

l'école démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°63, septembre 2015 • 3 euros



Les épreuves externes du CESS: faisons le point

DOSSIER

ÉDITO: Au-delà de l'émotion

BELGIQUE: Manque de place dans les écoles à Bruxelles

INTERNATIONAL: «En conscience, je refuse d'obéir»

APED: jalon de l'Aped/Ovds: «Qu'as-tu appris à l'école»

LES COUPS DE CŒUR ET LES COUPS DE GUEULE DE LA RÉDACTION

3

2

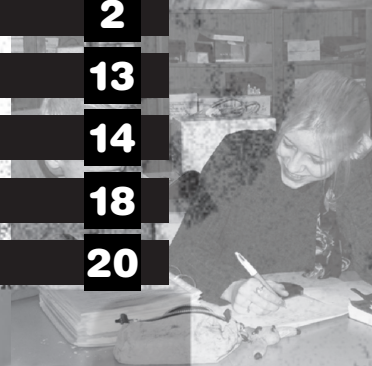
13

14

18

20

SOMMAIRE





APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DÉMOCRATIQUE

Adresse des volontaires : 08388166
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 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

Au-delà de l'émotion

Tout l'été, nous avons été submergés d'images de réfugiés en provenance essentiellement de Syrie, d'Irak et d'Afghanistan. Certaines d'entre elles – couplées aux nouvelles qui les accompagnaient – étaient insoutenables. Des centaines de morts en mer tel jour, des dizaines trois jours plus tard. Plus de 70 cadavres en décomposition dans un camion sur une autoroute autrichienne. Et la litanie de continuer jusqu'à cette image forte du petit Aylan, inanimé sur une plage turque habituellement fréquentée par les touristes. Il y eut aussi ces files un peu partout, et notamment en Belgique, de milliers de réfugiés ayant pu éviter le naufrage et venant bien souvent buter contre l'incapacité apparente de nos pays à leur assurer un accueil simplement digne.

En quoi l'enseignement est-il concerné direz-vous ?

A double titre. D'une part, ces arrivées massives de réfugiés amènent chez nous bon nombre de jeunes en âge de scolarité. Il va de soi que c'est notre devoir de les accueillir dans nos écoles pour leur assurer le droit fondamental à l'éducation. Mais tout le monde sait que dans certains lieux, et particulièrement à Bruxelles, c'est-à-dire là où l'afflux est de loin le plus important, il y a un cruel manque de places (voir notre vidéo en ligne sur notre site). Le politique en profitera-t-il pour prendre enfin ce problème à bras le corps ? Osera-t-il mettre à contribution les « beaux quartiers » qui souffrent beaucoup moins du manque de places ? C'est en tout cas ce que nous lui demandons instamment.

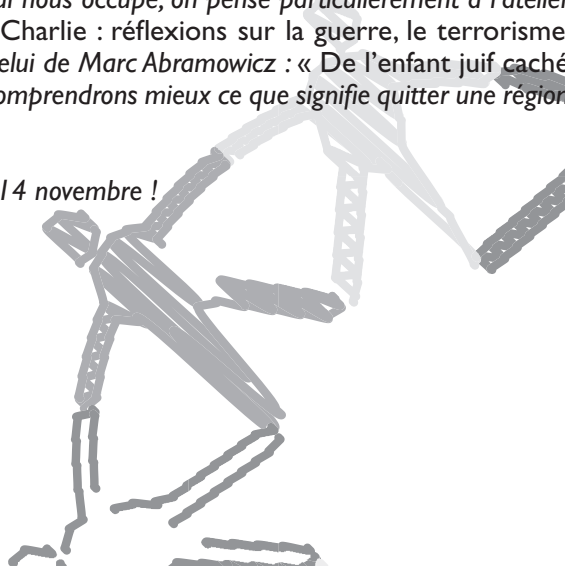
D'autre part, outre les mesures d'urgence à assurer, cette situation entraîne un autre besoin. Pour tous, celui-là, pas seulement les réfugiés. Ce besoin, c'est celui de comprendre. Comment le Monde tourne-t-il pour en arriver à ce que des centaines de milliers de personnes quittent leur lieu de vie, prennent des risques insensés pour rejoindre une région inconnue dont ils croient simplement savoir qu'elle leur permettra de ne plus vivre l'enfer ? Comment se fait-il que ces personnes viennent essentiellement de trois pays dont deux eux des forces occidentales ont – il n'y a pas si longtemps – effectué des opérations militaires afin d'y « restaurer la démocratie » ? Et que, dans le troisième, la Syrie pour ne pas la nommer, nos pays ont longtemps soutenu des « rebelles » afin qu'eux aussi y « restaurent la démocratie ». En appliquant mécaniquement le principe : les ennemis de mes ennemis sont mes amis. Sans la moindre analyse des risques et sans jamais se demander où ça allait conduire. On le voit maintenant.

Et la liste des besoins de comprendre, la liste des questions est encore longue : les criantes inégalités Nord – Sud, à l'origine de la plupart des flux migratoires, sont-elles inéluctables ? Si non, quels mécanismes les génèrent ? Etc.

L'École pourrait jouer un rôle central dans la satisfaction de ce besoin de comprendre. Y aborde-t-on les relations Nord – Sud ? Y décrypte-t-on les mécanismes du commerce mondial, l'histoire du Moyen-Orient, la mainmise économique et politique de l'Occident sur ces régions, l'émigration de nos propres régions à certaines périodes de l'histoire pas si lointaines ? Trop peu sans doute. Il est nécessaire de repenser l'École aussi dans son contenu. Le livre que nous venons de publier, « Qu'as-tu appris à l'école ? », est notre contribution au débat. Mais dès maintenant, dans le cadre des structures et des programmes actuels, il est possible de faire avancer la réflexion des futurs citoyens. L'objectif des « 8 Heures pour l'École Démocratique » du 14 novembre prochain (dépliant joint à ce numéro) est d'apporter des outils aux enseignants progressistes. Sur le sujet qui nous occupe, on pense particulièrement à l'atelier de Michel Collon intitulé « Être ou ne pas être Charlie : réflexions sur la guerre, le terrorisme, l'islam et la liberté d'expression ». Mais aussi celui de Marc Abramowicz : « De l'enfant juif caché au militant de la cause palestinienne » où nous comprendrons mieux ce que signifie quitter une région où l'on est persécuté.

Alors, bonne année 2015-2016 et rendez-vous le 14 novembre !

Jean-Pierre Kerckhofs



LES ÉPREUVES EXTERNES DU CESS: FAISONS LE POINT

un dossier réalisé par
Claire Moureaux

.....
Entretien avec Martine Herphelin, du Service
général du pilotage du système éducatif

.....
Généraliser les épreuves externes du CESS:
une bonne ou une mauvaise idée?

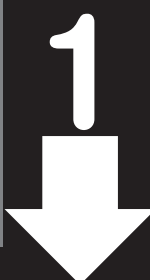
.....
L'évaluation centralisée dans le programme
de l'Aped

.....
Le contenu, le déroulement et la communication
autour des épreuves

.....
Nous avons testé pour vous l'épreuve externe
du CESS en français...



Les épreuves externes du CESS: faisons le point



PAR CLAIRE MOUREAUX

Depuis quelques années, des épreuves externes centralisées sont organisées en 6e secondaire dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), sur deux matières du programme de cours (français et histoire). Elles sont obligatoires et certificatives depuis cette année et sont donc directement liées à l'octroi du certificat de fin d'études secondaires, le CESS. C'est pourquoi on parle aujourd'hui en général de CESS pour désigner les épreuves externes elles-mêmes (ce sera le cas dans les articles du présent dossier), même si le CESS est pour le moment essentiellement le produit de la réussite d'épreuves internes classiques.

La mise en place d'épreuves externes en général en FWB prend place dans un dispositif large de pilotage du système éducatif cristallisé pour la première fois dans le décret « Missions » de 1997, et détaillé officiellement depuis lors dans différents décrets⁽¹⁾. Ce dispositif de pilotage, comme son nom l'indique, a pour objectif de mieux réguler et piloter le système éducatif. Les épreuves externes à caractère certificatif ont été lancées en 2006, avec le premier CEB (certificat d'étude de base de fin de primaire), auquel sont venus s'ajouter le CE1D (certificat de fin de 1er degré du secondaire) et puis le CESS (appelé TESS jusqu'à cette année).⁽²⁾

Tableau I: historique et panorama des épreuves externes en fédération Wallonie-Bruxelles

En gris, les épreuves certificatives ; en blanc les épreuves non-certificatives.
 P = primaire, S = secondaire, diff : différenciée, com : commune, compl : complémentaire
 Source : Lafontaine 2012, citant comme source initiale le service du pilotage, administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

S6			Tess	Tess	Tess	Tess	Tess	Tess	
S5				Lecture		Langues en S5 + une matière et une année à définir	Lecture	une matière et une année à définir	
S4			Sciences		Math.				
S3									
2e com/compl	Lecture-prod. écrit	Math.	CE1D Sciences-Eveil	CE1D Lecture-prod. écrit	CE1D Langues Math.	CE1D Sciences-Eveil	CE1D Lecture-prod. écrit	CE1D Langues Math.	
2e diff.	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	
1re diff			CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	
P6	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB Langues	CEB	CEB Langues	CEB	
P5	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	
P4									
P3									
P2	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015



L'organisation des premières épreuves externes en 6e secondaire date de 2011 et jusqu'à présent, comme indiqué précédemment, seules deux matières ont été testées, le français et l'histoire. En pratique, cette année, deux épreuves ont été organisées en français, une dans l'enseignement général et de transition, et l'autre dans l'enseignement qualifiant. Pour l'histoire, seule une épreuve a été organisée, pour l'enseignement général et de transition, et elle a finalement été annulée pour cause de fuite(s) des questions.

Il faut préciser que les évaluations ne portent que sur une des compétences principales de la discipline concernée ; on considère généralement que de l'ordre de un sixième de la matière est testé dans ce cadre.

Par ailleurs, le pourcentage de la note globale pour un cours imparti à l'épreuve externe est laissé au choix du professeur, de l'école ; une école peut donc pour le moment décider que l'épreuve externe de français comptera pour 10% ou 50% ou n'importe quel autre pourcentage de la note globale de l'examen final de français de l'élève.

La déclaration de politique communautaire (DPC) 2014-2019⁽³⁾ prévoit à terme l'organisation d'épreuves dans plusieurs autres matières. Voici un extrait de la DPC, qui permet au passage d'approcher l'objectif officiel actuel de l'organisation du CESS, même si on reste peut-être un peu sur sa faim.

« 1.2. Généraliser une épreuve externe certificative en fin de secondaire

Dans la foulée de la mise en œuvre progressive des évaluations externes et de la révision des référentiels, le Gouvernement généralisera progressivement une épreuve externe certificative en fin de secondaire. Cette épreuve externe certificative commune comprendra un tronc commun de questions identiques pour tous les élèves en français, mathématiques, sciences et langues modernes afin que chaque élève soit préparé utilement avec des mêmes exigences de qualité à appréhender sa vie professionnelle ou son passage vers l'enseignement supérieur. L'élève devra complémentarément présenter un examen approfondi soit dans l'une des quatre matières précitées, soit dans une autre matière enseignée. »

Au niveau décréto, il était prévu qu'on organise dès cette année des épreuves à titre expérimental pour d'autres disciplines que le français et l'histoire, à savoir pour les mathématiques et les sciences, mais cela n'a finalement pas été mis en place. Début juillet, nous avons pris contact avec l'inspection générale de l'enseignement secondaire ordinaire, chargée du suivi des épreuves externes certificatives, pour connaître le calendrier prévu de mise en place de nouvelles

épreuves pour les prochaines années. Ce calendrier n'était alors pas encore conçu ou, en tous cas, les consignes du gouvernement n'étaient pas encore parvenues à l'administration.

