

l'école démocratique



Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°73, mars 2018 • 3 euros

1 Faux savoir et vrai pouvoir

3

2 Tronc commun

10

DOSSIER COUPS DE GUEULE: France rapport Mathiot

16

COUPS DE GUEULE: Nos pensions sacrifiées!

18

COUPS DE COEUR: Lecture

26

SOMMAIRE





APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DÉMOCRATIQUE

Avenue des Volontaires 103, Bte 6
B-1160 Bruxelles
Tél.: +32 (02) 735 21 29
Courriel: aped@ecoledemocratique.org
Site: www.ecoledemocratique.org

Une publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped). Existe également en néerlandais.
Comité de rédaction: Tino Delabie, Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, Dirk De Zutter, Linde Moriau, Romy Aerts
Maquette et mise en page: Jean-Marie Gilson

Abonnements

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

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte BE42 0000 5722 5754 de l'Aped.
France: nous envoyer un chèque au nom de Nico Hirtt.

Articles

Les articles ou propositions d'articles doivent nous parvenir par e-mail, au format RTF, OpenOffice ou Word. Le Comité de rédaction se réserve le droit d'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

Ne confondons pas « manque de places » et « régulation des inscriptions »

Comme chaque année à pareille époque, le lancement de la procédure d'inscriptions en 1^{ère} secondaires nous vaut d'assister à une litanie de plaintes. Que lui reproche-t-on, à ce « foutu décret » ? D'être une source de stress pour de nombreux parents et enfants. Puis de laisser des élèves sans école. Reproches fondés ? Oui et non. Ou plutôt, dans l'ordre, non et oui.

Car enfin, si pénurie de places il y a, dans certaines régions, et particulièrement à Bruxelles, la procédure d'inscriptions n'y est pour rien ! S'il y a plus d'élèves que de places disponibles, certains resteront sur le carreau. C'est mathématique. Que les inscriptions soient régulées d'une quelconque manière ou non. La seule différence, c'est qu'en l'absence totale de régulation, certains s'en sortent mieux que d'autres. Notamment en faisant jouer leurs relations sociales. Alors, quand ces mécanismes sont un peu remis en cause, ça hurle : où sont donc passés les privilèges d'antan ? Mais nous ne nous réjouissons pas pour autant de voir des enfants sans école... Il est ahurissant que, prévenus en temps utile par des études sérieuses, les responsables politiques n'aient pas pris leurs responsabilités au moment où elles s'imposaient. Mais ceci est une autre histoire, quoi qu'en disent les opposants à toute forme de régulation, entretenant ainsi sciemment la confusion.

Par contre, oui, ce décret génère du stress. Inutilement. Les parents ne savent que plusieurs mois après le début de la procédure si leur enfant a, oui ou non, une place dans une des écoles de leur choix. En cas de réponse négative, ils doivent prendre leur bâton de pèlerin pour une recherche hasardeuse. Inutilement, parce que cette procédure, au mieux, n'améliore qu'à la marge la mixité sociale des établissements. Alors que c'était son objectif annoncé. Faut-il s'en étonner, puisqu'elle ne s'attaque pas au marché scolaire ? Toutes les études montrent pourtant que c'est ce marché qui, en générant de la ségrégation, produit des inégalités.

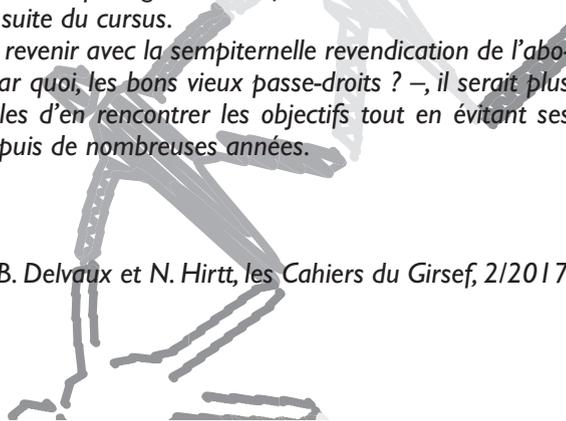
L'Aped avance une proposition. Il s'agirait de proposer une place à tout élève en âge de scolarité (donc aussi au fondamental). Les parents bénéficieraient d'un temps de réflexion et, en cas d'acceptation, n'auraient aucune démarche à effectuer. S'ils préféreraient décliner, ils devraient le signifier dans un certain délai et chercher une place dans un autre établissement de leur choix.

Cette procédure aurait le mérite de sécuriser les parents (place garantie) et de favoriser nettement la mixité sociale. Car la proposition ne se ferait évidemment pas au hasard. On tiendrait bien sûr compte de critères géographiques. Mais aussi de critères socio-économiques. Une simulation (1) a montré qu'à Bruxelles, dans le fondamental, une procédure adéquate générerait une situation où la majorité des élèves fréquenteraient une école plus proche de leur domicile qu'actuellement. Mais surtout, où la grande majorité des écoles seraient socialement mixtes. Il ne resterait plus de « ghettos de pauvres » et seulement, mais beaucoup moins qu'aujourd'hui, quelques « sanctuaires » fréquentés par le gotha. Si évidemment la plupart des parents acceptaient la proposition qui leur est faite. Une hypothèse qui semble raisonnable, car si les parents de milieux populaires – ceux qui galèrent le plus pour trouver une place – acceptaient, la plupart des écoles auraient alors une composition sociale plus ou moins comparable. Et personne n'aurait dès lors de raison de fuir des écoles ghettos qui n'existeraient plus.

Evidemment, il reste des questions. Qu'advierait-il des réseaux ? Le système fonctionnerait mieux avec un seul réseau public, comme l'Aped le souhaite. Mais rien n'interdit de le faire fonctionner dans la situation actuelle. Les rares parents qui ne veulent absolument pas entendre parler d'un réseau donné pourraient toujours changer. Quid aussi des filières après le tronc commun ? Il est en effet difficile de proposer une école secondaire, sachant qu'aucune n'offre tout le spectre des orientations possibles. C'est pourquoi il serait de loin préférable que les écoles qui organisent la formation commune soient physiquement séparées de celles qui organisent la suite du cursus.

On le voit, tout n'est pas si simple. Mais plutôt que revenir avec la sempiternelle revendication de l'abolition du décret inscriptions – pour le remplacer par quoi, les bons vieux passe-droits ? –, il serait plus constructif de proposer des alternatives susceptibles d'en rencontrer les objectifs tout en évitant ses inconvénients. C'est ce qu'essaie de faire l'Aped depuis de nombreuses années.

(1) Peut-on concilier proximité et mixité sociale ?, B. Delvaux et N. Hirtt, les Cahiers du Girsef, 2/2017.





DOSSIER

Faux savoir et vrai pouvoir

un dossier de
Jacques Cornet (CGé)
Nico Hirtt (Aped)

• • • • •
Entre amis

• • • • •
Belle mentalité et pauvreté statistique

• • • • •
Belle mentalité et mauvais esprit

• • • • •
Juste milieu et pauvreté didactique

• • • • •
Drague complaisante et conservatisme larvé



Dans un rapport récent⁽¹⁾, McKinsey révèle enfin les vrais facteurs de réussite des élèves à l'école! Experte en stratégie, la première société mondiale de consultance poursuit ainsi son travail de prise de pouvoir par le savoir. Non contente de conseiller les plus grandes multinationales, elle veut aussi devenir le conseiller des pouvoirs publics.

De Durkheim à Bonnéry, en passant par Bourdieu, Lahire, Dubet et tous les autres, la recherche en éducation a réalisé des centaines de recherches et publié des milliers de pages. Chaque recherche se confrontant aux précédentes et s'en enrichissant. Comme pour toutes les recherches scientifiques, ce qui en garantit la recevabilité, c'est :

- l'indépendance des chercheurs, leur inscription académique et, de préférence, un financement public les protégeant d'intérêts privés;
- la transparence de leur méthodologie, de leurs hypothèses de travail et de leur modèle explicatif en lien avec les recherches précédentes (revue de la littérature);
- cette transparence permettant le contrôle par les pairs et le débat scientifique autour de leurs conclusions.

Ce que McKinsey prétend être un rapport de recherches ne correspond à aucun de ces critères. Rien ne protège les auteurs (qui ne le souhaitent d'ailleurs pas) des intérêts privés de leur employeur privé, aucune explicitation des hypothèses de recherches ni d'un quelconque modèle explicatif, opacité de la méthodologie, aucune référence à aucune recherche dans le même domaine... Quand on est le premier conseiller au monde, on n'a besoin des conseils de personne et on se permet d'en donner à tous sans aucune recevabilité scientifique.

Dans son analyse des pratiques de consultance, Pascal Nicolas-Le Strat⁽²⁾ montre qu'une entreprise de conseil peut difficilement se défaire de l'emprise épistémologique du système, de ne pas relayer les évidences faibles, de ne pas entériner confortablement ce que le grand nombre pense, particulièrement parmi les commanditaires (les clients ou futurs clients de leurs services). Nous ne doutons pas que de nombreux pouvoirs organisateurs, enseignants, parents et... mandataires publics seront séduits par les évidences faibles de ce rapport.

Nous nous devons de dénoncer cette stratégie savante avec la plus grande exigence intellectuelle possible.



Nico Hirtt



Jacques Cornet



Entre Amis

Les auteurs du rapport McKinsey ont d'abord fait appel à une autre multinationale de consultance spécialisée dans l'analyse de big data : SparkBeyond qui dispose de la machine intelligente 3.0! Celle-ci leur aurait permis d'identifier les variables les plus pertinentes pour expliquer la réussite scolaire des élèves. Nous utilisons le conditionnel car ce logiciel privé échappe à tout contrôle et il est donc impossible de vérifier ou de contester la validité de ses conclusions.

Trois grandes catégories de variables ont ainsi été sélectionnées et soumises à une analyse statistique classique : les *mentalités* (ou *état d'esprit*) des élèves, les pratiques pédagogiques des enseignants et l'usage des technologies de l'information. Ces analyses conduisent les auteurs de l'étude à trois grandes conclusions :

- l'état d'esprit des élèves, en particulier leur motivation, est plus déterminant que leur milieu socioéconomique pour expliquer leur performance aux tests PISA;
- la méthode d'enseignement la plus efficace est celle qui combine beaucoup d'instruction dirigée avec une dose limitée d'expérimentation par les élèves, à condition toutefois que cette dernière soit bien structurée;
- les technologies de l'information ont une influence favorable sur l'apprentissage à l'extérieur de l'école, mais plus mitigée en son sein. C'est leur usage par les enseignants, plutôt que par les élèves, qui produit les meilleurs résultats.

Belle mentalité et pauvreté statistique

Les mentalités des élèves étudiées par McKinsey se divisent en deux catégories :

- l'état d'esprit par rapport à la discipline étudiée. L'élève se reconnaît plus ou moins dans des affirmations du genre : «J'aime étudier les sciences?», «Je m'intéresse à l'univers», «La pollution de l'air est un phénomène inquiétant»;
- l'état d'esprit général. «Ce que j'apprends à l'école m'aidera à trouver un boulot?», «Je me sens bien à l'école», «Je suis ambitieux», «Si je fais des efforts, je peux réussir»...

McKinsey affirme que ces *mentalités* expliqueraient 29 % des écarts de réussite aux tests PISA, contre seulement 18 % expliqué par l'environnement familial, 8 % par d'autres facteurs propres aux élèves, 20 % par des facteurs liés aux établissements scolaires, 15 % par des facteurs liés aux enseignants et 9 % par des facteurs divers. Et McKinsey de conclure que «?renforcer le mental des élèves pourrait donc être un moyen prometteur d'améliorer leurs performances».

Ces données et cette conclusion appellent plusieurs critiques.

Premièrement, cette façon de présenter les effets des six catégories de facteurs est pour le moins simpliste, pour ne pas dire extrêmement douteuse. En effet, aucune méthode statistique⁽³⁾ ne permet de construire un tel tableau, en s'affranchissant des corrélations et interactions entre variables. Par exemple, *la motivation au travail* scolaire est nécessairement corrélée avec l'environnement familial : le jeune qui ambitionne de devenir *ingénieur comme papa* bénéficie d'emblée d'un rapport très positif à l'école et aux savoirs scolaires (ou du moins à certains de ces savoirs) qui tend à encourager cette motivation. Il se peut aussi que le fait d'être *motivé* et d'appartenir en même temps à un milieu socioéconomique particulier engendre un effet positif supplémentaire, au-delà de la simple addition des effets individuels de chaque variable. C'est pourquoi il est d'usage, en statistique, de présenter les résultats de régressions non pas en disant : «telle variable explique x % de la variation étudiée?», mais «telle variable augmente de x % le pouvoir explicatif de tel modèle».

