

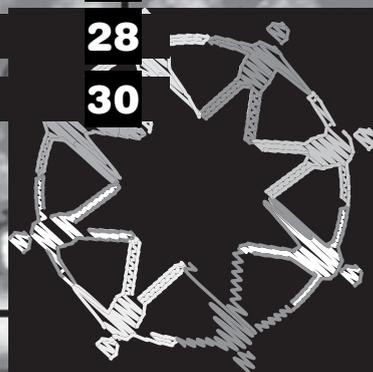
l'école démocratique



Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°60, décembre 2014 • 3 euros

DOSSIER: L'ALTERNANCE? POUR NOUS, C'EST NON!	3
ACCORD DU GOUVERNEMENT FLAMAND SUR L'ENSEIGNEMENT	13
RENCONTRE FRUCTUEUSE DES RÉGIONALES DE L'APED	20
COUPS DE GUEULE	23
COUPS DE COEUR	25
BRÈVES	27
MÉTÉO DES PLAGES	28
LIRE: L'ÉCOLE DES BARRICADES	30

SOMMAIRE





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, Dirk De Zutter, Linde Moriau, Romy Aerts
Maquette et mise en page: Jean-Marie Gilson

Abonnements

Abonnement simple: 12 euros
Abonnement + affiliation: 15 euros
(ou plus, selon vos moyens).

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte BE42 0000 5722 5754 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

Dans une démocratie de façade comme la nôtre, le pouvoir échappe au peuple dans la fraction de seconde où il a pu l'exercer. Une fois le bulletin de vote glissé dans l'urne, les pouvoirs économiques, appuyés par leurs innombrables relais politiques reprennent la main, sourds aux revendications de justice. Seuls alors les mouvements sociaux ont une chance de leur faire entendre raison.

L'Appel pour une école démocratique a été lancé dans un tel contexte : en 1995, le gouvernement de la Communauté française s'appropriait à réduire drastiquement les moyens de l'enseignement. Des enseignants flamands étaient venus manifester leur solidarité avec le combat des francophones : l'Aped/Ovds était né.

Et c'est dans un tel contexte que notre association aborde sa vingtième année. Au niveau fédéral, le programme d'un gouvernement ultralibéral, émanant d'une droite totalement décomplexée, où certains confessent publiquement des sympathies pour l'extrême droite, fait froid dans le dos.

Les nouvelles en provenance des gouvernements communautaires ne sont pas vraiment meilleures : depuis des lustres déjà, les entités fédérées, responsables de l'enseignement, mènent des politiques d'inspiration néolibérale, instrumentalisant toujours plus l'école au service de l'entreprise privée et continuant de reproduire les inégalités sociales.

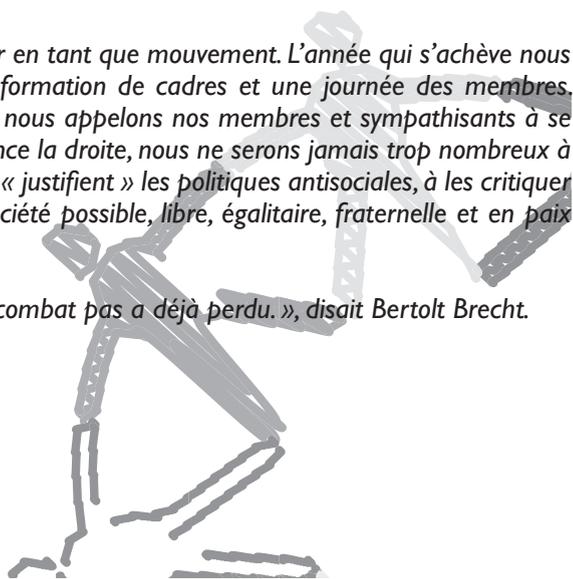
Pourtant, le peuple n'est en rien responsable de la « crise » dont on lui présente la facture. Les arguments avancés par les autorités pour justifier la violence de leur agression – l'Etat providence a été trop généreux, il s'est montré piètre gestionnaire, trop d'assistés sociaux profitent du système, il faut alléger la fiscalité des entreprises pour les rendre compétitives, l'espérance de vie augmentant, il faudra travailler plus pour maintenir les pensions, etc. –, ces arguments sont tous fallacieux ! Aucun ne résiste à une information et une analyse sérieuses. Et l'austérité ne marchera pas, on le voit en Grèce, en Espagne et ailleurs, elle ne fera que nous entraîner dans une spirale de récession. Pendant que les milliardaires empilent les milliards. Ce que nous vivons n'est pas une crise... c'est une escroquerie !

Le leitmotiv de l'Aped/Ovds garde tout son sens : l'enjeu reste de comprendre le monde et de lutter collectivement pour le transformer.

Pour nous, cela signifie que, bien sûr, nous poursuivons notre travail d'analyse critique de l'école et de la société actuelles et nous continuerons de promouvoir notre projet d'École démocratique. Mais nous serons également, avec tous les travailleurs et les allocataires sociaux, dans les manifestations, dans les piquets de grève, dans les assemblées syndicales.

Notre association devra continuer de se développer en tant que mouvement. L'année qui s'achève nous a vus organiser deux premières, une journée de formation de cadres et une journée des membres. Nous poursuivons sur cette voie. Plus que jamais, nous appelons nos membres et sympathisants à se mobiliser, à se dynamiser. Face au défi que nous lance la droite, nous ne serons jamais trop nombreux à remettre en cause les mythes et les simplismes qui « justifient » les politiques antisociales, à les critiquer publiquement et à nous battre pour une autre société possible, libre, égalitaire, fraternelle et en paix avec la nature.

« Celui qui combat peut perdre, mais celui qui ne combat pas a déjà perdu. », disait Bertolt Brecht. A l'Aped, nous avons choisi de combattre !





Dossier

L'ALTERNANCE? POUR NOUS, C'EST NON!

*un dossier réalisé par
Philippe Schmetz*

• • • • •
Enseignement en alternance, késako?

• • • • •
L'alternance, du mythe... à la réalité

• • • • •
**Témoignage: d'un plein exercice misérable
à une alternance pire encore**



L'alternance ? Pour nous, c'est non !

L'alternance n'est pas une nouveauté en Fédération Wallonie-Bruxelles. Notre opposition à cette forme d'enseignement non plus. Mais il devient urgent de sonner la charge. En effet, le pourcentage de jeunes engagés dans cette voie ne cesse d'augmenter. Et la majorité PS-CDH entend ni plus ni moins que « transformer progressivement l'actuel 3e degré professionnel en enseignement en alternance »⁽¹⁾.

Cette refonte du 3e degré qualifiant n'a rien d'anecdotique. Elle s'inscrit dans une volonté de « renforcer les synergies entre l'enseignement qualifiant et le monde du travail »⁽²⁾. Création de « bassins de vie » - où seront renforcés les liens entre enseignement, formation et emploi -, création de « groupes de métiers », aides régionales aux entreprises qui acceptent des stagiaires, création de l'Office francophone de la formation en alternance (OFFA), statut unique du jeune en alternance, partenariats entre bassins et fonds sectoriels : c'est limpide, c'est à une véritable stratégie globale, concertée entre gouvernement et monde de l'entreprise, que nous avons affaire. Une stratégie en marche également dans certains secteurs de l'enseignement supérieur.

Nous, à l'Aped, nous sommes farouchement opposés à l'extension et à la généralisation de l'enseignement en alternance. Parce que cette formule est aux antipodes de notre conception démocratique de l'Ecole. Mais aussi parce qu'elle s'avère plus souvent qu'à son tour désastreuse sur le plan de sa mise en pratique.

Avant de détailler notre argumentation et de livrer quelques témoignages émanant du terrain, nous voudrions lever deux malentendus possibles. Que le lecteur ne s'y trompe pas, la charge qui va suivre est dirigée contre un système - et les pouvoirs économiques, politiques et scolaires qui en font la promotion -, pas vers les enseignants qui s'y investissent : nous inclinons à penser que les collègues engagés dans les CEFA sont animés de la volonté de voir leurs élèves progresser dans leurs matières respectives. Par ailleurs, insistons sur ce point : nous ne sommes pas opposés au principe de l'aller-retour entre monde du travail et école, à une instruction marchant sur deux jambes, l'une pratique et l'autre théorique. A certaines conditions strictes, nous pouvons envisager le travail des élèves dans des entreprises.

Il n'en reste pas moins vrai qu'édifiée sur le mythe de la formation qui créerait l'emploi et exploitée par des intérêts privés, l'alternance, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, tourne le dos à une école où chaque jeune forgerait les outils pour comprendre le monde de manière critique et participer à sa transformation vers plus de justice sociale.

1) FWB, *Fédérer pour réussir. Déclaration de politique communautaire, 2014-2019*, p. 21.

2) DPC, p. 20.



Enseignement en alternance, késako?

1



Extraits choisis de documents émanant de la Fédération Wallonie-Bruxelles⁽¹⁾.

Les centres d'enseignement à horaire réduit (CEHR) ont vu le jour en 1984, à la suite de l'allongement de la scolarité obligatoire de 14 à 18 ans instaurée en 1983. Ils ont fait place aux Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CÉFA) à la suite du décret du 3 juillet 1991 qui précise leurs missions et leurs objectifs pédagogiques et d'insertion socio-professionnelle (contrat ou convention en entreprise, nombre d'heures de cours, parcours d'insertion, certification).

L'enseignement en alternance s'organise aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement professionnel et au 3^e degré de l'enseignement technique de qualification. Il est sanctionné selon les cas par une attestation de compétences professionnelles, un certificat de qualification (CQ6 ou CQ7), un certificat d'études du second degré ou de 6^e professionnelle (CE2D, CE6P) ou un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS).

L'enseignement en alternance a augmenté ses effectifs de 40 % entre 2002-2003 et 2008-2009. La part des élèves en alternance, parmi les élèves suivant l'enseignement qualifiant, est en constante augmentation, passant de 6,0 % en 2002-2003 à 7,8 % en 2011-2012.

Cet enseignement est dispensé dans un établissement appelé CEFA, une structure commune à plusieurs établissements d'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice organisant, au 2^e et au 3^e degré, l'enseignement technique de qualification ou l'enseignement professionnel. Toutefois, un CEFA peut ne comporter qu'un seul établissement.

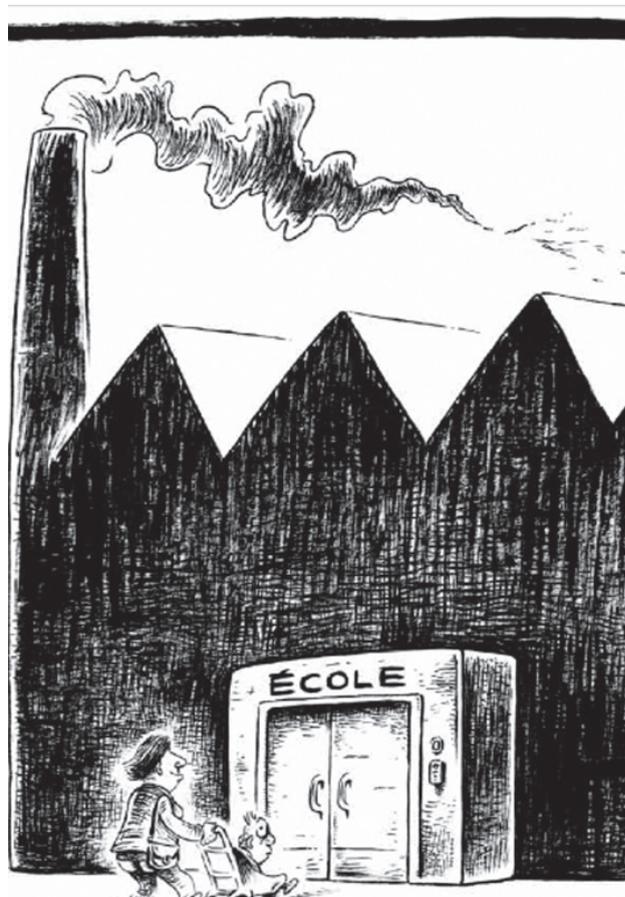
Le CEFA a son siège administratif dans un établissement d'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, dénommé « établissement siège » : il y en a 43 en Communauté française, proposant plus de 100 formations, tous secteurs confondus.

Tout établissement de plein exercice organisant de l'enseignement technique de qualification ou de l'enseignement professionnel aux 2^e et 3^e degrés, tout établissement d'enseignement secondaire spécialisé et tout établissement de promotion sociale peut demander à coopérer avec un CEFA de son caractère (confessionnel ou non confessionnel) dans la zone où il a son siège.

L'enseignement en alternance est organisé selon deux modalités :

- l'enseignement en alternance qui vise les mêmes options, les mêmes objectifs en termes de compétences et les mêmes certifications que le plein exercice : c'est alors une variante de cet enseignement. On parlera d'alternance « article 49 »;
- l'enseignement en alternance organisé sur la base de profils de formations spécifiques. On parlera d'alternance « article 45 ».

1) Site enseignement.be, portail de l'enseignement en FWB, et « Les indicateurs de l'enseignement 2013 ».