1) - *Communauté française de Belgique (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Moniteur belge, 23/09/1997*

- *Communauté française de Belgique (2002). Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française. Moniteur belge, 17/05/2002*

- *Communauté française de Belgique (2006). Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. Moniteur belge, 23/08/2006*

- *Communauté française de Belgique (2007). Décret portant des mesures urgentes en matière de description de fonction et d'évaluation dans l'enseignement. Moniteur belge, 13/7/2007*

- *Communauté française de Belgique (2009). Décret visant au renforcement du dispositif d'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire. Moniteur belge, 30/4/2009*

- *Communauté française de Belgique (2013). Décret modifiant diverses modalités d'épreuves externes prévues par le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. Moniteur belge, 28/3/2013*

2) Voir tableau 1. Pour une information détaillée sur l'histoire du dispositif de pilotage, lire Lafontaine, D. (2012). *Des politiques aux pratiques d'évaluation en Belgique francophone: la cohérence en questions. Actes du colloque : l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. 24e colloque de l'Admée-Europe, Luxembourg, Luxembourg : université du Luxembourg. Pour une description des différentes épreuves, voir le site internet enseignement.be.*

3) Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019 : fédérer pour réussir, page 10, téléchargeable sur <http://gouvernement.cfwb.be/d-claration-de-politique-communautaire-2014-2019-f-d-rer-pour-r-ussir>



Entretien avec Martine Herphelin, du Service général du Pilotage du système éducatif

2



Pour en savoir plus et adopter une perspective historique, nous avons interrogé Martine Herphelin, qui a dirigé le Service général du Pilotage du système éducatif en Communauté française de 1999 à 2014. C'est ce service qui gère la conception et l'organisation des épreuves externes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Martine Herphelin a donc été une actrice et un témoin de premier plan du processus de mise en place des épreuves externes.

ED : Qui a eu à l'origine l'idée et la volonté de mettre en place une épreuve externe en fin de secondaire ? Quand ?

C'est Christian Dupont, en 2008, quand il était ministre de l'enseignement.

ED : Quels étaient alors les objectifs officiels de la mise en place d'une telle épreuve ? Est-ce que la volonté que ce soit certificatif existait dès le début ?

L'idée de l'organisation d'un TESS (ancien nom du CESS) a émergé dans un contexte de débat autour de la mise en place d'un examen d'entrée généralisé à l'université. Afin de sortir d'une discussion difficile, Christian Dupont a proposé la mise en place d'un TESS. L'épreuve CEB, commune pour toutes les écoles existait depuis deux ans. Dans ce cadre, je pense que l'idée était bien dès le départ de faire du TESS une épreuve certificative.

ED : Par qui les épreuves du CESS sont-elles conçues ?

Chaque épreuve est conçue par un groupe de travail comprenant quatre enseignants et quatre conseillers pédagogiques, auxquels s'ajoutent entre deux et quatre inspecteurs et un membre de l'administration. Les enseignants et les conseillers pédagogiques sont désignés par les réseaux. Les concepteurs des épreuves travaillent « le nez collé » aux compétences terminales.

ED : A votre connaissance, a-t-on conçu, en parallèle aux épreuves de CESS, des questions d'entraînement, des outils à destination des professeurs pour qu'ils

puissent correctement préparer leurs élèves au CESS ?

Non, il n'y pas de tels outils pour préparer au CEB ou au CESS. Par contre, des pistes didactiques sont construites a posteriori des épreuves du CEID et également des évaluations externes non certificatives. Elles sont transmises aux écoles pour les professeurs concernés.

ED : Les épreuves pour une discipline sont-elles par principe les mêmes pour les différentes filières ?

Non, elles diffèrent selon les filières. En français, il existe une épreuve pour le général et le technique de transition, où tous les élèves suivent le même programme avec cinq heures de cours par semaine, et une épreuve différente pour le technique de qualification et le professionnel. En histoire, l'épreuve vise uniquement le général et le technique de transition là où tous les élèves ont deux heures de cours par semaine. A ce niveau d'enseignement, l'extension des évaluations externes à d'autres matières se heurte à la diversité des filières et des options : on ne peut construire des épreuves communes que sur des contenus communs.

ED : Existe-t-il un système pour recueillir les avis sur les épreuves des professeurs qui font passer les CESS ? Si oui, lequel ?

Oui, les professeurs sont invités à répondre à des questions sur des éléments comme le niveau de l'épreuve, sa lisibilité et son lien avec le travail de l'année. Les informations, recueillies dans chaque école par le chef d'établissement, sont transmises aux groupes de conception des épreuves.

ED : Qui a accès aux résultats du CESS ? Avec quel niveau de précision (par région, par réseau, par école, ...) ?

Chaque enseignant dispose des résultats des élèves de ses classes, chaque chef d'établissement dispose des résultats des élèves de son école. Les résultats globaux, qui ne permettent d'identifier aucun élève ni aucune école, sont publiés par le service du pilotage sur le site enseignement.be. On y trouve des données telles que les taux de réussite, les scores moyens, les scores par question, le cas échéant, les scores par compétences.



Généraliser les épreuves externes du CESS: une bonne ou une mauvaise idée?

3



Mais au fond, instaurer à terme une série d'épreuves externes certificatives en 6e secondaire, comme le prévoit la DPC, est-ce une bonne idée dans le cadre du système belge? De nombreuses questions se posent à ce propos, en raison du flou sur les motivations réelles à l'origine de l'instauration de tels examens, des modalités prévues actuellement, et, bien sûr, du contexte d'un système belge d'enseignement dont de multiples éléments d'organisation font déjà débat.

Pour éclairer la question, nous allons d'abord reprendre une série de points jugés positifs et négatifs relevés au cours de lectures et de discussions. Certaines réflexions ont émergé au cours d'un atelier sur le sujet qui prenait place dans la journée des membres de l'Aped organisée en novembre 2014. Nous en profitons pour remercier tous les participants à l'atelier.

Il faut souligner qu'on se situe bien ici essentiellement dans le registre des positionnements idéologiques (ouverts) et non pas scientifiques sur la question ; de fait, pour le moment, peu de littérature à caractère scientifique existe sur le sujet précis des épreuves externes du CESS, qui sont organisées depuis peu de temps.

Il faut préciser que ces réflexions se posent autour de l'idée d'un CESS (on parle ici des épreuves externes) généralisé et étoffé, pour lequel le pourcentage de la note globale pour un cours imparti au CESS serait relativement important et surtout fixé légalement, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Il est clair que le fait que la pondération accordée aux épreuves externes varie actuellement selon les écoles rend leur aspect certificatif très discutable.

Nous proposerons ensuite bien évidemment la vision de l'Aped sur la question.

1. Une certification juste ?



Un CESS élargi permettrait de mesurer le niveau des élèves à la sortie du secondaire de manière équitable, de réduire les inégalités de traitement entre les élèves (dans un sens ou dans un autre), et d'ainsi assurer une même qualité de diplôme pour tous. Dans ce cadre, la question de l'accentuation du tri des élèves ou au contraire celle du nivellement par le bas sont souvent abordées.

Mais d'aucuns se demandent s'il est vraiment cohérent à l'heure actuelle d'organiser une même épreuve pour tous alors que les programmes et les pédagogies diffèrent, sans parler des différences de niveau dues en grande partie à la ségrégation scolaire. Ne serait-il pas plutôt nécessaire de travailler en amont pour une harmonisation des pratiques et une plus grande mixité sociale, avant d'organiser une épreuve commune ?

Cette question d'un CESS unique est d'autant plus préoccupante que les épreuves ne sont actuellement par les mêmes en français pour les différentes filières; ainsi cette année le thème était la littérature belge pour l'enseignement général et de transition (1ère année d'organisation de l'épreuve) et les séries télévisées pour l'enseignement de qualification et professionnel.

2. Un bilan utile avant l'entrée dans le supérieur ?



Le CESS constituerait une information standardisée par rapport à l'entrée dans le supérieur ou dans le monde du travail. Il ferait un bilan objectif des acquis des élèves à l'issue du secondaire, qui leur permettrait de se situer dans la perspective de choix déterminants pour leur avenir. Il permettrait par exemple aux élèves de mieux percevoir leurs chances de réussite dans le supérieur et de se préparer correctement. Mais on peut s'interroger sur ce point quand la plupart des universités mettent en place des cours préparatoires et surtout des tests informatifs à destination de leurs étudiants de 1ère BAC, afin que ces derniers puissent identifier au plus tôt dans l'année des prérequis essentiels qu'ils ne maîtriseraient pas. Mais, effet pervers de cet aspect « bilan avant la suite », le CESS pourrait aussi devenir de fait un indicateur permettant de pratiquer une sélection avant le supérieur ou l'entrée au travail. Il serait alors plutôt un outil pour orienter que pour certifier, et il participerait à la limitation d'accès au supérieur ou à certains



emplois, qui touche évidemment au premier chef les élèves issus des milieux socioéconomiques les plus défavorisés.

breux enseignants, déjà objectivement confrontés à de nombreuses frustrations dans la situation actuelle de notre enseignement.

3. Un outil pour le pilotage du système ?

L'instauration d'un CESS permettrait d'harmoniser le niveau des écoles, en permettant au système, sur bases des résultats du CESS, de mieux piloter, de mieux guider les écoles et les enseignants. Cela permettrait par exemple d'harmoniser les pratiques pédagogiques autour de certaines compétences. La construction progressive d'une base de données importante permettrait non seulement d'évaluer les acquis mais également de suivre leur évolution dans le temps, en parallèle avec la mise en place d'éléments pédagogiques.

Le CESS constituerait également un élément de diagnostic à destination des établissements et des enseignants, qui pourraient directement se situer par rapport à une moyenne et agir eux-mêmes directement pour améliorer la qualité des apprentissages, de façon ciblée.

Mais a contrario, si les résultats des différentes écoles venaient à être publiés, volontairement ou à cause de fuites (sic), cela renforcerait la concurrence entre écoles et la ségrégation scolaire, cela accentuerait les inégalités plutôt que de les réduire.

4. Un changement salutaire de posture des enseignants ?

Le CESS entraînerait un changement de posture majeur de l'enseignant, qui ne serait plus un évaluateur avant tout, mais plutôt un véritable transmetteur de savoirs et un « coach ». Dans cet ordre d'idée de faire sortir le professeur de son rôle actuellement très important d'évaluateur, le CESS éviterait que chaque enseignant ait seul à travailler à la conception des examens. Puisque tous les enseignants auraient, encore plus qu'actuellement, le même objectif pour une matière, l'instauration d'un CESS pourrait améliorer le travail en équipe des enseignants. Le CESS enfin sécuriserait les professeurs par rapport à l'inspection, aux recours, en établissant un cadre plus clair de travail.

Mais a contrario, le CESS déposséderait les enseignants d'une partie de leur décision et pourrait, suivant les modalités établies, limiter fortement leur liberté pédagogique. S'ensuivrait alors potentiellement de la démotivation, un souci qui guette de nom-

5. Et encore ...

a. Certains se demandent pourquoi les épreuves sont certificatives, alors que des épreuves non certificatives rempliraient déjà les objectifs de bilan des acquis et de pilotage du système, et que notre système profondément inégalitaire actuellement n'est pas prêt pour un BAC à la française, même très allégé. D'aucuns estiment au contraire que seul un système contraignant de ce type permettra à terme de changer les pratiques en profondeur.

b. Bon nombre de participants à l'atelier se demandent si la mise en place de telles épreuves est réellement une priorité par rapport aux nombreux défis de notre enseignement. Il est clair en tout état de cause que l'organisation de telles épreuves est très lourde en temps et en argent, tant au niveau de la construction des épreuves qu'au niveau de l'organisation pratique des examens, qui se font en parallèle dans toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

c. Beaucoup s'inquiètent d'une tendance exagérée à l'évaluation développée ces dernières années, dans laquelle s'inscrirait le CESS. Non seulement le temps de l'évaluation déborde bien souvent sur les apprentissages, mais en plus c'est une véritable idéologie qui se met en place dès l'école, qui s'inscrit dans la foulée de l'obsession des classements. Dans ce cadre, les élèves seraient plus que jamais des numéros, des chiffres, plus des apprenants.

d. Pour finir, des épreuves externes pour le CESS seraient prises plus au sérieux par les élèves que des épreuves internes, et elles marqueraient symboliquement la fin de leur parcours scolaire. Mais on pourrait craindre le basculement vers un certain bachotage, au détriment de l'apprentissage.