Considérons un exemple concret. Une régression linéaire entre le statut d'immigration des élèves francophones et leurs performances en mathématiques fournit un coefficient de détermination de 6 %. Cela signifie que le statut d'immigration (autochtone, immigré de première génération ou immigré de deuxième génération) *explique* 6 % des écarts (variance) de résultats PISA en mathématique. Si on ajoute à ce modèle une deuxième variable, à savoir l'indice socioéconomique des élèves, le *pouvoir explicatif* grimpe à 27 %. Peut-on pour autant conclure, à la façon de McKinsey, que l'origine socioéconomique explique 21 % des performances et le statut d'immigration 6 %. Eh bien non, car si l'on change l'ordre d'apparition des variables dans le modèle, on obtient des résultats différents. Une régression avec le seul indice socioéconomique explique déjà 25 % de la variance des performances en mathématiques. Et l'ajout de la variable *immigration* n'apporte donc que 2 % de pouvoir explicatif supplémentaire. Comment expliquer cette différence. C'est que le statut d'immigration est lui-même corrélé avec l'appartenance



socioéconomique. Tout ce que l'on peut conclure des résultats, c'est que l'immigration seule explique 2 % (= 27 % - 25 %) de la variance des scores en math et l'origine sociale seule 21 % (= 27 % - 6 %). Leur effet conjoint (ou effet d'interaction) explique donc 4 % de cette variance. Encore convient-il de préciser que par effet de *l'immigration seule*, il faut entendre l'effet du statut d'immigration et les effets d'interaction de ce statut avec toutes les variables autres que l'origine sociale. De même l'effet de l'origine sociale seule est en réalité l'effet de cette origine et de son interaction avec toutes les variables autres que le statut d'immigration.

Cet exemple était très simple, car il ne comptait que deux variables explicatives. Avec un nombre plus grand de variables, il devient vite extrêmement difficile de distinguer les effets propres de chaque variable de leurs effets conjoints. Dans le cas de l'étude McKinsey, il y a exactement cent variables (choisies par l'algorithme Sparkbeyond dont on ne sait rien). Dans un souci compréhensible de simplification, les auteurs les ont regroupées en six catégories (mentalités, contexte familial, etc.), ce qui devrait conduire à nous présenter un modèle complexe avec de multiples effets d'interaction. Ou, au moins, un tableau où les six groupes de variables sont intégrés successivement au modèle, dans un ordre clairement indiqué et qui permet alors de juger de leur effet additionnel par rapport à un modèle donné.

Rien de tout cela dans l'étude McKinsey. Lorsqu'elle affirme que les différences de mentalités expliquent 29 % des différences de réussite en sciences, que l'origine familiale explique 18 %, les facteurs *établissement* 20 %... la question qui nous vient immédiatement à l'esprit est : quelle est la part des effets propres et la part des différents effets conjoints de ces variables. On n'en sait rien. Dans quel ordre les variables (ou groupes de variables) ont-elles été intégrées au modèle?? On n'en sait pas davantage.

Dans une petite note de fin, les auteurs de l'article McKinsey expliquent avoir *regroupé dans une même catégorie les variables qui avaient de fortes chances d'être colinéaires* c'est-à-dire linéairement corrélées. Sous-entendent-ils par là qu'ils ont supposé qu'il n'y aurait pas de corrélation entre les six catégories, donc pas de corrélation entre l'environnement familial et les facteurs scolaires, pas de corrélation entre la *mentalité* et l'environnement familial... Ce serait absurde.

Notre deuxième critique est plus sérieuse encore. Même en supposant que les résultats annoncés soient statistiquement corrects, qu'est-ce que cela prouve. Ouvrez le premier cours de statistique descriptive venu, vous y trouverez en bonne place cette mise

en garde élémentaire : ne jamais confondre corrélation et causalité! Les pays où l'on mange le plus de chocolat ont les meilleurs scores PISA. Est-ce l'effet bénéfique de la fève de cacao?? Non, bien sûr. Les pays où l'on mange davantage de chocolat sont des pays plus riches, qui ont, de ce fait, des niveaux de scolarisation et des dépenses éducatives plus élevés. La consommation de chocolat n'est ni la cause ni la conséquence de la réussite scolaire. L'un et l'autre sont la conséquence du niveau de vie du pays.

Observer que les élèves les plus *performants* sont également les élèves les plus motivés, les plus heureux à l'école, ceux qui prennent plaisir à apprendre, c'est une chose. Mais, en conclure qu'il réussissent mieux grâce à leur état d'esprit, grâce à leur motivation, c'est une confusion inadmissible entre corrélation et causalité.

En principe, la conclusion d'une causalité à partir de l'observation d'une corrélation n'est possible que s'il existe un modèle explicatif des mécanismes de cette causalité et si la causalité inverse ou résultant d'une tierce variable explicative est logiquement exclue. Par exemple, l'environnement socioculturel familial des élèves ne peut manifestement pas être une conséquence de leurs performances scolaires puisque ces conditions préexistent généralement à la scolarité de l'enfant. Dans ce cas, le sens de la relation causale est évident, c'est l'environnement familial qui détermine les performances et non l'inverse.

La relation entre *mentalité* et performances PISA n'est pas aussi simple. Or, dans le commentaire McKinsey cela devient : «La mentalité éclipse l'environnement familial comme prédicteur des performances des élèves.» L'utilisation du mot *prédicteur* est particulièrement pernicieuse. En statistique, il désigne une variable dont la valeur permet d'anticiper la fourchette probable où se situe une autre variable. Si je connais le modèle de votre voiture (une Opel Corsa ou une Porsche Cayenne, par exemple), je peux *prédire* l'ordre de grandeur probable de votre revenu/patrimoine. Mais, évidemment, personne n'affirmera que la voiture dans laquelle vous roulez est la cause ou l'explication de votre revenu. C'est exactement ce genre d'erreur (?) grossière que commet McKinsey dans son rapport lorsqu'il formule la recommandation douteuse d'agir sur le *mental* des élèves pour améliorer les performances scolaires.

Le plus incroyable, c'est que les auteurs du rapport déclarent : «Nous avons exclu de l'analyse des variables où la direction de la relation causale allait de la performance vers la caractéristique mentale et non de cette dernière vers la performance. Par exemple, nous avons estimé que les performances



académiques influencent plutôt les *projets d'études* futures que le contraire et nous avons donc exclu cette variable projets d'étude de notre modèle.» Cette phrase montre que les auteurs sont parfaitement conscients du problème que pose le passage de la corrélation à la causalité. Mais, le choix des variables retenues ou non est parfaitement arbitraire. Comme nous l'avons déjà indiqué, il est tout à fait probable que la motivation est au moins autant le résultat que la cause de bons résultats scolaires. Alors que les espoirs d'études futures, qui sont fortement liés à l'appartenance sociale des élèves, sont certainement un puissant facteur de réussite scolaire parce qu'elles forgent un rapport positif à l'école et aux savoirs scolaires.

Belle mentalité et mauvais esprit

«Certains traits de caractère et comportements ressortent comme particulièrement déterminants. C'est le cas notamment des dynamiques de motivation des élèves⁽⁴⁾.» En voilà une découverte : les élèves motivés réussissent mieux que les pas motivés! Quelles intentions se cachent derrière cette porte ouverte enfoncée?? Car, il y a bien des intentions quand on isole une variable en prétendant contrôler les autres?? Lesquelles? Comme ces affirmations sont présentées comme un fait statistique, on ne peut guère faire que des hypothèses quant à leurs... motivations et à leurs effets souhaités ou non.

Insistons d'abord sur la portée implicite de ces affirmations. Faire de l'état d'esprit un facteur explicatif de la réussite scolaire indépendamment de l'environnement des élèves, c'est laisser croire et renforcer le sens commun concernant l'immanence de la personnalité. Ils ne l'affirment pas, mais cela laisse sous-entendre que cette *mentalité* aurait quand même quelque chose d'inné. Ce qui était devenu politiquement incorrect depuis une cinquantaine d'années avec les travaux sur les races, sur les genres... est en train de redevenir *exprimable*. Avec les intelligences multiples, et ici la motivation, c'est la bonne vieille idéologie des dons qui resurgit. En Flandre, c'est déjà le cas, des intellectuels et des acteurs de l'enseignement osent affirmer l'explication génétique en matière d'inégalités de réussite⁽⁵⁾. Car, si on se demande ce qui peut bien favoriser des apprentissages précoces et rapides en maternelle et si l'environnement familial l'explique moins que l'état d'esprit, la cause étant antérieure à l'effet, serait-ce que l'état d'esprit est congénital?

La première intention de cette étude pourrait donc

être simplement de partager cette évidence avec ceux qui aiment l'entendre et de favoriser ainsi une empathie mobilisatrice autour de conceptions essentialistes. Ce n'est pas l'existence, l'histoire de vie des élèves dans leur environnement qui compte, mais bien leur essence, leur état d'esprit, leur motivation, leurs caractéristiques intrinsèques. C'est faire d'une pierre deux coups, se rendre sympathique aux yeux de la majorité des enseignants et des cadres de réseaux et, en même temps, affirmer la supériorité des explications idéalistes contre les explications matérialistes. Ce n'est pas la (in) salubrité du logement, la précarité des moyens d'existence, l'équipement numérique et son usage en famille, les leçons particulières, la fréquentation du théâtre et des musées... qui comptent, mais bien la qualité d'une motivation constitutionnelle, *persévérer sur des tâches jusqu'à ce que tout soit parfait et aller au-delà des attentes*⁽⁶⁾...

Car, si l'effet positif d'une bonne compréhension de la motivation est, en outre, particulièrement marqué pour les élèves issus des établissements scolaires les moins performants et si dans ces écoles, faire preuve d'une bonne compréhension de la motivation équivaut, en termes de performance scolaire, à appartenir à un milieu favorisé sur le plan socioéconomique⁽⁷⁾, alors les politiques éducatives doivent en tenir compte. Plus besoin de mixité, d'encadrement différencié, de régulation des inscriptions... Le Pacte peut aller se rhabiller, sauf, sans doute, pour ce qui est d'un management qui favorise un bon état esprit...

En effet, c'est aussi imposer une explication individualiste niant toute explication collective. Le système scolaire n'est pas injuste, il ne renforce pas les inégalités sociales, il n'y a aucune raison de le remettre en question puisque, indépendamment des familles et des établissements, c'est la motivation personnelle qui compte. Des explications essentialistes, idéalistes et individualistes nient des conceptions existentialistes, matérialistes et collectives. Mais, c'est bien sûr nous qui faisons de la politique et qui avons un mauvais esprit.

Nous ne nions évidemment pas les corrélations entre variables intrinsèques et variables extrinsèques. Nous plaidons au contraire pour une conception systémique d'interactions multiples entre de multiples variables. Dans la vie de la classe, l'enseignant ne peut contrôler aucune variable et doit faire face à la complexité de sa tâche sauf, bien sûr, si on lui en propose une explication simple et déresponsabilisante.

Et si on fait de la motivation⁽⁸⁾ un facteur de réussite important, le moins qu'on puisse faire, c'est de se demander comment la favoriser chez tous les élèves. Mais, alors, il devient impossible de nier le lien entre



motivation et reconnaissance symbolique, ce qui exigerait de remettre en cause un système qui, par de multiples moyens, produit de la démotivation...



