

# l'école démocratique



Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°78, juin 2019 • 3 euros

Qu'as-tu appris à l'école?

3

**DOSSIER** Travaux pratiques

APED/OVDS: En mouvement

13

BELGIQUE: Une école pour les riches plus intelligents?

15

COUPS DE COEUR

21

COUPS DE GUEULE

25

INTERNATIONAL: France: concurrence et tri social

29

**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](mailto:aped@ecoledemocratique.org)  
Site: [www.ecoledemocratique.org](http://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

## Et maintenant...?

Ça y est, nous avons voté, les différentes assemblées du pays sont renouvelées. Mais qu'en sera-t-il des problèmes que rencontre notre enseignement ? Quelles seront les politiques qui s'appliqueront à notre système éducatif ?

Va-t-on enfin oser s'attaquer à un marché scolaire qui creuse les inégalités entre les écoles et disqualifie un grand nombre de nos élèves ? Verra-t-on un rapprochement des réseaux avec les mêmes programmes clairs et un énoncé structuré des matières, afin d'assurer des formations équivalentes dans chaque établissement ?

Pourra-t-on revoir le décret inscriptions et proposer, sans obligation, une place garantie pour chaque enfant dans une école proche du domicile, en évitant la ghettoïsation sociale ?

Va-t-on enfin réduire la taille des classes dans les premières années d'enseignement afin d'aider tous les enfants à construire un rapport positif au travail scolaire ?

Va-t-on mettre en place un tronc commun réellement polytechnique avec une formation globale bien pensée, théorique, pratique, artistique, sportive... Une formation diversifiée et ambitieuse qui fera de nos classes des lieux agréables et épanouissants ? Un tronc commun qui offre à tous les jeunes d'excellents savoirs de base et les clés pour développer une meilleure connaissance de la société ?

Verra-t-on au sein de nos écoles un fonctionnement plus axé sur l'humain, avec un accompagnement de qualité offert aux enfants qui n'en bénéficient pas à la maison ?

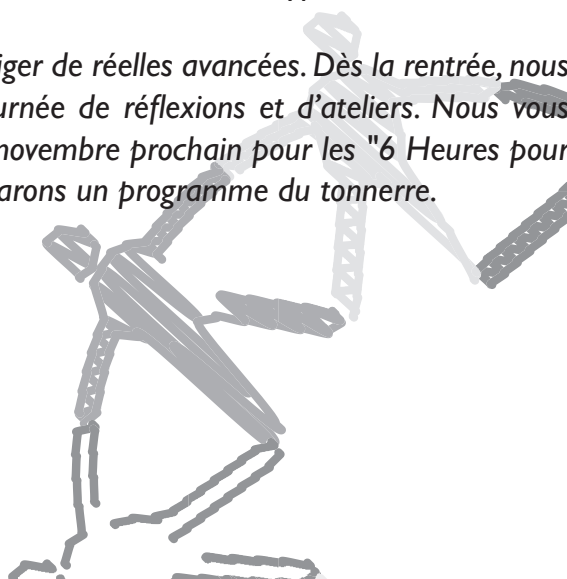
Le fédéral accordera-t-il plus de moyens à l'enseignement ?

La gratuité de l'enseignement obligatoire deviendra-t-elle une réalité ?

A l'heure où nous écrivons ces lignes, il est hélas permis d'en douter tant les petits jeux politiques semblent de nouveau prendre le dessus sur tout autre type de considérations.

Plus que jamais, c'est donc le moment d'exiger de réelles avancées. Dès la rentrée, nous nous y préparons en organisant une journée de réflexions et d'ateliers. Nous vous donnons d'ores et déjà rendez-vous le 16 novembre prochain pour les "6 Heures pour l'École Démocratique", où nous vous préparons un programme du tonnerre.

Bonnes vacances !





# DOSSIER

## Qu'as-tu appris à l'école? Travaux Pratiques

mis en forme par

*François  
Rita Wallemacq  
Maryvonne Duray*

• • • • •  
**Enjeux climatiques: une expérience pédagogique**

• • • • •  
**Des élèves du primaire créent une exposition sur les migrations**

• • • • •  
**Une journée au Familistère de Guise**

• • • • •



## Qu'as-tu appris à l'école ? Travaux pratiques

Une fois n'est pas coutume, nous consacrons notre dossier trimestriel à la relation d'expériences pédagogiques de terrain.

Avec François, face au défi des enjeux climatiques, une belle aventure en sciences et technologies, dans le secondaire qualifiant.

Avec Rita, face au défi tout aussi brûlant des migrations, un parcours ponctué par une exposition. En sixième primaire, cette fois.

Avec Maryvonne, une visite scolaire en terre d'utopie.

Ces témoignages ont ceci en commun qu'ils revendiquent avec autant d'ardeur des méthodes actives, une grande exigence en termes de savoirs disciplinaires et un nécessaire esprit critique.

Appel est lancé à tous nos sympathisants et lecteurs : à votre tour, prenez la plume pour partager vos expériences d'enseignants progressistes. De manière permanente, une chronique y est réservée dans votre revue. Qu'on se le dise !





*Si l'école devrait permettre à nos jeunes de comprendre le monde et de disposer des outils pour le changer, il y a une thématique où cette volonté semble particulièrement urgente à réaliser : l'écologie. Depuis des semaines, nos élèves se battent pour vaincre l'inaction. Malheureusement, comme nous le constatons lors de notre enquête de 2008, tous ne sont pas égaux dans leur accès aux savoirs qui confèrent une vision éclairée de cette problématique. En effet, il ressort de notre analyse statistique que les résultats sont très étroitement liés à l'origine sociale des élèves. C'est en histoire, en sciences et dans les sujets socio-économiques que les performances sont le plus fortement déterminées par l'origine sociale des élèves.<sup>(1)</sup> Heureusement, certains enseignants ne considèrent pas ces résultats comme une fatalité. Malgré les limites inhérentes au système scolaire actuel et à ses évolutions inquiétantes, ils tentent de transmettre à leurs élèves des connaissances de haut niveau. C'est le cas de François, professeur dans l'enseignement qualifiant, qui a réalisé un cours sur les agrocarburants particulièrement judicieux.*

Depuis 1997, les objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire ont été définis dans l'article 6 d'un décret fondateur, le décret « Missions ». Celui-ci stipule que l'école poursuit les objectifs suivants<sup>(2)</sup> :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

C'est dans la poursuite de ce quadruple objectif que se déploient les différents programmes des différents réseaux pour chacune des disciplines. Ainsi, le cours de « sciences et technologies » de la formation commune du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degré de technique de qualification (fédération de l'enseignement catholique) prévoyait-il que les élèves du troisième degré soient capables de maîtriser la macro-compétence suivante : « Au départ d'une question d'actualité liée à notre environnement ou à une technologie courante, s'informer sur des aspects scientifiques, technologiques, sociaux, économiques, culturels... la concernant afin de pouvoir prendre une place active dans un débat sur cette question ».

C'est dans ce cadre très large, permettant la réalisation de nombreux liens avec de multiples domaines, que nous avons pu réaliser avec beaucoup de bonheur, durant plus de dix ans, des séquences de cours qui mêlaient à la fois des notions scientifiques et des notions économiques, sociales, culturelles... pour des élèves du troisième degré de technique de qualification.

Des élèves qui, pour une large proportion, n'avaient jamais eu l'occasion de faire des liens citoyens entre les matières scientifiques considérées par la plupart comme abstraites, voire insaisissables, et d'autres matières plus proches des sciences sociales (sciences humaines, sciences économiques). Tout l'intérêt de la démarche était précisément de bien montrer aux élèves que, même si le réel est un, différents angles de vue permettent d'en comprendre les multiples facettes et, par conséquent, de développer une pensée complexe.

Malheureusement, ce programme a été remplacé il y a quelques années par celui de « formation scientifique », nettement plus contraignant en terme de savoirs scientifiques à proprement parler, et ne permettant plus vraiment ce type de développement.



## Compétences et adéquation avec les métiers : insuffisantes pour former des citoyens

Inévitablement, cette séquence de cours devait s'appuyer sur un certain nombre de savoirs dont la connaissance était indispensable pour la compréhension des différents enjeux. Nous tirons deux enseignements de cette riche expérience professionnelle : Primo, les compétences seules ne suffisent pas pour former un élève citoyen et l'amener à la maîtrise des différents concepts qui régissent notre quotidien et le fonctionnement de nos sociétés ; secundo, une telle séquence aurait été impossible dans le cadre d'un programme qui aurait imposé une approche utilitariste du cours de sciences avec pour carcan l'option qualifiante de l'élève.

Au niveau programmatique, il s'agissait d'aborder le thème « des technologies » en visant l'acquisition des notions incontournables suivantes : prise de conscience de ses choix, modifications des équilibres de l'environnement (cycle du carbone), modification des écosystèmes, respect de l'environnement et participation à un débat de société.



## Définir et faire des liens : récit d'une expérience

Cette séquence débutait inévitablement par la définition de ce que l'on appelle la notion de travail en physique. Cette introduction nous permettait de mimer la formule  $W=F.d.\cos\theta$  en poussant du mobilier dans la classe avec plus ou moins de force, provoquant des déplacements plus ou moins longs, et en appliquant des angles de poussée avec l'horizontale plus ou moins importants (et des frottements avec le sol plus ou moins forts, d'où des bruits plus ou moins prononcés). Sourires et étonnements garantis ! Les élèves découvraient ainsi qu'une formule de physique ne tombe pas du ciel mais transpose des situations réellement existantes dans le domaine de la mécanique (mise en équation des phénomènes).

Une fois les notions de travail et d'énergie posées, il fallait apprendre aux élèves la loi de la conservation de l'énergie et la notion de rendement. La première étape pouvait sans souci se découvrir sur base d'un exemple alimentaire, de préférence en « piégeant » l'élève occupé à boire un soda ou à manger une barre chocolatée et en lui faisant lire le détail de l'étiquette de son petit en-cas du jour. Le nombre de kilojoules ou de kilocalories contenus dans le casse-croûte

permet donc de déployer de l'énergie musculaire (et donc de pousser des tables comme lors de l'introduction) mais de maintenir aussi sa température à  $36,5^{\circ}\text{C}$  et donc de produire de l'énergie thermique. Ensuite, dans un second temps, la notion de rendement pouvait facilement se comprendre comme le rapport entre l'énergie réellement utile et le total de l'énergie apportée. Quelle est la fraction de l'énergie contenue dans mon soda qui me permet effectivement de pousser une table en classe ? Le parallélisme avec le moteur automobile suivait presque automatiquement et la notion de rendement pouvait glisser vers la notion de consommation. La problématique des énergies propres, renouvelables ou polluantes était effleurée et permettait une accroche pour le cours suivant.

A ce moment, on pouvait demander aux élèves de se renseigner sur la consommation de différents véhicules ou la consommation de différents appareils électroménagers. Dans ce dernier cas, le label d'efficacité énergétique (depuis A+++ en vert jusque G en rouge) était une bonne manière de faire comprendre à l'élève que tous les appareils ne possèdent pas la même efficacité. La question déclenchante qui suivait automatiquement était de savoir d'où vient l'énergie consommée par les véhicules automobiles ou les appareils électroménagers. Quelques explications sur l'origine des énergies fossiles mais aussi sur l'origine de l'énergie nucléaire (vu la spécificité de notre pays sur la question) étaient alors transmises. Une fois les bases posées, nous pouvions expliquer le phénomène du réchauffement climatique en faisant un lien direct avec la consommation des énergies fossiles. Chaque élève était invité, via un petit questionnaire, à calculer son empreinte énergétique (empreinte carbone et/ou empreinte écologique) et à estimer le « nombre de planètes » qu'il faudrait exploiter pour que l'ensemble de la population puisse avoir un niveau de consommation semblable. La prise de conscience de l'impasse dans laquelle nous nous trouvons devenait inévitable. Souvent, les jeunes comprenaient assez aisément les enjeux et la problématique, mais toute la difficulté en terme de projection dans le futur était de questionner des comportements de consommation individuels, dont beaucoup sont des victimes, et surtout de questionner l'organisation économique et sociale qui nous a amenés dans cette voie sans issue. Les débats ont souvent été riches. Il nous est apparu à de nombreuses reprises que la fuite en avant dans la spirale de l'hyper-consommation de certains jeunes pouvait trouver ses racines dans un manque d'estime de soi, lié à un parcours scolaire chaotique. En effet, et sans entrer dans des généralités, le jeune « relégué » en technique se sentait parfois déclassé, blessé dans sa construction identitaire, et compensait par l'apparence et la possession de biens qui symbo-



lisent une certaine réussite matérielle. Dans un tel contexte, questionner le bien fondé de la publicité et des besoins que le système crée allait souvent de soi.