L'évaluation centralisée dans le programme de l'Aped

4

L'évaluation centralisée constitue un des dix points de notre programme, Vers l'École commune, publié en 2006⁽¹⁾. Nous écrivions : « Une évaluation centralisée pour mieux piloter l'école : notre système scolaire manque cruellement de données statistiques. Nous préconisons des épreuves centralisées régulières. Non pour juger les élèves (ces épreuves ne seraient pas certificatives) ou classer les écoles, mais pour évaluer et garantir les niveaux des acquis, les pratiques pédagogiques et le système dans son entièreté. L'analyse de ces données guiderait les établissements et les enseignants. »

Mais il importe de replacer cette revendication dans la globalité de notre projet d'École commune. Selon nous, « les dix points de ce programme constituent un tout indissociable, sans quoi le libéralisme scolaire et ses inégalités reviendraient en force. L'école commune, ses épreuves centralisées et sa pédagogie de la réussite ne peuvent se mettre en place sans les préalables suivants : la fin de la concurrence entre écoles, la révision des programmes, l'injection de moyens et, surtout, la réduction des inégalités de résultats dans les premières années d'enseignement. En d'autres termes, les tests centralisés n'ont de sens que dans la perspective d'une École générale et polytechnique pour tous, d'un véritable tronc commun jusqu'à 15-16 ans, d'un renforcement massif des moyens dans le fondamental, d'une réelle mixité sociale, d'une redéfinition des contenus d'enseignement, d'un système scolaire délivré de toute forme de concurrence et de toute marchandisation...

Il nous apparaît dès lors qu'organiser des épreuves centralisées certificatives comme on le fait aujourd'hui, c'est mettre la charrue avant les bœufs. Puisque rien de vraiment courageux n'est entrepris pour aller vers une École commune.

1) Disponible sur notre site : <http://www.skolo.org/spip.php?article341>

Le contenu, le déroulement et la communication autour des épreuves

5

Nous nous intéresserons au contenu et aux modalités des épreuves. Une chose est de décider d'organiser des épreuves externes, une autre est de décider sur quoi et comment ! Nous avons consulté de façon informelle une dizaine d'enseignants de 6e secondaire, essentiellement des professeurs de français, d'écoles variées sur le plan géographique et socioéconomique. Pour des raisons de confidentialité, nous ne citerons pas leurs noms, mais nous tenons à les remercier pour le temps qu'ils nous ont accordé. Il va de soi que notre échantillonnage est trop faible pour prétendre présenter ici « l'avis des enseignants ». Il n'en ressort pas moins une série de réflexions intéressantes.

Il y a lieu de rappeler à ce stade que les épreuves externes de 6e secondaire ne sont organisées que depuis peu de temps, quelques années. On dispose donc de relativement peu d'exemples à évaluer et on peut légitimement supposer que le format des épreuves est toujours en construction, non abouti. Néanmoins, on peut retirer des épreuves déjà proposées une première série d'enseignements et de réflexions.



Du niveau

De façon générale, les épreuves sont jugées par les enseignants interrogés plutôt de niveau assez élevé. Les professeurs estiment que les compétences évaluées sont pertinentes par rapport à leur enseignement, même s'ils n'évalueraient pas forcément ces compétences en priorité (on abordera le choix des dites compétences plus loin), et discutent plutôt des sujets, les savoirs, et les documents thématiques de base proposés aux élèves. Certains estiment que le bagage culturel des élèves n'est pas toujours suffisant pour comprendre en profondeur les documents-sources des épreuves. De ce constat sont tirées différentes réflexions. D'abord une remise en question de



notre enseignement en profondeur, parce que normalement les élèves devraient pouvoir aborder sans problème les documents proposés⁽¹⁾. Ne pourrait-on pas annoncer à l'avance les grandes thématiques susceptibles d'être abordées lors de l'épreuve, de façon à permettre à tous les professeurs de développer la culture de leurs élèves sur ces sujets ? L'épreuve pourrait être un exercice complet qui permette de produire un travail articulant savoir et compétences. Cela se discute bien sûr dans la mesure où le fait de se confronter à des documents voire des sujets totalement nouveaux peut être considéré en soi comme une compétence.

Des contenus

Alors justement, quelles sont les thématiques abordées ? Les cinq dernières années, pour lesquelles une épreuve de français était organisée pour le qualifiant, les sujets ont été les suivants : la formation des jeunes à l'étranger, l'empreinte écologique et la surconsommation, le « Street Art », le compagnonnage et les séries télévisées. On n'a pas tout dit en énonçant les sujets évidemment, puisque la façon de les aborder est cruciale. Nous avons déjà discuté l'aspect jugé parfois ardu des documents proposés, mais un autre élément peut être discuté, c'est l'aspect idéologique des sujets. Cécile Gorré, dans un très intéressant article publié l'année passée sur le site de l'Aped⁽²⁾, estimait que le sujet sur la formation des jeunes à l'étranger et celui sur le compagnonnage posaient des problèmes.

Selon elle, ces sujets prônaient un peu trop d'une part la nécessité de grande adaptabilité et flexibilité des jeunes dans le monde du travail actuel et d'autre part le rapprochement école-entreprise et la formation en alternance. On peut ne pas être d'accord avec ces critiques, mais il faut savoir que les intentions évoquées étaient explicitement présentées dans les dossiers enseignants accompagnant les épreuves. Tout cela étant amplifié par le fait que la majorité des professeurs estiment que l'esprit critique n'est clairement pas sollicité dans les épreuves (voir plus loin).

Quant aux sujets sur le « Street Art » et les séries télévisées, ils posent évidemment la question de l'exigence de connaissance à la sortie du secondaire, a contrario des inquiétudes de niveau de bagage culturel évoquée précédemment. Ce n'est pas parce que d'aucuns s'inquiètent qu'actuellement des élèves semblent parfois trop démunis au niveau de certains savoirs, qu'il faut éviter de les aborder. Cette dernière réflexion sur les sujets est rendue particulièrement intéressante cette année qui a vu l'organisation de la

première épreuve externe de français pour le général. Son sujet était la littérature belge, quand le sujet du qualifiant était pour rappel ... les séries télévisées. A propos des compétences testées lors des épreuves, les professeurs regrettent souvent le fait qu'il n'est pas demandé aux élèves d'argumenter et de faire preuve d'esprit critique. Ils jugent que ce sont pourtant des compétences qu'on leur demande de développer fortement pendant l'année. Dans ce contexte, certains estiment que l'épreuve externe de français devrait porter systématiquement sur la dissertation, épreuve la plus complète.

Cela pose aussi la question de savoir si c'est la même compétence qui devrait être évaluée chaque année de façon externe. Cela dépend évidemment si ce sont les aspects certificatifs ou diagnostiques qui sont privilégiés par les concepteurs des épreuves. On peut aussi imaginer qu'on considère l'ensemble des épreuves proposées en externe pour choisir les compétences testées. Par exemple, on pourrait alterner d'année en année entre une épreuve plus argumentative en français et plus de synthèse en histoire, et vice versa.

Un autre aspect est discuté par rapport au choix et à la formalisation des compétences testées, c'est celui de la non cohérence actuelle avec les interrogations effectuées durant l'année, et, par extension, la non cohérence avec les outils d'évaluation proposés aux professeurs. C'est un problème récurrent dans les discussions sur les évaluations externes, qui divise quelque peu les chercheurs universitaires (Lafontaine 2012, Soetewey et al 2014)⁽³⁾. Il semble évident que l'aspect encore neuf des épreuves de 6e secondaire n'a pas encore permis d'aboutir aux meilleures options pour concilier au mieux évaluation continue pendant l'année et épreuves externes ponctuelles. Tout ça dans un contexte actuel de relative remise en question de l'évaluation « par compétences » stricto sensu.

A côté de ces questions de niveau, de contenu et de compétences, il y a des problématiques des modalités des épreuves.

De façon majoritaire, les professeurs soutiennent l'idée du maintien d'épreuves internes en parallèle aux épreuves externes, même si la pondération entre les deux n'est pas établie.

Plusieurs se demandent si il ne faudrait pas instaurer au moins quelques épreuves orales, qui sont pertinentes à ce niveau d'enseignement et obligatoires pour une majorité de cours pour les épreuves internes. La question du temps accordé aux élèves pour l'épreuve est parfois posée, mais on peut a



priori considérer que c'est le type de choses qui va se réguler avec le temps. Cela va se réguler si et seulement si les professeurs peuvent faire remonter leur avis aux concepteurs des épreuves. Là il faut constater un problème de communication récurrent entre le terrain et les concepteurs de l'épreuve. Aucun professeur interrogé n'a été encouragé à compléter un quelconque formulaire d'évaluation. Dans ce registre de la communication, on peut étonnement constater que les professeurs de 6^e secondaire – à l'exception du français et de l'histoire - ne savent pas s'ils devront faire passer une épreuve pour leur discipline dans les années à venir comme c'est a priori prévu.

1) Les épreuves sont consultables a posteriori sur internet. On peut donc se faire une idée du type de questions, cf <http://www.enseignement.be/index.php?page=26248>

2) Gorré, C. (2014). Épreuve externe certificative en français : citoyenneté critique, es-tu là ? Article consultable sur le site de l'APED, <http://www.skolo.org/spip.php?article1688>

3) Lafontaine, D. (2012). Des politiques aux pratiques d'évaluation en Belgique francophone: la cohérence en questions. Actes du colloque : l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. 24^e colloque de l'Admée-Europe, Luxembourg, Luxembourg : université du Luxembourg
Soetewey, S., Demeuse, M., Duroisin, N., Letor, C., Malaise, S. (2014). Diversité et finalités des dispositifs et outils d'évaluation de compétences, dans *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, De Boeck, pp.97-115

Nous avons testé
pour vous l'épreuve
externe du CESS
en français...

6



PAR PHILIPPE SCHMETZ

Grande première en ce mois de juin 2015 : l'épreuve externe commune de français au terme de la dernière année de l'enseignement secondaire, pour l'obtention du fameux CESS, était obligatoire dans tous les établissements en Fédération Wallonie-Bruxelles. Professeur de français dans une 7^{ème} professionnelle organisée en alternance (CEFA), l'épreuve m'inspire les quelques réflexions suivantes...

Les élèves découvrent en même temps que le professeur un portefeuille de trois documents portant sur les raisons du succès actuel des séries télé. Ils disposeront de l'équivalent de trois périodes de 50 minutes pour, d'une part, répondre à des questions de compréhension – dont la résolution est censée leur permettre de s'appropriier le contenu des textes – et, d'autre part, rédiger une synthèse répondant à la question : pourquoi les séries télé sont-elles tant appréciées ?

Des critères plutôt légitimes

Les critères d'évaluation nous semblent légitimes. C'est en effet à ce niveau de compréhension, de pensée et d'écriture que tout jeune sortant du secondaire doit arriver pour devenir un citoyen à part entière, capable de comprendre le monde et de participer à sa transformation. Utiliser les différentes stratégies de lecture (intégrale, globale, analytique, sélective), sélectionner dans les textes les informations pertinentes à la question posée, rester fidèle à sa source, découvrir les informations implicites (inférer), reformuler les informations de manière concise, organiser les idées de façon structurée, faire des liens entre les différents documents, segmenter correctement son texte en paragraphes, utiliser les anaphores, respecter les normes de la langue française (syntaxe, ponctuation, conjugaison, lexique précis, orthographe...)



Des années-lumière

Ce qui saute aux yeux, c'est évidemment l'écart abyssal entre le contenu du portefeuille, trois textes d'un niveau assez soutenu, s'appuyant surtout sur les ressorts psychiques et phénoménologiques du succès des séries, et le niveau d'intérêt et de compréhension des élèves issus de la filière professionnelle. La synthèse écrite demandée exigerait des savoirs et des savoir-faire à des années-lumière de ce que l'on parvient à faire dans nos classes. Un exemple : on demande aux élèves de reformuler des informations alors qu'ils ont la plupart du temps été habitués au copier-coller des "lectures silencieuses" et aux interrogos et examens de restitution.

La charrue avant les boeufs

Une fois de plus, la FWB fournit le thermomètre, à peu près le même pour tous... sans avoir rien mis en place pour faire accéder tous les jeunes sortant du secondaire au niveau requis (et légitime, soulignons-le). L'enseignement fondamental reste sous-financé, les classes y sont toujours aussi pléthoriques, les jeunes sont toujours sélectionnés précocement dans des filières hiérarchisées, la ségrégation continue de concentrer les difficultés dans des classes ghetto où il est souvent tout bonnement impossible de donner cours, les conditions réelles de travail dans bon nombre d'écoles et de sections restent misérables, l'extension des stages en entreprise au 3e degré qualifiant déconnecté de plus en plus d'élèves du travail scolaire, la formation initiale et continuée des enseignants attend depuis des lustres une réforme indispensable, etc.