L'alternance, du mythe... à la sordide réalité

2



L'argumentaire des promoteurs de l'alternance est un chapelet d'euphémismes. On reste pantois devant l'indigence de leurs affirmations. Et la relative facilité avec laquelle le mythe de l'alternance peut séduire autant de monde, dont un certain nombre de progressistes. Décryptage et proposition alternative s'imposent.

« L'enseignement secondaire en alternance est né de la volonté d'offrir aux jeunes une alternative aux formes de scolarité traditionnelles de l'enseignement de plein exercice. Ce type d'enseignement propose ainsi de combiner la formation générale et la pratique professionnelle. » C'est en ces termes que la Fédération Wallonie-Bruxelles présente les CEFA⁽¹⁾. Et le prétendu équilibre entre formation générale et pratique professionnelle est loin d'être la seule vertu dont les aficionados de l'alternance parent l'objet de leur passion.

Une vision idyllique

Ainsi donc, plutôt que traîner leur mortel ennui dans « les formes de scolarité traditionnelles de l'enseignement de plein exercice », les jeunes dotés d'intelligence pratique (la fameuse « intelligence de la main »), se verraient offrir la liberté (qu'est-ce qu'on dit au monsieur ?) de choisir une filière plus conforme à leurs aspirations. Ils y bénéficieraient d'une formation individualisée, source d'une plus grande motivation. La formation étant plus adaptée au travail en entreprise, puisque c'est essentiellement là qu'elle se déroule, elle serait un formidable coup de pouce, le sésame ouvrant l'accès à l'emploi. Argument récurrent dans la bouche des supporters de l'alternance, un pourcentage élevé de jeunes des CEFA serait engagé par leur patron au terme de leur stage. En effet, leur expérience dans l'entreprise constituerait un plus. Dans la mythologie de l'alternance, certains s'enhardissent même à lui prêter la vertu de créer de

l'emploi. Et, pour se convaincre que l'on est bien dans le social, ajoutent que l'indemnité mensuelle touchée par les stagiaires vient bien à point pour ces jeunes issus en majorité des classes populaires. Enfin, cerise sur le gâteau, le CEFA débouche sur une certification semblable à celle du plein exercice ou sur une qualification spécifique à l'alternance. Elle est pas belle, la vie ?

Et si la réalité était tout autre ?

Nous ne sommes évidemment pas dupes. Le discours dominant n'a d'autre fonction que d'élever un écran de fumée qui cache les véritables enjeux de la mue du troisième degré qualifiant (et d'une partie de l'enseignement supérieur) en enseignement en alternance. Des enjeux bien moins reluisants, que nous allons passer brièvement en revue. Il convient tout d'abord de se souvenir de l'origine historique de cette forme d'enseignement : une demande du monde de l'entreprise au niveau européen, vite adoptée par les instances européennes, que l'on sait indubitablement néolibérales.⁽²⁾

L'enseignement, valet des entreprises

La Déclaration de politique communautaire l'affirme sans complexe ni ambiguïté : « Si l'enseignement qualifiant doit garder l'ambition de former des citoyens à même, comme le précise le décret « missions », de « prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle », il doit également préparer les élèves aux attentes du monde socioéconomique. L'enseignement qualifiant doit être davantage en phase avec les réalités du monde du travail. »⁽³⁾ Préparer les élèves aux attentes du monde socioéconomique ! Peut-on être plus clair ? Du fameux décret « missions » de 1997 sont sciemment escamotés les objectifs d'épanouissement personnel et de citoyenneté⁽⁴⁾, pour ne garder que ceux qui servent les intérêts des entreprises, auxquelles la formation en alternance fournira l'abondant bataillon de réserve de demandeurs d'emploi dont elles rêvent. En effet, formés en leur sein, les candidats travailleurs seront directement employables. Formés ? « Formés » conviendrait sans doute mieux quand il s'agit de se fondre dans le moule entrepreneurial (discipline, rythme de travail, flexibilité, soumission à l'autorité, esprit d'entreprise). A mille lieues d'une école démocratique, nourrissant l'esprit critique et solidaire. L'alternance est, de toute évidence, un des avatars



du « nouvel ordre éducatif mondial », où l'éducation est ravalée au rang d'investissement productif en vue d'un rendement individuel.

L'entreprise gagne sur tous les tableaux

Le marché instrumentalise l'école et touche le pactole. Un nombre accru de demandeurs d'emploi adaptés offre de juteuses perspectives aux employeurs. Selon la loi de l'offre et de la demande, plus de candidats employables pour un nombre restreint de postes = baisse de la valeur du travail. Ce qui permet aux patrons de faire pression sur les exigences envers leurs travailleurs. A la hausse, bien sûr ! Et sur les salaires. A la baisse, of course !

En plus de ce permis d'exploiter de jeunes travailleurs bon marché, dociles et facilement jetables, les entreprises empochent un transfert d'argent public. En effet, la généralisation de l'alternance au 3e degré secondaire qualifiant et son apparition dans des secteurs ciblés du supérieur génèrent des économies dans les budgets publics (dans le secondaire, notamment les heures/professeurs -NTPP- qui sautent dans les sections qui passent du plein exercice à l'alternance). Budgets publics qui, sous le fallacieux prétexte des politiques d'emploi – quand les pouvoirs publics prétendent investir dans la création d'emploi en donnant de l'argent au privé... sans la moindre contrainte ni garantie -, arrosent les caisses des entreprises privées sous différentes formes : réduction des cotisations patronales pour celles qui engagent des stagiaires, auxquelles s'ajoutent différentes primes fédérales, régionales et sectorielles...

Reproduction des inégalités sociales

Ses supporters le clament sur tous les toits : le SCEFA serait une aubaine pour les jeunes dont « l'intelligence pratique » ne trouverait pas à s'épanouir dans l'enseignement traditionnel. Une avancée humaniste, en quelque sorte... Un discours hypocrite, oui ! Qui ne résiste pas à une analyse matérielle. Car force est de constater que ce sont toujours à peu près les mêmes qui se retrouvent dans ces filières... et les mêmes dans les sections générales et à l'université. L'orientation vers l'alternance n'a que très peu à voir avec un choix libre⁽⁵⁾ et délibéré, et beaucoup avec la reproduction des inégalités sociales. Les CEFA du secondaire sont essentiellement peuplés de jeunes issus du professionnel⁽⁶⁾, donc des classes sociales

les plus pauvres. Et l'offre de filières supérieures en alternance sent fort la « démocratisation » du supérieur à deux vitesses : plein exercice pour les fils de bourgeois et alternance pour les fils de prolétaires !

Retour vers le 19e siècle : les enfants retournent à l'usine !

On ne le soulignera jamais assez : l'extension de l'alternance, c'est l'enterrement d'une des plus belles conquêtes du mouvement ouvrier. Les luttes des 19e et 20e siècles avaient permis de sortir les enfants des mines et des usines. Les CEFA les y ramènent. Germinal appartient peut-être au passé, mais le travail ouvrier reste synonyme d'usure prématurée et de risque d'accidents graves⁽⁷⁾. Qu'ils en soient plus ou moins conscients, les partisans de l'alternance sont objectivement complices de cette régression sociale.

Une vision réductrice de l'Humain

Le fait que la DPC passe sous silence deux des quatre objectifs généraux assignés à l'Ecole par le décret « Missions » de 1997, les objectifs de développement personnel et de citoyenneté, est tout à fait révélateur. L'Humain est de plus en plus sommé de (sur)vivre pour travailler, pour produire la richesse de l'oligarchie capitaliste. Il est de moins en moins question de penser le monde dans l'autre sens possible: organiser le travail pour satisfaire les besoins de l'Humanité.

Ainsi, la formation générale, dont la misère était déjà un déni de démocratie dans l'enseignement professionnel de plein exercice, est encore plus méprisée dans les CEFA. Peut-être pas en termes de nombre d'heures de cours généraux, mais dépréciée par le contexte et les conditions de travail réels⁽⁸⁾. D'ailleurs, à notre connaissance, aucune étude sérieuse n'apporte la preuve de la prétendue « plus-value » pédagogique de l'enseignement en alternance. Et moins encore si l'on parle des savoirs qui donnent force pour comprendre le monde et participer à sa transformation dans le sens de la justice sociale, précisément ceux qui dérangeraient l'ordre économique régnant.

L'alternance, c'est aussi le passage d'une socialisation qui se faisait dans la collectivité de l'école, à une atomisation des individus. Les jeunes, qui formaient jadis



des groupes-classes tout au long de leur scolarité pour une formation commune, se retrouvent désormais séparés dans diverses entreprises. Dans une société qui n'organise plus le droit à l'emploi pour tous, il n'est pas étonnant de voir disparaître une scolarité commune. Chacun-e est renvoyé à son propre parcours de formation, à sa responsabilité individuelle. A sa culpabilité s'il ne trouve pas d'embauche. C'est la concurrence de tous contre tous. Les bases des solidarités sociales s'en trouvent insidieusement sapées.

Pourquoi si peu de résistance ?

On vient de le voir, les seuls arguments valides en faveur de la formation en alternance sont ceux qui servent la cause des entreprises privées. Que les partis politiques de gouvernement y adhèrent n'est qu'une demi surprise : ils ont depuis belle lurette renoncé à de vraies politiques d'emploi (réduction du temps de travail avec embauches compensatoires, plans d'investissements et d'embauche dans les services publics...). Et s'ils sont contre le capitalisme, c'est généralement tout contre ! En revanche, on peut s'étonner de la perméabilité de bon nombre de progressistes aux arguments pseudo-humanistes des pro-alternance. L'air du temps ? Le syndrome TINA⁽⁹⁾? Nous y voyons en tout cas un inquiétant sommeil de la raison, un singulier manque d'esprit critique, qui nous conforte dans l'idée de l'absolue nécessité d'une autre école pour une autre société !

Une autre voie est possible : instruction générale et polytechnique pour tous !

Rien de légitime ne peut justifier que sortent du système scolaire, d'un côté, des jeunes plus égaux que les autres, et de l'autre, des jeunes condamnés à des boulots abrutissants et à une citoyenneté de seconde zone.

Nous réaffirmerons ici ce que nous n'arrêtons pas de clamer depuis la fondation de notre mouvement. A condition de leur offrir les meilleures conditions dès l'enseignement fondamental, tous les enfants sont capables de participer à une école commune jusqu'à 16 ans, leur donnant une solide instruction à la fois générale et polytechnique. L'orientation professionnelle n'intervenant qu'après 16 ans, elle serait toujours accompagnée d'une formation générale de haut niveau (logique, à un âge où les enfants acquièrent plus de maturité). L'instruction polytechnique, élément essentiel de

notre projet d'école commune, se trouve à l'opposé de la vision étriquée et marchande de la formation technique ou professionnelle dans l'école actuelle. Loin de tomber dans la spécialisation étroite, l'instruction polytechnique doit embrasser les principes généraux de tous les processus de production, leurs bases scientifiques et, en même temps, initier les enfants et les adolescents au maniement d'une grande variété d'instruments de travail. Il s'agit donc d'apporter une compréhension à la fois théorique et pratique de la production dans son ensemble, et ainsi contribuer à l'intelligence de la vie sociale. Comme le disait Anatole Lounatcharski : « à la différence de l'enseignement technique, où il ne s'agit que de faire d'un homme un bon ouvrier, nous entendons (l'instruction polytechnique) comme faisant partie de l'instruction générale. Il ne s'agit pas de former un bon tourneur ou un bon ouvrier du textile, mais d'apprendre à l'homme à connaître le travail. »⁽¹⁰⁾

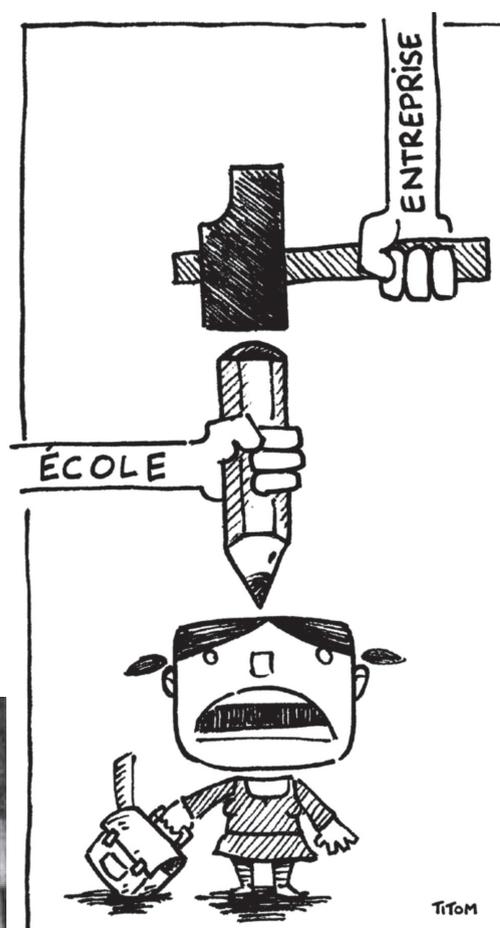
Ainsi pensée, l'instruction polytechnique est profondément humaniste : il s'agit de réconcilier l'homme (producteur, consommateur) avec l'homme (créateur). Elle est aussi révolutionnaire, car elle mine les bases idéologiques de la division sociale du travail, largement fondée sur la division des connaissances.

