

l'école démocratique



Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°79, septembre 2019 • 3 euros

DECLARATION DE
FÉDÉR
WAL
BRU

Nouveau gouvernement:

3

où va l'enseignement?

DOSSIER

DOSSIER: Comment réformer l'école inégalitaire

8

BELGIQUE: Frais scolaires

16

INTERNATIONAL: Mexique / Maghreb

18

COUPS DE GUEULE

21

COUPS DE CŒUR

23

APED/OVDS: En mouvement

25

SOMMAIRE

Comment l'école reste inégalitaire

Comprendre pour mieux réformer

Hugues Draelants



APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DÉMOCRATIQUE

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

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

Abonnements

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

Mode de paiement

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

Articles

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

Droit de copier

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

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

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

Éditorial

Et pour quelques euros de plus...

Laurence, jeune professeure de géographie, est très branchée « école numérique ». Pendant les mois de juillet-août, elle a préparé tous ses cours informatisés, ses présentations pour tableau interactif, ses vidéos Youtube et ses splendides powerpoint. Elle est arrivée toute joyeuse en classe, pour son premier jour de cours. Pas de chance, son sac était mal fermé et son bel ordinateur portable Apple à 1.900 euros, qui n'avait pas 8 mois, s'est écrasé au sol. Perte totale. La direction lui apprendra que, « malheureusement notre assurance ne couvre pas ces dégâts aux objets personnels ». Mais le gouvernement lui octroiera probablement une prime informatique... de 100 euros par an. Juste de quoi payer son internet.

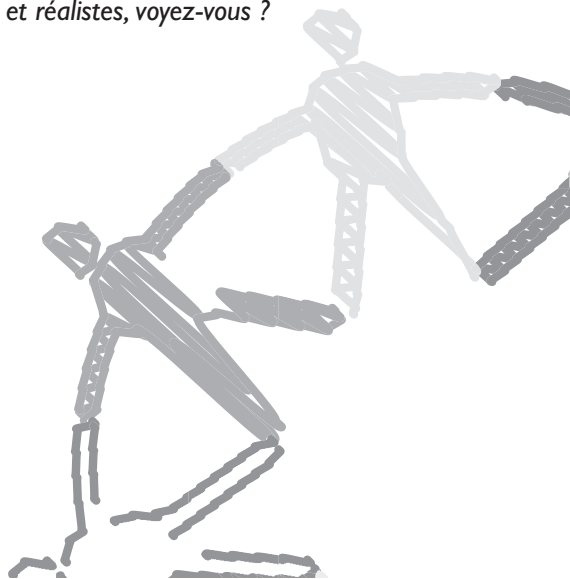
Florence vit seule avec sa fille. Pendant les vacances, elle l'a inscrite en 3e année d'une section professionnelle option « esthéticienne ». A la rentrée, elle reçoit la liste du matériel obligatoire et découvre qu'il y en a pour 869 euros ! Florence ne dispose tout simplement pas d'une telle somme. Contactée, la direction de l'école lui signifie qu'elle peut obtenir un échelonnement pour la moitié de ce matériel qui est fourni directement par l'école. Florence n'est pas assurée que sa fille aimera l'option esthéticienne, mais elle est certaine que ça lui coûtera d'ores et déjà 430 euros cash + 40 euros par mois.

Cédric entre en première secondaire. Son CEB, il l'a eu un peu tout juste, surtout à cause des maths. Lors de l'inscription à sa nouvelle école — enfin, quand ses parents sont venus remplir les formulaires de choix d'établissement prévus par le décret inscription — le directeur a bien fait comprendre à Cédric et à ses parents qu'avec de tels résultats au CEB, il préférerait ne pas l'inscrire dans son école. Il lui conseille plutôt d'aller voir du côté de l'institut technique, au bas de la rue. « Mais », ajoute-t-il, « comme je n'ai pas le droit de refuser votre inscription, je vous recommande en tout cas de vous inscrire pour des cours particuliers en mathématique dès la rentrée ». Et le directeur remet à Cédric un joli dépliant de la firme Educadomo qui propose (après frais d'inscription à 75€), un « coaching » privé « à partir de 30 €/heure ». La maman de Cédric ne dit rien. Elle n'ose pas avouer au directeur qu'elle travaille en titres-services pour 11,61 € de l'heure.

Caroline est tout joyeuse : elle vient d'être nommée ministre de l'enseignement. Elle voudrait bien faire réussir le Pacte d'excellence, malgré son partenaire MR qui n'en a rien à cirer. Elle promet aux élèves des « remédiations immédiates » ainsi que « deux périodes d'accompagnement personnalisé dans la grille horaire des élèves ». Elle promet aussi « l'école numérique » et de « renforcer les mesures adoptées en matière de gratuité scolaire ». Mais monsieur Daerden, ministre du Budget, lui rappelle que tout ça doit se faire à moyens constants parce que la Fédération Wallonie-Bruxelles n'a aucun moyen d'augmenter ses dépenses.

Le PS, le MR et Ecolo sont des partis responsables et réalistes, voyez-vous ?

Nico Hirtt





BELGIQUE

Septembre: les promesses de démocratisation scolaire se ramassent à la pelle

Nico Hirtt,
président de l'Aped

**Première réaction à chaud
après lecture de la nouvelle
déclaration de politique
communautaire
PS-MR-ECOLO**



Un texte largement consensuel

La déclaration de politique communautaire (DPC), c'est d'abord un gigantesque catalogue de belles intentions, sans guère de concrétisation et sans moyens. On va « permettre aux francophones de s'instruire et de se cultiver », « les encourager à devenir autonomes et responsables, à accomplir des efforts et à prendre part pleinement à la société », leur offrir « des possibilités de se réaliser, de prendre leur avenir en main, tant de manière individuelle que collective » et, bien entendu, on promet de « contribuer à la réduction des inégalités ».

A en croire la note PS-MR-Ecolo, « tous seront tirés vers le haut, dans un esprit d'émancipation qui ne sera jamais pris en défaut et avec une volonté farouche de n'abandonner personne sur le bord du chemin ».

