

l'école démocratique



Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°74, mars 2018 • 3 euros

La Bourgeoisie et l'École ou l'art des injonctions contradictoires

3

DOSSIER

INTERNATIONAL: France PARCOURSUP'

10

APED/OVDS: Regards croisés Nord-Sud, Colloque

17

COUPS DE GUEULE: L'inégalité scolaire...

19

COUPS DE COEUR: Décoloniser l'école

21

SOMMAIRE





APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DÉMOCRATIQUE

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

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

Abonnements

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

Mode de paiement

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

Articles

Les articles ou propositions d'articles
doivent nous parvenir par e-mail,
au format RTF, OpenOffice ou Word.
Le Comité de rédaction se réserve le
droit d'abréger les articles, d'y apporter
des corrections mineures et d'en
modifier les titres et intertitres.

Droit de copier

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

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

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

Éditorial

Un seul ministre pour l'enseignement qualifiant, la formation et l'emploi, voilà ce que propose Thierry Castagne, directeur général d'Agoria Wallonie dans un article publié le 21 mai dernier dans La Libre Belgique.

Les buts d'une telle manœuvre ? « Simplifier les filières de formation et d'enseignement à finalité professionnelle pour les rendre plus efficaces et booster le taux d'emploi des jeunes ».

S'il est vrai que notre système de formation professionnelle est très complexe (Cefa, qualifiant de plein exercice, promotion sociale, Forem, Ifapme ou Sfpme) et qu'il mériterait d'être simplifié, une simplification ne pourra à elle seule « booster » le taux d'emploi des jeunes. Ce poncif éculé refait surface constamment pour justifier un rapprochement à outrance entre l'enseignement, la formation et l'entreprise. On insinue donc que l'adaptation de l'école aux attentes du marché du travail permettra d'augmenter le taux d'emplois des jeunes. Or il est évident que, même si l'on plie l'école aux désirs du patronat, celle-ci n'est pas en mesure d'augmenter le volume global des emplois disponibles. L'école ne crée pas d'emplois !

En outre, en réclamant un seul ministre pour le qualifiant, la formation en Wallonie et l'emploi, Thierry Castagne ouvre à nouveau le débat sur la régionalisation de l'enseignement qualifiant sous couvert d'une simplification institutionnelle et d'une rationalisation pécuniaire grâce à la suppression d'un ministre.

Mais qu'en est-il de l'enseignement qualifiant ? Si ce dernier est assimilé à la formation, le risque est grand de le voir purement et simplement sortir de l'enseignement obligatoire. Cette régionalisation entraînera inévitablement un appauvrissement, voire une disparition pure et simple, de la formation citoyenne dans le plein exercice au profit, d'une part, de cours « collant » mieux aux exigences des métiers et des patrons et, d'autre part, de stages plus ou moins formateurs.

La sortie médiatique du directeur wallon d'Agoria n'est, malheureusement, que le point d'orgue d'un processus de sape du qualifiant entamé voici déjà quelques années. En effet, avec l'introduction de la CPU (Certification par Unités), les formations professionnelles ont été uniformisées pour une plus grande mobilité des apprenants qui doivent former leur capital humain tout au long de leur vie. Le qualifiant se trouve désormais en concurrence avec les formations des classes moyennes (Ifapme et Sfpme) qui délivrent les mêmes diplômes professionnels que le plein exercice. Les référentiels des cours d'option sont rédigés par des gens du métier afin qu'ils répondent davantage aux attentes des patrons. Bientôt, les cours généraux, s'ils sont maintenus, seront de plus en plus vidés de leur substance, orientés selon les options (approche orientante) et réduits aux seules compétences de base jugées nécessaires par le patronat. Quant à la prochaine fusion du technique et du professionnel, elle pourrait sonner le glas de la formation générale dans le qualifiant puisqu'elle ne donnera plus accès directement au CESS. Tout cela n'est évidemment pas à la hauteur de la formation générale de haut niveau que réclame l'Aped pour tous les élèves.

Ajoutons enfin, pour comprendre la logique en place, qu'Agoria a participé au processus du Pacte aux côtés d'Olivier Remels, secrétaire général de la « Fondation pour l'enseignement », qui dirigeait le groupe de travail consacré au qualifiant. Rappelons également que cette fondation a pour but ultime le rapprochement école-entreprise et qu'elle compte parmi ses administrateurs, Thierry Castagne (Agoria) et Étienne Denoël (McKinsey). Une telle cohésion entre les différents acteurs œuvrant à un rapprochement école-entreprise devrait alerter tous les partisans d'un enseignement émancipateur qui permettrait à chaque élève de comprendre le monde et de pouvoir, le cas échéant, le sortir de cet engrenage ultra-libéral !

Cécile Gorré





DOSSIER

La bourgeoisie et l'École ou l'art des injonctions contradictaires

un dossier de
Nico Hirtt (Aped)

-
Austérité, privatisation et marchandisation
.....
-
Polarisation du marché du travail
.....
-
Flexibilité et compétences
.....
-
Compétences de base pour tous
.....
-
Le grand capital plaide pour le tronc commun
.....
-
Autonomie, évaluation, compétition
.....
-
L'équité, façon OCDE
.....
-
Qualifications et orientation
.....
-
Nos propres enfants riches d'abord
.....
-
Hésitations petites bourgeoises
.....
-
Des politiques instables et contradictoires
.....
-
Blanquer, l'équilibriste
.....



« Peut-être que le secret pour transformer l'école est de savoir conjuguer Jules Ferry avec Bill Gates ! »

Jean-Michel Blanquer,
ministre français de l'Éducation

Les politiques éducatives recommandées par de grands organismes internationaux, tels l'OCDE et la Commission européenne, encouragent l'orientation des apprentissages vers des compétences générales porteuses de flexibilité et certaines compétences de base fortement demandées sur le marché du travail. Ces instances promeuvent par ailleurs l'autonomie des établissements, la décentralisation des systèmes éducatifs et la mise en place d'un tronc commun jusqu'à l'âge d'au moins 15 ou 16 ans. Présentée comme cohérente, cette vision de l'école est en réalité truffée de contradictions difficilement surmontables. Qui plus est, les prises de position récentes de certains responsables politiques, comme le ministre français Jean-Michel Blanquer ou les porte-paroles de la droite libérale ou nationaliste en



Jean-Michel
Blanquer

Belgique, témoignent souvent d'une certaine hostilité à l'encontre de l'innovation souhaitée par l'OCDE. Comment comprendre ces divergences ? Faut-il seulement y voir des positionnements tactiques, voire électoralistes ? Ou témoignent-elles de réelles contradictions au sein des classes dirigeantes ? Et dans ce cas, quelles en sont les fondements objectifs ?

Rappelons d'abord le contexte socio-économique général qui détermine les politiques d'enseignement actuelles. L'instabilité et la succession de crises où se trouve plongé le capitalisme mondial trouve son origine première dans l'excédent de capacités productives. Aux Etats-Unis, le taux d'utilisation des moyens de production est tombé d'environ 85% dans les années 60 à 75% aujourd'hui. Cet excédent conduit à son tour, d'une part, à une baisse tendancielle des taux de profit et donc un surplus de capitaux sur les marchés financiers, et d'autre part à une exacerbation de la concurrence et son expansion à l'échelle mondiale.⁽¹⁾

Les moteurs qui entretiennent cette crise sont, paradoxalement, ceux-là même que l'on tente de mettre en oeuvre pour en sortir : l'innovation technologique et l'austérité.

Pour améliorer leur position compétitive et investir utilement leurs capitaux, les producteurs de biens et de services tablent sur l'innovation technologique.

Celle-ci est sensée leur apporter un avantage concurrentiel en permettant la mise sur la marché de nouveaux produits ou en améliorant la productivité pour les produits existants. Mais comme leurs concurrents ne sont pas en reste et que le pouvoir d'achat de la population stagne voire régresse, le résultat cumulé de ces gains de productivité n'est que d'augmenter derechef l'excédent de capacité productive. Ou de contraindre à la faillite ceux qui n'auront pas innové assez vite, ce qui diminue certes la capacité productive globale, mais qui diminue aussi la consommation finale en plongeant des travailleurs dans le chômage.

Pour la même raison, les actions consistant à faire pression sur les salaires ou à réduire les dépenses de l'État, augmentent la précarité sociale — emplois et revenus — mais ne résolvent en rien le problème critique du capitalisme actuel : sa sur-capacité de production.



Austérité, privatisation et marchandisation

Cet environnement économique a une triple influence directe sur l'enseignement et sur les politiques éducatives.

Premièrement, il induit une pression constante sur les budgets des États et notamment sur les dépenses d'enseignement. Malgré la croissance importante des effectifs de l'enseignement supérieur, les dépenses d'éducation exprimées en pour-cent du PIB sont restées à peu près stables depuis deux dizaines d'années. Il s'agit donc en réalité d'un « définancement » si l'on rapporte les dépenses par élève ou par étudiant au PIB par habitant. Pour les porte-parole du grand capital, il n'est pas question d'augmenter les dépenses d'enseignement. Il faut, expliquent les économistes de l'éducation attirés de l'OCDE, Eric Hanushek et Ludger Wössmann, « des réformes institutionnelles plutôt qu'une expansion des ressources »⁽²⁾. Au contraire, constatant qu'à l'avenir « les gouvernements nationaux devraient être confrontés à des budgets de plus en plus restreints », l'OCDE s'interroge : « Comment l'éducation peut-elle coopérer ? (...) Les citoyens et les entreprises, devraient-ils contribuer à financer le système éducatif ? »⁽³⁾

Deuxièmement, l'excédent de capitaux pousse leurs détenteurs à rechercher de nouveaux secteurs d'investissement, notamment dans l'éducation. Ils se tiennent à l'affût pour débusquer toute opportunité d'y placer leurs capitaux de façon rentable, par exemple dans les nouvelles formes d'enseignement nées du progrès des technologies de l'information et de la communication (TIC). Selon le consultant américain « Research and markets », le marché global de l'éducation en ligne devrait connaître une croissance annuelle de 10,26% entre 2017 et 2023, passant de 159 à 287 milliards de dollars⁽⁴⁾. Et du fait de la forte demande de travailleurs hautement qualifiés (sur laquelle nous reviendrons plus loin), dans un contexte d'austérité budgétaire, l'enseignement supérieur est également ciblé par les investisseurs privés.