Notre école polytechnique n'exclut donc pas certaines activités dans les entreprises, mais à des conditions strictes. Ces activités doivent concerner tous les élèves (et pas seulement ceux qui sont exclus de l'enseignement à temps plein). Elles doivent servir le programme polytechnique, donc exclure toute espèce de drill. Le travail effectué doit servir surtout des objectifs pédagogiques. Les activités doivent être préparées, encadrées et contrôlées par des enseignants. Si l'élève accomplit un travail productif, qui apporte une plus-value au capitaliste, celle-ci doit revenir à l'école et à l'élève.

Cette vision de l'Ecole, commune, générale et polytechnique, s'inscrit bien entendu dans le projet d'une société fraternelle, égalitaire, solidaire et respectueuse de la planète⁽¹¹⁾.



- 1) Sur son site « enseignement.be »: <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2288>
- 2) Guéric Bosmans, Les enjeux de la formation en alternance, dans la revue Ensemble, du Collectif Solidarité Contre l'Exclusion, n°71 de juin 2011.
- 3) DPC 2014, p. 20
- 4) Objectif 1 : promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves. Objectif 3 : préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.
- 5) Un choix qui n'aura plus rien de libre quand le vœu de la DPC aura été exaucé : tout le 3e degré qualifiant en alternance.
- 6) FWB, Indicateurs de l'enseignement 2013, p. 32
- 7) Un ouvrier a actuellement une espérance de vie de 7 ans inférieure à celle d'un cadre supérieur, de 10 ans si l'on parle de vie en bonne santé, sans problème sensoriel ou physique, sans incapacité (souvent liés au métier exercé). Observatoire des inégalités.
- 8) Lire à ce sujet, dans ce dossier, l'article : Témoignage : d'un plein exercice misérable à une alternance pire encore.
- 9) En référence au célèbre « There is no alternative », attribué à Margaret Thatcher.
- 10) Lounatcharski, A.V., La philosophie de l'école et la révolution, in Lounatcharski, A.V., 1984. À propos de l'éducation : articles et discours, Ed. du Progrès. p 157.
- 11) Lire, sur le site de l'Aped, les textes de base de notre association.



**SI AUJOURD'HUI VOUS CONDUISEZ VOS ENFANTS
À L'ÉCOLE, C'EST PARCE QUE DES PARENTS
LES ONT SORTIS DE L'USINE.**



Témoignage: d'un plein exercice misérable à une alternance pire encore

3



Si notre opposition à l'enseignement en alternance est d'abord fondée sur des raisons politiques (sociales, philosophiques, anthropologiques), elle l'est aussi sur une expérience de terrain, sur des observations relevant du pratique ! Témoignage.

Professeur de français dans le qualifiant de type industriel depuis 1981, en 7e professionnelle depuis près de dix ans, je peux témoigner de l'évolution du contexte dans lequel je donne cours. J'ai dénoncé, à maintes reprises et publiquement, le déni de démocratie que constitue la misère des cours généraux dans la filière professionnelle⁽¹⁾. Le passage de certaines de mes classes au régime CEFA⁽²⁾ a plombé encore plus spectaculairement les conditions de travail des élèves comme des professeurs. Petite visite guidée...

Pour rappel, le plein exercice, c'est...

- 5 j./sem. à l'école;
- un cadre unique, connu, stable, structuré et structurant;
- un service public (objectif : éducation et instruction pour tous);
- une recherche d'équilibre entre formation technique et intellectuelle.

L'alternance, c'est...

- 3 j./sem. en entreprise et 2 j./sem. à l'école;
- une double contrainte, gérée par plusieurs pouvoirs : l'école, le CEFA, l'entreprise.

Nous perdons des élèves, souvent parmi les meilleurs...

Certains ont tendance à les oublier un peu vite. Pas nous. Depuis l'introduction de l'alternance dans certaines de nos sections, chaque année, nous perdons des élèves qui choisissent de changer de crèmerie plutôt que de s'inscrire dans la filière CEFA.

Perte incommensurable à double titre : nous perdons là des élèves qui faisaient partie de notre vie collective depuis des années (vis de classe, vie d'école), et nous perdons aussi des éléments moteurs, de ceux qui tirent le reste de leur groupe vers le haut parce qu'ils entretiennent un bon rapport à l'apprentissage. Ils désertent justement parce que le CEFA ne correspond pas du tout à leur projet. En effet, contrairement à ce que prétend le discours dominant, celui qui ne voit dans l'école qu'une "approche métier", ces jeunes-là n'ont pas forcément l'intention d'exercer la profession de leur filière : ce sont diverses circonstances qui les ont amenés là, ils visent le CESS pour s'orienter vers d'autres métiers, dans la fonction publique (commune, armée, police, etc.) Ils pensent aussi à l'enseignement supérieur ou de promotion sociale... Parmi mes anciens, je compte des garagistes devenus... bacheliers en infographie, des électriciens partis vers l'éducation physique... ou la comptabilité.

Un premier trimestre pourri par la difficulté de trouver un lieu de stage fiable

La difficulté de trouver une entreprise prête à engager un stagiaire dans un rayon d'action raisonnable (ils n'ont pas tous permis de conduire et voiture) est une réalité. Tant que l'élève n'a pas de contrat en entreprise, il "glande" 3j./sem. Si ses recherches se soldent par un échec, il a perdu plusieurs mois (et ne pourra pas finir l'année scolaire avec fruit).

Arnaud : « J'ai cherché pendant cinq mois après une entreprise, sans succès. Quand je téléphonais, on me disait qu'il n'y avait pas assez de travail pour le moment, qu'ils venaient d'engager quelqu'un, et bien d'autres choses. »

En fait, tout le 1er trimestre est perturbé par ces incertitudes, avec de nombreux abandons et pertes d'élèves. Il faut donner cours à la fois à des élèves qui savent où ils vont et sont entrés de plein pied dans le stage, à d'autres qui nagent en pleine incertitude quant au stage, à d'autres encore qui hésitent entre rester... et aller s'inscrire dans une autre école où le plein exercice est toujours organisé, à d'autres enfin qui ne seront plus de la partie quand ils auront achevé un stage entamé tardivement⁽³⁾.

Les problèmes administratifs et organisationnels, sources de perturbations

Vu le nombre d'intervenants (école, CEFA, entreprises, jeunes...), les problèmes administratifs ne sont pas rares. Ils sont sources de perturbation jusque dans les cours (exemple : ce jour où un élève



découvre sa première indemnité, très inférieure à ce qu'il attendait, veut tout plaquer et suscite un vent de panique chez les autres).

Macario : *“L'accompagnateur n'est pas assez présent, n'a pas un bon suivi avec ses élèves, les papiers ne suivent pas non plus. Les professeurs ne savent même pas la moitié du comment cela fonctionne.”*



Des élèves atomisés et déphasés par rapport à l'école

Ils passent 5 j./semaine hors école. Souvent le travail est réellement dur, avec des horaires exigeants. Chacun est isolé de ses copains d'école. Les conséquences sont néfastes pour les cours. Logique : quand ils reviennent à l'école après 6 jours passés dans d'autres réalités, ils ont deux priorités : 1/ souffler, et 2/ raconter aux copains la semaine écoulée (en 7P, il n'est pas rare que les élèves se connaissent depuis des années). La concentration de tous les cours sur deux journées n'est pas sans effet non plus, c'est souvent perçu comme lourd, déséquilibré (je me souviens de cette année où des 5P avaient 3 de leurs 4 h. de français le même jour).

Dylan : *« Le jeudi et le vendredi, nous passons à un rythme plus lent, et c'est là qu'on ressent la fatigue. Pour les interros, après le travail, généralement nous n'avons pas vraiment la tête à étudier ou quoi que ce soit. »*

Vinny : *« Depuis que je suis en CEFA, j'ai l'impression de ne plus participer à la vie sociale de l'école : par exemple, le voyage des rhétos, on ne nous en a même pas parlé. »*



Le monde de l'entreprise : un choc que tous nos élèves ne sont pas prêts à encaisser

Le monde de l'entreprise peut être rude (notamment les rapports humains). Nous enregistrons les échecs de jeunes qui encaissent mal ce choc. Certes, au terme d'un parcours traditionnel, ils auraient rencontré la même difficulté. Mais au moins auraient-ils pu aller au bout du cycle dans l'environnement sécurisant de l'école, ils auraient évité un abandon en cours d'année, qui les prive de CESS. Le monde de l'entreprise est par ailleurs soumis aux soubresauts de l'économie, aux “lois” du marché. Les stagiaires ne sont pas à l'abri de la faillite de leur entreprise, du chômage économique, dû à l'absence de commandes et de chantiers...

Tous les entrepreneurs ne sont pas fiables. Ils peuvent s'avérer négligents en termes administratifs, “oublier” de payer leur stagiaire...



L'entreprise forme-t-elle vraiment mieux que l'école pourrait le faire ?

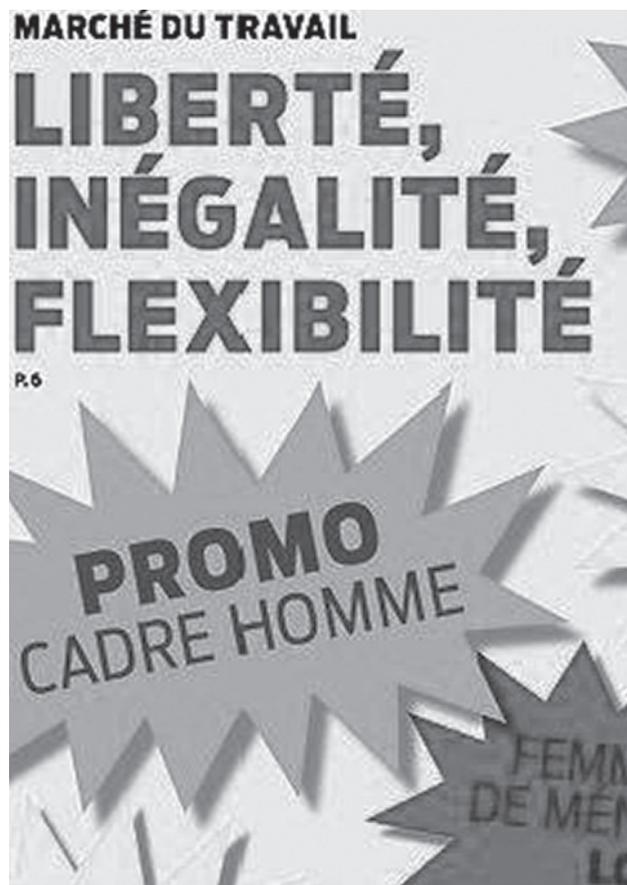
Le stagiaire qui se tape systématiquement “les crasses” de l'atelier ou du chantier, sans apprendre grand chose du métier, ce n'est pas une légende. Les témoignages abondent dans ce sens.

La pénurie de places de stage conduit souvent à caser le stagiaire dans des emplois peu conformes avec la formation suivie. Ainsi Raphaël, dans une entreprise spécialisée dans l'étanchéité de béton, où il ne maçonne pas. Ainsi aussi Steven, qui passe des mois à poser des garde-corps en verre (manipulés avec des ventouses), alors qu'il est censé apprendre à souder.

1) Ph. Schmetz, *Cours généraux en professionnel : un gâchis antidémocratique*, Revue Nouvelle, mai 2001. Dans la revue de CGé, *Traces de changement*, en 2007...

2) En article 49.

3) En effet, en 7P, on bascule dans le ridicule, avec des élèves qui pourraient obtenir le CESS et la gestion en juin (ou septembre), parce qu'ils ont été réguliers à l'école, mais doivent achever leur contrat en entreprise – 12 mois à dater du contrat - jusqu'en décembre.





Steven

Acte 1

Steven traverse les 1er et 2e degrés professionnels sans autres difficultés que celles qui sont liées à sa dyslexie. Parfaitement intégré dans l'enseignement de plein exercice, dans un cadre scolaire éloigné des «mauvaises fréquentations» de son quartier, il entretient de bonnes relations avec ses condisciples et ses professeurs.

Acte 2

Il choisit néanmoins de s'orienter vers un 3e degré en alternance, désormais proposé dans son école. Parce qu'il se voit bien devenir métallier-soudeur. Pour ce jeune homme, qui aurait volontiers poursuivi son parcours en plein exercice, les emmerdes ne font que commencer...

Acte 3

Son stage est marqué dès la première année par des relations conflictuelles avec le patron. Non que Steven rechigne à travailler. Non, il se met sans réserve au service d'un employeur qui oublie... de le payer. Au point que le CEFA finira par casser son contrat et lui chercher une autre entreprise pour finir l'année et faire sa 6e.

Acte 4

A l'approche de la 7e, nécessaire pour obtenir le CESS et la gestion, patatras : la direction de l'école a «oublié» de faire le nécessaire sur le plan administratif pour ouvrir la section ! Pour éviter de rejoindre l'établissement le plus proche de chez lui (et ses « mauvaises fréquentations »), Steven se tape désormais une trentaine de kilomètres (et les correspondances des TEC) pour achever son cycle de formation.