Et pourtant, ça passe...

Le plus surprenant est alors de voir la majorité des élèves "réussir" l'épreuve. Si nous mettons le terme "réussir" entre guillemets, c'est bien pour distinguer une "réussite" chiffrée (performance atteignant 50% des points mis en jeu) d'une réussite réelle, celle qui sanctionnerait des savoirs et des savoir-faire de haut niveau. Par quel tour de passe-passe la "réussite" devient-elle possible ? L'enseignant surveillant l'épreuve de ses propres élèves peut les aider en reformulant les questions, en les clarifiant; le temps de passation

prévu peut être élastique; le guide de correction a beau contenir dix (10) pages de critères d'évaluation, il laisse des zones d'interprétation qui permettent au professeur de coter large... et la décision du conseil de classe peut tenir compte d'autres compétences que celles testées à l'épreuve externe, compétences évaluées en cours d'année.

Vous avez dit éducation à la citoyenneté ?

On reste pantois devant le vide de l'épreuve sur le plan politique, dans un système scolaire qui prétend pourtant éveiller tous les jeunes à la citoyenneté. Expliquons-nous : sur ce plan-là, le portefeuille de documents proposé et le questionnement se taisent dans toutes les langues. Le succès des séries télé est analysé uniquement sous les angles psychiques et phénoménologiques. On cherchera en vain la moindre trace d'une analyse matérialiste (qui gagne quoi à ce succès, au détriment d'autres émissions peut-être plus éducatives) et idéologique (en gros, que véhiculent ces séries à succès ?). L'absence de toute réflexion de ce genre est-elle le fruit du hasard ?

On notera aussi que, dans sa conception-même, l'épreuve ne laisse place à aucune réflexion personnelle et critique de la part de l'élève. Celle-ci est même totalement proscrite. Un autre hasard ?



APED/OVDS BELGIQUE INTERNATIONALE PISTE PÉDAGOGIQUE BRÈVES LIRE

MANQUE DE PLACE

DANS LES ÉCOLES

À BRUXELLES

Ceci est le texte du montage vidéo publié en ce mois de septembre 2015 par la régionale de Bruxelles, vidéo visible et disponible sur notre site (skolo.org). A partager sans modération !

La population bruxelloise augmente sans cesse et les analyses du Bureau du Plan prévoient encore une croissance importante dans les prochaines années. Le boom démographique bruxellois s'accompagne d'une hausse régulière de la population scolaire.

Les écoles bruxelloises fondamentales sont saturées. Le problème, particulièrement aigu en maternelle, se reporte aussi en primaire et en secondaire.

L'Institut Bruxellois de la Statistique et de l'Analyse estimait en 2010 que 42.000 places devraient être créées d'ici 2020, soit 79 écoles à ouvrir à Bruxelles : 34 dans le maternel, 39 dans le primaire et 6 dans le secondaire ». Les communes bruxelloises ne sont pas touchées de la même manière par ce manque de place. Les plus précarisées sont aussi celles qui comportent le plus d'écoles surpeuplées ».

(témoignages)

Les procédures administratives concernant l'inscription scolaire diffèrent selon les pouvoirs organisateurs. Pour pouvoir inscrire leur enfant dans une école, les parents ont intérêt à être bien informés, à comprendre notre système éducatif et à bien maîtriser le français.

(témoignages)

Dans les communes du croissant pauvre, sous tension démographique maximale, tous les locaux ont été réquisitionnés : salle de sieste, réfectoire, bibliothèque. On a réduit la taille des cours de récré et augmenté celle des classes. Ces mesures ont un impact négatif sur la qualité de l'enseignement dispensé et sur le bien-être des élèves.

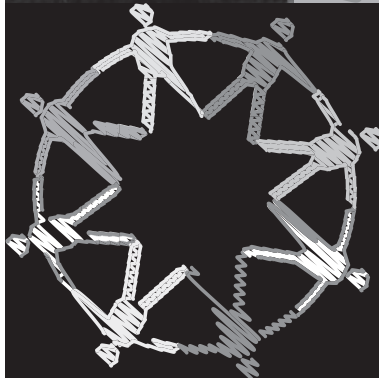
Les familles fragilisées sont d'autant plus pénalisées qu'elles n'ont pas les moyens de compenser à la maison le déficit éducatif de l'école.

(témoignages)

L'Aped propose la construction de nouvelles écoles sur base d'un cadastre des lieux disponibles et des situations rencontrées sur le terrain, afin de s'assurer qu'on bâtit bien les établissements là où on en aura le plus besoin. Au-delà de la nécessité de créer des places de qualité, il s'agit aussi de repenser les structures de notre système scolaire.

Les investissements financiers que cela implique sont prioritaires et constituent un vrai choix politique. Pour éviter les difficultés liées aux inscriptions, l'Aped demande qu'une place soit garantie à chaque enfant dès le début de sa scolarité.

Les pouvoirs publics, responsables de cet arbitrage, veilleront aussi à ce que des enfants de quartiers proches mais issus de milieux différents fréquentent les mêmes écoles. De ce fait, la mixité sociale, essentielle au vivre ensemble, sera enfin effective dans notre système scolaire.





FRANCE: LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE RECONNAÎT L'IMPORTANCE DE LA RÉSISTANCE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ENTRE 2009 ET 2012

PAR ALAIN REFALO (1)

C'est indéniablement un évènement. Pour la première fois, le ministère de l'Éducation nationale, dans un document écrit et publié, reconnaît l'ampleur de la désobéissance pédagogique aux évaluations nationales imposées aux enseignants du primaire à partir de 2009. Le dernier numéro de la revue Education et Formations (n° 86-87, mai 2015), revue trimestrielle de la DEEP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) éditée par le Ministère, sous le titre « L'évaluation des acquis à l'école : principes, méthodologie, résultats », reprend quasiment mot pour mot tous les griefs des professeurs des écoles en résistance contre ces évaluations. Elle admet notamment que ces évaluations entretenaient la « confusion » entre évaluation diagnostique et évaluation bilan, confusion qui, selon elle, « amène une résistance jamais encore vue chez les enseignants du primaire contre des évaluations malgré une prime de 400 euros instituée pour les enseignants des niveaux concernés ».

Oui, malgré cette prime qui n'avait d'autre vocation que d'acheter la conscience des enseignants de CE1 et CM2, plusieurs milliers de professeurs des écoles ont refusé soit de faire passer ces évaluations, soit de faire remonter les résultats de la passation par voie informatisée. Bien que les ministres de l'époque Xavier Darcos et Luc Chatel minimisaient régulièrement la fronde et la désobéissance, souvent ouverte et assumée, de ces enseignants, les chiffres demeurent éloquentes : en janvier 2009, année de la première évaluation nationale imposée aux enseignants de CM2, 22% des enseignants concernés n'ont pas fait remonter les résultats alors que cela faisait partie de leurs obligations de service. Non seulement, ils n'ont pas touché la prime de 400 euros, mais nombreux ont été ceux qui ont été sanctionnés d'une journée de salaire pour « service non fait ».

22% des enseignants de CM2, cela représente plusieurs milliers d'enseignants, bien au-delà du chiffre officiel des 3 000 « enseignants-désobéisseurs » déclarés que nous avons recensés. En réalité, ce sont probablement plus de la moitié des enseignants de CM2 qui ont boycotté la passation, ou qui l'ont réalisée partiellement, ou qui ont refusé de faire remonter les résultats, en totalité ou en partie. Ce qui est certain... c'est qu'un doute subsistera sur la fiabilité des résultats remontés (tant du point de vue du nombre que de leur contenu). C'est ainsi que dans une déclaration particulièrement étonnante en date du 12 mars 2009, le syndicat des inspecteurs SNPI-FSU dénonçait la supercherie de cette remontée : « Des témoignages nous parviennent de toute la France faisant état de pressions directes ou indirectes des Inspecteurs d'Académie pour gonfler les statistiques des remontées des évaluations CM2. [...] Ces instructions consistent à demander aux IEN CCPD(2) de transformer les fichiers des résultats renseignés par les directeurs d'école, notamment ceux qui ont intégré un code 2 validant des compétences partielles, ou bien à transformer les codes A en 0 ou en 1

EN CONS
E REFUSE D
RÉSISTANCE PÉDAS
L'AVENI





pour faire remonter les scores ». Et de conclure : « Tout cela est le fruit d'une politique éducative inspirée par le culte absurde du résultat avec des chiffres manipulés, par l'autoritarisme et la personnalisation dans la gestion de la fonction publique, une politique qui vise à l'atomisation du service public national dont les relais territoriaux sont mis en concurrence sur le modèle des entreprises privées à but lucratif. Le SNPI-FSU soutiendra avec force tous les IEN CCPD qui défendront la dignité de leur fonction et celle du service public en refusant de se conformer à des instructions manifestement illégales et de nature à compromettre gravement un intérêt public. De même, conformément à ses statuts, il soutiendra tous les IA-DSDEN qui se verraient menacés ou sanctionnés pour avoir défendu avec courage et lucidité les valeurs du service public ».

Ce même syndicat d'inspecteurs, qui ne saurait être taxé d'irresponsable..., lançait déjà le 21 janvier 2009, au cœur de la première semaine d'évaluations nationales, un cri d'alarme sous la forme d'un « Halte au feu ! ». Il appelait « tous les acteurs du système scolaire à reconsidérer l'actuel dispositif des évaluations CM2 comme ce qu'il est en l'état : une gigantesque maldonne ».

La critique était radicale, davantage même que sur les blogs et les sites des enseignants du primaire en résistance : « Personne, ni au sommet de l'Etat, ni dans le monde enseignant, ni dans les familles, n'a plus intérêt à prêter à ce dispositif engagé dans la confusion et l'erreur d'appréciation le caractère significatif qui devait être le sien sur l'état des connaissances scolaires des élèves de CM2 et sur la qualité du système. Imposer cette signification dans la conjoncture que nous connaissons conduirait à déchirer de manière gravissime le tissu humain d'un secteur incontestablement au bord de la crise de nerfs. Chacun s'accordera à redouter que les plus grandes victimes soient les élèves que toute la dispute engagée depuis des mois ne peut que dépasser ». Le syndicat des inspecteurs ne pouvait plus ignorer que le mouvement de résistance à ces évaluations était bien ancré et était révélateur de la méfiance et de la défiance qui régnaient chez les professeurs des écoles à l'égard de leur ministre et de sa politique éducative désastreuse. « Une chose s'impose désormais, concluait le communiqué : la crise de confiance que d'aucuns pressentaient est en train de se cristalliser dans le développement d'un spectaculaire mouvement de désobéissance où se retrouvent des milliers d'enseignants et de familles ».

Six ans plus tard, le ministère de l'Education nationale fait exactement le même constat, quasiment dans les mêmes termes...

Classement et mise en concurrence des écoles sur la base des résultats des évaluations

Le document publié par la DEPP, comme l'a indiqué récemment le *Café pédagogique*, souligne que l'intention du gouvernement, sur demande du Président de la République⁽³⁾, était bien d'évaluer à terme les enseignants sur la base des progrès et des résultats des élèves enregistrés lors de ces évaluations. C'est exactement ce que nous dénoncions, malgré les dénégations rituelles du ministère. Dans mon ouvrage « *En conscience, je refuse d'obéir* », publié en janvier 2010, j'écrivais : « Nous passons d'un système où l'élève était au centre des apprentissages à un système où ce sont les évaluations des acquis qui sont au centre de l'école ! La pédagogie n'est plus considérée comme l'outil indispensable qui conditionne la réussite des élèves, c'est l'évaluation chiffrée qui sera désormais l'étalon permettant de piloter le système éducatif. La « qualité » de la pédagogie sera détectée par nos inspecteurs en proportion de la progression des résultats chiffrés des élèves à des tests formatés et réducteurs. Et c'est ainsi qu'une culture de la performance s'instaure, au détriment des vrais apprentissages, culture qui à terme servira à déterminer le « mérite » des enseignants et leur progression de carrière. »⁽⁴⁾ Nous ne pouvions dire plus juste. Nos craintes étaient tout à fait justifiées et notre résistance à ce dispositif qui dévoyait l'éthique de nos missions absolument légitime.