Troisièmement et surtout, l'exacerbation de la compétition économique conduit le monde patronal, ses économistes et ses amis politiques à exiger que l'école serve plus efficacement l'alimentation du marché du travail en capital humain.

« Pour être compétitive sur le marché mondial, l'Europe doit (...) disposer de systèmes d'enseignement et de formation qui répondent aux demandes du marché du

travail et des apprenants. Une formation efficace et adéquate offre aux employeurs les meilleures chances de recruter des personnes qualifiées qui pourront assurer le succès de leur entreprise ».⁽⁵⁾

On notera toutefois d'emblée une première contradiction : comment avoir un enseignement « plus efficace », c'est-à-dire répondant au mieux aux besoins des employeurs, sans pour autant augmenter les budgets de l'enseignement ? La résolution de cette contradiction conduit à des équilibres fragiles, qui influencent grandement les politiques éducatives depuis de nombreuses années.



Polarisation du marché du travail

Jean-Michel Blanquer, le ministre français de l'Éducation, se réjouit de constater que « la relation entre l'école et l'entreprise a beaucoup évolué au cours des dix dernières années et (que) des progrès très importants ont été réalisés en matière de compréhension mutuelle » et ce, grâce notamment à des actions, telles que « la semaine école-entreprise » initiée en partenariat avec le Medef. Mais, ajoute Blanquer, « Il faut à présent aller plus loin, en faisant notamment porter nos efforts sur la diffusion parmi les élèves de l'esprit d'entreprise, dont notre pays a tant besoin. »⁽⁶⁾

Aller plus loin ? Certes, mais dans quelle direction ? Si la diffusion de ce fameux « esprit d'entreprise » que souhaite Blanquer ne risque guère d'engendrer de désaccords entre les diverses franges du monde patronal, il n'en va pas de même pour d'autres aspects des objectifs et des moyens de l'enseignement. Pour bien comprendre ces tensions, il nous faut examiner plus en détail l'évolution du marché du travail.

Pour la période 2015 - 2025, le Cedefop⁽⁷⁾ anticipe, en Europe, la création de 4.553 postes supplémentaires de cadres, d'ingénieurs, d'enseignants, de médecins, d'informaticiens, ... et de 3.891 postes de techniciens, d'infirmiers, de comptables. ... En revanche, il prévoit la perte de 1.386 postes d'employés qualifiés (dactylos, opérateurs, encodeurs...) et de 3.055 emplois d'ouvriers qualifiés, de conducteurs d'engins, d'agriculteurs qualifiés et d'artisans. S'agirait-il donc d'une élévation générale des niveaux de formation requis ? Pas si vite. Car à l'autre extrémité de l'échelle des qualifications, le Cedefop annonce la création de



1.322 emplois peu qualifiés supplémentaires dans le secteur des services (vendeurs, gardes, soins personnels, accueil clients...) et pas moins de 1.765 emplois dans des « tâches élémentaires » (nettoyage et entretien, aides, fast-food, assistants de cuisine, manoeuvres, récolte et traitement des déchets...).(8)

Cette polarisation de l'emploi, qui voit se gonfler les emplois très hautement qualifiés et les emplois non ou peu qualifiés du secteur des services, au détriment des qualifications moyennes, résulte de la conjonction de deux facteurs. D'une part la précarité sociale pousse les travailleurs, même qualifiés, à accepter des emplois sous-payés, ces fameux « hamburger jobs ». D'autre part, le développement technologique engendre certes une forte demande en experts, ingénieurs, techniciens de haut niveau, mais il tend aussi à détruire des emplois moyennement qualifiés : ceux dont on parvient aujourd'hui à traduire assez facilement la maîtrise en algorithmes formels, exécutables par des machines. En revanche, les emplois faiblement ou non qualifiés, surtout dans le secteur des services, nécessitent souvent encore l'intervention d'un humain et de son « bon sens », par exemple parce que la variété des situations que l'on peut rencontrer est trop difficile (et trop coûteuse) à anticiper dans un code informatique.



Flexibilité et compétences

Il se trouve que les employeurs des travailleurs très hautement qualifiés et ceux des travailleurs occupant des emplois non ou faiblement qualifiés dans le secteur des services ont paradoxalement des attentes assez semblables quant à la formation initiale de leur main d'oeuvre.

Dans les secteurs de pointe technologique, comme l'automobile et l'aviation, la pétrochimie, les industries liées aux biotechnologies, les infrastructures de télécommunications, l'informatique et la robotique..., où l'on utilise massivement de la main d'oeuvre très hautement qualifiée, on sait qu'il serait vain d'espérer voir l'enseignement suivre le rythme de l'innovation. On attend plutôt de l'école qu'elle développe la capacité d'apprendre tout au long de la vie, la capacité de mobiliser rapidement des connaissances nouvelles et variées, face à des situations complexes que l'on affronte pour la première fois.

Or, dans les grands secteurs de services — transports, hôtellerie, fast-food, industrie du loisir — où de plus en plus d'emplois ne font appel à aucune qualification précise mais plutôt à un portefeuille de « compétences de base », les employeurs formulent exactement cette même demande de flexibilité et d'adaptabilité.

Et chez les producteurs de matériel ou de services à haute composante technologique destinés au marché de masse — ordinateurs, smartphones, domotique, vente et réservations en ligne... — on souhaite pareillement que les consommateurs soient préparés à s'adapter continuellement aux nouveautés qu'ils déverseront sur le marché.

Or, tous ces secteurs réunis représentent un gigantesque corps d'entreprises de premier plan, où l'on trouve pêle-mêle, Airbus et Accor, Total et Burger King, Apple et la Fnac mais aussi une kyrielle des PME à la pointe du progrès. Leurs attentes, notamment en matière d'enseignement et de formation, sont suffisamment cohérentes et puissantes pour s'imposer facilement dans les discours dominants sur les politiques éducatives, en particulier dans les grands organismes internationaux tels l'OCDE et la Commission européenne, ou auprès des grands bureaux d'études du capitalisme international, tels Mc-Kinsey. Pour le Conseil européen,

« Les niveaux de compétence et d'aptitude des jeunes et des adultes doivent s'adapter constamment et profondément aux besoins évolutifs de l'économie et du marché du travail »(9)

Pour l'OCDE, la question essentielle en matière d'éducation n'est pas de déterminer quels savoirs l'école doit transmettre, mais plutôt

« comment l'éducation peut promouvoir le type de compétences transférables permettant de faire face et de s'adapter à l'incertitude et au changement économiques »(10)

Et la réponse à cette question se trouve systématiquement répétée depuis des années maintenant : en se consacrant moins aux savoirs, trop vite obsolètes, et plutôt aux compétences qui assurent flexibilité et adaptabilité. Ainsi que le souligne le Cedefop :

« dans un contexte de transitions professionnelles continues et de modifications rapides du lieu de travail (...) il est probablement plus important d'acquérir des compétences transversales que des compétences étroitement liées à la fonction occupée et aux processus de travail »(11)

Le mot « compétences » doit donc clairement être entendu selon l'acception qu'on lui donne dans la fa-



meuse « approche par compétences » : la capacité de mobiliser des savoirs nouveaux dans des situations complexes et inédites. Il s'agit là, disent encore les experts de l'OCDE, de :

«An innovative concept related to the capacity of students to apply knowledge and skills in key subject areas and to analyze, reason and communicate effectively as they raise, solve and interpret problems in a variety of situations».⁽¹²⁾



Compétences de base pour tous

Certaines de ces compétences sont jugées particulièrement importantes parce qu'elles sont requises dans à peu près tous les emplois, qu'ils soient hautement ou faiblement qualifiés : la capacité de communiquer dans sa langue maternelle ainsi que dans une ou plusieurs langues étrangères, les compétences numériques, les compétences relationnelles, un peu de « culture pratique » en sciences, technologies et mathématiques, de la sensibilité culturelle et les incontournables « esprit d'entreprise » et capacité d'« apprendre à apprendre ». Il s'agit là des fameuses « compétences de base » dont la plupart font l'objet des grandes enquêtes internationales telles que PISA.

Pour l'OCDE,

«Cet ensemble de compétences devient le noyau de ce dont doivent se soucier les enseignants et l'école ».⁽¹³⁾

Il faut attirer l'attention sur le double sens que peut revêtir l'expression « compétences de base ». Quand les enseignants disent que les premières années d'école doivent apporter les « bases », ils entendent par là les fondamentaux — connaissances, savoir-faire, méthodes de travail — qui permettront la poursuite d'études plus élevées par la suite : la lecture et l'écriture, l'orthographe et la grammaire, les bases du calcul et de la géométrie, une initiation au temps historique et aux méthodes scientifiques d'investigation, mais aussi l'organisation de son travail, la rigueur, le soin, l'exercice de la mémoire, les techniques de prise de note, etc. Les compétences de base dont parlent l'OCDE ou l'Union européenne sont d'une autre nature : il s'agit des bases communes aux exigences de la formation du capital humain pour les industries de haute technologie et pour les emplois faiblement qualifiés du secteur des services. Bien entendu, il y a un certain recoupement entre ces deux concep-

tions des « bases » à enseigner, celle des pédagogues humanistes et celle des pédagogues économistes : la communication sera un objectif partagé, mais pas la découverte et l'amour de la littérature ; certaines des dispositions mentales qui caractérisent « l'esprit d'entreprise » — planification, motivation, organisation... — sont également des fondements importants pour préparer l'enseignement secondaire ou supérieur, mais d'autres — le goût de la compétition, la soif de réussite sociale — lui sont étrangères.