Acte 5

Mais un dernier coup de théâtre l'attend : en cours de dernière année, il est licencié pour, tenez-vous bien, «incompétence». Un comble pour un jeune pétri de bonne volonté et... toujours en formation. Sans doute faut-il voir derrière ce « C4 » une motivation sonnante et trébuchante dans le chef du patron : élève de 7e année, âgé de 20 ans, Steven est devenu un apprenti couteux. Pensez donc, 700 euros/mois, quand on pourrait faire faire le même boulot par un p'tit jeune à 500 euros ! Résultat : pas de CESS, pas de diplôme de gestion non plus, juste un certificat de 6e « métallier-soudeur ».

Acte 6

Aux dernières nouvelles, Steven est en formation « toiture », sous contrat RAC, autre avatar de l'escroquerie formation-emploi : organisé conjointement par le Forem et le Fonds de formation du secteur de la construction, il passe 80% de son temps en entreprise et 20% au centre de formation. Inutile de préciser que si Steven est prié d'être le plus productif possible dans un métier reconnu pour ses dangers, ses émoluments restent au niveau des pâquerettes et qu'il a peu de chances de se voir offrir un CDI en fin de stage...

Raphaël

Raphaël a réussi le parcours sans faute aux 2e et 3e degrés professionnels en maçonnerie. En plein exercice. Il en eut été de même pour sa 7P... si la direction de son école n'avait succombé à la mode de l'alternance.

Hélas, il met du temps pour trouver un lieu de stage (celui-ci se déroulant en année civile, Raphaël n'entrant en stage qu'en janvier, il devra fréquenter au premier trimestre de l'année scolaire suivante... des cours qu'il avait déjà suivis). Mais, ouf, il finit par trouver le Graal : une entreprise accepte de l'engager. A un détail près : la boîte en question est hyperspécialisée, elle fait exclusivement dans l'étanchéité des bétons. Conséquence : cette année-là, Raphaël ne maçonnera jamais ! Mais, Dieu soit loué, il y a une justice en ce bas monde : en contrepartie, le patron s'engage à l'embaucher au terme du stage... Engagement tenu... jusqu'à une semaine du terme, moment choisi pour lui annoncer qu'il ne serait pas repris.

Aux dernières nouvelles, Raphaël s'est inscrit en Haute Ecole, en éducation physique ! Il sort de ses premiers stages avec de super sensations. Il lui arrivera sans doute malheureusement de constater la faiblesse des cours généraux reçus dans le cadre d'une 7P Cefa, mal vécue, donnant droit à un CESS en chocolat.



MINISTRE CREVITS



APED/OVDS BELGIQUE INTERNATIONALE PISTE PÉDAGOGIQUE BRÈVE SLIRE

L'ACCORD DE GOUVERNEMENT FLAMAND 2014-2019 SUR L'ENSEIGNEMENT

PAR DIRK DE ZUTTER

L'accord de Gouvernement flamand 2014-2019 se compose d'un "texte de vision" de 27 pages et de l'accord proprement dit, qui en compte 167. Parmi elles, seules neuf pages traitent de l'enseignement. Nous nous penchons ici sur un certain nombre de

points, dont les deux priorités de la Ministre Crevits, et distinguons quelques tendances, au sujet desquelles nous menons différentes réflexions, permettant d'ouvrir des perspectives sur des alternatives.



Un écran de fumée de belles paroles pour un agenda sous-jacent frileux

L'enseignement actuel est en grande partie conforté par de belles paroles, ce que beaucoup d'enseignants aiment entendre. Mais ces belles paroles, qui vont peut-être flatter l'ego de nombreux enseignants, constituent un écran de fumée. Elles cachent une réduction des investissements, qui va de plus en plus mener l'enseignement vers des calculs uniquement basés sur l'économie. La Flandre va, durant les cinq années à venir, s'éloigner de plus en plus de l'école démocratique souhaitée par l'Aped/Ovds.

"L'enseignement flamand est d'un excellent niveau. Ceci ressort encore et toujours des enquêtes comparatives internationales. Nous pouvons à juste titre être fiers de ces excellentes prestations et continuer à bâtir sur ces bonnes bases. Les autorités accordent donc la confiance nécessaire aux écoles et aux enseignants, avec un contrôle ex-post⁽¹⁾ et le moins possible de charges de planification. Elles doivent aussi être beaucoup plus réservées dans l'attribution de nouvelles missions à l'enseignement, par exemple pour ce qui a trait à des problèmes sociaux ou même à des questions d'éducation. L'accent doit être à nouveau mis sur la mission essentielle de l'enseignement. Nous choisissons donc expressément l'humain. Nous mettons à nouveau élèves, enseignants et directions au centre. C'est en eux que nous voulons investir⁽²⁾."

Les performances moyennes (effectivement) élevées de l'enseignement flamand, telles qu'elles apparaissent dans les enquêtes comparatives internationales, masquent le fait que notre système d'enseignement appartient aussi aux systèmes les plus socialement inéquitables d'Europe. Ceci ressort des enquêtes PISA. Une étude flamande⁽³⁾ montre que la ségrégation a encore augmenté ces dix dernières années dans l'enseignement flamand.

La Déclaration gouvernementale n'en dit rien. L'objectif de tirer tous les enfants ensemble vers le haut, quelle que soit leur origine sociale, n'est pas formulé. Est-ce



cela que le Gouvernement flamand entend par l'attribution de moins de missions liées aux problèmes sociaux dans l'enseignement ? Peut-être, car dans ce cas, le Gouvernement ne doit pas non plus déboursier d'argent pour réduire la taille des classes ou octroyer un encadrement supplémentaire, nécessaires aux enseignants pour atteindre cet objectif.

Dans ce cas, comment devons-nous interpréter alors le fait que ce Gouvernement flamand veuille investir dans les élèves, les enseignants et les directions ? Les besoins financiers sont élevés à tous les niveaux d'enseignement. Un communiqué de presse du Front commun syndical enseignement⁽⁴⁾ du 29 août 2014 indique qu'un débat sérieux sur les missions et défis de l'enseignement s'impose, la conclusion étant sans aucun doute qu'aucun niveau d'enseignement ne peut supporter des économies supplémentaires.

Mais les chiffres qui ont entretemps filtré⁽⁵⁾, confirmés ou non, reflètent autre chose que des investissements: 829 millions d'économies en 5 ans, soit en moyenne 164 millions par an, à commencer par 108 millions en 2015. Les chiffres de 190 millions pour 2015 et 1 milliard en 5 ans circulent déjà.

Les investissements prévus pour les bâtiments scolaires, à hauteur de 500 millions d'euros, qui constituent une des deux priorités de la Ministre Crevits, ne semblent donc pas relever d'un budget supplémentaire, mais sont d'abord issus du secteur de l'enseignement lui-même. 500 millions d'euros pour la priorité de la Ministre, alors que ce n'est pas un demi mais bien cinq milliards d'euros qui sont nécessaires pour répondre aux besoins en infrastructures⁽⁶⁾.

il reste important dans le futur également, que tant les parents les plus forts sur le marché de l'enseignement (disposant d'informations privilégiées, de réseaux forts et de possibilités de mobilité ou autre) que les plus faibles (qui disposent beaucoup moins de tous ces moyens), aient une chance plus équitablement répartie d'accès à un enseignement de qualité.

Les partis du Gouvernement flamand ne font plus ce choix-là. Les freins au principe de liberté de choix des parents (les plus forts) doivent disparaître. Le résultat pour les parents (les plus faibles) se devine aisément : leurs enfants courent à nouveau plus de risque d'être repoussés de l'école de leur choix. Comparez cela avec la façon dont nous nous comportons au quotidien dans la circulation : quand aucun frein n'est mis au comportement des usagers de la route les plus "assertifs", c'est inévitablement les plus faibles qui en font les frais.

"Les moyens sont évalués de la même manière pour chaque élève."⁽⁸⁾ Ces budgets de fonctionnement s'élèvent dans l'enseignement obligatoire à un peu moins d'un milliard d'euros. Un bon 100 millions d'euros est actuellement réparti en fonction des caractéristiques sociales des élèves. Le décret portant sur la question a été approuvé en 2008 par tous les partis politiques, au-delà du clivage majorité-opposition. Seul le Vlaams Belang avait voté contre. Aujourd'hui, les partis du Gouvernement flamand, manifestement sous influence... de la "force du changement", s'opposent à cet accord et le remettent en cause. Selon Franck Vandembroucke⁽⁹⁾, le budget supplémentaire à destination des écoles fragiles, défavorisées, est compromis. Ces écoles doivent, peut-être plus que d'autres écoles, puiser dans leur propre budget pour toutes sortes d'activités, car elles ne peuvent pas faire appel aussi facilement aux parents. De telles écoles collectent aussi plus difficilement des fonds suite à l'initiative de parents. Un budget de fonctionnement supplémentaire constitue donc pour elles une incitation à travailler avec des enfants défavorisés et à contrer la ségrégation.

Inscriptions et subsides de fonctionnement : des mesures qui mènent à une plus grande inégalité sociale

La première mesure structurelle à noter est "un règlement nouveau et simple" en matière d'inscriptions scolaires, qui maximalise la liberté de choix des parents⁽⁷⁾. Cette mesure est un exemple du caractère socialement pervers des solutions simples. Le Décret pour l'égalité des chances dans l'enseignement (GOK) du Ministre Vanderpoorten (2002) interdisait aux écoles de refuser des élèves sur base de leur origine et visait à une plus grande mixité sociale dans les écoles. Les ministres Vandembroucke et Smet se sont ensuite appuyés là-dessus : les écoles accueillant peu d'élèves "GOK" devaient ouvrir leurs portes à plus d'élèves de ce type et, dans les écoles accueillant beaucoup d'élèves "GOK", un apport d'élèves "non GOK" était encouragé. Pour contrer la dualisation de l'école et de la société,

Plus de méritocratie et plus d'"effets Matthieu"

Il est prévu, au plus tard en 2018-2019, d'introduire, par phases, des tests d'accès obligatoires pour toutes les orientations de l'enseignement supérieur. Ces tests vont de pair avec des tests d'orientation obligatoires à la fin de l'enseignement secondaire. Pour les élèves, ils s'inscrivent dans des parcours individuels vers l'enseignement supérieur ou le marché du travail. Sont explicitement mentionnés le carac-



tère contraignant d'une évaluation, après trois ans, et l'obligation de suivre des cours préparatoires.

“Sur base d'une analyse approfondie, il a clairement été montré à quel parcours dans l'enseignement supérieur ou sur le marché du travail les différentes orientations de l'enseignement secondaire préparent (exercice matrice). Des tests d'orientation obligatoires mais non contraignants à la fin de l'enseignement secondaire et des tests d'accès obligatoires non contraignants pour l'enseignement supérieur sont des éléments importants de parcours d'études-d'orientation vers l'enseignement supérieur. Une évaluation de ces tests d'accès non contraignants est prévue trois ans après le démarrage du test d'accès non contraignant pour cette orientation déterminée. Quand les élèves de l'enseignement supérieur veulent entamer un parcours qui ne correspond pas à l'orientation d'étude qu'ils ont suivie dans le secondaire, on peut entre autres examiner si l'obligation de suivre des cours préparatoires ou si la réussite de tests d'accès contraignants sont des options réalisables.”

En tant que membre de l'Aped, je me demande comment un tel texte peut être compatible avec une vision émancipatrice de l'enseignement qui tire les jeunes vers le haut. Et plus précisément avec les chances de réussite dans l'enseignement de cette grande majorité d'élèves, à un très jeune âge, qui ne sait pas encore tout à fait quelle direction elle veut donner à sa vie. Le piège, dans lequel les élèves tombent encore actuellement à partir de 12 ans, risque, avec ce programme du Gouvernement, de mener inévitablement à une prédestination qui, non seulement, les fige individuellement, mais menace aussi de les sanctionner en leur fermant l'accès à l'enseignement supérieur ou l'université. Nous savons que de tels “choix” (trop) précoces ne peuvent pas être totalement conscients et nous savons aussi qu'ils sont en grande partie déterminés par l'origine de l'élève.

Le problème du nombre trop faible d'étudiants entrant dans certaines orientations d'études de l'enseignement supérieur est abordé par le Gouvernement flamand en pointant expressément la responsabilité de chaque élève et étudiant, via un test, obligatoire, sinon contraignant. Pour sa part, l'Aped pense qu'il faut retarder l'âge de l'orientation. Notre association opte, concernant l'enseignement obligatoire, pour une approche oeuvrant à une formation plus polyvalente et d'un niveau plus élevé pour tous, couplée à des règles visant à éviter le décrochage scolaire : plus petites classes, encadrement, remédiation rapide. Le choix d'orientation définitif, qui prépare à l'enseignement supérieur ou au marché du travail, doit de ce fait être reporté après le deuxième degré secondaire. Cette discussion sur le report du choix définitif d'études et la disparition ou non des cloisonnements

entre enseignements général, technique et professionnel, constitue un des points essentiels de l'introduction du masterplan de juin 2013 sur la réforme de l'enseignement secondaire.