Voilà de belles paroles qui n'ont sans doute pas nécessité d'âpres négociations ! C'est tout juste si Ecolo a dû mettre un peu d'eau dans son vin pour accepter que « la poursuite du redéploiement économique » nécessite « des formations en lien avec le monde du travail » et « l'adéquation entre la formation et les métiers ». Quant au MR, il a dû concéder que la FWB « contribuera à rendre chacun conscient de l'urgence climatique et de la nécessité d'une transition écologique ».

Même sur le délicat sujet du Pacte d'Excellence, la note est tout d'abord très prudente, promettant de « maintenir une consultation et un dialogue », d'« évaluer régulièrement les acquis et défauts du Pacte » ou encore de « veiller via un monitoring constant à sa soutenabilité (sic) financière ».

Les trois partis soulignent un peu plus concrètement des aspects du Pacte qui ne suscitent guère d'opposition entre eux. Par exemple le renforcement des collaborations avec les régions « notamment dans le cadre de l'enseignement en alternance, de l'enseignement qualifiant et du développement du numérique au sein des écoles ».

Ou encore la volonté de « renforcer quantitativement et qualitativement l'apprentissage des langues notamment en mettant en œuvre l'éveil aux langues dès la maternelle ».

Un tronc commun...

Mais là où l'on attendait réellement les nouveaux coalisés PS-MR-Ecolo, c'était évidemment sur le sujet de la prolongation du tronc commun.

Rappelons d'abord la position de l'Aped en la matière. Nous avons toujours été favorables à un tronc commun d'enseignement de longue durée, et ce pour deux raisons. Premièrement parce que c'est une condition pour que tous les citoyens puissent accéder au vaste bagage de savoirs qu'exige la compréhension d'un monde toujours plus riche et plus complexe et donc pour permettre leur participation effective aux débats et aux actions qui forgent ce monde. Deuxièmement parce que, dans notre société de classes, la sélection précoce contribue fortement à reproduire les inégalités sociales d'une génération à l'autre.

Cependant, nous avons toujours été très critiques par rapport au tronc commun tel qu'il a été concocté dans le cadre du Pacte. Primo, il ne s'agit que d'un tronc commun « sur papier », c'est-à-dire dans les référentiels de cours, et non d'un tronc commun structurel. Aux termes du Pacte, notre enseignement reste divisé en écoles primaires et écoles secondaires, ces dernières se spécialisant généralement soit dans des filières de transition, soit dans des filières qualifiantes. Ainsi, à 12 ans, une majorité d'élèves choisissent déjà entre la voie de l'enseignement général et celle de l'enseignement technique ou professionnel. Un vrai tronc commun, structurel, impliquerait une séparation organique entre le secondaire supérieur spécialisé et le secondaire inférieur commun à tous. Secundo, le Pacte ne prévoyait guère la mise en place des moyens qui auraient permis de faire réussir un tel tronc commun. Si l'on veut réellement que les élèves poursuivent des études à peu près identiques et d'un bon niveau jusqu'à l'âge de 15 ans, il faut évidemment commencer par tout mettre en œuvre pour éviter que ne grandissent les inégalités — essentiellement sociales — dans les années antérieures. Or, la cause première de ces inégalités réside dans la ségrégation sociale, elle-même liée étroitement au libre marché scolaire qui caractérise l'enseignement en Belgique. D'autre part, la réduction de la taille des classes dans les premières années d'enseignement, aux alentours de 15 élèves idéalement, est à nos yeux une condition essentielle pour permettre aux instituteurs de construire un rapport positif à l'école et aux savoirs scolaires chez tous leurs élèves. Or cela non plus, le Pacte ne le prévoit pas.



Dès lors, sans séparation structurelle et sans véritables moyens supplémentaires, le tronc commun risque de n'être soit qu'une illusion, un paravent derrière lequel l'inégalité réelle des formations se poursuivrait de plus belle, soit que la cause d'une nouvelle diminution des ambitions éducatives. Pire encore, il pourrait être les deux à la fois. Au mieux, ce serait la prolongation pour un an du non-tronc commun que constituent actuellement les deux premières années du secondaire.

...moins commun, moins structurel

Avant les élections, le MR s'était fait le champion des opposants au tronc commun. Non parce qu'il jugeait, comme nous, le projet insuffisant, mais au contraire, parce qu'il estimait qu'il allait déjà trop loin. Il a donc obtenu que le nouveau gouvernement réduise encore ses ambitions démocratiques en la matière : « le gouvernement veillera à renforcer l'orientation positive des élèves en vue de faciliter la transition vers la quatrième année de l'enseignement secondaire. Dans cet esprit, il demandera au comité de concertation du Pacte d'indiquer les modalités concrètes afin de renforcer les activités orientantes en troisième année de l'enseignement secondaire, sans affaiblir les apprentissages de base. » La DPC poursuit : « Les établissements scolaires pourront adapter ces activités orientantes aux élèves qui le souhaitent par une réorganisation des cours qui permettrait aux établissements qui le souhaitent d'accorder quatre semaines spécifiques sur l'année et/ou une période s'échelonnant tout au long de l'année ». Désormais, pour la troisième année, on ne parle donc plus de tronc commun mais de « tronc commun modalisé ». Ainsi, les écoles secondaires qui organisent des filières qualifiantes pourront commencer à y préparer leurs élèves dès la troisième. Par rapport à ce que prévoyait initialement le Pacte, on n'ira donc pas vers un tronc commun davantage structurel mais, au contraire, vers un renforcement de la division structurelle entre les filières.

Pareillement, lorsque le gouvernement annonce que l'épreuve externe en sixième année de l'enseignement primaire (celle qui accorde le CEB) restera « obligatoire » et « certificative », il assure la pérennité d'une barrière structurelle entre le primaire et le secondaire inférieur. La seule disposition tendant vers un tronc commun structurel donne bien la mesure du courage et des ambitions démocratiques de ce

gouvernement : on va « envisager » la « possibilité » de numéroter les années du tronc commun « afin de bien marquer le continuum pédagogique ». On ne passera donc plus de la « sixième primaire » à la « première secondaire », mais, par exemple, de la « huitième » à la « neuvième » année du tronc commun. Comme si la numérotation suffisait à assurer un continuum pédagogique...