Juste milieu et pauvreté didactique

La deuxième grande conclusion du rapport McKinsey, c'est le *juste milieu* : quand les élèves bénéficient d'une combinaison d'instruction dirigée et d'apprentissage fondé sur l'exploration, ils obtiennent les meilleurs résultats. Elle est fondée sur la mise en relation des performances des élèves dans les tests de sciences avec les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Cela pose d'emblée un sérieux problème méthodologique, à savoir que les pratiques prétendument observées — mais, en réalité, seulement relevées sur la base des déclarations des enseignants — sont celles que les élèves vivent au moment où ils passent le test PISA, donc à l'âge de quinze ans. Or, leur niveau de maîtrise actuel en science résulte sans doute moins du travail de leur professeur *actuel* que de celui des collègues qui les ont précédés durant une dizaine d'années. Cela est particulièrement vrai pour les pays où l'enseignement fondamental est structurellement séparé de l'enseignement secondaire inférieur, ce qui est le cas de presque tous les pays européens à l'exception des nordiques. Or, les données de l'enquête PISA ne permettent pas de fournir la moindre information longitudinale sur les différentes pédagogies vécues ou subies par les élèves durant leur carrière scolaire.

Et, indépendamment de cette validité contestable (effets longitudinaux), cette conclusion est à nouveau basée sur un raisonnement simpliste : *la méthode la plus efficace est celle qui combine l'instruction dirigée dans la plupart des cas avec une dose limitée d'expérimentation dans certains d'entre eux*⁽⁹⁾. Pourquoi faire compliquer quand on peut rassurer simplement?! Il y a deux (!) méthodes d'enseignement des sciences et c'est en les combinant qu'on est le plus efficace.

À nouveau, aucune référence aux recherches antérieures, en didactique des sciences cette fois. Par exemple, l'ASBL Hypothèses propose une analyse des différentes manières (ils en comptent six et pas une) *d'expérimenter en classe*⁽¹⁰⁾. Une de leurs conclusions est que la méthode la plus utilisée au cours de sciences, *l'expérience illustrative* est aussi, sans doute, la moins efficace en termes d'apprentissage. Mais McKinsey se contente de deux variables fourretouts non construites (l'instruction dirigée et l'expérimen-

tation) et d'indicateurs absolument non fiables pour ces variables (les déclarations des enseignants) pour en tirer une conclusion triviale.

Et, cette fois encore, avec quels effets souhaités ou non? Dans toutes les matières, l'écart entre les recherches en didactiques disciplinaires et les pratiques courantes des enseignants ne cesse de grandir, la recherche se poursuivant et les pratiques se reproduisant. L'enjeu ici est la formation initiale et continue des enseignants. Mais, si c'est la combinaison de beaucoup d'instruction dirigée et d'un peu d'expérimentation qui est la plus efficace, alors il n'y a aucune raison de changer quoi que ce soit. D'autant plus que chacun interprète comme il l'entend instruction dirigée et expérimentation... L'effet conservateur est garanti, la grande majorité des enseignants de sciences se reconnaîtront dans ces excellentes pratiques. Que les didacticiens gardent pour eux leurs élucubrations...

Il faut rappeler qu'à l'occasion du projet de réforme de la formation initiale en FWB, les débats ont porté (et portent sans doute encore) sur le niveau de certification. Pour les uns, le niveau 5 est suffisant, pour les autres (dont les auteurs de ce projet de décret) le niveau 6 est requis. La différence entre les deux niveaux porte principalement sur la capacité critique (niveau 6), la capacité à agir pour transformer le système dans lequel on est inséré alors que le niveau 5 exige uniquement la capacité à s'adapter au système dans lequel on est inséré. Certains acteurs institutionnels et leurs relais politiques estiment que l'enseignement est plus efficace avec des enseignants-exécutants qui se conforment aux directives et appliquent les *bonnes pratiques* créées par d'autres.

La recherche en didactiques disciplinaires montre le contraire pour toutes les matières. C'est de praticiens-chercheurs dont l'enseignement a besoin, d'enseignants capables d'une analyse critique des bonnes pratiques et de leur dé-re-construction en situations particulières de classe, d'enseignants capables de repérer les obstacles épistémologiques et de construire des situations pour les surmonter, d'enseignants capables de repérer les malentendus cognitifs inévitables et de les expliciter pour les dépasser, d'enseignants capables d'articuler pour les élèves implication-mobilisation et distanciation-explicitation... toutes choses inutiles pour faire beaucoup d'instruction dirigée et un peu d'expérimentation. La pauvreté didactique de ce juste milieu est affligeante. Elle entérine le sens commun : la meilleure méthode d'enseignement est celle qu'on a toujours pratiquée, pas besoin de recherches, pas besoin de formation et pas besoin de capacité critique. Avec de bons protocoles d'instructions dirigées et d'expé-



riences illustratives à appliquer, les enseignants seront efficaces. On ne voit à nouveau aucun autre effet à cette conclusion que le maintien en l'état du système, malgré ses résultats désastreux.

Drague complaisante et conservatisme larvé

On peut difficilement s'empêcher de lire ce rapport comme autre chose qu'une entreprise de drague. Ce rapport dit en effet ce que souhaitent entendre la majorité des acteurs de l'enseignement en faveur de la conservation du système :

- c'est la motivation personnelle et la bonne mentalité des élèves qui comptent, sans se demander ce qui pourrait les favoriser pour tous;
- c'est beaucoup d'enseignement transmissif et un peu de pédagogie active combinés qui constituent la méthode la plus efficace, sans se questionner sur les différents modes de transmission et d'activités exploratoires?;
- c'est en dotant les enseignants et non les élèves de technologies numériques que l'enseignement est plus efficace.

Quitte à faire des statistiques, nous serions curieux de connaître le pourcentage d'enseignants, de parents et de cadres des réseaux qui ne seraient pas d'accord avec ces trois affirmations. Elles ne plaident en tout cas ni pour un changement du système scolaire ni pour une plus grande professionnalisation des enseignants.

1) É. Denoël, E. Dorn, A. Goodman, J. Hiltunen. M. Krawitz et M. Mourshed, *Facteurs de réussite des élèves : perspectives pour l'Europe*, McKinsey Company, Éducation 2017.

2) *La relation de consultance. Une sociologie des activités d'étude et de conseil*, L'Harmattan 2003, présenté par Sciences Humaines n° 147, mars 2004.

3) *Sauf les statistiques bayésiennes que McKinsey n'a pas utilisées.*

4) *Rapport McKinsey en français, p. 7.*

5,6 et 7) Voir N. Hirtt, *Les négationnistes de l'inégalité* : <http://k6.re/RlfKq>

8) *Faisant de la motivation un facteur déterminant, paradoxalement, le rapport n'en fait aucune construction conceptuelle, aucune référence aux recherches sur cette question (Viaud pour la motivation ou, on préfère, ESCOL pour la mobilisation, par exemple).*

9) *Rapport McKinsey en français, p. 10.*

10) *Lire Les activités scientifiques expérimentales* http://k6.re/vDrE_



Dossier2

Tronc commun

un dossier de
Michèle Janss (Aped)
Nico Hirtt (Aped)
Vincent de Coorebyter (ULB) ⁽¹⁾

.....
Nouvelles grilles horaires: déception prévisible

.....
Suffira-t-il d'allonger le tronc commun?

.....
Les résistances au tronc commun



Nouvelles grilles horaires: déception prévisible

par Michèle Janss

Le Pacte d'Excellence poursuit ses travaux. Le 20 janvier, une journée du consensus a été organisée autour de propositions de grilles horaires qui devraient constituer une première mise en œuvre concrète du tronc commun. Ces grilles ne répondent pas vraiment à nos attentes...



Pas de place pour l'école polytechnique

Les grilles horaires proposées incluent dans le temps scolaire habituel l'apprentissage polytechnique. La pratique artistique, la remédiation, les devoirs encadrés et un accompagnement individualisé sont, eux aussi, intégrés aux journées de cours. Vouloir ajouter tout cela dans un temps scolaire inchangé, c'est s'obliger à choisir un nivellement, avec « un peu moins de tout ce qu'on faisait avant » pour faire de la place aux arts et aux technologies. Il est donc impossible d'éviter de choisir des priorités dans les différentes matières. Malheureusement, c'est souvent le recentrage sur les demandes du monde économique qui dicte les choix. Ceux-ci sont orientés pour l'essentiel vers le numérique et les compétences dites de base, vu le nombre de fois où les initiateurs du pacte d'excellence évoquent l'urgence de combler le manque d'informaticiens. Comme on le voit dans les grilles proposées, le résultat sera un affaiblissement des savoirs porteurs de compréhension du monde : sciences et sciences humaines.

Notre vision du polytechnique c'est de découvrir les grands domaines de la production de biens et de services, leurs rapports techniques et sociaux ; ceci implique de l'étude théorique et de la découverte sur le terrain, non seulement du travail manuel mais aussi du travail de conception d'un produit ainsi qu'une réflexion sur l'impact social et environnemental des progrès techniques. Cette vision implique de disposer de beaucoup plus de temps que ce qui est envisagé pour le moment dans les propositions du pacte d'excellence.

L'Aped propose l'organisation d'une étude encadrée et personnalisée en dehors des heures obligatoires, en fin de journée mais aussi le mercredi et le samedi matin, dans une école plus collaborative, qui resterait ouverte à tous. La possibilité d'imposer pour un

temps à un élève de participer à ces études devrait constituer le principal outil pour éviter les redoublements et réduire les inégalités.



Combien de temps pour le français et les langues modernes ?

Les grilles horaires proposées pour le tronc commun laissent une large place, plus importante que ce qui est proposé actuellement, aux heures de français. Est-ce bien utile ? Bien entendu, le niveau en écriture/lecture de nos élèves doit être revu à la hausse. Mais le français ne s'apprend pas seulement ... au cours de français ! Améliorer la maîtrise de la langue scolaire, c'est la pratiquer à un haut niveau dans TOUS les cours. Faire plus de sciences et de sciences humaines, de la philosophie... c'est AUSSI faire du français. Ceci implique des exigences en termes de recrutement et de formation des enseignants, des exigences en matière de qualité des cours, d'élaboration des programmes, d'utilisation du vocabulaire spécifique etc. Il s'agit d'entraîner les jeunes à manier la langue, plus souvent et mieux que ce qui est demandé aujourd'hui, toutes matières confondues.

En ce qui concerne l'étude des langues modernes, une augmentation significative du nombre d'heures de cours est proposée. Le problème de l'apprentissage des langues ne se pose pourtant pas tant au niveau des volumes horaires que de leur mise en œuvre. Les immersions sont organisées avec difficulté et de manière inégale. Les classes de langues sont trop peuplées, l'occasion de s'exprimer et donc de pratiquer réellement la langue proposée est peu fréquente. Tous ces facteurs nuisent à un apprentissage de qualité. De plus, on peut raisonnablement supposer que la pénurie des enseignants en langues modernes ne va pas se résoudre comme par enchantement parce que l'école organise plus d'heures de cours. L'apprentissage des langues serait sans aucun doute beaucoup plus performant dans des plus petits groupes, ce qui motiverait davantage les enseignants soucieux de faire un travail utile, dans de bonnes conditions. Une vraie politique d'échanges linguistiques pourrait aussi redonner un nouvel élan à l'apprentissage du néerlandais. A la fin du tronc commun ou après celui-ci, il serait certainement souhaitable d'organiser, dès le secondaire, des séjours du type « Erasmus » y compris pour les filières qualifiantes. Cela permettrait, non seulement de pratiquer efficacement les langues modernes, mais aussi d'en comprendre la culture et de favoriser l'ouverture aux autres.



La souplesse du temps scolaire

L'idée d'un découpage du temps scolaire permettant de gros « blocs » d'heures d'ateliers, d'expression artistique ou d'immersion linguistique nous semble intéressante. Faut-il l'organiser régulièrement pendant une semaine complète ou laisser plus de souplesse dans l'organisation de ces périodes ? Il serait ainsi possible de concentrer ces blocs sur les après-midi ou sur certaines journées choisies librement par les écoles sans pour autant mettre toute une semaine entre parenthèses.

D'autre part, il est aussi question d'organiser les cours en périodes de 45 minutes, regroupées par deux afin de former un cours de 90 minutes. Des cours de 50 minutes (pouvant d'ailleurs aussi être regroupés par deux) sont présentés comme trop longs et risqueraient de fatiguer les enfants. L'alternance de cours, d'après-midi pratiques, de découverte des arts, de visites et d'activités physiques devraient rendre plus agréables et plus performantes les journées d'école sans qu'il soit nécessaire de réduire de 5 minutes les heures de cours. En effet, vouloir en faire toujours plus dans un temps scolaire sans cesse revu à la baisse nous semble illusoire.