Quand on ne motive et interpelle plus les enseignants et apprenants en fonction de leurs intérêts, mais que leur responsabilité individuelle est soulignée unilatéralement et qu'ils sont de plus en plus mis sous pression, le juste principe de “renforcer la connaissance du néerlandais” risque de devenir un levier d'exclusion sociale. Les groupes socialement les plus faibles sont d'ailleurs ceux qui cèdent le plus rapidement à la pression: *“Nous adaptons l'offre de néerlandais deuxième langue (NT2) aux besoins, tant en qualité qu'en quantité, tant pour les cours d'intégration obligatoires que pour les cours destinés à ceux qui apprennent le néerlandais sur base volontaire. Surtout au vu de l'augmentation de niveau du NT2 pour le parcours d'intégration. Pour que les immigrés puissent participer le plus rapidement possible à la vie sociale et économique, il faut plus de filières d'apprentissage combinées, et une offre de cours durant les vacances, les week-end et les soirs. Pour réaliser ceci, le budget alloué à l'organisation de l'offre NT2 passe sous tutelle du Ministre en charge de l'intégration. Une offre est construite avec des prestataires privés pour combler les lacunes. La Maison du néerlandais est intégrée à l'Agence pour l'intégration et la citoyenneté⁽¹⁰⁾.”*

Qui connaît de l'intérieur les Centres pour l'éducation de base (CBE) et les Centres d'enseignement pour adultes (CVO), ainsi que leurs formateurs, sait que ces personnes mettent tout leur cœur dans la motivation de leurs apprenants, et les mènent au plus haut niveau de néerlandais possible, en vue de leur intégration sur le marché du travail et dans la société. Susciter la motivation et l'intérêt, responsabiliser les apprenants, afin qu'ils tirent le maximum des cours, dans les limites de leur situation, est le leitmotiv des enseignants de NT2. Que veut le Gouvernement flamand en plus, selon sa déclaration gouvernementale? Que non seulement les enseignants et apprenants travaillent chaque jour de la semaine, mais également la nuit? Et le Gouvernement veut partiellement retirer le NT2 des mains de ceux qui ont bâti une expertise en la matière depuis des années. Ici aussi, on se place sous le signe de la méritocratie et de l'effet Matthieu: seul celui qui pense économique sera !

Je ne veux pas conclure cette partie sans apporter une certaine nuance et une note positive. La *politique linguistique active* du Gouvernement flamand constitue certainement une lueur d'espoir dans l'obscurité du tunnel méritocratique: *“Nous conduisons une politique linguistique active pour renforcer la connaissance des langues. Les objectifs finaux en langues étrangères (français, anglais ou allemand) doivent être formulés de*



manière plus ambitieuse. L'initiation en langues dans l'enseignement primaire peut être faite en anglais, français ou allemand si les élèves maîtrisent suffisamment le néerlandais standard. Les projets autour de l'utilisation de langues étrangères dans les branches de l'enseignement secondaire restent toujours possibles⁽¹¹⁾.”

“L'enseignement multilingue fait son entrée en Flandre”, comme je l'ai lu dans “Raak”⁽¹²⁾, le mensuel du KWB. Barbara De Groot, qui est chercheuse à la VUB, et travaille depuis plus d'une décennie sur le fonctionnement et les effets de l'enseignement multilingue, nous guide. Dans le domaine de l'enseignement multilingue, la Flandre était jusqu'à aujourd'hui un trou noir en Europe, dit-elle. Dans notre pays, la Wallonie a commencé à proposer dès 1998 un enseignement multilingue dans les “écoles en immersion”. Dans ces écoles, jusqu'à 75 pourcents des cours peuvent être donnés dans une autre langue dès l'école maternelle. Aujourd'hui, plus de 300 écoles sont en immersion et 80 pourcents de celles-ci choisissent la combinaison néerlandais-français. En Flandre, l'enseignement multilingue est pour le moment uniquement autorisé dans les écoles secondaires, et pour maximum 20 pourcents des cours.

L'évaluation est positive, tant en Wallonie que dans les écoles pilotes flamandes. Les élèves de l'enseignement multilingue sont beaucoup plus motivés. Ils n'ont pas peur de s'exprimer dans une langue étrangère, et n'ont pas non plus de sentiment négatif par rapport aux langues étrangères. Mais aussi: ni la maîtrise des branches concernées ni celle de la langue maternelle n'en sont affectées.

Comment flatter l'égo des enseignants pour gagner leur confiance

La deuxième priorité de la Ministre Crevits est la conclusion d'un pacte avec les prestataires de l'enseignement et les organisations syndicales pour rendre la carrière des enseignants plus attractive et pour diminuer les abandons du métier⁽¹³⁾.

Il est tout à l'honneur de la Ministre de vouloir conclure un pacte. Ce qui devrait signifier que la teueur de celui-ci n'est pas à sens unique, mais issue de deux ou trois points de vue (autorités, enseignants, organisations syndicales). La voie la plus saine pour ce faire serait que rien de ce qui doit être encore discuté dans le cadre de négociations ne soit écrit dans l'accord gouvernemental. Or ce qui est actuellement déjà mentionné dans l'accord de Gouvernement ou –au contraire- en est exclu, hypothèque les négociations. Ainsi, il est par exemple clair que si la

Ministre veut sincèrement conclure un pacte, ceci ne peut se faire sans moyens financiers ou sans parcours d'insertion pour l'enseignant débutant, sans rendre possible un planning de fin de carrière et sans garder la charge de travail gérable durant la carrière.

Le Gouvernement flamand veut donner la confiance nécessaire aux directions et enseignants, via une réduction très importante des tâches de planification, à tous les niveaux⁽¹⁴⁾.

On entend vraisemblablement ici par “charges de planification”, non pas le travail de planification et de suivi nécessaire dans tout emploi, dans l'enseignement comme ailleurs, mais bien la planification dite “irritante” ou superflue. Aucun enseignant ne peut être contre une réduction importante de cette charge de planification! Il ressort du rapport final de la recherche “Contre la charge de planification”, que, si l'on veut vraiment combattre cette charge, il faut investir dans la formation des directeurs. De bons directeurs agissent comme des gardiens qui s'opposent à la charge de planification.

Toutefois, il n'y a, dans l'accord de Gouvernement, pas un mot sur l'investissement dans la formation des directeurs.

Mais simultanément, dans ce contexte où l'on “accorde la confiance nécessaire”, les phrases suivantes donnent à réfléchir: “Nous introduisons plus de flexibilité et d'autonomie dans les institutions d'enseignement pour pouvoir mener une vraie politique du personnel dans leurs écoles. Ceci va permettre aux écoles de remplir leur cadre de manière plus qualitative et d'employer les enseignants au maximum et le plus efficacement possible dans les classes⁽¹⁵⁾.”

Pourquoi déjà remettre en question implicitement le statut actuel du personnel ? Parle-t-on ici de l'introduction d'une charge scolaire à la place de la charge actuelle en nombre d'heures, de sorte qu'une charge de travail plus forte soit possible, comme aujourd'hui dans les Hautes écoles?

Ou d'un assouplissement futur des exigences en termes de diplôme, d'où les enseignants pourraient être obligés d'enseigner des branches pour lesquelles ils ne sont pas formés - ce qui n'est à nouveau pas bon pour la qualité de l'enseignement.

Ou cela signifie-t-il que les enseignants pourraient être plus facilement déplacés vers d'autres écoles ?



• Un cadre de pensée : l'envie d'entreprendre et l'esprit d'entreprise

“Je pense, donc je suis.”, disait il y a près de 400 ans René Descartes. “Seul celui qui pense économique sera !” J’ai reproché au Gouvernement flamand cet évident rétrécissement de la pensée au sujet du NT2, mais ça semble bien être le cœur de tout son mode de pensée : *“Entreprendre est aussi une question de culture. Nous voulons contribuer, au moyen d’initiatives ciblées dans les médias et l’enseignement, à une plus grande valorisation de l’envie d’entreprendre et de l’esprit d’entreprise. Nous soutenons les PME dans les phases cruciales de leur développement et veillons à ce que l’échec ne soit pas une tare. Nous propageons, via des initiatives ciblées dans les médias et l’enseignement, des success stories flamandes et des bonnes pratiques, et créons une attitude positive vis-à-vis de l’esprit d’entreprise. Pour ce faire, nous concluons des accords dans les objectifs finaux et le contrat de gestion de la VRT. Nous prévoyons un statut spécial pour les étudiants entrepreneurs. Nous stimulons l’esprit d’entreprise, en suivant une ligne d’apprentissage depuis la maternelle jusqu’à l’enseignement supérieur et en amenant les partenaires de l’école en classe pour favoriser l’esprit d’entreprise.”*⁽¹⁶⁾

Et si on appliquait un tel cadre de pensée aux fonctionnaires flamands, ou au personnel de l’enseignement ? Ça donnerait quelque chose comme ceci : “Renforcer le service public/l’enseignement est aussi une question de culture. Nous voulons, via des initiatives ciblées dans les médias et les entreprises, contribuer à une revalorisation des fonctionnaires/du personnel de l’enseignement et des services publics/des écoles. Nous soutenons les services publics / les écoles dans les moments cruciaux et veillons à ce que l’échec ne soit pas une tare. Nous propageons, via des initiatives ciblées, des bonnes pratiques et créons une attitude positive vis-à-vis des fonctionnaires/du personnel enseignant et des services publics/des écoles”.

• Mais pas de fiscalité équitable pour créer de l’espace pour l’école démocratique

Nous pouvons non seulement reprocher aux partis du Gouvernement flamand et du Gouvernement fédéral un rétrécissement de leur pensée, mais aussi un rétrécissement visible de leur pensée économique. Dans leurs petits calculs économiques, pas de place pour une fiscalité équitable pour stopper la redistribution contreproductive des 30 dernières années et créer de l’espace pour (entre autres) l’école démocratique dont le 21^e siècle a besoin.

Dans la confection de leur budget, pas d’impôt sur les

plus grosses fortunes du pays, alors que le 1% le plus riche de la population possède autant que les 60% les moins riches. Dans la confection de leur budget, pas d’impôt sur les plus grandes entreprises (surtout transnationales) : le top 1000 des entreprises générant le plus de bénéfices paie 4 à 6% d’impôts (selon l’année). Pendant que les médias nous répètent sans arrêt que “le Belge” ou “le Flamand” paie les impôts les plus élevés au monde, nos politiciens et les membres de la famille royale soutiennent dans leurs missions commerciales à l’étranger que nous sommes un paradis fiscal pour les grands investisseurs et les plus grosses fortunes.

Combien de temps allons-nous encore nous laisser tondre docilement?

1) Le terme “contrôle ex-post” signifie que les écoles et les enseignants sont contrôlés a posteriori, sur base des résultats obtenus.

2) Accord de Gouvernement, p. 95

3) Thomas Wouters, Steven Groenez, *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012*, HIVA Leuven, 2013

4) CGSP enseignement, COC (Christelijke onderwijscentrale), COV (christelijk onderwijsverbond), SLFP-enseignement

5) Tableau publié dans le *Morgen* du 9 août 2014

6) *Het Nieuwsblad* et *la Gazet van Antwerpen* du 1^{er} septembre 2014.

7) Texte de vision, p. 25 et Accord de Gouvernement, p. 97

8) Accord de Gouvernement, p. 103

9) Dans un *Tribune ouverte* du *Standaard* du 4 septembre 2014

10) Texte de vision, p. 25 et accord de Gouvernement p. 102

11) Texte de vision, p. 25 et Accord de Gouvernement, p. 98.

Texte de vision et accord de Gouvernement sont ici identiques.

12) Wim Troch, ‘Leerlingen in meertalig onderwijs zijn gemotiveerder’, in *Raak*, septembre 2014, 28-30.

13) Texte de vision, p. 25 et Accord de Gouvernement, p. 98

14) Texte de vision, p. 25 et Accord de Gouvernement p. 96

15) Accord de Gouvernement p. 98

16) Accord de Gouvernement, pp. 5, 27 et 100



Ségrégation scolaire: la faute au marché plus qu'au quartier

par Nico Hirtt

Les opposants aux politiques de régulation des inscriptions scolaire avancent généralement un argument massue : si l'on privilégie une école de proximité, alors les enfants de milieux populaires seront encore davantage confinés dans des écoles ghettos. Cet argument vole en éclats à la lecture de l'étude intitulée « La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine », que Bernard Delvaux et Zluz Serhadlioglu publient dans le numéro d'octobre des Cahiers du Girsef. Leur travail constitue d'ores et déjà une contribution scientifique essentielle à la lutte contre les effets néfastes des marchés scolaires.

Cette étude porte sur les élèves des écoles maternelles ou primaires (francophones et flamandes) en région bruxelloise. A partir de données statistiques livrées par les deux Communautés pour les années 2008 à 2011, les chercheurs ont pu étudier la relation entre le domicile des enfants et leur lieu de scolarité, selon l'origine sociale de leurs parents. L'une des toutes grandes leçons de l'étude est que « la ségrégation vécue par les enfants domiciliés et scolarisés à Bruxelles dans l'enseignement fondamental est plus forte au plan scolaire que résidentiel (...) Il y a davantage d'enfants dans les écoles très défavorisées ou très favorisées qu'il n'y en a dans les quartiers très défavorisés ou très favorisés. Dit autrement : il y a davantage de quartiers dont la composition sociale est moyenne ou mixte qu'il n'y a d'écoles de ce type ».