Un marché scolaire encore plus libre

Le MR a également toujours été le porte-parole des familles bourgeoises et petites-bourgeoises qui ne veulent en aucun cas entendre parler d'une limitation de leur « liberté de choix » en matière d'école.

Pour des raisons électoralistes, il avait donc promis d'abroger le décret inscriptions en première secondaire, tout en sachant fort bien qu'un retour à l'anarchie de la non-régulation est totalement impossible. La DPC réussit donc le tour de force d'annoncer d'une part l'abrogation du décret inscription, tout en promettant d'autre part un nouveau décret où « seront maintenus les critères prioritaires d'inscription dans un établissement : l'inscription d'un membre supplémentaire d'une fratrie et l'inscription d'un élève dont un des parents est membre du personnel prestant dans l'établissement.

Seront également maintenus le formulaire unique d'inscription, la période d'inscription et un mécanisme d'inclusion d'au moins 20% de publics préca-risés. ».

En clair, on changera le nom du décret, on donnera un peu plus de liberté de choix aux parents sous couvert « d'adhésion au projet pédagogique » et on conservera du décret précédent ses aspects créateurs de « mixité sociale » ...c'est-à-dire presque rien du tout.

On était déjà à des lieues d'une véritable gestion démocratique des inscriptions scolaires, qui garantirait à chaque enfant, du début à la fin de la scolarité de tronc commun, une place assurée dans une école proche et socialement équilibrée.

Mais avec les promesses de la nouvelle DPC, on s'éloigne encore un peu plus de cet idéal.



Pas de moyens

Quant à libérer les moyens matériels — encadrement, conditions de vie à l'école, infrastructures — que nécessiterait la réussite d'un vrai tronc commun, il n'en est évidemment pas question. Il faudrait pour cela refinancer la FWB par des emprunts ou par une révision de la loi de financement. On promet certes de « généraliser la mise en place de la remédiation immédiate et personnalisée » ainsi que d'intégrer « deux périodes d'accompagnement personnalisé dans la grille horaire des élèves ». Mais à moyens constants, cela ne pourra se faire qu'au détriment des contenus de formation et des heures de cours « ordinaires ». A défaut, on refile la patate chaude aux écoles en promettant de « veiller à l'inclusion au sein de chaque contrat d'objectifs de mesures visant à lutter contre l'échec » et en multipliant les « évaluations formatives tout au long de l'année ». C'est sans doute en grande partie pour la même raison d'indigence budgétaire que la réforme de la formation initiale des enseignants est « postposée d'un an ». Le gouvernement compte en « évaluer le coût » et examiner « son intégration dans la trajectoire budgétaire ».

Un ersatz de formation polytechnique

Reste finalement la question cruciale des contenus d'enseignement. La vision de l'Aped en la matière est ambitieuse : apporter à tous une formation théorique et pratique du niveau de celle que les élites sociales réservent traditionnellement à leur progéniture, tout en y intégrant ce qui fait aujourd'hui défaut dans toutes les filières, qu'elles soient générales ou professionnelles : une formation polytechnique entendue comme la compréhension des bases scientifiques, techniques, sociales et économiques des rapports de production qui fondent et caractérisent notre société. Il s'agit par exemple de comprendre l'électricité dans ses aspects pratiques ou quotidiens — démonter un moteur, connecter un câble, utiliser un transformateur — mais aussi dans ses bases physico-chimiques ainsi que dans ses aspects industriels et socio-économiques. Idem pour les transports, l'agriculture, l'alimentation, la construction, etc. L'unité entre théorie et pratique en vue de « comprendre le monde pour le transformer » s'étendrait ainsi du cercle étroit de

la vie quotidienne jusqu'aux vastes sphères des problématiques globales, mondiales.

Certains ont cru un peu vite que le Pacte d'excellence, parce qu'on y retrouve le mot « polytechnique », allait répondre positivement à cette vision. En réalité, il s'agissait essentiellement d'introduire un peu de technologie dans les programmes afin de favoriser une orientation « positive » vers les filières techniques d'enseignement.

La DPC confirme cette tendance. Le gouvernement dit vouloir encourager les « dimensions polytechniques » du tronc commun « afin d'aboutir à une véritable orientation positive pour tous les élèves, notamment en favorisant les collaborations avec les acteurs extérieurs (entreprises, centres de formation, institutions et associations culturelles, etc.) ». Et la seule technologie qui fait l'objet d'une attention particulière concerne « les compétences numériques comme savoir à part entière ». Manifestement, c'est l'alimentation du marché du travail qui constitue le souci premier, et non la formation citoyenne et critique.

Au service de l'économie

Pareillement, lorsque la note évoque la possibilité d'intégrer « des activités favorisant la connaissance des métiers et la découverte du monde du travail (stages d'observation, etc.) au cours de toute la scolarité », cela reste toujours dans l'esprit d'une meilleure orientation ou sélection (« s'essayer à différentes pratiques », « valoriser et développer les compétences et atouts de chacun », « revaloriser l'image des filières et des métiers techniques »), jamais d'une compréhension plus vaste et plus approfondie du monde qui nous entoure.

Enfin, sans surprise, ce gouvernement dopé par l'idéologie MR veut une « réforme de l'enseignement qualifiant en concertation avec les acteurs » et « revoir l'offre d'options en mettant en avant celles qui sont le plus porteuses d'emplois » (notamment celles « s'inscrivant dans la transition sociale et écologique » a fait ajouter Ecolo). Il n'y a là rien de critiquable en soi. Mais cela participe d'une conception qui réduit l'enseignement qualifiant à une fabrique de main d'oeuvre, sans grande ambition de formation générale.



L'un des aspects de cette réforme concernera l'enseignement en alternance, dont le gouvernement souhaite ouvrir l'accès aux jeunes de 15 ans qui ont achevé la deuxième secondaire (donc sans avoir terminé le tronc commun). On voit mal comment cette relégation, cette anticipation de l'échec probable du tronc commun, pourrait être compatible avec la promesse de « faire de l'alternance un parcours d'excellence »...