Conclusion

Le pacte d'excellence reste coincé dans des limites étroites et manque d'ambition. Faute de moyens financiers et matériels, faute de courage pour bousculer les routines, ses promoteurs en sont réduits à s'entre-déchirer entre deux visions : celle qui entend élargir le spectre des apprentissages, mais au prix d'un abaissement du niveau, et celle qui veut recentrer les apprentissages sur « l'essentiel » : les demandes du marché du travail.

Suffira-t-il d'allonger le tronc commun?

par Nico Hirtt

Beaucoup de débats en Belgique sur l'allongement du tronc commun prévu par le Pacte d'excellence. L'occasion pour nous de faire le point. Pourquoi il faut un tronc commun allongé. Et pourquoi celui qui est proposé nous inspire de grosses réserves...

On ne peut que se réjouir de voir le principe d'une prolongation du tronc commun adopté dans le Pacte d'excellence et mis sur les rails par le gouvernement de la FWB. C'est une décision courageuse parce qu'elle proclame, contre tous les défenseurs de l'école inégale, cette vérité fondamentale : tous capables ! Tous les enfants, à de très rares exceptions près, disposent des capacités intellectuelles qui permettent d'aborder et de maîtriser les savoirs scolaires. La division précoce des élèves en filières hiérarchisées d'enseignement général et qualifiant ne repose aucunement sur leurs capacités ou leurs envies, encore moins sur de prétendues intelligences



Dominique Lafontaine



théoriques ou manuelles ; elle n'est que le reflet et la reproduction de la division sociale du travail dans nos sociétés inégalitaires.

Ceci étant dit, il ne faudrait tout de même pas balayer d'un revers de la main les objections de ceux qui s'interrogent sur la faisabilité de ce tronc commun allongé. Les professeurs qui enseignent aujourd'hui dans les premières années du secondaire expriment souvent leur découragement face à des classes terriblement hétérogènes, où certains élèves ont à peine acquis les bases de la lecture, de l'écriture ou du calcul, alors qu'il faudrait commencer à leur faire travailler l'algèbre, à leur faire découvrir les richesses de la littérature et les subtilités de la rédaction de textes ou à les initier à la rigueur méthodologique des sciences.

Certes, comme le rappelle opportunément Dominique Lafontaine (ULg) dans *Le Soir* du 15 janvier, la prolongation du tronc commun peut déjà être, en soi, un facteur qui diminue les inégalités entre élèves. S'agissant des tests PISA c'est une évidence : les écarts de performance en mathématiques entre élèves belges du général et du qualifiant sont forcément plus élevés que les écarts entre des élèves norvégiens qui suivent tous le même programme de math. D'autre part, il est établi que la simple perspective d'une sélection hiérarchisante agit déjà sur les élèves et les enseignants, comme facteur générateur d'inégalité, plusieurs années avant l'orientation. Comme élève, je peux bien diminuer mes efforts dans les cours généraux puisque, dans un an ou deux, je m'orienterai vers le professionnel. Comme instituteur, je peux bien accepter une certaine inégalité de maîtrise des savoirs entre mes élèves de 5e ou 6e primaire, puisque les uns et les autres n'iront pas dans les mêmes écoles secondaires.

Tout ceci explique assurément en partie pourquoi les comparaisons internationales concluent à une forte corrélation entre la durée du tronc commun et l'équité des systèmes éducatifs. Mais en partie seulement. Il se trouve en effet que les pays qui affichent les meilleurs résultats en matière d'équité scolaire ne se caractérisent pas seulement par une orientation tardive.

Dans ces pays, la très grande majorité des enfants fréquentent l'école qui leur est proposée (plus rarement imposée) par les autorités. De leur côté, celles-ci utilisent souvent ce levier en vue d'assurer une certaine mixité sociale. Chez nous, au contraire, l'obligation faite aux parents de trouver eux-mêmes une école pour leur enfant conduit à des comportements où domine la recherche de l'entre-soi social. En FWB, 49% des élèves fréquentent des écoles qui sont des

« ghettos » de riches ou de pauvres. A Bruxelles cette ghettoïsation touche plus de 40% des élèves dès l'école primaire. Les réseaux concurrents renforcent encore ces mécanismes. Le libre marché scolaire produit de la ségrégation sociale et académique dès l'école maternelle. Et cette ségrégation engendre de l'inégalité, peu importe la durée du tronc commun.

Les systèmes éducatifs les plus équitables partagent également des taux d'encadrement très généreux dans les premières années d'enseignement et des conditions matérielles radicalement différentes de celles où nous devons oeuvrer en FWB. Un quart des enfants belges vit dans la pauvreté. Pour leur faire aimer les savoirs et le travail scolaires il faut y mettre les moyens. Il faut des classes peu nombreuses, dans des bâtiments agréables, bien sûr. Mais surtout, il faut du temps, du soutien, de l'aide individualisée, bref, toute cette attention dont chacun a besoin pour apprendre et être heureux d'apprendre, et que seuls quelques uns trouvent en dehors de l'école.

Ajoutons enfin que dans aucun des pays ayant introduit avec succès un tronc commun de longue durée on n'a eu l'idée saugrenue de le maintenir en partie dans des écoles secondaires qui, ensuite, n'offrent que de l'enseignement général ou seulement du qualifiant. Cela n'a aucun sens d'affirmer que le tronc commun va retarder le choix d'orientation à 15 ans, alors qu'on oblige les enfants (ou leurs parents) à choisir, dès 12 ans, le type d'école secondaire, générale ou professionnelle.

Il en va de la sélection précoce comme du redoublement. Il ne suffit pas d'en décréter la fin pour les rendre caducs. Encore faut-il se donner les moyens matériels (locaux et équipements), humains (encadrement et formation) et structurels (moins de marché scolaire et un premier cycle secondaire séparé du secondaire supérieur) pour assurer que les enfants de toutes origines puissent effectivement y réussir. Sans quoi on se verra contraint de choisir entre la peste et le choléra : abandonner des masses d'enfants au décrochage ou se résoudre au nivellement par le bas. On aurait alors donné raison à ceux qui, pour des raisons idéologiques, refusent toute tentative de démocratisation de l'enseignement.



Les résistances au tronc commun

par Vincent de Coorebyter

Le projet de création d'un tronc commun d'enseignement jusqu'à 15 ans, accompagné d'une limitation des redoublements, divise et polarise. On l'a encore vu lundi : Dominique Lafontaine défend vigoureusement cette mesure dans les colonnes du Soir ; aussitôt, invité de la RTBF, Willy Borsus la qualifie d'«erreur fondamentale».

C'est le lot, dira-t-on, des discussions sur l'école, qui sont souvent passionnelles. Mais, en l'occurrence, la division des esprits est particulièrement marquée car la façon de raisonner diffère du tout au tout entre les partisans et les adversaires du tronc commun.

Ces derniers, qui sont souvent des enseignants, veulent prendre les élèves comme ils sont. Ils insistent sur le fait que, dès la fin du primaire, les élèves sont très différents les uns des autres par leurs aptitudes, leurs connaissances, leurs motivations et leur parcours. Ils en déduisent que la différenciation des rythmes et des filières au début du secondaire est inévitable, qu'il n'y a aucun sens à vouloir imposer le même enseignement à des élèves de même âge (puisque le redoublement deviendrait rare) mais aux compétences et aux attentes très contrastées.

Le plus souvent, ils voient dans le tronc commun un risque de nivellement par le bas au début du secondaire. Puisque le passage d'une année à l'autre sera automatique et que chaque élève devra suivre les mêmes cours relevant d'un grand nombre de disciplines – qu'il s'y intéresse ou non –, les enseignants seront contraints de baisser leur niveau d'exigence pour s'adapter à ce public hétérogène et, pour une large part, impatient de passer à autre chose.

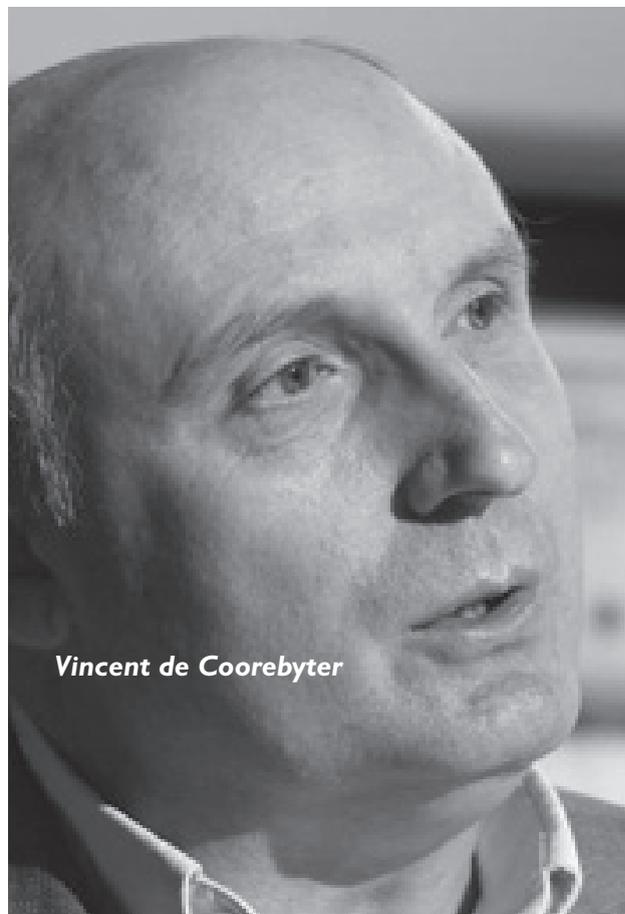
Pour les partisans du tronc commun, raisonner ainsi revient à prendre les élèves, non pas comme ils sont, mais comme le système social et scolaire les a faits. Ils sont hétérogènes parce que la société les a rendus différents selon leur milieu socio-économique, et parce que l'école a transformé ces différences sociales en inégalités scolaires, les vitesses d'apprentissage, les filières et les aspirations reflétant le milieu d'origine. Les défenseurs du tronc commun jugent que ce dernier, qui doit démarrer dès la maternelle et s'accompagner d'une refonte des référentiels, empêchera que l'hétérogénéité règne en maître au début du secondaire. Il est compatible avec les élèves

« comme ils sont » parce qu'il produira un autre type d'élèves, et il ne provoquera aucun nivellement par le bas parce qu'il vise au contraire à offrir un bagage scolaire plus élevé à tous les citoyens, quelles que soient leurs origines et leurs ambitions.

On mesure ainsi la difficulté du débat : pour les adversaires du tronc commun, il échouera parce que de simples intentions ne garantissent pas des résultats ; pour ses partisans, il peut réussir en créant les conditions de sa réussite.

Il n'y aurait peut-être, en tout ceci, qu'une opposition entre réalistes et idéalistes si les partisans du tronc commun n'avaient pas avec eux une abondante littérature scientifique. Celle-ci démontre que les pays qui interdisent le redoublement et retardent l'âge de choisir une filière évitent de trop grands écarts de performance entre élèves de différentes origines, tout en atteignant un niveau élevé de réussite. Autrement dit, le tronc commun est un facteur d'égalité et d'excellence : il ne devrait donc faire peur à personne. Pourquoi, dès lors, ces résistances au projet de tronc commun ?

D'abord parce que la performance scolaire des pays qui ont un tronc commun de longue durée ne prouve pas que ce dernier est le secret de leur réussite :



Vincent de Coorebyter



d'autres facteurs jouent un rôle. Il ne suffit pas d'un tronc commun pour gommer les inégalités, pas plus que son absence n'est seule à les créer. Qu'on se réfère à l'exemple pointé par l'équipe de Dominique Lafontaine : en Norvège, l'écart entre les meilleurs élèves et les moins bons ne s'explique pas par l'orientation précoce vers des filières d'excellence ou des filières de relégation, mais il est aussi important qu'en Belgique. La présence ou l'absence de tronc commun n'est donc pas le seul vecteur d'égalité ou d'inégalité.