Cela signifie que si tous les enfants fréquentaient simplement l'école la plus proche de leur domicile, sans autre forme de correction ou de régulation, la polarisation sociale, culturelle, communautaire de l'enseignement serait beaucoup moins forte qu'aujourd'hui. Cette ghettoïsation sociale des écoles bruxelloises serait renforcée par un afflux important d'élèves non-bruxellois, essentiellement issus de classes aisées.

Les deux chercheurs pointent clairement le quasi-marché scolaire comme cause principale. La ségrégation découle évidemment des stratégies des familles

et des écoles, mais celles-ci « se déploient d'autant plus qu'en Belgique, l'affectation des élèves aux écoles repose fondamentalement sur le libre choix de l'école par les parents. Certes, ce libre choix permet aussi à des familles populaires qui subissent la ségrégation au plan résidentiel de permettre à leurs enfants d'intégrer des écoles plus mixtes ou élitistes. Mais ce n'est là le fait que d'une minorité plus entreprenante qui, par ses choix, contribue d'ailleurs à ne laisser dans les écoles des quartiers pauvres que les enfants les plus défavorisés. Libre choix et marché scolaire restent donc vecteurs d'une ségrégation scolaire plus accentuée que la ségrégation résidentielle. »

Delvaux et Serhadlioglu soulignent aussi l'incapacité de l'actuel décret inscription pour résoudre ce problème. D'abord ce décret ne concerne que la première année de l'école secondaire alors que l'étude du Girsef montre justement que la ségrégation frappe durement dès l'école fondamentale. Ensuite, même pour le secondaire, ce décret est largement insuffisant car « le libre choix reste le principe directeur, puisque les règles de priorité n'interviennent qu'en second lieu là où les demandes excèdent le nombre de places tandis que les écoles, partiellement cadrées en matière d'inscription, conservent des marges de liberté en matière d'orientation des élèves en cours de scolarité. ». Et les chercheurs de conclure : « Même si, çà et là, les régulations en place sont vecteurs d'une mixité accrue dans des écoles jusqu'alors réservées à une certaine catégorie sociale, elles ne perturbent pas, pour l'essentiel, la ségrégation scolaire. Elles la perturbent d'autant moins que l'objectif de ces régulations n'est pas, au premier chef, de générer plus de mixité sociale dans les écoles. »? Au passage, l'étude du Girsef illustre aussi le peu de valeur de l'indice socio-économique utilisé dans le décret inscriptions, indice basé sur le secteur de résidence de l'enfant plutôt que sur des données réelles sur les familles. En effet, ces indices par secteur camouflent de très fortes disparités sociales locales et donnent donc une image fortement lissée des caractéristiques socio-économiques des écoles.

Ces constats viennent renforcer d'un beau crédit scientifique les propositions que défend l'Aped depuis plusieurs années : concilier le droit à la liberté de choix avec le droit d'avoir une place dans une école de qualité proche de son domicile. On commencerait par proposer une école aux parents (dès l'entrée à l'école maternelle et chaque fois qu'un changement d'école s'impose). Ceux qui refusent cette proposition pourront ensuite chercher une place ailleurs. Ainsi nous ne supprimons pas la liberté. Mais nous disons : le droit d'abord, la liberté ensuite. L'affectation des élèves se ferait en fonction de critères de proximité mais aussi dans la perspective d'une recherche de mixité sociale. Ceci liquiderait l'effet ségrégateur



du quasi-marché tout en empêchant le « zapping résidentiel » à la française. Et c'est parfaitement réalisable puisque les chercheurs du Girsef ont pu mettre en évidence le fait que « les quartiers centraux défavorisés sont en fin de compte, dans la majorité des cas, assez peu éloignés de quartiers plus favorisés ». Une régulation visant à créer de la mixité sociale dans l'enseignement est tout à fait envisageable à Bruxelles, sans que l'on doive imposer des déplacements importants aux enfants. D'autant plus que, maintenant déjà, les élèves bruxellois (du maternel et du primaire, rappelons-le) parcourent des distances considérables pour se rendre à l'école : cela va de 1,2 km (à vol d'oiseau) en moyenne pour les enfants du premier décile socio-économique à 1,5 km pour les enfants du dixième décile.

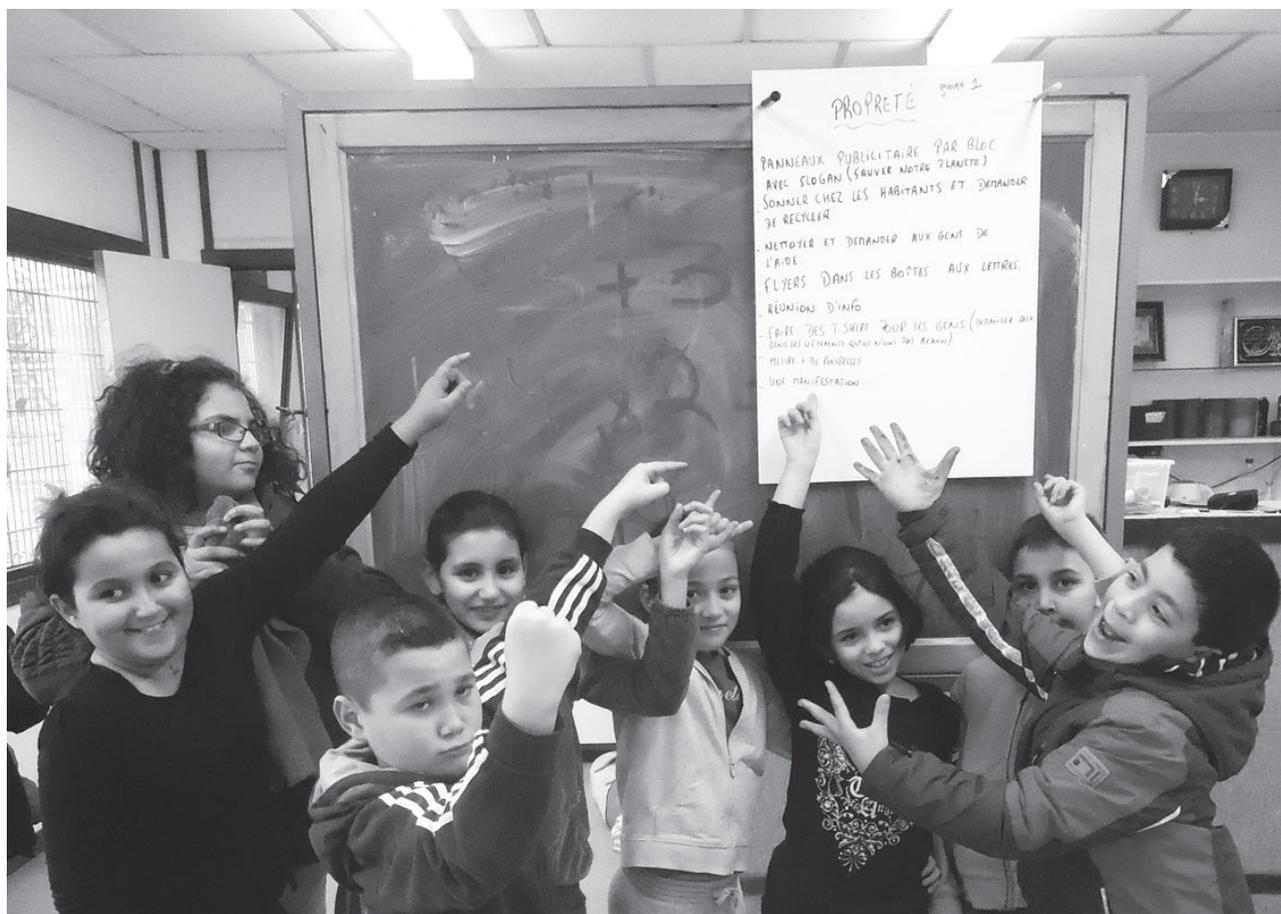
Bernard Delvaux et Zliz Serhadlioglu terminent leur étude sur une conclusion plus « politique » : « une large adoption d'un idéal de mixité sociale à l'école n'est possible que si évolue, au préalable, le référentiel qui sert de cadre aux débats scolaires. Tant que l'on s'inscrit dans un référentiel qui soumet l'éducation à des finalités instrumentales et conçoit prioritairement l'école comme un outil devant permettre aux individus et à la société de sortir vainqueur de la compétition économique et sociale, il paraît vain de défendre l'idée de mixité sociale à l'école (...) C'est donc à rien moins qu'une réflexion quant aux

finalités de l'éducation et à la place que devrait y occuper l'école que nous invitons ».

Bernard DELVAUX et Zliz SERHADLIOGLU, *La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine. Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois*. Cahiers de recherche du Girsef, n° 100, octobre 2014.

L'étude peut être téléchargée :

[http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_100_Delvaux-Serhadlioglu\(1\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_100_Delvaux-Serhadlioglu(1).pdf)





APED/OVDS BELGIQUE INTERNATIONALE PISTE PÉDAGOGIQUE BRÈVES LIRE

UNE 1^{ère} «JOURNÉE DES MEMBRES» RENCONTRE FRUCTUEUSE DES RÉGIONALES DE L'APED

L'Aped soufflera bientôt ses 20 bougies mais le mouvement n'en est pas moins actif pour autant. Le dernier rassemblement en date nous le rappelle. Ce samedi 15 novembre, une cinquantaine de membres se sont réunis à Forest pour discuter des stratégies d'action à

adopter pour rendre le travail de l'Aped encore plus accessible, plus visible et plus efficace. Un nouveau type de rencontre, chaînon jusqu'ici manquant entre les réunions restreintes du bureau, du conseil général et des régionales... et les grands rendez-vous comme nos traditionnelles « 6 heures pour l'école démocratique ».

L'une des pistes pour renforcer l'Aped en tant que mouvement est de développer le travail dans les groupes régionaux. L'occasion fut ainsi donnée aux représentants des différentes régionales (Anvers, Brabant flamand, Brabant wallon, Bruxelles, Charleroi, Gand, La Louvière et Liège) de présenter, photos à l'appui, leurs activités et leurs actions : le fonctionnement des groupes de réflexion, les thématiques des conférences-débats, les différentes collaborations, etc. L'invitation est lancée : que tous ceux qui souhaitent s'engager plus activement rejoignent la régionale la plus proche.

Un des enjeux majeurs de la journée était aussi de construire une réflexion commune par rapport aux dernières déclarations politiques en matière d'enseignement, de l'un et/ou de l'autre côté de la frontière linguistique. Comment réagir face à l'emprise croissante du monde de l'entreprise sur l'école (via les partenariats publics privés, via la généralisation de l'enseignement en alternance,...)? Quelle réaction adopter face aux épreuves externes en tout genre qui sont imposées aux élèves ? Que cache le « tronc commun polytechnique » dont parlent nos gouvernements ? Quelle place reste-t-il encore à l'école pour la lutte contre les inégalités sociales ? Autant de sujets qui permettent d'interroger l'état actuel de l'enseignement et de rappeler la pertinence et l'urgence d'une école démocratique.

Enfin, différents groupes de travail se sont penchés sur les moyens de diffusion des idées de l'Aped. La revue (L'école démocratique) et le site (www.skolo.org) peuvent encore être améliorés. Dans le même ordre d'idées, il faudrait sans doute être présent sur les réseaux sociaux. Il a aussi été question des synergies à créer entre régionales mais aussi avec le monde du travail, les syndicats, le monde associatif, etc.

Bref, comme toujours à l'Aped, on s'est posé beaucoup de questions, on a apporté pas mal de réponses mais aussi ... de nouvelles questions.

Comme toujours, la convivialité était de la partie : les pauses étaient agrémentées de petits airs d'accordéon, les discussions allaient bon train et le buffet de l'auberge espagnole présentait une belle palette de plats appétissants.



Comme toujours, les participants auraient voulu disposer d'encore plus de temps pour débattre, partager, échanger, ... parce que les enjeux sont de taille.

Donc, comme toujours à l'Aped, le prochain rendez-vous est déjà fixé : le 14 novembre 2015 pour une édition exceptionnelle des « Six heures ». On le répète, l'Aped aura 20 ans !

Merci à tous les participants, aux modérateurs des différents ateliers et en particulier aux organisateurs de la journée – mention spéciale à Linde - grâce à qui chaque membre est reparti avec de nouvelles idées à concrétiser dans sa régionale.