Le grand capital plaide pour le tronc commun

L'Union européenne constate qu'entre dix et vingt millions de chômeurs européens ne disposent même pas de ces compétences de base-là, pourtant indispensables si l'on prétend entrer en compétition sur le marché du travail à quelque niveau que ce soit. La stratégie des compétences vise donc à faire en sorte que dorénavant tous soient « employables » sur le marché du travail. Il s'agit, nous promet-on, de

« sortir les individus de la pauvreté, en leur permettant notamment d'acquérir le type de compétences recherchées sur le marché du travail. ».⁽¹⁴⁾

La réalité est un peu plus prosaïque : en gonflant l'armée de réserve susceptible d'occuper les nouveaux postes peu qualifiés, on ne crée pas d'emplois supplémentaires, mais on augmente la concurrence entre les travailleurs, ce qui tend à abaisser le coût salarial. L'idée est formulée noir sur blanc dans une étude de la London Economics, qui a servi de base au développement des stratégies d'éducation européennes depuis 2006 :

Toutes choses restant égales par ailleurs, la réalisation des objectifs de Lisbonne [c'est-à-dire atteindre les compétences de base pour tous] augmentera le salaire réel des travailleurs qui sont aujourd'hui les moins qualifiés mais diminuera le salaire réel de ceux qui possèdent déjà ces compétences.⁽¹⁵⁾

Néanmoins, la volonté de faire accéder tous les jeunes, qu'ils soient futurs ingénieurs ou futurs vendeurs de hamburgers, aux mêmes compétences de base, a des implications quant à l'organisation et au fonctionnement de l'école. Ainsi l'OCDE plaide-t-elle depuis longtemps déjà en faveur de systèmes où, comme en Finlande par exemple, les élèves suivent un tronc commun de formation relativement long ; idéalement jusque 15 ou 16 ans.



Or, la réussite d'un tel tronc commun suppose la mise en place de dispositifs et de pratiques pédagogiques visant à combattre l'échec scolaire. Et là, on retombe sur la grande contradiction évoquée plus haut : avec quels moyens ? Certes, un tronc commun de longue durée peut constituer une économie par rapport à une filiarisation précoce : les enseignements techniques ou professionnels sont souvent plus coûteux que les formations générales, notamment en raison du nombre limité d'élèves par classe dans les cours de pratique et en raison des équipements particuliers que nécessitent les filières qualifiantes. Mais d'un autre côté, faire en sorte que tous les élèves soient capables de poursuivre le même enseignement jusqu'à 15 ou 16 ans, cela suppose l'investissement de moyens humains importants dans les premières années d'école. A défaut de pouvoir proposer de gonfler les budgets, l'OCDE et les fractions dominantes du Capital qu'elle représente, cherchent refuge dans des moyens moins coûteux de combattre l'échec et l'inégalité scolaire : le recours aux sciences cognitives, le travail sur la motivation des enseignants et des élèves, l'utilisation des TICE, l'individualisation des parcours d'apprentissage, etc.



Autonomie, évaluation, compétition.....

Et ce n'est pas tout. Dans un contexte de définancement, les objectifs en matière de compétences de base pour tous ne pourront pas être poursuivis via une politique volontariste émanant de l'Etat. Les réformes seraient alors trop coûteuses et trop lentes par rapport à l'agenda du grand capital. Pour accélérer la mise en oeuvre de sa vision, ce dernier table plutôt sur une stratégie d'autonomie et de mise en concurrence des écoles, en les soumettant à la pression des « clients » (entendez des parents) et en donnant davantage de pouvoir aux chefs d'établissement. En France, l'Institut Montaigne propose ainsi « de donner aux établissements publics et privés sous contrat qui le souhaitent la faculté de disposer d'une grande autonomie en matière de gestion, tant des moyens que de la pédagogie ». ⁽¹⁶⁾ Pareillement, l'OCDE regrette...

«la lenteur des systèmes d'éducation pour répondre (aux) besoins et s'adapter aux qualifications changeantes. (...) Les systèmes de formation et d'éducation sont excessivement bureaucratiques (et) il n'y a pas assez de flexibilité au niveau local pour adapter les programmes». ⁽¹⁷⁾

L'évaluation constante des élèves et des écoles, ainsi que des systèmes éducatifs eux-mêmes via PISA, sont un moyen d'alimenter cette compétition scolaire et de contribuer ainsi, à moindre frais, à la transition de l'enseignement vers les objectifs économiques formulés par l'OCDE et d'autres.

Mais cela ne va pas sans engendrer une nouvelle et profonde contradiction : l'autonomie et la concurrence entre écoles favorisent le développement d'un quasi-marché scolaire, ce qui s'accompagne inévitablement de phénomènes de ségrégation sociale dont les effets vont diamétralement à l'encontre des objectifs de tronc commun et de « réussite pour tous » (dans l'accès aux compétences de base, s'entend) que poursuivent par ailleurs les mêmes milieux économiques. Ainsi la Suède, qui passait encore il y a quelques années pour un modèle d'égalité sociale dans les performances PISA, est en train de sombrer dans les classements d'équité, depuis qu'elle a libéralisé le marché scolaire en offrant aux parents un chèque scolaire leur permettant de choisir l'école en toute liberté. Et la Finlande a commencé d'emprunter la même voie.

Les positions de l'OCDE en la matière sont donc mitigées, voire contradictoires : elle plaide pour l'autonomie, la responsabilisation et une certaine compétition entre les établissements scolaires, mais elle se prononce également pour une régulation du marché scolaire, afin d'en éviter les excès.



L'équité, façon OCDE.....

Les publications de l'OCDE attachent souvent de l'importance à l'équité sociale dans l'enseignement. Cependant, la vision de l'équité qui y transparait n'a pas grand chose en commun avec celle que les défenseurs des classes populaires mettaient en avant au XXème siècle quand, sous le slogan « tous travailleurs, tous intellectuels », ils stigmatisaient à la fois la division capitaliste du travail et le rôle de l'école dans sa reproduction. Aujourd'hui, dans les sphères proches de l'OCDE, l'équité ne vise que le « droit » pour tous d'accéder aux compétences de base, qui assureront leur employabilité — mais sans garantir un emploi. Vous serez tous adaptables et flexibles, tous disposés à vous intégrer dans les nouveaux processus de production, tous assoiffés d'utiliser le dernier gadget électronique à la mode, tous prêts à



passer au numérique, tous en mesure d'(ab)user du « globish » (global english). Bref, tous égaux... face au changement et à la mondialisation capitaliste.

Tous incapables d'y résister, aurait-on envie d'ajouter.

Même la vision étroitement économiste et de court terme de l'éducation est mise à mal par les lourdes contradictions internes liées à l'indispensable austerité budgétaire et à la ferme volonté d'introduire des mécanismes de marché dans l'éducation. Dès lors, le « tronc commun » promis par l'OCDE et ses amis, recentré sur une version minimaliste des seules compétences de base et de l'adaptabilité, s'apparente davantage à un nivellement des ambitions qu'à un progrès de l'école démocratique.



Qualification et orientation

Si la plupart des textes des grandes organisations ou institutions, telles l'OCDE et l'Union européenne, plaident généralement en faveur de la primauté des compétences (de base ou transversales), d'autres documents, émanant parfois des mêmes autorités, recommandent au contraire de mieux cerner l'évolution des aptitudes professionnelles afin d'y adapter plus étroitement l'enseignement qualifiant. Ainsi, le Conseil européen, dans son « Communiqué de Bruges » (2010), estimait qu'il convenait de

régulièrement revoir les normes professionnelles et les normes relatives à l'enseignement et à la formation, qui définissent les critères auxquels doit satisfaire le titulaire d'un certificat ou d'un diplôme donné». Dans cette optique, il recommandait de renforcer la collaboration entre les acteurs de la formation professionnelle — État, écoles, entreprises — en matière d'anticipation des compétences. Le Conseil souhaitait également voir se développer des initiatives pour « permettre aux enseignants d'améliorer leur connaissance des pratiques de travail.⁽¹⁸⁾

L'opposition entre ce discours-ci et celui des compétences reflète une contradiction profonde : celle qui oppose les employeurs des secteurs les plus porteurs (technologies de pointe et services) à ceux des secteurs actuellement en déclin (constructions métalliques, bâtiment, chantiers navals...).

Chez les recruteurs de cadres et de concepteurs pour des entreprises oeuvrant dans des domaines

technologiques de pointe, tout comme chez ceux qui embauchent des serveurs pour les voitures bar des TGV, le problème n'est pas de trouver des personnes disposant exactement de la formation spécialisée adéquate : c'est sans espoir dans le premier cas, où il faudra de toute manière une formation initiale et continuée dans l'entreprise, et c'est sans objet dans le second cas, où aucune qualification particulière n'est requise. En revanche, on y regrette que les travailleurs manquent parfois de sens de l'initiative, qu'ils répondent de façon trop mécanique à des situations inédites, qu'ils ne soient pas assez prompts à se doter de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire, en fonction des besoins, que leur façon de s'exprimer et de communiquer ne soit pas toujours adaptée à la nature de leur tâche... Ici, le développement des compétences générales est une demande forte adressée au système éducatif.

Inversement, dans les entreprises plus « traditionnelles », où l'on embauche des tourneurs, des soudeurs, des graveurs, des maçons, des menuisiers, des plombiers... le savoir-faire du professionnel est primordial et l'emporte sur de vagues considérations d'adaptabilité et autres compétences sociales. Les jérémiades récurrentes de ce patronat-là, lorsqu'il dit manquer cruellement de main d'oeuvre qualifiée, doivent certes être entendues avec quelque réserve. Elles témoignent souvent moins d'une réelle pénurie de travailleurs que d'une élévation du niveau d'exigence à l'embauche en raison, notamment, du différentiel de compétitivité avec les secteurs qui peuvent recruter dans un vaste réservoir de main d'oeuvre peu qualifiée. Mais leur discours n'en est pas moins fortement présent et parfois justifié par des pénuries réelles ; il influence donc également les politiques éducatives.

Les positions de ce patronat-là sont beaucoup plus frileuses sur la question du tronc commun et privilégient plutôt une orientation précoce vers les filières techniques et professionnelles ; une orientation « positive », basée sur un réel choix, exprimé par les jeunes et non pas consécutif à des échecs scolaires répétés. Ils plaident par ailleurs en faveur d'une « revalorisation » de l'enseignement qualifiant, entendue comme un renforcement de la formation pratique : certification par unités, davantage de stages pratiques, formation en alternance, etc.

