

l'école démocratique



Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°72, décembre 2017 • 3 euros

intelligences linguistique
logico-mathématique
émotionnelle
intrapersonnelle

Inconsistance et dangers du culte des différences en pédagogie

DOSSIER

BELGIQUE: Vivre pour travailler ou travailler pour vivre

APED: Les combats de l'Aped

COUPS DE GUEULE

COUPS DE COEUR

3

8

12

15

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'abrégier les articles, d'y apporter des corrections mineures et d'en modifier les titres et intertitres.

Droit de copier

Les textes publiés ici peuvent être librement diffusés et reproduits par quelque moyen que ce soit. Nous vous prions cependant d'en mentionner clairement l'origine et d'indiquer au moins un moyen de contacter l'Aped (adresse, téléphone ou e-mail). Merci de nous faire parvenir un exemplaire de toute publication reprenant ou citant des extraits de l'École Démocratique.

L'Aped se bat afin que tous les jeunes accèdent par un enseignement public, gratuit et obligatoire, aux savoirs qui donnent force pour comprendre le monde et pour participer à sa transformation.

Une farde de présentation de l'Aped, comprenant notre texte de base, est disponible sur simple demande.

Éditorial

Les résultats de l'enquête Pirls, dévoilés il y a quelques jours, ont au moins un mérite. Ils tortent le cou à cette idée pourtant fort répandue : « diminuer les inégalités, c'est faire du nivellement par le bas ». Cette enquête internationale mesure les compétences en lecture des élèves de 4ème primaire. Parmi les 31 Etats ou Régions européens concernés, la Belgique francophone se classe en 31ème et dernière position ! Les points obtenus par nos élèves sont d'ailleurs en chute par rapport à l'enquête précédente datant d'il y a cinq ans. L'analyse plus approfondie des résultats permet de tirer quelques leçons. Premièrement, l'origine sociale et culturelle des élèves est un facteur déterminant. C'est en effet chez les enfants issus des milieux les plus défavorisés que les résultats sont les plus faibles et que la baisse de niveau par rapport à l'enquête précédente est la plus importante. Ce qui montre d'une part que les inégalités ne sont malheureusement pas en train de se résorber. Et d'autre part qu'elles ne sont pas un gage de niveau moyen élevé. Car effectivement, si on observe chez nous de grandes inégalités, ça n'entraîne pas des résultats globaux plus élevés. Et nos meilleurs élèves obtiennent des scores identiques à la moyenne européenne. Sans plus. Alors que les pays qui ont de bons scores moyens sont souvent aussi ceux où règnent moins d'inégalités. Ce qui corrobore d'ailleurs nos propres résultats obtenus à partir des études PISA (qui concernent les élèves de 15 ans) ⁽¹⁾.

L'enquête Pirls confirme aussi avec les élèves de ce niveau (4ème primaire) que le redoublement n'est pas une méthode efficace. En effet, les élèves en retard scorent moins bien que les autres. Certains ironiseront sans doute en déclarant que s'ils sont en retard, c'est justement parce qu'ils sont moins bons. Mais il faut rappeler qu'on parle ici d'élèves qui sont tous en 4ème primaire. Si les retardataires font plus mal que ceux qui sont à l'heure, ça montre bien que le redoublement ne permet pas d'améliorer les performances.

Autre élément intéressant : chez nous, moins de la moitié des remédiations jugées nécessaires par les enseignants sont effectivement organisées. Quand on sait que seuls les enfants de milieux plus aisés peuvent voir cette absence d'aide compensée par des cours particuliers, il est clair que le déficit de remédiation creuse encore les inégalités.

Bref, une fois de plus si c'était nécessaire, il apparaît que la lutte contre les inégalités est un défi majeur qui doit être relevé. C'est un des objectifs du Pacte d'Excellence. Il faudra pour ça moins de redoublement, davantage de remédiations, mais surtout réussir le tronc commun polytechnique. Tous les moyens seront-ils mobilisés pour y parvenir ? Sans compter qu'il faudra aussi plus de mixité sociale. Là malheureusement, si on se limite au Pacte, on connaît déjà la réponse ...

Et la Flandre me direz-vous ? Et bien si elle se porte mieux que la Communauté Française, ses résultats ne sont néanmoins pas terribles puisqu'elle se situe assez bien en dessous de la moyenne européenne. A son propos, et pour ne pas terminer sur une note pessimiste, réjouissons-nous que la Ministre de l'Éducation du nord du pays Hilde Crevits (CD&V) vient d'apporter son soutien à l'idée qu'il fallait permettre aux enfants issus de l'immigration de s'exprimer à l'école aussi dans leur langue maternelle même si celle-ci n'est pas le néerlandais. Les nationalistes de tout poil s'étranglent, paraît-il. Pourtant, rien que du bon sens dans cette mesure puisque plusieurs études ont montré qu'une bonne maîtrise de la langue maternelle, non seulement n'est pas néfaste si celle-ci n'est pas la langue d'enseignement, mais qu'au contraire elle est un gage de meilleurs résultats dans toutes les branches ⁽²⁾.

Allez, bonnes fêtes et revenez en forme

Jean-Pierre Kerckhofs

- (1) « L'équité ne nuit pas aux performances », dans le dossier de l'ED 70 (juin 2017)
- (2) Voir l'article de Peter De Koning « Omarm meertaligheid in het onderwijs » sur le site de l'OVDS (le site de l'Aped en néerlandais) qui recense un livre de Jan Blommaert et Piet van Avermaet



DOSSIER

Inconsistance et dangers du culte des différences en pédagogie

un dossier de
Olivier Mottint

.....
Une nébuleuse de "neuromythes"...

.....
École sur mesure ou école commune?

.....
Ne pas nier ni respecter les différences: en tenir
compte pour édifier une École commune...

.....





Les théories différentialistes du développement cognitif ont incontestablement le vent en poupe et font l'objet d'un intérêt exponentiel⁽¹⁾. Selon les courants, on évoquera la théorie des intelligences multiples, celle des styles d'apprentissage visuels, auditifs et kinesthésiques, ou encore celle distinguant les élèves dont la pensée serait prétendument orientée par le cerveau gauche de ceux qui s'appuieraient prioritairement sur leur hémisphère droit. Cette tendance pédagogique à catégoriser les apprenants n'est pas neuve: en francophonie, on peut tout au moins la faire remonter à Edouard CLAPARÈDE qui, constatant les différences interindividuelles en termes d'apprentissages, défendait dès 1920 l'idée d'une « école sur mesure », adaptée aux spécificités de chacun.

L'essor actuel de ces théories différentialistes tient à la conjonction de plusieurs facteurs. En premier lieu, il y a à l'évidence un substrat sociohistorique qui promeut l'individualisme et une certaine expression des singularités, qui encourage dès lors les individus à affirmer leurs différences⁽²⁾, à revendiquer leur subjectivité, et qui amène conséquemment à les considérer d'abord par ce qui les différencie les uns des autres.

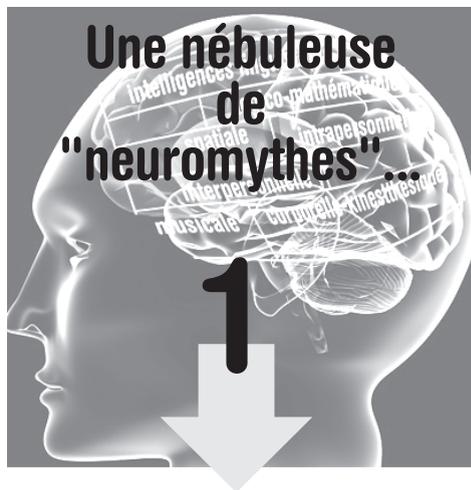
Ces multiples théories de la différence cognitive profitent sans doute aussi du fait qu'elles réunissent parmi leurs hérauts, pour des mobiles distincts, nombre de progressistes et de conservateurs : si les premiers réserveront un accueil bienveillant à ces théories au nom d'une lutte en faveur du « respect des différences » et dans l'intention sincère et louable de valoriser chacun dans ses particularités, les seconds manieront habilement cette ode aux différences pour justifier, slogans charitables à l'appui (au premier rang desquels celui de la merveilleuse « richesse des différences »), une supposée nécessité de différencier précocement les parcours et les carrières scolaires. Pour mieux séduire, ces théories, comme d'autres prescriptions pédagogiques, se parent par ailleurs d'une légitimité neuroscientifique qui leur fait pourtant défaut (GEAKE, 2004, 2006, 2008; GOSWAMI, 2004, 2006); prétendument fondées sur des observations du fonctionnement cérébral, elles ont en outre « l'avantage » de proposer des modélisations simplistes de celui-ci, d'autant plus convaincantes qu'elles tranchent avec la complexité obscure des véritables neurosciences, moins aisément accessibles aux acteurs de l'éducation, et moins directement transposables à la salle de classe.

