

le démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°56, décembre 2013 • 3 euros

SOMMAIRE

DOSSIER Les TIC à l'école: un bien, un mal
ou c'est plus compliqué? **3**

BELGIQUE Teach for Belgium,
inscriptions, gratuité... **18**

APEB/OVDS Echos de la vie
d'un mouvement de militants **24**

PISTE PÉDAGOGIQUE Animations scolaires
du GrIS Wallonie **28**

LIRE Trois romans
pour adolescents **31**





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'abréger 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

Résister et reconquérir

Le dossier du dernier numéro de l'École démocratique en 2013 se penche sur les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE). Sont-elles un bien, un mal, ou est-ce plus compliqué que ça ? Marcel Lebrun, Bernard Legros et Nico Hirtt y présentent le point de vue qu'ils ont défendu lors du débat des «6 heures» du 19 octobre dernier.

La lecture des autres rubriques et articles vous inspirera peut-être une certaine morosité, pour ne pas dire une morosité certaine. C'est évident, nous perdons sur presque tous les fronts : la « crise » économique frappe de plus en plus durement, les droits de l'enfant sont bafoués, l'enseignement est toujours plus instrumentalisé par la logique marchande, ses moyens - pourtant insuffisants - sont rognés, l'obscurantisme - raciste, homophobe, sexiste... - gagne du terrain.

L'enquête PISA 2012, dont les résultats viennent de tomber, confirme la tendance des précédentes. Au-delà de résultats moyens désastreux (notre communauté reste sous la moyenne OCDE en mathématique, avec 25 % des jeunes de 15 ans dont les acquis sont insuffisants, voire très insuffisants), ce sont les inégalités records qui devront une fois de plus retenir notre attention. A cela, rien de surprenant: la politique éducative de la coalition « olivier » s'est distinguée par... son manque d'ambition. Le bilan de la législature et les perspectives pour la suivante feront l'objet du dossier de notre prochain numéro.

Une chose est sûre pour l'année à venir : nous devons continuer de nous battre pour une école et une société démocratiques, que les pouvoirs établis ne nous apporteront pas sur un plateau d'argent. Intellectuels critiques, il nous faudra continuer de nous informer, de nous former, d'être conséquents avec nos convictions, dans nos classes, dans nos écoles, dans nos engagements syndicaux, associatifs et politiques.

En forme de vœu pour 2014, nous vous livrons la conclusion d'un article important de Serge Halimi⁽¹⁾ : « La partie n'est pas perdue. L'utopie libérale a brûlé sa part de rêve, d'absolu, d'idéal, sans laquelle les projets de société se fanent puis périssent. Elle ne produit plus que des privilèges, des existences froides et mortes. Un retournement interviendra donc. Chacun peut le faire advenir un peu plus tôt. »

1) Serge HALIMI, Stratégie pour une reconquête. Afin que l'audace change de camp, Le Monde diplomatique, septembre 2013





DOSSIER

Les Tic à l'école: un bien, un mal ou c'est plus compliqué?

un dossier réalisé par

Marcel Lebrun
Bernard Legros
Nico Hirtt

Les TIC à l'école

A titre de contextualisation, les MOOC: 2 millénaires plus tard
Société de la connaissance?

Une boussole pour s'orienter et survivre dans l'océan numérique

Une question d'objectifs, de compétences

Des méthodes, un cheminement à organiser dans le temps et l'espace

Vers l'hybridation, à la recherche de tierces places

Les outils: fast learning ou humanisation numérique

**Technologies de l'information et de la
communication à l'école (TICE):
gardons la tête froide**

**L'informatique scolaire, entre pédagogie
et marchés**

Ces merveilleux professeurs d'informatique et leurs drôles de machines

Sous la coupe des marchés

Vers un enseignement dérégulé et privatisé

De l'usage des TICE



Les TIC à l'école: un bien, un mal ou c'est plus compliqué?

par Marcel Lebrun

1

La réponse spontanée que j'ai faite à la question qui m'était posée, lors de la journée de l'Aped, est: indéniablement plus compliqué que ce soit en ce qui concerne l'école ou encore la société toute entière. Ainsi, lorsque nous parlons du rôle des technologies pour réduire le fossé entre les individus, nous pourrions tout aussi bien argumenter que ce dernier ne fera que s'élargir entre ceux qui sont connectés à Internet et les autres. D'autre part, si réduire le fossé revient à niveler les différences qui constituent la richesse de nos cultures, c'est à un véritable désert culturel que nous entraîneront ces «merveilleuses» technologies. Ainsi, comme toute création humaine, les technologies sont ambiguës, elles constituent à la fois un « bien » et un « mal », cette « option » dépendant des usages que nous ferons des artefacts que nous avons nous-mêmes créés.

La chose n'est pas nouvelle. Déjà Socrate racontait la fable, rapportée par Platon dans Phèdre, que nous résumons ici :

Le dieu Thot, inventeur de l'écriture, vint à amener ce merveilleux présent à Pharaon; avec elle, lui dit-il, jamais plus les Hommes ne perdront la mémoire et leur sagesse deviendra grande. Que me racontes-tu là lui dit Pharaon. Si tout est écrit, les hommes ne feront plus l'effort de se souvenir et leur mémoire se desséchera. Quant à la sagesse, crois-tu qu'il suffise de se fier aux expériences des autres pour l'acquérir ? La sagesse d'un Homme n'est-elle pas celle qu'il s'est lui-même construit d'expériences en expériences personnelles ?

A titre de contextualisation, les MOOC: 2 millénaires plus tard

Il y en eut des discours sur les technologies dans l'éducation. Chaque fois, que l'on pense au « bon vieil EAO » (Enseignement Assisté par Ordinateur) dans les années 80, au cédérom interactif des années 90, au Web ou plus tard au Web 2.0 des années 2000, des discours enthousiasmants, prudents ou encore hostiles virent le jour. Ballotés entre ces extrêmes, des pionniers ont de tout temps, tenté de chercher et d'expérimenter des « tierces places » fertiles en valeurs ajoutées de ces TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Ils ont été les explorateurs du monde de la technopédagogie mais, leurs innovations sont trop souvent restées des enclaves.

Depuis environ 2008, un nouvel avatar de ces TIC dans l'environnement éducatif a vu le jour : les MOOC. Est-il besoin de rappeler ce que sont ces Massive Open Online Courses ? Vous avez suivi des cours en amphithéâtre ? Vous avez réalisé des exercices en salle de TP ? Vous avez échangé sur une thématique lors d'un séminaire ? Et bien voilà, ce cœur de métier des universités et hautes écoles est là sur la toile, accessible, gratuit, ouvert à des milliers d'étudiants de par le monde. Accessible via Internet (oui, évidemment il faut être connecté), gratuit (on ne paie pas pour y entrer mais la certification c'est ou ce sera autre chose), ouvert, (pas de prérequis enfin on dit ça).

Avant de continuer notre analyse, il est bon de comprendre qu'il y a MOOC et MOOC ! L'enseignement lui-même a toujours été balancé entre des tendances relativement caricaturales que je qualifierais de «transmissives» (transmettre le savoir déjà là, certains diront le savoir cristallisé) et d'autres un peu plus idéalistes davantage orientées vers la construction par l'apprenant lui-même de ses connaissances et compétences (ce qui est malgré tout une évidence, on ne peut apprendre à la place de quelqu'un d'autre). On passe ainsi, dans un éternel balancement, du «Sage on the stage» au «Guide on the side». Pour ma part, j'y ai toujours vu une belle complémentarité, une position somme toute difficile à tenir, chacun demandant à l'expert de se prononcer.

Les MOOC n'échappent pas à cette catégorisation rudimentaire. Ils sont nés dans le courant connectiviste de Georges Siemens privilégiant le caractère contextuellement, socialement et historiquement construit des savoirs. En conséquence, ces MOOC



s'inscrivent initialement dans le courant davantage constructiviste et socio-constructiviste de l'apprentissage et prônent l'édification d'une intelligence collective (communauté d'apprentissage et de pratiques) soutenue à large échelle par le numérique. Mais, l'appellation «MOOC» a été reprise (usurpée?) un peu plus tard par des systèmes fortement automatisés dans un courant davantage transmissif voire behavioriste (des cours filmés, des exercices en ligne...). Les premiers historiquement, connectivistes sont appelés cMOOC, les seconds plutôt transmissifs, xMOOC. Ces derniers sont portés actuellement par des consortiums prestigieuses principalement nord-américaines : edX, Coursera, Udacity. En Europe, des universités s'affilient à ces consortiums. Par exemple, l'UCL (Université catholique de Louvain) a rejoint edX ... leurs premiers xMOOC seront disponibles en fin janvier 2014.

Comme pour l'enseignement ou la formation en général, nous imaginons dans l'avenir une hybridation féconde de ces extrêmes. Si chacun(e) de nous va devoir «apprendre toute la vie durant», il sera nécessaire que nous (les mêmes) enseignions toute la vie durant. L'enseignement n'est plus seulement une «affaire de profs», il nous concerne chacun et chacune. Et c'est là, que peuvent revenir en force des méthodes comme l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projet, l'apprentissage par investigation (d'où l'appellation iMOOC de Jean-Marie Gilliot) ou encore par tâches (les tMOOC de Lisa Lane) ... et aussi des espaces d'apprentissage et d'échanges de pratiques ancrés dans les contextes, les communautés, les régions (comme les LearningLabs et les ateliers de co-design ...). Entre émancipation grâce à l'outil technologique qu'il conviendra d'utiliser et de socialiser correctement et prolétarisation des enseignants par la machine numérique, avons-nous vraiment le choix ?

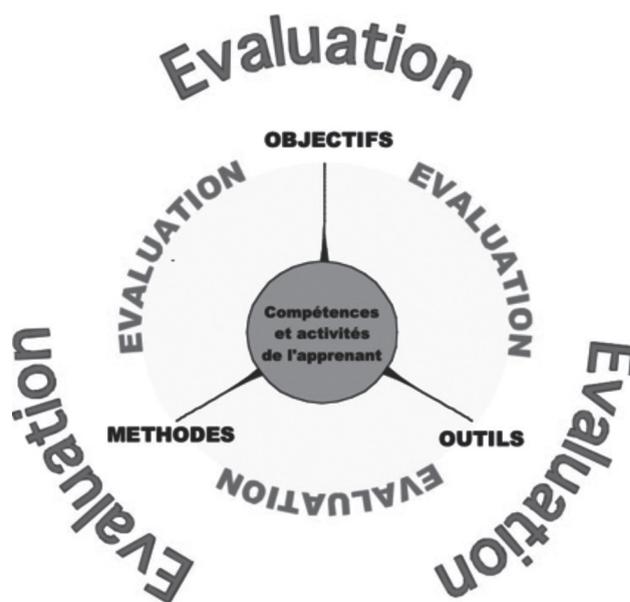
Pour notre part, nous avons lancé, en partenariat entre l'UCL avec l'Université Claude Bernard de Lyon I, en octobre 2013 un x-c-MOOC, eLearn2 « Se former en ligne pour former en ligne ». Une trentaine d'apprenants sont accompagnés (un tutorat est organisé sur la base de leur projet individuel) et bénéficient de ressources (parcours pédagogiques faits de documents, d'exercices, de tâches ...) qui sont partagées avec une communauté plus vastes (700 participants) dont l'accompagnement est effectué ... par la communauté elle-même. La communauté large bénéficie des ressources de la formation tutorée (ce serait donc un xMOOC) et procure différentes formes d'accompagnement dont bénéficient aussi les participants tutorés (comme dans un cMOOC). Une préfiguration de l'école avec des élèves encadrés plongée dans des réseaux plus vastes ?

Une boussole pour s'orienter et survivre dans l'océan numérique

Dans ces champs de tension, il devient nécessaire selon nous de retourner aux fondamentaux. Un de ceux-ci concerne l'élaboration par le formateur (nous?) de dispositifs pédagogiques dans lequel l'apprenant (nous ?) pourra apprendre. John Biggs préconise ainsi l'alignement constructif.

L'alignement Constructif (on entend parfois Constructiviste) consiste en l'alignement des objectifs d'apprentissage déclarés (*intended Learning outcomes*), des méthodes pédagogiques mises en place et de l'évaluation (des apprenants).

Pour ma part, j'ai complété cet alignement en tenant en compte des outils technologiques (notre préoccupation dans cet article). J'écrivais récemment (Lebrun, 2011) : « Parmi les conditions qui émergent des études (Lebrun, 2007), celle de l'alignement entre les objectifs (aujourd'hui, après les compétences, les learning outcomes), les méthodes mises en place pour les atteindre et les évaluations de cette atteinte par les étudiants (Biggs, 2003) est fécond : il manque dans ce modèle, selon nous, les outils (ressources, instruments et réseau) qui pourtant imprègnent ces piliers de la construction de dispositifs à valeurs ajoutées. En effet, les objectifs exprimés en termes de compétences (recherche d'information, esprit critique, travail d'équipe, communication ...) sont colorés par le numérique; les méthodes orientées vers l'apprentissage





effectif et augmenté seront soutenues par ces mêmes outils. Pourquoi sont-ils si peu présents dans nos «référentiels de compétences» ? »

C'est pourquoi, j'ai proposé un principe un peu plus large que j'appelle principe de cohérence. Dans la figure ci-dessus, je développe une approche systématique «Objectifs, méthodes et outils» en les encadrant par l'omniprésente évaluation : l'évaluation des apprenants (à l'intérieur) et l'évaluation du dispositif ainsi créé (à l'extérieur). J'y inscris donc deux choses «nouvelles» : la présence de la technologie avec le pôle «Outils» et l'évaluation du dispositif (en complément de l'évaluation des apprenants).

Une question d'objectifs, de compétences

La question des technologies à l'école ne peut ainsi être résolue ou pour le moins documentée qu'après la considération des objectifs visés par cette même école (un mot que nous considérons ici au sens large, de l'école primaire au supérieur voire en formation continuée, la formation et l'apprentissage toute la vie durant). La notion d'objectif très présente encore dans les années 90, fut complétée par celle de compétences dans les années 2000. Jacques Tardif (2006) définit ainsi cette notion : « Une compétence est définie comme un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Nous proposons une définition personnelle construite sur les éléments suivants que nous appelons parfois les « CCC » : des Capacités (les opérations élémentaires à effectuer) qui s'exercent sur des Contenus (ce sur quoi s'exerce la capacité) dans différents Contextes (les conditions dans lesquelles s'exercent les opérations et prennent sens les productions). En ce qui concerne les deux premiers termes (contenus et capacités, très proches des Savoirs et Savoir-faire), la taxonomie de Bloom revisitée les croise : différents types de savoirs (factuels, conceptuels, procéduraux ...) et différentes activités (comprendre, appliquer, analyser ...).