Cette vision est soutenue par un discours idéologique proclamant que « l'intelligence pratique » vaut bien « l'intelligence théorique » (mais qui se garde bien d'affirmer que l'une et l'autre devraient bénéficier des mêmes salaires).



Nos propres enfants riches d'abord

A ces contradictions entre les attentes opposées d'un même patronat — assurer les compétences pour tous tout en libéralisant le marché scolaire — ou entre des catégories patronales aux intérêts divergents — compétences contre qualifications — vient s'ajouter une contradiction entre les intérêts collectifs et les intérêts individuels des classes aisées.

La plupart des familles de la haute et de la moyenne bourgeoisie disposent de capitaux plus ou moins importants, investis dans des fonds de placements en actions ou en obligations. Leurs intérêts, comme capitalistes, sont ceux de ces grandes entreprises de pointe technologique ou des secteurs de service émergents dont les attentes éducatives sont typiquement relayées par les grands organismes ou institutions que sont l'OCDE, la Commission européenne, le Cedefop, etc.

Cependant, ces familles ont aussi (ou prévoient d'avoir un jour) des enfants et des petits enfants dont ils entendent assurer l'avenir. Parfaitement conscientes de la polarisation croissante du marché du travail, elles veulent garantir le positionnement de leur progéniture sur le marché du travail, en leur assurant les meilleures trajectoires scolaires. De plus, elles nourrissent des objectifs éducatifs propres à leur classe, qui ne peuvent se dissoudre dans le flou des compétences de base. Pour faire partie des classes dominantes, leurs enfants doivent acquérir de solides connaissances dans tous les savoirs porteurs de capacité à décider, à diriger, à gouverner : histoire, géographie, philosophie, littérature, anglais de haut niveau, etc.

A moins de faire partie de la toute petite minorité capable de se payer un enseignement entièrement privatisé, ces familles tendent par conséquent à plaider pour un recentrage de l'école sur des savoirs solides et de haut niveau parce qu'elles savent que leurs enfants en auront besoin. Elles rejettent les discours en faveur de l'équité scolaire, en laquelle elles ne voient qu'un danger de nivellement et, surtout, une menace concurrentielle pour leurs propres enfants. Elles méprisent les efforts visant « la réussite pour tous », car elles savent et préfèrent que leurs descendants aient un accès privilégié aux conditions de la réussite scolaire (aide à domicile, cours particuliers...). Elles refusent le tronc commun scolaire de longue durée, préférant une orientation précoce

où les filières d'élite soient clairement identifiées. Elles exigent une grande liberté de choisir l'école de leurs enfants, soutiennent le droit des établissements de se positionner clairement sur le marché scolaire, éventuellement en publiant les résultats aux tests nationaux ou internationaux, et vont donc, dans ce domaine, beaucoup plus loin que l'autonomie et la responsabilisation réclamées par l'OCDE. Bref, elles souhaitent préserver (ou rétablir) les structures et les curricula qui, dans les décennies passées, avaient assuré la position privilégiée de leurs enfants dans la compétition scolaire.



Hésitations petites-bourgeoises

Le positionnement des familles petites-bourgeoises est plus contradictoire. D'un côté, elles partagent les aspirations élitistes que nous venons de décrire et, sur la question du quasi-marché scolaire, elles sont parfois encore plus attachées au libre choix que la haute et la moyenne bourgeoisie. En effet, leur situation financière les oblige à vivre dans des quartiers plus proches des classes populaires et elles craignent donc particulièrement les politiques de régulation des inscriptions sur base de la distance domicile-école.

Pourtant, d'un autre côté, ces familles craignent que leurs enfants ne soient victimes d'un système scolaire trop sélectif. De ce fait, elles peuvent être favorables à des politiques de soutien scolaire, de lutte contre le redoublement et l'échec scolaire. Dans la petite bourgeoisie intellectuelle, particulièrement, on estime parfois aussi que l'essentiel ne s'apprend pas à l'école, mais en dehors, lorsqu'on amène les enfants au musée, au cinéma, aux expositions, en voyage. Trop de temps d'école, trop de contraintes scolaires sont néfastes de ce point de vue. On plaide donc pour un tronc commun et un allègement du temps d'école, mais aussi pour davantage de choix individuels dans les cursus scolaires, pour des écoles aux « pédagogies différentes », etc.

En Belgique francophone, les représentants typiques de ces positions contradictoires se trouvent dans des associations comme l'asbl *Élèves*⁽¹⁹⁾ qui mène un combat acharné contre toute régulation des inscriptions scolaires mais plaide également pour « une politique pragmatique de non-redoublement basée sur la mise en place d'un travail concret d'accompagnement des équipes éducatives de terrain, prioritairement en maternelle et en primaire »⁽²⁰⁾



Des politiques instables et contradictoires

Ces multiples contradictions au sein des couches dirigeantes de la société permettent de comprendre certaines trajectoires sinueuses et incohérences des politiques éducatives. En gros, nous sommes en présence de quatre « lignes politiques » auxquelles nous allons, par facilité, accoler des noms (qu'il ne faut surtout pas trop prendre au sérieux) :

- la ligne « OCDE-UE », largement dominante, car représentant les intérêts des puissantes entreprises actives dans les technologies de pointe et les services et donc aussi, indirectement, ceux du monde financier ; on peut la résumer par des mots-clés comme : compétences, tronc commun, école de la réussite, autonomie, évaluation, efficacité pédagogique, TICE, austérité, citoyenneté...

- la ligne « Mécano », représentant les intérêts typiques d'entreprises plus traditionnelles, peinant parfois à recruter de la main-d'oeuvre ouvrière moyennement qualifiée ; mots-clés : qualification, orientation, stages, alternance, formation (poly-)technique, liens école-entreprise,...

- la ligne « Vieille France », représentant les intérêts particuliers des familles bourgeoises, possiblement contradictoires avec leurs intérêts collectifs des capitalistes ; mots-clés : tradition, redoublement, sélection, libre choix, exigence, pédagogie frontale,...

- la ligne « Intellos », représentant l'un des pôles des intérêts contradictoires de la petite bourgeoisie (l'autre se fondant avec la « Vieille France ») ; mots-clés : non-redoublement, tronc commun, libre choix, pédagogies différenciées, individualisme,...

On peut observer une certaine proximité entre les lignes « OCDE-UE » et « Intellos » : dans les deux cas, on retrouve l'idée du tronc commun, l'attachement aux réformes pédagogiques, à la lutte contre l'échec scolaire, etc. A contrario, les lignes « Mécano » et « Vieille France » ont en commun l'idée que les anciennes formes scolaires étaient finalement fort satisfaisantes, qu'une sélection précoce vaut mieux que de maintenir dans une formation commune des enfants trop différents, que les savoirs sont plus importants que les vagues compétences, etc.

Ces proximités au niveau des intérêts objectifs des uns et des autres expliquent, au moins en partie, les posi-

tionnements politiques observables dans les débats d'éducation. Car si tous les partis de gouvernement sont forcément respectueux de la ligne dominante « OCDE-UE », ils doivent également tenir compte des sensibilités de leurs électors et bases respectifs. Ainsi, la social-démocratie et plus généralement les formations du « centre gauche », qui ont de puissants liens traditionnels avec la petite bourgeoisie intellectuelle, sont-ils généralement ouvertement favorables aux lignes « OCDE-UE » et « Intellos ». Alors que les partis « de droite », profondément ancrés dans les milieux du petit patronat, des indépendants et des familles bourgeoises, reprennent plus volontiers les thèses « Vieille France » et « Mécano ».

Sous la pression d'organisations internationales et de lobbies tels que la Table Ronde Européenne des Industriels (ERT), de nombreux pays se sont lancés dans des plans de réformes sur les compétences, la prolongation du tronc commun, l'autonomie des écoles, etc. Les enquêtes PISA y ont grandement aidé en popularisant l'exemple de pays tels la Finlande ou la Suède. Ces réformes furent souvent l'oeuvre de gouvernements de centre-gauche. En Belgique francophone ce fut le cas du « décret missions » par lequel une ministre socialiste, Laurette Onkelinx, imposa l'approche par compétences en 1997 ; ce fut le cas des trois décrets « inscription-mixité » qui virent des ministres socialistes (Marie Arena, Christian Dupont) et démocrate-chrétienne (Marie-Dominique Simonet) tenter d'apporter un tout petit peu de régulation dans l'ultra-libéral marché scolaire belge ; c'est encore le cas du « Pacte d'excellence », lancé par la démocrate-chrétienne Joëlle Milquet avec l'appui du PS et qui vise à prolonger le tronc commun, à améliorer les compétences de base et à combattre le redoublement. En Flandre, des coalitions « multicolores », allant du parti socialiste à la droite libérale, décrétèrent ou tentèrent de mettre sur les rails des réformes analogues, avant que l'arrivée au pouvoir de la droite nationaliste n'y mette le holà. En France, les ministres socialistes Claude Allègre, Jack Lang et Najat Vallaud Belkacem jouèrent un rôle moteur dans l'orientation sur les compétences, l'autonomie des écoles, le non-redoublement, etc. Et au niveau européen, c'est la socialiste française Edith Cresson qui fut la cheville ouvrière des premières tentatives de mise en oeuvre d'une politique éducative commune, inspirée par la ligne de l'OCDE.

Paradoxalement, là où la « gauche » peut mener la politique du grand capital sans trop d'états d'âmes, la « droite » est contrainte à davantage de prudence. En raison des contradictions entre cette politique et les attentes de sa base ou de ses électeurs, elle se voit contrainte d'adopter des positions plus ouvertes aux lignes « Mécano » et « Vieille France ». Et ce d'autant



plus que l'extrême droite, son principal concurrent électoral, adopte ces lignes sans la moindre réserve.