Conclusion

Depuis plus de vingt ans, les politiques éducatives sont dominées par une vision utilitariste et marchande. Dans un environnement économique marqué par l'imprévisibilité, la polarisation sociale, l'austérité budgétaire et le développement inégal des attentes en termes de formation, l'école est sommée de réduire ses coûts, de se concentrer sur les « fondamentaux », de privilégier l'adaptabilité et la flexibilité (la sienne propre et celle des futurs travailleurs et consommateurs). Ce processus de marchandisation et de rationalisation de l'enseignement implique d'élargir le champ des compétences de base aux langues étrangères, au numérique, à l'esprit d'entreprise, à la flexibilité, afin d'en faire des compétences élémentaires, mais universellement partagées, et non plus des qualifications pointues et coûteuses pour les employeurs. Structurellement, il se traduit par la promotion d'une formation commune rallongée mais minimaliste.

Cette vision, qui reflète les intérêts collectifs des classes possédantes et des grandes entreprises, entre cependant parfois en contradiction avec les attentes individuelles des familles bourgeoises (« nos propres enfants riches d'abord ») et d'un patronat plus traditionnel (en quête de main d'oeuvre qualifiée très spécialisée et bon marché). L'essentiel des débats autour du Pacte d'excellence et des rééquilibrages actuels obtenus par le MR reflètent ces contradictions au sein de la bourgeoisie.

Le seul mérite de la DPC est d'avoir clarifié cela. Il est maintenant grand temps que les vrais progressistes défendent leur vision : les enfants du peuple n'ont pas besoin d'une réussite scolaire facile ou d'un tronc commun au rabais ; ils n'ont pas besoin d'une adéquation école-travail qui n'a qu'un impact marginal et individuel sur l'accès à l'emploi ; ils ont besoin qu'on les forme, qu'on les éduque, qu'on les instruisse, afin qu'ils puissent comprendre l'exploitation et l'injustice, afin qu'ils puissent s'organiser et les combattre jusque dans leurs fondements.

L'école démocratique, ce n'est pas une question de bienveillance ou d'efficacité ; elle ne se résume pas à une quête d'excellence et d'équité. C'est avant tout une exigence d'émancipation. Pour tous.





DOSSIER

Hugues Draelants:

comment l'école inégalitaire et la réformer

Draelants, H. (2018). *Comment l'école reste inégalitaire: comprendre pour mieux réformer*. Louvain-la-Neuve: PUL.



Une lecture
d'Olivier Mottint

ment l'école
inégalitaire
ndre pour mieux réformer

L'ouvrage « Comment l'école reste inégalitaire » d'Hugues Draelants (UCLouvain, GIRSEF) se propose d'analyser, sous l'angle de la sociologie de l'éducation, les mécanismes qui expliquent la persistance des inégalités scolaires, en dépit des réformes mises en œuvre en vue de les limiter. Dans la première partie du livre, l'auteur montre que si les inégalités perdurent, elles connaissent néanmoins des mutations formelles progressives, rythmées par les changements sociaux et les adaptations des acteurs. Dans la seconde partie, il développe la thèse selon laquelle la reproduction des inégalités doit aussi beaucoup au fait que les réformes ont été insuffisamment réfléchies, et n'ont donc pas produit les effets escomptés. Ce petit livre dense et accessible apporte un éclairage précieux aux acteurs engagés en faveur de la réduction des inégalités scolaires et soucieux de mieux penser les réformes à même de concrétiser ce projet. En voici quelques idées majeures...

Hugues Draelants



Les inégalités scolaires, entre mutations et persistance

En introduction, Draelants dresse ce constat implacablement étayé par les statistiques : la massification scolaire n'a en rien conduit à une démocratisation scolaire. De fait, l'« égalisation des chances » ne s'est pas produite, les trajectoires des élèves demeurant plus que jamais liées à leur origine sociale. Si les inégalités scolaires se sont transformées, ce n'est in fine que pour mieux persister, les allongements progressifs des parcours scolaires des enfants de tous milieux sociaux ayant en quelque sorte coïncidé avec leur hiérarchisation scolaire et sociale, par l'intermédiaire des filières notamment (on observe par exemple que l'enseignement professionnel est surtout fréquenté par des élèves issus des classes populaires).



Les explications classiques : déterminants familiaux et déterminants scolaires

L'auteur commence par dresser une précieuse synthèse des explications sociologiques classiques des inégalités scolaires, permettant au lecteur d'entrevoir les très grandes lignes de ce que la sociologie de l'éducation a produit en la matière durant les cinquante dernières années. Ceci vaut qu'on s'y attarde quelque peu...

Draelants évoque d'abord les « facteurs familiaux » des inégalités scolaires. Il rappelle ainsi le concept de « capital culturel » de Bourdieu & Passeron, qui a notamment permis de rompre avec l'explication pré-sociologique de la hiérarchisation scolaire par l'inné: si les enfants des classes supérieures réussissent mieux à l'école, c'est bien moins en raison de la supériorité de leurs « dons » que parce qu'ils sont les héritiers d'une culture de classe (maîtrise de la culture classique, dispositions corporelles et esthétiques distinguées, goûts raffinés, manières de se tenir, de se vêtir...) qui entre en résonance avec les contenus et les formes scolaires ; l'École, arbitrairement articulée autour de cette culture classique considérée comme la seule légitime, transforme donc ces dispositions culturelles en avantages scolaires.

Parallèlement, Draelants rappelle d'autres travaux sociologiques mettant en exergue l'influence des méthodes et styles éducatifs sur la réussite scolaire. Il ne s'agit pas alors de valider une théorie du « handicap culturel » renvoyant la responsabilité de l'échec scolaire aux familles, mais de comprendre

comment la transmission familiale de certains codes linguistiques^[1], de certains rapports à la langue et au savoir^[2], de certaines valeurs et attitudes (l'expressivité, la créativité, l'indépendance versus l'ordre et l'obéissance), de certains savoirs (notamment au travers d'une pédagogisation des loisirs) avantage les enfants des classes supérieures et met au contraire les enfants des classes populaires en décalage avec les pratiques et les contenus scolaires. S'appuyant sur Duru-Bellat & Fournier^[3], Draelants soutient que la sociologie devrait considérer sans tabou que ces méthodes et styles éducatifs contrastés ne produisent pas uniquement des différences culturelles arbitrairement hiérarchisées, mais peuvent également entraîner des inégalités objectives de développement cognitif et linguistique; il ne s'agit certainement pas par-là de rendre légitimes les inégalités scolaires et d'en faire endosser la responsabilité aux familles, mais d'étudier sérieusement ce phénomène pour que l'École puisse se donner l'occasion de le neutraliser.