Cette approche cognitive (liée aux connaissances et à leur construction) est complétée par la typologie de Jean-Marie De Ketele qui ajoute aux savoirs et savoir-faire des éléments qui touchent davantage aux comportements, aux attitudes, à la manière d'anticiper, de se mettre en projet : les savoir-être et savoir-devenir. Ces « compétences » qui sortent du giron des disci-

plines cloisonnées et purement académiques, qui sont également censées se développer toute la vie durant, qui font rarement l'objet d'un apprentissage formel ... en prennent un statut de transversalité : compétences transversales, fuzzy competences ou encore compétences LLL (LifeLong Learning). L'Europe les définit dans son cadre de référence de 2006. Elles sont reliées à l'esprit critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision ...

Andreas Schleicher (OCDE) nous dit : « Nous vivons dans un monde en mutation rapide et reproduire les savoirs actuels et les compétences utiles ici et maintenant ne va pas suffire pour faire face aux défis du futur. Il y a une génération, un enseignant pouvait penser que ce qu'il enseignait à ses élèves allait les accompagner pendant toute une vie. Aujourd'hui, par la suite des changements rapides économiques, sociaux, nous avons à préparer nos étudiants pour des métiers qui n'existent pas encore, pour des technologies qui ne sont pas encore inventées et pour faire face à des problèmes dont nous n'imaginons même pas la venue. »

Tout ceci est évidemment à mettre en rapport avec la disponibilité des savoirs de plus en plus externalisés. S'agit-il vraiment encore aujourd'hui de mémoriser tous les savoirs cristallisés disponibles sur la Wikipédia, la Khan Academy ou les MOOCs ou alors d'être capables de les convoquer en fonction des situations-problèmes rencontrées, des besoins d'informations identifiés ? Sans négliger les savoirs fondamentaux, s'agit-il dès lors de développer aussi et surtout ces compétences fluides qui nous permettent de trouver, de valider, d'interpréter, de communiquer ces savoirs ... individuellement et collectivement ? xMOOC contre cMOOC ou alors complémentarité des approches, la question est posée ? Notre x-c-MOOC montre une forme de complémentarité systémique entre les savoirs (les ressources à disposition) et les compétences à exercer (proposer une synthèse sur son Blog, répondre à une question dans un forum, travailler en équipe pour animer une activité, critiquer un document ...).

Des méthodes, un cheminement à organiser dans le temps et l'espace

Même si ces outils et ressources constituent un potentiel formidable et une condition nécessaire à l'apprentissage, ils sont donc loin d'être suffisants. Même si les formes traditionnelles que nous avons évoquées plus haut (cours, exercices, séminaires) demeurent les formes



d'enseignement les plus répandues (il suffit, au-delà des discours, de le demander aux étudiant(e)s) et que ces méthodes peuvent être largement assumées voire automatisées par les technologies (un podcast du cours, un questionnaire en ligne, un forum de discussion) mettant ainsi en péril le «cœur de métier» de l'enseignement (que va-t-on faire des campus ?), il serait regrettable voire coupable de s'en maintenir à cette situation de statut quo voire d'un entérinement collectif de cette fossilisation des pratiques pédagogiques. Il y a longtemps déjà (à l'époque d'un autre mirage technologique, l'EAO, l'enseignement Assisté par Ordinateur) des enseignants me demandaient fréquemment : Est-ce que vous pensez qu'un jour l'ordinateur va remplacer l'enseignant ? Et je leur répondais invariablement : il y a de grandes chances que oui ... si vous me posez une question pareille ! Les technologies quelque part nous libèrent (de notre devoir de transmission) mais nous condamnent à devenir intelligents, à retrouver un rôle d'accompagnateur d'apprentissage, à retrouver et à mettre en place des activités et interactivités fécondes pour l'apprentissage dans ces campus désormais annoncés en voie d'extinction ... et c'est sans doute encore une question de formation des enseignants mais aussi une question de courage politique. Comment mettre en place les pratiques que nous préconisons dans des créneaux de 50 min dédiés à des disciplines cloisonnées ? Comment réfléchir à l'apprentissage tout la vie durant comme si ce dernier démarrerait à 18 ans ou à 23 ans après des formations primaires, secondaires, supérieures ministériellement cloisonnées ? Comment mettre en place un laboratoire d'apprentissage dans des salles en gradin ou au mobilier attaché au sol ?

Agir autrement (c'est-à-dire miser gros et uniquement sur ces résurgences de l'enseignement traditionnel que sont les xMOOC ou même sur cette avalanche de ressources médiatisées offertes partout sur Internet) serait faire fi des attentes à la fois des individus et du monde socio-professionnel pour le développement des compétences transversales que nous avons appelées plus haut compétences LLL (LifeLong Learning), des usages même embryonnaires des fameux natifs numériques, et aussi de ne pas profiter du potentiel (j'insiste sur ce mot) offert par les ressources externalisées et indépendantes du temps et de l'espace ...

Enseigner c'est mettre en place des conditions dans lesquelles l'étudiant(e) pourra apprendre et cette constatation nous conduit à la nécessité d'organiser autour des médias et des outils dont nous avons parlé des espaces, des dispositifs pédagogiques (en présence, à distance, hybride) à hautes valeurs ajoutées pour l'apprentissage. Et c'est là que se niche l'avenir des écoles et des campus.

A cet égard, les classes inversées (*Flipped Classrooms*) sont intéressantes dans la combinaison qu'elles proposent entre présence et distance et entre les orientations centrées sur l'enseignement et ses ressources et celles centrées sur l'apprentissage et son ancrage dans les contextes.



Vers l'hybridation, à la recherche de tierces places

Mais que sont ces classes inversées qui nous promettent d'allier ces ressources numériques désormais à distance et la volonté de redonner du sens à la présence ? La « distance » nous offrirait-elle une occasion de repenser la présence ? La numérisation rendrait-elle notre cerveau plus libre ?

Le concept, ou en tout cas l'appellation de *Flipped Classrooms*, est apparu vers 2007 quand deux enseignants en chimie dans l'équivalent de notre niveau secondaire, Jonathan Bergman et Aaron Sams, ont découvert le potentiel de vidéos (PowerPoint commentés, Screencast, Podcast ...) pour motiver leurs élèves à préparer (à domicile ou plutôt hors classe) les leçons qui seront données en classe, en présence de « l'enseignant », afin de rendre ces dernières plus interactives : *Lectures at Home and HomeWork in Class*, le slogan était lancé. L'air de rien, cette méthode est à la fois une petite révolution par rapport à l'enseignement dit traditionnel (le magistral, l'enseignement ex cathedra) et une piste d'évolution acceptable et progressive pour les enseignants qui souhaitent se diriger, sans négliger la transmission des savoirs, vers une formation davantage centrée sur l'apprenant, ses connaissances et ses compétences. Comme nous le voyons déjà, ces classes inversées repositionnent les espaces-temps traditionnels de l'enseigner-apprendre.

La figure ci-dessous nous montre le « flip » à l'œuvre.

- (1) L'enseignement traditionnel transmissif se passe en classe ; les interactions et les activités des élèves y sont bien souvent limitées. Les devoirs se passent à la maison ainsi que la préparation des examens.
- (2) Le « flip » va agir reconsidérant les espaces-temps de l'enseigner-apprendre. Il s'agira de mieux occuper l'espace et le temps, d'accompagner une partie de l'apprentissage (mémorisation, compréhension ...) hors de la classe et de rendre à cette dernière sa vocation liée à la rencontre, au caractère social de l'apprentissage.
- (3) La figure se complète : la partie transmissive (les nécessaires savoirs, les principes, les théories...) se déroule en dehors de la classe soit à la maison soit



dans des lieux spécialement aménagés dans l'école ; l'espace et le temps de la classe proprement dite (de la rencontre avec l'enseignant) sont utilisés pour les activités et les interactivités.

(4) L'hybridation (soutenue par le principe de variété dans les approches pédagogiques) mélange ces différents modes d'interaction. Les *Flipped Classrooms* ne sont pas présentées ici comme un mode unique de formation : tout au plus comme une alternative à d'autres méthodes, une configuration particulière.

Autour de ce concept de *Flipped Classrooms*, les variations sont aussi infinies et nous vous en proposons une définition large (une définition construite avec un de nos mémorants, Antoine Defise) : une « flipped classroom » ou « classe inversée » est une méthode (une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole,...) se fait « à distance » en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (ex.: vidéo en ligne du cours, lecture de documents papier, préparation d'exercice,...) et où l'apprentissage basé sur les activités et les interactions se fait « en présence » (ex.: échanges entre l'enseignant et les étudiants et entre pairs, projet de groupe, activité de laboratoire, séminaire,...).

Clairement, les *Flipped Classrooms* évacuent, si on peut dire, la partie transmissive voire l'appropriation des savoirs, hors de la classe pour redonner à cette der-

nière son potentiel d'apprentissage et de co-apprentissage. Il en résulte aussi une révision des statuts des savoirs (en particulier ceux de nature informelle), des rôles assumés par les étudiants et les enseignants ... En outre, nul besoin de flipper tout son enseignement en une fois : une activité parmi d'autres, quelques semaines sur le quadrimestre. De quoi expérimenter et évoluer en douceur. Malgré l'origine initiale de la méthode, une *Flipped Classrooms*, ce n'est pas juste une vidéo avant le "cours" et du débat pendant le "cours".

(Temps 1) Recherche d'informations, lecture d'un article, d'un chapitre, d'un blog ..., préparation d'une thématique à exposer, interviews ou micro-trottoirs ... à réaliser seul ou en groupe avant une séance en présentiel. Le résultat des investigations peut être déposé dans un dossier sur une plateforme, des avis, opinions, commentaires, questions ... peuvent être déposés sur un forum, la vidéo réalisée peut être déposée sur YouTube ...

(Temps 2) Présentation de la thématique, débat sur des articles lus, analyse argumentée du travail d'un autre groupe (évaluation par les pairs), création d'une carte conceptuelle commune à partir des avis, opinions, commentaires ... récoltés, mini-colloque dans lequel un groupe présente et un autre organise le

①	Présence	Distance
	Synchrone	Asynchrone
Enseigner		
Apprendre		

②	Présence	+Distance
	Synchrone	Asynchrone
Enseigner		➔
Apprendre	➔	

③	Présence	Distance
	Synchrone	Asynchrone
Enseigner		
Apprendre		

④	Présence	Distance
	Synchrone	Asynchrone
Enseigner		
Apprendre		



débat ... pendant le moment (l'espace-temps) du présentiel ...

Les technologies nous libèrent des contraintes de l'espace et du temps (tel cours dans tel amphi à telle heure) mais, faute d'une approche intelligente, positive et humaniste, elles risquent aussi de les vider. On le sait depuis longtemps aussi : les plans d'équipements des écoles, de numérisation des ressources, d'automatisation de l'apprentissage ... n'ont pas apporté les fruits espérés (en termes d'apprentissage, d'éducation, de culture ...) : les recherches de Russell (2009) sur le NSD (*No Significant Difference*) montrent bien la vanité du propos ... Chaque fois, c'est le facteur humain qui a été négligé et pas seulement la formation technique des étudiants et des enseignants : le numérique, l'apprentissage à l'ère numérique, ce n'est pas qu'une affaire d'infrastructures, d'outils et de ressources, pas seulement une affaire de méthodes et d'usages, c'est surtout une affaire de mentalité, d'état d'esprit et de culture.

Les outils : fast learning ou humanisation numérique

Comme à chaque apparition d'une nouvelle technologie, le mirage technologique opère. Mais où se trouve le virage pédagogique ? Qu'il s'agisse d'outils (je pense au TBI, le tableau blanc interactif ou encore aux tablettes) ou de ressources (les eBooks ou les podcasts, ces véhicules de contenus), le charme opère, les enseignants (certains du moins) sont hypnotisés, les dirigeants sont séduits par cette «potion magique» qui tout à la fois agira et à court terme sur et pour un enseignement du 21^{ème} siècle qui se cherche et qui donnera un lustre renouvelé aux citadelles du savoir confrontées à une intelligence collective qui trouve de plus en plus sa place dans la formation continuée et l'apprentissage toute la vie durant.

Pourtant, on sait depuis bien longtemps que les ressources disponibles (le livre existe depuis bien longtemps, est-ce que les enseignants utilisent ou ont utilisé vraiment les textbooks ?) ne suffisent pas pour apprendre, que les outils sont ambivalents et que leurs apports, leurs impacts et leurs valeurs ajoutées dépendent largement des usages qui en sont faits. Comme à chaque «nouvelle» technologie, les commentaires s'opposent entre «le côté clair et le côté obscur de la force». S'agit-il de savoirs en boîte (du fastlearning) promus par les SuperCampus d'une éducation devenue mondiale et dont les MOOC

seraient les vitrines ? Ou d'un soubresaut médiatisé d'un enseignement ex-cathedra hérité d'une époque où la lecture était la seule voie de la transmission ? Ou encore de la préparation en douce d'un guet-apens économique qui surviendra lorsque les modèles financiers seront révélés aux naïfs séduits par la gratuité toute temporaire de ces opérations pseudo-philanthropiques ? Ou alors, plus positivement, dans la lignée de l'intelligence collective, des communautés d'apprentissage et de pratiques, s'agirait-il d'une occasion historique de construire ensemble un nouvel humanisme numérique dont les apprenants (nous tous) seraient les apprentis ? Une occasion de restaurer l'humain, ses contextes et ses cultures, au sein des savoirs normalisés de la Science universelle (on n'est pas loin de l'opposition stérile entre savoirs et compétences) ?

Serions-nous des binaires séduits par le confort des propos extrêmes et réticents à vivre dans l'incertitude ? Perdons-nous si facilement la mémoire de la stérilité de ces polarisations caricaturales ? Nous l'avons dit : déjà Socrate, à propos de l'écriture, une fabuleuse invention de Thot, le dieu des technologues, se montrait méfiant par rapport à cette technologie en évoquant le pharmakon : ces technologies sont tout à la fois un poison et un remède. Plus récemment, Michel Serres, parlant de l'externalisation de notre mémoire sur les artefacts mobiles, disait : On n'a pas le cerveau vide, on a le cerveau libre ! C'est donc à imaginer des tierces places que nous devons travailler. Au-delà de l'ambivalence de l'outil, les technologies sont et resteront des potentiels qu'il revient aux humains d'activer et de socialiser.