### Au-delà des comportements individuels, questionner le capitalisme

Au-delà de la question des comportements individuels, une remise en cause plus globale du système de production capitaliste pouvait effleurer les consciences. La difficulté du débat était de faire comprendre l'inopérabilité à grande échelle des petites solutions individualisantes ou moralisatrices. Sans remise en cause des règles du libre marché, sans la perspective d'une gestion publique du secteur de l'énergie, sans une nécessaire planification écologique, la problématique climatique ne trouvera pas de solution (à cause d'un extractivisme effréné, du pouvoir laissé aux entreprises privées, d'une compétitivité exacerbée, etc.).

Après avoir distingué le phénomène de l'effet de serre et celui du trou dans la couche d'ozone (confusion extrêmement fréquente dans de nombreux esprits, même chez certains de nos dirigeants), il était possible d'introduire le thème des énergies renouvelables. S'en suivaient parfois des échanges avec la classe sur la difficulté d'investir dans ce type d'énergie dans le cadre de la rigueur budgétaire. Question fondamentale s'il en est !

Pour conclure, la question des biocarburants était abordée sur la base de deux articles. Le premier s'intitulait « *Quel avenir pour les biocarburants* » (consultable sur [moclige.be](http://moclige.be)<sup>(3)</sup>), tandis que le second avait pour titre « *Le scandale des agrocarburants dans les pays du sud* » (disponible sur [legrandsoir.info](http://legrandsoir.info)<sup>(4)</sup>). L'élève devait définir ce qu'est un biocarburant et dire s'il s'agit d'une énergie renouvelable. En répondant à l'aide des documents, on pouvait affirmer que le biocarburant est une énergie renouvelable car son utilisation s'inscrit dans un cycle fermé du carbone (par opposition aux énergies fossiles). Ensuite, l'élève différenciait la filière oléagineuse de la filière sucre ou alcool (et le professeur pouvait en profiter pour aborder un peu de chimie, l'air de rien) et expliquait en quoi le biocarburant pouvait avoir un impact sur le réchauffement du climat. Dans un premier temps donc, le biocarburant apparaît comme une solution correcte pour lutter contre l'effet de serre excessif.

Bien entendu, la démarche ne s'arrêtait pas là. L'élève était ensuite amené à se poser diverses questions :

- Les biocarburants pourraient-ils remplacer les pro-

duits pétroliers ? Non, en raison des surfaces agricoles disponibles.

- Pourquoi le Brésil est-il plus compétitif que la Belgique dans ce secteur ? En raison du climat, des surfaces agricoles, et surtout du fait qu'il est moins cher à produire. Qu'est-ce que cela signifie donc pour les travailleurs locaux ? Envisage-t-on alors du transport de biocarburant depuis le Brésil jusqu'en Europe ? En bateau consommant du carburant fossile ? N'est-ce pas contradictoire ?

- Existe-t-il des dangers liés au développement des biocarburants ? Là, les documents sont sans appel : citons entre autres les pollutions (engrais et pesticides), déforestation, risque d'un choc alimentaire car les surfaces cultivées servent à la production de biocarburants et non pas de nourriture, hausse des prix des denrées alimentaires, conditions de travail pénibles, cultures très demandeuses en eau d'où une raréfaction de l'eau potable... Cette question était liée à la définition d'un mot de vocabulaire : « les externalités », à savoir tout ce qui n'entre pas dans la logique du marché. En l'occurrence, tout ce qui touche ici aux dégâts sociaux et environnementaux. Il s'agissait souvent d'une découverte pour nos classes et nos élèves plutôt habitués à la pensée économique orthodoxe ou totalement ignorants de ces réalités.

- Quels avantages ce secteur présente-t-il pour les multinationales du pétrole ? Ici aussi, de multiples réponses pouvaient fuser : garder leurs monopoles (mot et concept à définir pour certains élèves), taux de profit élevé, transfert des fonds publics vers le privé (à expliquer à la classe), surexploitation du travail, maintien de la dépendance du sud envers le nord en ayant une image de « bienfaiteurs », et ainsi de suite. Ici aussi, le sens du mot « oligarchie » devait être défini pour bien en comprendre le sens et les implications.

La séquence de cours se concluait par la rédaction d'un résumé et d'un avis personnel sur la question. Avis argumenté et fondé sur des éléments analysés en classe.



### Étendre la démarche scientifique à d'autres questions

La démarche scientifique est essentielle à une citoyenneté critique. Regardez par la fenêtre : vous constaterez que la terre est plate et que le soleil tourne autour. Abordez la question des biocarburants sans l'approfondir : n'importe quel remède vous semblera miraculeux. Par contre, si on investit cette théma-



tique, la réalité est bien différente de cette première impression. Puisse l'esprit d'analyse se développer chez nos élèves afin qu'ils soient capables de s'en servir ultérieurement et dans d'autres contextes. Par exemple quand ils entendront que les migrants volent notre travail ou d'autres poncifs de ce genre.

1) Nico Hirtt, *Seront-ils des citoyens critiques ?*, skolo.org, 2008.

2) Image : Jeanne Menjoulet, *Climate change protesters march in Paris streets*, commons.wikimedia.org, 2018.

3) [https://moclige.be/IMG/pdf/reg070\\_dossier.pdf](https://moclige.be/IMG/pdf/reg070_dossier.pdf)

4) <https://www.legrandsoir.info/Le-scandale-des-agrocarburants-dans-les-pays-du-Sud.html>



Par Rita Wallemacq

*Enseignante en sixième primaire dans une école de Charleroi, j'ai mené durant un mois et demi avec mes élèves un projet interdisciplinaire aboutissant à la réalisation d'une exposition sur les migrations. Ce travail organise des apprentissages disciplinaires au sein d'une « matrice » progressiste, celle d'une citoyenneté critique permettant aux enfants de saisir les contours de l'immigration.*

«Qu'as-tu appris à l'école ?». Dans leur livre publié en 2015, Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs et Philippe Schmetz proposaient, en plus d'une réflexion sur les inégalités scolaires, différentes pistes pour introduire savoirs et polytechnicité dans notre enseignement. Bien qu'une réforme structurelle profonde soit nécessaire pour atteindre ces objectifs, nous voudrions mettre en lumière des pratiques actuelles prenant cette direction. Différentes thématiques telles que l'accueil, l'écologie, la démocratie, ... pourraient ainsi être abordées et nous invitons tout un chacun à nous contacter pour collaborer à cette démarche.

Premier exemple, aujourd'hui, avec Rita et son projet sur l'immigration. Qu'apprennent ses élèves à l'école? À penser cette réalité et à partager leurs connaissances pour combattre les clichés. Qu'apprendraient-ils si notre enseignement se vouait entièrement à leur émancipation? À manier les «outils intellectuels» qui [...] permettent d'agir sur le monde en commençant par le comprendre, dans toutes ses dimensions : historique, scientifique, géographique, artistique, philosophique... et technologique !<sup>[1]</sup>







Rita: « *Institutrice en sixième primaire dans une école de Charleroi, j'ai mené durant un mois et demi avec mes élèves un projet interdisciplinaire aboutissant à la réalisation d'une exposition sur les migrations. Il s'agit d'un sujet brûlant d'actualité, souvent polémique, qui touche particulièrement un grand nombre d'élèves de notre classe, eux-mêmes nés à l'étranger ou issus de familles ayant plus ou moins récemment migré vers la Belgique. Mon objectif était de construire une citoyenneté critique avec mes élèves par les contenus propres à cette thématique et par l'articulation de différentes approches pédagogiques.* »



### **Le projet pour instaurer une dynamique d'apprentissage... structurée !**

Ce projet permettait aux élèves de réaliser des apprentissages scolaires dans six disciplines différentes: le français, les mathématiques, l'éveil historique et géographique, les arts, la technologie et la citoyenneté. Les apprentissages réalisés dans une discipline ont été ensuite mobilisés, exploités, intégrés dans d'autres disciplines. Des connaissances acquises en éveil géographique étaient ainsi plus tard intégrées dans des productions de texte en langue française par exemple. Ceci a permis de brasser plusieurs fois les connaissances et, mieux, de les affiner et de les réorganiser à chaque fois. Dans ce genre de démarche, les disciplines scolaires ne sont plus cloisonnées mais sont au contraire en interaction, au service les unes des autres.

J'apprécie par ailleurs la pédagogie du projet parce qu'elle est un outil précieux pour soutenir l'attention et la motivation des élèves, pour renforcer le sens qu'ils mettent dans les apprentissages scolaires. Cela leur permet notamment de constater que ce qu'ils apprennent dans la classe est tout à fait lié au monde extérieur, permet de le comprendre et d'agir à son endroit.

Je n'ignore pas non plus les débats pédagogiques et les limites de la pédagogie de projet si l'enseignant se centre abusivement sur le produit fini (ici, l'exposition) en négligeant les apprentissages effectifs de chacun. C'est pour cela qu'il est indispensable selon moi de déterminer très précisément des objectifs d'apprentissage prioritaires que l'on va poursuivre à travers le projet, de planifier au sein du projet des activités de structuration forte et de fixation rigoureuse des apprentissages, qui sont complémentaires aux activités de recherche et de construction. Il y a un équilibre constant à trouver entre la réalisation pratique du projet et la fixation des nouveaux savoirs et savoir-faire de chacun.



### **Acquérir des savoirs et des savoir-faire dans différentes disciplines**

Ces apprentissages permis par le projet, justement... quels étaient-ils ?

En voici quelques-uns à titre d'exemples...

En éveil historique et géographique:

- les causes de l'immigration,
- l'historique des grandes vagues de migration,
- la répartition des richesses dans le monde,
- les différentes politiques d'accueil,
- la réalisation de lignes du temps,
- ...

En mathématiques :

- la construction de graphiques à partir de données chiffrées,
- la révision des notions de fractions et pourcentages pour construire les graphiques,
- la révision des notions d'échelle pour construire la ligne du temps aux dimensions de la salle d'exposition,
- ...

En français :

- la révision des différentes caractéristiques des textes utilisés (informatif, rhétorique, narratif),
- la production de textes en trois étapes imbriquées : la planification,
- la mise en texte comprenant l'articulation du lexique, de la syntaxe et les aspects textuels en veillant à la cohérence – la révision et correction,
- la mobilisation de différentes stratégies de lecture (anticipation, survol, prise d'indices...) lors de la lecture des documents ayant servis à préparer l'exposition,
- l'utilisation des outils lors des corrections et révisions de textes,
- ...

En arts et technologie :

- la conception de panneaux illustrés,
- la réalisation d'œuvres en 3D,
- la réalisation de bandes « son » et « vidéo »,
- ...

De manière transversale :

- la mobilisation et le transfert de savoirs et savoir-faire dans une nouvelle tâche
- ...



En termes de savoir-être, les éléments suivants ont été développés :

- développer son esprit de collaboration entre pairs et avec des personnes extérieures (un groupe d'adolescents en décrochage scolaire et en projet citoyen est venu nous aider pour le montage d'une bande son et la préparation de la salle, des parents sont venus partager nos discussions),
- développer son identité et sa personnalité citoyenne (nous avons travaillé en collaboration avec le professeur de citoyenneté),
- ...

Le développement de la citoyenneté a quant à lui été favorisé par des débats, discussions et lectures portant sur la répartition des biens et des personnes dans le monde, les droits des réfugiés, les différences et la tolérance. Des témoignages personnels sont également venus enrichir nos réflexions.



### Des apprentissages disciplinaires au service de la citoyenneté critique

Le projet est porteur si chaque enfant a appris et retenu certaines choses. Il est donc important de se fixer des objectifs à atteindre par tous les élèves. Dans le cas présent, j'avais donc déterminé des objectifs prioritaires qui devaient être atteints par chaque enfant, à savoir :

- être capable d'écrire un poème sur le thème donné en respectant une structure de rimes au choix ;
- être en mesure de replacer des vagues migratoires dans le temps et d'en donner les causes ;
- être capable d'analyser des données mathématiques en contexte (fournies par l'OCDE, la Banque Mondiale et Amnesty International) et de construire sur cette base différents graphiques.

Au-delà de ces apprentissages disciplinaires, les enfants ont également pu progresser sur le chemin de la citoyenneté critique. En effet, parce qu'ils ont pu découvrir, s'approprier, organiser des informations exactes, précises, rigoureuses à propos des migrations, les enfants sont parvenus à mieux comprendre cette thématique d'actualité, à en avoir une représentation rationnelle et étayée, loin du prêt-à-penser et des légendes qui circulent trop souvent sur ces « questions vives ». L'émancipation et la citoyenneté critique passent donc immanquablement par l'acquisition rigoureuse de connaissances qui étayeront, renforceront la pensée du futur citoyen dans sa

compréhension du monde. Les élèves se sont également appropriés un espace pour partager leurs nouvelles connaissances avec le monde extérieur (autres classes, parents, visiteurs anonymes) ; ceci est une autre dimension de la citoyenneté active, qui consiste à commencer à agir, ici en se proposant de sensibiliser ou, mieux, d'informer ses co-citoyens.