APED / OVDS

APED/OVDS BELGIQUE INTERNATIONALE PISTE PÉDAGOGIQUE BRÈVE SLIRE

L'Aped/Ovds aura 20 ans en 2015 ! Réservez votre samedi 14 novembre

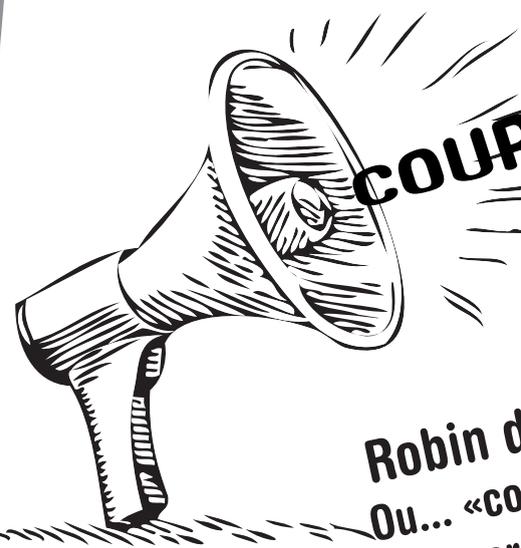
C'est dans les mouvements sociaux qui secouaient l'enseignement francophone en 1995 que l'Appel pour une école démocratique a été lancé. En effet, des amis flamands tenaient à manifester leur solidarité et une volonté commune de se battre pour une autre école. C'est ainsi qu'est née notre association, qui transcende frontière linguistique, réseaux et niveaux d'enseignement.

Vingt ans plus tard, l'Aped/Ovds continue de se battre. Plus que jamais.

Les traditionnelles « 6 heures » auront un éclat tout particulier. Nous mettrons les petits plats dans les grands pour fêter dignement 20 années de combat... et nous lancer dans la suite de l'aventure.

Bloquez dès à présent, dans votre agenda tout neuf, votre samedi 14 novembre 2015 ! Qu'on se le dise !





COUPS DE GUEULE

Robin des bois plumé par Joëlle Milquet!
**Ou... «comment les écoliers les moins nantis vont
financer les promesses électorales de nos élus»**

PAR MARC JANSEN

Même si les informations de ce début décembre semblent annoncer une reculade de sa part suite à une première levée de boucliers, la menace reste bel et bien une réalité : la Ministre de l'Enseignement obligatoire en FWB, Joëlle Milquet, envisage de supprimer tout ou partie des subsides complémentaires aux écoles en encadrement différencié, ex-discrimination positive. Cet argent serait réaffecté à l'engagement de 350 enseignants ou conseillers pédagogiques au bénéfice de toutes les écoles afin de lutter contre l'échec scolaire.

Ces moyens, additionnés de subsides d'encadrement supplémentaire, devaient permettre de renforcer les apprentissages de base, de lutter contre l'échec, de favoriser la remédiation immédiate ou de prévenir le décrochage. Dans les faits, ils servaient à assurer le financement de sorties culturelles et sportives, l'engagement de logopèdes, la création d'écoles de devoirs, l'équipement des bibliothèques de classe ou de la B.C.D. scolaire, l'achat de matériel de remédiation, de supports informatiques, l'engagement d'artistes, d'animateurs experts dans différents domaines comme la menuiserie, le jardinage ou encore le bien-être. Plus largement, ces moyens permettaient à certains de ces établissements d'assurer une gratuité totale de l'école, tant au niveau des effets scolaires de l'écolier, que de l'accès à la piscine, ou encore de la participation aux activités extérieures, voire aux classes vertes.

Depuis 2010, ces équipes pédagogiques se trouvaient dans l'obligation de livrer un important travail d'analyse des résultats de leurs élèves, de conception et de planification d'actions prioritaires en vue d'améliorer les résultats, et de l'évaluation des dispositifs mis en place. Ce PGAED (Plan général d'actions en encadrement différencié), évalué et réajusté chaque année durant cinq ans aurait dû faire l'objet d'une étude minutieuse de la FWB afin d'apprécier le bienfondé de ces subsides et leur éventuelle reconduction au-delà de 2015.

Force est de constater que Madame Milquet n'a pas attendu ces résultats pour remettre en question cette subsidiation dans le but de privilégier l'encadrement supplémentaire promis à l'ensemble des écoles lors des dernières élections. Alors que la législature précédente envisageait un système baptisé « Robin des bois » pour financer le coût du décret de l'E.D., cette législature s'apprête à plumer Robin des bois lui-même afin de rendre des moyens aux plus nantis.





Les parents, les équipes éducatives et les opérateurs (artistes, intervenants culturels ou pédagogiques, ...) ainsi que toutes les forces vives concernées par les enjeux d'une école plus juste et plus égalitaire se mobilisent au travers de pétitions qui devraient bientôt circuler par toutes les voies médiatiques. Réservez-leur un bon accueil.

D'autre part, si la ministre venait à procéder au détricotage, fût-il partiel, des moyens actuellement octroyés aux écoles visées par le dispositif d'encadrement différencié, une riposte des acteurs professionnels œuvrant au sein même de ces établissements se manifesterait sous forme d'actions fortes et spectaculaires. La mobilisation sera à la mesure des enjeux de justice sociale soulevés au travers de cette lutte pour l'équité, sans toutefois perdre de vue que seule une véritable refonte du système d'enseignement serait apte à le rendre réellement démocratique, des vœux mêmes de notre organisation.

ou des concept(s) thématique(s) liés au thème étudié et les expliciter à partir d'exemples vus en classe.

L'élève doit localiser (voir lexique):

- les principaux bassins d'emplois en Belgique (par exemple : Bruxelles, Liège, Anvers, Charleroi, Gand, ...) (industries et services) ;
- les principaux axes de communication en Belgique et en Europe ;
- les limites politiques de la Belgique (voir lexique : entité territoriale organisée et gérée par un même pouvoir politique)...

Ce thème s'adresse aux élèves du qualifiant, prêts à être lâchés dans le monde du travail... Viennent-ils à l'école pour apprendre la géographie, dans une perspective citoyenne, ou pour recevoir des informations sur les migrations qui leur seront imposées dans leur recherche d'emploi ??? Il m'est en tout cas difficile de ne pas faire le lien entre ce point de programme et la mise en application des bassins de vie « enseignement qualifiant – formation - emploi »⁽²⁾, où la volonté politique est bien de développer « une cohérence entre l'offre de formation et les besoins socio économiques de chaque bassin. »⁽³⁾ On en est là : l'école doit se soumettre aux diktats du marché du travail !

Pour ce qui concerne l'apprentissage de la géographie, le dernier tiret laisse pantois : les élèves ne devraient-ils pas, en 6ème année, connaître depuis longtemps les limites politiques de la Belgique ? D'autant qu'ils ont en général l'âge de voter. On est bien loin de l'enseignement d'excellence et de la citoyenneté responsable !

J'en débattais avec un ancien professeur de géographie, aujourd'hui âgé de plus de 80 ans, qui me livrait la réflexion suivante : « Quand on transmet des savoirs, on peut facilement examiner des réalités avec honnêteté ; quand on sort de ce processus pour adapter le discours au marché du travail, l'idéologie n'est jamais très loin. »

La géographie au service de qui?

2

par Michèle Janss

Dans un document de travail du CPEONS⁽¹⁾, destiné aux professeurs de géographie en dernière année technique et professionnelle, on peut lire entre autres choses ceci :

6e Année technique – Bassins d'emploi.

Le thème : un ou plusieurs exemple(s) de bassins d'emplois.

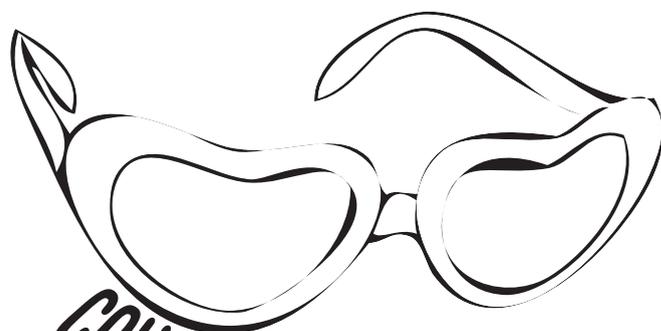
L'espace géographique : la Belgique à l'échelle locale, régionale, nationale et transnationale.

L'élève doit connaître : les principales caractéristiques du

1) Conseil des Pouvoirs Organisateur de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (villes, province, cocof).

2) Il en est beaucoup question dans la Déclaration de politique communautaire 2014-2019.

3) Accord de coopération relatif à la mise en œuvre des Bassins de vie Enseignement qualifiant.



COUPS DE CŒUR

Soyons fous ! Désormais, dans votre trimestriel préféré, vous trouverez les coups de cœur des militants de l'Aped. Livres, mais aussi expositions, films, vidéos, sites internet, conférences, disques... qui nous aident à « comprendre le monde pour le changer » ! Appel est lancé à nos membres pour alimenter cette nouvelle rubrique...

EXPO

Jusqu'au 29 mars à Liège : l'art dégénéré selon Hitler

Juin 1939, à Lucerne, le régime nazi liquide aux enchères des dizaines d'œuvres de quelques grands noms de l'art moderne : Picasso, Kokoschka, Chagall, Gauguin, Ensor, Corinth... 75 ans plus tard, La Cité Miroir rassemble, en première mondiale, une trentaine d'entre elles, considérées comme « dégénérées » par Hitler et ses sbires. Œuvres d'artistes juifs, d'artistes engagés à gauche (« bolchéviques ») ou trop cosmopolites. Œuvres trop éloignées des stéréotypes de la culture nazie (famille, virilité, vertus guerrières...)

Splendiblement mises en valeur dans une boîte obscure où elles seules sont éclairées, les toiles ne pourront que vous émerveiller. De même que le bâtiment qui les abrite, les anciens Bains publics de la Sauvenière, de style Bauhaus, récemment réhabilités.

Renseignements : <http://www.citemiroir.be/>

PHILIPPE SCHMETZ





CINÉMA

Pride

Une merveille de comédie dramatique et sociale à l'anglaise (genre « The Full Monty») qui établit admirablement –c'est trop rare– le lien entre lutte des LGBT et lutte politique ! VDQ

Été 1984 - Alors que Margaret Thatcher est au pouvoir, le Syndicat National des Mineurs vote la grève. Lors de leur marche à Londres, un groupe d'activistes gay et lesbien décide de récolter de l'argent pour venir en aide aux familles des mineurs. Mais l'Union Nationale des Mineurs semble embarrassée de recevoir leur aide. Le groupe d'activistes ne se décourage pas. Après avoir repéré un village minier au fin fond du pays de Galles, ils embarquent à bord d'un minibus pour aller remettre l'argent aux ouvriers en mains propres. Ainsi débute l'histoire extraordinaire de deux communautés que tout oppose qui s'unissent pour défendre la même cause.



ESSAI

L'éducation contre l'idéologie managériale

Le 25 novembre dernier, François Rastier présentait son livre lors d'un débat public à la Librairie Tropismes à Bruxelles. Un livre qui vaut le détour...

En questionnant les conceptions implicites des langues et de la culture qui sont aujourd'hui de mise, cet essai souligne les limites des théories de la communication et de la cognition qui entendent se partager sans reste l'enseignement et la recherche. De l'école à l'université, la même idéologie managériale restreint en effet le contenu des disciplines au profit d'activités diverses, remplace les connaissances par des « compétences » et multiplie les évaluations concurrentielles, comme si l'éducation n'était qu'une préparation à l'emploi et l'homme une « ressource » humaine. Mais la société ne se réduit pas à l'économie : une autre conception de la culture se dessine avec la richesse de l'enseignement des langues et la diversité des sciences sociales. Afin d'empêcher l'idéologie managériale et les intérêts privés de contrôler l'éducation, un projet ambitieux doit promouvoir une conception cosmopolitique de la connaissance. Pour cela, il peut s'appuyer sur la diversité des cultures, des langues et des œuvres. BL

François Rastier, *Apprendre pour transmettre - L'éducation contre l'idéologie managériale*, PUF, 256 pages, 21,00 €

Pour ceux qui ne pourraient se rendre à Bruxelles le 25 novembre, une vidéo sur le site : <http://www.canal-u.tv/>





Les adolescents et le rythme circadien

Une école privée anglaise, l'Hampton Court House School, participe à l'étude 'Teensleep', menée par l'Institut de neurosciences sur le sommeil et le rythme circadien, de l'Université d'Oxford.

Depuis septembre 2014, les cours pour les classes terminales (upper class, de 16 à 18 ans) commencent à 13.00 et se terminent à 19.00. Selon Paul Kelley, responsable de la recherche, les adolescents ont une prédisposition pour rester éveillé tard (différence de deux heures par rapport aux adultes). La recherche a montré que cette prédisposition était due à des changements hormonaux pendant la puberté. Cela s'ajoute à un sommeil perturbé par de longues heures tardives sur leurs ordinateurs, tablettes et gsm, et par la présence d'une multitude d'appareils électriques près de leur lit. Une éducation au sommeil accompagnera d'ailleurs cette étude, afin de mettre les jeunes au courant de l'importance du sommeil et du danger de ces appareils.

Vous pourriez vous dire que cette école – privée – est socialement favorisée, mais l'étude porte sur 100 autres établissements. De plus, une étude conjointe, accompagnée elle aussi d'une éducation au sommeil, est menée sur des classes inférieures. Elle vise à faire commencer les cours à 10.00 au lieu de 9.00.