A cette époque, la DEPP avait exprimé ses « réserves » quant à la mise en place de ces nouvelles évaluations et de leur utilisation possible. Dans sa revue, elle les considère comme « en totale rupture avec les évaluations précédentes à ces niveaux scolaires ». La DEPP rappelle l'un des points essentiels qui avait suscité la résistance des enseignants, à savoir « la possibilité d'une publication sur internet, école par école, des résultats des évaluations. » Sollicitée par le Cabinet, révèle la revue *Education et Formations*, « la DEPP fait part de ses réserves et soulève un certain nombre d'interrogations, notamment sur les usages de l'évaluation, la comparabilité temporelle et la prise en compte du contexte social de l'école. » (pp. 22-23). Les mises en garde de la DEPP étaient tout à fait bienvenues. Pourtant, elle ne sera pas entendue et elle paiera cher sa liberté de parole.

En effet, dans ces années-là, les ministères Darcos et Chatel bloqueront régulièrement la publication des travaux des chercheurs de la DEPP car ils ne correspondront pas à ses attentes ou à ses objectifs politiques...



Cette politique d'évaluation chiffrée était bien conçue dans un esprit de classement et de mise en concurrence des écoles. Cette logique de compétition prenait à contre-pied l'esprit des anciens programmes de 2002 qui précisait que les évaluations ne devaient pas « conduire à stigmatiser, à classer prématurément, à enfermer les élèves dans des catégories qui deviennent des destins ou, pire, à faire revivre des structures de relégation d'un autre temps ». Les anciens programmes indiquaient clairement que les évaluations devaient être « des instruments qui aideront les maîtres à assurer la réussite de tous leurs élèves. Si elles enfermaient les plus fragiles dans leur échec, elles n'auraient pas rempli leur objectif. Il en est ainsi également des outils pour mesurer le progrès en langage des élèves à la fin d'école maternelle et au début d'école élémentaire. Plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves ». Tout était dit et cette philosophie de l'évaluation est toujours particulièrement pertinente. Nous parlions alors d'« évaluation positive ». Aujourd'hui, c'est le concept d'« évaluation bienveillante » qui a le vent en poupe...



• • • • •

« Une résistance jamais encore vue chez les enseignants du primaire »

Les chercheurs de la DEPP observent que « devant la levée de boucliers suscitée tant chez les enseignants que chez les parents d'élèves, l'idée de la publication des résultats école par école fait long feu. Toutefois, subsiste chez les enseignants une défiance quant à la vraie nature de ces évaluations, présentées à la fois comme bilan et comme diagnostic, en insistant tantôt sur un aspect, tantôt sur l'autre, et pouvant servir à contrôler leur valeur professionnelle. Cet usage possible de l'évaluation est ressenti comme d'autant plus injuste qu'il ne repose pas sur les progrès réalisés par les élèves, mais uniquement sur leur niveau à un instant donné, sans prendre en considération leur niveau scolaire à leur arrivée dans la classe ni leurs différences socio-économiques. Cette confusion amène une résistance jamais encore vue chez les enseignants du primaire contre des évaluations malgré une prime de 400 € instituée pour les enseignants des niveaux concernés. » (p. 23)

Ainsi, le ministère, plus de six ans après les faits, admet la réalité d'une résistance pédagogique de grande ampleur. Les ministères Darcos et Chatel étaient soit dans le déni, soit dans la caricature de ce mouvement,

bien que nous savions qu'ils mettaient la pression sur les inspecteurs d'académie pour endiguer ce phénomène inédit de désobéissance chez les professeurs des écoles.

En sanctionnant régulièrement les meneurs, ils ont cherché à casser le mouvement en suscitant la peur de la répression. Bien que les désobéisseurs n'aient jamais cédé, il est incontestable que la répression, parfois médiatisée, ait pu aussi dissuader nombre d'enseignants d'entrer en résistance ou d'afficher leur désobéissance.

La gauche au pouvoir, quant à elle, a totalement ignoré ce mouvement qui pourtant portait l'espérance d'une indispensable refondation de l'école de la République. Les sanctions financières, professionnelles, disciplinaires contre les désobéisseurs n'ont jamais été levées...

Poursuivant son analyse critique des évaluations nationales entre 2009 et 2012, la revue de la DEPP valide les questionnements et les doutes des enseignants-désobéisseurs : la suspicion à l'égard de ces évaluations est telle que l'ajustement des résultats de cette deuxième évaluation (de 2010) est dénoncé par beaucoup comme un « bidouillage » destiné à masquer l'impéritie du Ministère. Les termes employés sont quand même étonnants ! Ils sont exactement les mêmes que ceux que nous utilisons pour montrer la supercherie des évaluations nationales...

Ainsi, dans une tribune au *Café Pédagogique* en date du 4 janvier 2011, quelques jours avant les nouvelles évaluations nationales CM2, je dénonçais la mascarade consécutive aux « tripatouillages » et aux « bidouillages » opérés par l'administration en 2009 et 2010 : « Le comble de l'absurde a été atteint au mois de mars 2010, à l'occasion de la restitution publique des résultats des évaluations passées en janvier 2010. Nous apprenions alors que les services du ministère avaient dû procéder à une correction statistique pour assurer une comparabilité entre les évaluations de 2009 et celles de 2010 ! Le ministère reconnaissait « des défauts dans l'évaluation CM2 » et admettait que « les exercices proposés (sic) étaient beaucoup plus difficiles que l'an dernier ». Ainsi, après les tripatouillages de 2009, pour « corriger » les remontées partielles des résultats et qui furent dénoncés par un syndicat d'inspecteurs (SNPI-FSU), après le bidouillage de 2010 pour tenter de maintenir l'illusion d'un outil scientifique, qui peut encore douter que ce dispositif n'est qu'une honteuse mascarade ? ».

Là aussi, pouvions-nous dire plus juste ?



Malgré la victoire, pas de geste de reconnaissance...

L'arrivée de Vincent Peillon au ministère modifiera la donne sur la question des évaluations nationales. Dès le mois de juin 2012, il fera savoir que la remontée des résultats des évaluations n'est plus obligatoire. Cette décision avait valeur de reconnaissance du niveau de rejet de ces évaluations... La passation des évaluations deviendra facultative en 2013 et elle sera définitivement abandonnée en 2014. Les multiples résistances des enseignants, des inspecteurs et des parents d'élèves (qui ont parfois subtilisé les carnets d'évaluation ou les ont publiés sur internet) ont eu raison de ce dispositif absurde et contraire à l'esprit de l'école républicaine.

La résistance éthique et responsable des enseignants du primaire sous le mandat Sarkozy est désormais davantage reconnue. Nous ne pouvons que regretter qu'elle n'ait pas été assumée par les autorités politiques qui ont pris la succession des sinistres ministres Darcos et Chatel. Pourtant, aucun des dispositifs pédagogiques que nous avons ouvertement contestés dans la désobéissance ne subsiste aujourd'hui. Les programmes de 2008 que nous refusions sont en cours de réécriture. La première mouture en consultation tourne le dos au cloisonnement par matières et renoue avec l'esprit des programmes de 2002 (interdisciplinarité, construction des savoirs) qui nous inspiraient dans notre résistance pédagogique. Le dispositif de l'aide personnalisée que nous boycottions ou détournions, instauré pour masquer la suppression de deux heures de classe par jour et accompagner la mise en place de la néfaste semaine de 4 jours, a disparu et a été remplacé par les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC). Alors que j'ai été sanctionné (27 jours de retenues sur salaire) pour avoir fait du théâtre avec tous les élèves sur le temps de l'aide personnalisée, cette activité est aujourd'hui possible dans le cadre des APC. Enfin, les évaluations nationales standardisées, imposées de façon uniforme à tous les enseignants d'un même niveau, ont été abandonnées en rase campagne.

Nous avons gagné sur la plupart des tableaux et pourtant notre résistance, jusqu'à ce jour, n'a pas été reconnue comme une démarche salutaire en défense de l'école de la République, inspirée par l'intérêt supérieur de l'enfant. La gauche au pouvoir est restée sourde à nos appels de levée des sanctions, injustes et disproportionnées, prononcées à notre encontre, alors qu'elle admettait hier à demi-mots, de façon discrète, la validité de nos analyses. Ainsi, le 26 juillet 2012, dans le cadre de la concertation pour la refon-

dation de l'école, une délégation d'enseignants-désobéisseurs du primaire été reçue au ministère. Nous avons remis à nos interlocuteurs un document de réflexions et de propositions pour l'avenir de l'école sur lequel l'entretien avait révélé d'incontestables éléments de convergence. Cependant, nous avons été poliment écoutés, mais point entendus quant à la nécessité d'un geste de reconnaissance de notre action. Ce geste pourtant nécessaire aurait pris toute sa place dans une véritable refondation de l'école qui se serait appuyée sur les forces vives qui avaient osé prendre des risques professionnels pour contester les contre-réformes destructrices de leurs prédécesseurs et qui portaient l'exigence de nouvelles méthodes pédagogiques pour une école plus juste, plus efficace, plus citoyenne. Mais le pouvoir restant le pouvoir... il lui en aurait trop coûté certainement de « valider » une désobéissance, même éthiquement et pédagogiquement légitime. Il se murmure toutefois que certains ont encore mauvaise conscience à notre égard...

1) Ses camarades Grégory Chambat et Patrick Toro seront des nôtres le 14 novembre prochain pour un atelier palpitant : *Lutter par la désobéissance : l'expérience française. Qu'on se le dise !*

2) Inspecteur de l'Éducation Nationale Chargé d'une Circonscription du Premier Degré.

3) Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à M. Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, sur les priorités en matière de politique de l'enseignement, le 5 juillet 2007. <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002457.html>

4) *En conscience, je refuse d'obéir. Résistance pédagogique pour l'avenir de l'école*, Ed. Des Ilots de résistance, 2010, p. 76-77.





8 heures
démocratie

SAMEDI
14 novembre
l'Aped fête

BRUXELLES •

A



HUIT HEURES POUR L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE LE SAMEDI 14 NOVEMBRE 2015

Le 14 novembre, l'Aped vous invite à la septième édition des désormais traditionnelles « six heures pour l'École démocratique ». Mais comme nous fêterons aussi nos 20 ans d'existence, cette année ce ne seront pas « six heures », mais « huit heures » ! Cette année encore, nous vous proposons un vaste choix d'ateliers ainsi que deux grands débats sur l'école et sur la façon d'y aborder les enjeux sociétaux qui attendent nos élèves. Une occasion unique de rencontrer des collègues de toutes les communautés, tous les niveaux et tous les réseaux dans une ambiance chaleureuse. Bienvenue à tous !

proposons un vaste choix d'ateliers ainsi que deux grands débats sur l'école et sur la façon d'y aborder les enjeux sociétaux qui attendent nos élèves. Une occasion unique de rencontrer des collègues de toutes les communautés, tous les niveaux et tous les réseaux dans une ambiance chaleureuse. Bienvenue à tous !

Programme général

12h : Accueil (nombreux stands)

13h à 15h : 1ère série d'ateliers

15h30 à 17h30 : 2ème série d'ateliers

17h30 : Apéro des 20 ans de l'Aped, soirée festive et culturelle, buffet froid.

Programme détaillé et renseignements dans dépliant joint

et sur notre site web:

<http://www.skolo.org/spip.php?article1789>



Publication d'un livre - jalon de l'Aped/Ovds:
"Qu'as-tu appris à l'école?"



L'ouvrage que Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs et Philippe Schmetz publient en ce mois de septembre 2015 aux éditions Aden est un jalon important dans l'histoire de l'Aped. Sous le titre « Qu'as-tu appris à l'École ? », ils synthétisent vingt années de réflexion et de débats sur ce que signifie une



vision progressiste de l'instruction et de l'éducation. A quoi doit servir l'École dans ce monde en crise(s) profonde(s) ? Simple mais vaste question, qui méritait une réponse à la fois forte et approfondie.


Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, « Qu'as-tu appris à l'école ? Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique », édition Aden, Bruxelles, 2015. 223 pages. Prix de vente : 15 €.

Plus que jamais, l'enseignement est l'objet de débats acharnés. D'un côté, les nostalgiques de l'École de Bon Papa, pour qui toute réforme s'apparente à une trahison, toute démocratisation à un « nivellement par le bas ». En face, ceux qui estiment, parfois bien imprudemment, que l'école doit s'adapter à une société en évolution rapide ; ils veulent abandonner la « forme scolaire » classique, avec ses programmes de savoirs disciplinaires structurés, au profit d'un enseignement plus informel et plus individualisé, centré sur l'exercice des « compétences » et de la flexibilité. Entre ces deux camps, il y a les champions du réalisme et du consensus, les troupes de choc des cabinets ministériels, ceux qui promettent la révolution dans la continuité, le grand chambardement sans rien changer, l'École de l'excellence qui fera plaisir à tout le monde.