*1) Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs et Philippe Schmetz, Qu'as-tu appris à l'école ?, 2015, p. 95. ?*





Par Maryvonne Duray

***D'aucuns prétendent que l'Histoire est finie. De fait, la société semble dans l'impasse, enlisée dans l'individualisme. Il est d'autant plus important de montrer aux élèves que l'utopie existe, qu'il est possible d'expérimenter d'autres organisations sociales. C'est en ce sens qu'avec mes collègues de français et de langues, nous avons visité le Familistère de Guise, dans le Nord de la France<sup>(1)</sup>, avec quatre classes de 4ème secondaire.***

Les utopies sont au programme des cours de français. Quant au cours d'anglais, l'objectif de créer une ville ou un monde utopique faisait partie de l'examen oral final. Le fil rouge tout au long de l'année a été de voir les points positifs et négatifs de notre société (la pollution, la pauvreté, les énergies renouvelables, etc.), la ville, la maison, le travail, les robots... La visite était dès lors programmée en fin d'année. Une visite que je recommande à quiconque, tant l'offre est variée à la fois pour le primaire et pour le secondaire, comme en témoigne l'excellent site internet du Familistère<sup>(2)</sup>.



### L'oeuvre de Godin

Jean-Baptiste André Godin est né en 1817 au sein d'une famille d'artisans. Il devient serrurier et fait le Tour de France en apprenant son métier. C'est l'occasion pour lui de fréquenter des milieux où les questions sociales sont à l'ordre du jour.

Avec l'argent de la dot de son mariage, il crée sa propre entreprise, qu'il finira par installer à Guise, sur le site actuel, en 1846. Il s'agit de la célèbre fonderie Godin, qui réalise essentiellement des poêles en fonte.

Socialiste, Godin s'inspire des idées de Charles Fourier et d'autres utopistes pour construire son idéal d'émancipation ouvrière. Selon lui, seul le travail peut permettre l'élévation sociale, morale et intellectuelle de l'ouvrier. Son émancipation passera également par l'éducation. Il va donc, grâce aux bénéfices de son usine, concevoir un familistère, c'est-à-dire un « palais social » pour les ouvriers et leurs familles. A côté de ce palais, il créera également une école, où sa seconde épouse apportera des pédagogies innovantes dans la mixité et la laïcité ; un théâtre pour que les ouvriers puissent développer leurs talents artistiques, une piscine et une buanderie pour l'hygiène, des commerces, des jardins, ... Le tout doit satisfaire tous les besoins des ouvriers.

Le familistère pouvait accueillir 500 familles, c'est-à-dire plus de 2000 personnes et, contrairement à tout autre habitat d'ouvrier, il était confortable : eau courante, toilettes aux étages, trappe à ordures, système d'aération dans la cour centrale.

Les ouvriers avaient droit à une couverture sociale et à une pension. Les visites chez le médecin et les médicaments étaient gratuits. Bref, tout un monde lié au travail dans l'usine, mais lié également à la culture, à la santé et aux loisirs. Une utopie réalisée.

Contrairement à d'autres patrons, comme Warocqué par exemple, Godin vivait au familistère. Il y réinvestissait tous les bénéfices. Les performances de l'usine devaient donc être à la hauteur des dépenses. Il permit à ses ouvriers de devenir associés de la Coopérative.

Il voulait voir naître un homme nouveau grâce à une révolution sociale pacifiste. Le symbole du familistère est d'ailleurs la ruche, symbole du travail et de la collectivité.

Un monde parfait ? Michel Lallement, professeur au Conservatoire national des arts et métiers, chaire d'analyse sociologique du travail, de l'emploi et des organisations, membre du Lise-CNRS, fait la part des choses : « Regardé depuis la fenêtre du présent, le bilan du fondateur du Familistère invite finalement à la nuance. Godin était non seulement doté de multiples qualités humaines et intellectuelles, mais il était également pétri d'un sens moral que, comme de nombreuses autres personnalités économiques et politiques de son temps, il souhaitait mettre au service de ses ouailles. Voilà pourquoi, lorsque



*l'occasion s'y prêtait, il n'hésitait pas à tancer celles et ceux qui prétendaient échapper à son magistère. L'œuvre de Godin n'en reste pas moins novatrice. En de nombreux domaines – l'hygiène de vie, la démocratie au travail, la protection sociale, l'éducation, la mixité et la parité... –, elle préfigure localement des transformations de fond qui ont changé et continuent de changer la face de la société française toute entière.»*

1) Guise, prononcé 'gouise', est une ville dans la vallée de l'Oise, non loin de Charleville-Mézières.

2) Le site internet du Familistère donne une foule d'informations : <https://www.familistere.com/fr>

Après la mort de Godin en 1898, l'usine poursuit son activité. L'expérimentation perdure jusqu'en 1967, quand l'entreprise devient société anonyme.

Pour en savoir plus :

Jean-François DRAPERI, *Godin, l'inventeur de l'économie sociale ; Actualiser, coopérer, s'associer*, Editions REPAS

DVD : Bernard BAISSAT, *Jean-Baptiste André Godin, l'homme qui réalisa son utopie*, les productions La Lanterne





# L'APED OVDS EN MOUVEMENT

## Notre nouvelle enquête « École, savoirs et climat »

En 2008 et 2015, l'Aped avait organisé des enquêtes auprès de milliers d'élèves de 5e et 6e secondaire, afin d'évaluer leurs « connaissances citoyennes », en particulier sur le réchauffement climatique et l'épuisement des ressources énergétiques. Ces publications avaient connu un grand écho dans la presse. Dans le contexte actuel de mobilisation des élèves et professeurs pour le climat, nous avons jugé opportun de répéter cette expérience.

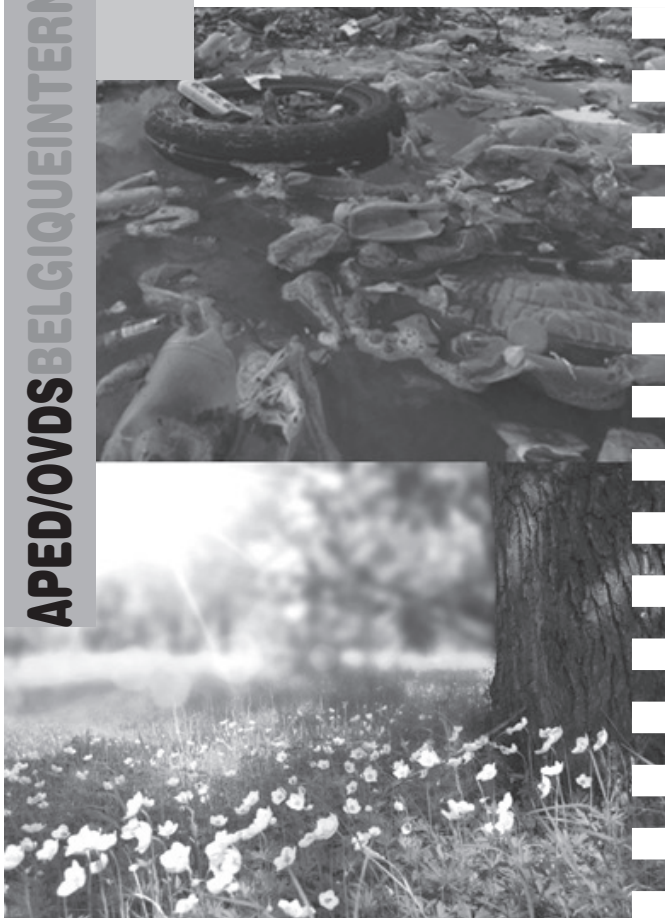
C'est au mois de mai que le questionnaire était disponible en ligne, suivant un protocole rigoureux.

Plus de 3200 élèves ont répondu à celui-ci. Vient maintenant l'étape du traitement des données, de leur analyse, et des conclusions. C'est Jean-Pascal Van Ypersele en personne qui commentera les résultats lors de nos 6 heures pour l'école démocratique, à Bruxelles, le 16 novembre !

## Pacte : notre pétition atteint les 1000 signatures

En mars dernier, nous lançons l'appel suivant : « Vous soutenez l'idée qu'il faut démocratiser l'enseignement ? Mais vous craignez que le « Pacte d'Excellence », dans sa version actuelle, ne remplisse pas les conditions d'une telle démocratisation ? Vous craignez qu'il contienne même des dispositions dangereuses, qui vont à l'encontre de cet idéal ? Alors lisez vite cette pétition initiée par l'Aped. Et signez-la au bas de cette page ! »

A ce jour, avec nos modestes moyens, nous avons recueilli 1000 signatures, parmi lesquelles celles de deux régionales CGSP-enseignement, du Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté (RWLP), du CEPAG, des CEMEA, etc.





Preuve s'il en est qu'une critique progressiste du Pacte était attendue par beaucoup...

Une vision alternative qu'il sera bon de soumettre au-à la- prochain-e ministre de l'enseignement en FWB.



## Formation des militants de l'Aped: rendez-vous le samedi 31 août à Bruxelles

A n'en pas douter, l'année scolaire verra se poursuivre « l'implémentation » du Pacte d'excellence dans les écoles. L'occasion pour les membres de l'Aped de promouvoir une position singulière : celle d'une critique de gauche, doublée d'un projet alternatif de démocratisation de l'enseignement. C'est pourquoi il nous a semblé urgent de nous former dans cette perspective, une vision cohérente qui devrait faire mouche. Plus nombreux nous serons à être capables de défendre cette ligne, mieux cela vaudra pour un combat qui s'annonce de longue haleine.

Cette journée est ouverte à tous les cadres de l'association, mais aussi aux membres actifs au niveau régional.

Vous recevrez les détails pratiques par mailing.



## Samedi 16 novembre : 6 heures pour l'Ecole démocratique

Qu'on se le dise ! Le programme détaillé de notre journée d'étude suivra dans la prochaine édition (et avant cela, sur notre site internet), mais vous pouvez dès à présent bloquer dans votre agenda ce samedi qui fera date. Les inscriptions seront ouvertes en ligne à partir de fin juin.

Comme d'habitude, un bouquet d'ateliers et de débats pour alimenter notre réflexion, notre action ... et nos cours. Mais aussi des stands et un repas convivial.

### Petit aperçu d'un programme alléchant

*Les inégalités sont-elles solubles dans le Pacte d'excellence ?*

*La responsabilité de l'école face au dérèglement climatique*

*L'accueil des migrants et le respect des Droits humains*

*Les attentes des familles pauvres envers l'école*

*L'enseignement bilingue à Bruxelles*

*Le salut par l'alternance ? Sociologie du rapprochement école-entreprise*

*Quelles pratiques pédagogiques pour une école égalitaire et efficace ?*

*Parler des conflits aux jeunes, est-ce difficile ?*

*Les enfants soldats*

*Vygotski au service des entreprises ?*

*Mais aussi : mathématiques et multiculturalisme, place de la géographie et de l'histoire du primaire au secondaire, l'écriture égalitaire, la marchandisation de l'école, l'éducation à l'esprit critique...*

Parmi les intervenants, sont d'ores et déjà annoncés *Jean-Pascal Van Ypersele, Christine Mahy, Anne Morelli, Michel Collon, France Arets, Johnny Coopmans, Marie Bocquillon, Philippe Hambye, Jean-Louis Siroux, Philippe Van Parijs, Piet Van de Craen, Guy Van Hengel, Marie-France Zicot.*

Et les animateurs « maison » : *Nico Hirtt, Cécile Gorré, Michèle Janss, Jean-Michel Delire, Marc Jansen...*



# UNE ÉCOLE POUR LES RICHES PLUS INTELLIGENTS?

PAR Nico Hirtt

*Depuis que les enquêtes PISA ont dévoilé le caractère exceptionnellement inégalitaire des systèmes d'enseignement belges, tant flamand que francophone, certains tentent de minimiser, voire de nier cette réalité. Ils peuvent pour cela compter sur le soutien d'un courant de la psychologie cognitive qui va répétant que les inégalités scolaires sont inévitables et même souhaitables, parce qu'elles découlent d'inégalités d'intelligence. L'un des porte-paroles de ce courant est le très médiatisé professeur Wouter Duyck de l'université de Gand.*

Le débat sur le tronc commun qui secoue le monde enseignant en est illustratif. Vaut-il mieux maintenir les enfants dans un tronc commun d'enseignement de longue durée, à l'image de ce

qui se fait en Finlande et d'autres pays, où aucune séparation n'intervient avant l'âge de 16 ans? Ou bien est-il préférable de laisser les jeunes choisir plus rapidement leur voie, leur spécialisation, en fonction de leurs désirs et de leurs capacités, selon l'exemple de ce qui se pratique dans les pays de langue germanique: Allemagne, Autriche et cantons de Suisse alémanique? Dans le premier cas, ne risque-t-on pas d'éteindre des vocations et de «niveler» par le bas? Dans le deuxième cas, n'entretient-on pas la ségrégation sociale et les inégalités?