C'est la raison pour laquelle les spécialistes mettent en garde contre les excès d'optimisme. Le tronc commun polytechnique ne sera utile qu'avec l'aide d'un recentrage sur les savoirs de base, d'un dispositif de remédiation ambitieux, d'une évaluation formative et d'une attention portée à chaque élève, dont les différences doivent être reconnues sans porter préjudice à l'avancement de l'ensemble de la classe. D'où une série d'interrogations. Dans quelle plage horaire et avec quels moyens va-t-on sortir de l'ornière les élèves qui étaient jusqu'ici voués au redoublement ?

Comment concilier le renforcement des savoirs de base et l'ouverture à de nouvelles disciplines (expression artistique, technologie, esprit d'entreprendre, créativité...) ? Et comment éviter un des effets redoutés de la réforme prévue, à savoir que des élèves qui quittent le primaire avec de graves lacunes et sont convaincus de pouvoir passer presque automatiquement de classe en classe jusqu'à la fin de la 3e secondaire se désintéressent des savoirs dispensés et attendent le moment d'entrer dans la filière de leur choix ?

Pour rassurer les enseignants, il ne suffit pas de dire que de telles lacunes vont disparaître grâce à la réforme : cela ressemble trop à un acte de foi. Et si l'on veut répondre à cette inquiétude en imposant la réussite d'une épreuve pluridisciplinaire en fin de 3e secondaire, comme condition du choix de filière, il faut expliquer comment on préparera les élèves à cette épreuve après avoir garanti des passages presque automatiques de classe jusque-là.

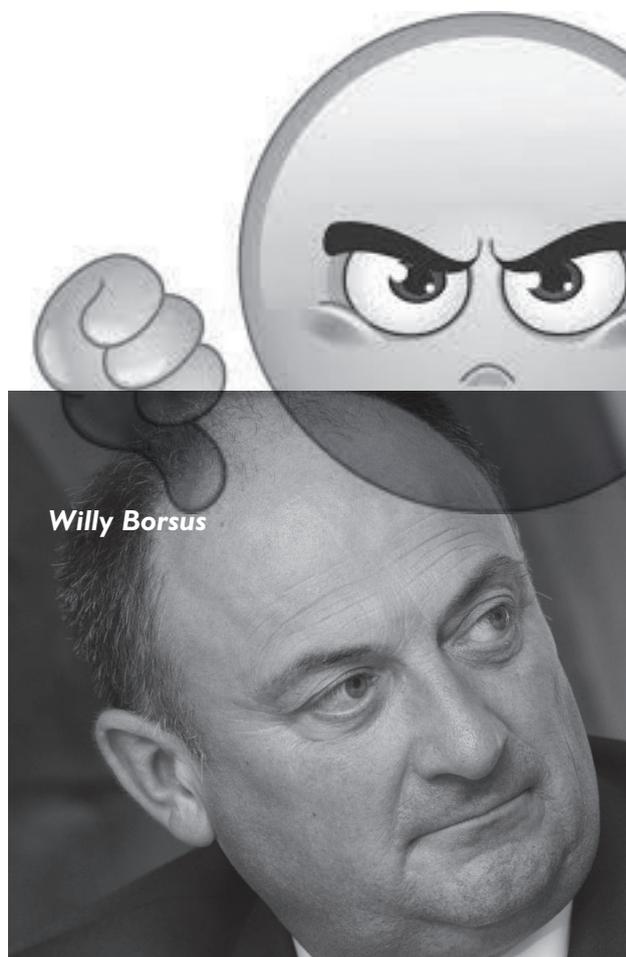
Autre motif de résistance : on sait que c'est la concentration d'élèves favorisés dans certains établissements et d'élèves défavorisés dans d'autres établissements qui provoque le plus d'inégalité dans la réussite des élèves.

Or cette différenciation des écoles ne disparaîtra pas par la seule grâce d'un tronc commun, car elle se crée dès le primaire, bien avant que différentes filières soient proposées. Le libre choix de l'école permet aux parents de regrouper leurs enfants par affinités sociales : cette pratique risque fort de perdu-

rer malgré la création d'un tronc commun, voire de s'accroître pour compenser l'absence de différence interne à l'école.

Si l'on veut convaincre les acteurs de l'enseignement des vertus du tronc commun, mieux vaut débattre franchement de ses pièges et de ses limites.

1) M.de Coorebyter nous a aimablement autorisés à reproduire ici la carte blanche qu'il avait publiée dans les colonnes du quotidien Le Soir le 17 janvier 2018.



Willy Borsus



COUPS DE GUEULE

**France: rapport Mathiot, le chaînon
manquant de la laisse électronique
du berceau au tombeau**

PAR RICHARD ABAUZIT

Pierre Mathiot, professeur des universités, ancien directeur de Sciences Po-Lille, a récemment remis le rapport qui lui avait été commandé par Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation nationale. C'est le projet de réforme du Bac qui fait couler le plus d'encre. Mais il est un autre aspect du rapport Mathiot, non commenté et pourtant plus que préoccupant ! Il prévoit de compléter et d'achever la chaîne des livrets de compétence de la maternelle à l'entreprise ou à l'administration.



BACCALaurÉAT 2021

Rapport remis par Pierre Mathiot
Professeur des universités

Mercredi 24 janvier 2018

L'OCDE et l'Union européenne ont depuis plus de vingt ans fixé la boussole. Ainsi en 1992, l'OCDE expliquait sa conception de l'éducation : « On a longtemps supposé qu'il y avait un conflit inévitable entre le but précis de préparer un enfant au travail et l'objectif de cultiver son esprit... Mais de plus en plus, les qualités les plus importantes exigées dans le monde du travail et celles que les entreprises veulent encourager les écoles à enseigner sont d'ordre plus général. L'adaptabilité, la faculté de communiquer, de travailler en équipe, de faire preuve d'initiative – ces qualités et d'autres compétences « génériques » - sont maintenant essentielles pour assurer la compétitivité des entreprises. Or, cette tendance correspond à l'évolution que connaît par ailleurs la pédagogie. »

Edith Cresson, ancienne commissaire européenne à l'éducation, en 1995, reprenant la demande de la Table Ronde des Industriels Européens d'une formation polyvalente incitant à « apprendre à apprendre tout au long de la vie »..., présentait ainsi l'école du futur: « L'individu doit pouvoir faire valider des compétences indépendamment du fait qu'il passe ou non par une formation diplômante... Chacun devrait pouvoir disposer, s'il le désire, d'une carte personnelle de compétences où seraient portées les compétences ainsi validées... ». Et pour ceux qui ne saisissaient pas l'intérêt de la chose, elle précisait : « Nous discutons avec 40 branches



professionnelles européennes : elles ont des besoins communs et nous essayons de les aider à mettre en place des systèmes d'accréditation des compétences communes, ce qui facilitera la mobilité des salariés et donc sera un moyen de lutter contre le chômage en Europe. Le test d'accréditation permettra de juger le candidat à un emploi, non sur les connaissances générales jugées par un diplôme, mais sur les compétences très pointues recherchées par les entreprises.»

L'enjeu, considérable, est de passer d'un marché du travail où les salariés sont recrutés et payés selon des critères collectifs (diplômes, titres de qualification, ancienneté) liés à des conventions collectives à un marché des travailleurs où chaque salarié se vend avec son « portefeuille » de « compétences » individuelles, dont la constitution commence à la maternelle pour s'achever au décès. Officiellement décidé par l'Union européenne en 2004 (Décision n° 2241/2004/CE du Parlement européen et du Conseil), le « cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences » décide d'unifier tous les systèmes nationaux d'enseignement (apprentissage par « compétences », cadre européen commun de « compétences », unification des diplômes et titres de qualification), élèves et travailleurs se voyant attribué un « portefeuille » dénommé « Europass », qui est un CV numérique (modèle déposé par la Commission européenne).

Depuis, en France, les CV numériques consignants les « compétences » acquises « tout au long de la vie »... ont fleuri. De la maternelle à la fin du collège, il s'appelait « Livret Personnel de Compétences » de 2007 à 2015, rebaptisé depuis « Livret Scolaire Unique Numérique ». Dans le supérieur, on a des « Portefeuilles d'Expériences et de Compétences ». Dans les entreprises privées, outre l'« Europass », on a l'équivalent français, le « passeport orientation et formation » (modèle de CV interprofessionnel depuis 2003). Dans le public, on trouve le « Livret individuel de Formation » pour la Fonction publique territoriale et le « Passeport orientation formation » pour l'hospitalière. Et pour tou(te)s les actifs et les retraités, depuis la loi travail de 2016, le « Passeport d'orientation, de formation et de compétences » est un fichier logé dans le fichier « Compte Personnel de Formation », fichier tenu jusqu'au décès sur un serveur de la Caisse des dépôts et consignations.

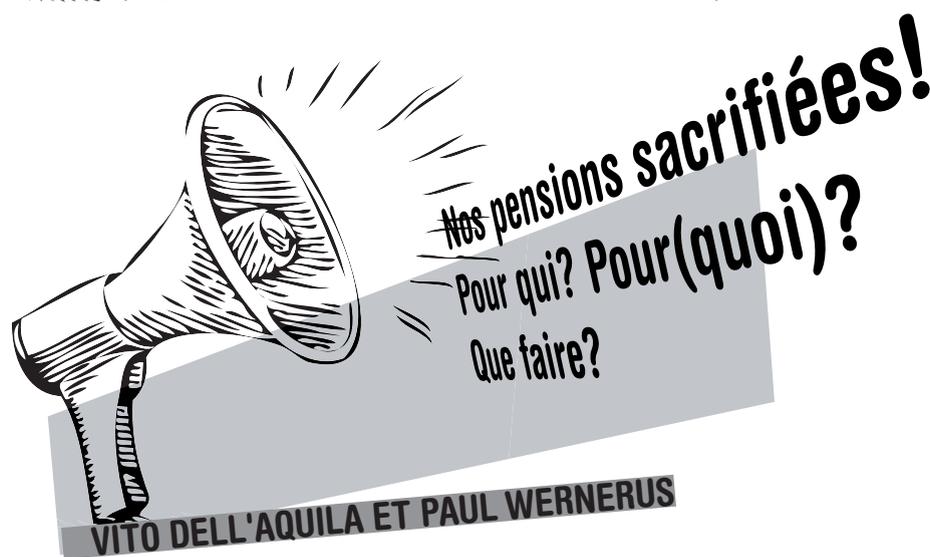
Restait un chaînon manquant : le lycée. Enfin, pas tout à fait, puisqu'il y avait déjà deux fichiers, le « Livret Sco-

laire au Lycée » et « Folios », mais ils n'étaient pas intégrés dans la chaîne. Le rapport Mathiot prévoit donc d'utiliser « Folios » pour en faire le CV numérique manquant qui prendrait le nom utilisé dans le supérieur (« Portefeuille de compétences et d'expériences »). Tout y sera du « parcours » de l'élève, « compétences » acquises, formelles ou informelles (comportement, « engagement » et autres, comme autant de critères discriminants) ainsi que leur vitesse d'acquisition. Il constituerait selon le rapport un « Supplément au diplôme » utilisé par les établissements d'enseignement supérieur pour sélectionner les bacheliers. Le terme « Supplément au diplôme » est très précisément celui utilisé par l'Union européenne en 2004 quand elle a imposé l'« Europass ». Tous les diplômes dans l'Union européenne doivent comporter ce « supplément » qui permet de les individualiser.

Boucle bouclée. Conséquences de cette mise en concurrence organisée de tous contre tous depuis plus de vingt ans : perte du sens des apprentissages, dévalorisation des métiers, dégradation des relations de travail où la solidarité est en voie d'extinction, épuisement professionnel de plus en plus généralisé. Une question lancinante : pourquoi les organisations syndicales, aussi bien au niveau interprofessionnel que dans l'éducation, refusent-elles encore de voir et/ou de combattre ce qui sape les bases même de leur raison d'être ?