Mais une question essentielle reste systématiquement en dehors du débat : à quoi sert l'École ? Nul ne l'aborde, parce que tous considèrent la réponse comme évidente : nous envoyons les enfants à l'école afin qu'ils s'intègrent le mieux possible dans notre société ou, pour le dire autrement, afin que cette société fonctionne le mieux possible.

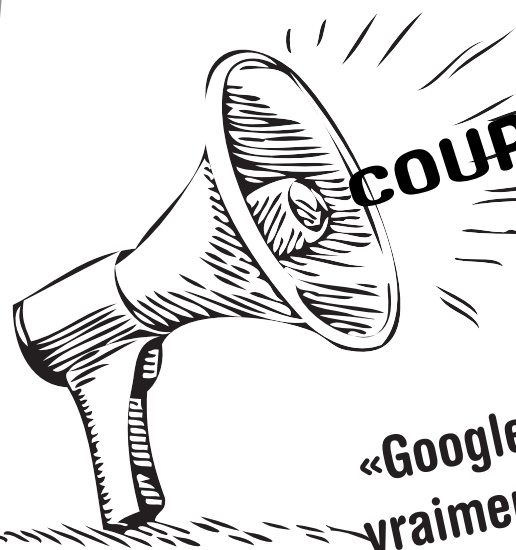
Les auteurs de cet ouvrage estiment qu'il faut prendre l'exact contre-pied de cette apparente évidence. La société actuelle nous entraîne tout droit vers des catastrophes sociales, environnementales, climatiques, économiques, culturelles et guerrières. L'éducation ne devrait donc pas viser à préserver cette société mais armer les jeunes pour la changer. L'École ne doit pas empêcher les jeunes de se révolter ; mais elle doit leur donner les moyens intellectuels de le faire autrement que par le Jihad en Syrie ou par la fuite dans la drogue. Cette conception éducative, visant à favoriser une citoyenneté résolument critique et active, est analysée ici dans toutes ses implications : en quoi se distingue-t-elle radicalement des autres discours sur l'éducation ? Quelles connaissances, quels savoir-faire, quelles valeurs implique-t-elle de transmettre et de développer ? Quelle place réserve-t-elle à une formation polytechnique ? Quelles pratiques pédagogiques suppose-t-elle ? Quelles transformations de la « forme scolaire » classique impose-t-elle ? Depuis

vingt ans qu'existe l'Aped, nous n'avons eu de cesse de stigmatiser les évolutions néfastes de l'École : les inégalités sociales, la dérive marchande, le sacrifice des savoirs aux compétences, la citoyenneté moutonnaire, les conditions de travail dégradées des professeurs, le définancement, ... Mais nous ne nous sommes pas contenté de formuler des critiques. Nous avons produit des projets de réformes, nombreux, audacieux : consacrer au moins 7% du PIB à l'Éducation, fusionner les réseaux, proposer une école au lieu d'attendre que les parents la choisissent, l'école commune jusqu'à 16 ans, l'école ouverte le soir, les week-end, un moratoire sur l'« approche par compétences », des classes de 15 élèves en début de scolarité, etc. Mais il y a encore plus important que ces questions « techniques ». Les structures du système éducatif, son mode d'organisation et de pilotage, le financement, les méthodes pédagogiques, ... tout cela n'a de sens qu'en fonction de la question éminemment plus fondamentale que pose ce livre : à quoi sert l'école ? Que faut-il y enseigner ? Quels savoirs, quels savoir-faire, quelles valeurs, quelles règles de comportement, l'École doit-elle transmettre ? Ces questions-là ont toujours figuré au cœur de la réflexion politico-éducative de l'Aped. Le présent ouvrage en propose une synthèse. Ce faisant, les auteurs n'ont évidemment pas la prétention de clore le débat sur l'École ; ils veulent au contraire l'ouvrir enfin sur les questions essentielles.



Bientôt les résultats de notre grande enquête: que savent-ils de l'énergie et du réchauffement climatique?

Les citoyens de demain seront-ils en mesure d'affronter les problèmes d'énergie et de réchauffement climatique? Que savent les élèves, en fin d'enseignement obligatoire, à propos de ces deux sujets cruciaux et étroitement liés ? Afin d'y répondre, l'Aped organisait au printemps dernier une vaste enquête. Les données ont été récoltées et analysées cet été. Les conclusions de notre étude seront communiquées lors d'une conférence de presse à la mi-octobre. Elles alimenteront notamment un atelier, bilingue, lors de nos « Huit heures pour l'École démocratique », le samedi 14 novembre prochain. Patience...



COUPS DE GUEULE

«Googlelisation» des cerveaux, vraiment?

PAR MICHÈLE JANSS

Au JT du 26 août, on nous annonce qu'internet change les cerveaux de nos adolescents. Ils ne sont plus capables de concentration et ne mémorisent plus comme avant. Cette information a été reprise à la radio, sur *Matin première* le lendemain.

On nous a dit qu'apprendre par cœur n'a plus aucun sens et que ce n'est pas cela qu'on demande aux cerveaux de nos bambins, mais bien de savoir traiter les informations. Les pédagogies ont changé, on veut apprendre les langues sans donner à étudier des listes de verbes irréguliers ou de vocabulaire, cela va rentrer tout seul. Apprendre des poèmes, des dates historiques ou les tables de multiplications relève d'un passésisme nostalgique...

C'est un changement de politique éducative qui s'est mis en place ces vingt dernières années. A présent, on constate chez les adolescents une difficulté à se concentrer et la cause en serait... leur attitude face à internet !!!!

Trop facile ! On rejette la faute sur le web après avoir clamé que désormais la connaissance était à portée de « clic ». On pointe l'attitude des jeunes face à leurs écrans. Pas une seule fois, on ne revient sur les failles du système scolaire. Quand évaluera-t-on vraiment l'impact des politiques d'enseignement? Ce qu'il serait nécessaire et possible de faire et qu'on ne fait pas ? Apprendre et se concentrer, cela peut pourtant s'exercer depuis le plus jeune âge.

Sans vouloir revenir à l'école d'il y a 50 ans, il s'agit d'être honnête. Ce ne sont pas les élèves ou « google » qui sont responsables d'un manque d'entraînement : c'est ce que les responsables sont en train de faire de l'enseignement.

Une autre info passait au même JT et sur le même *Matin première* : l'allocation d'insertion ne sera plus accordée aux jeunes de moins de 21 ans sans diplôme. C'est aussi de leur faute s'ils ont « décroché ». Encore une fois, la part de responsabilité des pilotes de notre système d'enseignement dans cette situation ne sera pas pointée du doigt.

Google



Ce que coûte la non-gratuité à l'école

PHILIPPE SCHMETZ

Comme chaque année en pareille période, la Ligue des Familles publie une étude sur les coûts de la scolarité⁽¹⁾. Certes, l'échantillon est modeste (51 familles, 83 enfants), mais néanmoins instructif. En 2014-2015, l'enquête portait particulièrement sur les frais de matériel, de repas, de voyages et autres activités. Dans le maternel et le primaire. Et elle confirme le déni de démocratie que constitue la non-gratuité de l'école.

Une année scolaire coûte en moyenne 183 € en maternelle. Mais on grimpe à 929 € dans le primaire (frais de fournitures, sorties, voyages et repas). Les fournitures scolaires à elles seules y représentent un montant de 212 €. Les voyages atteignent 231 € en moyenne. Ce qui frappe la Ligue, c'est la disparité selon les établissements : le coût total de la liste de matériel scolaire peut varier de 1 à presque 7 d'une école à l'autre ; même constat pour les voyages scolaires, qui vont de 35 à 950 € par enfant. Autre révélation : 33% des parents sont confrontés à des frais illégaux et/ou à une stigmatisation en cas de difficulté de paiement...

Depuis toujours, l'Aped dénonce le déni de démocratie que représente la non gratuité de l'enseignement. Pour ne prendre qu'un aspect de cette réalité, les écarts entre les établissements : le montant de la facture annuelle est indiscutablement une barrière pour bon nombre de familles, il joue un rôle déterminant dans la sélection des publics scolaires, dans la ségrégation sociale.

Dans le même numéro du Ligeur, Christine Mahy, secrétaire générale du Réseau wallon de lutte contre la pauvreté (RWLP), va plus loin⁽²⁾. Elle dénonce les conséquences psychologiques et pédagogiques de la non-gratuité sur les enfants et les familles qui vivent dans « le trop peu permanent » : « À la fonction parentale habituelle s'ajoutent l'énergie pour trouver des solutions, la peur des jugements, l'invisible épuisant pour tenter que les enfants ressentent le moins possible « ces différences injustes », l'obligation de débattre sa vie attestant de l'état de pauvreté suffisant pour être aidé ou compris, le déploiement de l'intelligence de survie donc les actes sont parfois mal compris, le repli sur soi par peur de

l'intrusion dans la vie privée et des interprétations hâtives, le conflit lié à la stigmatisation des enfants ou à la mise en concurrence des « dettes scolaires » avec les examens ou une activité, la fatigue de quémander suivie de l'épuisement et du renoncement qui sera souvent objet d'interprétation, l'usure qui affaiblit...? Ces parents hurlent les renoncements injustes et l'autocensure très vite inventée par les enfants qui cherchent à ne plus faire mal en ne réclamant plus ce qu'ils savent trop difficile pour leurs parents. Ces parents essayent de se faire entendre, en l'exprimant parfois maladroitement, que l'attention qu'ils accordent au parcours scolaire de leur enfant est très fortement ramenée aux aspects financiers. Les mêmes qui mangent leur temps et leur énergie déjà entamés par la gestion quotidienne de la traversée de la vie dans le trop peu de tout ! »

Et d'ajouter : « Si la non-gratuité scolaire n'est pas la cause unique à laquelle s'attaquer pour combattre les inégalités par l'enseignement et pour que l'école réussisse avec tous les enfants, les nombreux témoignages de parents confirment qu'elle est toutefois majeure pour les familles qui vivent dans la pauvreté ou qui connaissent l'appauvrissement. La non-gratuité scolaire peut véritablement polluer la construction d'une relation triangulaire positive entre le personnel de l'école, les parents et les enfants, avec des conséquences désolantes sur le parcours scolaire de l'enfant et sur la disqualification ou l'auto-disqualification parentale. »

1) Le Ligeur du 12 août 2015

2) Christine Mahy, Les coûts de la non-gratuité scolaire... bien au-delà du portefeuille !

Les TIC(E): immorales et anti-écologiques

BERNARD LEGROS

L'offensive ministérielle en faveur des technologies de l'information et de la communication à l'école (TICE) a été relayée par *Le Soir* du 2 septembre 2015 (p. 22). Joëlle Milquet, initiatrice d'un « Pacte pour un enseignement d'excellence », parle de « transition digitale », comme on parle de transition écologique ou énergétique. Sans doute croit-elle que toutes ces transitions sont compatibles entre elles, que l'on peut développer à tout-va l'équipement informatique et numérique des établissements tout en respectant l'environnement et en économisant les ressources fossiles ? Nous



n'aborderons pas ici la question consistant à savoir si les TICE apportent réellement une plus-value pédagogique — ce dont personnellement je doute — mais nous regarderons cette fois froidement la réalité physique en face. L'empreinte écologique des objets numériques⁽³⁾ est tout simplement insoutenable à terme, de leur *input* — extraction de grandes quantités de matières premières, dont des terres rares — à leur *output* — émissions de gaz à effet de serre, substances toxiques lâchées dans la nature, production de millions de tonnes de déchets électroniques difficilement recyclables. La demande énergétique des TIC progresse rapidement. Leur utilisation passe de plus en plus par les *data centers*, gigantesques sites de stockage informatique, dont certains chercheurs estiment qu'ils représentent 1,5% de la consommation totale d'électricité, soit l'équivalent de trente réacteurs nucléaires, sans parler de la nécessité de les refroidir vingt-quatre heures sur vingt-quatre par la climatisation, gourmande en pétrole. Pour rappel, les perspectives du réchauffement climatique sont dramatiques à moyen terme. Si l'on veut éviter un

emballement, il faudrait laisser dès à présent 80% des fossiles dans le sol, ce qui entraînerait un bouleversement total de nos modes de vie axés sur un confort que nous voyons comme un droit inaliénable.