En Belgique, comme dans beaucoup d'autres pays, ce débat a pris un tour politique, la droite traditionnelle et l'extrême-droite se positionnant clairement en faveur d'une orientation précoce, alors que les partis du centre et du centre-gauche optent fermement pour l'allongement du tronc commun. Cela n'a rien d'étonnant. Les progressistes soulignent en effet que l'orientation précoce des élèves s'accompagne d'une forte ségrégation sociale. Ils montrent aussi que les pays où le «tracking» est plus tardif, comme la Finlande, affichent une moins forte liaison entre les performances des élèves (par exemple aux tests PISA) et leur origine socioculturelle.

Cependant, le clivage gauche-droite sur le principe du tronc commun ne va pas toujours dans le même sens. Certains cercles nettement ultralibéraux sur le plan économique, tels l'OCDE, la Table ronde européenne



Wouter Duyck



des Industriels ou la Banque Mondiale, ne cachent pas une tendre sympathie pour le «modèle finlandais». Les dirigeants des grandes entreprises de services et de certaines industries technologiques de pointe y voient la possibilité d'amener tous les élèves à maîtriser les compétences de base qui doivent faire d'eux des travailleurs flexibles, capables de s'adapter à des rapports techniques de production en constante et rapide mutation. Ils apprécient également le fait qu'un tronc commun, de préférence sans redoublement, est structurellement moins coûteux qu'une orientation précoce. Inversement, dans certains milieux de gauche, on s'inquiète d'un tronc commun allongé qui conduirait à remplacer l'école inégale par une école au rabais, arguant que les enfants des classes populaires ne sont pas mieux servis par l'une que par l'autre.

En Belgique francophone, ces échanges ont pris de l'ampleur suite à la décision du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles de lancer son «Pacte pour un enseignement d'excellence». Sous la pression conjointe de forces de gauche (PS et Écolo, syndicats, mouvements pédagogiques), du centre (CDH), mais aussi de certaines organisations patronales, le Pacte prévoit de prolonger le tronc commun de 14 à 15 ans. L'opposition à ce Pacte est menée par le MR — en particulier par l'ancien ministre de l'Éducation Pierre Hazette<sup>(1)</sup> — et par certaines associations de professeurs qui y voient une menace pour la qualité de l'enseignement.

En Flandre, une tentative d'introduire un tronc commun plus modeste, pour les deux premières années de l'enseignement secondaire, avait été initiée par une coalition «multicolore», allant du parti socialiste aux libéraux du VLD, mais les succès électoraux des nationalistes de droite radicaux de la N-VA y mirent rapidement le holà.



### Un psychologue se penche sur l'équité scolaire

Dans les débats qui eurent lieu en Flandre, une figure forte a émergé en la personne de Wouter Duyck, professeur de psychologie de l'université de Gand. Ce personnage s'est rapidement profilé comme le faire-valoir scientifique de tout ce qui, à droite et à l'extrême droite, entend rejeter le tronc commun au nom de l'attachement aux traditions et d'un rejet non voilé de toute ambition de démocratiser l'enseignement.

Duyck se présente comme le dépositaire de La Vérité scientifique, issue de ses travaux de psycho-

logue et présente quiconque oserait contester ses thèses comme un vulgaire «idéologue égalitariste». Ainsi, quand Ides Nicaise, un économiste spécialisé en questions éducatives, osa critiquer une opinion de Duyck publiée par le think tank économique Itinera, il se fit sèchement rabrouer: «*Sa critique fait table rase de découvertes scientifiques empiriques significatives et crée une discussion stérile qui transforme le débat sur l'enseignement en joute idéologique*»<sup>(2)</sup>.

Bien qu'il se présente comme un «libéral», Duyck est souvent perçu comme proche de la droite radicale et nationaliste flamande de la N-VA. Bart De Wever aime se fendre d'un tweet pour populariser les thèses du professeur<sup>(3)</sup>. Le spécialiste N-VA de l'enseignement, Koen Daniëls, et les parlementaires N-VA citent volontiers ses travaux<sup>(4)</sup>. À la question d'un journaliste lui demandant si cette étiquette le dérangeait, il répond: «*Oh, ça ne me fait rien. Ça me fait rire, parce que je n'ai pas de carte de membre. (...) Mais je dois quand même leur concéder qu'eux, au moins, écoutent ce que je dis*»<sup>(5)</sup>.

Avec l'appui du MR<sup>(6)</sup>, Wouter Duyck commence également à faire carrière dans le sud du pays, depuis que La Libre Belgique lui a consacré une longue interview dans laquelle il stigmatise le «Pacte d'excellence» et en particulier l'idée d'un tronc commun allongé.<sup>(7)</sup> Voyons donc quels sont les thèses et arguments de Duyck sur la durée du tronc commun.

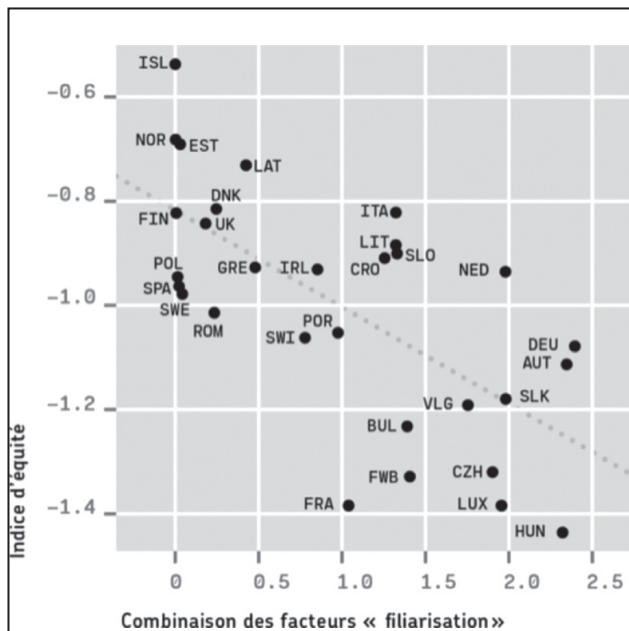


### Mensonge n°1

Pour commencer, il nie les preuves d'une relation entre «tracking» et inégalités des performances. Il n'y a, dit-il, «*aucune preuve qu'une différenciation précoce dans l'enseignement secondaire a un impact social et il est encore moins prouvé que cet effet restreint puisse être réduit en retardant l'orientation verkleinen*»<sup>(8)</sup>. Selon lui, les références incessantes à la Finlande ne sont pas convaincantes. Il estime que d'autres facteurs que la sélection tardive peuvent expliquer le plus faible degré d'inégalité sociale dans l'enseignement finlandais.

Cette argumentation pourrait à la rigueur être recevable si la Finlande constituait le seul exemple d'une relation positive entre tronc commun de longue durée et équité de l'éducation. Mais il n'en est rien. Une analyse statistique portant sur 30 pays européens montre que la précocité et l'importance de la première division en filières expliquent au moins 41 % de la variance de l'équité de l'enseignement. Le graphique<sup>(9)</sup> ci-dessous illustre bien comment les pays qui pratiquent une filiarisation tardive et/ou moins importante (à gauche) ont un indice d'équité plus élevé que les pays qui orientent les élèves de





façon précoce et massive (à droite du graphique). Il est donc absurde — pour les défenseurs du tronc commun comme pour ses opposants — de se focaliser sur la seule Finlande.

Cependant, conclure d'une telle corrélation qu'il suffirait de rallonger le tronc commun pour réaliser l'équité serait également absurde: il n'y a qu'à observer la France qui, malgré son collègue unique jusqu'à 15 ans, se classe encore plus mal que nous dans ce domaine et, à l'inverse, l'Allemagne et l'Autriche, où la sélection s'opère plus tôt, et qui ont des scores d'équité moins mauvais que la Flandre et surtout que la FWB.

Il n'en reste pas moins que la réalité statistique est là, incontournable. Affirmer, comme le fait Duyck, que le «tracking» tardif n'aurait pas d'impact sur l'équité est une contre-vérité manifeste, inadmissible lorsqu'on se targue d'être un modèle de rigueur scientifique.



## Mensonge n°2

Les choses deviennent encore plus graves lorsque notre grand psychologue prétend que l'orientation des élèves ne serait que peu déterminée par leur origine sociale. « Il ne faut pas perdre de vue que l'impact social sur le choix des études est bien réel, mais tout de même plutôt limité. Le choix des études reste beaucoup plus fortement déterminé par les aptitudes cognitives, comme il se doit »<sup>(10)</sup>. Cette affirmation ne tient tout simplement pas la route. En Flandre, à l'âge de 15 ans, presque 80 % des enfants du décile socio-économique supérieur se trouvent scolarisés dans l'enseignement général (ASO).

Dans le décile inférieur, ce pourcentage tombe à 26 %. Inversement, alors que 45 % des élèves du décile inférieur fréquentent l'enseignement professionnel, c'est le cas pour à peine 3,5 % des enfants du décile supérieur. En Fédération Wallonie-Bruxelles, la ségrégation sociale liée aux filières est encore plus forte puisque la probabilité pour un jeune de fréquenter l'enseignement professionnel à 15 ans est 19 fois plus élevée chez les élèves du décile socio-économique inférieur (23,3 %) que chez ceux du décile supérieur (1,2 %).

Et la probabilité de fréquenter l'enseignement général y est 3 fois plus élevée pour les enfants du décile supérieur que pour ceux du décile inférieur<sup>(11)</sup>. Pour la deuxième fois, Wouter Duyck est pris en flagrant délit de mensonge ou d'ignorance.



## Mensonge n°3

Pour faire bonne mesure, Wouter Duyck ose même prétendre que l'enseignement flamand ne serait, au fond, pas très inégalitaire. Il affirme de but en blanc, sur base d'une analyse de 15 pays, que «par rapport à tous ces pays, c'est en Flandre que l'arrière-plan social est le moins déterminant pour les résultats scolaires». Et dès lors, conclut-il «une orientation précoce ne fait pas de la Flandre le champion mondial de la discrimination sociale»<sup>(12)</sup>.

On croit rêver. Voici la réalité des chiffres, vérifiables par quiconque prend la peine de se plonger dans les données PISA. Considérons les 19 systèmes éducatifs d'Europe occidentale, c'est-à-dire les plus comparables aux nôtres en termes d'environnement socio-économique.

Calculons d'abord, pour chacun de ces pays, l'écart entre les performances moyennes des élèves du quartile socio-économique supérieur (les 25 % les plus «riches») et ceux du quartile inférieur. Plus cet écart est grand, plus les performances sont inégales selon l'origine sociale.

Eh bien, la Flandre avec 98 points d'écart (ici en mathématiques pour PISA 2015) se classe quatrième après le Luxembourg (111), la France (110) et la Fédération Wallonie-Bruxelles (106).

À titre de comparaison l'Islande affiche un écart de 61 points, la Norvège 62, la Finlande 72.

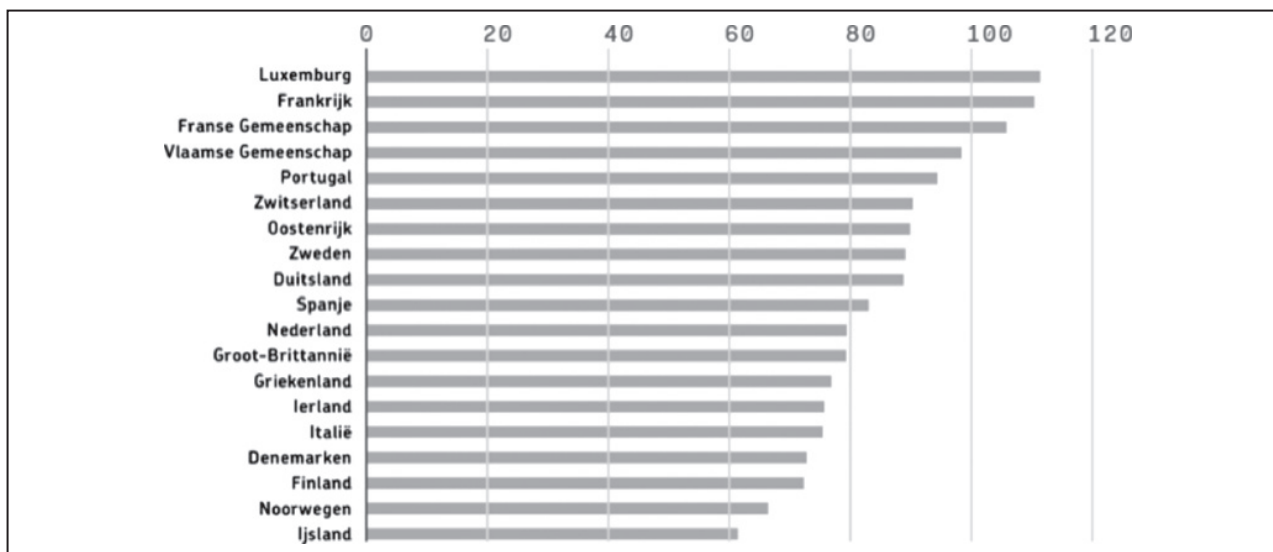
Poursuivons en calculant pour chacun de ces pays de combien de points le score en mathématiques s'élève en moyenne lorsqu'on s'élève d'une unité dans l'indice socio-économique.