Les MOOC, tout en étant un potentiel formidable pour l'apprentissage, ne peuvent en garantir la qualité, la profondeur, le transfert. Richard Clark en 1983 disait déjà à propos des médias : Pas plus que le camion qui amène les victuailles au Supermarché ne peut améliorer la santé d'une population ... les médias ne peuvent de facto apporter des valeurs ajoutées à l'apprentissage. La relation entre enseigner et apprendre est systémique, non linéaire. C'est par le dispositif construit «autour des ressources», un dispositif constitué d'outils certes mais aussi d'activités signifiantes et d'interactivités éducatrices, c'est par la formation des étudiants et des enseignants tous apprenants, qu'apparaîtront les valeurs ajoutées attendues des technologies.

Et c'est une affaire de longue haleine.

Marcel Lebrun

Professeur, conseiller pédagogique

Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias IPM



Université Catholique de Louvain UCL
 marcel.lebrun@uclouvain.be
Blog de M@rcel : <http://bit.ly/blogdemarcel>
Twitter id : @mlebrun2
Scoop.it : <http://www.scoop.it/u/marcel-lebrun>

Références

Bergmann, J., et Sams A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.

BIGGS, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Berkshire: Open University Press and Mac Graw Hill.

ELearn2 (2013). *Se former en ligne pour former en ligne*. Site consulté en ligne <http://www.elearn2.eu/>

CLARK, R.E. (1983). *Reconsidering research on learning from media*. *Review of Educational Research*. Vol. 17(2), p. 92-101

GILLIOT, J.-M. et al. (2013). *Le concept de iMOOC pour une ouverture maîtrisée*. EIAH-2013. En ligne <http://ate-liermooceiah2013.files.wordpress.com/2013/05/gilliot.pdf>, consulté le 18 novembre 2013.

LEBRUN, M. (2011). *Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique*. *Sticef.org*, 18, 20. En ligne <http://bit.ly/STICEF-Lebrun>, consulté le 18 novembre 2013.

RUSSELL, T.L. (2009). *The no significant difference phenomenon*. Chapel Hill, NC : Office of Instructional Telecommunications, North Carolina State University. En ligne <http://www.nosignificantdifference.org/>, Consulté le 18 novembre 2013.

SIEMENS, G. (2004). *Connectivism : a learning theory for the digital age*. En ligne <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, consulté le 18 novembre 2013.

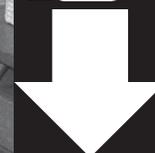
TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenevière Éducation.



Technologies de l'information et de la communication à l'école (TICE): gardons la tête froide!

par Bernard Legros

2



La « révolution numérique », une nouvelle utopie? Surtout, gardons la tête froide et questionnons d'abord le sens et les valeurs que porte cette « révolution ».

Aux États-Unis, une quarantaine d'états ont rendu optionnel l'enseignement de l'écriture manuelle à l'école obligatoire. À la place, les élèves devront maîtriser le clavier d'ordinateur et Internet. Inquiète, la neuroscientifique Marieke Longcamp voit l'aptitude des écoliers à la lecture faire les frais de cette réforme. « Technoptimiste », le psychiatre Roland Jouvent affirme que « l'homme s'ajustera à l'évolution technique, comme il l'a toujours fait ». Ici, Marie-Dominique Simonet avait l'intention de maintenir à égalité les deux types d'écriture... jusqu'à nouvel ordre⁽¹⁾. En appelant à la responsabilité, beaucoup préconisent d'accompagner le vaste mouvement numérique de la société par la pédagogie, en répandant les TIC à l'école. Certains veulent, de cette manière, couper l'herbe sous le pied des entreprises de soutien scolaire⁽²⁾ : une École publique numérisée ne craindra plus leur concurrence, puisqu'elle disposera elle aussi d'outils performants et interactifs. On retourne l'arme des adversaires contre eux... sans trop réfléchir sur la dangerosité de l'arme en question. La dématérialisation des cours, déposés sur la Toile, est déjà un fait dans l'enseignement supérieur. Elle serait très dommageable pour l'école obligatoire. L'enseignement via un professeur est socialement ancré et a un impact émotionnel, alors qu'un cours ubiquitaire flotte dans l'éther, laisse penser que tous les problèmes peuvent se résoudre à distance en cliquant sur la bonne icône, détourne les élèves de leurs ressources culturelles locales au profit du cyber-espace, encourage le rapport aux choses plutôt que le rapport aux autres et finalement isole les enfants les uns des autres. Ceux-ci ont moins besoin de savoir



maîtriser des machines que d'être en contact avec des modèles humains. C'est aussi l'École en tant que lieu de rassemblement que le pouvoir néo-libéral veut dématérialiser, ainsi que rendre progressivement obsolètes les enseignants et leur formation, jusqu'à liquider leur statut.

Un pas de côté s'impose pour examiner le bien-fondé même des TICE, au-delà de leurs avantages pratiques. Il y a d'abord cette évidence : les technologies ne sont pas neutres, elles portent intrinsèquement des valeurs et des projets de société éventuellement indésirables. Nous avons tendance à voir la technologie toujours comme une solution, jamais comme un problème ; à ne considérer que ce qu'elle nous apporte, pas ce qu'elle nous retire. Il ne suffit donc pas que l'arsenal technologique tombe dans des mains « bien intentionnées » ou « responsables » pour que, du coup, tout aille mieux. Cela irait juste un peu moins mal un peu moins vite. Mais la foi dans le Progrès (technique), la Puissance et la Rationalisation a la peau dure ! Philosophiquement, c'est l'arraisonnement de la société et de la nature par la technoscience qui est à mettre en cause. Comme l'affirmait déjà Rousseau, la question de la technique n'a rien de technique, elle est politique et morale. Pour cela, une métamorphose du paradigme culturel serait nécessaire, et nous en sommes toujours loin... Trois ouvrages nous aident à y voir plus clair.

Dans *L'emprise numérique*⁽³⁾, Cédric Biagini décrit l'enfer cybernétique que nous prépare la technocaste, en misant sur notre passivité ou sur notre enthousiasme. Il montre comment le capitalisme, en se mettant au numérique, va encore monter en puissance. Un chapitre est consacré à l'invasion des TICE : tablettes tactiles, tableaux blancs interactifs, manuels numériques et espaces numériques de travail, TICE dans lesquelles élèves et enseignants seront embrigadés, car « l'absence de maîtrise des ordinateurs et des diverses prothèses techniques revient [donc] à se marginaliser, à s'exclure du système de production et, surtout, chose bien plus déterminante, de celui de la consommation et de l'ersatz de vie sociale qui prévaut aujourd'hui » (p. 140). Le rôle de l'École en matière de socialisation et de transmission des savoirs s'efface au profit de ce qui devient la compétence la plus valorisée : la capacité d'adaptation aux incessantes mutations technologiques et économiques, et pour tout dire au néo-management qui attend les futurs salariés. Du côté des enseignants, la technicisation, la quantification, la rationalisation, la formalisation numérique et les normes gestionnaires aboutiront à leur prolétarianisation, c'est-à-dire l'affaiblissement de leur autonomie et la disparition de leurs savoir-faire, jusqu'à leur rétrogradation en simples « animateurs numériques » (pp. 150-154) ou

en « personnes-ressources en e-learning »⁽⁴⁾. Du côté des élèves, la situation n'est guère plus enviable : « En conditionnant les individus dès leur plus jeune âge, y compris dans le cadre scolaire, à l'usage des nouvelles technologies, on les prépare à être de parfait e-consommateurs, au sens d'acheteurs bien sûr, mais aussi d'utilisateurs frénétiques des objets high tech. Le remplacement progressif des manuels et des livres en papier par des versions numériques ne laissera plus aux élèves la possibilité de connaître d'autres univers que ceux produits par les marchands de bits » (p. 149).

Dans *Internet rend-il bête ?*⁽⁵⁾, Nicholas Carr part de la conception déterministe de la technique de Marshall McLuhan pour égrener les effets fâcheux des TICE : 1. les hyperliens et la fragmentation d'informations sur l'écran favorisent la lecture en diagonale, la pensée distraite, l'apprentissage superficiel ; la mémoire de travail, essentielle dans les apprentissages, est surchargée d'une cacophonie de stimuli. 2. Le flux d'informations surabondantes empêche la capacité à ressentir de l'empathie, de la compassion. 3. La mémoire informatique, qui est statique, remplace progressivement la riche mémoire humaine, qui, elle, se renouvelle au gré des processus biologiques, chimiques, électriques. 4. Les scénarios informatiques pré-déterminés mécanisent les processus plus désordonnés, et pourtant riches, de l'exploration intellectuelle. 7. La main devient passive et mono-fonctionnelle : des enfants savent utiliser une souris, mais sont par exemple incapables de nouer leurs lacets.

Dans *Pris dans la toile. L'esprit au temps du web*⁽⁶⁾, Raffaele Simone dépeint ces transformations fondamentales récentes dans les processus de cognition. Les « natifs numériques » que sont les jeunes nés après 1990 ont grandi immergés dans la médiasphère (télévision, ordinateur, web, GSM), devenue une redoutable concurrente de l'enseignement et qui « a changé notre esprit, notre intelligence et leurs opérations » (p. 31). À l'écoute linéaire – en faveur avant l'imprimerie – et à la vision alphabétique également linéaire – dominante depuis l'imprimerie – se substitue depuis une vingtaine d'années la vision non alphabétique. Autrement dit, on passe d'une intelligence séquentielle – celle de la lecture – à une intelligence multisensorielle – celle de la médiasphère. Les enseignants constatent d'une manière clinique une inquiétante (r)évolution cognitive : les adolescents pratiquent le *zapping* et le *jumping*⁽⁷⁾ ; ils sont constamment à l'affût de sollicitations visuelles et d'événements qui empêchent leur concentration ; ils vivent dans l'urgence et dans le moment présent ; alors qu'ils versent volontiers dans le narcissisme, ils ont des difficultés à rentrer en eux-mêmes. Ces phénomènes annoncent que l'intériorité, qui rend(ait) possible l'individuation et la socialisation, devient une dimension difficilement accessible et/ou



délaissée chez les jeunes. Les TIC sont un puissant accélérateur de destruction de l'attention⁽⁸⁾, au point que les psychiatres parlent du syndrome d'« *attention deficit disorder* », dû à une exposition précoce à la télévision, aux DVD – jusque dans les crèches! – et aux jeux vidéo⁽⁹⁾. Au fur et à mesure que se répandront le simplisme des procédures 2.0 et la « taylorisation intégrale de l'espace-temps scolaire » (Jean-Pascal Alcantara, 2009), quelle place restera-t-il pour l'imagination, la poésie, le langage, l'argumentation discursive, la sensibilité esthétique, l'émotion, l'autonomie morale, tout ce qui fonde notre humanité et notre subjectivité ?

L'École est de moins en moins considérée comme étant à l'origine de la connaissance, au fur et à mesure de l'inflation des informations disponibles en dehors d'elle, dans les médias. Pour diffuser le savoir initial, elle n'est plus qu'une institution parmi d'autres, et certainement pas la plus attirante. Plutôt que de la mettre au diapason de la médiasphère, ne pourrions-nous assumer le fait que l'éducation « entre les murs » recèle sa part de peine, de patience, de répétition et même d'ennui, qu'elle est lente sur les plans cognitifs et méthodologiques, mais que les savoirs qu'elle dispense le sont sous une forme structurée et systématique, rattachée à l'historicité, alors que ceux de la médiasphère sont éclatés, disjoints et anhistoriques? Il est temps que l'École réinscrive son action dans une éthique déontologique-humaniste, plutôt qu'une éthique utilitariste dans laquelle elle s'est engouffrée depuis une vingtaine d'années. Il est temps qu'elle se repolitise face à une politique se réduisant à la réalisation d'objectifs gestionnaires relevant de la seule rationalité instrumentale qui (con)forme des normopathes⁽¹⁰⁾ à la chaîne. Sur fond de désinstitutionnalisation et de détraditionnalisation, les TIC ont des effets à la fois uniformisants et inégalitaires, sans apporter aux agents une quelconque « autonomie », sauf si celle-ci signifie la capacité à s'adapter à la norme, à un milieu technologique sur lequel on n'a fondamentalement plus de prise. Les TIC auxquelles l'oligarchie veut formater la masse apprenante de l'École publique revient à « donner à des inférieurs juste le degré de savoir que réclame une consciencieuse obéissance », selon l'analyse déjà ancienne de Proudhon, mais toujours d'actualité⁽¹¹⁾. Faute de réaction, la société glissera progressivement dans une forme de totalitarisme mou technologique, et l'École n'aura rien fait pour l'empêcher. Au contraire, elle y aura apporté son concours en entérinant « le décalage entre la formidable mécanique d'invention scientifique-technique-industrielle qui ne cesse d'imposer des mutations toujours plus rapides [aux] sociétés, et l'absence relative d'invention sociale, les citoyens se bornant à subir les mutations qui leur sont imposées. »⁽¹²⁾

NOTES

1. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les pouvoirs publics financent le projet École numérique, le Plan individuel d'apprentissage passant aussi par le numérique, le passeport pour les TIC avec le plan Cyberécole, le Plan multimédia bénéficiant de trente millions d'euros d'investissement, jusqu'aux « dispositifs pédagogiques multimédia interactifs mobiles ».

2. Acadomia, Profadom, Complétudes, etc.

3. Éd. L'Échappée, 2012.

4. Prof n° 13, mars 2012, p. 26.

5. Éd. Robert Laffont, 2011.

6. Éd. Gallimard, 2012.

7. Biais cognitif consistant à partir d'une prémisse en « sautant » directement à la conclusion, la démonstration passant à la trappe ; comme s'il fallait chaque fois « gagner » du temps.

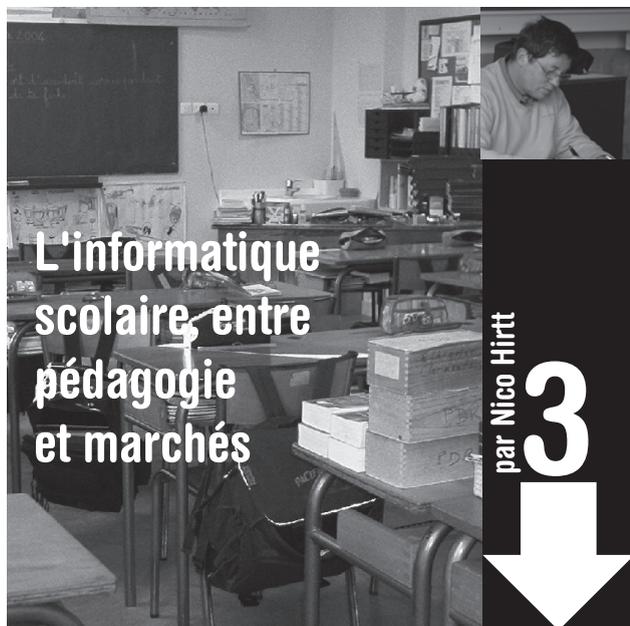
8. L'attention désigne à la fois la capacité à se concentrer sur une tâche, un propos, et la capacité à être prévenant à l'égard des autres.