Lors de formations consacrées à ces théories, en guise d'élément persuasif complémentaire, les participants seront inmanquablement invités à répondre à un petit questionnaire en vue d'établir leur « profil péda-

gogique » ou de déterminer leur(s) « intelligence(s) dominante(s) » : si l'instrument de mesure existe, c'est donc bien qu'on mesure quelque chose de sérieux... et tant pis si le questionnaire se rapproche davantage du test hebdomadaire d'un magazine en vogue que d'un véritable outil de psychométrie. Ajoutons à cela un brin de marketing émanant de maisons d'édition intéressées et l'enthousiasme communicatif des formateurs en la matière et l'on aura réuni quelques-uns des principaux ingrédients qui expliquent le succès actuel de ce courant différentialiste fantaisiste, jusqu'à le faire inscrire sous diverses formes dans les projets d'avis du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Gardner





Face à ces théories, la première question que l'on est en droit de se poser est celle de leur validité scientifique. Ces théories reposent-elles sur des éléments de preuve solides ou s'accordent-elles à minima avec ce que les recherches ont permis d'établir en matière de fonctionnement cérébral ? Les réponses à ces questions sont très clairement négatives (ALLIX, 2000; GEAKE, 2004, 2006, 2008; WATERHOUSE, 2006a, 2006b).

Prenons en guise d'exemple illustratif le cas emblématique de la théorie des intelligences multiples de GARDNER, plusieurs fois mentionnée dans les propositions provisoires du Pacte d'Excellence. Selon cette théorie, en chacun de nous cohabitent plusieurs intelligences différentes. Dans la première version de son modèle, GARDNER (1983, 1993) distinguait ainsi sept intelligences (intelligences linguistique, logico-mathématique, spatiale, intrapersonnelle, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique et musicale), auxquelles il ajoutera plus tard quatre intelligences complémentaires (intelligences naturaliste et existentielle en 1999; « intelligence-projecteur » et « intelligence-laser » en 2004). Selon GARDNER, ces différentes formes d'intelligences seraient largement indépendantes et auraient leur siège dans des régions cérébrales distinctes. Le hic est que cette théorie naïve ne repose sur aucune recherche empirique, n'est étayée par aucune publication scientifique, et s'apparente dès lors bien plus à une vérité révélée qu'à un modèle scientifique congruent. Il est en conséquence étonnant — pour ne pas dire inquiétant — que la théorie des intelligences multiples bénéficie d'une audience si large et si peu critique, que cette « théorie » parvienne à se frayer un chemin dans des projets de réforme de l'enseignement ou dans des programmes de formation destinés à des professionnels de l'éducation, et qu'elle puisse apparaître comme une partie de la solution pour surmonter les défis auxquels est confrontée l'institution scolaire.

GARDNER ne fait en effet guère plus que d'affecter de façon simpliste des intelligences et des « portions de cerveau » afférentes à des disciplines ou à des familles de tâches, ce qui fait dire à John GEAKE (2008), professeur de neurosciences à l'Université d'Oxford Brookes, que la théorie des intelligences multiples n'est pas davantage qu'une resucée moderne de la proposition platonicienne d'un curriculum organisé autour de six disciplines (...à l'époque: la logique, la rhétorique, l'arithmétique, la géométrie-astronomie, la musique et la danse). Avec une telle méthodologie, il ne serait à vrai dire pas surprenant qu'au cours des prochaines années le modèle s'enrichisse de nouvelles « intelligences » : à quand l'intelligence politique, l'intelligence esthétique, l'intelligence picturale ou l'intelligence émotionnelle ?

On pourrait tout au plus considérer la théorie des intelligences multiples comme une hypothèse. Mais le moins que l'on puisse dire est que cette hypothèse n'est guère prise au sérieux par les chercheurs en neurosciences (GEAKE, 2006, 2008; WATERHOUSE, 2006a), tout simplement parce qu'elle est démentie par les données empiriques déjà recueillies à propos de notre fonctionnement cérébral. En effet, alors que GARDNER suggère une panoplie d'intelligences spécifiques indépendantes, la psychométrie démontre l'existence d'une intelligence générale mais adaptative⁽³⁾: nous ne disposons pas d'une intelligence distincte pour chaque famille de tâches, mais d'une cognition générale qui s'adapte à la diversité des tâches. En témoignent par exemple les corrélations positives observées lorsque l'on mesure les aptitudes mentales d'un individu dans différents domaines, ce qui contredit purement et simplement l'hypothèse de l'indépendance des intelligences (CARROLL, 1993). De même, si GARDNER soutient l'hypothèse d'une localisation relativement stricte des différentes intelligences, la neuroimagerie montre au contraire que, s'il existe bien des aires cérébrales spécialisées, la résolution intelligente de tâches procède justement de leurs interconnexions. S'opposent également à cette idée des « intelligences distinctes et localisées » les IRM fonctionnelles qui mettent en évidence le fait que le cortex préfrontal est tout autant sollicité dans des tâches spatiales que dans des tâches langagières ou logiques par exemple (DUNCAN, 2001 ; DUNCAN & al, 2000). Il n'y a donc pas des intelligences multiples prenant source dans un cerveau aux régions imperméables les unes aux autres, mais un cerveau aux régions fortement interconnectées qui déploie une intelligence générale adaptative.

On pourrait aisément procéder à la même démonstration pour mettre en exergue le caractère « neuromythologique » des autres théories différentielistes à la mode, mais on se contentera ici d'orienter le lecteur intéressé vers la bibliographie de cet article,



notre objectif n'étant pas de fournir une revue exhaustive de la littérature mais de démystifier des théories pseudoscientifiques populaires rarement mise en doute par les acteurs de terrain.



L'invalidité d'une théorie devrait être un élément suffisant pour qu'on l'abandonne. D'aucuns continueront néanmoins à soutenir l'idée des intelligences multiples, les uns par intérêt de classe, les autres « par sympathie », serait-on tenté de dire.

Pour les premiers, cette théorie est un moyen insidieux de suggérer le maintien d'une filiarisation précoce dans l'enseignement ou de défendre l'actuel défaut de mixité (tant sociale qu'académique) des établissements scolaires: puisque les élèves sont supposés être si fondamentalement différents, il est tout à fait logique de les orienter au plus tôt vers une forme d'enseignement et vers une école qui correspondent à leur soi-disant « type d'intelligence ». Feignant de s'émerveiller de la « formidable richesse des différences », ceux-là usent de la théorie des intelligences multiples comme d'un prétexte noble permettant de justifier la défense d'un système éducatif inégalitaire.

Pour les seconds, les intelligences multiples constituent une théorie sympathique en ce sens qu'elle permet de reconnaître les qualités de chaque élève dans un domaine particulier. Le discours prend alors la forme de la mise en valeur de chacun dans ce qu'il sait faire, dans son domaine d'expertise, en même temps que l'on nie ou que l'on s'oppose à toute hiérarchie des intelligences entre elles. Ce discours peut sembler généreux, « humaniste », parce qu'il insiste sur le fait que chacun a des forces propres et que celles-ci sont estimables quelles qu'elles soient. Mais il contient simultanément le risque d'un renoncement : à force de mettre l'accent sur les points forts

individuels, on risque bien souvent de réduire l'élève à cela, de l'enfermer dans ce qu'on a cru être son « profil » et son talent particulier, et de cantonner chacun dans ce qu'il sait déjà faire au lieu d'initier un travail véritablement éducatif, qui consiste justement à amener les jeunes à intégrer des capacités qui leur sont étrangères. Dès lors, chaque pas accompli vers cette école sur mesure que défendait CLAPARÈDE nous éloigne de l'objectif plus ambitieux d'une Ecole commune, qui permettrait à tous les élèves, malgré leurs différences, d'acquérir un bagage commun de connaissances complexes dans de multiples disciplines, devenant ainsi capables de comprendre le monde et d'y agir plus tard en véritables citoyens critiques.



Qu'on ne se méprenne pas, dénier les différences intellectuelles qui existent entre les humains et plus spécifiquement entre les élèves procéderait bien d'un aveuglement idéologique. Bien sûr, tous les élèves n'ont pas des aptitudes identiques. Bien sûr, il importe de valoriser chacun dans ce qu'il sait déjà faire et surtout dans les progrès qu'il accomplit chaque jour. Mais admettre les différences n'implique nullement d'adhérer à des théories différentielistes pseudoscientifiques ni de trouver refuge dans l'éloge des différences plutôt que de combattre vigoureusement les inégalités scolaires. On peut au contraire constater l'évidence des différences, mais tout aussitôt rappeler que l'intelligence de chacun n'est pas figée mais évolutive, régie qu'elle est par la plasticité synaptique. Rappeler aussi, par voie de conséquence, que si les aptitudes des élèves sont différentes, tous ont néanmoins la potentialité de développer significativement leur intelligence, et tous ont la capacité intellectuelle d'acquérir les connaissances complexes qui permettent d'accéder à la citoyenneté critique, pour peu qu'un système éducatif s'en donne l'ambition et les moyens structurels et pédagogiques.



Concernant ces moyens pédagogiques justement, notons que les théories nébuleuses qui ont été évoquées suggèrent souvent de fausses pistes de solutions. Partant du principe que chaque élève « fonctionne » différemment, elles préconisent une diversification pédagogique dont l'efficacité n'est absolument pas démontrée (Waterhouse, 2006a). Il ne s'agit plus de développer une pédagogie efficace pour tous mais de développer autant de pédagogies qu'il y a d'individus ou de profils. On peut tout d'abord s'interroger sur la possibilité pratique de la mise en œuvre de cette pédagogie individualisée, mais aussi sur son bien-fondé. Car si l'on admet aisément qu'il existe des différences cognitives interindividuelles et que toute bonne pédagogie se doit d'en tenir compte (notamment en étant attentive aux différents rythmes d'apprentissage), il n'en demeure pas moins que l'écrasante majorité de nos processus cognitifs sont communs du simple fait de notre appartenance commune à une même espèce; nos structures cérébrales sont largement similaires avant de différer, et il existe donc des pratiques pédagogiques efficaces pour tous qu'il convient d'identifier, de promouvoir et de mettre en œuvre à grande échelle, tout en étant extrêmement attentif aux obstacles spécifiques que rencontre chaque élève sur le chemin de l'apprentissage. Or, à travers le prisme des théories différentialistes, on en vient parfois abusivement à considérer qu'il n'y a plus de pédagogies efficaces pour tous mais uniquement des pédagogies « différentes » et d'égale valeur qui conviendraient à l'un ou à l'autre des « profils » d'élèves. On est alors tout proche d'un « relativisme pédagogique », qui tend à affirmer que toutes les pratiques se valent, et que leur efficacité respective n'est fonction que des « profils d'élèves » à qui elles s'adressent. Cette conception-là nous éloignerait encore de l'édification d'une Ecole émancipatrice et égalitaire, qui ne peut exister qu'au travers de pratiques pédagogiques efficaces, même si cette dernière condition est nécessaire mais insuffisante.