Réponse: la Flandre se classe en deuxième plus mauvaise position, avec 44 points, ex æquo avec la FWB et juste derrière la France (53 points).

assez fortement en corrélation» (e.g.  $r = 0.38$ , Levine, 2011, *Personality and Individual Differences*).»<sup>(14)</sup>

Traduisons cela en langage clair. Primo, dit Duyck, il y



Quant à la part de variance du score PISA expliquée par l'origine socio-économique, elle s'élève à 16 % en Flandre, à nouveau quatrième après la France, la FWB et le Luxembourg.

a une forte corrélation entre l'intelligence (mesurée par le QI) et les performances scolaires. Secundo, il y a également une corrélation importante entre le statut socio-économique des individus et leur QI.

Ainsi, quel que soit l'indicateur d'équité sociale que l'on retient, l'enseignement flamand (tout comme l'enseignement francophone belge) fait toujours piètre figure.

Conclusion de Duyck: lorsqu'on observe une corrélation entre le statut socio-économique et les performances scolaires, une partie importante de l'explication ne réside pas dans les effets sociaux, mais bien dans l'intelligence, donc dans les gènes des individus. Pour ceux qui n'auraient pas encore compris, cela signifie que pour notre psychologue la cause première des inégalités sociales à l'école réside dans le fait que... les riches sont plus intelligents que les pauvres. Et sans doute est-ce pour cela, sous-entend-il, qu'ils sont devenus (ou que leurs parents sont devenus) si riches!



### École, classe, QI

Là où les thèses de Wouter Duyck commencent à devenir réellement dérangeantes, c'est lorsqu'il laisse sous-entendre que, finalement, les inégalités de performances entre élèves riches et pauvres résulteraient principalement de différences d'intelligence.

Cette conviction repose sur le postulat que nos capacités intellectuelles seraient au moins pour partie déterminées par une caractéristique héréditaire, immuable et mesurable par les tests de QI. Or ce postulat est pour le moins contesté et contestable.

Écoutons-le: «Le problème [...], c'est qu'aucune de ces études ne mesure les compétences cognitives. Or ce sont elles justement qui sont importantes pour prédire les prestations scolaires et essentielles pour prétendre que l'origine détermine les résultats scolaires, vu qu'il y a une forte corrélation entre l'arrière-plan social et les capacités cognitives.»<sup>(13)</sup>

Tout d'abord, l'idée même de mesurer l'intelligence présente «à la naissance», ces fameux «talents» ou «dons de la nature», ne semble pas avoir beaucoup de sens.

Dans un article de Duyck et Anseel, publié par le think tank Itinera Institute, les auteurs vont encore un peu plus loin: «Si on se fait l'écho, par exemple, de l'influence du SSE (statut socio-économique) sur le choix des études, il est d'une importance capitale de vérifier les compétences cognitives, puisque SSE et intelligence sont

Nos capacités de réflexion, d'abstraction, de mémorisation... ne peuvent se développer que par l'interaction entre le cerveau et son environnement. Sans cerveau il n'y a pas d'intelligence; mais sans éducation non plus. Il faut impérativement la conjonction des deux.



Et quand bien même une mesure scalaire de l'intelligence «innée» s'avérerait être théoriquement possible, comment être certain que les tests de QI mesurent bien cela et pas autre chose? Comment imaginer, en particulier, que de tels tests puissent être culturellement «neutres», alors qu'ils font forcément appel à des mots ou à des dessins, c'est-à-dire à des symboles chargés de signification culturelle? Et qu'ils sont donc forcément marqués par l'éducation.

Si le QI mesurait bien des capacités cognitives «innées», alors il devrait être stable au cours du temps. Or, cette hypothèse est infirmée par l'expérience. L'étude de l'évolution du QI d'enfants issus de milieux particulièrement misérables (enfants abusés sexuellement, enfants dont les parents sont en prison, etc.) et adoptés entre l'âge de 4 et 6 ans en témoigne. Leur QI d'origine, au moment de l'adoption, était en moyenne de 77 points, soit un niveau assimilé à des retardés mentaux. Neuf ans plus tard, le QI de ceux qui avaient été placés dans des familles d'agriculteurs ou d'ouvriers était passé à 85,5. Ceux placés en familles de classes moyennes affichaient 92. Et ceux qui avaient été adoptés par des familles de classes supérieures avaient un QI moyen de 98<sup>(15)</sup>. Comme le souligne David Kirp, «ça fait une fameuse différence: avec un QI de 77 vous ne pourrez pas m'expliquer les règles du base-ball; mais avec un QI de 98 vous pouvez diriger une équipe de base-ball»<sup>(16)</sup>. Or, ces 21 points d'écart peuvent seulement être attribués à l'environnement.

Quand Duyck prétend nous faire croire, sur base des tests de QI, que les inégalités sociales à l'école seraient en grande partie le fruit de différences de capacités ou de «talents», il nous trompe. Puisqu'il apparaît que le QI est lui-même fortement influencé par le milieu, donc par l'origine sociale des élèves et par leur scolarité, une absence de corrélation entre «intelligence» (QI) et milieu social serait en vérité très étonnante. Pour le dire plus simplement: les tests de QI font à peu près la même chose que les tests PISA: ils nous offrent une mesure de certaines capacités intellectuelles d'un élève, telles qu'elles se sont développées par l'interaction entre un héritage biologique largement aléatoire et un héritage culturel fortement déterminé par l'origine sociale et géographique, l'époque ...et le fonctionnement du système d'enseignement.

Et même s'il devait y avoir un fond de vérité dans les thèses du professeur Duyck, il n'y aurait toujours aucune raison pour que l'action des «capacités cognitives» (du QI) sur l'inégalité sociale à l'école soit deux fois plus grande en Flandre que dans d'autres systèmes d'enseignement.



### Un discours idéologique, sous couvert de scientificité

Derrière les arguments scientifiques qu'il délivre, ce que Wouter Duyck défend avant tout c'est une conception de l'éducation réactionnaire (refus de l'équité, affirmation de l'inégalité d'intelligence liée à l'origine sociale, nécessité d'une forte hiérarchisation...) et ultralibérale (dans le sens d'une totale liberté de concurrence entre écoles et réseaux et d'une totale liberté de choix pour les parents). Dans son idéologie, l'inégalité et la lutte pour les meilleures places sont considérées fondamentalement comme une bonne chose. À ses yeux, une société équilibrée est une société où les plus forts, les plus intelligents, les plus capables parviennent à occuper les meilleures places et pas une société où l'on tente de faire avancer tout le monde le plus haut possible.

«Les enfants sont équivalents, mais pas égaux. [...] Nier les différences individuelles et refuser une structure qui rencontre au mieux ces différences représente une menace pour notre bien-être économique et social à venir.»<sup>(17)</sup> «Appliquons donc le principe de John Rawls et acceptons les différences dans l'enseignement, parce que cela profitera à toute la société et n'optons pas pour un système qui nie ces différences.»<sup>(18)</sup>

Mais en fait, Wouter Duyck se soucie surtout des plus forts. Après la publication des nombreux articles qui après PISA 2015, soulignaient le caractère profondément inégalitaire de l'enseignement flamand, il écrivait: «De nombreux médias regrettent le recul des élèves les plus fragiles. Avec raison. Mais on n'a pratiquement pas accordé d'attention au problème principal: c'est la tête de la classe qui écope le plus. C'est cette tendance qui menace notre prospérité»<sup>(19)</sup>.

Wouter Duyck a certes raison sur un point essentiel: ce n'est pas en abaissant les exigences, en ayant une école moins ambitieuse, que l'on aidera les enfants des classes populaires. Les inégalités sociales de performances scolaires ne se développent pas seulement, et même pas principalement entre le moment où les élèves sont orientés en filières (12 ans en Flandre, 14 ans sur le papier en FWB) et le moment où les enquêtes PISA dévoilent ces inégalités (à l'âge de 15 ans). Elles naissent et grandissent bien plus tôt, dès l'école maternelle. Aussi, prétendre éliminer l'inégalité simplement en prolongeant le tronc commun est évidemment un leurre. Et même un leurre dangereux. Faute de mesures en amont, dès le début de la scolarité, Duyck aura raison de pronostiquer que «avec ce tronc commun prolongé, on obtient des élèves qui en ont assez de l'école»<sup>(20)</sup>. Voyons donc quelles sont les conditions de réussite d'un tronc commun de longue durée.



## Les mécanismes de l'inégalité et de la ségrégation scolaires

Quand on lui demandait pourquoi les enfants des classes populaires échouaient si souvent à l'école, le pédagogue Bernard Charlot avait coutume de répondre que cette question était mal posée: ce qu'il faut plutôt se demander, disait-il, c'est pourquoi les enfants de riches, eux, réussissent à l'école. Et là, tout s'éclaire: réussissent, ceux qui trouvent en dehors de l'école le soutien, l'aide, le suivi individualisé, dont tous ont besoin pour réussir, mais que l'école ne peut assurer, faute de moyens ou de volonté. L'étude longitudinale américaine STAR a montré qu'en réduisant de 25 à 15 le nombre d'élèves par classe dans les quatre premières années de scolarité, on diminuait de moitié l'écart social de réussite scolaire à la fin de la scolarité obligatoire<sup>(21)</sup>.

D'autre part, dans notre enseignement belge, les inégalités qui naissent en début de scolarité sont ensuite largement amplifiées par des mécanismes de ségrégation sociale et académique produits par le quasi-marché scolaire. L'affectation des élèves aux écoles sur la base presque exclusive du libre choix des parents produit inévitablement des phénomènes de regroupement social, de recherche de «l'entre-soi», qui perpétuent et renforcent d'année en année les écarts scolaires entre classes sociales. Cette réalité-là est parfaitement prouvée par les études comparatives. Et l'on sait que si la Suède et la Finlande commencent aujourd'hui à être moins «performantes» en matière d'équité scolaire, c'est essentiellement parce que ces deux pays ont commencé à introduire davantage de marché scolaire depuis quelques années. Or, Wouter Duyck, lui, estime que «les parents doivent avoir la liberté d'inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix. Car certaines écoles ont tout simplement jeté l'éponge. [...] Ce sont les écoles de type Molenbeek, avec des enfants d'arrière-plans divers.»<sup>(22)</sup> Il est évidemment fort commode de prétendre que le tronc commun allongé est impraticable, si l'on s'oppose par avance aux mesures qui conditionnent son succès...



## La question fondamentale

Derrière tout ce débat, la question fondamentale porte sur la conception que l'on a du rôle de l'école. Duyck n'aborde la problématique de l'orientation que sous l'angle du destin social et professionnel pour l'individu ou sous l'angle de la prospérité économique et de la «grandeur» de la nation. Il méconnaît totalement les autres fonctions éducatives, émancipatrices et citoyennes de l'école.

Pour Duyck et ses amis politiques, l'école doit être ambitieuse, afin de permettre aux élites d'aller le plus loin possible. Pour un démocrate, l'école doit être juste, afin de permettre à tous les citoyens de prendre part, de façon égale, à la vie démocratique. Et pour le progressiste, l'école doit être à la fois juste et ambitieuse, car elle doit apporter aux opprimés, aux exploités, aux laissés-pour-compte de notre société les connaissances qui permettent de comprendre le monde, de l'analyser avec un esprit critique et de participer aux actions, aux luttes, aux débats qui transforment ce monde.

Voilà, à mes yeux, la principale raison de vouloir un tronc commun de longue durée.



## Notes

1) Dont on lira par exemple la Carte blanche Le tronc commun n'est pas la solution, dans *Le Soir* du 17 janvier 2018.

2) W. Duyck, *Ideologie mag onderwijsdebat niet kapen*, 18 janvier 2014.

3) *De Tijd*, 3 septembre 2018.

4) Voir par exemple: *Commissie voor Onderwijs, Vlaams Parlement*, 26 avril 2018. Ou: *Het Laatste Nieuws*, 30 novembre 2017.

5) Interview de W. Duyck dans *De Morgen*, 23 juin 2018.

6) En particulier de la part du député Laurent Henquet, voir [www.laurethenquet.be/pacte-duyck-henquet](http://www.laurethenquet.be/pacte-duyck-henquet).

7) *La Libre Belgique*, 26 avril 2018.

8) Duyck W., *Bontere klassen zijn geen slimmere klassen*, 27 juin 2012.

9) N. Hirtt, *Impact des facteurs de ségrégation et du financement sur l'équité des systèmes éducatifs européens. Quelques leçons statistiques de l'enquête PISA 2015*, Aped, 2017.

10) W. Duyck, *Bontere klassen...* op. cit.