9. Selon une étude néerlandaise, un tiers des enfants âgés d'un an utilise régulièrement une tablette numérique, que leur prêtent leurs parents. In *Le Soir*, 24 avril 2013, p. 9.

10. La normopathie est le détachement de la raison pratique du sens moral.

11. Car l'informatique à l'école, c'est pour les classes dominées ! Les génies informatiques de la Silicon Valley envoient leurs enfants dans des écoles privées déconnectées où ils apprennent le jardinage, la musique et l'artisanat. CQFD ! Cf. <http://www.neoprofs.org/t47105-usa-...>

12. Isabelle Stengers, *Sciences et pouvoir*, éd. Labor, 1997, p. 84.



L'informatique scolaire, entre pédagogie et marchés

par Nico Hirt

3

Lorsque je dois résumer en une phrase ma position sur l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école (TICE⁽¹⁾), j'ai coutume de dire qu'elles répondent davantage aux pressions des milieux économiques, friands de marchés et de main d'œuvre compétitive, qu'à des besoins pédagogiques. Mais lorsque j'expose ce point de vue, je me fais souvent traiter de «passéiste», voire de «briseur de machine», de luddite⁽²⁾ du 21^e siècle.

Pourtant, rien n'est moins vrai. J'appartiens au contraire à une génération qui s'est d'autant plus passionnée pour l'informatique et ses applications qu'elle a assisté à leur éclosion. Lorsque j'étudiais la physique à l'université, au milieu des années 1970, nous passions une grande partie de notre temps libre — et même parfois du temps où nous étions sensés assister aux cours — à perforer des cartes et à relire des listings rédigés dans un langage Fortran aujourd'hui désuet.

Il fallait de longues heures de travail, de relecture attentive et de correction méticuleuse, pour aboutir à de petits programmes qui tournaient ensuite sur l'ordinateur central de l'université. On y avait généralement accordé quelques millisecondes de temps de traitement à chaque étudiant.

On ne s'étonnera donc pas si, quelques années plus tard, alors que je commençais à enseigner les mathématiques dans une école secondaire, je me ruai sur les tout premiers «ordinateurs personnels» arrivant sur le marché et en fis immédiatement acheter quelques uns par mon école.

Ces merveilleux professeurs d'informatique et leurs drôles de machines

Je m'en souviens encore : c'étaient des machines de la marque Tandy, disparue depuis lors, modèle TRS-80. Elles disposaient de seize kilo-octets de mémoire de travail : à peu près un milliard de fois moins que le plus banal des ordinateurs modernes. On y enregistrait données et programmes sur une espèce de magnétophone à cassettes qui vous contraignait à rechercher le début des fichiers à l'oreille : il fallait une bonne dizaine de minutes pour retrouver et charger des fichiers dont la taille n'aurait même pas permis d'enregistrer une seule des photos numérisées que l'on stocke par milliers sur le disque dur d'un PC contemporain. Internet n'existait pas mais on avait déjà des écrans, capables d'afficher 16 lignes de texte, pas une de plus, et 64 signes par ligne. On pouvait aussi y tracer des graphismes... avec de gros points d'un demi centimètre de largeur !

L'époque était généreuse. A la fin des années 70, les écoles belges disposaient de conditions d'encadrement qui nous sembleraient incroyables aujourd'hui. La mienne avait ainsi pu organiser un cours d'informatique optionnel, avec des groupes de maximum 16 élèves (deux par ordinateur). Mais qu'y faisons-nous donc avec l'aide de ces machines antédiluviennes ? Essentiellement deux choses : de l'algorithmique et de l'initiation technologique.

L'algorithmique, c'était l'apprentissage des principes de base de la programmation. Cela signifiait, pour les élèves, un formidable exercice de rigueur et d'organisation de la pensée : décomposition de processus en parties élémentaires, utilisation de structures logiques, conditionnelles ou répétitives, maîtrise d'un langage formel... Cet aspect de l'informatique, malheureusement totalement absent des cours actuels dans l'enseignement obligatoire, avait une valeur formative comparable à ce qu'offraient jadis le latin ou, un peu plus récemment, les mathématiques modernes. Des instituteurs s'y attelaient dès les premières années d'école, au moyen de langages spécialement conçus pour les enfants, comme le Logo et sa célèbre tortue virtuelle programmée.

Quant à la formation technologique, elle consistait à faire découvrir les principes de fonctionnement d'un ordinateur : le codage d'informations sous forme binaire (bits, octets,...), le traitement d'informations binaires par des «portes logiques» (ET, OU, NON,...), les supports de mémoire (bandes magné-



tiques, disques, RAM, ROM...), enfin le rôle central du processeur et son interaction avec la mémoire. J'ai toujours considéré qu'une éducation technologique digne de ce nom devait apporter à l'apprenant, non seulement la capacité d'utiliser l'outil, mais aussi et surtout la compréhension des principes de son fonctionnement. C'est à cette condition seulement que l'on peut devenir maître de la machine et non esclave d'une technologie mythifiée.

Mais dès la fin des années 70, ces premiers ordinateurs scolaires dévoilaient également déjà des fonctions d'outils didactiques dans d'autres domaines que l'informatique : comme répéteurs en langue, comme outil de calcul en labo de physique, etc. En mathématique, par exemple, nous avons mis au point un logiciel permettant d'afficher à l'écran le graphique — très rudimentaire — de fonctions dont l'utilisateur pouvait modifier les paramètres. Les élèves travaillaient par deux sur des fonctions polynomiales, hyperboliques, trigonométriques, exponentielles... Ils étaient amenés à observer comment le graphique changeait lorsqu'ils modifiaient tel ou tel paramètre. Ils devaient ensuite formuler ces observations, ce qui les conduisait à imaginer et définir des concepts abstraits tels la croissance ou la pente, les asymptotes et les limites, les racines, les maxima et minima d'une courbe, ses point d'inflexion, etc.

Enfin leurs conclusions devaient les amener à comprendre le rôle des paramètres de ces fonctions. L'ordinateur et son logiciel spécialisé devenaient ainsi de véritables laboratoires de mathématique, permettant de nouvelles pratiques de construction de savoirs, des démarches inimaginables auparavant, car trop coûteuses en temps de calcul ou de dessin.

Puis vint l'austérité. De 1979 jusqu'au milieu des années 90, l'enseignement belge - et particulièrement l'enseignement francophone — subit une dramatique cure d'amaigrissement. Les dépenses publiques d'éducation tombèrent de 7% à un peu plus de 5% du PIB, alors que les effectifs d'étudiants continuaient d'exploser dans le supérieur. La taille des classes grimpa d'année en année, la charge de travail des enseignants aussi. Les heures de « coordination », que mon établissement avait pu m'octroyer pour développer l'utilisation pédagogique des ordinateurs, passèrent à la trappe.

De toute façon, les vieux Tandy, usés et obsolètes, ne furent pas remplacés.

Dès la fin des années 80, plus personne ne parlait de langage Logo, d'algorithmique ou de technologie informatique.

Sous la coupe des marchés



Le second souffle des TICE survient à partir du milieu des années 90. Il trouve son origine, non plus dans des considérations pédagogiques, mais dans les pressions autrement plus puissantes émanant des milieux économiques. L'année 1994 marque le début de la croissance fulgurante de l'indice boursier des valeurs technologiques, le NASDAQ. La « bulle internet », qui finira par éclater en 2000-2001, commence alors à gonfler. On nous promet de tous côtés que les investissements dans l'internet et l'informatique devront permettre au capitalisme mondial de renouer avec une croissance longue et durable.

En 1994, la Table Ronde des industriels européens (ERT) publie un rapport sur l'éducation. On y lit cette revendication limpide : *« Il faut utiliser le montant très limité d'argent public comme catalyseur pour soutenir et stimuler l'activité du secteur privé »*. Sur quel marché ? Celui des technologies de l'information et de la communication, bien évidemment. Deux ans plus tard, le « groupe de réflexion sur l'éducation », mis en place par la Commission européenne et dirigé par Jean-Louis Reiffers, écrit dans son rapport :

« On peut douter que notre continent tienne la place industrielle qui lui revient sur ce nouveau marché (des TIC) si nos systèmes éducatifs et de formation ne suivent pas rapidement. Le développement de ces technologies, dans un contexte de forte concurrence internationale, nécessite que les effets d'échelle puissent jouer à plein. Si le monde de l'éducation et de la formation ne les utilisent pas, le marché européen deviendra trop tard un marché de masse. »

Il ne faudra que quelques mois à Edith Cresson, Commissaire européen à l'éducation, pour mettre en application les recommandations pressantes de l'ERT et du groupe Reiffers. Dès 1996, elle lance un plan d'action intitulé « apprendre dans la société de l'information ». Cresson en explique les objectifs en ces termes :

« Le marché européen (des TIC) demeure trop étroit, trop fragmenté, le nombre encore trop faible des utilisateurs et des créateurs pénalisent notre industrie. C'est pourquoi il était indispensable de prendre un certain nombre de mesures pour l'aider et le stimuler. C'est l'objectif du plan d'action "Apprendre dans la société de l'information" dont s'est doté la Commission en octobre 1996. Celui-ci a deux ambitions principales : d'une part, aider les écoles européennes à accéder au plus vite aux technologies de l'infor-



mation et des communications ; et, d'autre part, accélérer l'émergence et donner à notre marché la dimension dont notre industrie a besoin »

On le voit, la toute première motivation qui a présidé à l'équipement des écoles européennes en ordinateurs et à leur connexion au réseau Internet durant la deuxième moitié des années 90 fut le souhait de stimuler les marchés naissants et — croyait-on — si prometteurs liés aux technologies de l'information et de la communication : production et vente de logiciels et de plateformes, abonnements au réseau, vente de services en ligne et commerce à distance. Le directeur de la division «éducation» de Microsoft-France ne s'y trompait pas, lorsqu'il répondit en 1998 au journaliste qui l'interviewait pour l'hebdomadaire *Le Point* : « Pour nous, l'École offre une double perspective: C'est, d'une part, un marché en tant que tel, comme celui de l'entreprise ; d'autre part, nous pensons qu'il aura un effet d'entraînement sur le développement des nouvelles technologies en France. Notre objectif étant d'imposer le plus largement possible notre plate-forme Windows »

La deuxième motivation était à chercher du côté des perspectives d'évolution du marché du travail. Dans un premier temps, l'attention se porte surtout sur l'essor quantitatif des emplois d'informaticiens, de programmeurs ou de techniciens spécialisés dans l'installation et l'entretien de parcs informatiques, une autre demande s'avérera bientôt plus fondamentale, particulièrement après l'éclatement de la «bulle internet» en 2000-2001 qui voit la demande de spécialistes s'effondrer.

La caractéristique majeure de l'évolution du marché du travail depuis le début des années 1990 aux Etats Unis, depuis la fin de cette décennie en Europe, c'est l'explosion des emplois peu ou non qualifiés dans les secteurs de services. En France, les effectifs d'emplois non qualifiés augmentent de 1 million d'unités entre 1994 et 2001. Au Etats Unis, la courbe d'évolution de la structure de qualification des emplois s'inverse au fil de années 90. D'un glissement d'emplois hautement qualifiés vers des emplois non qualifiés on passe, en dix ans, à une évolution inverse : l'emploi qualifié diminue alors que l'emploi non qualifié augmente dans de fortes proportions.

Quel rapport avec les TIC ? Il est double. Premièrement, c'est précisément le développement de ces technologies qui est à l'origine du remplacement de travailleurs moyennement qualifiés par des machines programmées, ouvrant la porte à l'actuelle polarisation des niveaux de qualification que requiert le marché du travail. Deuxièmement, la nature des nouveaux postes de travail non qualifiés est radicalement différente des anciens emplois de manoeuvres. Il s'agit

cette fois de travailleurs du secteur des services, dont on attend certes la maîtrise de compétences très variées, mais suffisamment partagées pour ne plus constituer une qualification. Les employés de bureaux ou de *fast-food*, les serveurs au comptoir du bar d'un TGV, les personnes chargées de remplir les distributeurs de *Coca-Cola*, les réceptionnistes, les agents de sécurité... comme les autres travailleurs « non qualifiés » avant eux et depuis longtemps, ils doivent savoir lire, écrire et calculer. Mais on leur demande aussi de pouvoir communiquer dans une ou deux langues étrangères, d'avoir suffisamment « d'esprit d'entreprise » ainsi qu'un minimum de « sensibilité culturelle et artistique ». Mais par dessus tout, on exige qu'ils sachent utiliser Word, Excel et Internet, outils omniprésents sur les lieux de travail. Il s'agit, dit la Commission Européenne, d'inculquer à tous les travailleurs «la capacité de développer et d'agir dans un environnement complexe et hautement technologique, caractérisé, en particulier, par l'importance des technologies de l'information ».

Une autre caractéristique du marché du travail vient renforcer cette demande d'informatique scolaire. Parmi les qualités exigées des nouveaux travailleurs figure, en bonne place, leur flexibilité professionnelle. Leurs compétences « incluent, en particulier, la capacité fondamentale d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences, d'apprendre à apprendre tout au long de la vie » Explique la Commission.

Or, l'ordinateur et internet offrent précisément cette capacité de mettre des savoirs variés à la portée de tous. Si l'école « apprend à apprendre », tout seul, au moyen d'un ordinateur, les travailleurs pourront mettre à jour leurs connaissances en fonction des besoins de leur patron, durant leur temps libre. Ils le feront afin de rester « employables », afin de ne pas perdre leur boulot. Il faut dès lors, explique la Commission, «mettre le potentiel d'innovation des nouvelles technologies au service des exigences et de la qualité de la formation tout au long de la vie (et) assurer la formation aux usages de ces technologies, notamment "pour apprendre" ».