RÉFÉRENCES

- ALLIX, N. M. (2000). The theory of multiple intelligences: A case of missing cognitive matter. *Australian Journal of Education*, 44, 272-288.
- DUNCAN, J. (2001). An adaptive coding model of neural function in prefrontal cortex. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(11), 820-829.
- DUNCAN, J., SEITZ, R.J., KOLODNY, J., BOR, D., HERZOG, H., AHMED, A., NEWELL, F.N., EMSLIE, H. (2000). A neural basis for general intelligence. *Science*, 289, 457-460.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Teachers College Record*, 106, 212-220.
- GEAKE, J. (2004). How children's brains think: Not left or right but both together. *Education 3-13*, 32(3), 65-72.
- GEAKE, J. (2006). The neurological basis of intelligence: A contrast with "brain-based" education. En ligne: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/156074.htm>, consulté le 20 octobre 2017.
- GEAKE, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2), 123-133.
- GOSWAMI, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1-14.
- GOSWAMI, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice ?. *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 406-413.
- WATERHOUSE, L. (2006a). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.
- WATERHOUSE, L. (2006b). Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect and Emotional Intelligence Theories. *Educational Psychologist*, 41(4), 247-255.

1) Voir par exemple WATERHOUSE (2006a), qui pour l'illustrer s'appuie sur un recensement des parutions et des recherches sur internet.
2)... pour autant, bien entendu, que ces différences ne remettent aucunement en cause un certain ordre et une certaine représentation du monde.
3) Cette « intelligence générale » est souvent désignée sous le terme "facteur g"



Une carte blanche à propos des pensions dans l'enseignement

Vivre pour travailler ou travailler pour vivre?

Peu de secteurs sont aussi durement touchés par les réformes des pensions que l'enseignement. Les enseignants qui sont maintenant en début de carrière, devront travailler 5 à 8 ans de plus et recevront 400 à 600 euros net en moins par mois pour leur pension, si toutes les mesures prévues sont mises en œuvre. Si le système de la pension à points était introduit, la ponction pourrait être encore plus grave. La reconnaissance du travail des enseignants comme un métier lourd pourrait être une issue mais il n'y a pas de moyens prévus pour cela.

Les mesures adoptées et celles qui sont prévues affectent profondément l'enseignement.



Tout d'abord, elles portent atteinte à l'**attractivité** de la profession enseignante. Les salaires dans l'enseignement sont, à diplôme égal, significativement plus bas que dans le secteur privé et les avantages tels qu'une voiture de société, une pension complémentaire, une assurance hospitalisation, un ordinateur portable, un smartphone, etc., n'y existent pas. Jusqu'à récemment, cela était partiellement compensé par un bon régime de retraite. Défaire l'un des «bénéfices» les plus importants de l'enseignement a de graves conséquences sur la qualité du recrutement. Actuellement, la filière de formation à l'enseignement est déjà souvent un deuxième choix. L'enseignement deviendra de plus en plus un choix négatif pour les jeunes ou, pour les plus âgés, une issue en cas de perte de travail ailleurs. Au lieu qu'on y investisse les meilleures forces, l'enseignement risque de devenir une profession dévalorisée. Avec toutes les conséquences pour le niveau de notre enseignement.

Deuxièmement, le régime de retraite n'est **pas praticable**. Ce n'est pas parce que nous vivons plus longtemps que nous sommes en forme plus longtemps et que nous avons suffisamment d'énergie. Donner cours en 2017 demande vraiment beaucoup d'énergie. À partir d'un certain âge, il n'en reste plus assez pour se tenir devant une classe (à temps plein) et pour combiner toutes les autres tâches. Jusqu'à récemment, seulement 30% des enseignants étaient



en bonne santé à la fin de leur carrière. Et on veut les faire travailler cinq à huit ans en plus. Moins de six pourcent des collègues de plus de 60 ans se trouvent aujourd'hui en fonction, dans la plupart des cas par nécessité financière. Aujourd'hui, un enseignant sur huit risque l'épuisement professionnel, un risque qui augmente brusquement à l'âge de cinquante-cinq ans. Si soixante plus devient la règle, le nombre de burn-out sera multiplié alors qu'il est déjà anormalement élevé. Vivons-nous pour travailler ou travaillons-nous pour vivre ?

Troisièmement, les mesures sont **indécentes**. Il y a actuellement plus d'un demi-million de chômeurs. Un jeune sur cinq cherche du travail. Faire travailler les gens plus longtemps se fait au détriment des nouveaux arrivants sur le marché du travail. En quelque sorte, les pères et les mères occupent les jobs de leurs fils et de leurs filles. Ce devrait être l'inverse. On arrive dans une situation où le travailleur plus âgé voit sa santé décliner et le jeune travailleur obtient moins de chances sur le marché du travail. C'est absurde.

Enfin, les mesures ne sont **pas nécessaires**. On nous dit constamment que les pensions deviendront impayables en raison du vieillissement de la population. C'est complètement incorrect. Le coût du vieillissement augmente de 0,2% du PNB par an, tandis que la productivité du travail (base de notre prospérité) augmentera bien plus chaque année selon l'OCDE. Il y a donc assez de marge pour supporter le vieillissement. De plus, la hausse de ces coûts ne représente qu'une fraction des capitaux parqués annuellement dans les paradis fiscaux. En d'autres termes, nos pensions sont parfaitement payables si nous le choisissons.

Nous ne participons pas à la politique de diviser pour régner qui veut monter les travailleurs du secteur privé contre ceux des services publics. Ce ne sont pas les pensions de la fonction publique qui sont trop élevées - à l'exception des parlementaires et des hauts dignitaires - mais les autres pensions qui sont trop basses. Nous sommes solidaires avec tous les travailleurs qui défendent une pension plus élevée. Après une carrière complète, tout le monde devrait avoir droit à une retraite d'au moins 1500 euros.

C'est pourquoi nous exigeons

1. Le maintien de l'âge légal de la retraite à 65 ans et la possibilité de sortir à 58 ans.
2. Le maintien de la bonification diplôme, du tantième 1/55 et du calcul actuel du salaire de référence

3. La non-instauratation du système à points prévu pour les pensions.
4. La création d'emplois 'fin de carrière' adaptés pour les collègues de plus de 55 ans.
5. La reconnaissance du métier d'enseignant comme «profession lourde».
6. La réduction de la charge de travail.
7. La sécurité d'emploi pour les jeunes qui débutent dans l'enseignement

Les signataires de cette carte blanche sont tou(te)s délégué(e) d'un des syndicats de l'enseignement ACOD Onderwijs, CGSP Enseignement, COC (christelijke onderwijscentrale), COV (christelijk onderwijzersverbond), CSC Enseignement, SEL-SETCA.

Marc Vandepitte, leraar secundair onderwijs, Mechelen (COC)
Jean-Pierre Kerckhofs, enseignant école secondaire, Bruxelles (CSC)
Isabelle Bouchat, enseignante école secondaire, Namur (CSC)
Gaetan Carlier, onderwijzer basisschool, Brussel (COV)
Ann Claes, educatief medewerker Basiseducatie, Antwerpen (ACOD)
Lieve Debaecke, leraar secundair onderwijs, Roeselare (COC)
Vito Dell'Aquila, enseignant école secondaire, Fléron (SEL)
Geert De Maertelaere, lector Erasmushogeschool, Brussel (ACOD)
Sven De Smet, leraar secundair onderwijs, Menen (COC)
An De Winter, educatief medewerker Basiseducatie, Gent (COC)
Rita Fabiani, maître-assistante université, Mons (CGSP)
Simon Heijens, leraar secundair onderwijs, Stokkem-Bilzen (ACOD)
Laurence Louis, enseignante école secondaire, Liège (CGSP)
Lisa Marechal, educatief medewerker Basiseducatie, Gent (ACOD)
Laurence Marlier, enseignante école secondaire, Wavre (CSC)
Philippe Naime, enseignant école secondaire, Verviers (CGSP)
Alain Parmentier, enseignant école secondaire, Namur (SEL)
Tinneke Quirijnen, leraar secundair onderwijs, Turnhout (COC)
Bruno Stas, enseignant école secondaire, Charleroi (CSC)
Fabien Tassier, enseignant école secondaire, Charleroi (SEL)
Liesje Ulburghs, diversiteitscoach Arteveldehogeschool, Gent (ACOD)
Vincent Vancauwenberghe, enseignant école secondaire, Liège (CSC)
Reninka Vanden Dorpe, secretariaatsmedewerker basisschool, Kortenberg (ACOD)
Wim Verduyck, onderwijzer basisschool, Wijgmaal (COV)
Hilde Willaert, lector Hogeschool, Gent (ACOD)
Kevin Wolfs, leraar secundair onderwijs, Antwerpen (ACOD)

Une pétition avec les revendications de cette carte blanche peut être signée à https://www.petitions24.com/teachers_pension#form



Réduire le fossé entre les enfants flamands et les enfants issus de l'immigration

PAR PETER DE KONING

Une nouvelle tendance dans le domaine de l'enseignement : puisque la réforme de l'enseignement s'en est allée en eau de boudin, les initiatives citoyennes veulent changer depuis la base la politique de l'enseignement défailante. La grande affluence lors de deux événements récents à Antwerpen démontre que le thème de l'inégalité de l'enseignement est vivace.