Draelants en vient enfin à l'autre grande explication classique des inégalités scolaires, celle de Boudon et de l'individualisme méthodologique, reposant sur les stratégies familiales. Chaque famille, en raison de sa rationalité propre et de son positionnement social, poserait des choix scolaires socialement différenciés (établissements, filières, options...) qui contribuent à développer des inégalités scolaires. Ceci permet notamment d'éclairer le fait qu'à niveau scolaire équivalent, les choix d'études réalisés par les parents des classes populaires pour leurs enfants soient moins ambitieux.

Draelants dresse ensuite un panorama des « facteurs scolaires » de la fabrique des inégalités. Au point de vue de la structuration des systèmes éducatifs, il rappelle d'abord que les systèmes dits « intégrés », qui limitent et retardent la différenciation des parcours scolaires, sont généralement les plus égalitaires, notamment parce qu'ils limitent le jeu des stratégies familiales, dont la distribution inégale creuse les inégalités. Dans cette perspective, la manière dont les systèmes scolaires gèrent l'hétérogénéité a son influence : le recours au redoublement et à la filiarisation engendre davantage d'inégalités scolaires, tandis que le recours préférentiel au soutien individualisé (tel qu'il est/était mis en place dans les pays scandinaves) a lui tendance à être nettement plus profitable aux élèves faibles^[4]. Ceci laisse à penser, de notre point de vue, que si le tronc commun est une condition sine qua non pour produire de l'égalité scolaire, il est néanmoins nécessaire de l'accompagner d'un encadrement solide et précoce des élèves pour qu'il donne sa pleine mesure. Le quasi-marché scolaire, caractérisé par le libre choix de l'école par les parents et le financement public des établisse-



ments en fonction du nombre d'élèves, est lui aussi un puissant générateur d'inégalités, par les effets de ségrégation scolaire/sociale et de hiérarchisation des établissements qu'il impulse. L'effet des pairs et l'« effet établissement » sont d'ailleurs intimement liés à la composition des classes et des écoles et agissent en quelque sorte comme des leviers à travers le quasi-marché.

Draelants évoque enfin l'« effet enseignant » : un enseignement plus explicite, fortement cadré et structuré par l'enseignant, organisé autour d'une classification nette des savoirs, peut résorber les inégalités scolaires parce qu'il est plus favorable aux élèves « faibles », qui se trouvent a contrario mis en difficulté par les « pédagogies invisibles » (la pédagogie par compétences notamment). Cet « effet enseignant » est par ailleurs marqué par le niveau d'exigence de celui-ci, qui peut lui-même être affecté par la composition des classes (et donc par le quasi-marché scolaire) : un enseignant exerçant dans une école concentrant des élèves en difficulté peut revoir ses ambitions à la baisse et dès lors renforcer les inégalités scolaires.



Ce qui change : de la figure de l'« héritier » à celle de l'« initié »

Après ce tour d'horizon des explications sociologiques « classiques », Draelants présente des travaux plus récents qui permettent de nuancer et/ou de compléter les modèles précédents, de montrer ce qui a changé dans la production des inégalités scolaires, et d'identifier les nouveaux mécanismes à l'œuvre.

Il conviendrait selon lui d'abord de relativiser aujourd'hui l'importance du rôle joué par le capital culturel (dans sa définition classique tout du moins), sa rentabilité scolaire étant déclinante : en effet, l'École n'est plus cette institution centrée sur la « culture classique » arbitrairement définie comme seule légitime (l'École fait au contraire entrer dans ses murs d'autres formes culturelles plus proches de la culture des élèves de tous milieux) et cette culture classique n'est elle-même plus hégémonique dans les classes supérieures, qui se caractérisent aujourd'hui davantage par leur éclectisme culturel que par leur maîtrise de la seule « culture savante ». En matière de réussite scolaire, ce qui fait la différence aujourd'hui, c'est donc moins la maîtrise de la « culture légitime » que la transmission d'un capital cognitif et linguistique (s'acquérant par les pratiques de lecture et facilitant les autres apprentissages) et de compétences comportementales (compétences communicationnelles et interpersonnelles, plurilinguisme, soft skills qui

seront autant d'atouts sur le « marché de l'emploi des cadres », sur lequel les recruteurs se satisfont de moins en moins du signal donné par le diplôme, en raison de l'inflation scolaire).

A l'heure actuelle, le capital culturel semble également moins déterminant pour la réussite scolaire que la capacité des parents à mobiliser des stratégies favorables à celle-ci. A mesure que l'importance du capital culturel pour la réussite scolaire déclinait, les parents des classes supérieures se sont en fait adaptés et ont développé de nouvelles pratiques et stratégies pour assurer la réussite scolaire de leurs enfants. Dans une société où les parents sont de plus en plus concurrencés dans leur tâche de socialisation par d'autres instances (les médias, les pairs, etc.) et qui rend leur tâche de transmission verticale toujours plus complexe, il convient désormais pour les parents-stratèges de procéder activement à une socialisation faisant appel à des tiers (profs particuliers, pairs, etc.) et à des instances de socialisation favorables à la réussite scolaire. Dans cette perspective, les parents doivent être capables de contrôler l'environnement social et éducatif des enfants (fréquentations, choix des activités extérieures, séjours linguistiques...) et de naviguer stratégiquement à travers le système scolaire (choix de l'établissement, des orientations et filières les plus favorables, internationalisation des parcours scolaires). Il va sans dire que ces stratégies de haut niveau alimentent les inégalités scolaires puisqu'elles sont inégalement maîtrisées par les parents des différentes classes sociales.