En Belgique francophone, le MR (Mouvement Réformateur, parti libéral de droite) se positionne comme le champion du refus de toute régulation des inscriptions scolaires, alors qu'il sait pertinemment qu'un retour en arrière sur ces questions entraînerait un véritable chaos ; il refuse aussi, par avance, l'idée d'une prolongation du tronc commun d'enseignement jusqu'à 15 ans, telle qu'elle est prévue en principe par le Pacte d'excellence.⁽²¹⁾ En Flandre, la montée en force de la droite nationaliste N-VA⁽²²⁾ et son retour au gouvernement flamand en 2014 ont mis fin aux velléités de réforme de l'enseignement secondaire et menacent les modestes politiques de régulation des inscriptions scolaires qui avaient été mises en place antérieurement.



Blanquer, l'équilibriste

En France, l'actuel ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer, est l'une des plus parfaites incarnations des attentes contradictoires de la bourgeoisie en matière d'enseignement et de la difficulté politique à s'y mouvoir en équilibre. La structure même de son ouvrage « L'école de la vie, l'école de demain » en témoigne. Chaque thème (école primaire, collège, etc.) y est abordé selon « trois piliers : tradition, comparaisons internationales, science ». La parole de « tradition » sert à donner des gages aux électeurs et relais de droite et au patronat « vieux style » ; les leçons de la « science » (pédagogie, psychologie cognitive, neuro-sciences, ...) satisfèront le public de la petite bourgeoisie intellectuelle qui a massivement soutenu l'arrivée au pouvoir d'Emmanuel Macron ; entre les deux, les « comparaisons internationales » produites par l'OCDE et les organismes européens (Eurydice, Cédéfop...) permettent de centrer l'action sur l'essentiel.

Blanquer est bien conscient que son pays accuse un énorme retard dans la réalisation des objectifs de l'OCDE : les résultats aux tests PISA sont particulièrement mauvais chez les enfants des classes populaires. « La France semble être le pays de l'OCDE où l'origine sociale pèse le plus sur la trajectoire scolaire »⁽²³⁾, dénonce-t-il très justement. Pour lutter contre les inégalités sociales dans l'enseignement, il promet notamment de diminuer les effectifs en

maternelle comme le recommande l'OCDE. Car la France est l'un des pays où le taux d'encadrement (le ratio profs/élèves) en maternelle et en primaire est le plus mauvais d'Europe. Mais remédier à cela coûte cher et, politique d'austérité oblige, il faudra donc se contenter d'une diminution des effectifs dans les zones les plus défavorisées.

Pas sûr que cela suffise pour résoudre les problèmes observés au niveau du collège. Celui-ci, dit Blanquer, « ne parvient pas à remédier aux difficultés apparues dès l'école primaire. Au contraire, il tend à enraceriner, voire à accroître les inégalités scolaires d'origine sociale » et a « du mal à faire face à l'hétérogénéité des niveaux entre les élèves ». À défaut de se donner les moyens de faire réussir le collège unique, Blanquer se voit donc contraint, sinon d'y renoncer, au moins d'en abaisser les ambitions démocratiques. Et d'entendre les demandes de la bourgeoisie. D'un côté...

Oui, le collège doit être conçu dans la continuité de l'école primaire. Avec elle, il constitue la première partie de la vie scolaire de l'enfant, celle qui lui donne son socle de connaissances et de compétences pour la vie. Il doit ainsi permettre de consolider les savoirs fondamentaux mais aussi de prendre en compte les spécificités de l'élève.

Mais de l'autre...

Non, le collège ne peut plus être unique, au sens de standardisé. Il doit au contraire être organisé de telle manière que les forces de l'élève puissent être valorisées pour lui tracer un parcours correspondant à ses talents et à ses souhaits.

Et donc,...

Le collège du futur offrira des parcours personnalisés. L'élève appartiendra à une classe mais une bonne partie de son temps se passera en petits groupes de compétences, en travaux personnels encadrés, en activités choisies. La progression au cours des quatre années se fera au rythme de chacun.

Et voilà le pourfendeur de l'inégalité scolaire française qui nous assure que « le discours égalitariste est destructeur »⁽²⁴⁾.

Même ambiguïté en matière de pédagogie. Blanquer plaide pour un retour à l'apprentissage de la lecture par la méthode syllabique, l'interdiction des téléphones portables à l'école, le recentrage sur les savoirs fondamentaux, la rigueur et la discipline. Mais de la même voix il soutient les expérimentations pédagogiques basées sur les neuro-sciences, notamment celles de Céline Alvarez, il avoue être un fan de Montessori et envisage de personnaliser les parcours scolaires en ayant recours à l'intelligence artificielle.



Cependant, l'essentiel est ailleurs. Le 19 janvier, le ministre a invité les dirigeants de 30 grandes entreprises à un échange sur l'éducation nationale. Il y a insisté sur les « soft skills », les compétences relationnelles et transversales.⁽²⁵⁾ Il déclare aussi que « le monde sera de plus en plus technologique » et qu'il faut « préparer les enfants à y entrer »⁽²⁶⁾. Ces positions-là sont bien dans la ligne du grand capital et de l'OCDE. Mais chez Blanquer elles sont associées à un attachement particulier pour les intérêts du patronat traditionnel.

La voie professionnelle (...) souffre d'un manque de lisibilité des diplômes, d'une adéquation imparfaite entre les formations proposées et les attentes du monde économique et d'une articulation trop limitée avec l'apprentissage. Malgré des réussites emblématiques, ces difficultés se traduisent par un déficit d'image et par la réticence des élèves et des familles à opter pour les formations qu'elle propose.⁽²⁷⁾

La réforme de l'enseignement professionnel (aura) pour objectif de redonner toute sa valeur, son attractivité, son prestige et son efficacité à l'enseignement professionnel⁽²⁸⁾

Blanquer souhaite notamment « améliorer les choix d'orientation » en introduisant un bilan de compétences à l'entrée en seconde (équivalent de la quatrième année secondaire belge) pour tous les élèves.



Conclusion: quelle ligne pour les forces de progrès?

Les lignes politiques qui caractérisent les attentes éducatives des classes dominantes nous éclairent, par effet miroir, sur ce que doivent être les objectifs de réforme de ceux qui ont à cœur de défendre les intérêts des classes populaires.

Nous rejetons la ligne économiste de l'OCDE et celle de la classe moyenne intellectuelle car, à quoi bon un tronc commun prolongé si c'est pour réduire les apprentissages à de vagues compétences de base et si c'est pour laisser le manque de moyens, la concurrence entre écoles, les pédagogies différenciées, ... creuser les inégalités et les ségrégations ? C'est pourquoi, en Belgique francophone, nous ne saurions nous satisfaire du « Pacte d'excellence » actuel.

Nous rejetons pareillement la ligne des patrons « traditionnels » et des grandes familles bourgeoises car à quoi bon élever les objectifs d'apprentissage si c'est

pour enfermer, dès 12 ans, les enfants des classes populaires dans des filières qualifiantes sans aucune formation générale solide. C'est pourquoi nous refusons catégoriquement les politiques éducatives d'un Blanquer en France et plus encore celles du MR, du VLD ou de la NVA en Belgique.

Nous refusons de choisir entre l'équité et l'exigence, entre le tronc commun et un programme d'enseignement de haut niveau. Nous voulons les deux.

Parce que c'est la condition d'une citoyenneté critique universellement partagée.

Et parce que nous avons la conviction que les enfants des familles populaires ne sont pas intellectuellement moins capables que les autres. En revanche, un tel objectif exigera des moyens et une politique ambitieuse :

1. Réduire drastiquement les effectifs en début de scolarité afin de pouvoir construire avec tous les enfants ce rapport positif à l'école et aux savoirs dont certains « héritent culturellement » dans leur famille.

2. Pour la même raison, inverser la tendance quant au temps scolaire : il faut donner plus de temps à l'école afin de pouvoir y apporter à tous la richesse de découvertes et d'expérimentations variées dont certains bénéficient chez eux.

3. Donner à l'école le moyen d'accompagner chaque élève dans son travail individuel (les « devoirs et leçons »).

4. Faire de l'école un véritable lieu de vie, où les apprentissages théoriques et pratiques, ainsi que l'éducation aux valeurs de coopération, de solidarité, de respect envers soi-même et les autres, de rigueur... s'acquièrent sur le chantier du travail et de la vie quotidienne.

5. Combattre les mécanismes de ségrégation sociale et académique qui tendent à confiner les enfants du peuple dans des écoles de relégation, stigmatisées comme telles.

6. Enfin, à ces conditions, on pourra offrir à tous les enfants un solide bagage de formation commune à la fois classique et polytechnique. Une partie de cette formation commune peut se faire dans le cadre structurel d'un tronc d'enseignement commun (par exemple via un collège unique jusque 15 ans) mais même au-delà, une fois que les besoins de la spécialisation professionnelle ou de la préparation aux études supérieures ont séparé les élèves, il faut garantir la poursuite de cette formation commune qui ne saurait s'achever à 15 ans.



Notes

1 Federal reserve statistical release, 16 mai 2018

2 Hanushek, E.A., and Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature* 46, 607–668.

3 OCDE (2016). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2016*.

4 Research and Markets (2018), *Global Online Education Market - Forecasts from 2018 to 2023*

5 Conseil européen (2012). *Favoriser l'enseignement et la formation professionnels en Europe: Le communiqué de Bruges*.

6 Blanquer, Jean-Michel (2017). *L'École de la vie?; L'École de demain*

7 Le Centre européen de développement de la formation professionnelle, devenu l'organe européen chargé d'examiner et de promouvoir l'adéquation entre éducation et travail.

8 CEDEFOP (2016). *Future skill needs in Europe: critical labour force trends*.

9 Conseil européen (2012). *Conclusions du Conseil du 26 novembre 2012 sur l'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, à la croissance et à l'emploi*.