11) Calculs propres à partir de la base de données PISA.

12) W. Duyck, *Ideologie...*, op. cit.

13) W. Duyck, *Ideologie...*, op. cit.

14) W. Duyck et F. Anseel, *Gelijke Kansen, Gelijke Kinderen, Gelijke Klassen? Early Tracking in het Onderwijs*, Itinera Institute, 2012.

15) C. Capron et M. Duyme, *Assessment of effects of socio-economic status on IQ in a full cross-fostering study*, 1989, *Nature*, no 340, p. 552-554.

16) David Kirp, «After the Bell Curve», *The New York Times*, 23 juillet 2006.

17) W. Duyck, *Ideologie...*, op. cit.

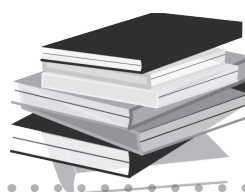
18) W. Duyck, *Bontere klassen...*, op. cit.

19) W. Duyck, *Help onze bollebozen!*, 9 décembre 2016.

20) Interview *De Morgen*, 23 juin 2018.

21) Alan B. Krueger, Diane M. Whitmore, *The effect of Attending a Small Class in the Early Grades on College Attendance Plans (executive Summary)*, NBER Working Paper, no 7656, avril 2000.

22) Interview *De Morgen*, 23 juin 2018.



**Bernard CERQUIGLINI**

*Le Ministre est enceinte*

*ou la grande querelle de la féminisation des noms*

Seuil, Documents, 2018, 208 pages, 16.00 €

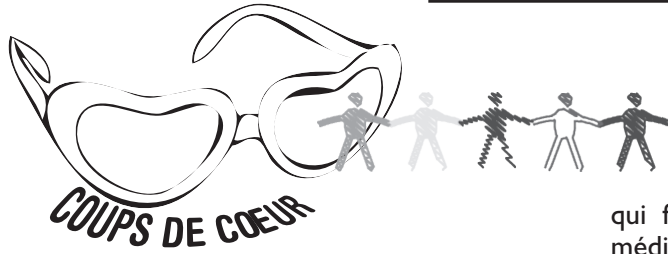
BERNARD CERQUIGLINI

~~LE~~<sup>LA</sup>  
MINISTRE  
EST  
ENCEINTE

ou la grande querelle  
de la féminisation des noms

Le masculin n'est pas neutre, il domine le féminin. En un récit ironique, parfois un peu désordonné, mais bien documenté, nous sont relatés les nombreux rebondissements, au travers des siècles, de la désignation officielle des fonctions et noms de métiers féminins. Jadis, ceux-ci étaient, sans discussion aucune, accordés au genre féminin ; précisons néanmoins que les fonctions supérieures étaient alors, pour la plupart, occupées par des hommes, ce qui n'engendrait donc pas de débat sur une possible féminisation ! Quant à aujourd'hui, si le nombre de postes occupés par des femmes a augmenté, l'évidence du masculin l'emporte toutefois dans la désignation de ces postes. L'ouvrage que je vous recommande à ce sujet est difficile à résumer mais je vous en livre quelques passages qui reflètent la difficulté encore bien actuelle, dans la langue française, à accorder une place équivalente aux femmes et aux hommes. Les réticences de l'Académie française ou de certaines personnalités d'autres lieux à admettre une remise en question de la domination grammaticale du masculin sont non seulement d'un purisme rigide mais également d'un machisme plus ou moins conscient et en tout cas profondément ancré.

Que ces quelques citations ne nous fassent pas seulement rire mais nous confèrent aussi un dynamisme à creuser et dénoncer politiquement et pédagogiquement nos stéréotypes destructeurs d'un équilibre social.



*Nous nous sommes attardé sur écrivaine, actrice, etc., jugeant ces termes révélateurs. Ils concentrent tout d'abord le mépris masculin. Les choses de l'esprit étant par excellence du domaine mâle, toute femme se mêlant des lettres ne fait que singer : femmes-savantes, bas-bleus, précieuses, etc., sont des caricatures. Une femme qui ose échapper à sa condition adopte une conduite simiesque.»*

*« Jusqu'à une date récente, l'ambition féminine a visé victorieusement des fonctions au masculin(...) Mêler les genres et ignorer la transcendance des titres, ne serait-ce pas affaiblir la subtilité du langage, qui permet aux femmes de tête et de corps de faire savoir qui, en dernière analyse, elles veulent et peuvent être. On est en droit de soutenir que la sexualisation grammaticale des titres de la vie publique ferait disparaître, ou oblitérerait l'histoire, les effets moraux et le sens proprement politique de la victoire des femmes. Ce qu'elles ont conquis, (...) c'est de l'autorité, des responsabilités, du pouvoir. Cela se dit grammaticalement au masculin.»*

*« L'application ou la libre interprétation de « règles » de féminisation édictées, de façon souvent arbitraire, par certains organismes français ou francophones, a favorisé l'apparition de nombreux barbarismes.»*

*« L'appel à l'égalité républicaine devant les emplois de la fonction publique cache en fait une défense masculine de ce que Pierre Bourdieu nommait la noblesse d'Etat. Le « masculin neutre et générique », tel que défini par Lévi-Strauss et Dumézil(...) ne concerne en fait que la « très haute fonction publique », ultime redoute masculine que des hussards venaient d'emporter.»*

*« Ainsi, s'est créée une sorte de nomenclatura(...), une transcendance des titres(...) prétendant échapper à la loi générale de la féminisation.»*

LD



**Faouzia Farida CHARFI,**  
*La Science voilée*  
Editions Odile Jacob, 2013

Faouzia Charfi est physicienne et professeure à l'Université de Tunis ; elle a aussi été, un temps, secrétaire d'État à l'Enseignement supérieur.

Dans cet ouvrage, elle nous explique que la science,

qui fut florissante en pays musulmans à l'époque médiévale, a été investie ensuite par la religion qu'elle traîne désormais comme un boulet. La vérité étant tout entière dans le Coran et la Sunna (les hadiths, les dits du Prophète), les sciences suscitent la méfiance. Elles sont dangereuses, elles éloignent de la foi et il est donc préférable de les éviter. La certitude du Texte ne peut être ébranlée par l'action incertaine de la raison humaine, toujours faillible. Car en science la vérité n'est jamais que provisoire.

Mais qu'enseigner alors dans les facultés des sciences ? Les professeurs sont confrontés à des élèves qui doutent des théories les plus étayées, qui étudient de sorte à réussir leurs examens, mais dont le regard sur les sciences reste extérieur. Charfi prend un exemple frappant : pour les musulmans orthodoxes, la lumière étant un attribut divin par excellence, elle ne saurait être limitée. Mais si on refuse une limite à la vitesse de la lumière, la physique quantique perd tout son sens. La science n'est acceptée qu'à condition d'être intégrée à la religion, elle n'a pas de domaine autonome.

**Faouzia Farida**

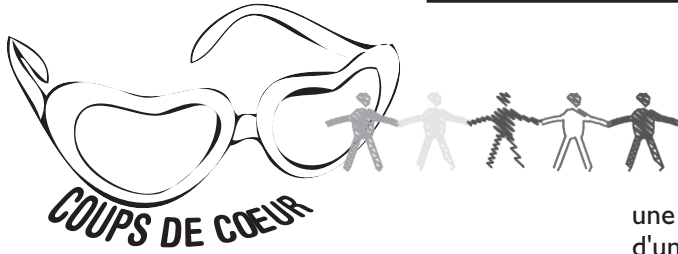


**Charfi**

**La Science  
voilée**



**SCIENCE  
ET ISLAM**



Il existe une attitude conciliatrice des théologiens envers la science. Ainsi fut créée en 1983 la « Commission des miracles scientifiques du Coran et de la Sunna » dont le siège est à La Mecque. Le concordisme vise à accorder les découvertes scientifiques avec les textes sacrés : ceux-ci contiendraient en germe les découvertes les plus récentes. Les trous noirs ? On trouvera un verset où il est question d'« ... astres qui disparaissent, courent et nettoient ». La science n'aurait donc fait que mettre en évidence ce qui existait déjà dans le Texte.

Pour Charfi, le monde arabo-musulman réactionnaire ne peut qu'utiliser les sciences, nécessaires à tout pays moderne. Mais il n'est plus producteur de science. Pour produire de la science, il faut que les chercheurs puissent exercer en dehors du champ religieux. On se rappellera Galilée, Giordano Bruno et tant d'autres ...

Citons Régis Debray : « L'Islam a eu sa Renaissance d'abord, son Moyen-âge ensuite. »

MT



**Alberto PRUNETTI,**  
*Amianto, une histoire ouvrière*  
Editions Agone 2019, 144  
pages, 12 €

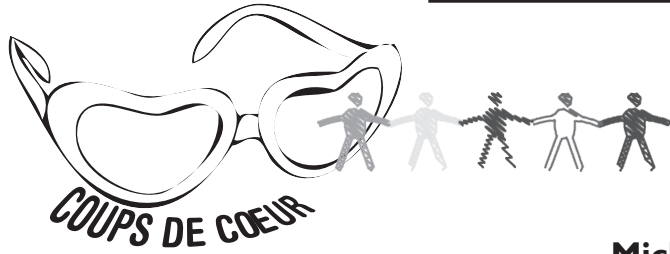
Renato Prunetti, soudeur pour des industries lourdes, meurt en 2004 à l'âge de 59 ans, empoisonné par l'amiante, le plomb, le titane, les fumées acides et toxiques ; destin commun à celui de nombre d'ouvriers à travers les États, les époques. Alberto relate celui de son père avec sensibilité et lucidité. Le pathos est écarté poliment au profit d'un tableau personnel, mais aussi de la Toscane des années 1970, alors que des luttes sociales s'organisent, baroud d'honneur avant le triomphe du cynisme des dentitions éclatantes et des implants capillaires en costume trois pièces. Le récit ouvrier tragique est quasi un genre. Amianto se distingue par

une élégance, une pudeur, contrepoints émovants d'une colère contenue.

Et puis, il y a les souvenirs d'Italie qui, à eux seuls, justifient le voyage.

(Jérôme, librairie Entre-Temps à Liège)





**Catherine BANNER,**  
*La maison au bord de la nuit*  
Presses de la Cité, 2017,  
édité en poche Pocket

Dans ce roman, Catherine Banner retrace un petit bout d'histoire d'une île dans le Sud de l'Italie. À travers la vie de trois générations de la famille Esposito, elle évoque quelques grandes étapes qui ont bouleversé le quotidien de cette île : la guerre de 14, la montée du fascisme et puis l'arrivée des touristes et de la société de consommation. (NdV)

**Saïd BOUAMAMA, Planter du blanc?**  
*Chroniques du néocolonialisme français*  
Editions Syllepse, collection Points cardinaux  
2019, 224 pages, 15 euros

Du référendum pour l'indépendance en Kanaky de 2018 aux explosions sociales qui secouent Mayotte épisodiquement, en passant par l'empoisonnement des populations antillaises au chlordécone ou encore la dévastation prévue de la Guyane par le projet minier Montagne d'or, Saïd Bouamama explore, à travers une série de textes incisifs et didactiques, le passé et le présent coloniaux de la France.

Naviguant dans cette histoire, des génocides coloniaux aux accords de coopération, aux coups d'État militaires de la Françafrique, au franc CFA, en passant par le racisme d'État, ce livre contribue à rappeler que la France a été et reste une puissance coloniale. Il s'ouvre ainsi par cette citation d'Aimé Césaire : « Je le répète : le colonialisme n'est point mort. Il excelle pour se survivre, à renouveler ses formes ; après les temps brutaux de la politique de domination, on a vu les temps plus hypocrites [...]. Mais de quelque masque que s'affuble le colonialisme, il reste nocif. » (MJ)

**Michael PARENTI,**  
*Le mythe des jumeaux totalitaires*  
*Fascisme méthodique et renversement du communisme*  
Editions Delga, 195 pages, 18 euros

«Cet ouvrage invite les tenants du "capitalisme démocratique" à écouter des idées iconoclastes, à remettre en question la mythologie de l'économie de marché et de l'anticommunisme de droite comme de gauche, et à réexaminer, avec un esprit réceptif mais critique, les efforts historiques réalisés par ces rouges et autres révolutionnaires tant décriés.

L'orthodoxie politique diabolisant le communisme imprègne l'ensemble de la perspective politique. Même les gens de gauche ont intériorisé l'idéologie libérale-conservatrice qui met sur un même plan fascisme et communisme, les deux mouvements de masse du xxe siècle considérés comme deux frères jumeaux totalitaires. Ce livre cherche à mettre en évidence l'abîme qui sépare le fascisme et le communisme, à la fois hier et aujourd'hui, dans la théorie comme dans la pratique, en particulier pour les questions d'égalité sociale, d'accumulation de capital privé, et d'intérêt de classe.