Vers un enseignement dérégulé et privatisé



La volatilité du marché du travail n'exige pas seulement une main d'oeuvre flexible. Elle réclame pareillement une grande adaptabilité du système éducatif lui-même. Il s'agit de briser la « lourdeur » de l'éducation scolaire pour y substituer une enseignement



davantage « orienté sur l'apprenant », c'est-à-dire un enseignement axé sur la demande et non sur l'offre. Là encore, les TICE peuvent jouer un rôle important. En mettant une tablette entre les mains de chaque élève, on peut individualiser les apprentissages : chacun avance à « son » rythme, celui de ses « capacités », celui de ses ambitions ou celles de ses parents. Pour Linda Roberts, qui fut directrice de la division des applications pédagogiques du ministère de l'Éducation américain entre 1993 et 2001, « la place de la technologie dans les salles de classe est aujourd'hui une question d'intérêt national, en grande partie au vu du potentiel qu'elle a de transformer les modalités d'enseignement et d'apprentissage ».

Mais en même temps que l'on dérégule et individualise ainsi l'école de l'intérieur, d'autres s'y attaquent de l'extérieur. Il se trouve que les trois mille milliards de dollars de dépenses mondiales d'éducation ont de quoi faire saliver plus d'un investisseur. Depuis le milieu des années 90, les détenteurs de capitaux jugent qu'il doit certainement y avoir moyen de conquérir une partie de ce secteur à leur profit. L'offre d'enseignement payant sur internet constitue à cet égard un vecteur important de déploiement. Selon la Banque Mondiale, « l'élimination de la barrière de la distance physique, qui résulte de la révolution des TIC, signifie qu'il est possible pour diverses institutions extérieures d'entrer en compétition avec les universités locales et de toucher les étudiants n'importe où, dans n'importe quel pays ».

Et l'OCDE conclut : « le développement de sources d'informations et de connaissances différentes va entraîner un déclin rapide du monopole des établissements scolaires dans le domaine de l'information et du savoir [...] L'individualisation plus marquée des modes d'apprentissage - qui sont flexibles et induits par la demande - [...] annonce le déclin consécutif du rôle des enseignants, dont témoigne aussi le développement de nouvelles sources d'apprentissage, notamment par le biais des TIC ».

De l'usage des TICE

En résumé, on voit que l'introduction massive des technologies de l'information et de la communication à l'école, à partir de la deuxième moitié des années 90, répond à une grande diversité de fonctions : stimuler le marché des TIC (fonction aujourd'hui quelque peu désuète puisque la majorité de nos concitoyens sont déjà équipés), former les futurs informaticiens, assurer l'alphabétisation numérique même des travailleurs peu ou pas qualifiés, promouvoir leur flexibilité par l'apprentissage en

ligne, déréguler et individualiser le système éducatif, être un vecteur de privatisation de l'enseignement.

A toutes ces fonctions dictées par la demande économique, il convient évidemment d'ajouter aussi les fonctions pédagogiques. Loin de moi, en effet, l'idée de contester le potentiel pédagogique des TICE. Mais je ne crois pas pour autant que toutes les applications de l'ordinateur à l'école soient positives.

Distinguons deux aspects : la formation aux TIC et la formation avec les TICE.

A l'Aped nous sommes de fervents partisans d'une ample formation polytechnique pour tous. S'agissant des technologies de l'information et de la communication, cela comprend selon moi, une compréhension au moins des grands principes du matériel et du logiciel informatique. Cela est ni plus ni moins important que de comprendre les bases de l'agriculture, de la construction, de la mécanique automobile, de la production d'énergie, de l'électricité domestique, de la robotique, de l'industrie lourde ou des principales activités de services. Tout simplement parce que cela fait partie de la maîtrise intellectuelle des rapports techniques de production aussi bien que des technologies de notre vie quotidienne. Cette dimension de la formation aux TIC est aujourd'hui presque entièrement absente de l'école.

Au lieu de cela, la formation scolaire aux TIC se résume trop souvent à l'apprentissage de Windows, de Word et du navigateur Explorer, c'est-à-dire à une formation aux applications bureautiques, celles qui ont le plus de chances d'être exigées par les emplois, tous niveaux de qualification confondus.

Les TIC peuvent aussi devenir des outils pédagogiques innovants dans d'autres disciplines. Comme outils de visualisation ou de démonstration didactique, elles apportent une dimension d'interactivité que n'ont pas les films ou les diapositives. Dans les domaines scientifiques, technologiques ou mathématiques il existe des milliers de logiciels qui permettent une véritable révolution sur le plan de la visualisation de phénomènes ou de processus. Dans certains cas, ces logiciels peuvent — à l'image des programmes de visualisation de graphiques de fonctions mathématiques que nous utilisons déjà dans les années septante — constituer les supports de démarches réellement constructivistes, où l'élève est conduit à la découverte et à la formulation de lois, de relations, de classifications ou de concepts nouveaux. Par exemple, dans mes cours de physique, il m'arrive de placer les élèves devant des logiciels qui simulent des trajectoires balistiques, des mouvements orbitaux ou l'agitation thermique de molécules. Les élèves peuvent



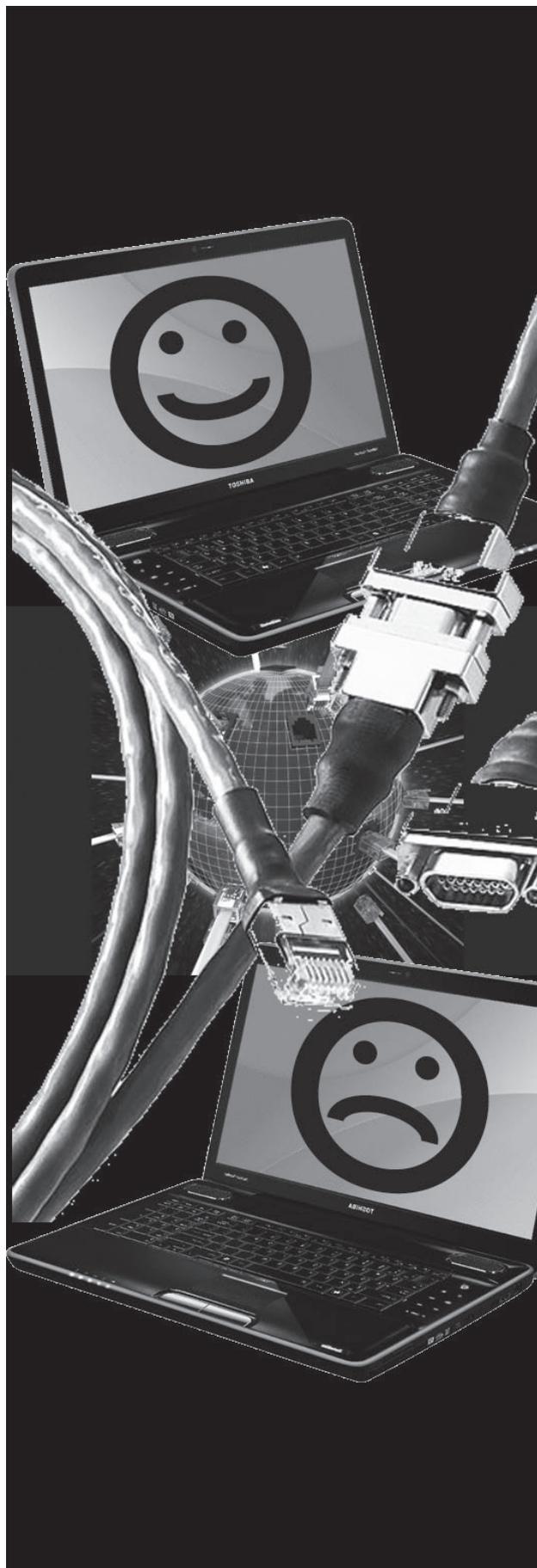
« jouer » avec les paramètres physiques — altitude, vitesse, angles, température, pression... — et sont invités à répondre à des questions qui les conduisent, pas à pas, à la formulation de la théorie newtonienne de la gravitation ou de la loi des gaz parfaits.

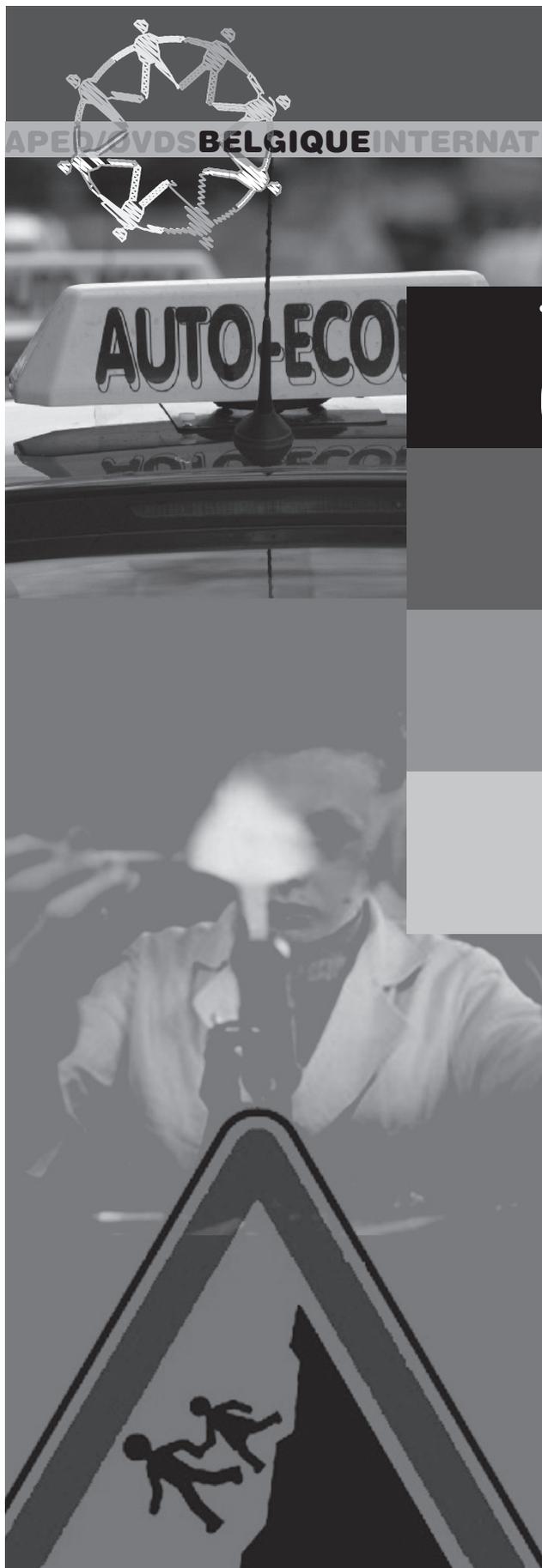
Là nous sommes réellement dans un domaine où les TIC apportent un « plus » inestimable à une démarche de construction de savoirs. Chaque « chantier » de recherche aboutit à une mise en commun des découvertes des élèves et à une synthèse magistrale (au sens : faite par le magister). Cela n'a donc rien à voir avec un enseignement programmé individualisé par rapport auquel j'ai les plus grandes réserves. Dans ce cas-là, les « meilleurs » élèves avancent à leur rythme pendant que le professeur s'occupe des autres. Les deux démarches peuvent se faire avec les mêmes ordinateurs, les mêmes tablettes. Mais dans le premier cas on se situe dans une socio-construction de savoirs, alors que dans le deuxième cas on est dans le productivisme de l'enseignement individualisé, « axé sur la demande ».

Je suis également très réservé quant à un autre usage des TIC scolaires : la recherche individuelle de connaissances sur Internet. Celle-ci est très fortement valorisée dans le cadre de l'approche par compétences, où les savoirs ne sont plus que des outils à « mobiliser » pour réaliser une tâche. Or, s'il est vrai que dans le monde de la production — professionnelle, domestique ou militante par exemple — les savoirs n'ont d'importance qu'en regard des tâches qu'ils permettent d'accomplir, il n'en va pas de même à l'école. Celle-ci a pour mission d'apporter des connaissances dont on ne sait pas a priori à quel usage elles serviront un jour. Effectuer une recherche sur internet, par exemple, nécessite déjà de disposer de connaissances sur le sujet étudié, afin de faire le tri, de juger de la scientificité et du sérieux de ce qu'on trouve. Je crains fort que le temps passé, à l'école, à bricoler des recherches sur internet ne soit pris au détriment du temps d'apprentissage des savoirs qui doivent construire les bases d'une authentique capacité de réflexion et d'action autonome.

1) Technologies de l'information et de la communication pour l'Éducation

2) Le luddisme fut un mouvement de révolte d'artisans anglais qui, en 1811 et 1812, détruisirent des machines textiles industrielles en lesquelles ils voyaient la cause de leur appauvrissement.





APED / VDS BELGIQUE INTERNATIONAL PISTE PÉDAGOGIQUE BRÈVES LIRE

Teach for Belgium: CGé dit non!

Une toute nouvelle asbl, «Teach for Belgium», prétend former en 270 heures des «enseignants» qui pourraient booster l'enseignement dans les écoles défavorisées (en discrimination positive, mais en pénurie de profs) dès la rentrée 2014. Le Soir du 6 novembre dernier annonçait cette initiative par un titre on ne peut plus engageant : «Former des profs pour lutter contre l'inégalité scolaire». Pourtant, à la fin d'une législature où la Fédération Wallonie-Bruxelles a procédé à une vaste évaluation de la formation initiale des enseignants pour conclure qu'il fallait la renforcer, cette offre de formation hyper-light soulève de nombreuses questions. Anne Chevalier, secrétaire générale du mouvement sociopédagogique ChanGements pour l'égalité (CGé), a tenu à publier une réflexion critique aussi synthétique que pertinente. Une réaction salutaire, dont nous vous livrons l'intégralité ci-dessous. Puisse-t-elle être entendue par les autorités publiques et les organisations syndicales !

Carte blanche proposée au journal Le Soir Teach for Belgium, l'antichambre de la privatisation de l'enseignement

« Former des profs pour lutter contre l'inégalité scolaire », tel est le titre principal d'une page entière du Soir de ce mercredi 6 novembre. Qui plus que le mouvement sociopédagogique ChanGements pour l'égalité (CGé) devrait s'en réjouir puisque cette visée de lutte contre les inégalités scolaires en est l'objet social ? Oui, sauf que ce projet est porté, non pas par la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais bien par une toute nouvelle asbl « Teach for Belgium ».



Celle-ci recrute depuis peu des jeunes universitaires dynamiques qui n'ont pas spécialement de diplôme pédagogique, en vue de les former intensivement durant l'été 2014 et de les envoyer, dès la rentrée, enseigner pour deux années dans des écoles qui accueillent un public défavorisé. L'intention annoncée est de booster les équipes des écoles à encadrement différencié en y injectant des jeunes motivés à qui on offrirait ainsi une expérience professionnelle à valoriser sur un CV. L'idée est d'ainsi lutter contre les inégalités scolaires.