10 OCDE 2016, *op.cit.*

11 CEDEFOP (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecasts 2012*

12 Ananiadou, K., and Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. The OECD Education Working Papers*.

13 Ananiadou & Claro, *op.cit.*

14 OCDE 2016, *op.cit.*

15 European Commission (2005). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training (Brussels)*.

16 Institut Montaigne (2001). *Vers des établissements scolaires autonomes*.

17 Froy, F., Giguère, S., and Meghnagi, M. (2012). *Skills for Competitiveness: A Synthesis Report (OECD)*.

18 Conseil européen (2010). *Communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels*.

19 Écoles Libres Efficaces Vivantes et Solidaires, ASBL

20 ELEVES asbl, communiqué de presse du 30 août 2016

21 Adopté par l'exécutif de centre gauche, actuellement au pouvoir en Fédération Wallonie-Bruxelles.

22 Nieuw-Vlaamse Alliantie, une formation de droite radicale issue de l'éclatement de la Volksunie et qui a grandi en siphonnant l'électorat du parti fasciste Vlaams Belang.

23 Editions Odile-Jacob, 2017.

24 Blanquer, L'Obs, 23/08/17

25 L'Alliance pour l'Education, 19/01/2018

26 La Tribune, 22/12/2017

27 Communiqué de presse de Jean-Michel Blanquer, 9/11/2017.

28 BFM TV, 28/05/2018



France: PARCOURSUP'

PAR MICHÈLE JANSS

Parcoursup est un site internet qui gère les vœux d'affectation des futurs étudiants de l'enseignement supérieur public français. Il remplace l'ancien système d'affectation post-bac.

Selon plusieurs élus, syndicats et professeurs, un élève sortant d'un lycée prestigieux aurait plus de chances de voir ses vœux acceptés qu'un autre, au dossier identique, mais provenant de certains lycées défavorisés.

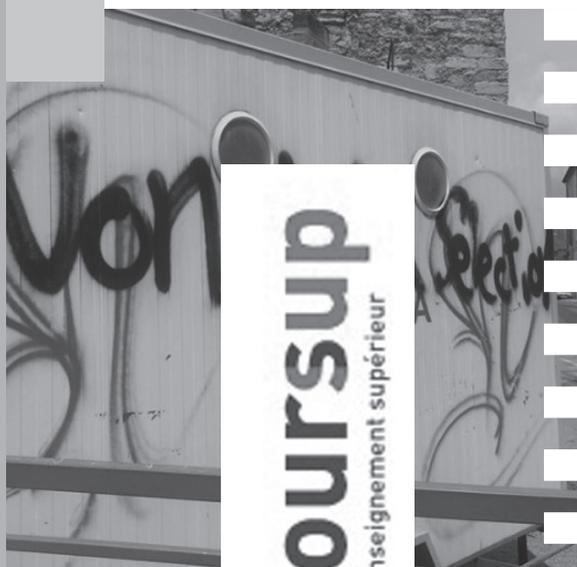
Peu de temps après l'annonce des premiers résultats, les établissements ont fait les comptes. Sur toute la France, près de la moitié des élèves se sont retrouvés sans réponse positive le premier jour. Mais il semble que ce ne soit pas le cas pour tous les lycées.

Au lycée Paul-Eluard, à Saint-Denis, près de Paris, certains professeurs sont en colère. Selon eux, 65 % des élèves n'avaient pas de proposition le premier jour des résultats, le 22 mai.

Une semaine plus tard, toujours selon les chiffres des professeurs, la situation n'est toujours pas satisfaisante : 33 % des élèves au niveau national n'ont pas de proposition, contre 56 % de ceux du lycée Paul-Eluard. Le proviseur du lycée affirme, quant à lui, que 48 % des élèves sont encore sans proposition.

Le rectorat demande aux futurs étudiants d'être patients...

Source: https://www.lemonde.fr/education/article/2018/05/31/parcoursup-accuse-de-discrimination-un-lycee-bloque_5307792_1473685.html



parcoursup
Entrez dans l'enseignement supérieur



Le Lycée professionnel, double relégation scolaire et sociale

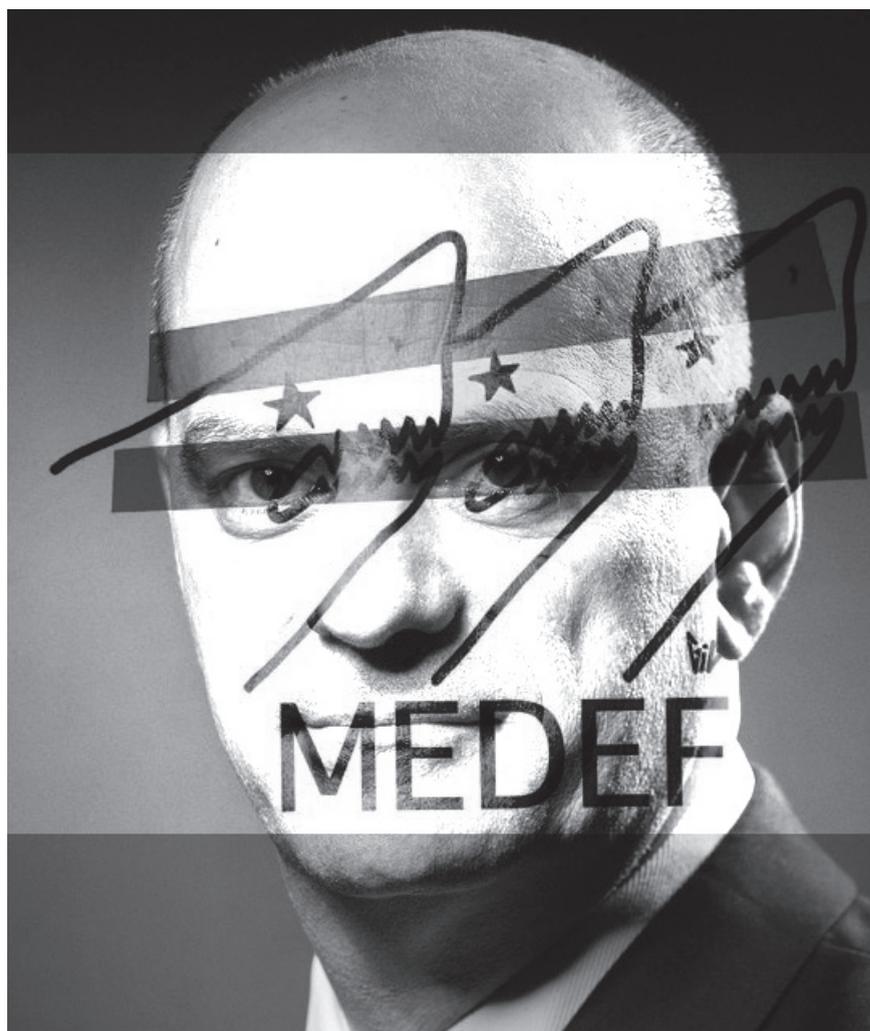
Plutôt que de servir d'outil d'émancipation, le Lycée professionnel souffre d'une double relégation scolaire et sociale. Il se trouve en concurrence avec les filières d'apprentissage.

Il est trop souvent admis que la qualité de la formation des jeunes permettrait de résoudre les problèmes du chômage. Rapprocher l'école de l'entreprise permettrait de lutter contre le chômage de masse. Si c'est vrai pour une petite partie des demandeurs d'emploi, cette adéquation formation/emploi est un mythe. Parce que le chômage de masse reste lié à l'offre de travail et que celle-ci dépend des entreprises.

Le Medef soutient que c'est le boulot des patrons de former, auquel cas l'apprentissage est présenté comme plus performant. En fait, les patrons ne forment pas, ils trient. L'apprentissage, loin d'être un service, se comporte comme un marché. Et comme le marché du travail, il est soumis à l'offre de places disponibles.

Face à ces évolutions, les enseignants des lycées professionnels ont des craintes. La mission de l'école reste la principale question. Le professeur de lycée fournit une formation où l'apprentissage d'un métier se trouve mis en contexte dans la culture générale, où les diplômes ne valent pas seulement sur le marché du travail mais sont aussi sources d'intégration sociale et une garantie pour la sécurité du futur travailleur. Doit-on sacrifier la citoyenneté critique à la soi-disant efficacité de l'entreprise formatrice ?

Source : *Les lycées professionnels, parent pauvre de l'éducation* - Le Monde diplomatique, mars 2018





Regards croisés Nord-Sud sur l'École en Belgique

Colloque organisé par l'Aped

Samedi 10 novembre 2018, Bruxelles
Colloque organisé par l'Appel pour une École démocratique (Aped)

Regards croisés Nord-Sud sur l'École en Belgique

*Similitudes et divergences des politiques éducatives
en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Programme

9h15 Inscriptions. Stands. Café.

10h00. Début des travaux. Introduction du colloque.

10h15. Keynote d'ouverture par Dirk Jacobs (ULB) :
« *Équité et ségrégation scolaires en Belgique, ce que montrent les études comparatives* »

11h00-13h00. **Les politiques de déségrégation à l'épreuve**

• Marc Demeuse (UMons)
« *Bilan des décrets inscription en Fédération Wallonie-Bruxelles* »

• Pause café

• Thomas Wouters (KU-Leuven) :
« *Les politiques d'inscription scolaire en Flandre ; les leçons du "double contingentement"* »

• Jean-Pierre Kerckhofs (Aped) :
« *La proposition de l'Aped pour réguler les inscriptions scolaires* »

Ces interventions seront suivies d'un premier échange avec le public.

13h00-14h00. Buffet froid

OPROEP VOOR EEN
DEMOCRATISCHE
SCHOOL

OVDS

APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DEMOCRATIQUE

APED



14h00. La longue quête d'un tronc commun polytechnique

• Pierre Waaub (CGé-FGTB) :

« Prolonger le tronc commun : promesses et faiblesses du Pacte d'excellence »

• Goele Cornelissen (COC) :

« Enjeux de la formation commune : le débat sur la réforme des "eindtermen" en Flandre »

• Nico Hirtt (Aped) :

« Economisme et idéologie dans les conceptions dominantes sur la formation commune »

15h20-16h00. Débat final avec tous les participants.