Extrait du rapport Mathiot (p.13)

« Un Supplément au diplôme (ou Portefeuille de compétences et d'expériences) est mis en place. Il a pour premier objet de compléter les informations apportées par les résultats obtenus par l'élève dans les épreuves finales et au cours de son cursus. Il regroupe les informations qui concernent les compétences acquises au lycée, les « niveaux de compétences » auxquels les élèves sont parvenus, notamment en langues étrangères (on sait que celles-ci sont loin de se résumer à une note) et, le cas échéant, la progressivité de ces acquisitions. Sous réserve de son évaluation, l'application Folios, qui semble peu utilisée dans la pratique, pourrait constituer une base d'appui technique pour son développement. Le Supplément au diplôme pourrait également recenser l'ensemble des activités et actions menées par l'élève dans le cadre du lycée (engagement associatif ; responsabilité électorale ; activité sportive, culturelle, artistique, civique ; stage ; participation à un projet collectif, etc.). Le Supplément au diplôme devrait pouvoir être disponible au début du printemps de l'année de terminale afin d'être pris en compte dans l'application Parcoursup. Il pourrait être au fond une version renouvelée et complétée du livret scolaire. »



Centre scolaire Sainte Julienne de Fléron le jeudi 1er février 2018. Suite à une directive commune du front syndical enseignant en Fédération Wallonie-Bruxelles, un arrêt de travail est observé par bon nombre des travailleurs de l'éducation que nous sommes. Un seul point à l'ordre du jour : le démantèlement, sans précédent, de notre système de retraites. En effet, nos coalitions gouvernementales fédérales et wallonnes mènent, sans complexe, cette offensive antisociale. En réalité, c'est en loyaux épigones des injonctions de l'Union Européenne que nos dirigeants matérialisent, depuis plus de trois décennies, la doxa du capitalisme néo-libéral (1).



Nos pensions !

Ouvrtement, l'Europe exhorte les peuples des États membres à travailler plus. Il s'agit aussi de diminuer les retraites publiques liées à la sécurité sociale, à rendre imprévisible le montant de nos pensions et renforcer ainsi la prégnance de l'individualisation dans le droit social à la pension contre son essence même, en l'occurrence le principe de solidarité. En outre, nous insistons sur la confusion couramment relayée par le discours officiel entre l'accroissement de l'espérance de vie moyenne et la démocratisation de celle-ci (voir plus loin : "Que de fécondes victoires sociales ...). Notons dans ce domaine l'absence d'une approche matérialiste de la

question des pensions. Par exemple, une étude, en France, vient de démontrer que l'espérance de vie des 5 % des plus riches habitants de l'hexagone est de 13 ans supérieur à celle des 5 % les plus pauvres (2). Une étude officielle vient de conclure que, « pour les générations 1951 et suivantes », c'est-à-dire 80 % de la population française, « la durée moyenne espérée passée à la retraite devrait baisser un peu par rapport à la génération 1950 » (3). Notre productivité a augmenté de 15 % entre 1995 et 2009, alors que la productivité augmentait encore plus rapidement les années précédentes.

En 2009, nous avons donc produit autant en 34 ans de carrière qu'en 1995 en 40 ans (4).

Toutefois, la compréhension critique de ces choix politiques et sociaux qui s'abattent sur les travailleurs de l'Union Européenne exige une contextualisation philosophique, politique, économique et sociale.



Le néo-libéralisme politique

Début des années 80', Margaret Thatcher (5), 1ère ministre britannique issue du parti conservateur, lance ses deux plus célèbres maximes idéologiques : « la société n'existe pas, il n'y a que des individus » et « There is no alternative » (TINA) (6). Entendez : il n'y a aucune alternative à la politique néo-libérale instaurée par mon gouvernement. C'est donc la première manifestation politique de la plus radicale négation idéologique de la moindre justification de l'État social (ou État providence). C'est l'avènement, sur le Vieux Continent, de la pensée unique et totalisante du libéralisme dans le champ du pouvoir politique. Pour les USA, mentionnons le nom de Ronald Reagan (7) comme alter ego historique et politique de la "Dame de fer" britannique. Moment où la révolution conservatrice globalisée déballe l'inventaire de ses articles néo-libéraux.



Essence idéologique du néo-libéralisme

A l'instar du libéralisme classique (Adam Smith, 1723-1790 – David Ricardo, 1772-1823), le néo-libéralisme adoube le mode de production capitaliste. Néanmoins les deux philosophies sociales se distinguent sur le plan anthropologique et sur la fonction de l'État. Plus clairement, si Smith et ses disciples expriment une vision optimiste de la nature humaine couplée à une confiance absolue dans l'humanisme sociale de la main invisible du marché, cette lecture n'est pas partagée par les laudateurs du néo-libéralisme. De fait, Friedrich Hayek (1899-1992), principale référence intellectuelle du néo-libéralisme européen, perçoit une nature humaine majoritairement paresseuse, profiteuse, vouée surtout à l'assistanat social. Selon l'économiste autrichien, l'idéal du commun des mortels vise à la ruineuse routine sociale du fonctionnaire. L'État responsable se doit, par conséquent de légiférer strictement et largement afin de généraliser la totale libre concurrence, la méritocratie individuelle et l'équilibre budgétaire par la privatisation à outrance⁽⁸⁾. C'est aussi pour encourager et valoriser à l'envi la minorité "brillante", "méritante", "efficace" et "responsable" que l'État doit secouer voire menacer ou réprimer la masse d'assistés.



De la bataille des idées⁽⁹⁾ à la convergence des luttes

L'instauration et surtout la pérennité d'une domination économique et politique supposent également sa justification idéologique. Dans cette perspective, gagner la bataille des idées constitue la clé de voûte pour s'assurer la collaboration active et/ou passive des masses, pourtant premières victimes du néo-libéralisme. Par le culte du volontarisme individuel méritocratique, par l'idéologie de l'adaptation à la différenciation hiérarchisée enfin en niant les intérêts opposés de l'être social ; l'idéologie néo-libérale nous vend sans cesse le concept d'une société orpheline de classes sociales. Nous serions tous sur le même

bateau, oubliant de nous rappeler que seule une minorité loge dans les cabines de première classe et qu'il y a même des soutes ... Mais laissons la parole à Warren Buffet (1930- ...), millionnaire américain qui pesait 85,5 milliards de dollars en 2017 (selon Forbes): « Il existe bel et bien une guerre de classes mais c'est ma classe, celle des riches qui fait désormais la guerre et c'est pourquoi nous gagnons » (interview CNN, 25 mai 2005). Peut-on imaginer sentence plus claire par un acteur plus autorisé ? (Troisième fortune mondiale d'après Forbes, mars 2018.)

Appropriation et concentration du champ médiatique par les élites industrio-financières⁽¹⁰⁾, marchandisation des savoirs et des loisirs ; l'une des conséquences majeure en est une culture de masse réifiée⁽¹¹⁾ par le système publicitaire. Ajoutons encore les stratégies et les techniques de communication/management ; autant d'outils pour aliéner les peuples⁽¹²⁾ afin d'asservir leurs besoins et désirs à ceux de l'aristocratie économique et politique.



De la nécessité d'une réappropriation

La désaliénation des esprits populaires exige, selon nous, l'interaction des savoirs et analyses critiques avec des engagements sociaux au sein des réalités sociales et globales de l'existence. Cette question interroge forcément le rôle philosophique politique et social de l'école et des travailleurs de l'éducation⁽¹³⁾. Démystifier et démythifier l'idéologie néo-libérale relève nous semble-t-il, de la réciprocité entre l'action pratique et la rigueur théorique critique. Ce couple nous apparaît comme la source majeure de cette convergence des luttes susceptibles de renverser les rapports de forces actuels. Retenons qu'une telle union des résistances et propositions demande de reprendre l'initiative dans la bataille des idées par la réappropriation des mots, concepts, critiques et programmes alternatifs.



Les luttes changent nos vies !

Suivant le concept de l'histoire de Walter Benjamin⁽¹⁴⁾ (et Antonio Gramsci), nous réaffirmons que la lutte des classes dépasse la seule lutte pour des consi



dérations strictement matérielles. Soulignons néanmoins que, sans celles-ci, il n'en est point de raffinées ni de spirituelles. En effet, cette lutte transcende l'idée réductrice d'un butin à gagner. En effet, ce combat exige intelligence, sens stratégique et critique, courage, sacrifice, confiance, gratuité, solidarité, coopération et authenticité. Toutes ces valeurs individuelles et sociales constituent autant de qualités nécessaires pour rompre avec l'exploitation de l'homme par l'homme et celle outrancière de la nature depuis l'essor notamment du capitalisme industriel.

Devant cette conception matérialiste, nous devons reconvoquer une relecture à rebrousse-poil de l'histoire afin que notre présent interroge les recoins et détours de son passé. L'histoire officielle des vainqueurs est une histoire mais pas *l'histoire* (15).



Aujourd'hui

Dans notre pays : en 2017 les banques alimentaires ont délivré 1648 tonnes de nourriture à 157.151 personnes (16). Les responsables de ces banques déplorent que les précaires qu'elles sont susceptibles d'aider ont augmenté de 30 % en 5 ans et de 45 % en 10 ans (17). Selon Statbel 2017, 20 % de la population belge a beaucoup de mal à boucler les fins de mois.

En Europe : en 2012, on comptait 43 millions de personnes sous le seuil de pauvreté. À la même date, 125 millions étaient menacées par ce seuil de pauvreté.

Dans le monde en 2012 :

- 2500 millions de personnes n'avaient pas accès aux soins de santé de base
- 1200 millions ayant moins de 1,25 dollar par jour pour vivre
- 843 millions de sous-alimentés
- 768 millions n'ayant pas accès à l'eau potable
- 3500 millions ne disposaient pas de sécurité sociale
- 774 millions d'analphabètes
- 250 millions d'enfants-travailleurs
- 2000 millions sans logement salubre
- 2400 millions sans accès aux services sanitaires de base
- 663 millions de travailleurs pauvres

70 % des pauvres dans le monde étaient des femmes en 2012 (18).

De l'autre côté de la lutte des classes : les 62 personnes les plus riches de la planète disposaient au même moment d'une fortune cumulée, supérieure à la moitié de l'humanité la plus pauvre. Montant détenu : 1760 milliards de dollars (rapport Oxfam 2016).

En 1980, le décile le plus riche de la terre présentait un revenu 60 fois supérieur au décile le plus pauvre. En 2005, c'était 122 fois plus (18) ! (19) Sûrement l'efficace définition du progrès selon les thuriféraires du néo-libéralisme qui gouvernent nos vies depuis bientôt un demi siècle.

Et si nous rembobinions l'histoire et ses ruptures ? Dans "Le capital au XXIème siècle" (véritable somme), Thomas Picketty (et ses assistants) nous livre, parmi tant d'autres, le comparatif suivant pour l'Europe : de 1810 et 1910 la part du patrimoine total prise par le décile (10 %) le plus supérieur de la population est passée de 82,2 % à 89,5 %. Celle du centile (1 %) de 52,1 % à 62,5 %. En revanche la période 1914-1970 se singularise par une courbe constamment décroissante des possessions du décile et centile les plus supérieurs pour atteindre respectivement 60 % et 20 % en 1970. Ces données se sont stabilisées pendant la décennie avant de repartir à la hausse dès l'aube des années 80' jusqu'à nos jours ...(voir statistiques précédentes) (20).

Comment expliquer et interpréter cette rupture dans l'histoire du capitalisme moderne ? Une cassure, certes encore bien insuffisante, mais bien réelle et sensible dans le quotidien de gens de chez nous et d'ailleurs.

Trois clés pour comprendre :

- Les chocs économiques successifs de 1914-1918, de 1929 (effondrement de la bourse), 1933 (prise de pouvoir du nazisme) et enfin 1939-1945. Certes quelques firmes se sont très sensiblement enrichies lors des deux conflits mondiaux mais globalement le décile le plus supérieur s'est affaibli.
- La constitution et le développement d'un puissant mouvement social en Europe et aux USA via les organisations syndicales et les partis ouvriers.
- La révolution russe de 1917 qui, au delà du procès qu'on peut lui faire (cette question mérite une analyse rigoureuse à elle seule ...), a pesé beaucoup sur les rapports de forces nationaux et mondiaux favorables aux déciles inférieurs des populations.