Le mercredi 4 octobre, 600 personnes étaient présentes à la Roma pour le débat sur l'enseignement. Dans la salle, des professeurs, des étudiants, des professionnels de l'enseignement. Le groupe d'étude était constitué d'un scientifique spécialiste de l'enseignement, d'un recteur et de quelques représentants d'initiatives citoyennes. Nous leur donnons ci-dessous à tous la parole.

Sur base des chiffres PISA, nous savons que la ségrégation socioéconomique et ethnique dans l'enseignement n'est nulle part aussi grande qu'en Flandre. Nulle part, les résultats des jeunes liés au phénomène de la migration ne sont aussi mauvais qu'ici. « Avons-nous donc vraiment de mauvais migrants ? », s'est demandé Orhan AGIRDAG (KUL). La réponse est non, il s'agit de tout autre chose.

Orhan AGIRDAG s'est tout d'abord penché sur ce que nous ne devons surtout pas avoir comme réaction par rapport à cela, à savoir penser en termes de déficit. D'après cette pensée, le problème se trouve chez les migrants : ils ne parlent pas suffisamment bien notre langue, leurs parents s'engagent de manière insuffisante dans la carrière scolaire de leurs enfants, ils se laissent trop mener par la culture islamique. C'est ce qu'AGIRDAG appelle « blaming the victim ».

Quelques exemples nous confrontant à la pensée en termes de déficit ont été abordés. Il y a eu cette évocation de la fille faisant un exposé et qui a commencé à bredouiller par pure nervosité. La conclusion de sa

prof : c'est dû au fait que tu ne parles pas néerlandais à la maison. La vérité, c'était tout le contraire. Voici encore quelques détails intéressants : alors que 72% des enseignants trouvent que les élèves ne peuvent pas parler de langue étrangère à l'école, et que 29% sont d'accord pour punir les élèves parce qu'ils parlent leur langue maternelle à l'école, seule une petite minorité trouve que c'est une bonne idée d'utiliser la langue maternelle dans les manuels scolaires (13%) ou en classe (3%). La croyance des enseignants flamands en l'unilinguisme est forte. « Chacun sa vie, mais ensemble une seule langue », tel est la devise d'une école limbourgeoise. Il n'est pas difficile d'en conclure que cette opinion joue un rôle important dans le manque d'intérêt manifesté par les élèves issus de l'immigration. La langue est importante, mais ne peut être un critère d'exclusion, estime AGIRDAG.

Mais alors, que devons-nous faire, d'après lui ? En bref: notre enseignement doit être davantage multiculturel, nous avons besoin de davantage d'enseignants de couleur, les enseignants les plus expérimentés doivent travailler dans les écoles où les défis sont les plus grands, le redoublement doit diminuer.

Avec Samira AZABAR, de BOEH !, le foulard a également eu sa place dans la discussion. Pas une question de symbole, mais un droit humain, comme le prouve le dernier verdict du Conseil d'État, dit-elle. La manière d'aborder le foulard dans l'enseignement et sur le marché de l'emploi crée un seuil supplémentaire et contribue donc à l'exclusion de groupes minoritaires.

M. VAN GOETHEM, recteur de l'UA et historien, a souligné les racines de l'inégalité dans l'enseignement et le fétichisme linguistique en Flandre. Le Flamand blanc est atteint d'un rétrécissement de la vision, dit-il, et ce rétrécissement conduit à l'ignorance. La langue est excuse pour écarter les problèmes réels et rejeter la faute sur les minorités. En outre, notre enseignement est traditionnellement élitaire : il n'y a pas si longtemps, lors des proclamations, les élèves étaient appelés selon les points obtenus. De haut en bas, bien entendu.

Rihab HAJJAJI, consultante auprès d'IBM, a présenté la PEP (abréviation pour « Positive Education Psychology »). Son association veut que les jeunes reçoivent, à l'aide de coaching, une place qui leur convient dans l'enseignement. Ce qui l'avait incitée à réfléchir quant à l'inégalité de l'enseignement, ce sont les nombreux bus blancs de l'enseignement spécial qu'elle voyait passer dans son quartier. Pourquoi y en avait-il tellement plus que dans d'autres quartiers ? Parce qu'il s'avère qu'en tant qu'enfant issu de l'immigration, tu as plus de chances d'atterrir dans l'enseignement spécial. Ses deux petits frères, qui ont plus ou moins



été envoyés dans l'enseignement spécial après le CEB, sont à présent sur le point de rejoindre l'enseignement supérieur. Le rôle joué par le CEB pour pousser les élèves de couleur vers les sections « inférieures » dans notre système en cascade a d'ailleurs été évoqué plus d'une fois. Sandrine EKOFO n'a elle aussi pu échapper à une telle rétrogradation que de justesse. Elle est juriste et présidente de Kilalo, une association qui organise des classes de devoirs pour les jeunes d'origine africaine. Les deux jeunes dames ont dit qu'elles devaient leur diplôme respectif en premier lieu à l'influence de « pairs », des gens issus de leur environnement direct qui trouvaient tout à fait normal de continuer à étudier. De là, l'attention accordée au rôle de modèle dans les projets.

HAJJAJI a également parlé de l'effet golem. Il s'agit d'une prophétie d'épanouissement négatif : vu leur sous représentation dans les sections « fortes », les attentes vis-à-vis des élèves de couleur sont de toute manière moindres. Et là où les attentes sont moindres, les prestations seront également moins bonnes. De plus, par manque de connaissance de notre système complexe d'enseignement, les parents pourront difficilement évaluer les recommandations (coercitives ou non) des enseignants et du CEB, et n'y offriront que peu de réactions. Avec les conséquences que l'on sait. Au programme de la PEP, nous trouvons également le fait de fournir des renseignements concernant l'enseignement à partir de la base.

La conclusion finale et remarquable du groupe d'étude était la suivante : étant donné que les pouvoirs publics échouent dans leur mission d'enseignement pour chacun, nous ne pouvons attendre les changements structurels, et les initiatives doivent venir d'en bas. En d'autres termes, nous devons contourner la politique. AGIRDAG a déploré que les communautés turque et marocaine créent des mosquées, mais pas d'écoles. Il a plaidé en faveur de quotas pour les groupes minoritaires. Et la PEP ? Rihad HAJJAJI a exhorté tout le monde à soutenir son projet de coaching.

Cela a pu se produire le lundi 16 octobre, lorsque le lancement de la PEP s'est déroulé dans une Roma à nouveau pleine à craquer. Le moins que l'on puisse dire, c'est que la PEP sait mobiliser autour d'un thème comme l'inégalité de l'enseignement. L'affluence massive de jeunes, de parents et d'enseignants ce soir-là démontre à quel point le thème est vivace.

À nouveau quelques chiffres évocateurs : en tant que jeune flamand issu de l'immigration, tu as cinq fois plus de chances de te retrouver dans une école pauvre et de ségrégation sociale que la moyenne européenne. Le risque de redoublement est deux fois plus élevé.

La ministre CREVITS a reconnu les chiffres sévères. Ses solutions pour une meilleure politique d'égalité des chances étaient : tous les jeunes enfants à l'école, une plus grande compréhension de la diversité et le plurilinguisme dans la formation des professeurs, et érudition de base comme niveau linguistique minimal. Elle a rappelé les projets de tutoring déjà en cours, et qui touchent environ 1.000 jeunes. La ministre a loué la mentalité « yes, we can » du projet, et a offert sur-le-champ en cadeau à la PEP un collaborateur à temps plein.

Tout le monde était content, donc. Même si la teneur méritocratique du lancement a fait froncer maints sourcils. Les modèles n'étaient d'ailleurs pas les moindres. Un chirurgien de haut niveau, le manager d'une division de consultants, un ingénieur commercial. Tous d'origine étrangère et ayant réussi là où beaucoup d'autres ont échoué. Comme en a témoigné l'un d'eux : à la fin, j'étais le seul qu'il restait d'un groupe de vingt personnes ayant des racines étrangères qui avaient débuté. Le mantra qui n'a cessé d'être répété était : si je peux le faire, alors vous le pouvez aussi. Avec une chance sur vingt, ou moins, pensons-nous alors. Est-ce aller loin que d'affirmer que de telles comparaisons peuvent engendrer des sentiments d'impuissance ? À cet égard, la soirée a été davantage utile avec des récits reconnaissables et faisables, comme celui de la directrice d'école Samira AZEROUAL.