La mythologie orthodoxe voudrait aussi nous faire croire que les démocraties occidentales – les États-Unis en tête – se sont opposées aux deux systèmes totalitaires avec la même vigueur. En réalité, les dirigeants nord-américains ont consacré tous leurs efforts à construire un monde stable dans les intérêts privés des investissements mondiaux des grandes entreprises et d'un système basé sur le profit. En poursuivant cet objectif, ils ont eu recours au fascisme pour sauver le capitalisme, tout en prétendant préserver la démocratie du péril communiste.

Ce livre analyse la façon dont le capitalisme répand le fascisme et en profite, l'importance des révolutions dans le progrès de la condition humaine, les causes et les effets de la destruction du communisme, la pertinence intacte du marxisme et de l'analyse de classe, et la nature impitoyable du pouvoir du capital. » (MJ)

Sur le toile : **le Blog du radis**, l'économie politique à la racine, même si ça pique !

Pour vous faire une idée, nous vous recommandons une critique récente : *Ce que le film « Après Demain » ne vous a (toujours) pas dit*, signée Emmanuel Wathelet, qui avait déjà écrit ce qu'il pensait de l'inévitable *Demain*. (MJ)





# COUPS DE GUEULE

## INSCRIPTIONS EN 1ÈRE SECONDAIRE: TOUJOURS DES IRRÉGULARITÉS!

*Comme chaque année à la même époque, Infor Jeunes Laeken<sup>(1)</sup> enregistre des irrégularités au moment des inscriptions pour la première secondaire ! De nombreux parents signalent de nouvelles dérives au moment du dépôt du formulaire unique d'inscription (FUI). Pas mal d'écoles ont manifestement repris de très mauvaises « habitudes ».*

# Infor Jeune

Alors que le décret prévoit explicitement que seul le FUI suffit au moment du dépôt de celui-ci auprès de l'école du premier choix, un certain nombre d'établissements y rajoutent des conditions abusives : présentation de la carte d'identité de l'élève et de celle de ses parents, prise de rendez-vous obligatoire pour pouvoir déposer le formulaire, ou encore participation préalable à une soirée d'information. Un autre établissement, lui, fait débiter la période d'inscription le 13 et non le 11 février, un autre encore demande que les parents complètent un bulletin de renseignements spécifique et distinct du FUI. On apprend ensuite que lorsque les parents téléphonent pour prendre rendez-vous, il leur est aussi demandé d'amener, lors de la rencontre avec la direction, les bulletins de 5e et 6e primaires. Mais ce n'est pas tout : le jour du rendez-vous, la direction ouvre et consulte le volet 2 (confidentiel !) sur lequel figurent les autres écoles qui ne sont pas leur premier choix... et demande aux mêmes parents de payer le jour même la somme de 150 euros pour les frais scolaires...

La mise en place de tels « filtres » à l'inscription présente, on le sait, un caractère illégal et discriminatoire.

Et Infor Jeunes Laeken de rappeler ceci : si le décret prévoit comme seule condition au moment de l'inscription auprès de l'école du premier choix le dépôt



Jobs étudiants

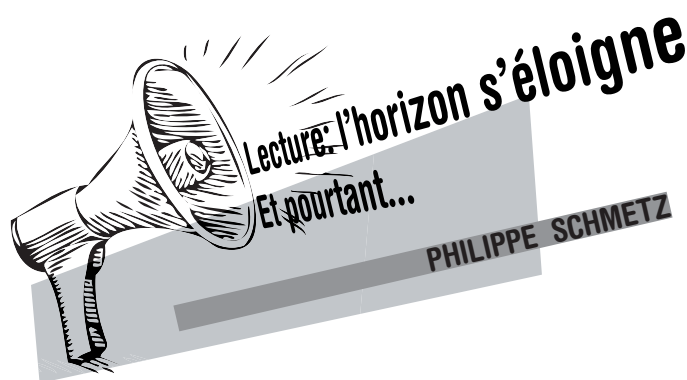
Campagne mar



du FUI uniquement, à l'exclusion de toute autre condition, c'est précisément pour éviter toute forme de pression et de stratégie de dissuasion – et donc de ségrégation ! – au moment où les parents inscrivent leur enfant.

Enfin, la position du porte-parole du ministère pose problème. Interpellé par la RTBF sur la question des prises de rendez-vous pour pouvoir s'inscrire, il présente les choses comme si les parents avaient le choix entre l'accès spontané aux heures de permanence et la prise de rendez-vous. Or, dans le cas de la maman interviewée dans la même séquence du JT de la RTBF, la direction de l'école impose le principe des rendez-vous pour les parents, sans aucune autre alternative possible. Ce qui, en l'espèce, contrevient au prescrit légal, ainsi que les autres conditions surajoutées par l'école.

1) Nous citons largement un édito d'Eric Bruggeman.



Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sont pires encore que ceux de 2011. Seuls 19 % des élèves de 4<sup>ème</sup> primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>(1)</sup> atteignent le niveau permettant d'interpréter un texte et d'en intégrer les informations, soit le niveau nécessaire pour la suite de leurs apprentissages et pour apprécier les textes.

Selon Patricia Schillings (ULiège), interrogée par PROF, la lecture des textes informatifs n'est pas suffisamment enseignée. Elle préconise aussi de travail-

ler dès le début des compétences de haut niveau. Et elle assène un constat très cru : « Chez nous, en effet, les Socles de compétences sont construits sur ce modèle erroné qu'il faut aller du simple au complexe. »

Prof de français dans le secondaire qualifiant, je ne peux que confirmer l'étendue des dégâts. Oui, il y a un problème avec l'approche par compétences. Ça fera bientôt vingt ans qu'on nous promet des lendemains qui chantent. Le moins qu'on puisse dire, c'est que le miracle annoncé tarde à se manifester... PIRLS 2016 signe même une régression.

Bien sûr, la solution est notamment d'ordre didactique : l'enseignement de la lecture ne s'improvise pas. La revue PROF renvoie pour cela aux propositions de formation continuée de l'IFC. Il m'a été donné de suivre celles de l'excellente Isabelle Berg (CGé) ou du non moins intéressant Philippe Hambye (UCL). J'en suis revenu chaque fois mieux armé pour travailler la lecture avec mes élèves. Difficile cependant à articuler avec le prescrit des parcours du « français pour se qualifier »...

La solution est didactique, certes, mais pas que... Les échanges sur les textes lus seraient tellement plus profitables s'ils se faisaient dans des groupes de taille humaine (de 15 à 20 élèves), dans des groupes socialement mixtes, avec des jeunes pas dégoûtés de la lecture, entretenant un rapport positif à l'école et à l'apprentissage. Dans une école ouverte, dont la devise serait : « comprendre le monde pour le changer »...

Se mobiliser pour la lecture, c'est cela aussi : lutter pour libérer l'enseignement des contraintes marchandes (APC, CPU, UAA et tutti quanti, au service du marché du travail), lui donner du sens, revoir en profondeur ses structures, et revoir ses moyens à la hausse, surtout dans les premières années.

1) La moyenne des pays de référence est de 39 % !





**Le SEGEC (secrétariat général de l'enseignement catholique) a lancé une campagne intitulée « un enfant = un enfant » pour exiger que les écoles « libres » soient financées comme les écoles officielles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. S'il est effectivement regrettable que tous les enfants ne jouissent pas des mêmes conditions d'enseignement, la solution ne réside certainement pas dans le renforcement du quasi-marché scolaire. Marché qui est la raison d'être du SEGEC, marché que le « Pacte d'excellence » se refuse à contrer, marché que le MR veut encore renforcer...**

Avant toute chose, clarifions ceci : l'Aped n'éprouve aucune animosité envers les élèves, les parents ou les professeurs de l'enseignement « libre » catholique. Nombre de nos militants, dont l'auteur de cet article, y travaillent ou y ont travaillé.

Nous ne croyons pas non plus aux fables contradictoires selon lesquelles l'enseignement « libre » serait globalement meilleur ou pire que l'enseignement officiel.

Nous savons trop bien que ce que l'on appelle couramment les « bonnes écoles », ce sont d'abord celles qui, pour diverses raisons, concentrent les « bons élèves », entendez ceux qui ont la chance de jouir de tous les encadrements et aides nécessaires. Vous trouverez autant de profs (et d'élèves) formidables dans des « écoles poubelles » que dans les collèges ou athénées les plus prestigieux. Et aussi le même pourcentage de catastrophes pédagogiques ambulantes (et des gosses insupportables).



## Le marché scolaire, première source d'inégalités

Oui, bien sûr, « un enfant = un enfant ». Mais quelles sont donc, aujourd'hui, les plus grandes différences entre élèves et entre écoles ? Ce ne sont pas celles qui séparent l'enseignement « libre » de l'enseignement officiel, mais celles qui séparent, à l'intérieur de chaque réseau, les enfants et écoles selon l'origine sociale. Le SEGEC croit-il vraiment que les enfants de l'institut Sainte Misère-des-Pauvres et ceux du Collège Notre-Dame-des-Grandes-Fortunes soient « égaux » ? C'est-à-dire instruits, formés et éduqués dans les mêmes conditions matérielles, humaines et pédagogiques ?

C'est précisément parce qu'un enfant n'est pas, aujourd'hui, égal à un autre enfant que nous combattons les mécanismes, les comportements et les structures qui engendrent de la ségrégation académique, sociale, ethnique, religieuse ou culturelle. Avec 50% d'enfants en « écoles ghettos », nous sommes en FWB les recordmen de cette ségrégation. Et la cause majeure en est connue : bien plus que les facteurs résidentiels, il s'agit du quasi-marché scolaire.

Or, le SEGEC, par sa volonté de renforcer le réseau libre, constitue l'un des plus puissants défenseurs du système de marché scolaire. Si ces patrons du « libre » pensaient vraiment qu'un enfant = un enfant, alors ils défendraient la fusion de l'enseignement en un seul réseau, c'est-à-dire la transformation des écoles « libres » en écoles publiques, subventionnées au même niveau que l'officiel en échange de la cession de leurs bâtiments à l'État.

Mais le SEGEC veut le beurre et l'argent du beurre. D'une part la liberté totale pour ses écoles, sans guère de contrôle public, et la pleine propriété de ses bâtiments (pourtant entretenus et agrandis depuis des décennies avec de l'argent public). D'autre part un financement généreux de cette école privée avec l'argent des impôts de tous.



## Un réseau libre subventionné à 50% ou à 95 % de l'Officiel ?

L'argument principal avancé par le SEGEC est assez douteux. Il clame haut et fort que ses écoles touchent 50% de moins par élève que les écoles de la FWB. Les citoyens et les parents mal informés sont outrés,



choqués. Mais le SEGEC omet soigneusement de préciser qu'il ne parle là que des subventions de fonctionnement. Les subventions-traitements, quant à elles, sont tout à fait identiques dans tous les réseaux. Or, les traitements représentent 90% du coût d'un élève. En d'autres mots, le « déficit » de financement de l'enseignement catholique par rapport à celui de la FWB est seulement de 5% et non de 50%. Un élève d'une école catholique coûte à la collectivité 95% de ce que coûte un élève du réseau de la FWB.



### Le SEGEC, le Pacte...

Le combat contre les prétentions du SEGEC prend toute son importance dans le contexte de la mise en place du Pacte d'excellence. Parmi les principales critiques qu'il faut formuler à l'encontre de ce Pacte il y a précisément...

- le fait qu'on a soigneusement omis — notamment sous la pression du SEGEC — d'y prendre la moindre mesure contre le libre marché scolaire (ce qui rend la perspective de réussir un tronc commun sans augmenter les écarts entre écoles pour le moins hasardeuse);

- la scission entre le pouvoir organisateur et le pouvoir régulateur de l'enseignement officiel qui revient à entériner l'existence de trois réseaux concurrents « sur pied d'égalité », en abandonnant pour de bon la primauté de l'enseignement public.



### ... et le MR

Quant au MR, il ne s'oppose à ce Pacte initié par le PS et le CDH que pour prôner un marché scolaire encore plus libéral. Dans la version grand public de son programme électoral, il annonce en effet qu'il veut « supprimer le décret inscription », qui « place les familles dans l'angoisse » et constitue, dit-il, une atteinte à leur liberté de choix.

Mais alors que propose le MR ? Voudrait-il donc un retour à la situation d'avant 2007, quand les refus d'inscription étaient aussi nombreux qu'aujourd'hui mais moins médiatisés et quand la seule « règle » était, bien trop souvent, celle des petits arrangements

entre amis ? Cela semble difficilement crédible, tant un tel retour en arrière produirait des conditions littéralement anarchiques. Pour découvrir la réponse, il faut se plonger dans les 243 pages du programme électoral complet des libéraux. Il apparaît qu'ils ne veulent pas vraiment éliminer le décret inscription mais plutôt le modifier. Premièrement, en supprimant le critère de la proximité ainsi que les (très modestes) critères de mixité sociale dans les priorités du décret actuel. Deuxièmement, en permettant au chef d'établissement de décréter lui-même, arbitrairement, d'autres critères de priorité. Par exemple, explique le MR, « un projet pédagogique spécifique pour élèves à haut potentiel ». Demain, un directeur pourrait donc imposer un score de 80% en math au CEB, exiger que la langue maternelle de l'enfant soit le français ou toute autre lubie pour différencier son établissement des autres.