Qui est prêt ?

Comme si cette catastrophe écologique annoncée ne suffisait pas, passons maintenant au volet social. Pour nous fournir en matériel électronique, des centaines de milliers de personnes (dont des enfants) travaillent dans un régime de quasi-esclavage à l'autre bout de la planète. Chaque tablette, chaque smartphone, chaque écran est éclaboussé de leur sang ! Comment ne pas se hérissier en entendant des acteurs de l'enseignement — du ministère aux directions en passant par les enseignants — parler du « droit de tous les élèves à maîtriser l'environnement numérique » ? Et qu'importe si les TICE « représentent un moyen de lutter contre le décrochage et l'échec scolaire ». Pour le bien-être (?) des têtes blondes occidentales, ils ne semblent pas dérangés que d'autres têtes (elles, pas blondes) soient sacrifiées ailleurs sur l'autel du libéralisme économique. Le capitalisme mondialisé est une atrocité, on le sait et le répète. Si ses grands prêtres





Pacte d'excellence: et le métier de prof?

MICHÈLE JANSS

Comment le pacte d'excellence envisage-t-il le travail des professeurs ? Tout en annonçant une participation des acteurs de terrain, on trouve dans le texte initial du Pacte peu de déclarations sur le sort réservé aux professeurs. Nos carrières s'allongent, nos conditions de travail se compliquent. Et si on déchiffrait quelques morceaux choisis ?

« Les enseignants sont, chacun, la pierre angulaire de la qualité de l'enseignement et de la réussite des élèves, mais leur formation est insuffisante et encore trop peu adaptée à la diversité des situations auxquelles ils seront confrontés ainsi qu'aux exigences du terrain et de la transmission contemporaine des savoirs, qui requiert, notamment, un sens de l'innovation et de l'adaptation constante ».

Nous devons innover mais nous nous retrouvons bien souvent coincés dans une pédagogie imposée. La structure même de notre système d'enseignement est figée, offre peu de souplesse et s'adapte surtout à une logique de compétitivité mal définie.

« L'accompagnement fait également trop souvent défaut durant leur carrière. Ils bénéficient trop peu de formation continuée adaptée, cohérente s'inscrivant dans une trajectoire à la fois personnelle et commune à l'équipe d'établissement, et qui soit axée sur la professionnalisation et la diversification des fonctions ».

Pour le moment, les enseignants se trouvent régulièrement obligés de suivre des formations imposées, choisies dans une liste. L'offre est peu renouvelée. Au bout de quelques années, on a fait le tour de ce qui peut intéresser et on subit. Les lectures, l'auto-formation, les longues heures de travail personnel ne sont pas valorisées. L'image du professeur est toujours celle du travailleur qui ne fait rien en juillet-août. Dans ces conditions, on devrait s'inquiéter de ce que signifie « professionnalisation et diversification de ses fonctions ». La traduction est probablement « se plier aux normes du monde du travail et accepter des fonctions multiples de secrétariat, surveillance... »

« Le Pacte pour un enseignement d'excellence ne sera pas issu d'un processus qui viendrait s'imposer » d'en

haut », mais d'un processus participatif de qualité construit avec les acteurs du terrain. Faire évoluer l'école ne se fera qu'avec et à partir des enseignants, des responsables d'établissements, des éducateurs, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des formateurs. Le Pacte reposera sur une démarche organisée et collective « d'évolution volontariste » et non de « révolution subie », s'inscrivant dans une vision cohérente et partagée ».

Soumis à des pouvoirs organisateurs et directions variés qui réclament tous allégeance, on est encore très loin d'une démocratie participative dans les écoles. Traités de façons différentes (nommés, temporaires...), certains professeurs ne sont même pas assurés de retrouver leurs cours à la rentrée. Tout cela met les enseignants en concurrence plutôt que de favoriser un esprit d'équipe. L'« évolution volontariste » ne sera possible que si, parallèlement, nous ne « subissons » plus une administration lourde.

« Ne plus se focaliser avant tout sur les questions de structures et de ressources mais de personnes, de pédagogie, de pratiques de terrain avec les acteurs de première ligne car les acteurs premiers de la qualité de l'enseignement, du changement, de la créativité et





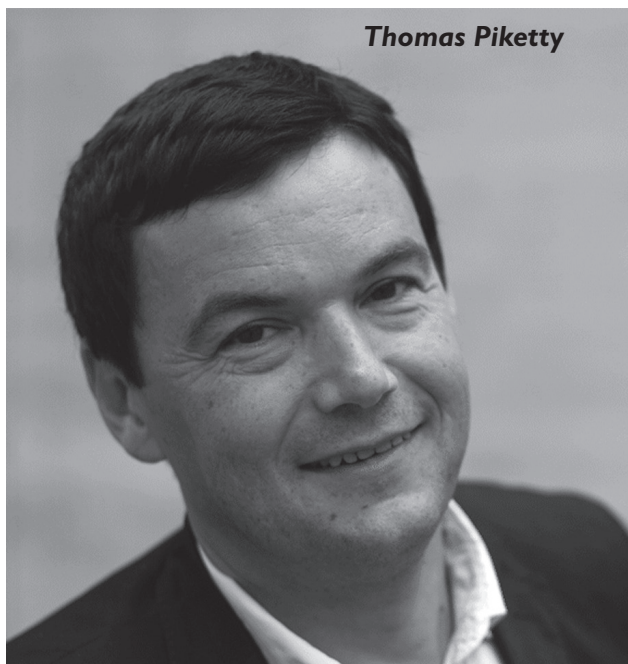
de l'innovation pédagogique ce sont avant tout les enseignants et avec eux les responsables des établissements scolaires ».

En clair : pas de nouveaux moyens mais on compte sur les profs pour faire mieux avec ce qu'on a. Si on ne change pas, justement, les structures et si on n'augmente pas les ressources, cela va être très compliqué. C'est là qu'on comprend pourquoi il faudra être « innovant, flexible, professionnel... » Au passage, à celui qui ferait de la résistance, on pourra répondre qu'on lui a bien demandé son avis!!!

L'enseignement, un investissement pour le futur...

Les institutions internationales tendent à faire des étudiants un « capital humain » et de la connaissance une « marchandise ». Mais, lorsqu'il s'agit de la Grèce, elles étalent toutes leurs contradictions... Le capital tout court leur importe bien plus !

« Les institutions financières internationales exigent de la Grèce, en vertu des accords imposés en 2012,



Thomas Piketty

qu'elle alloue 4% de son PIB au remboursement de la dette pendant les 30 prochaines années. « Le budget total de tout le système de l'enseignement supérieur grec représente moins de 1% du PIB. Cela revient donc à demander au contribuable grec d'allouer, pendant les 30 années qui viennent, quatre fois plus d'argent pour rembourser la dette du passé que tout ce qui est investi dans l'appareil de formation supérieure du pays. Est-ce la bonne façon de préparer l'avenir. Evidemment, non ! Donc, c'est absurde ». Thomas Piketty (<http://www.investiror.net/25-verites-du-prix-nobel-deconomie-thomas-piketty-sur-la-dette-grecque-2-663/>)

Dans la « jungle », le lion est mort ce soir...

MICHÈLE JANSS

Une éducation critique aux médias est plus que jamais nécessaire... Dans la presse, les scandales ne se situent pas toujours au bon endroit. L'annonce médiatique de la mort du lion « Cecil », vedette d'un parc du Zimbabwe, provoque une vague d'indignation. Le journal « Le Monde » titre : « Scandale international après la mort du lion Cecil ». « New Zimbabwe rapporte que la plupart des gens interrogés au sujet du lion dans le centre-ville d'Harare n'avaient même pas entendu parler de cette histoire. Le Zimbabwe, présidé par Robert Mugabe depuis 1987, traverse une grave crise économique. De nombreuses entreprises ont fermé ces dernières années, les deux tiers de la population survivent grâce au travail au noir, et le pays fait face à de graves pénuries d'eau et à de fréquentes coupures d'électricité. » (<http://www.courrierinternational.com>)

Au même moment, les tentatives d'intrusion dans le tunnel sous la manche se sont multipliées, entraînant le décès de plusieurs migrants. Les contrôles se renforcent, David Cameron annonce l'envoi de nouvelles clôtures et de chiens renifleurs. Les journaux nomment la zone où survivent les migrants la « jungle ».

Où se situe le scandale ?



Michel COLLON, *Je suis ou je ne suis pas Charlie? Réflexions sur la guerre, la terreur, l'Islam et la liberté d'expression.* Investig'Action,

2015.

Déjà annoncé dans notre précédent numéro, voici un livre à recommander à tout qui veut dépasser le discours dominant de « l'après-Charlie ». L'enjeu est de taille pour chacun-e d'entre nous... et pour les élèves qui nous sont confiés : « un peuple informé jamais ne sera manipulé ». Dans une langue très lisible, l'auteur en appelle à une vraie information, qui pose la question des causes, dans une perspective historique et matérielle, et à de vrais débats publics, démocratiques, fondés sur les faits.

Car nous faisons bel et bien l'objet de manipulations de la part des pouvoirs politiques occidentaux (et de leurs acolytes israéliens, qataris et saoudiens), au service des pouvoirs économiques, avec la complicité des médias dominants (d'ailleurs propriétés des pouvoirs économiques). Sans manichéisme, Michel Collon fustige les mensonges de ces différents pouvoirs. Il rappelle l'écrasante responsabilité des pays occidentaux dans la liquidation des Etats laïcs du monde arabe, dans la création et la montée en puissance du djihadisme takfiriste (de Ben Laden à Daesh) ; celle de l'Etat d'Israël dans l'antisémitisme. Il dénonce l'usage de l'islamophobie, comme des autres formes de racisme, pour diviser les peuples ; les contradictions intenable du discours officiel sur la « liberté d'expression ». Il critique avec nuance les orientations qu'avait prises la rédaction de Charlie ces dernières années. Il fait le point sur l'usage de la théorie du complot, dont sont accusés indistinctement tous les observateurs critiques.

Mais rappelons-le : l'auteur clôt son ouvrage avec un chapitre résolument tourné vers l'avenir : « que faire ? »

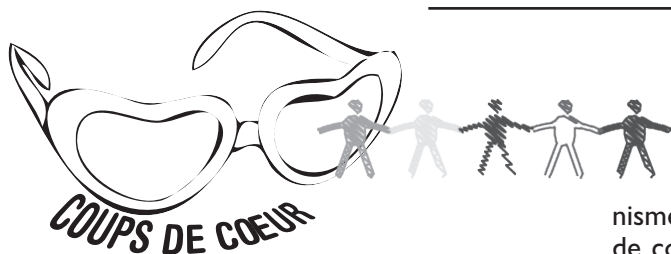
PhS

MICHEL COLLON

**JE SUIS
OU JE NE SUIS PAS
CHARLIE ?**

Réflexions sur la guerre,
la terreur, l'Islam
et la liberté d'expression

INVESTIG ACTION



Choukri BEN AYED, La mixité sociale à l'école, Tension, enjeux, perspectives, Armand Colin, 2015

La mixité sociale à l'école est régulièrement mobilisée dans les débats scolaires comme nécessité, sans pour autant se traduire en politique publique. Cette situation est d'autant plus préoccupante lorsque l'on connaît les préjudices associés à l'accroissement des ségrégations [...]. En dépit de ces enjeux, on observe un décalage considérable entre les discours politiques, qui louent les vertus de la mixité sociale, et les actions effectives sur fond de dérive des inégalités scolaires. [...]

Ecrit par un sociologue, professeur à l'Université de Limoges et chercheur au Groupe de recherches et d'études sociologiques du Centre Ouest, cet ouvrage traite de la situation en France, mais cite aussi le cas d'autres pays comme les Etats-Unis, le Canada et la Belgique. Basé sur de nombreuses analyses, statistiques et études, il décortique et met à jour les méca-



CHOUKRI BEN AYED
**LA MIXITÉ
SOCIALE
À L'ÉCOLE**
Tensions, enjeux, perspectives

ARMAND COLIN

nismes qui entravent cette mixité. Même s'il s'agit ici de comprendre avant tout l'échec de la réforme de la carte scolaire de 2007 en France, il en ressort des grandes lignes de réflexion, des pistes pour aller vers des améliorations et le constat accablant que l'échec de cette réforme qui va dans le sens d'un plus grand libéralisme trouve son origine justement dans ce libéralisme...