Ceci comme petite remarque par rapport à une initiative qui mérite le soutien et la considération. Entre-temps, la PEP a également rendu visite à mon école à Borgerhout. Ce qui est positif, c'est que la PEP ne s'adresse pas uniquement à des jeunes issus des sections de transition du secondaire, mais encourage activement les élèves de l'ESS à tirer le maximum de leur formation et si possible à entamer l'enseignement supérieur. Via le coaching, l'on veut également combattre le décrochage scolaire.

Dans l'attente d'une politique qui s'attaque aux causes structurelles de l'inégalité de l'enseignement, toutes les initiatives qui aident à conduire davantage de jeunes issus de l'immigration vers l'enseignement supérieur sont les bienvenues.



Les combats de l'Aped

PAR JEAN-PIERRE KERCKHOFS - PETER DE KONING

Ce samedi 18 novembre, près de 200 personnes ont participé aux « Six heures pour l'école démocratique » organisées à Bruxelles par l'Aped. A cette occasion, nos deux co-présidents, Jean-Pierre Kerckhofs et Peter De Koning, ont prononcé le discours que nous reproduisons ici.

Il y a un mois, lors d'un grand entretien du journal « Le Soir », la philosophe française Cynthia Fleury exprimait que « le rêve d'une démocratie automatique, c'est fini ». Elle employait cette phrase, reprise en titre par le journal, en répondant à une question sur la crise de la représentativité. Elle estimait que les citoyens devaient être davantage impliqués dans les processus décisionnels car il y a un désaveu des élus, les gens se sentant de moins en moins représentés pour différentes raisons. « Quel remède ? » lui demandent les journalistes ?

Il faut, selon la philosophe, développer une « citoyenneté capacitaire ». Écoutons-là : « la citoyenneté capacitaire, c'est une citoyenneté critique, une citoyenneté compétente. C'est un citoyen beaucoup mieux formé et informé qui est partie prenante de la décision et surtout de la régulation. Actuellement, ça n'existe pas. Pourquoi ? Parce que personne n'est formé ». Viennent ensuite des considérations justifiées sur le temps nécessaire à accorder aux citoyens afin qu'ils s'impliquent en connaissance de cause. Il faut donc arrêter de les presser comme des citrons et prévoir des temps de formation. On pourrait parler de formation continuée. Mais si on peut suivre Cynthia Fleury jusque-là, nous nous étonnons qu'elle ne dise pas un mot sur l'École. Car la formation continuée est d'autant plus efficace que la formation initiale est bonne. Pour nous, s'il ne fallait retenir qu'une seule mission pour l'École, ce serait celle-là : former des citoyens capacitaires, pour employer le jargon de notre philosophe.



L'école, pourquoi faire ?

Cela implique que tous les jeunes doivent rencontrer de très vastes domaines. Les sciences économiques, la sociologie, les sciences naturelles, les technologies, l'histoire, les arts et la littérature, la philosophie





entre autres. Car comment rentrer dans le débat des « pensions impayables » si on n'a aucune idée de l'ensemble des richesses produites, de leurs répartitions et de l'évolution de tout cela ? Comment trancher la question de la fermeture des centrales nucléaires si on ne maîtrise pas ce qui se passe dans un réacteur, ni les notions de radioactivité ou de déchets nucléaires ? Comment répondre à l'anesthésiante sentence : « le monde a toujours été ainsi et on ne peut rien y changer » si on ne sait pas qu'il a déjà beaucoup changé ? C'est pourquoi il est nécessaire que tous les jeunes suivent un même enseignement jusque 16 ans. Et qu'au-delà, il reste une part importante de formation commune. Et il est aussi très important d'y consacrer du temps. Il faut en finir avec le toujours moins d'école et oser revendiquer plus d'école. Etant entendu que le théâtre, le cinéma, le sport, les visites de musées, etc. doivent selon nous faire partie du temps scolaire. Quant à la formation polytechnique, elle ne sera pas limitée à des cours de technologies. Il faudra aussi de la pratique très variée dans des ateliers ou des jardins, ainsi que des stages ou des visites de lieux réels de production.. C'est le sens de notre revendication d'un tronc commun général et polytechnique pendant les dix premières années de la scolarité obligatoire.

Mais l'Ecole ne parviendra à jouer son rôle de créer les conditions d'une société démocratique – conditions nécessaires mais certainement pas suffisantes – que si elle arrive à lutter contre le fléau des inégalités qui gangrène notre enseignement. Car comment une société pourrait-elle être démocratique si certains se voient reléguer à des rôles de citoyens de seconde zone ? Et que de surcroît le triage s'effectue essentiellement sur base de l'origine sociale ? Or, ceux qui ont intérêt à orienter notre société vers d'autres rapports de production et d'échange, ce sont d'abord ses victimes. C'est-à-dire les classes populaires. Ce sont LEURS enfants, ceux qui échouent massivement à l'école aujourd'hui, qu'une école démocratique devrait en priorité doter des moyens intellectuels de comprendre les fondements de notre société. Comme le disait Bertold Brecht, « les livres se sont des armes ».



Ségrégations et inégalités

Un autre sujet qui nous tient à cœur est celui de la ségrégation. En Belgique, existe le phénomène des écoles ghettos. A partir d'études internationales, nous savons que cette situation n'entraîne pas seulement de mauvais résultats pour les élèves faibles, mais aussi de la méfiance et de l'intolérance entre différents groupes socio-économiques ou ethniques. Nous avons encore récemment découverts des

chiffres assez durs. Comme jeune Flamand issu de l'immigration, vous avez cinq fois plus de chances de vous retrouver dans une école « pauvre », socialement ségréguée que si vous appartenez à la classe moyenne européenne. La probabilité de redoublement est deux fois plus grande. Nous ne pouvons pas accepter une telle disproportion et elle appelle des changements fondamentaux.

Il y a quelques semaines, la NVA a fait la proposition de mesurer le QI des élèves avec pour objectif de rendre la politique des chances égales plus efficiente. Selon ce parti, toutes les inégalités dans l'enseignement, ne peuvent pas être attribuées aux inégalités sociales. Partant, la NVA suggère que l'échec d'un public défavorisé est surtout lié à un déficit héréditaire de capacité ou d'intelligence. Nous savons que les tests de QI sont très sensibles aux conditions environnementales et même très dépendantes du niveau de stress ou du bien être des personnes testées. Les scientifiques nient d'ailleurs l'existence d'une sorte de « centre de l'intelligence » mesurable dans le cerveau. Pour nous, chacun est capable de suivre et de terminer positivement un cursus scolaire de qualité. Tout le monde a droit à un bon enseignement, certainement ceux qui appartiennent aux classes sociales les plus défavorisées. Ce n'est pas parce que les parents gagnent moins qu'il faut moins d'instruction. Pour nous, il est essentiel que chacun puisse jouer un rôle de citoyen dans notre société.

C'est pourquoi le tronc commun a pour nous une vertu supplémentaire. Car comme toutes les études le prouvent, son allongement permettrait de réduire sensiblement les inégalités. Afin d'atteindre cet objectif, une meilleure régulation de l'affectation des élèves dès le début de la scolarité s'impose également. Notre étude commune avec le Girsef, rendue publique il y a quelques mois, prouve que c'est techniquement possible. C'est donc une question de volonté politique. Il apparaît que certaines choses bougent. Dans l'enseignement francophone, le Pacte d'excellence semble réserver une place importante à un enseignement polytechnique. Mais qu'en sera-t-il vraiment ? Dépassera-t-on la simple leçon de bricolage ? Ira-t-on plus loin que la seule approche orientante ? Y consacrerait-on suffisamment de moyens ? La révision annoncée du décret « inscriptions » ne dérégulera-t-elle pas encore un peu plus l'affectation des élèves ? L'absence de régulation dans le fondamental ne condamne-t-elle pas dès le départ la réussite du tronc commun avec les conséquences que l'on devine ?

On le voit, de nombreuses batailles devront être menées dans les prochaines années.

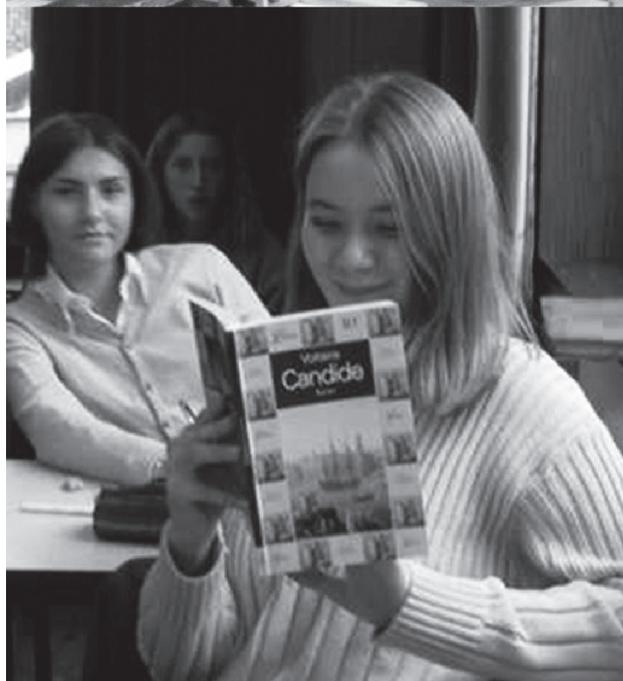


Ça bouge en Flandre...