Une étude menée dans trois états américains sur 9000 élèves (Examining the Impact of Later High School Start Times on the Health and Academic Performance of High School Students by Kyla Wahls-trom) avait déjà conclu en février 2014 que commencer les cours à 8.30 ou plus tard, au lieu de 7.30, avait un impact positif sur le bien-être des élèves et sur leurs résultats scolaires, en leur permettant de dormir les 8 heures recommandées.

Affaire à suivre, donc... Rendez-vous en septembre 2018 pour les résultats de 'Teensleep'.

MD (sources : BBC et sites internet)

Pas de ça chez moi !

Les entrepreneurs s'abstiennent prudemment de consommer la junk production qu'ils nous fourguent pour s'en mettre plein les poches. On avait déjà entendu parler de ces dirigeants de firmes pharmaceutiques qui se soignent avec la phytothérapie et ceux des fast-food qui mangent bio. Voici maintenant les gourous de la Silicon Valley qui avouent à un journaliste du New York Times qu'ils limitent strictement l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) à leur progéniture : pas de tablette, pas d'écran dans la chambre, l'utilisation de l'informatique seulement à partir de dix ans, pas plus de trente minutes quotidienne et uniquement pour les travaux scolaires pendant la semaine, jusqu'à feu Steve Jobs dont les enfants n'ont jamais utilisé un iPad ! Mieux encore : ils inscrivent leurs enfants dans des écoles privées exemptes de technologies, comme la Waldorf School, qui privilégie chez les élèves la créativité, la sociabilité et la concentration. Et que se passe-t-il dans nos écoles publiques, celles destinées au commun des mortels ? Les directions et les profs pragmaTIC (c'est-à-dire la majorité d'entre eux) y introduisent les TICE (E pour école) au motif généreux et responsable d'« adapter les jeunes au monde qui les attend ». Misère !?BL



m é t é o

Ne renoncer à rien avec personne

des
plages

J'assume actuellement un intérim dans l'enseignement secondaire, et tout à l'heure, j'ai voulu jeter un coup d'œil aux programmes, peu familière que je suis avec ceux de l'enseignement qualifiant. Je vous passe les détails, mais en gros, les programmes (du réseau libre en l'occurrence) sont divisés en «fiches» qui correspondent aux compétences à acquérir. L'une d'entre elles dit ceci :

«Dans une situation-problème significative, rédiger et / ou dire un texte d'expression personnelle en sollicitant son vécu et son imagination, en développant sa créativité verbale tout en respectant certaines contraintes formelles et langagières».

Le «8» n'est pas une faute de frappe, mais un appel de note. En bas de page, on peut donc lire : *«Dans les classes où les conditions d'écoute et de respect mutuels ne peuvent pas être garanties, il n'est pas obligatoire de demander des productions orales.»*. Et là, il y a quelque chose qui me fâche. Ce renoncement est interpellant et consternant. Voilà donc que lorsqu'on considère qu'une classe est trop «difficile», on a le droit de la priver de certaines activités d'apprentissage. Et pas n'importe lesquelles, puisqu'il s'agit de la fiche qui traite du développement de l'imagination et de la créativité.

Des trucs pas si importants, quoi. Surtout pour des élèves du technique ou du professionnel. Notons en effet que lorsqu'il s'agit d'une matière «sérieuse» comme «l'exposé oral de type informatif», la remarque n'est pas de mise. Pas de mise non plus dans les programmes de l'enseignement général.

Ce que je vois là, c'est un renoncement, une mise à l'écart d'une partie du public scolaire. Ce qui revient à les priver d'un droit, d'un accès à quelque chose dont bénéficieront les autres. On entérine le cliché selon lequel «avec ces élèves-là, ce n'est pas possible». Et au passage, on renforce les clichés sur certaines filières, l'idée que certains types d'élèves ne seraient pas capables d'accéder à certains types d'activités. Et curieusement, ces activités sont justement de celles qui sont particulièrement porteuses d'émancipation.

On m'objectera qu'il arrive effectivement qu'avec certaines classes, on n'ose pas se lancer dans certaines activités tant le climat général est mauvais. En l'espèce, des activités orales créatives, ce sont des activités





où les élèves sont «exposés» au regard des autres, et qui exigent effectivement un climat de confiance et de bienveillance dans le groupe. Et c'est vrai, n'importe quel enseignant un peu expérimenté s'est déjà trouvé en situation de renoncer à une activité avec telle ou telle classe en sachant que les conditions n'étaient pas réunies pour qu'elle se déroule bien. Mais ce qu'il faut mesurer ici, c'est tout l'écart qu'il y a entre les niveaux individuel et institutionnel. D'un point de vue éthique, cela change tout ! L'enseignant qui, dans une classe X à un moment donné prend la décision de renoncer à une démarche le fait comme un professionnel, qui navigue en permanence entre les prescrits et leur application au cas particulier de sa classe. On prend tous, tous les jours, de petites libertés avec les programmes pour de bonnes raisons liées à notre contexte ; c'est le principe des exceptions judicieuses à la règle. C'est tout autre chose si ce sont les prescrits eux-mêmes qui adoptent ce langage. Le programme en effet, c'est la parole de l'institution, c'est la ligne générale, et aussi sa philosophie, ses valeurs, ses principes. Quel message envoie-t-on, quels présupposés justifie-t-on en consacrant noir sur blanc l'exception à la règle ? Est-il normal que l'institution, le collectif, entérine elle-même l'idée que «avec certains, ça n'est pas possible», avec tout ce qu'elle charrie de présupposés inégalitaires et de principes pédagogiques douteux ? Est-il normal qu'elle le fasse, comme par hasard, dans le programme destiné aux filières qualifiantes, soit les plus dévalorisées sur le «marché» scolaire ? Pour avoir travaillé de longues années dans un établissement «confortable» de l'enseignement général avec un public majoritairement aisé, je peux vous garantir que «les conditions» pour exposer des élèves au regard des autres dans de tels exercices n'y sont pas nécessairement mieux remplies. Certes, dans ces écoles on arrive sans doute plus facilement à «tenir sa classe», mais le respect des élèves entre eux est loin d'être assuré pour autant dans un univers où la compétition règne en maître, où on a le culte de l'apparence et du matériel, ou plus simplement parce que les adolescents peuvent être cruels et mesquins entre eux où qu'ils soient sur l'échiquier scolaire et social.

Au delà de l'aspect strictement scolaire, qu'est-ce qu'une petite phrase comme celle-là nous dit de ce qu'on pense de l'accès ultérieur de ces élèves-là à la culture ? Le fait qu'on s'autorise à laisser tomber quelque chose dans le domaine de l'imaginaire et de la créativité en dit long aussi sur la place qu'on accorde à ces apprentissages-là pour les élèves du qualifiant. Comment ne pas avoir une fois de plus l'impression que l'on réduit ainsi les perspectives à l'utilitaire, à ce qui «sert», à ce dont ils auront besoin ...dans le monde du travail et non dans la vie ?

J'ai à titre personnel un vécu compliqué, douloureux même, par rapport aux pratiques culturelles participatives, interactives, liées à l'exposition de soi et à l'oral. À ce titre, je suis toujours particulièrement prudente et attentive à ce que j'impose à mes élèves dans ces domaines, car je sais à quel point on peut «faire du mal» avec de bonnes intentions, je sais à quel point ces apprentissages demandent effectivement de la confiance et un climat bienveillant, au risque de se transformer en traumatismes définitifs. Mais je ne pense pas que la solution soit l'évitement tel qu'il est préconisé dans ces programmes. Au contraire, je suis convaincue qu'une partie de mes difficultés s'explique précisément par le peu de place que ces apprentissages ont tenu dans ma propre éducation. Une école qui pense comme ça produit des gens comme moi, et ce n'est en aucun cas là que je veux mener mes élèves.

Je ne veux pas que nous renoncions. Je ne veux pas que nous renoncions, particulièrement avec les publics les plus éloignés des activités touchant l'imaginaire et la créativité, avec ces élèves qui n'ont parfois pas d'autre occasion d'y être menés. Au contraire, c'est avec ceux-là que ça devrait être une priorité. Je veux que nous apprenions à trouver des moyens de faire «quand même» ce type d'activités avec eux, que nous repensons nos manières de les approcher, de les organiser, pour ne jamais se limiter à dire que «avec eux, ça ne pourra pas marcher». Qu'on ose, qu'on ne les lâche pas, qu'on leur donne ce droit aussi, comme aux autres, et même un peu plus.

Hélène Lenoir





Vingt-cinq textes pour une autre école, 1789-2014

Il n'y aura pas de société réellement démocratique sans révolution pédagogique. De même que dans une société foncièrement antidémocratique, toute tentative d'éducation réellement émancipatrice sera combattue et marginalisée par les pouvoirs qu'elle menace. Depuis l'avènement de l'école publique, voulue et organisée par les dominants, et dévolue à leur service, nombreux sont celles et ceux qui ont courageusement tenté de dépasser cette contradiction par une pédagogie socialement critique. Notamment dans le courant libertaire, dont Grégory Chambat se revendique !.

Merci à lui pour ce nouvel ouvrage², palpitante – et lisible³ - anthologie d'expériences d'éducation émancipatrice étalées sur plus de deux siècles. On y retrouve des noms connus (Freinet, Ferrer, Bakounine...), et d'autres moins, tant ce projet est avant tout une aventure collective (Commune, révolution espagnole, mai '68, communautés zapatistes ou kanak...) L'auteur veut réactiver cet héritage méconnu, marginalisé et masqué par les pouvoirs établis. En ces temps où nous sommes chaque jour plus atterrés par la violence du capitalisme et ses conséquences dévastatrices, qu'il est revigorant pour nous, personnels éducatifs et citoyens progressistes, de plonger dans ces textes, d'y percevoir que nous ne sommes pas seuls, que nous nous inscrivons dans une déjà longue histoire collective, et de nous en nourrir pour les luttes présentes et à venir !

“L'école des barricades” se dresse contre les inégalités (et leurs légitimations), contre les dominations (et leur perpétuation), contre l'individualisme, l'élitisme, le tri social, l'éducation à la soumission, la bureaucratie et la privatisation rampante... Elle se bat pour la libération des diverses aliénations et dominations. “Apprendre toujours, partager ce savoir, soulager la misère et pour cela prêcher la révolution”, écrivait Louise Michel.

Aucune des expériences relatées ici n'y a complètement réussi. Normal : jamais le contexte n'a été totalement et durablement favorable. Mais cela n'invalide en rien l'incontestable richesse de la réflexion et des avancées pédagogiques réalisées, dont nous retiendrons quelques clés : tous les enfants prendront possession de l'héritage de la culture humaine, qui ne peut rester l'apanage d'une caste d'intellectuels; tous en sont capables; entretenons et stimulons leur curiosité, développons le plus





possible les qualités profuses chez tous à la naissance; refusons de les classer; pour tous, une éducation intégrale (tête et mains complémentaires dans l'apprentissage comme dans la vie); les enfants seront les auteurs de leurs apprentissages, individuellement et collectivement (partage du savoir, participation à la gestion de l'école); l'école sera ouverte; développons une pédagogie des opprimés, qui éveille un "sens de classe" (ah, ces "musées du travail", où l'on exposait l'histoire et l'organisation du travail, de l'extraction de la matière première au capital en passant par la plus-value apportée par le travail... et ces écoles populaires kanak, qui mettaient en évidence toutes les formes de ségrégation).

Bien sûr, l'émancipation reste un horizon lointain. Et, oui, nos pratiques en sont bien éloignées. Inutile cependant de culpabiliser. On poursuit la route. On essaye, dans la mesure du possible, modestement. On invente, on partage. Révolutionnaire dans sa classe, dans le système scolaire (et/ou à sa marge), et dans la société, on emprunte un chemin de lutte, fait de victoires... et de défaites. Comme se plaît à le rappeler Grégory Chambat dans sa conclusion, seuls les combats que l'on mène sont ceux que l'on peut remporter.

Philippe Schmetz

Nous publions cet article avec l'aimable autorisation du journal KAIROS4, qui nous l'avait commandé pour sa livraison de décembre 2014.

Grégory CHAMBAT, *L'école des barricades. Vingt-cinq textes pour une autre école, 1789-2014. Editions Libertalia, collection "N'Autre Ecole", 2014. 233 p. 10 €*

1) *Vingt années de terrain (en collège), militant à la CNT - syndicat "de combat, autogéré, révolutionnaire et solidaire" -, co-animateur de la revue N'Autre Ecole et du site Questions de classe(s).*

2) *Nous recommandons tout autant L. Biberfeld et G. Chambat, Apprendre à désobéir. Petite histoire de l'école qui résiste. Editions CNT-RP, Coll. N'Autre école, 2012.*

3) *Maximum 10 000 caractères par chapitre : introduction éclairante (contexte, idées clés...) et extraits de textes originaux. Libre à chacun d'approfondir à l'aide de la bibliographie.*

4) *Kairos, journal antiproductiviste, pour une société décente (<http://www.kairospresse.be/>)*



GRÉGORY CHAMBAT

L'ÉCOLE DES BARRICADES

Vingt-cinq textes pour une autre école, 1814-2014



LIBERTALIA