L'auteur cite différentes études dont certaines basées sur le cas belge.

Il est l'auteur ou co-auteur d'autres ouvrages dont: *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* (2010), *Ecole, les pièges de la concurrence* (2010) ou encore *Carte scolaire et marché scolaire*. (2009)

ChM

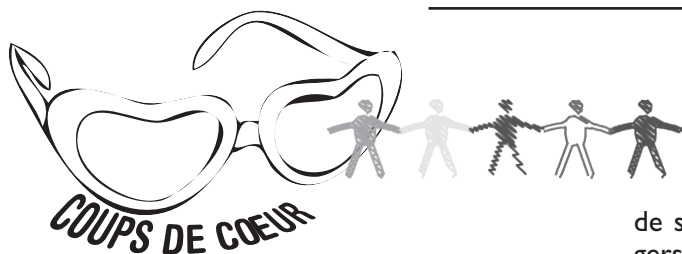


**Jean-Christophe YU,
Sur la piste de Yu Bin**

Le film documentaire de notre ami Jean-Christophe a été diffusé sur la RTBF fin août. Il sera bientôt visible sur grand écran et disponible en DVD. Dans ce beau film, histoire familiale et Histoire ne font qu'un, comme savoir et émotion...

J.-C. Yu : « En remontant la piste de Yu Bin, mon grand père, je redécouvre l'histoire de la Chine au cours du siècle dernier ; entre espoirs et désespoirs. En remontant la piste de Yu Bin, je mélange mon imaginaire d'enfant fasciné par la grande Chine révolutionnaire aux réalités moins héroïques. J'apprends le sort des jeunes étudiants chinois installés en Europe au cours des années '20-'30 et je brasse à nouveau ces conflits idéologiques qui écartèrent les tenants du Kuomintang nationaliste, ceux de l'église catholique ou les militants communistes de la première heure.

Ce faisant, je mets à nu ce terreau d'antagonisme qui, au sein de la communauté chinoise, donnera naissance à ce nationalisme ou, du moins, à cette « fierté d'être chinois »



dont nous voyons aujourd'hui, en bien ou en mal, les nombreuses illustrations. De l'écrivain Malraux dénonçant ces fameux « Interdits aux chiens et aux Chinois » écrits sur les panneaux à l'entrée des parcs de Shanghai, aux clichés surannés dénoncés par l'ensemble des jeunes Chinois d'Europe, je jette une lumière sur un pan d'histoire peu ou mal connu en occident : la prise de conscience puis la lutte des Chinois, et des jeunes Chinois en particulier, pour leur dignité et le respect de leur pays d'origine.

Ce combat fut aussi celui de Yu Bin dont je retrouve les traces, en Belgique ou en France.

Au fil des nombreuses lettres écrites par mon grand père à son fils Georges, au fil de mes enquêtes, s'élabore ainsi une histoire singulière aux prises avec les soubresauts de l'histoire des années d'avant 2e guerre mondiale puis avec celle de la Chine d'après révolution.

Mêlé à la grande histoire humaine, le destin de Yu Bin s'élabore ainsi en une aventure émouvante, poétique parfois, dont je retrace le cours. Sur la piste de mon grand père, c'est aussi un peu de son fils, c'est un peu de moi, c'est un peu de nous tous, passés, présents ou à venir, Chinois ou non, dont je parle.»



Léonardo PADURA,
L'Hérétiques, Métaillé,
Bibliothèque hispano-américaine, 2014, 608 p.

Cet ouvrage fascinant de Leonardo Padura vous emportera dans une enquête palpitante unissant les destinées de plusieurs personnages avides de liberté.

L'histoire commence en 1939 dans le port de la Havane. Accompagné de son oncle, le jeune Daniel Kaminsky, juif polonais, assiste à l'accostage du Saint Louis qui transporte ses parents, sa sœur ainsi que 934 autres juifs venant d'Allemagne. Profitant de l'ouverture d'une agence du gouvernement cubain à Berlin, ces exilés fuyant le nazisme avaient acheté à prix exorbitant leurs visas vers la liberté. Mais, arrivés à destination, les Cubains changèrent les conditions d'accueil et augmentèrent les prix. Goebbels,

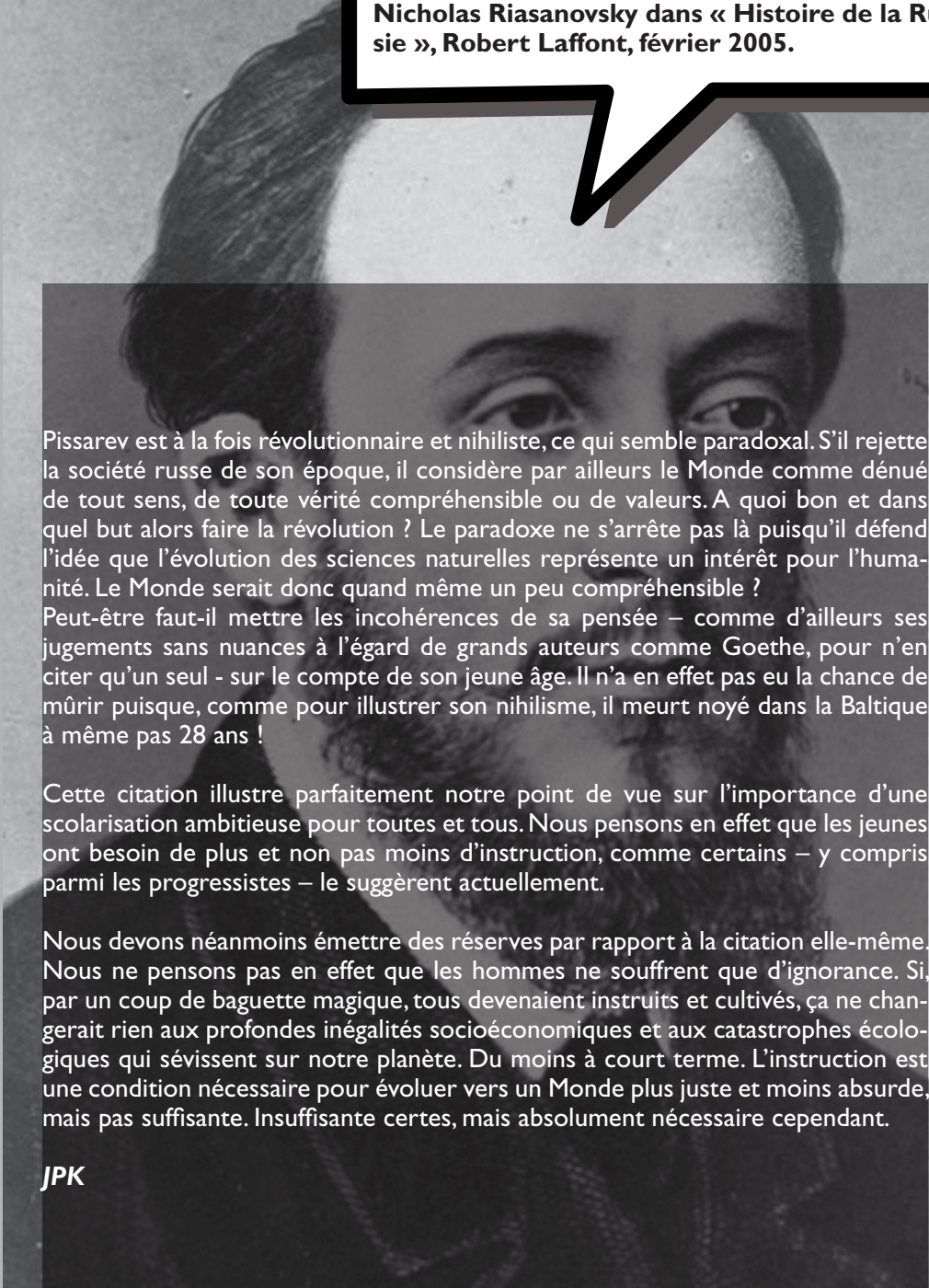
de son côté, avait fait courir le bruit que les passagers voyageaient avec bijoux et argent, ce qui était l'occasion pour les employés de l'immigration et de la police cubaine de négocier avec les passagers leur débarquement. La famille Kaminsky avait de grands espoirs car elle détenait une monnaie d'échange inestimable : un petit tableau signé par Rembrandt, joyau appartenant à la famille depuis le dix-septième siècle. Mais, après plus d'une semaine de tractations en tous genres, le bateau quitta le port et repartit vers l'Europe, emportant tous ses passagers et la famille Kaminsky vers la mort.

Des années plus tard, en 2007, Elias Kaminsky, peintre célèbre et fils de Daniel, arriva à Cuba et engagea Mario Conde, héros récurrent de Padura, pour enquêter sur le passé de son père et sur l'étrange petit Rembrandt réapparu en salle de vente à Londres. Mais comment ce tableau est-il arrivé à Londres ? Qu'est-il arrivé aux Kaminsky ? Mario Conde sera alors emporté dans une enquête mêlant trois époques et retraçant trois destinées. Tout d'abord celle de Daniel Kaminsky et de sa vie à Cuba dans les années 40 et 50, ensuite celle d'Elias Ambrosius, juif vivant à Amsterdam et élève de Rembrandt au milieu du dix-septième siècle et, enfin, celle de Judy, une jeune « emo » disparue en 2008 à la Havane. Ces trois « hérétiques » ont en commun une inextinguible soif de liberté qui les mènera aux confins d'eux-mêmes.

Ce roman partiellement historique est passionnant et nous plonge tantôt dans l'atelier de Rembrandt à la découverte de tableaux fascinants, tantôt dans les horreurs du massacre des juifs de Pologne entre 1648 et 1653, tantôt dans un Cuba qui se cherche.

Padura rend hommage à tous ces « hérétiques » qui se sont battus contre le dogmatisme et les dictats de leur temps ou de leur communauté. Leurs trajectoires nous renvoient inévitablement à notre propre perception de la liberté et de la religion, à notre propre libre arbitre et à notre propre conception du monde. À lire de toute urgence ! CG





« Les hommes ne souffrent que d'une seule maladie: l'ignorance. A ce mal, il n'y a qu'un seul remède: l'instruction. Mais il ne s'agit pas de prendre ce remède à doses homéopathiques : il faut le prendre par seaux entiers, et par barriques de quarante seaux. »

Dmitri Pissarev (1840-1868), journaliste et critique littéraire russe au 19^{ème} siècle, cité par Nicholas Riasanovsky dans « Histoire de la Russie », Robert Laffont, février 2005.

Pissarev est à la fois révolutionnaire et nihiliste, ce qui semble paradoxal. S'il rejette la société russe de son époque, il considère par ailleurs le Monde comme dénué de tout sens, de toute vérité compréhensible ou de valeurs. A quoi bon et dans quel but alors faire la révolution ? Le paradoxe ne s'arrête pas là puisqu'il défend l'idée que l'évolution des sciences naturelles représente un intérêt pour l'humanité. Le Monde serait donc quand même un peu compréhensible ?

Peut-être faut-il mettre les incohérences de sa pensée – comme d'ailleurs ses jugements sans nuances à l'égard de grands auteurs comme Goethe, pour n'en citer qu'un seul - sur le compte de son jeune âge. Il n'a en effet pas eu la chance de mûrir puisque, comme pour illustrer son nihilisme, il meurt noyé dans la Baltique à même pas 28 ans !

Cette citation illustre parfaitement notre point de vue sur l'importance d'une scolarisation ambitieuse pour toutes et tous. Nous pensons en effet que les jeunes ont besoin de plus et non pas moins d'instruction, comme certains – y compris parmi les progressistes – le suggèrent actuellement.

Nous devons néanmoins émettre des réserves par rapport à la citation elle-même. Nous ne pensons pas en effet que les hommes ne souffrent que d'ignorance. Si, par un coup de baguette magique, tous devenaient instruits et cultivés, ça ne changerait rien aux profondes inégalités socioéconomiques et aux catastrophes écologiques qui sévissent sur notre planète. Du moins à court terme. L'instruction est une condition nécessaire pour évoluer vers un Monde plus juste et moins absurde, mais pas suffisante. Insuffisante certes, mais absolument nécessaire cependant.

JPK