Nous venons de parler d'une importante réforme dans la partie francophone du pays. Au niveau politique, nous venons de vivre en Flandre une décevante modernisation de l'enseignement. La modernisation, que nous préférons ne pas appeler réforme, n'a pas réalisé ce qui était espéré, si pas promis, depuis des années. Ça reste difficile de traduire la réforme, que beaucoup de gens sur le terrain considèrent comme nécessaire, en un projet politique. Quels sont les obstacles ? Des préjugés. Comme celui que la présence d'élèves faibles dans la classe constitue un obstacle pour les forts. Il y a aussi des peurs. Comme celle que votre propre enfant régresse dans un monde de plus en plus concurrentiel.

Néanmoins, ça bouge en Flandre. Des jeunes, surtout issus de l'immigration, deviennent toujours plus conscients des manquements de notre enseignement et prennent les choses en main. Ces jeunes ne veulent pas se résigner à la situation et mettent en place des projets massifs de coaching. Lors de deux récents événements sur les inégalités scolaires organisés à Borgerhout et auxquels j'ai pu participer, il y avait plus de mille personnes présentes. Des enseignants, des futurs enseignants, des étudiants et des écoliers. Beaucoup issus de l'immigration. Le thème des inégalités à l'école vit donc aussi en Flandre. Deux groupes de jeunes ont animé ce matin un atelier du côté néerlandophone : la maison de jeunes Chicago sur l'enseignement finlandais. Et le groupe malinois Tumult sur la diversité dans l'enseignement. Des jeunes qui réfléchissent sur les dysfonctionnements de notre enseignement et sur la manière d'y remédier, ça nous donne de l'espoir.

En clair, pour nous, l'enjeu de l'Ecole est fondamentalement la démocratie. Pour relever ce défi, il faut s'attaquer aux inégalités, mais aussi se battre pour l'introduction de contenus citoyens. Parfois à contre-courant de l'idéologie dominante. Cette journée n'a pas d'autre but. Ces deux objectifs ont été ou seront abordés dans les différents ateliers que nous vous proposons. Nous espérons qu'elle sera à la fois un outil qui sert la réflexion et l'action et aussi un bol d'air qui permettra de booster chacun d'entre nous en constatant que nous ne sommes vraiment pas seuls. Alors merci de votre présence, merci aux nombreux intervenants, merci à tous les bénévoles qui font un travail dans l'ombre et dans la lumière, chacun contribuant de manière aussi indispensable au succès de cet événement.





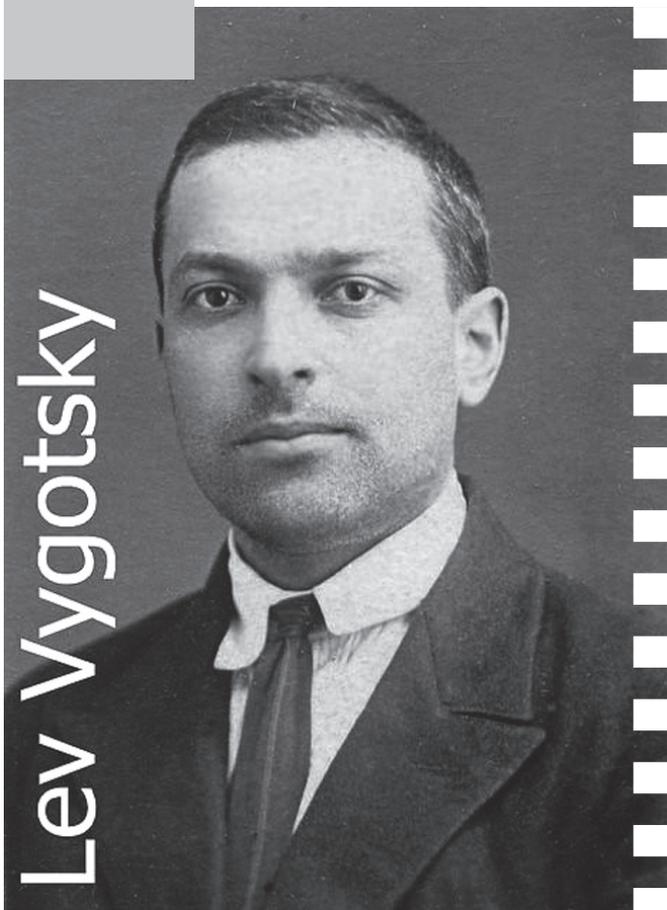
COUPS DE GUEULE

LE RÉVEIL DOULOUREUX DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

PAR MICHEL VERBIEST⁽¹⁾

Comme responsable de la formation continuée des enseignants de la Province de Liège, j'ai été confronté à une grande difficulté : organiser la formation à l'approche par compétences (APC) ... sans trouver des formateurs compétents. Mais laissez-moi situer le contexte.

Lev Vygotsky



APC et décret Missions

La notion d'APC apparaît officiellement dans le décret Missions du 24 juillet 1997. A plusieurs reprises, des séances d'information (et non pas de formation) seront organisées à destination des enseignants.

A vrai dire, la plupart de ces séances se limitent à reprendre la définition des compétences adoptée par le décret Missions et à tenter de la faire comprendre en la paraphrasant. Les enseignants n'accorderont dès lors que peu d'intérêt à l'APC. D'autant plus que celle-ci est souvent présentée comme une volonté des entreprises d'instrumentaliser les apprentissages scolaires au bénéfice de la productivité au détriment de l'éducation citoyenne.

Ainsi, durant près de dix ans, l'APC sommeille, vide de sens, au fond des tiroirs pédagogiques.



Un réveil douloureux

En effet, près de dix années après leur avènement dans le décret Missions, les autorités vont subitement s'inquiéter de savoir où on en est avec la mise en œuvre de l'APC dans les écoles. Et l'on voit des nuées d'inspecteurs s'abattre sur les établissements scolaires pour vérifier tout ça. Et



constater que tout ça, ce n'est pas grand-chose. Ces raids de l'inspection provoquent la panique chez les uns, suscitent la colère chez les autres. Tout cela n'est pas bien raisonnable et ne concourt pas à installer un climat de sérénité. Voici une anecdote que je garantis véridique.

Un jour, un ami qui avait inscrit son fils dans un athénée renommé de la région liégeoise m'a interpellé. Il voyait avec consternation que le gamin, bon élève dans le primaire, n'était pratiquement plus capable d'écrire deux lignes sans commettre dix erreurs d'orthographe et de conjugaison, après quelques mois dans le secondaire. Le père était allé trouver le professeur de français qui eut cette réponse ahurissante : « Nous n'avons plus le droit de mener un apprentissage systématique des règles d'orthosyntaxe. Mais rassurez-vous, après le passage de l'inspection, nous y reviendrons ».

Était-ce vrai à ce point ou cela relevait-il de ces récits d'horreur qui plongent les salles de profs dans l'effroi quand est évoquée l'inspection ?

Toujours est-il qu'il faut bien relever un constat général : l'introduction de l'APC a fortement oblitéré les savoirs dans les activités scolaires.



Répondez à mes exigences ... même si je ne sais pas trop bien ce que j'exige

Afin de répondre aux demandes de l'inspection, mon directeur général et moi avons sollicité l'IFC afin de former les profs de la Province à l'APC. Notre amie, Anne Hichter, après avoir investigué, a bien dû arriver à la conclusion qu'il n'y avait pas de formateurs compétents ... pour les compétences !

Bref, les enseignants se trouvaient mis en demeure d'appliquer ce que personne ne pouvait leur expliquer.



Une façon de s'en sortir...

Les écoles secondaires d'enseignement ordinaire organisées par la Province de Liège ont constitué les Commissions pédagogiques. Pour chaque discipline, un professeur est délégué par son établissement pour siéger à la Commission concernée. Il sert de

relais entre la Commission et les collègues de sa discipline de son établissement.

Les Commissions pédagogiques ont plusieurs missions :

- Établir les programmes en relation avec les référentiels imposés
- Se mettre d'accord sur la planification des apprentissages au cours d'un degré
- Construire les épreuves administrées durant l'année (décembre et juin).

Ces Commissions visent deux objectifs :

- Harmoniser l'action pédagogique au sein d'un même PO.

- Rassurer les profs à l'égard de l'inspection.

Les travaux des Commissions étant avalisés par l'inspection provinciale, celle-ci couvrait ses agents à l'égard de l'inspection inter-réseaux.



... en renversant la vapeur

Puisque nous savions que les compétences recouvrent un concept issu du monde des entreprises, nous nous sommes demandé à quoi cela leur servait. C'est surtout un outil pour la GRH. Elle sert à objectiver les entretiens d'embauche et l'évaluation annuelle des agents.

Partant de ce constat, nous avons conclu que l'APC relève de l'évaluation et non de l'apprentissage.

Autrement dit : si, pour résoudre un certain nombre de tâches, un élève doit être apte à mettre en œuvre un ensemble coordonné de savoirs, savoir-faire et savoir-être, comment pourrait-il y arriver sans avoir appris préalablement ces savoirs, savoir-faire et savoir-être ? Évidence qui semblait avoir quelque peu échappé à d'éminents pédagogues.

Nous avons donc décidé de travailler à rebours. Au départ des référentiels et des programmes, les Commissions pédagogiques ont construit des épreuves similaires à celles qui seraient effectivement organisées en décembre et en juin. Puis elles ont déterminé les apprentissages nécessaires pour réussir ces épreuves et les ont planifiés sur l'année.

Au fond, nous nous sommes dit que, pour maîtriser la compétence « piloter un avion de ligne », il n'était pas nécessaire, ni même prudent, de mettre l'apprenant directement aux commandes d'un Airbus rempli de passagers.