La Reproduction étant désormais moins tributaire de la transmission d'un héritage culturel que de l'accès à des contextes éducatifs de meilleure qualité, Draelants estime qu'il convient de substituer à la figure bourdieusienne de l'« héritier » celle de l'« initié ». Les initiés se caractérisent par leur capacité à s'orienter (ou à être orientés) dans les méandres du système scolaire pour y choisir les orientations les plus favorables à la destinée scolaire, et les plus rentables socialement (on pense par exemple aux filières d'élite ou, en France, aux « Grandes Ecoles »). Dans cette perspective, le choix de l'établissement scolaire fréquenté par les enfants joue un rôle central, car il détermine fortement et très précocement les trajectoires scolaires ultérieures. Ces choix stratégiques, anticipatifs, nécessitent soit de détenir directement les informations stratégiques relatives aux rouages du système scolaire (c'est par exemple le cas des enseignants), soit de mobiliser son réseau social en vue d'obtenir ces informations cruciales (ceci étant l'apanage des parents des classes supérieures et d'une partie de la classe moyenne). Ce qui fait la différence, c'est donc cette capacité qu'ont certains parents à naviguer efficacement dans le sys-



tème scolaire ; la réussite scolaire est par conséquent davantage le produit d'une « parentocratie »^[5] que de la « méritocratie », cette parentocratie s'étendant jusqu'à la capacité à « faire réussir » son enfant en dépit de résultats scolaires un temps insuffisants (en recourant à des moyens extrascolaires compensatoires/préparatoires qui exigent souvent de disposer d'un certain capital économique : cours particuliers, écoles privées, stages extrascolaires, stages linguistiques, etc.).

Faut-il abandonner le principe méritocratique ?

Draelants se livre à une défense nuancée de l' « égalité des chances méritocratique », comme condition nécessaire à l'édification d'une « Ecole juste » : tant que le « grand soir » n'est pas advenu et qu'il demeure des places inégales dans la société, la « méritocratie » constitue le meilleur moyen (si ce n'est le seul...) pour les enfants des classes dominées d'améliorer leur condition sociale, d'accéder à des positions plus élevées que celles de leurs parents. La méritocratie scolaire fait en effet perdre aux classes dominantes la maîtrise totale qu'elles auraient sans cela sur la Reproduction sociale ; elle contraint les classes supérieures à composer avec l'Ecole, qui remet quelque peu en cause la reproduction pure et simple de leur statut. Bien sûr, reprend Draelants, on sait depuis Bourdieu que la méritocratie a une face obscure, en ce sens qu'elle permet de légitimer les inégalités en donnant au privilège de classe le lustre du mérite. Bien sûr, ajoute-t-il, la méritocratie est actuellement particulièrement imparfaite, inaboutie, puisque la Reproduction est toujours la règle, mais la méritocratie scolaire est cependant le seul système qui la tempère un tant soit peu, qui empêche que la Reproduction ne se réalise à l'identique, permettant à quelques enfants des classes dominées (trop peu...) de prendre l' « ascenseur social ».

Dès lors, s'opposant à une critique radicale qui exclurait définitivement le principe méritocratique, Draelants suggère de le conserver sans naïveté, et de tâcher de le rendre plus effectif. Selon lui, l'abandon du principe méritocratique ferait en effet courir le danger d'un renforcement de la « parentocratie », qui est déjà à l'œuvre, sous l'action des parents des classes supérieures, qui jouent de leur avantage d'initiés, de leur capital économique, pour déjouer la méritocratie sitôt qu'elle devient défavorable à leur progéniture. Draelants montre que cette défense de

la méritocratie n'entre pas en contradiction avec les conclusions de Bourdieu, pour qui il ne s'agissait pas de jeter la méritocratie avec l'eau du bain, mais plutôt d'en renforcer l'effectivité (notamment en mettant en œuvre une « pédagogie rationnelle »), tout en dévoilant le fait qu'elle agisse souvent comme un moyen pernicieux de légitimation des inégalités et de violence symbolique.

Si nous ne rejetons pas le principe d' « égalité des chances méritocratique » cher à l'auteur, nous ajoutons pour notre part que ceci ne peut suffire à fonder une Ecole véritablement démocratique. Bien entendu, dans un système social hiérarchisé, il est plus « juste » que l'accès aux positions supérieures dépende du « mérite » plutôt que de l'origine sociale, mais l'Ecole démocratique telle que nous la concevons ne saurait se confiner à cette seule redistribution des « places » sur base des mérites individuels^[6]. L'Aped attribue en effet à l'Ecole une fonction plus ambitieuse : l'Ecole ne doit pas seulement redistribuer les statuts sociaux de manière plus juste, mais devenir une instance qui contribue à la transformation des structures sociales (dissolution des rapports de domination, d'exploitation...) et, partant, à l'avènement d'une société plus égalitaire. Pour ce faire, l'Ecole se doit d'instituer « des citoyens critiques, capables de comprendre les évolutions et les défis de la société, mais également capables de résister et de participer à la transformation du monde »^[7].

Et pour qu'adviennent ces futurs citoyens critiques, il faut que l'Ecole « se donne l'ambition, le temps et les moyens d'apporter à chacun, quels que soient son origine, son genre, ses capacités ou ses « talents » une formation solide et un vaste bagage de connaissances en histoire, économie et vie sociale, géographie, sciences, techniques, littérature, arts, expression écrite et orale, langues, mathématiques, philosophie... »^[8].

Dès lors, s'agissant de ce bagage de connaissances citoyennes, c'est bien l' « égalité des acquis » que nous poursuivons, et non l' « égalité des chances méritocratique » : notre ambition est bien que tous les élèves acquièrent ce bagage, et non de leur assurer « des chances égales » de l'acquérir. Il est d'ailleurs crucial que les élèves les plus « faibles » s'approprient ces armes conceptuelles nécessaires à l'exercice de la citoyenneté critique parce qu'ils risquent bien d'être « les futurs exploités, ceux qui auront le plus besoin de changer la société », et que ce bagage est nécessaire pour qu' « ils soient des moteurs de changement et qu'ils ne soient pas exclus des processus de compréhension de notre société »^[9].



