir ».⁽⁶⁾

Monsieur Andriat pense-t-il vraiment que ce sont les pédagogues qui « imposent » leurs théories? Ne serait-il pas plus judicieux de mettre en cause le rôle des politiques qui, s'inspirant parfois d'études de pédagogues, les appliquent à tort et à travers⁽⁷⁾ ou, pis encore, font mine d'ignorer les études dont ils feraient bien de s'inspirer⁽⁸⁾, totalement obnubilés qu'ils sont de mettre l'école au service du marché, d'une part, tout en en réduisant le cout d'autre part (ce qui sert encore le marché).



Nous constatons quelques symptômes semblables...

Mais ces « pauvres » didacticiens ne sont pas les seuls visés par Frank Andriat. Ainsi, au fil des 121 pages, l'auteur critique, à raison me semble-t-il, la succession de décrets avancés par les différents ministres voulant « faire mieux que leurs prédécesseurs », décrets qui voient le jour sans véritable concertation des professeurs, les premiers concernés. Il aborde également la position difficile de l'enseignant pris en tenaille entre l'inspection et les pédagogues d'un côté et les parents et les élèves de l'autre. Il attaque les nouveaux programmes illisibles remplis de « blabla », l'approche par compétences qui a relégué les savoirs au second plan, la place trop importante laissée aux droits de l'élève qui en oublie ses devoirs...

Enseignants de terrain, nous ne pouvons qu'être d'accord avec lui lorsqu'il aborde des thématiques chères à l'Aped, telles la privatisation de l'école, l'école néolibérale. Dommage qu'il ne tire pas toutes les conséquences de ce constat dans son « analyse » !

Mais nous sommes à des années-lumière de son analyse

En effet, la lecture de ce livre heurtera tout enseignant et citoyen progressiste. C'est surtout le cas quand Frank Andriat aborde le sujet délicat de l'élève « difficile », l'élève qui ne réussit pas dans le général. Et c'est là qu'est le grand paradoxe de ce livre : d'une part, l'auteur fait mine de dénoncer l'école inégalitaire, l'école à deux vitesses où « la réussite n'appartiendra plus qu'aux nantis »⁽⁹⁾, où seuls « les riches auront les savoirs nécessaires à leur réussite sociale » et, d'autre part, il trouve « inacceptable qu'on interdise à une école de refuser les élèves incapables de suivre son projet d'établissement »⁽¹⁰⁾ et il ajoute que « tout le monde n'est pas beau, tout le monde n'est pas apte à tout »⁽¹¹⁾. Mais il ne s'arrête pas là ! Andriat aimerait « pouvoir conseiller à un élève de passer en technique ou en professionnelle sans culpabiliser »⁽¹²⁾, car « ces filières permettent de développer d'autres types d'intelligence que l'intelligence logico-mathématique et l'intelligence verbale mises en valeur dans le général »⁽¹³⁾. Je suppose que Monsieur Andriat aimerait que ces élèves-là puissent développer la fameuse « intelligence de la main » chère à Monsieur Hazette !⁽¹⁴⁾

Andriat, rebelle conservateur

Il continue en faisant la différence entre les « bons et les moins bons élèves qui ne réussissent pas et, à ceux-là, dès l'enfance, il faut expliquer, avec respect et sans le moindre mépris, ce qui ne va pas, il faut leur préciser qu'il existe plusieurs formes d'intelligences »⁽¹⁵⁾. Dès l'enfance !! Un enfant serait donc catalogué, dès l'enfance, comme « bon » ou « moins bon » élève ! Quel déterminisme dangereux, quelle vision conservatrice de l'enseignement ! Frank Andriat reste donc attaché à un enseignement conçu comme une gare de triage : d'un côté les « bons » élèves destinés à l'enseignement général et, de l'autre, les moins bons élèves destinés à l'enseignement qualifiant. Il passe sous silence que ce tri n'a rien à voir avec un quelconque don pour l'école, mais tout à voir avec la reproduction des inégalités sociales. Et que, dans les faits, il prive bon nombre de jeunes d'une formation générale digne de ce nom, donnant accès à une citoyenneté à part entière. En bon « humaniste » de salon, il pense expliquer cela « avec respect et sans le moindre mépris ». Mais le simple fait d'envisager une telle ségrégation est méprisant ! Nous refusons d'envisager les choses sous cet aspect-là. Une autre école est possible.

Nous revendiquons une prise en charge, dès le fondamental, de TOUS les enfants car nous défendons ardemment l'idée que tout enfant est capable, moyennant une scolarité bien financée et bien organisée, d'accéder aux savoirs et aux compétences de l'enseignement général et polytechnique de base. Toute réforme de l'enseignement doit se faire à partir du fondamental. C'est à ce prix-là qu'un vrai tronc commun pourra être établi.