Informations pratiques

Date : samedi 10 novembre 2018, de 9h15 (début des travaux à 10h00 précises) à 16h00

Langue : les intervenants s'expriment dans leur langue (ou alternativement en français et en néerlandais pour les bilingues). Une traduction simultanée sera assurée.

Lieu : centre communautaire « De Markten », 5 Vieux Marché aux Grains, 1000 Bruxelles (15' minutes à pied depuis la Gare Centrale, 2' depuis la station de métro Sainte Catherine. Parking payant à la place du Nouveau Marché aux Grains).

P.A.F. : En cas d'inscription et paiement avec le 31 octobre : 12 € (membres Aped : 8 €). Paiement sur place : 15 €. Ce prix comprend les boissons pendant les pauses et le buffet froid à midi.

Inscription préalable vivement recommandée via le site www.ecoledemocratique.org. Paiement au compte BE42 0000 5722 5754 de l'Aped, Avenue des Volontaires 103/6, 1160 Bruxelles.

Présentation des intervenants et des interventions

Dirk Jacobs, professeur en sociologie à l'ULB et affilié au Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME), décrira, à partir de diverses sources statistiques, la situation des enseignements francophone et flamand sur le plan de l'équité. Il montrera l'impact de la ségrégation sociale et académique engendrée par les quasi-marchés scolaires et par une sélection précoce.

Marc Demeuse, vice-recteur à l'enseignement à l'Université de Mons et directeur de l'Institut d'admini-

nistration scolaire, analysera les divers décrets « inscription » ou « mixité » introduits en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il examinera dans quelle mesure ces décrets ont été de nature à répondre au problème de la mixité sociale dans l'enseignement ou s'ils ont seulement permis de gérer le marché scolaire.

Thomas Wouters, chercheur au Research Centre of Public Economics, de la KU Leuven, exposera l'évolution et le bilan des politiques d'inscription scolaire en Flandre. Il s'attachera en particulier au système du "double contingentement" qui impose aux écoles d'admettre un contingent minimum d'élèves « favorisés » et d'élèves « défavorisés ».

Jean-Pierre Kerckhofs, enseignant et président de l'Aped, expliquera comment on pourrait réduire la ségrégation sociale engendrée par le marché scolaire en proposant d'emblée une école aux parents, sans obligation, et en utilisant ce levier en vue d'organiser la mixité sociale.

Pierre Waaub, enseignant, militant à CGé (Changement pour l'égalité) et chargé de mission pour la FGTB-Enseignement sur le Pacte d'excellence, analysera les promesses de ce Pacte en matière de prolongation du tronc commun, notamment à la lumière des échecs relatifs des tentatives précédentes. Il exposera quels sont les atouts, les faiblesses et les enjeux de luttes sur ce point dans le processus du Pacte.

Goele Cornelissen est docteur en sciences pédagogiques et responsable du service d'études de la COC, le syndicat chrétien de l'enseignement en Flandre. Elle nous proposera une réflexion sur la signification, la forme et le contenu de la formation commune, notamment à la lumière des réformes de l'enseignement secondaire en Flandre et du renouvellement des « eindtermen » (l'équivalent flamand des "socles de compétences").

Nico Hirtt, enseignant retraité et chargé d'études pour l'Aped, analysera le débat sur le tronc commun sous l'angle des contenus. Il montrera en quoi un tronc commun « général et polytechnique » réellement porteur de citoyenneté critique devrait être pensé en rupture avec la vision économiste dominante de l'éducation.

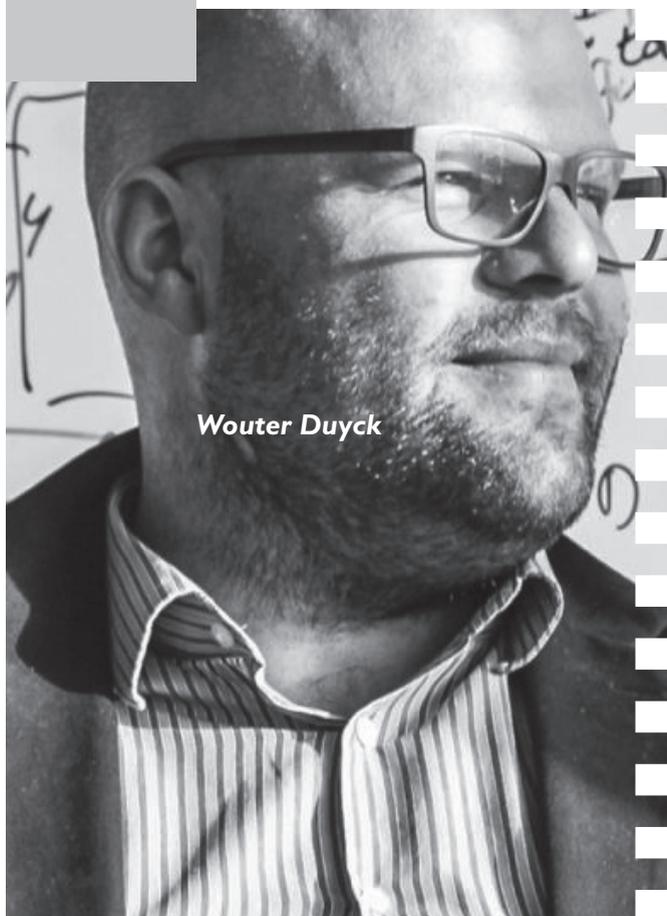


COUPS DE GUEULE

LA LIBRE DONNE LA PAROLE À UN NÉGATIONISTE DE L'INÉGALITÉ SCOLAIRE

PAR NICO HIRTT

La Libre du 26 avril consacrait une pleine page à une interview de Wouter Duyck, professeur de psychologie cognitive à l'UGent. Sous le titre « En Flandre quand je parle du Pacte d'excellence, tout le monde hallucine », il explique pourquoi selon lui l'idée même d'un tronc commun serait un non-sens et conduirait obligatoirement à un nivellement catastrophique. En cela sa critique est diamétralement opposée à la nôtre : nous sommes favorables au principe du tronc commun, mais craignons que le Pacte ne se donne pas les garanties pour le faire réussir.



Wouter Duyck

Heureusement que Marc Romainville corrige certaines des affirmations de Duyck dans La Libre, mais il aurait peut-être été utile que les lecteurs sachent aussi d'où parle ce personnage, afin de mieux juger de la pertinence de ses déclarations péremptoires.

Wouter Duyck est connu comme proche de la NVA. En Flandre, il a été à la pointe du combat mené par la NVA pour enterrer la très timide réforme de l'enseignement envisagée par la majorité précédente SPa, CD&V et VLD.

Mais surtout, il appartient à cette école de psychologie cognitive qui va partout défendant l'idée que les inégalités sociales de prestations scolaires ne sont pas (principalement) le résultat des structures ségrégatives (comme le montre la sociologie) ou de certaines pratiques pédagogiques (comme le soutient la pédagogie) mais avant tout (au moins pour 50%)... le fruit de facteurs génétiques : lui et ses collègues affirment donc que les riches sont simplement plus intelligents que les pauvres et que c'est d'ailleurs pour cela que les premiers sont riches et les autres pauvres.

Ces thèses relèvent d'une forme de racisme social et sont entièrement basées sur une interprétation arbitraire et fortement controversée des tests de QI



(censés mesurer une caractéristique innée et immuable de chaque individu).

Sur cette base, Duyck, Anseel, Van den Broucke et d'autres soutiennent qu'une sélection précoce, en fonction des différences d'intelligence, serait le meilleur moyen d'offrir un enseignement adapté à chacun. Ce faisant ils passent systématiquement sous silence ce que montrent toutes les études en éducation comparée, à savoir que les systèmes éducatifs qui pratiquent un « tracking » tardif sont non seulement de loin les plus équitables, mais même un peu plus performants en moyenne :

Pour l'ensemble des pays européens, on a:

- une forte corrélation négative $r = -0,68$ entre, d'une part, la précocité et l'ampleur de la filiarisation, et, d'autre part, un indice composite d'équité sociale des performances PISA;
- une légère corrélation négative $r = -0,13$ entre la

filiarisation et le score PISA moyen (moyenne pour les trois disciplines).

Ils soutiennent également que la mixité sociale des écoles ne serait pas une garantie d'équité alors que là encore, les comparaisons internationales sont incontestables : corrélation $r = -0,69$ entre l'indice de ségrégation et l'indice d'équité⁽¹⁾.

Bref, les thèses de Wouter Duyck reflètent davantage ses préjugés idéologiques que la validité de ses travaux scientifiques. Sur notre site, vous trouverez une analyse critique exhaustive, basée surtout sur les thèses de Wim Van den Broeck, un collègue et coreligionnaire idéologique de Wouter Duyck⁽²⁾.

1) Pour plus de détails voir : <http://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2017/06/Equit%C3%A9-2017.pdf> et <http://www.skolo.org/2014/01/29/pisa-france-et-belgique-champions-de-linegalite/>

2) http://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2014/04/van_den_broeck_f_.pdf





Décoloniser l'école

« Notre enseignement prétend, comme le stipule le « décret Missions » de 1997, « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». Selon cette perspective, il devrait attacher une attention particulière à la lutte contre les stéréotypes racistes, et l'enseignement de l'histoire coloniale belge devrait être un outil majeur à cet effet, puisqu'il peut permettre aux élèves de comprendre comment et pourquoi ces stéréotypes ont été construits et diffusés. Il semble que l'on en soit loin aujourd'hui et qu'au contraire l'enseignement de l'histoire de la colonisation belge dispensé dans les écoles se situe

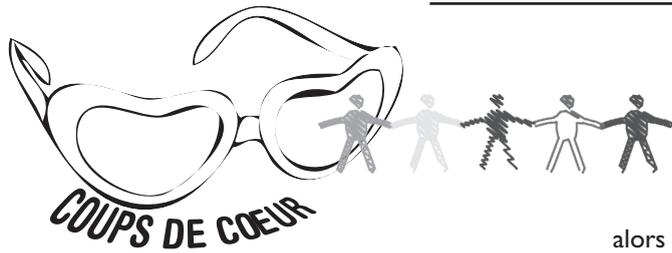
encore souvent dans le prolongement de la propagande d'hier, diffusant implicitement des images de supériorité du Blanc et d'infériorité du Noir. La décolonisation de l'école reste un chantier ouvert. »

Les propos que nous reproduisons ici sont ceux d'Arnaud Lismond-Mertes, du Collectif Solidarité contre l'Exclusion (CSCE). Il a coordonné un dossier très fouillé sur la question. Nous vous en recommandons la lecture. C'est d'autant plus aisé que vous pourrez télécharger et imprimer ce dossier du numéro 95 de la revue du Collectif pour le lire à votre aise...