L'APC peut être une bonne méthode d'évaluation

En construisant des épreuves basées sur l'APC, nous nous sommes rendu compte que les évaluations généralement appliquées étaient assez limitées. Même au plan cognitif, elles se cantonnaient souvent à la restitution et à l'application mais s'élevaient rarement vers d'autres niveaux taxonomiques.



Mise au point

Bien entendu, tout ce que je viens de décrire concerne des approches pédagogiques relevant des moments d'apprentissage et d'évaluation pour les cours généraux. L'APC appliquée à la formation professionnelle revêt d'autres enjeux qui ont fait l'objet de nombreuses réflexions, au sein de l'Aped notamment.

I Cette contribution est constituée d'extraits d'un message posté par M. Verbiest sur notre site internet, en écho à l'article de Johnny Coopmans, Vygotski au service des entreprises ?



Le Centre Hospitalier Régional (CHR) de la Citadelle de Liège envisage de fermer le Centre pour enfants infirmes moteurs cérébraux (CIMC), qui pourtant offre de précieux services aux enfants handicapés et à leurs familles.

Installé au parc Astrid, ce centre de réadaptation fonctionnelle permet à une quarantaine d'enfants

d'être suivis par une équipe de rééducateurs et de thérapeutes durant leur horaire scolaire. Ils peuvent par exemple fréquenter leur école à mi-temps et être pris en charge par l'équipe pluridisciplinaire durant l'autre mi-temps.

Les raisons invoquées pour la fermeture annoncée pour juin 2018 ? Un déficit budgétaire (les hôpitaux sont mis à mal par les mesures d'austérité du fédéral) et la vétusté des bâtiments. Des questions de rentabilité, en somme.

Les parents des 40 enfants handicapés sont sous le choc. Ils ont d'ailleurs lancé une pétition sur internet. La maman de Maxime, 7 ans, témoigne dans la presse: « La maladie de Maxime se caractérise principalement dans les membres inférieurs, donc il marche avec les pieds rentrés vers l'intérieur, et ça nécessite pour Maxime de la kinésithérapie, principalement. Il a aussi un problème au niveau des mains, donc il fait de l'ergo. Il a un problème au niveau du langage, donc il fait de la logo. Il porte des attelles 12 heures par jour et on l'assied dans un siège moulé pour qu'il reste bien droit afin d'éviter qu'il ne fasse bouger le bassin et la colonne vertébrale ». Actuellement, le petit Maxime va à l'école par demi journée. L'autre demi journée, il bénéficie de soins adaptés au centre.

L'avantage, c'est que l'école et le centre se trouvent dans des bâtiments contigus, sur le parc Astrid. Si le centre ferme, la situation sera difficilement gérable pour les parents et pour les enfants : « Si le centre ferme, nous, les parents, nous devons continuer la rééducation de manière individuelle, chez des spécialistes bien à part, qui ne communiqueront plus entre eux. Cela va entraîner que Maxime va devoir aller toute la journée à l'école, jusqu'à 15 heures 30. Je l'ai déjà vécu, et c'est quelque chose de très difficile à vivre, pour lui, pour moi, que ce soit physiquement, que ce soit moralement. En tant que parent, je me sens abandonnée, pas par le centre, je sais qu'ils font leur maximum, mais par le CHR oui. Je ne comprends pas une telle décision ».

Le lien vers la pétition initiée par les parents :

https://www.petitions24.net/non_a_la_fermeture_du_cimc



Interrogé par le quotidien « L'Humanité », Hervé Christofol, secrétaire général du principal syndicat de l'enseignement supérieur, le Snesup, dénonce l'inique financement des divers secteurs de l'enseignement supérieur dans l'Hexagone.

Effectivement, l'Etat français consacre annuellement par étudiant en licence (1er degré universitaire en France) de 2500 à 8000 euros. Parallèlement, les décideurs politiques de l'Ecole républicaine libèrent, annuellement, de 15 000 à 16 000 euros pour chaque étudiant siégeant dans les classes préparatoires, celles qui offrent le sésame pour les formations élitistes nourrissant, cycliquement, les aristocraties économique, politique et idéologique.

Dans la foulée, le représentant syndical s'empresse de préciser que ces étudiants, en transition préparatoire, sont essentiellement des enfants de cadres. Tiens, quelle surprise!

Faut-il encore s'interroger sur les finalités sociales de l'enseignement supérieur des supposés héritiers des Lumières ?



Peut-on expliquer ces disparités matérielles criantes sans intégrer le système éducatif capitaliste dans le processus d'interprétation d'une telle constatation? Depuis les théories sociales matérialistes et l'école bourdieusienne, la réponse ne peut être que résolument négative.

Peut-on persister à maintenir les élèves du secondaire général et qualifiant à l'écart d'une critique matérialiste, dialectique et sociologique de la fonction de l'enseignement capitaliste néolibéral contemporain ? Peut-on continuer d'ignorer les mécanismes scolaires qui formatent les serviteurs volontaires et/ou involontaires de la « démocratie » de marché ?

A cela, nous opposons un enseignement qui offre à chaque élève les outils et techniques pour comprendre le monde afin de le transformer.

Nous opposons des savoirs et pratiques qui visent ouvertement et radicalement à l'émancipation individuelle et sociale des adultes de demain.

Nous opposons les connaissances critiques conceptuelles et techniques qui confrontent les réalités du monde aux discours et choix pédagogiques dominants.

Nous opposons une école du monde, ouverte sur celui-ci afin d'en questionner l'organisation, les normes et principes.

Nous opposons un enseignement qui libère les pensées et les actes du fatalisme, de la résignation et de la soumission qui enchaînent les élans de démocratisation de la vie sociale.

Nous opposons aussi un enseignement qui tend à éclairer sur les causes et enjeux des paradigmes dominants de l'école capitaliste d'aujourd'hui au regard de son évolution historique et des oppositions de classes.

Pour conclure, osons affirmer ou réaffirmer que nos réflexions et imaginaires individuels et collectifs peuvent à nouveau s'inscrire dans une histoire en mouvement par ses luttes et ruptures. Une histoire parsemée certes de défaites et régressions, mais aussi de victoires, progrès et conquêtes qu'il s'agit de revivifier aujourd'hui.

Réapproprions-nous nos existences et intérêts de classes dans le contexte local et global de notre monde.

Reprenre possession de nos vies sera le nécessaire réalisme pour une reproduction égalitaire et une pacification écologique.

(L'Huma du 22/11/2017, « Un processus de privatisation de l'université », pp. 11 et 12)



Dans notre édition de septembre dernier, nous vous informions de la plainte dont faisaient l'objet six professeurs du collège Albert Camus de Gaillac (Tarn), pour avoir tenté de sauver des tableaux noirs promis à la déchetterie. Depuis lors, des nouvelles rassurantes nous sont parvenues. Quoique...

Voici le dernier communiqué en date du collectif :

« Après l'annonce de l'arrêt de la procédure disciplinaire engagée par le Rectorat de Toulouse à l'encontre des professeurs « décrocheurs de tableaux », nous apprenons que le procureur de la République d'Albi a classé l'affaire sans suite. Cette décision est

antérieure à la première mais nous n'en avons pas été informés.

Nous nous réjouissons de cette double décision. Néanmoins, nous restons vigilants et mobilisés car :

- les dossiers de carrière des professeurs incriminés restent entachés par la référence à cette affaire, nous demandons le retrait des pièces relatives à cette affaire de leurs dossiers administratifs;

- la plainte de Mme la Principale, confortée par les communiqués fallacieux du Conseil Départemental, jetant le discrédit sur l'action et sur les enseignants, n'est pas acceptable ; nous demandons le retrait de ses accusations mensongères et des propos préjudiciables du Département;

- nous ne savons toujours pas ce que l'administration a fait de ces tableaux noirs ; nous demandons que les professeurs souhaitant en disposer puissent en jouir dans le cadre de leur liberté pédagogique.

Au-delà, saisissons-nous de cette affaire pour parler de l'École, des politiques locales, et plus largement du travail. Ensemble, partout.

Notre comité de soutien se réunit régulièrement, si vous avez des informations, des suggestions à partager avec nous, rendez vous sur notre blog, sur notre page FB ou écrivez-nous :

lanoirceurdutableau@gmail.com »



Tel était le gros titre en Une de Libération les 2 et 3 septembre derniers, accompagné du texte suivant :

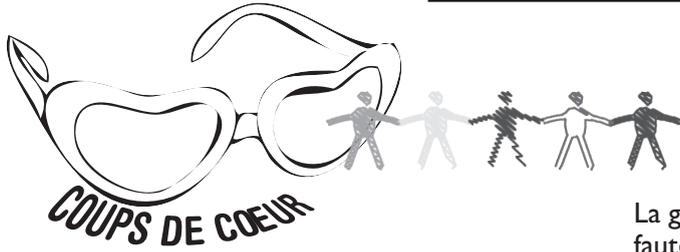
« Aménagements de la rue de Rivoli, bientôt les Champs-Élysées... Paris accélère pour donner de la place aux vélos, comme beaucoup de villes en France. Une autre façon de concevoir la cité, bien loin d'une simple lubie de « bobo ». S'en suivaient 9 pages enthousiasmantes à ce sujet.