Penser les réformes autrement pour en renforcer les effets attendus

La légitimité cognitive et morale des réformes, condition nécessaire... mais insuffisante

Prenant acte qu'en Belgique francophone, bon nombre des réformes destinées à réduire les inégalités scolaires ont connu un succès pour le moins mitigé, Draelants se livre à une auto-critique et invite ses collègues chercheurs en sciences de l'éducation à en faire autant en vue de mieux penser l'implémentation des futures réformes. Selon lui, les chercheurs auraient en effet une propension abusive à expliquer l'échec des réformes scolaires qu'ils ont préconisées par la « résistance au changement » des acteurs (partis politiques, enseignants, parents...), explication qui serait simplificatrice en ce sens qu'elle réduirait les oppositions des acteurs...

- ... soit à leur « cécité intellectuelle » : les chercheurs, pris dans un « travers intellectualiste » attribueraient alors abusivement l'opposition des acteurs au seul fait qu'ils ignoreraient les résultats des recherches scientifiques qui fondent lesdites réformes. Les acteurs ne percevraient donc pas la « légitimité cognitive » de la réforme, c'est-à-dire son bien-fondé scientifique. Il suffirait dès lors de mener un travail pour « modifier les représentations » des acteurs et ainsi faire accepter la réforme.
- ... soit à la défense de leurs intérêts spécifiques: les chercheurs, pris cette fois dans un « travers conflictualiste », attribueraient abusivement l'opposition de certains acteurs (appartenant aux classes dominantes) au seul fait qu'ils défendraient leurs intérêts de classe. Dans ce second cas, il suffirait de contraindre les classes supérieures à se plier aux réformes par l'implémentation de nouvelles normes légales.

Si Draelants reconnaît une validité partielle à ces deux explications, il les juge néanmoins largement insuffisantes, et invite à considérer que les oppositions des acteurs peuvent aussi être le fait de leur « contre-expertise profane » et être conséquentes de « l'irréalisme et de l'impréparation des réformes qui mettent en place des choses difficilement praticables minant ainsi la légitimité pragmatique ou fonctionnelle du changement » (p. 109). Pour Draelants, la légitimité cognitive (la reconnaissance de sa validité scientifique) et morale (la reconnaissance du fait

qu'elle sert l'intérêt général, par exemple la réduction des inégalités) d'une réforme ne suffit donc pas pour qu'elle soit soutenue — et donc implémentée efficacement — par les acteurs locaux. Pour qu'ils s'engagent sur la voie de la réforme, les acteurs doivent également avoir la conviction de la légitimité pragmatique et fonctionnelle de la réforme, c'est-à-dire avoir le sentiment ou faire l'expérience que la réforme satisfait à l'« épreuve du réel », prend en compte le « fonctionnement réel du système éducatif, des difficultés et contraintes professionnelles, organisationnelles et plus largement sociales dans lesquelles sont plongés les acteurs scolaires au quotidien » (p. 111). Or, selon Draelants, c'est souvent ici que le bât blesse. Il l'illustre notamment avec l'exemple de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire, qui supprimait le redoublement en fin de 1^{ère} année. Les enseignants, explique-t-il, n'étaient pas si imperméables qu'on le pensait à la légitimité cognitive et morale de cette réforme (certains n'ignoraient pas que le redoublement était inefficace et ne servait pas l'intérêt général), mais ils y demeuraient rétifs parce qu'elle les plongeait dans des difficultés fonctionnelles importantes : difficulté à gérer l'hétérogénéité croissante sans le redoublement ni qu'un autre dispositif efficace ne lui soit substitué, difficulté à gérer les élèves ayant un rapport instrumental au savoir (c'est-à-dire ceux qui « ne travaillaient pas » sans la menace du redoublement, dont la sociologie de l'éducation^[10] a montré qu'ils étaient de plus en plus nombreux, a fortiori parmi les classes populaires), impression de « laisser passer » des élèves qui pourtant ne maîtrisaient pas les matières essentielles du cursus, sentiment de dessaisissement de leur autonomie professionnelle, etc. En bout de course, si bon nombre d'enseignants reconnaissent la légitimité cognitive et morale du non-redoublement, c'est bien le sentiment de son impraticabilité fonctionnelle qui suscite leur résistance.

Pour en finir avec le redoublement, il ne suffit pas de l'interdire (agir sur la légalité de la pratique), ni même de convaincre les acteurs scolaires qu'il s'agit d'une pratique injuste et pédagogiquement inefficace (agir sur la légitimité morale et cognitive), il faut aussi s'attaquer aux mécanismes et processus qui fondent la légitimité fonctionnelle et pragmatique, c'est-à-dire mettre en place les conditions institutionnelles qui rendent recevables et praticables le changement et les nouvelles idées qui l'accompagnent. Parce qu'ils sous-estiment cette problématique, les chercheurs et les responsables politiques tendent à produire de la « déréalisation » qui peut être définie comme la tendance à couper les croyances de leurs fondements pratiques. (p. 113)

Ces arguments de Draelants nous semblent pertinents, et utilement mobilisables, pour analyser par



exemple les actuels débats sur la mise en place du « tronc commun » dans le cadre du « Pacte pour un enseignement d'excellence » : les réserves émises par certains acteurs (dont l'Aped) ont parfois été réduites à une ignorance supposée des vertus égalitaires de l'allongement du tronc commun ou à la seule défense de privilèges de classe. Ne soyons pas naïfs : il ne fait guère de doute qu'une méconnaissance de la littérature scientifique et que les intérêts de classe sous-tendent l'opposition au tronc commun de certains acteurs, notamment conservateurs. Mais il serait dommage d'en rester à un débat si simplificateur sur la question, sans prendre au sérieux les réserves des acteurs et, donc, pour reprendre l'expression de Draelants, leur « contre-expertise profane ». A l'Aped, si nous sommes très attachés à l'allongement du tronc commun (car nous avons toute conscience des potentialités qu'il offre pour réduire les inégalités et dispenser à tous une éducation polytechnique), nous sommes tout autant vigilants aux aspects pragmatiques que sa mise en œuvre exige, notamment l'encadrement des élèves dès le début de la scolarité (qui assurerait une moindre hétérogénéité des acquis en début du secondaire) et les nécessaires mesures de lutte contre les effets ségrégateurs du quasi-marché scolaire qu'il conviendrait d'y associer pour que « ça marche »^[11]. De même, notre attachement, pragmatique, à la scission du secondaire inférieur (tronc commun) et du secondaire supérieur (avec ses diverses filières) apparaît notamment comme un moyen de limiter les stratégies des initiés : ceux-ci, davantage aptes à décoder le signal que constituent les filières proposées par l'établissement au terme du tronc commun, ne manqueraient pas d'utiliser ce signal, ce qui pourrait aboutir à une ségrégation à l'intérieur même du tronc commun. En écartant trop rapidement ces conditions fonctionnelles, pragmatiques, et en se bornant à la seule légitimité morale et cognitive du tronc commun, on risquerait d'assister au rejet de cette réforme par des enseignants pour « cause d'impraticabilité » et à son échec relatif à produire les effets attendus, au plus grand plaisir des conservateurs qui ne manqueraient dès lors pas d'utiliser ce revers pour disqualifier cette réforme d'inspiration progressiste qui ne leur sied guère.