Qu'est-ce qui a motivé la réalisation de cette enquête? Rendons la parole à son auteur :

« Le nouveau programme d'Histoire de l'Enseignement organisé par la Communauté française Wallonie-Bruxelles, appliqué pour la première fois en 2017 dans son enseignement qualifiant, réussit l'exploit de présenter l'histoire de la décolonisation du Congo belge sans même mentionner le nom du Premier ministre Patrice Lumumba, mis à l'écart et assassiné en 1961 avec – comme l'a relevé une Commission d'enquête parlementaire belge – la complicité d'autorités belges. En mars 2017, la Communauté française a octroyé une subvention de 7.000 euros au Musée africain de Namur pour la confection d'une « Mallette pédagogique pour l'enseignement secondaire » sur l'histoire de la colonisation belge en Afrique. La brochure de présentation dudit musée, lequel est tenu par





des anciens coloniaux et voué à la mémoire de leur « oeuvre », présente la colonisation du Congo comme une « aventure qui trouve son origine dans la lutte anti-esclavagiste entreprise par le grand roi... Ces faits méritent que l'on s'y arrête, ils ne sont ni de simples « erreurs », ni isolés. Durant trois quarts de siècle, l'expérience coloniale belge et la propagande raciste massivement diffusée pour la justifier, ont façonné les esprits, inculquant entre autres, à travers l'école, l'idée de la supériorité du « Blanc » sur le « Noir ». »

Le dossier est fouillé, avec les contributions d'Elikia M'Bokolo (EHESS), de Thierno Aliou Balde (Collectif Mémoire Coloniale), de Michel Staszewski (professeur d'histoire, CGé). Evitant le piège de l'unilatéralisme, Arnaud Lismond-Mertes a également interviewé un inspecteur et une des rédactrices du programme incriminé...

PhS

I Ensemble ! Numéro 95 - décembre 2017, site internet: <http://www.asbl-csce.be>



Christian FELBER,

Quête de profit et concurrence favorisent l'avarice, la brutalité et l'irresponsabilité : cela constitue une catastrophe culturelle. « Elle nous scinde au plus profond de nous-mêmes -en tant qu'individus- aussi bien que dans la société que nous formons », ce que vise l'économie capitaliste de marché. La dignité est la valeur suprême qui n'exige aucune performance et qui est garante de notre liberté ; la confiance et la collaboration valent mieux que le besoin compulsif d'être meilleur que les autres.

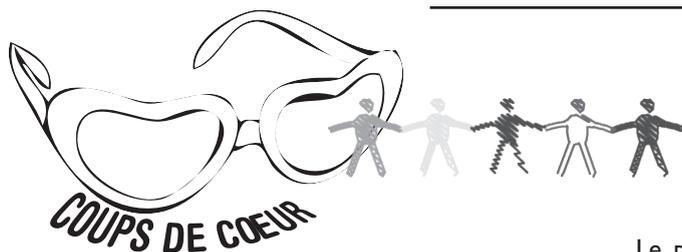
Le cadre du propos de l'auteur est ainsi planté ; il propose un nouvel objectif pour les entreprises, à savoir l'intérêt général, qui les rendrait plus responsables socialement et qui serait défini par une « convention économique » construite collectivement ; le profit financier ne devient

alors plus qu'un moyen. Dans cette perspective, en Allemagne et en Autriche, une trentaine d'entreprises ont mis au point un bilan financier public ; celui-ci est construit sur la base d'une matrice, composée d'un axe horizontal reprenant les valeurs fondamentales et d'un axe vertical énumérant les groupes de contact de l'entreprise, afin de formuler aux points de contact les critères concrets de mesure. Voici 2 exemples, au point de contact entre « solidarité » et les entreprises partenaires, un critère pourrait être « participation à la planification coopérative du marché » ; à un autre point de contact « justice sociale » et entreprises partenaires, un des critères pourrait se formuler « écart maximal de revenus ». « Les critères éliminatoires visent à mettre un terme à des comportements aujourd'hui légaux, mais extrêmement nocifs au bien commun : achat d'entreprises contre leur volonté (...) ».

Plus les entreprises détiendraient des points d'intérêt général, plus elles pourraient revendiquer des avantages juridiques ; néanmoins, si ces récompenses entraînaient des profits, ceux-ci devraient être destinés au personnel, à l'entreprise et à la société. Il faudrait, par conséquent, prévoir un calcul d'intérêt pour chaque gros investissement ainsi qu'une fonction indépendante d' « auditeur de l'intérêt général ». Dans cette logique, devraient disparaître en premier lieu les Sociétés Anonymes, vu la déresponsabilisation fréquente de leurs propriétaires en cas de déconfiture, qu'ils font payer le plus souvent aux contribuables. Les dons par les entreprises aux partis seraient, par ailleurs, interdits. Les faillites seraient, quant à elles, improbables au vu de l'esprit collaboratif. Les marchés seraient régulés par une « commission de la coopération ». Bref, pour vous inciter à poursuivre ce projet de société, je vous cite encore quelques-uns de ses avantages : disparition possible de l'inflation ; crédits mesurés en fonction de leur utilité sociale et écologique ; banque centrale démocratique et transparente basée sur le principe de subsidiarité ; limitation de l'inégalité des revenus et des patrimoines privés (en Autriche, 99,6% des entreprises comptent moins de 500 employés).

Certes, je ne peux tout énumérer ici. Cependant, je terminerai en faisant ressortir des conséquences sur le programme scolaire présentées par notre écrivain : 5 disciplines obligatoires, à savoir la science des sentiments, des valeurs, de la communication et de la démocratie et un cours d'expérience de la nature. Le livre contient aussi des exemples concrets dans divers secteurs qui donnent envie de concevoir avec et pour nos enfants un vivre ensemble heureux et progressiste. A creuser, à peaufiner, à questionner individuellement et en groupes dans nos sphères respectives.

*Lutgarde Dumont
I Actes Sud, 2011*



Kobayashi TAKIJI, Le Bateau-Usine et Le propriétaire absent

Chefs-d'oeuvre de la littérature prolétarienne. De la littérature tout court...

Grâce soit rendue à celles et ceux qui auront ramené sous le feu des projecteurs un auteur aussi incontournable que celui-là !

Né dans une famille de paysans du nord du Japon, en 1903, Kobayashi Takiji travaille à la Banque du Défrichement de Hokkaido. Passionné de littérature, il découvre les conditions de travail des ouvriers et des paysans de l'île. Fait remarquable : ses premiers livres rencontrent le succès tant auprès des intellectuels qu'auprès des paysans et des ouvriers. Ce qui lui vaut d'être surveillé de près par l'appareil de sécurité de l'Etat. La parution des deux chefs-d'oeuvre dont il est question ici lui vaudra la censure et la perte de son emploi à la banque. On est à l'aube des années '30, la répression des mouvements de gauche est sévère. Le 20 février 1933, Kobayashi, alors entré dans la clandestinité, tombe dans un guet-apens. Au commissariat, il meurt sous la torture.

Le Bateau-usine⁽¹⁾ nous emmène dans une longue campagne de pêche au crabe. Les conditions de travail y sont effroyables : danger extrême pour les pêcheurs partis en mer sur leurs chaloupes; cadences infernales dans la conserverie; hygiène quasi inexistante dans les dortoirs; nourriture immonde; brimades... L'insurrection couve. Un roman violent et poétique à la fois ! Comme en témoignent les premières lignes: « C'est parti ! En route pour l'enfer ! » Accoudés au bastingage, les deux pêcheurs contemplaient Hakodate. La ville embrassait la mer de son corps d'escargot s'étirant hors de sa coquille. L'un des deux cracha une cigarette fumée jusqu'à la base des doigts, qui fit plusieurs pirouettes en tombant le long de la haute coque du navire. »

A noter, une scène truculente : les marins d'une chaloupe égarée accostent en territoire russe et y sont secourus par une famille bienveillante. La rencontre entre les gueux de l'empire du Soleil Levant et les fiers travailleurs de la jeune Union soviétique, faite de mimes expressifs, est une page d'anthologie.

Le propriétaire absent⁽²⁾, écrit dans la foulée, est d'une autre facture. Ici, inutile de chercher des descriptions empreintes de poésie. L'auteur a décidé d'aller à l'épure. Il nous immerge dans la prolétariat paysan. Les paysans, « tout tordus et couverts de boue », menacés de famine dès que la récolte est médiocre, finiront par se rebeller envers leur propriétaire-capitaliste confortablement établi en ville. Et c'est la solidarité entre paysans et ouvriers qui les mènera à la victoire.

Précieux témoignage du Japon de l'entre-deux-guerres, nationaliste, impérialiste et capitaliste, et du sort qu'il réservait à ses prolétaires, ces romans font figure de référence dans le Japon actuel, où bon nombre de laissés pour compte se reconnaissent.

Mais qu'il n'y ait pas méprise : les romans de Takiji n'engendrent pas le fatalisme. Des communautés humaines prennent conscience, s'insurgent, s'organisent, luttent et remportent des victoires.

Takiji nous rappelle enfin qu'une littérature à la fois engagée, esthétiquement admirable... et accessible au plus grand nombre est possible.

PhS

1) Kobayashi TAKIJI, *Le Bateau-usine*, éditions Allia, Paris, 2016, 161 p., 8,50 €

2) Kobayashi TAKIJI, *Le propriétaire absent, suivi de Méthodologie du roman*, éditions Amsterdam, Paris, 2017, 226 p., 13,00 €