Le plan ambitieux de

la mairesse de Paris ne plaît ni aux lobbies de l'auto ni au préfet de police, paraît-il. En effet, il s'agit de diviser par 2 l'espace automobile et de faire passer le pourcentage de trajets cyclistes de 5 à 15, grâce à un budget débloqué de 150.000 euros. L'article en profite pour nous faire visiter ensuite Strasbourg avec ses plus de 50% d'adeptes des deux-roues et ses 300 nouvelles personnes par an qui apprennent à rouler. Quant à Marseille, très en retard dans le domaine, elle affiche néanmoins dans son agenda des mobilités de fin 2016 une diminution de 8% de la voiture et une augmentation de 25 des déplacements à pieds et à vélo. Bordeaux, de son côté, a vu éclore des cours de vélo pour « changer de vie » ; « qu'on n'aille pas dire après ça que le vélo c'est pour les bobos, les classes populaires sont très demandeuses de nos cours pour aller au travail avec un moyen de locomotion pas cher ». L'association Vélo-cité (l'une des 70 en France) a mis en place une vélo-école qui affiche déjà complet ; elle propose une formation pour un prix allant de 25 à 160 euros selon les revenus, au rythme de 100 élèves par an. Enfin, l'article mentionne que, d'après une étude de 2015 (d'un économiste suédois), 1 km à vélo coûte 40 centimes de moins à la collectivité qu'1 km en voiture. Par ailleurs, selon une autre étude, « le taux d'emploi lié au vélo est très élevé : sur un million d'euros investi, 8 à 10 emplois sont créés, contre 3 dans l'automobile ».

Lutgarde Dumont





Une victoire totale dans le secteur non-marchand, ça mérite d'être célébré... et analysé, pour que d'autres s'ensuivent. Le Mistral n'est certes pas un établissement scolaire. Mais on est bien dans le socio-éducatif (l'institution liégeoise accueille une trentaine d'autistes adultes). Le Setca, qui y menait la lutte, compte d'ailleurs des affiliés dans l'enseignement (SEL). Et puis, surtout, si nous avons décidé d'évoquer cette victoire, c'est qu'il est ici question de la nécessaire convergence des luttes entre les travailleurs de tous les secteurs, victimes des mêmes prédateurs !

La grève a été déclenchée par le licenciement pour « faute grave » du délégué syndical Setca, accusé à tort de maltraitance envers les résidents. En fait, le climat social se dégradait depuis 18 mois et l'arrivée d'une nouvelle directrice aux techniques de management intolérables.

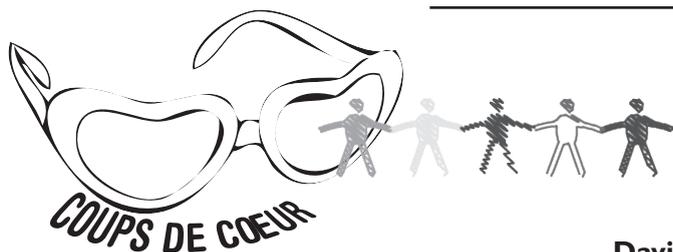
Il aura fallu pas moins de 50 jours de grève pour l'emporter. Pour une victoire totale : le délégué est réintégré et la directrice licenciée. Face à une direction et à un CA long-

temps inflexibles, les travailleurs auront fait preuve d'une admirable détermination. Mais ce n'est pas la seule clé du succès.

Il y a d'abord eu la très bonne organisation du piquet, qui a tenu le coup sans fléchir, se transformant en lieu de débats et de décisions collectives.

Il y a eu aussi, très vite, l'instauration d'un dialogue avec les parents des résidents, particulièrement important dans ce secteur.





Mais ce qui fut déterminant, c'est la création d'un fond de soutien. Pour des travailleurs engagés dans un mouvement de longue durée, il était moralement vital de voir se manifester la solidarité de particuliers et d'autres délégations syndicales. L'argent ainsi récolté a aussi permis d'augmenter substantiellement l'indemnité de grève des travailleurs.

Nous laisserons à Julien Dohet (Setca) le soin de conclure : « Aujourd'hui, le mouvement social manque un peu de victoires. Il faut donc montrer que même dans un secteur qui n'est ni connu par ses structures ni par sa combativité, on peut remporter des luttes. Pour ça, il faut rester unis et organiser la solidarité autour du conflit. Malgré le soutien extérieur, ce sont les travailleurs qui ont mené le cœur du conflit. On n'a pas été obligés de demander à des permanents ou à d'autres délégués temps-plein de se rendre sur le piquet pour effectuer des remplacements ou relancer le souffle du piquet. Le piquet n'aurait pas tenu dans un tel cas de figure ! Non : définitivement, l'issue d'une lutte n'est dans les mains de personne d'autre que les siennes propres, celles des travailleurs !

David VAN REYBROUCK,
Congo, une histoire

Editions Actes Sud, 2012, poche Babel, 859 p., 12 €

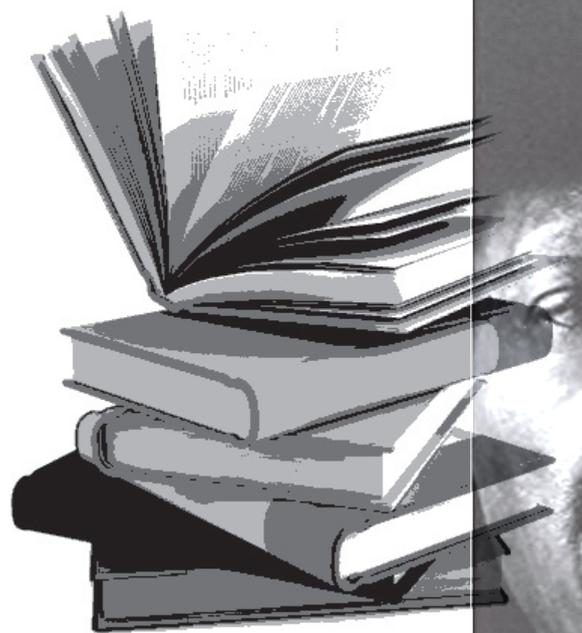
« De la préhistoire aux premiers chasseurs d'esclaves, du voyage de Stanley missionné par Léopold II à la décolonisation, de l'arrivée de Mobutu puis de Kabila à l'implantation industrielle d'une importante communauté chinoise, ce livre retrace, analyse, conte et raconte 90 000 ans d'histoire : l'Histoire d'un immense pays africain au destin violenté. »

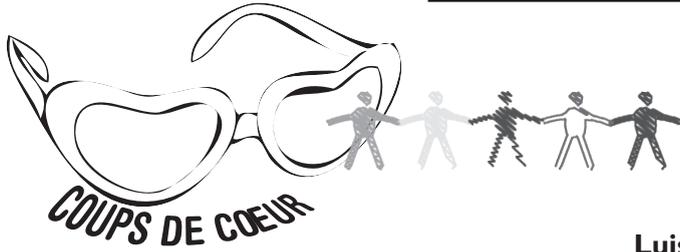
David Van Reybrouck entrelace la « grande histoire » et les voix singulières des témoins qu'il a rencontrés durant les années de préparation qu'il a consacrées à son projet. Et ça donne une brique passionnante, qui se dévore comme un roman.

« Une lecture essentielle qui éclaire l'histoire de cet immense pays et des relations belgo-congolaises, mais plus largement aussi celles des pays européens avec le reste du monde ou la mondialisation. Immanquable. » **Imagine demain le monde**

Prix Médicis Essai 2012

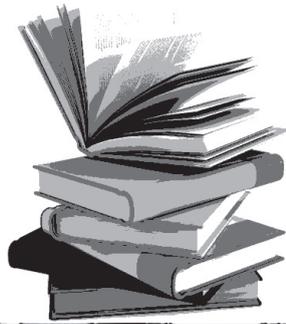
Prix du Meilleur Livre Étranger - Essai 2012





Anjan SUNDARAM,
Kinshasa jusqu'au cou
Editions Marchialy, 2017, 343 p., 21 €

Traduction d'un reportage publié en 2013, cet ouvrage à l'édition particulièrement soignée mérite plus qu'un détour. Un reporter débutant s'immerge dans le Congo contemporain. La réalité qu'il découvre n'a rien de romantique, on s'en doute. La saveur de ce livre tient à un savant mélange : l'auteur y relate son parcours, semé d'embûches, ses désillusions, ses déconvenues, la lutte quotidienne pour survivre, sans omettre de contextualiser les choses, dans une perspective historique et politique.



Luis SEPULVEDA,
La fin de l'histoire
Métailié Noir, 2017, 198 p., 17 €

Retour de Sepulveda au roman noir. Juan Belmonte a déposé les armes depuis des années, il vit en Patagonie, près de la mer, avec sa compagne, Verónica, qui ne s'est pas encore complètement relevée des tortures qu'elle a subies sous la dictature de Pinochet. Mais les services secrets russes, qui connaissent ses talents de guérillero et de sniper, vont le forcer à leur prêter main forte.

À l'autre bout du monde, un groupe de cosaques nostalgiques a décidé de libérer le descendant du dernier ataman, Miguel Krassnoff. Fils des cosaques russes qui ont participé à la Deuxième Guerre mondiale dans les régiments SS, Krassnoff est devenu général de l'armée de Pinochet, avant d'être emprisonné à Santiago pour sa participation à la répression et à la torture pendant la dictature militaire. Et Belmonte a de bons motifs de haïr "le cosaque", des motifs très personnels.

De la Russie de Trotski au Chili de Pinochet, de l'Allemagne d'Hitler à la Patagonie d'aujourd'hui, *La Fin de l'histoire* traverse le XXe siècle tout entier.