Petit florilège des aboutissements victorieux qui ont changé notre quotidien : la reconnaissance légale des syndicats comme interlocuteurs et négociateurs sociaux, couplée aux droits syndicaux (droit de grève, ...) ; la législation sociale pour réguler la durée du travail, afin de protéger la santé et la sécurité des travailleurs ; les congés payés ; la sécurité sociale ; l'interdiction du travail des enfants ; un accès plus large et réel à la scolarité pour les enfants du peuple ; le suffrage universel pour les hommes et plus tard pour les femmes ; la fiscalité progressive ; la prise en charge sociale pour les femmes du droit de disposer de leur corps, les congés de maternité ; la nationalisation de certaines entreprises ; la création d'un réel service public ; le logement social ; l'établissement d'un bureau du plan pour réguler le capitalisme ; etc ... (21) Que de fécondes victoires sociales et humaines ayant bien plus contribué à la démocratisation de l'augmentation moyenne de notre espérance de vie que le seul cortège d'avancées médicales (sans nier bien sûr l'influence des progrès scientifiques). Entre 1945 et 1961 l'espérance de vie moyenne a augmenté de 5,1 % suite à l'instauration de la sécurité sociale en France (sécurité sociale gérée par les travailleurs eux-même).

Des luttes donc couronnées de succès déterminants mais enfantées, le plus souvent, dans la douleur de sacrifices parfois sanglants. Toutefois la lutte procure aussi ses sentiments de joie, de plénitude et de bonheur émanant des valeurs humanistes les plus nobles qu'elle porte et suscite. dans cette transpiration des solidarités fraternelles et radieuses des luttes sociales, germe sûrement l'une des fortes et gais vérités de notre condition humaine (22).

Pour conclure, nous revendiquons que c'est bien dans l'interrogation critique et mobilisatrice des étincelles engendrées par les fractures de l'histoire que nous trouverons, derechef, la lucidité intellectuelle et l'énergie pratique pour offrir d'autres possibles à nos horizons contemporains et à venir. Retrouver et essayer ces étincelles produites par l'ensemble des acteurs, plus ou moins anonymes, de l'histoire brisée ; voilà peut-être une tâche essentielle dans notre engagement d'aujourd'hui. Il s'agit ainsi de rendre limpide notre fidélité créative ainsi que nos analyses critiques. C'est par les oubliés du passé, porteurs du présent qui ouvre à d'autres avenir critiques que nous pourrions (re)converger massivement vers ces boulevards trop souvent voilés des espaces/temps communs aux dominés de l'histoire. Réapproprions-nous l'inspira-

tion de ces lieux afin d'y dévoiler et prolonger l'écriture tue ou méconnue de l'autre histoire de l'humanité ; celle de la libération des opprimés ! (23)

Notes

- (1) *Études marxistes, dossier Pensions et salaires attaqués ! Quelle opposition ?*, n° 108, octobre-décembre 2014. *Études marxistes, Le vieillissement, vivre plus longtemps : catastrophe ou bienfait ?*, printemps 2005, n° 69-70. Olivier Bonfond, *Et si on arrêta de payer ? Dix questions / réponses sur la dette publique belge et les alternatives à l'austérité*, Aden, juin 2012.
- (2) *L'Humanité*, mercredi 7 février 2018.
- (3) Dans *Le Monde Diplomatique* de mars 2018 : « L'âge moyen de départ à la retraite a augmenté de 1 an et 4 mois depuis 2010 » (PDF), *Études et Résultats*, no 1052, direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees), ministère de la santé, Paris, février 2018.
- (4) *Luttes sociales*, n° 228, février 2018.
- (5) 1925-2013, *Première Ministre du Royaume-Uni de 1979 à 1990*.
- (6) Bertrand Rothé et Gérard Mordilla, *Il n'y a pas d'alternative, Trente ans de propagande économique*, Seuil, 2011.
- (7) 1911-2004, *Président des États-Unis de 1981 à 1989*.
- (8) Domenico Losurdo, *Contre-histoire du libéralisme*, La Découverte / Poche, Paris, 2014.
- Édouard Delruelle, *De l'homme et du citoyen, Une introduction à la philosophie politique*, De Boeck, 2015.
- (9) Antonio Gramsci, *Nel mondo grande e terribile*, Einaudi, Torino, 2007.
- Antonio Gramsci, *Pourquoi je hais l'indifférence ?* Rivages, Poche, Petite bibliothèque, France, 2016.
- Max Weber, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Pocket, 1991, Collection AGORA.
- Alain Accardo, *De notre servitude involontaire*, Agone, Marseille, 2013.
- (10) <https://www.monde-diplomatique.fr/cartes/PPA>
- Serge Halimi, *Les nouveaux chiens de garde*, Édition Libert-Raison d'agir, novembre 1997.
- Serge Halimi et Dominique Vidal, *L'opignon ça se travaille*, Agone, 2000
- Geoffrey Gueuens, *Tous pouvoir confondus, État, Capital et Médias à l'ère de la mondialisation*, EPO, 2003.



(11) Le concept de réification est le concept d'industrie culturelle (culture de masse). Dans le capitalisme, la culture devient une chose, un objet et, par extension, l'homme aussi.

Theodor Walter Adorno et Max Horkheimer, *La dialectique de la raison*, Éditions Fragments philosophiques, Poche, 1983.

Herbert Marcuse, *L'homme unidimensionnel*, Éditions de Minuit, 1964.

(12) Alain Accardo, *Le petit-bourgeois gentilhomme, La modernisation de la société*, Labor, Espace de libertés.

(13) Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, *Qu'as-tu appris à l'école ?*, Aden, 2015.

Véronique Decker, *Trop classe !*, Libertalia, 2016.

Laurence Biberfeld et Grégory Chambat, *Apprendre à désobéir, Petite histoire de l'école qui résiste*, Libertalia, 2013.

Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Antropos, 1997.

Edgard Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, 2005.

(14) Walter Benjamin, *Sur le concept d'histoire*, version française, Presse universitaire Ulg, 2017.

Georges Lukacs, *Histoire et conscience de classe*, Presse universitaire Ulg, 2017.

(15) Walter Benjamin, *Sur le concept d'histoire*, version française, Presse universitaire Ulg, 2017.

Howard Zinn, *Une histoire populaire des États Unis de 1492 à nos jours*, Agone, Marseille, 2002.

(16) De Standaard, 19 janvier 2017.

(17) De Standaard, 19 janvier 2018.

(18) Olivier Bonfond, *Il faut tuer TINA*, Cerisier, janvier 2017.

Bertrand Badie et Dominique Vidal, *Un monde d'inégalités, L'état du monde en 2016*, La découverte, Paris, 2015.

(19) L'humanité, le 21 février 2018.

(20) Thomas Piketty, *Le capital au XXIe siècle*, Seuil, Paris, 2013. *Études marxistes, Relance, austérité et décroissance*, juillet-septembre, 2014, n° 107.

(21) Thomas Piketty, *Le capital au XXIe siècle*, Seuil, Paris, 2013. *Études marxistes, Relance, austérité et décroissance*, juillet-septembre, 2014, n° 107.

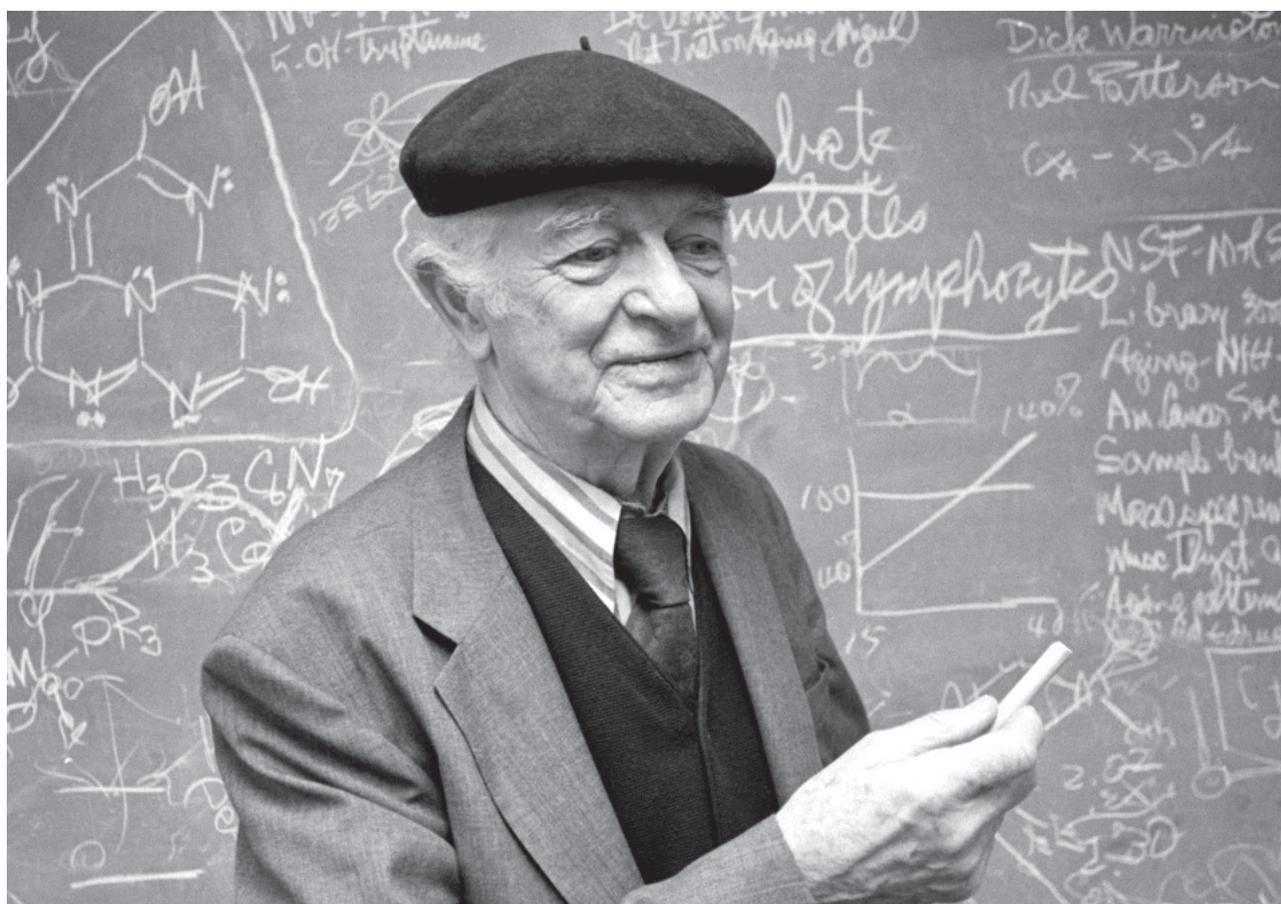
Claude Renard, *Octobre 1917 et le mouvement ouvrier belge*, CarCob, Bruxelles, mai 2017.

Howard Zinn, *Une histoire populaire des États Unis de 1492 à nos jours*, Agone, Marseille, 2002.

Michelle Zancarini-Fournel, *Les luttes et les rêves, Une histoire populaire de la France de 1685 à nos jours*, éditions Zones, 2016.

(22) Simone Weil, *Grève, joie pure*, Libertalia, mai 2016.

(23) Karl Marx, *Misère de la philosophie*, Poche, octobre 2002. François Houtart et Brigit Daiber, *Le bien commun de l'humanité*, Couleur Livre, 2013.





Depuis le 28 juin, date à laquelle quelques tableaux noirs du collège Albert Camus de Gaillac ont été sauvagardés pour réutilisation, nous n'avons plus aucune nouvelle de ces tableaux noirs.

Rappelons pour mémoire, qu'ils avaient été remis au collège sous bonne escorte de la gendarmerie et ont été des pièces à conviction dans les poursuites judiciaire et administrative à l'encontre des « décrocheurs de tableaux ».

C'est pourquoi nous attendions avec impatience les premiers conseils d'administration du collège pour en savoir plus. Ils se sont tenus en novembre et ... le feuilleton ubuesque se poursuit.

À la question d'une élue : « Pouvez-vous nous dire ce que sont devenus les tableaux noirs, inventoriés par les gendarmes lors des événements du 28 juin 2017 au collège Albert Camus ? », la Direction du collège nous rétorque que ce n'est pas de la compétence du Conseil d'Administration de répondre, et refuse de nous dire s'ils ont été jetés. Elle nous invite à envoyer un courrier au Conseil Départemental. Or le représentant du Conseil Départemental était présent au CA. Questionné, il refuse de se prononcer.