Nous assistons à la mise en place, à grand bruit, d'une organisation privée formant des enseignants en vue d'entrer en fonction. CGé serait-il seul à s'en offusquer ? Moyennant quelques points de vigilance et une nécessaire évaluation, l'article du Soir nous informe du soutien, voire de l'enthousiasme, de la part du Cabinet, des responsables de pouvoirs organisateurs ainsi que des syndicats. Aucun d'entre eux ne semble soulever les objections suivantes.

Ces futurs diplômés sont recrutés par leurs pairs (payés comme jobistes pour ce faire) sur les campus et seront ensuite sélectionnés sur base d'un profil managérial. Qu'est-ce qui pourrait motiver un étudiant à se former durant tout un été en vue d'enseigner dans des écoles « difficiles », alors que son choix initial ne visait pas l'enseignement ? Et cela sans offrir de diplôme à la clé ! Pas étonnant dès lors que l'incitant présenté par Teach for Belgium soit la valorisation de l'expérience sur un futur CV.

Ces jeunes diplômés sélectionnés vont suivre une formation initiale de 270 heures durant six semaines d'été. Outre l'extrême densité du cursus, celui-ci, organisé en dehors du temps scolaire, ne pourra forcément pas comporter de stage en situation de classe. Teach for Belgium a donc la prétention de faire mieux en moins de temps alors que tout le monde réclame une formation pédagogique de longue durée qui articule théorie et pratique.

Quelles seront les spécificités de cette formation ? Et avec quels formateurs ? Le contour semble actuellement encore bien flou. L'asbl va-t-elle trouver les personnes qui pourront apporter à ces futurs enseignants les clés de la réussite avec des élèves issus des milieux populaires ? Ils sont bien peu nombreux en FVB, ces formateurs d'enseignants qui se sentent suffisamment outillés pour former les étudiants à ces défis. Il en va de même pour ceux qui pourraient assurer l'accompagnement prévu dès leur entrée en fonction.

À l'issue de cette formation, ces tout jeunes diplômés sont assurés d'un emploi dans la mesure où ils correspondent à des profils « en pénurie », mais avec un statut précaire (articles 20) duquel ils ne pourront sortir qu'en faisant l'agrégation.

De plus, comment peut-on imaginer que des engagements de deux ans de jeunes enseignants dans les écoles puissent contribuer à la lutte contre les inégalités scolaires ? Sans mettre en doute l'énergie que certains mettront dans l'exercice de leur métier, quelle déconvenue lorsqu'ils quitteront ! Le projet va donc alimenter cet effrayant turn-over qui ne bénéficie à personne.

Et enfin, comment ne pas être ébahi de lire qu'aucun des acteurs institutionnels interrogés par la journaliste ne soulève la question du financement d'une telle initiative. Parce que c'est bien ça la question : d'où vient l'argent ? La réponse est claire : du secteur privé.

Notre système scolaire serait-il à ce point sclérosé et ses responsables anesthésiés pour assister sans réagir à une forme de privatisation de la formation des enseignants, mission essentielle de tout État qui veut assurer un avenir à sa jeunesse ?

Si CGé peut s'accorder sur un certain nombre de constats faits par Teach for Belgium ainsi que sur l'urgence d'y apporter des solutions, le mouvement ne peut en aucun cas soutenir l'idée que d'autres instances s'y substituent. L'École est une institution publique et c'est à l'autorité publique de prendre en charge l'enseignement ainsi que la formation des enseignants en cohérence avec une vision et une organisation du système éducatif. Depuis plus de 40 ans, CGé lutte pour qu'elle le fasse mieux et en collaboration avec tous les acteurs.

L'égalité est fondamentalement un projet de société qui doit transparaître dans l'organisation de celle-ci, et être porté par les différentes institutions qui organisent le pays, en particulier la Fédération Wallonie-Bruxelles. Et si des entreprises se sentent concernées par la fracture sociale qu'elles contribuent à provoquer, c'est par exemple en payant des impôts justes qu'elles doivent prendre leur part à l'éducation de la jeunesse et à la réduction des inégalités et non en soutenant une privatisation de l'enseignement.



Décret inscriptions : le bricolage continue

Dans la presse du 22 novembre, on apprend que le CDH, parti de la ministre de l'enseignement obligatoire, M-M. Schyns, compte remplacer le système de l'adossement par des partenariats pédagogiques (entre écoles primaires et secondaires). Rien d'acquis, encore : il faudra discuter ce changement en intercabinets, le présenter au gouvernement, modifier le décret inscriptions et le voter au Parlement. Pourtant, ça urge : la première phase d'inscriptions débute en mars. Et le CDH a intérêt à réussir sur ce coup-là, sans quoi il risque d'être sanctionné – en mai prochain – par les électeurs de Bruxelles, là où la lutte des places est la plus tendue. Pourtant, aussi, rien ne garantit que cette énième réforme nous mènera vers une école plus démocratique.

Que de temps et d'énergie gaspillés par les cabinets successifs depuis des années ! Non que nous contestions l'objectif annoncé (augmenter la mixité sociale pour réduire les inégalités de résultats), mais parce que l'effet du décret est très marginal : il n'introduit en effet qu'un soupçon de mixité dans les seules écoles overbookées.

Rappelons la proposition de l'Aped, une affectation des élèves aux écoles : « Pour éviter les écoles « ghettos », autrement dit pour garantir une mixité sociale dans chaque établissement, une école est attribuée à chaque élève dès la première année et pour une durée de 10 ans, sauf accident ou déménagement. Cette affectation se fait selon le domicile et le revenu. Ce système nécessite un découpage géographique du territoire en zones socialement mixtes. Jusqu'à une date avancée, les écoles doivent admettre en priorité les élèves qui leur sont affectés. En d'autres mots, jusqu'à cette date, on a la garantie d'avoir une place dans cet établissement. Le nombre de places dans chaque école est déterminé selon ses capacités d'accueil et ne peut être dépassé. Après la date butoir (du 15 août par exemple), les inscriptions redeviennent libres, mais selon la disponibilité de places. Ce système implique évidemment la suppression des examens de passage. Des dérogations motivées sont possibles, sur avis de l'équipe éducative de l'établissement et/ou du PMS. » (programme en 10 points, "Vers l'Ecole commune", 2006).

A l'heure où arrivent les résultats de PISA 2012, où se confirment les inégalités records de la CFWB, il serait temps d'envisager autre chose que du bricolage ! PhS (source : LLB)

La non-gratuité de l'école : c'est illégal !

Mathias El Berhoumi, juriste, professeur à l'Université Saint-Louis et à l'Ichec, lance un fameux pavé dans la mare. Le titre de la contribution qu'il a livrée au Forum Bruxellois de Lutte contre la Pauvreté en dit long : « La gratuité de l'enseignement, une promesse oubliée, un principe juridique bafoué ». Ce n'est pas nouveau, mais pour un mouvement comme le nôtre, il n'est jamais inutile de rappeler ce déni de démocratie.

Inscrite dans la Constitution, confirmée en 1914 avec l'instruction obligatoire jusque 14 ans, élargie avec le Pacte scolaire de 1959 (la gratuité ne couvre pas seulement l'accès à l'enseignement, mais aussi l'activité à l'intérieur de celui-ci, les supports pédagogiques), étendue à l'ensemble du secondaire avec la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans (1983), la gratuité n'a jamais été totalement effective. Mais depuis 1988, c'est plus grave : on recule, et pas un peu ! A l'époque, en effet, dans la foulée de la communautarisation de l'enseignement, on réduit le concept de gratuité à l'accès à l'école. La CF, désargentée, s'engouffre dans l'ouverture et consacre, en 1997, dans le décret Missions, la possibilité pour les établissements scolaires, primaires et secondaires, de facturer de nombreux frais.

L'originalité du travail de M. El Berhoumi est de souligner l'illégalité de la situation. Car nous sommes en contradiction flagrante avec des obligations internationales auxquelles la Belgique a par ailleurs souscrit : le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) et la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) imposent tous deux aux pays signataires la gratuité immédiate de l'enseignement primaire, non seulement en matière d'accès, mais aussi pour l'activité à l'intérieur de l'école.

Concernant le secondaire, « les pouvoirs publics ne peuvent prendre de mesure qui s'éloigne de l'objectif de gratuité à moins d'une justification raisonnable et admissible ». Or, la justification avancée par la CF en 1997 paraît bien légère (la législation qui assurait la fourniture sans frais des livres et objets n'étant pas bien respectée partout, on pouvait dès lors s'en écarter !)

Voilà qui pourrait ouvrir la porte à la contestation des frais (par les parents et les associations de parents qui le voudraient).



M. El Berhoumi regrette que la question de la gratuité ne fasse plus autant débat de nos jours que ce fut le cas à d'autres tournants de l'histoire. Il prône un impôt progressif, selon les revenus de chacun, pour combler les lacunes de financement en amont, plutôt que de puiser dans la poche de parents qui ne sont pas égaux face aux frais de scolarité.

Pour conclure, rappelons avec lui le double enjeu démocratique de la gratuité. Primo, bien sûr, les frais sont autant d'obstacles pour les familles populaires et participent d'un véritable apartheid. Secundo, comme le souligne fort justement M. El Berhoumi : « La gratuité permet de réaffirmer que le savoir n'est pas à vendre, qu'il doit être offert à chaque enfant, peu importe le milieu dont il est issu ».

PhS (source : LLB, 6/11/13)

Dossier complet téléchargeable sur le Web : Mathias EL BERHOUMI, «*La gratuité de l'enseignement, une promesse oubliée, un principe juridique bafoué*» (http://www.fblp.be/IMG/pdf/pauve_rite_01-fblp.pdf)

Le nez de Rudy Demotte s'allonge : «L'enseignement est pour nous un sanctuaire», déclare-t-il...

Contrairement à ce que clament les partis aux commandes de la Fédération Wallonie-Bruxelles (pour rappel : PS, CDH et ECOLO), et particulièrement le ministre-président Rudy Demotte (le 2 septembre, sur les ondes d'une radio privée : «*L'enseignement est pour nous un sanctuaire. Il y aura des efforts à faire pour le budget 2014 en FWB, mais l'enseignement doit rester un tabernacle pour que ceux qui enseignent aient les outils nécessaires à l'exercice de leur métier.*»), l'austérité frappe déjà l'École et ça ne va pas s'arrêter. C'est ce que souligne un article de M. Verbauwheide, Ecoles : la fin des sanctuaires, dans l'excellente revue «Ensemble», du Collectif Solidarité Contre l'Exclusion. Il y est question de la réduction de l'allocation de rentrée et de la diminution des subsides de fonctionnement des écoles officielles. PhS

Ecole et socialisme en rase-Demotte

Le lecteur attentif de ce site trouvera peut-être que nous nous acharnons sur l'inénarrable ministre-président de la Fédération Wallonie-Bruxelles... mais il faut dire qu'il n'en loupe pas une !

A la télé, il a récemment tenu les propos suivants : « *L'enseignement doit répondre à des logiques de bassin de vie. C'est-à-dire qu'il faut tenir compte dans les besoins de l'offre d'enseignement de la manière dont l'économie, dont les choses vivent...* »

L'école au service de l'économie, dans un concept fumeux de « bassin de vie » où l'émancipation sociale se noie, voilà qui lui vaut d'être justement brocardé dans une (im)pertinente chronique publiée sur le site d'Inter-Environnement Wallonie (Le socialisme en rase-Demotte, La Pastèque, 21 novembre 2013).

A quoi Nico Hirtt ajoute : « *C'est aussi ce que dixit Paul Magnette ce matin au congrès des économistes francophones. Mais je dois avouer que moi, ça ne m'étonne plus. Voilà belle lurette qu'au PS on a troqué Marx et Keynes contre Smith et Friedmann. Quant à Condorcet, Ferry, Makarenko et Freinet, ils ont laissé la place aux visions éducatives de l'OCDE et de la Commission européenne.* »





Flandre : l'inégalité scolaire croît

Deux chercheurs de la KU Leuven le révèlent : la répartition entre les écoles des élèves issus de milieux favorisés et défavorisés est de plus en plus déséquilibrée. Surtout dans le primaire et le secondaire. Ségrégation et ghettoïsation gagnent du terrain ! Le choix de filière est de plus en plus lié au niveau social des enfants : le professionnel drainant de plus en plus les enfants pauvres, le général les enfants riches. Selon Groenez et Wouters, c'est la structure même de l'enseignement flamand qui est en cause.

PhS (source Belga, 18/11/13)

Pauvreté des familles et droits des enfants

424 000 enfants sous le seuil de pauvreté en Belgique ! Un Wallon pauvre sur trois est un enfant ! Ces données ont été rappelées lors du colloque « Pauvreté des familles et droits des enfants » au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles le 19 novembre. Carences alimentaires, retard dans l'accès aux soins, vie dans des logements insalubres, honte, manque d'estime de soi... autant de handicaps pour une scolarité sereine. Et quand on sait que la structure de l'enseignement creusera les inégalités... Jusqu'à quand tolérerons-nous l'intolérable ?

PhS (source : Le Soir, 20/11/13)



Les maternelles d'abord !

Jacques Liesenborghs alimente régulièrement son blog sur le site de la revue Politique. Il est pertinent. Plus souvent qu'à son tour. Cette fois-ci encore, il lance un appel cher à l'Aped : priorité aux enfants du fondamental, à commencer par les maternelles. Qu'il conclut ainsi : « ... tous en chœur, faites quelque chose pour que « les maternelles d'abord » soit autre chose qu'un slogan de campagne électorale. Cela [...] nous concerne tous parce que c'est un moment décisif pour l'accrochage (ou déjà le décrochage) des enfants et des familles culturellement éloignés de l'école. » (

Blog de J. Liesenborghs, Politique, revue des débats, 10/10/13)

La Convention internationale des droits de l'enfant est bafouée

Bernard De Vos, toujours lui, fustige l'attitude des instances belges qui foulent au pied la Convention. Il évoque le traitement réservé aux enfants afghans, aux occupants expulsés de Gesù, à des « roms » laissés dans la rue pendant des semaines, Porte d'Anderlecht...