Mais, selon Andriat, que faut-il faire de ces moins bons élèves, ces élèves en difficulté ? Les disperser dans toutes les écoles ? Certainement pas car « ceux qui ne travaillent pas tirent leurs copains vers le bas ». Et c'est d'expérience qu'il parle car il a pu constater que le « décret inscriptions » a transformé son « école multisociale et multiculturelle en école monoculturelle et défavorisée »⁽¹⁶⁾. Là est le fond du problème ! L'arrivée de ces élèves « difficiles » aurait appauvri son école (l'Athénée Fernand Blum à Bruxelles) !?! Les écoles « deviennent ingérables : plutôt que d'appivoiser les loups, on les a fait entrer dans les bergeries »⁽¹⁷⁾ ajoute-t-il. La solution serait peut-être de laisser les loups entre eux et les pauvres enseignants qui en auraient la charge – mais pas lui - se débrouiller pour ne pas se faire manger ! Il faudrait orienter ces loups dans des classes homogènes où ils pourraient constituer une belle meute, laissant les bons moutons entre eux. N'est-ce pas là le portrait d'une école à deux vitesses ? Il est vrai que les élèves dits forts progresseront très certainement bien s'ils restent entre eux, mais des recherches⁽¹⁸⁾ ont prouvé que les meilleurs élèves des classes hétérogènes obtiennent les mêmes résultats que les meilleurs élèves des classes dites fortes et qu'il en est de même pour les élèves moyens.

Monsieur Andriat ne devrait donc pas voir ces « loups » comme des dangers pour ses « bons » élèves. De plus, l'amalgame entre « élèves en difficulté » et « élèves difficiles » est malhonnête. Nous connaissons tous des élèves en difficulté qui n'ont rien de loups et vice-versa.

En conclusion, « Les profs au feu et l'école au milieu » a certes le mérite de dresser un état des lieux – mais très partiel et partial - de l'enseignement, de pointer du doigt des dysfonctionnements majeurs, mais heurte l'enseignante que je suis quand elle entend parler d'intelligences multiples et d'élèves difficiles qui viennent appauvrir des écoles jadis homogènes. Franck Andriat n'aborde nulle part la nécessité de prendre en charge ces élèves pour leur offrir autre chose qu'un déterminisme bien péremptoire.

L'école, contrairement à ce qu'avance l'auteur, doit pouvoir répondre à ses missions essentielles: instruire le plus grand nombre et non pas « conduire, de manière optimale, vers une profession celles et ceux qui ne désirent pas être instruits »⁽¹⁹⁾.

C'est en offrant un vrai tronc commun, socialement mixte, que nous pourrions instruire le plus grand nombre et conduire, de manière optimale, vers une profession celles et ceux qui l'auront choisie en pleine conscience et non plus après moultes relégations ! Après avoir donné à tous de forger les outils qui donnent force pour comprendre le monde et participer à sa transformation !

1) Je vous conseille, du même auteur, *Tabou* paru chez Labor et *Le Journal de Jamila* paru chez Mijade.

2) ANDRIAT F., *Les profs au feu et l'école au milieu*, Renaissance du livre, 2013, p. 12.

3) *Ibid.*, p.80.

4) *Ibid.*, p.81.

5) *Ibid.*, p.21.

6) *Ibid.*, p.20.

7) Voir à ce sujet ce que pense un Marcel Crahay de l'interprétation qui a été faite en CF du concept de compétence.

8) L'étude américaine STAR, par exemple, démontre l'impact de la réduction drastique de la taille des classes. Impact durable. Impact surtout profitable aux enfants d'origine populaire. (<http://www.skolo.org/spip.php?article89>)

9) *Ibid.*, p.55.

10) *Ibid.*, p.60.

11) *Ibid.*, p.60.

12) *Ibid.*, p.30.

13) *Ibid.*, p.30.

14) Cf. article de Nico Hirtt sur le site de l'Aped. <http://www.skolo.org/spip.php?article1466>

A noter qu'en interview, Andriat confirme cette sympathie : « Depuis les 20 dernières années, le seul ministre qui nous a un peu laissé travailler, c'est Pierre Hazette qui était prof lui-même. » (*Le Soir*)

15) *Ibid.*, p.108.

16) *Ibid.*, p.61.

17) *Ibid.*, p.113.

18) <http://www.skolo.org/spip.php?article1275>

19) *Ibid.*, p.109.

MARCHANDISATION

6 HEURES POUR

l'école
démocratique

l'école

SAMEDI

19 OCTOBRE 2013

et si on essayait l'école comme ça?

BRUXELLES • APED