Toujours selon le projet du MR, les inscriptions se dérouleraient en deux temps (prioritaires, puis non prioritaires) et les parents pourraient suivre l'évolution de leur inscription sur un site Internet. Mais cela n'empêchera évidemment pas d'avoir, comme aujourd'hui et comme jadis, des inscriptions excédentaires dans certains établissements très recherchés. Car le MR ne peut réaliser l'impossible et assurer à chaque parent ou enfant cette « école de son choix » tant vantée et tant promise. Mais alors comment se fera la sélection finale, parmi les demandes excédentaires ? Simple, dit le MR : c'est le chef d'établissement qui choisira. Génial ! On remplace une (mauvaise) régulation des droits des parents, par un pouvoir absolu accordé aux directeurs. Ce n'est pas le retour à 2007, c'est carrément le retour au 19<sup>ème</sup> siècle !

Résumons : PS et CdH détricotent l'enseignement public et refusent de toucher au marché scolaire, SEGEC et MR s'allient pour renforcer ce marché et promouvoir l'école privée... Quel que soit le résultat du scrutin du 26 mai, notre lutte pour une école démocratique est loin d'être finie !



## FRANCE: CONCURRENCE ET TRI SOCIAL À TOUS LES ÉTAGES

PAR PHILIPPE SCHMETZ

*Les années Sarko avaient valu à la France de rejoindre la Belgique sur le podium des enseignements les plus inégalitaires au monde. Blanquer, le ministre macronien de l'Éducation nationale, semble bien parti pour faire plus fort encore. A moins que les mouvements sociaux l'en empêchent. C'est tout le mal qu'on souhaite à nos amis français !*

« Avant même la loi Blanquer, le ministère organisait le tri social généralisé. Parcoursup, c'est la sélection à l'université. La réforme du baccalauréat, c'est l'instauration de bacs maison qui n'auront pas la même valeur en fonction du lycée ou du territoire dans lequel il aura été obtenu. La réforme de la voie professionnelle, c'est la casse du lycée professionnel. La réforme du lycée

général et technologique, c'est l'instauration d'un lycée à la carte, qui met en concurrence les lycées, les filières et les élèves. Et en parallèle le ministère donne une place toujours plus importante aux entreprises comme on peut le constater dans le projet de décret concernant le label campus des métiers et des qualifications. » Cet extrait de la déclaration de nos camarades de SUD éducation, datée du vendredi 17 mai 2019, en dit long sur ce qui se passe actuellement en France.

Laurence De Cock



Laurence De Cock, dans le Monde diplomatique de ce mois de juin, nous livre une remarquable synthèse des réformes de l'enseignement français, de la maternelle à l'université.

En maternelle ? Le ministère voudrait abaisser l'âge de l'instruction obligatoire de 6 à 3 ans. Fort bien. Sauf que les orientations pédagogiques mises en avant pour justifier cette décision font froid dans le dos : le sas de transition pour les petits entre l'intimité familiale et l'école élémentaire se voit profondément dénaturé, se transformant en un lieu des premiers « apprentissages fondamentaux », nouvelle définition favorisant les enfants maîtrisant les codes scolaires, issus des familles à fort capital culturel. Macron promet par ailleurs de limiter à 24 le nombre d'enfants par classe de la grande section de maternelle au cours élémentaire de première année. A budget constant, ça ne pourra se traduire que par une augmentation des effectifs dans les autres niveaux.



Réforme du lycée ? Le système des filières (littéraire, scientifique, et économique et sociale), jugée trop contraignante -ben tiens-, est assouplie. A l'issue de la classe de seconde, place désormais à un système flexible, à la carte. Seulement voilà, du fait du carcan budgétaire, tous les lycées ne seront pas logés à la même enseigne, certains n'offrant que les 7 enseignements de spécialité obligatoires quand d'autres pourront offrir une bien plus large palette.

Par exemple, sciences de l'ingénieur ou numérique et sciences de l'informatique, recommandées pour s'inscrire ultérieurement dans certaines formations supérieures... Et, bien sûr, ce sont les lycées des territoires les plus défavorisés qui vont le plus souffrir de cette offre de spécialités au rabais.

Réforme du lycée professionnel ? Les cours généraux vont voir leur volume horaire fortement réduit. C'est la fin d'un équilibre entre formations culturelle et professionnelle.

Refonte du baccalauréat ? Une épreuve dite « grand oral », calquée sur le modèle des grandes écoles, fait son apparition. Sans temps de préparation alloué. Autant dire qu'une fois de plus, cela valorisera les enfants déjà habitués aux épreuves orales, ceux des établissements favorisés.

On l'aura compris : toutes ces mesures achèvent l'enterrement du lycée unique et du baccalauréat national. Nous voici entrés de plein pied dans l'ère de la différenciation scolaire sur fond de tri social. Analyse confirmée dans le Supérieur.

Dans le Supérieur ? Parcoursup', la sélection sur dossier à l'entrée des facultés, initiée en 2018, produit ses premiers effets délétères. Les critères sont tellement opaques que les couacs se comptent par milliers. Par contre, les officines privées de coaching se frottent les mains. Le pass « sérénité », vendu par la société tonavenir.net, s'écoule à 560 euros (plus 340 euros pour un dossier international).

Pour compléter le tableau, notons encore la mise en place d'établissements publics locaux d'enseignement international (Eplei), destinés aux enfants de cadres étrangers et aux élèves français capables de suivre un enseignement multilingue. Payants, donc réservés aux enfants de la bourgeoisie.

Des agences privées, comme Agir pour l'école, émanation du droitier Institut Montaigne, dictent au ministère des directives pédagogiques d'apprentissage de la lecture. L'encouragement aux expérimentations pédagogiques menées par les établissements annonce sans doute une attribution de moyens en fonction

des projets, renforçant du même coup la concurrence entre écoles.



## Double verrouillage

Dans un numéro ultérieur, nous reviendrons en détail sur une évolution très préoccupante : Blanquer est en train de verrouiller le système. De deux manières.

Primo : son projet prévoit la mise au pas des enseignants, insistant sur leur devoir d'« exemplarité » et le « respect de l'institution scolaire, dans ses principes comme dans son fonctionnement ».

Secundo : il supprime toute structure indépendante d'évaluation des réformes en cours. Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) est appelé à disparaître.





## Parents et enseignants luttent ensemble

PAR PHILIPPE SCHMETZ

Mouvement de grève au collège Jean-Perrin, dans le Val-de-Marne : les enseignants pratiquent des journées « classes mortes » (les élèves sont accueillis, mais les cours ne sont pas donnés). Ce qu'il y a d'admirable dans ce mouvement social, c'est le soutien des parents d'élèves.

En jeu, le poste de principal adjoint qui leur a été enlevé, ruinant la belle dynamique mise en place depuis cinq ans. Dans un contexte difficile - 40% des élèves sont boursiers, le recrutement se fait dans des quartiers classés « politique de la ville » -, les enseignants et les parents s'étaient retroussé les manches, avec succès. Une multitude de projets avaient vu le jour, malgré le manque de moyens. Voyage autogéré des 3e en Normandie pour préparer le brevet, participations

à la «?course contre la faim?» et au Téléthon, obtention du label Eco-école. Une multitude de clubs et d'ateliers – théâtre, manga, jardinage, yoga, chorale... – a peu à peu transformé le collège en lieu de vie. «Nos enfants ne vont pas seulement à l'école. Ils viennent au collège le mercredi après-midi!» témoigne Saliha.

Le poste de principal adjoint était une véritable clé de voûte pour le fonctionnement du collège. C'est la principale, désormais seule, qui tente d'assurer la coordination de cette dynamique. Mais à l'impossible nul n'est tenu...

La situation de ce collège donne son vrai sens aux annonces du ministre Blanquer pour 2019. 2?500 postes d'enseignants supprimés dans le secondaire, plus 400 postes administratifs?: c'est une véritable déclaration de guerre.

Les résistants de Jean-Perrin ne veulent pas que leurs enfants soient sacrifiés et ne rendront pas les armes.

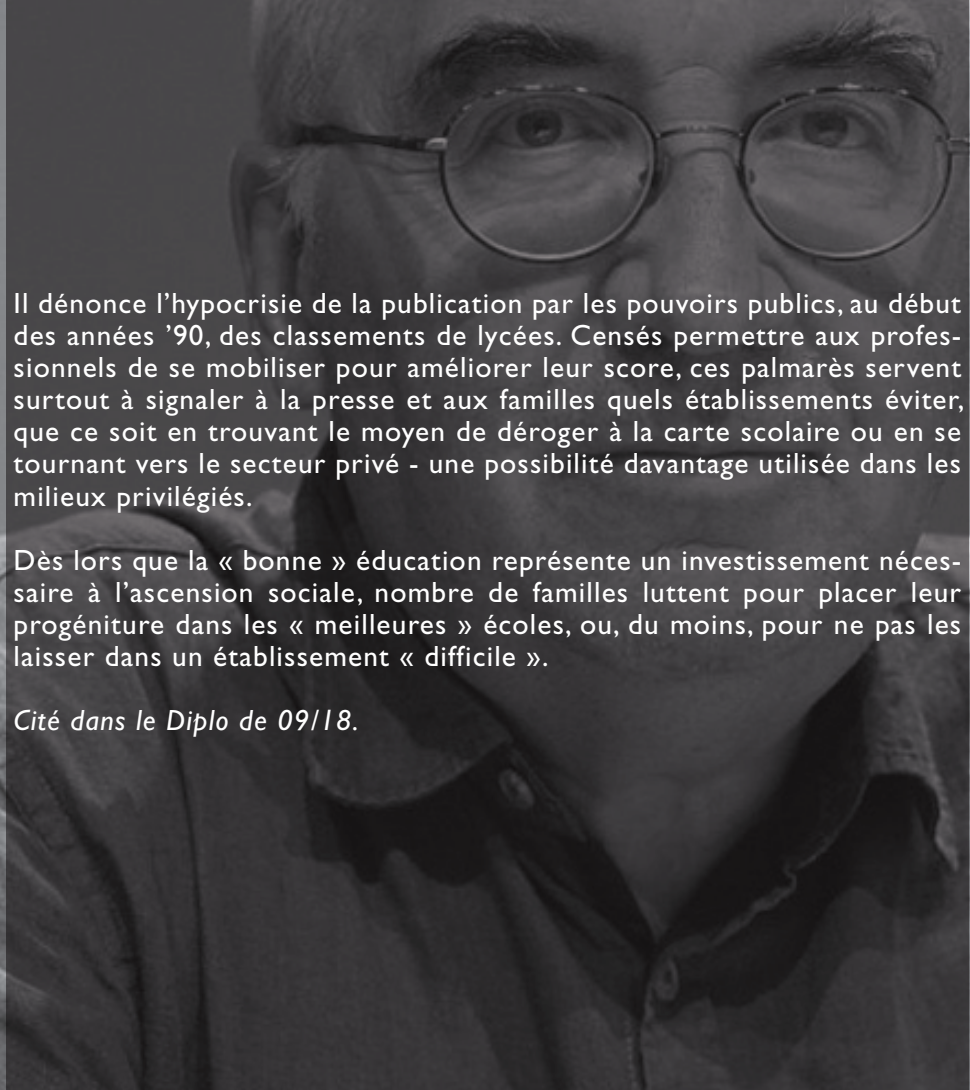
(source : L'Humanité, 28/11/2018)



**« Il n'est pas nécessaire de professer une foi néolibérale fanatique et de vouloir à tout prix développer le marché de l'école pour que ce dernier se développe. Il suffit bien souvent de laisser faire cette compétition entre familles et individus. »**

Christian Laval,  
professeur de sociologie et spécialiste du libéralisme.

CITATIONCITATIONCITATIONCITATIONLA CITATION

A black and white portrait of Christian Laval, an older man with glasses, looking directly at the camera. The portrait is partially overlaid by a speech bubble containing a quote.

Il dénonce l'hypocrisie de la publication par les pouvoirs publics, au début des années '90, des classements de lycées. Censés permettre aux professionnels de se mobiliser pour améliorer leur score, ces palmarès servent surtout à signaler à la presse et aux familles quels établissements éviter, que ce soit en trouvant le moyen de déroger à la carte scolaire ou en se tournant vers le secteur privé - une possibilité davantage utilisée dans les milieux privilégiés.

Dès lors que la « bonne » éducation représente un investissement nécessaire à l'ascension sociale, nombre de familles luttent pour placer leur progéniture dans les « meilleures » écoles, ou, du moins, pour ne pas les laisser dans un établissement « difficile ».

Cité dans le Diplo de 09/18.