L'art. 27 affirme pourtant que « tout enfant a droit à un niveau de vie suffisant à son développement physique, mental, spirituel et social ». L'art. 31 prévoit le droit aux loisirs, au jeu, à la participation à des activités culturelles et artistiques. Et l'art. 28, le droit à l'éducation. *PhS (source : Le Soir, 20/11/13)*



Wallonie-Bruxelles : trop d'exclusions scolaires

Bernard De Vos, délégué général aux Droits de l'enfant, a remis son rapport annuel en novembre. Il a particulièrement dénoncé des exclusions plus nombreuses et abusives. Même si le renvoi reste marginal (0,45% de la population scolaire totale), il est en nette croissance. Le nombre de plaintes enregistrées aussi. En effet, la légalité des renvois et la proportion entre les faits reprochés et la sanction posent souvent question. On observe aussi une inquiétante tendance à l'exclusion dans le primaire et dans... le maternel ! De Vos soupçonne certaines écoles de pratiquer ainsi une sorte d'épuration de leur public. Chantal Massaer, d'Inforjeunes Laeken, s'inquiète du nombre de refus de réinscription, autre forme d'exclusion. De manière globale, le délégué en appelle à « une réforme profonde de notre enseignement, à l'heure où les élèves ne trouvent plus de sens à l'école ». Bien d'accord avec lui, nous ajouterons que c'est surtout pour les enfants des classes populaires que l'école doit trouver du sens (les pourcentages les plus élevés d'exclusions touchent les 3e professionnelles et les 1ères complémentaires, là où ils se concentrent). Et que ce sens doit être celui de l'émancipation sociale !

PhS (source Le Soir, 20/11/13)



2014, année électorale : quel débat politique dans votre école ?

25 mai 2014, prochaine échéance électorale en Belgique. Et nous revient, comme chaque fois en pareille circonstance, cette proposition de débat politique dans les écoles secondaires de la CFWB. La plateforme « Apprentis Citoyens » enverra à la rencontre des étudiants de 5e et 6e années des jeunes militants des « cinq formations politiques francophones démocratiques »... Nous voilà donc en présence d'une formule strictement cadenassée (seules participent les organisations de jeunesse politique reconnues par la Fédération – PS, ECOLO, CDH, FDF et MR). Nous signalerons néanmoins que les partis « démocratiques » en question s'inscrivent tous, avec plus ou moins de zèle certes, mais tous sans exception, dans la ligne néolibérale qui frappe les populations les plus fragiles de nos régions, de notre pays et d'Europe. Nous regretterons aussi que ces mêmes partis s'arrogent le monopole de la démocratie (ils entendent en effet, dicit l'affiche envoyée aux écoles, « lutter contre les extrêmes et le populisme »).

PhS, « populiste »



APED/OVDS BELGIQUE INTERNATIONAL PISTE PÉDAGOGIQUE BRÈVES LIRE

6 HEURES POUR

le
démocr
lie
lie

SAMEDI
19 OCTOBRE

et si on essayait l'

BRUXELLES • APED

APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DEMOCRATIQUE
APED

Echos de la vie d'un mouvement de militants

En Flandre : l'Ovds mène campagne à propos du Masterplan de réforme du secondaire

Oproep voor en democratische school (Ovds), l'aile flamande de notre association, a rédigé une note critique par rapport au Masterplan de Pascal Smet, ministre flamand de l'enseignement. Celui-ci fait un véritable « tour de Flandre » pour vendre une réforme du secondaire pourtant fort décevante et ambiguë. Chaque fois qu'elle le peut, Ovds en profite pour distribuer sa note auprès du public. Rendez-vous dans l'ED 57 pour une traduction de cette note en français.

Objectif 8 régionales

L'Aped doit offrir à ses membres des temps et des lieux de réunion et de mobilisation suffisamment proches. L'action régionale nous apparaît fondamentale. Bruxelles, Gand, le Hainaut et Liège ont déjà réalisé des actions fort intéressantes, depuis des années. En organisant de nouveaux groupes (Leuven, Antwerpen, Brabant Wallon et un deuxième groupe en Hainaut), nous voulons renforcer notre mouvement. Et pourquoi pas ailleurs, si des volontaires se présentent ?





Le 19 octobre dernier, les 6 heures pour l'école démocratique

Les 6 heures 2013 ont vécu, et plutôt bien vécu ! Nous ne résistons pas au plaisir de vous présenter quelques témoignages photographiques de cet événement central dans la vie de notre association. Merci à celles et ceux qui auront rendu cette journée possible : groupe de préparation, intervenants, animateurs, cuistots et autres bénévoles. Formation, découverte, échange, débat, contact et engagement étaient encore au rendez-vous. La prochaine édition, ce sera en 2015. Entre-temps, ce sont des activités plus modestes et plus locales qui prendront le relais.





météo des plages

Gauche, droite ...

Depuis la révolution française, les tendances en politique ont été résumées par l'image des députés de l'assemblée constituante qui se trouvaient à droite de la tribune, dans la salle du Manège, et de ceux qui se trouvaient à gauche. Les premiers étaient conservateurs et partisans d'une monarchie constitutionnelle, les seconds représentaient le peuple et appelaient à la Révolution.

Cette manière de décrire les directions idéologiques en politique a traversé les siècles et les frontières. On l'utilise encore aujourd'hui. Pourtant, les choses ne se présentent plus aussi simplement. La gauche tient parfois des discours extrêmement durs par rapport aux sujets de société qui nous occupent, approuve des politiques d'austérité et ménage les milieux financiers. La droite, traditionnellement au service de l'économie libérale, introduit parfois des réformes sociales et des mesures écologiques. Il arrive même à l'extrême droite de se déclarer pacifiste* : on ne s'y retrouve absolument plus.

Il serait pourtant dangereux de se détacher du problème politique. On entend trop souvent dire «de toute manière, rien ne changera» ou bien «c'est toujours les mêmes qui tirent les ficelles»... Peut-être faut-il remplacer ce découragement, qui fait un peu trop l'affaire des financiers et des multinationales, par un déchiffrement différent des idéologies actuelles.

En effet, des choix se dessinent, désormais mal traduits par une expression « gauche-droite » galvaudée. Cette vieille expression de la politique ressemble trop à une mise au pas : «gauche/droite, gauche/droite...». Je proposerais dès lors d'en revenir aux mécanismes de base de l'organisation de la vie en société qui oscillent entre ce que j'appellerais **mérite** et **partage**.

Le mérite est présenté comme allant de soi : chacun serait responsable de sa situation, chacun assumerait ses choix, chacun mériterait son sort. Rien n'est pourtant moins sûr. Notre système s'axe autour de cette notion qui individualise les réussites mais aussi les échecs. L'entraide, sans idée de mérite, se situe dans les aides sociales et soins de santé. Mais pour combien de temps encore ? Il n'est pas impossible, à voir l'évolution





actuelle, que la société se mette à refuser son aide aux fumeurs, par exemple, ou aux personnes consommant trop de sucres... Déjà le chômeur est pénalisé s'il ne montre pas de bonne volonté à chercher du travail, alors que le marché n'en offre pas assez pour tous. L'étranger doit mériter, par son intégration, par sa volonté de parler la langue, une place dans notre société... Le mérite implique un classement par valeurs et met dangereusement l'accent sur les divergences culturelles et religieuses (débat sur l'identité nationale, en France). Il fait ainsi passer au second plan les sujets qui pourtant unissent tous les citoyens, quelle que soit leur origine : l'avenir des enfants, l'espoir d'une vie meilleure, de sécurité, d'un travail épanouissant...

Dans nos écoles, l'habitude qu'on a d'enseigner à coup d'évaluations négatives (on perd des points, on se fait «coller», on prend des sanctions...) est encore bien tenace. Même si l'expression est un peu désuète, «l'élève méritant» constitue encore pour certains un modèle à suivre. Or, non seulement le mérite implique la notion de punition (au lieu de travailler la motivation), mais il efface aussi la remise en question du système et de ses violences : s'il y en a qui s'en sortent, alors tout le monde devrait pouvoir s'en sortir.

Au contraire, le partage est un choix qui tient compte des inégalités, il introduit aussi la notion de gratuité. Il est déroutant parce qu'il semble aller à contre-courant de nos sociétés capitalistes. On a tellement répété que les lois du marché sont naturelles et que l'être humain est programmé pour être compétitif... On n'imagine même plus que d'autres sociétés, fondées sur le partage, aient pu fonctionner ou fonctionnent encore. On croit qu'elles ont disparu parce que le capitalisme s'impose de lui-même.... Or, non seulement le capitalisme ne s'est imposé que par la force, les armes, l'esclavage et le gaspillage des ressources mais en plus il n'aurait jamais réussi sans partage et gratuité. Sans partage, il n'y aurait pas de parents élevant leurs enfants, une famille dépend du travail gratuit de ses membres (tenir propre, préparer les repas, s'occuper des plus faibles ou des malades). Sans idée de mise en commun, nous ne bénéficierions pas de retraites, d'allocations familiales et de soins de santé pris en charge par la collectivité. Le partage est, sans doute, plus naturel et plus présent que le mérite.

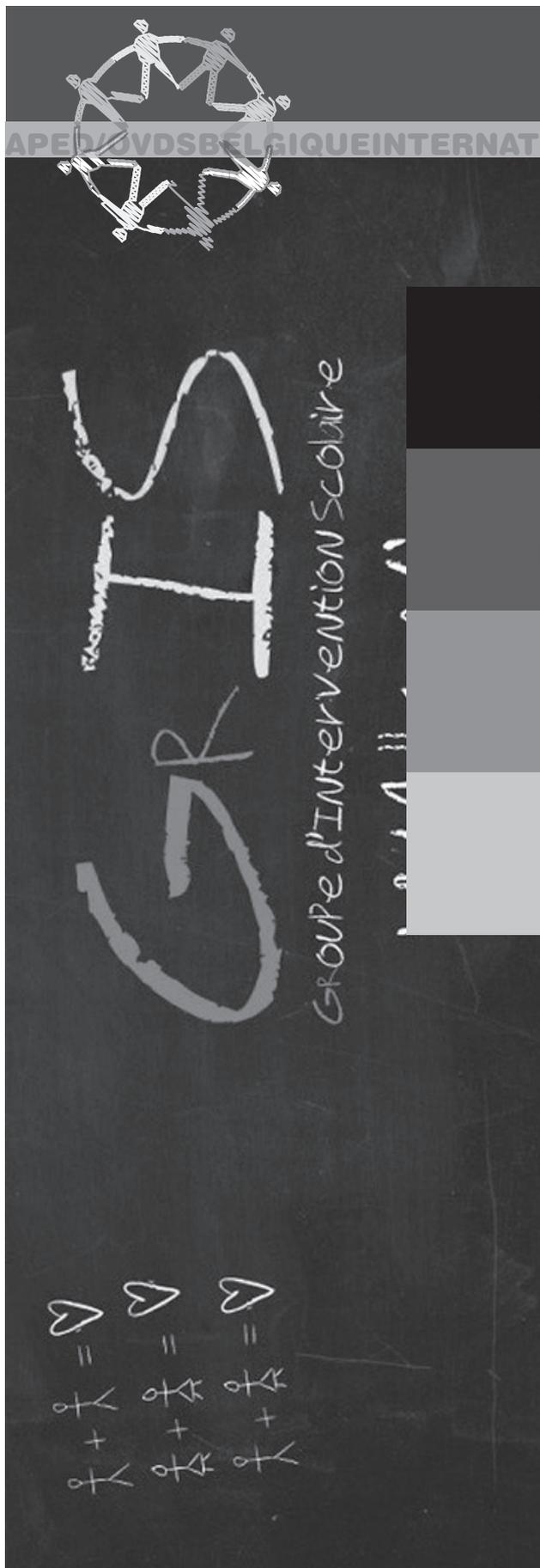
Le partage est à la base de l'enseignement. L'école devrait émanciper les élèves, sans idée de rendement, fut-il humain, ou de coût, dans le respect des rythmes de chacun. La gratuité de l'enseignement doit idéalement permettre aux jeunes d'apprendre afin de porter un regard responsable sur le monde. Actuellement, on s'éloigne de cet objectif. La transmission des savoirs sert le rendement et est loin d'être gratuite. Mais, plus que «transmission», l'expression «partage des savoirs» garde tout son sens : les professeurs partagent leurs expériences.

En conclusion, il serait sans doute temps de débarrasser la politique de certains de ses attributs historiques afin de la situer à nouveau dans son véritable rôle au service de l'humain. Une réforme en profondeur de l'action citoyenne sera sans doute nécessaire. Il est donc plus que jamais indispensable de se re-approprier la chose publique.

Michèle JANSS

** Les frappes de l'OTAN sur la Libye ont été votées, en 2011, en Belgique, par tous les partis « démocratiques », pourtant alors en affaires courantes. Isabelle Durant, écologiste, a défendu farouchement l'alliance de l'OTAN avec la très douteuse opposition libyenne. Au même moment, en France, Le Pen déplorait ces bombardements qui n'avaient rien de propre et qui allaient mener au chaos.*





Diversité des orientations affectives et sexuelles: Les animations scolaires du GrIS Wallonie

Le 29 novembre dernier, la Libre Belgique a jugé bon de publier une carte blanche (carte brune, en l'occurrence) mettant injustement et grossièrement en cause les interventions scolaires du GrIS Wallonie. Le GrIS ? Il s'agit d'un groupe de bénévoles gays, lesbiennes et bisexuel-le-s, qui viennent dans les écoles pour tenter de démystifier l'homosexualité auprès des jeunes. L'initiative vient d'Arc-en-ciel Wallonie et s'inscrit dans l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) voulue par la CFWB. Pour avoir accueilli ces animations dans leurs classes en 2013, plusieurs militants de l'Aped peuvent témoigner de leur qualité : ouverture à la diversité, respect, intérêt des témoignages, déconstruction des stéréotypes... A mille lieues du procès pour prosélytisme que tente de leur faire une poignée de réactionnaires ! ⁽¹⁾ Voici comment les initiateurs du projet le présentent eux-mêmes.

Présentation sur le site d'Arc-en-ciel Wallonie : « Représenter la diversité des orientations sexuelles dans les écoles, voilà un nouvel objectif dont s'est emparé Arc-en-Ciel Wallonie. C'est à travers la création du GrIS Wallonie (Groupe d'Intervention Scolaire) que votre fédération réalise dès à présent ce projet.

On vous le dit depuis juillet 2012, Arc-en-Ciel Wallonie se prépare à l'**EVRAS** (Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle)! Pour appréhender au mieux cette amélioration du décret mission de l'enseignement, nous avons décidé de mettre au point un projet d'animation scolaire, le GrIS Wallonie. Depuis lors, pas mal de chemin fut parcouru... De l'élaboration d'une méthode de sensibilisation à la formation d'une équipe de bénévoles, le GrIS Wallonie prend des couleurs et se prépare à ses premières animations. Mais avant cela, petit retour sur ce beau projet...