À notre demande que les tableaux noirs (existants) puissent être refixés dans certaines salles pour les professeurs qui ont besoin de ce support pour faire travailler leurs élèves, la réponse est NON. L'intendant du collège explique que cette demande pédago-

gique est illégitime : « Il y a des demandes légitimes, d'autre illégitimes. On ne va pas remettre un piano à un prof d'EPS ou un vélo à un prof de musique! Mais un tableau noir mobile sera apporté sur demande, deux tableaux noirs mobiles sur roulettes sont disponibles. » (sic !)

Notons que cette proposition nous avait déjà été présentée en mai dernier et nous avons cru à une blague. Nous nous sommes trompés. Comme nous avons sous estimé leur acharnement à ne pas équiper quelques salles avec des tableaux noirs existants, leur détermination à les voir partir à la benne.

Décidément cette obstination révèle que les enjeux vont au-delà de ces simples tableaux noirs. Les dossiers administratifs des « décrocheurs de tableaux noirs » restent entachés par la référence à leur action que nous continuons à considérer comme légitime d'un triple point de vue : pédagogique, écologique, financier. Les démarches vont être entreprises pour « déficher » les concernés. Restons vigilants.

Enfin, en janvier, les nouvelles salles vont être opérationnelles ... sans tableaux noirs. Des professeurs restent déterminés pour qu'ils soient ré-accrochés. Restons solidaires, nous comptons sur vous.



Les actrices portaient du noir à la cérémonie des Golden Globes afin de protester contre le harcèlement à Hollywood. #balancetonporc ou #metoo ont fait couler beaucoup d'encre. Dans une tribune au « Monde », un collectif de 100 femmes dénonce un certain puritanisme et la négation des rapports de séduction. Le débat s'enflamme autour des violences faites aux femmes mais se perd trop souvent dans des polémiques stériles.

Que vous aviez de la chance, mesdames, de porter, lors d'une cérémonie de gala, une robe noire magnifique, sans doute horriblement chère, avec de belles chaussures, coiffées et maquillées avec recherche... Mais vous restiez dans le futile et la séduction. Tandis que, à propos de la tribune du Monde, il est singulier qu'on ne cite principalement dans les médias, parmi les 100 femmes, que Catherine Deneuve. L'actrice (la femme-objet ?) est donc plus « vendeuse » que les autres.

Mais dans quel monde vivez-vous ?

La plupart des violences faites aux femmes sont passées sous silence. Pour les moindres, ce sont les blagues lourdingues et les avancées salaces quotidiennes subies par une employée ou une ouvrière qui a peur de dénoncer son petit tyran de chef parce qu'elle sait qu'elle risque son job et qu'elle a besoin de son salaire à tout prix. C'est la lutte au quotidien des mères qui élèvent seules leurs enfants et qui doivent accepter n'importe quoi (et je ne parle pas de sexe)

pour survivre.

C'est aussi cette jeune femme licenciée (1) pour avoir refusé de porter au travail des talons hauts. Et les hôtesses (de l'air, d'accueil...) qui ont l'obligation d'être jolies et maquillées. Ces exigences qui sont connues sexuellement, bien plus que le port de la cravate et du costume pour les hommes, sont-elles acceptables? La mode occidentale n'est

pas exempte d'asservissements.

Pour cela, mesdames de la cérémonie des Golden Globes, vous auriez dû arriver en jogging bon marché, sans maquillage, avec des godasses confortables à deux balles. Là, il y aurait eu, peut-être, un message fort.

Ensuite, plus grave, il y a la prostitution et la pornographie... C'est facile, on connaît les producteurs de films pornos. Pourtant, que je sache, ces porcs-là n'ont pas été balancés. Et ne me dites pas que c'est la volonté des femmes de faire ces « métiers » et que chacune est libre de son corps. C'est encore, pour la grande majorité, de la domination par le fric. De l'exploitation de la misère, du chômage. Un manque d'éducation de qualité. Dans les titres mêmes de ces vidéos, la violence de langage et le mépris pour celles qui ne sont bonnes qu'à subir, font froid dans le dos avant même d'avoir vu la première image. Les femmes y sont présentées presque systématiquement comme étant des salopes vicieuses. Pourtant, là, on se tait. Emmanuel Macron, prêt à brider internet en vue des futures élections, ne s'émeut pas des sites pornos.

Enfin, il y a l'éducation de tous et de nos filles, en particulier. Apprenez-leur à ne pas être gênées, à répondre correctement et fermement aux crétins pas bien méchants, à dire non clairement, à oser crier dans le métro quand on tente de les tripoter (2), à oser porter plainte si c'est nécessaire. Ceci s'applique d'ailleurs aussi aux jeunes garçons. Apprenons enfin à réagir lorsque nous sommes témoins d'une injustice



ou d'un manque de respect, pas seulement envers les femmes.

La première des injustices et des violences étant la différence de richesse grandissante, pas uniquement entre hommes et femmes, indignons-nous lorsqu'on stigmatise les chômeurs, lorsqu'on démolit les acquis sociaux. Si les femmes et les hommes avaient les mêmes moyens financiers et pouvaient simplement vivre dignement, si l'enseignement était partout et pour tous de bonne qualité ⁽³⁾, vous verrez, il serait beaucoup plus facile de combattre le sexisme et les rapports de domination.

Et puisqu'il est question d'éducation, apprenez aux jeunes le fonctionnement d'un état démocratique : la justice ne se rend pas sur les réseaux sociaux, ceux-ci peuvent permettre certains témoignages, pas les dénonciations. Apprenez-leur que la liberté pour tous n'est que paroles en l'air pour nos concitoyens qui vivent dans la pauvreté. Pour être libre, il faut avoir les moyens de la liberté.

(1) Nicola Thorp, une intérimaire londonienne de 27 ans, fut renvoyée chez elle sans salaire au motif qu'elle ne portait pas de talons hauts. « On attendait donc de moi de travailler neuf heures d'affilée debout à accompagner les clients en salle de réunion. Je n'aurais tout simplement pas été capable de faire cela en talons ! »

(2) Je l'ai fait, à 16 ans. J'ai pris les passagers à témoin. Tout le monde était mal à l'aise mais le « tripoteur » est descendu du tram en courant.

(3) Rappelons que la France et la Belgique font partie des pays où les inégalités scolaires sont les plus importantes: <http://www.skolo.org/2014/01/29/pisa-france-et-belgique-champions>





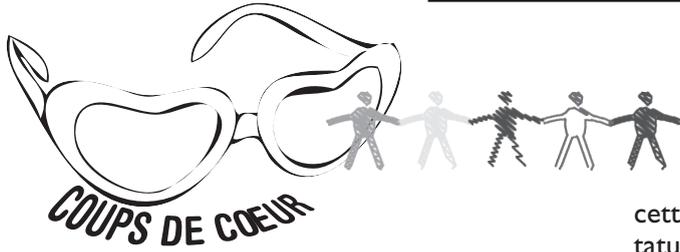
Alexis ZIMMER, Brouillards toxiques. Vallée de la Meuse, 1930, contre-enquête
éd. Zones sensibles 2016, 272 p., 20 illustrations, 19 euros.

Du 1er au 5 décembre 1930, un brouillard épais se répand dans la vallée de la Meuse, non loin de Liège. Hommes et bêtes sont profondément affectés lors de sa survenue, et ils sont nombreux à y laisser leur vie (64 morts pour la seule commune d'Engis). Après sa dissipation, des experts tranchent : «?le seul brouillard?» est responsable. Pourtant, sur place, nombreux sont ceux à incriminer les émanations des usines de la région, l'une des plus industrialisées d'Europe.

Le 18 mars 2015, le site internet du Soir relaie les propos d'un collaborateur scientifique de la Cel-

lule interrégionale de l'environnement (CELINE), faisant état d'une « concentration de particules fines assez élevée » dans l'air de toute la Belgique. Près d'un siècle après le drame de 1930, les mesures empruntent une logique similaire : une alerte déclenchée par l'IRM, suivie de mesures visant à diminuer la quantité de polluants déversée dans l'atmosphère - tant que les conditions météo le requièrent - et une série de recommandations dédiées aux « personnes vulnérables ». Même récit, même motif, même impuissance à agir ? Est-ce à dire que rien n'a été appris ? Et qu'une des fonctions de l'expertise déployée est de minorer, voire d'occulter, la responsabilité accablante des industriels ? Biologiste et philosophe de formation, Alexis Zimmer nous livre ici une contre-enquête aussi minutieuse que passionnante : « Cet ouvrage se propose de replacer le brouillard mortel de 1930 dans une histoire de près d'un siècle de pollutions, de transformations du territoire et des corps, de leur contestation, pour ainsi ne plus seulement l'appréhender comme un événement extraordinaire et aberrant, mais aussi, et peut-être avant tout, comme l'apogée de processus ordinaires de plus longues durées. Cette histoire se propose ainsi de lier, d'emmêler, autrement que ne l'ont fait les experts de la catastrophe, les divers éléments qui ont participé de sa production. ».

A souligner enfin : le soin tout particulier de l'édition. (PhS)



Toni MORRISON, Home

éd. Bourgeois 2012, publié en poche 10/18

Années 1950, au coeur de l'Amérique ségrégationniste. Le Noir Frank Money a grandi dans un trou perdu de Géorgie, d'où il s'est échappé en s'engageant dans l'armée. La guerre de Corée l'a brisé. Il va retrouver sa petite soeur, Cee, victime des pratiques douteuses d'un médecin sudiste, pour la ramener au village. Peut-être y trouveront-ils l'apaisement ?

Toni Morrison est née en 1931. « Son art romanesque, caractérisé par une puissante imagination et une riche expressivité, brosse un tableau vivant d'une face essentielle de la réalité américaine », selon l'Académie de Stockholm, qui lui a décerné le Nobel de littérature en 1993. (PhS)

Laurent GAUDE, Dans la nuit Mozambique

éd. Actes Sud 2007

L'oeuvre romanesque de Laurent Gaudé est reconnue : Le Soleil des Scorta (Goncourt), Eldorado, Cris, La Mort du roi Tsongor ont assis une notoriété mille fois méritée, tant sont évidentes ses qualités de narrateur et son empathie pour des personnages traversés par les convulsions de l'Histoire. Ici, je vous recommande un recueil de quatre récits. Dont Sang négrier, aux confins du fantastique, qui évoque le commerce triangulaire du « bois d'ébène », et que j'ai exploité à plusieurs reprises dans mon cours de français de 6ème professionnelle. (PhS)

**Dernières parutions chez INVESTIG'ACTION
Distribution Belgique et contact info@interforum.be**

Ludo DE WITTE, L'ascension de Mobutu Congo, 24 novembre 1964. Des centaines de paras belges sont lancés sur Stanleyville et Paulis. Objectif ociel : sauver des civils belges en danger. Humanitaire ? De Witte révèle la face cachée en exhumant des témoignages de première main dans tous les camps : la « libération » a plutôt été un bain de sang où l'Occident aida l'armée de Mobutu à assassiner des dizaines de milliers de Congolais.

Le précédent livre de l'historien Ludo De Witte – L'assassinat de Lumumba – a provoqué un tremblement de terre politique en 2000 : la Belgique fut obligée de créer une commission d'enquête parlementaire et de présenter des excuses ocielles ! Son nouveau livre creuse les dessous parfois nauséabonds de la politique de la Belgique et des Etats-Unis dans

cette période noire. Comment on a installé une dictature très lucrative pour certains en piétinant les intérêts de la population congolaise.

Michel COLLON, Pourquoi Soral séduit

Extrait de l'introduction : « Il faut voir les choses en face. Que cela plaise ou non, Alain Soral est aujourd'hui l'intellectuel français le plus in uent auprès de la jeunesse. Absent des médias, absent des manifs, il est par contre omniprésent sur Internet et dans les conversations. Son livre Comprendre l'Empire s'est vendu à cent mille exemplaires en trois ans, ses vidéos, longues et payantes, battent des records d'abonnement et son site Egalité et Réconciliation est le plus fréquenté des sites politiques français. » Les thèmes de Soral ? Banques, juifs, complots, capitalisme, crise, guerres, Israël, Front National, Hitler, classes, PS, francs-maçons. Sur tous ces thèmes chocs Michel Collon soumet la vision d'Alain Soral à une critique approfondie : est-ce réellement une vision alternative ? Pourquoi cette tentation du complotisme parmi tant de jeunes qui semblent désespérés, voire nihiliste ? Un livre qui va alimenter la polémique.