Le GrIS Wallonie est un groupe d'intervenant-e-s bénévoles gays, lesbiennes et bisexuel-le-s, qui réalisent des animations



dans les écoles secondaires. L'objectif est d'y démystifier l'homosexualité et la bisexualité et lutter contre l'homophobie au sens large.

Pour y parvenir, le GrIS Wallonie s'est doté d'une méthode d'animation inspirée de ce qui se fait au Québec. En effet, depuis plus de 15 ans déjà, l'organisation GRIS (Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale) a mis en place des démystifications pour lutter contre l'homophobie et la biphobie dans les écoles. L'animation consiste en la visite de deux intervenant-e-s qui, en témoignant de leur expérience en tant que gay, lesbienne ou bisexuel-le, tentent de répondre aux questions que se posent encore les jeunes.

C'est donc sur cette base que le GrIS Wallonie s'est construit, en l'adaptant au contexte belge francophone. Entourée de personnes issues de l'associatif LGBT et de professionnels de la jeunesse pour mettre le projet en place, Arc-en-Ciel Wallonie s'est fixé plusieurs objectifs :

- **Répondre aux demandes** de sensibilisation des enseignants, éducateurs, directions (et parfois d'étudiants) d'une manière structurée : beaucoup de demande arrivent lorsqu'un problème d'homophobie s'est présenté en cours, en récréation... Des établissements font alors appel à des intervenant-e-s extérieurs pour aborder la thématique de l'homo- et bisexualité. D'autres demandes sont motivées par un projet pédagogique de l'établissement ou pour une journée citoyenne, par exemple. Le GrIS Wallonie propose une sensibilisation élaborée et éprouvée.

- **Sensibiliser à la diversité des orientations sexuelles** : en confrontant les étudiant-e-s à des personnes homo- ou bisexuelles, il s'agit de faire prendre conscience de la réalité des multiples schémas d'affection et d'attirance qui existent par-delà le modèle le plus fréquemment représenté, voire le plus exclusivement véhiculé.

- **Lutter contre l'homophobie** à l'école lorsqu'elle est présente : pd, tapette, gouine sont des insultes encore trop courantes dans les cours de récréation et souvent banalisées. Cette homophobie peut se décliner de différentes façons, de la joute verbale à la violence physique. Connaître une ou des personnes homo- ou bisexuel-le-s diminuerait cette homophobie latente, souvent nourrie par les stéréotypes et une méconnaissance du sujet.

- Enfin, **modifier la perception stéréotypée des minorités sexuelles** : la lesbienne camionneuse, le gay efféminé, le-la bi indécis-e... sont des images stéréotypées particulièrement dévalorisantes. Rencontrer des référents réels d'homo- et bisexuel-le-s permet

aux jeunes d'avoir une représentation positive et non stéréotypée de ce que sont véritablement les orientations sexuelles minoritaires. Les animations du GrIS Wallonie fourniront aussi à un-e jeune qui s'identifie comme gay, lesbienne ou bisexuel-le un repère supplémentaire pour construire son identité, autre que ce qu'il-elle peut retrouver dans les médias.

Pour lancer les animations du GrIS Wallonie, il ne manquait plus que des intervenant-e-s. Ainsi, des bénévoles ont été recrutés via le réseau d'associations LGBT. Une formation a été mise en place, répartie en trois après-midis, afin de les préparer au mieux à l'animation. Le GrIS Wallonie dispose maintenant d'une équipe motivée d'intervenant-e-s bénévoles.

Si vous êtes intéressé-e-s par le GrIS Wallonie, pour devenir intervenant-e-s bénévoles ou accueillir une (ou plusieurs) animation(s) dans votre école, vous pouvez prendre contact par mail : gris@arcenciel-wallonie.be ou par téléphone : 04 222 17 33. » Thibaut Delsemme

Rappel du point de vue de l'Aped

L'homophobie et l'hétérosexisme sont des insultes à l'intelligence et à l'humanité. C'est pourquoi nous ne tolérons pas que les interventions du GrIS Wallonie dans les écoles soient attaquées.

Minorisés, étiquetés, stigmatisés, harcelés et discriminés, les lesbiennes, gays, bi et transgenres (LGBT) – et leurs proches, mais aussi les hétéros soupçonnés d'être homos – souffrent dans le système scolaire. Elèves comme membres du personnel. S'il n'existe, à notre connaissance, aucune étude quantitative à propos de l'impact de l'homophobie sur la scolarité – du moins en Belgique –, les enquêtes qualitatives ne manquent pas et révèlent toutes cette triste réalité. Les plus terribles et éclairantes ont trait au taux de suicides des jeunes LGBT.

Pour plus de détails, nous renverrons les lecteurs vers le dossier que nous avons publié en mars 2009, *Combattre l'homophobie à l'école*.⁽²⁾

Nous nous réjouissons que les autorités publiques en charge de l'enseignement en CFWB soutiennent les initiatives comme celle du GrIS. Elles ont bien raison de le faire, même si les moyens sont loin d'être à la hauteur des besoins, comme d'habitude. La CFWB avait notamment publié un outil pédagogique toujours disponible par téléchargement, *Combattre l'homophobie à l'école*.

Pour une école ouverte à la diversité.⁽³⁾



Témoignage d'une enseignante

Le témoignage qui suit, émanant d'une enseignante anonyme (4), rejoint nos observations à nous, profs militant à l'Aped : « Hier matin nous avons accueilli en classe R. et L. durant 2 heures de cours. Je suis vraiment contente d'avoir fait la démarche de m'adresser à vous, car des témoignages concrets apportent aux élèves des éléments vraiment nouveaux et irremplaçables pour nous, qui restons dans la théorie. Les personnes que nous avons accueillies étaient vraiment sympathiques et les élèves ont trouvé cela vraiment enrichissant (moi aussi d'ailleurs). Elles ont témoigné en toute simplicité mais, bien au-delà, elles avaient sur leur situation un regard pertinent et sans a priori (dans aucun sens) qui montre bien à quel point elles étaient compétentes pour expliquer les choses aux étudiants. Un tout grand merci donc à R. et L., qui sont 2 personnes comme on voudrait en rencontrer plus, qui ont su susciter respect et ouverture d'esprit chez tous les élèves de la classe sans exception. J'espère d'ailleurs que mon message leur sera transmis. J'espère aussi pouvoir faire encore appel à vous une autre année... »



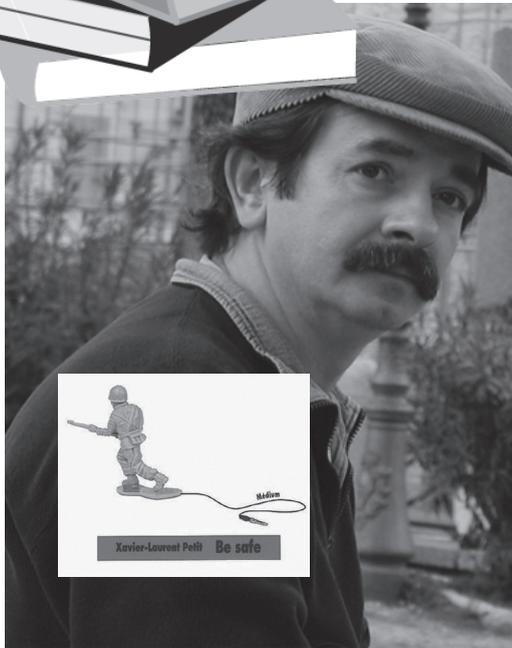
Notes

1. Extraits de la carte blanche de Jean-Benoît Casterman, Bénédicte Gillis, Anne Schaub-Thomas et Jean-Pierre Vandenschrick : « A l'école en Belgique, le cours d'éducation sexuelle interpelle les enfants : tous les comportements (homosexuel, hétérosexuel, bisexuel...) sont présentés sur le même plan ; pourquoi faudrait-il choisir ? Des associations, imprégnées par la pensée de groupes LGBT aussi actifs que minoritaires, rencontrent les élèves de collège. Au cœur de la période fragile de l'adolescence, les jeunes reçoivent un discours qui échappe aux parents, premiers responsables de leurs enfants, et aux équipes enseignantes. Ces militants radicaux du « gender », au nom de la non-discrimination, banalisent le choix d'un comportement sexuel comme s'il était indifférent, et encouragent les jeunes à tester des expériences transgressives. [...] A tout mettre sur le même plan et à multiplier les choix possibles, c'est la confusion qui s'installe. On oublie que l'hétérosexualité n'est pas un comportement parmi d'autres, mais bien l'expression d'une rencontre dans la différence des sexes, qui seule ouvrira un jour à la vie et à l'enfant. Une dimension humaine exceptionnelle, celle qui crée la famille humaine, qui ne peut pas être occultée sans manquer gravement à ce que nous devons aux générations qui viennent après nous. »

2. L'Ecole démocratique, mars 2009 : <http://www.skolo.org/spip.php?article1023&lang=fr>

3 <http://www.enseignement.be/index.php?page=25938&id=4851>

4. Recueilli sur le mur facebook du GriS, consulté le 1er/12/13.



Trois romans pour adolescents

Philippe Schmetz a lu pour vous (et pour lui... et pour ses élèves) trois romans écrits pour des adolescents. Tous trois sont d'une incontestable qualité littéraire. Et leurs thématiques valent le détour.

Xavier-Laurent Petit, *Be safe*

L'école des loisirs, coll. Médium, 2007, 260 p. Âge : 12 à 16 ans

Oskar, un grand adolescent, plutôt bon élève, passe le plus clair de ses temps libres à jouer du hard rock avec son frère aîné Jeremy. Lui, il a abandonné l'école depuis deux ans. Depuis lors, il n'a guère l'occasion de travailler : la région est socialement sinistrée. Sur le parking du grand magasin local, Jeremy va naïvement céder aux sirènes des recruteurs de l'armée américaine. C'est surtout la perspective d'apprendre un métier qui l'attire. Il construira des

ponts, qu'ils lui ont dit... En réalité, après une instruction où il se montre excellent tireur, il sera envoyé là-bas. Avec pour mission de tuer. Là-bas, c'est l'Irak.

Commence alors une double correspondance. Les lettres que Jérémy envoie à ses parents se veulent rassurantes. Les mails qu'il réserve à son jeune frère laissent apparaître une tout autre réalité. Qu'advient-il de Jeremy et de ses camarades ? Comment vivront-ils les horreurs auxquelles ils seront confrontés... et celles dont ils seront complices ?

Au pays, Oskar vit une belle histoire avec Marka, la soeur d'un camarade parti lui aussi "là-bas". Ils composent et jouent ensemble des chansons qui évoquent ce que vivent leurs familles amputées. On découvrira aussi que le père d'Oskar et de Jeremy leur cachait un lourd secret.

Ce roman, très efficace, peut ouvrir la porte à des recherches et des réflexions sur des thèmes très variés : le grand écart entre le discours justifiant l'intervention en Irak ("liberté, démocratie...") et ses enjeux réels, la répétition de ces interventions US (Vietnam, Irak...), le sort dévolu aux classes populaires américaines dans celles-ci, l'objection de conscience, la liberté... Il est à noter que ce roman met particulièrement en valeur l'expression écrite (Oskar et Marka s'expriment à travers l'écriture de chansons).

Jean-Claude MOURLEVAT, *Le combat d'hiver*

Gallimard Jeunesse, coll. Pôle fiction, 2006, 418 p.

Non localisé, un pays est dirigé par la Phalange, un régime d'extrême-droite. Quatre adolescents – deux filles, deux garçons, formant deux couples d'amoureux - vont s'évader de l'orphelinat-prison où ils ont été placés à la mort de leurs parents (qui avaient résisté au coup d'état). Ils vont apprendre d'où ils viennent. Et reprendre la lutte pour la liberté.

Les personnages sont attachants, on peut aisément s'y identifier. On est plongé dans un univers captivant de science-fiction politique, avec des hommes-chiens féroces, des hommes-chevaux à la force herculéenne mais presque trop gentils, des consoleuses, des combats de gladiateurs...

Les thématiques abordées ici sont la résistance, le courage de faire des pas de côté, de se mettre en danger; la liberté contre l'extrême-droite; la culture contre la barbarie. Un bémol, à mes yeux : on nage dans les bons sentiments qui animent les quatre héros, en plein idéalisme, en plein humanisme dans le sens péjoratif du terme : comment, en effet, le régime de la Phalange tient-il contre l'opinion de la majorité de la population?

6 HEURES P e démocr



Avec quelles ressources matérielles ? Dans quel système économique ? Quels relais la Phalange a-t-elle dans la société civile ? Dans quelles classes sociales ? Le régime ne tombe-t-il pas trop facilement ? Qui prend le pouvoir à la fin, avec quel projet de société ? Etc.

Ça ne devrait cependant pas disqualifier cet excellent ouvrage, mais ça doit être souligné en classe ; le lien doit être établi avec des régimes fascistes ayant existé, qui ne tenaient pas que par la terreur, mais aussi et surtout par leurs relais dans les sphères du pouvoir économique et dans la bourgeoisie.

Robert CORMIER, A la brocante du cœur

L'école des loisirs, Médium, 2002, 153 p.

Trent ne vit que pour son métier : il est passé maître dans l'art d'interroger les suspects jusqu'à arracher leurs aveux.

Ici, le suspect est particulier : Jason a à peine 12 ans. Et la victime, Alicia, 7. Jason est la dernière personne à l'avoir vue vivante. Ça suffit à faire de lui le principal suspect. La fillette était une amie du petit-fils du sénateur Gibbons. La ville a besoin d'une arrestation, les familles sont bouleversées, il faut trouver rapidement un coupable.

Trent n'est pas convaincu de la culpabilité du gamin. Il accepte néanmoins la mission pour deux raisons : le sénateur est puissant et est prêt à lui signer un chèque en blanc en cas de réussite : ambition carriériste et argent prennent dès lors le pas sur la recherche de la vérité.

S'engage alors un subtil jeu du chat et de la souris. On est tenu en haleine de bout en bout. Même l'épilogue réserve une surprise de taille.

Ce roman soulève quelques questions intéressantes : la société, dans son impatience de trouver un coupable, recherche-t-elle toujours la vérité ? Les appareils policier et judiciaire sont-ils toujours fiables ? La vérité et la justice sont-elles les seuls enjeux des enquêtes ? Mesure-t-on l'impact psychologique des erreurs judiciaires sur leurs victimes ? Et les conséquences sociales de l'injustice ?