Le cas des réformes visant à réguler les inscriptions en 1ère secondaire

Après avoir analysé le cas de l'interdiction du redoublement en fin de 1ère secondaire, Draelants mobilise ce même logiciel conceptuel pour examiner critiquement la mise en œuvre des décrets « inscriptions et mixité ». Rappelons que pour nous, ces décrets pèchent avant tout par manque d'ambition puisqu'ils

ne font que « départager » selon des critères désormais objectifs des demandes d'inscriptions surnuméraires dans les quelques écoles concernées par le phénomène du « manque de places ». Ces décrets ont le mérite de rompre avec le recrutement des élèves sur base de la proximité sociologique ou des résultats scolaires antérieurs, mais leur portée est si minime qu'ils ne peuvent avoir qu'un effet anecdotique sur la mixité scolaire à l'échelle de la FWB. En outre, ces décrets ne touchent que les inscriptions en 1ère secondaire et ne modifient donc aucunement la donne pour l'enseignement fondamental.

La critique de Draelants est différente en ce sens qu'elle porte sur les effets pervers et les difficultés locales auxquels ces décrets minimalistes ont néanmoins conduit, dans les quelques établissements scolaires dont ils ont un tant soit peu modifié la composition... ou « menacé » de le faire. Selon lui, ces effets pervers et ces difficultés ont à nouveau été sous-estimés par les chercheurs qui, centrés sur la seule légitimité cognitive et morale des réformes, n'ont pu anticiper les stratégies adaptatives des acteurs ni prendre conscience leurs contraintes pragmatiques. Nous ne reprendrons pas ici toute l'analyse de Draelants, mais simplement ces exemples, à titre illustratif :

- Draelants montre qu'agir sur les règles d'inscription était insuffisant, parce que tous les publics peuvent être enclins à l'entre-soi, et non seulement les parents des classes supérieures. Dès lors, les nouvelles procédures d'inscription n'empêchant pas les parents des classes populaires de s'auto-exclure des « bonnes écoles », elles ne garantissent pas forcément un regain de mixité dans les établissements concernés. Il nous semble que la proposition de l'Aped en matière d'inscriptions, qui consiste à ce que les pouvoirs publics proposent a priori une école aux parents, tendrait à limiter largement cet écueil de l'auto-exclusion.
- Un autre effet pervers a consisté, dans le chef de certains établissements scolaires, à développer des stratégies de dissuasion (notamment via des séances d'information préalables) pour éloigner des publics ne correspondant pas à leur « niche » traditionnelle. Draelants montre que ceci était parfois moins la conséquence d'un parti-pris élitiste que d'une incapacité de l'établissement à gérer son nouveau public et cette soudaine hétérogénéité. Il s'avère en effet que la spécialisation antérieure des écoles leur avait fait adopter des dispositifs pédagogiques et des fonctionnements à présent mis en échec par leur nouvelle composition. Or des moyens



n'avaient pas été prévus pour accompagner ces écoles rencontrant un nouveau public pour développer une « pédagogie du contre-handicap »^[12] permettant de « maintenir le niveau », mais au prix d'un « investissement institutionnel beaucoup plus important » (p. 168) qui lui non plus n'avait pas été pensé ni organisé par les initiateurs de la réforme.

On pourrait regretter que Draelants n'aille pas plus loin sur la question de la mixité scolaire, en formulant par exemple une proposition en ce sens ou en analysant celle de l'Aped à l'aune de la grille qu'il propose. Le fait est que l'intention de l'auteur est bien ici d'aborder les décrets « mixité et inscriptions » comme des « études de cas » au service d'une analyse plus globale des limites des réformes scolaires passées, plutôt que comme une fin en soi.

En conclusion

Parmi les idées fortes de ce livre, les suivantes nous paraissent particulièrement importantes pour penser les réformes scolaires susceptibles de réduire les inégalités.

- La mise à jour des mécanismes de la Reproduction: Draelants regrette que les thèses bourdieusiennes soient parfois considérées avec trop de révérence, ce qui empêche un renouvellement des cadres théoriques pourtant exigé par les transformations sociales et scolaires. Le concept d'« initié » proposé par l'auteur est en tout cas tout à fait convaincant, et utile à la réflexion sur les réformes scolaires, en ce sens qu'il incite à anticiper les adaptations des parents-stratèges. Par ailleurs, cette figure de l'initié fait de la question du choix ou de l'attribution des établissements scolaires un enjeu tout à fait déterminant. Prendre ce concept d'initié au sérieux induit selon nous l'idée que toute réforme ambitieuse en matière de réduction des inégalités scolaires doit comporter une proposition forte de lutte contre la ségrégation scolaire et la hiérarchisation des établissements.

- L'auteur invite également à lever le tabou de l'inégal développement cognitif et linguistique consécutif à des styles éducatifs contrastés selon les classes sociales. Il s'agit de « regarder en face des réalités désagréables », car « lutter contre l'idéologie des dons (...) conduit trop souvent les sociologues à nier tout bonnement l'existence d'inégalités de développement cognitif et langagier liées à des socialisations plus ou moins favorables aux savoirs requis à l'école » (pp. 175-176).

Ceci n'a surtout pas pour objectif de naturaliser l'intelligence ou de verser dans le fatalisme, mais bien de se défaire de mille pudeurs pour acter ces inégalités cognitives et linguistiques d'origine sociale. Ce n'est qu'en reconnaissant sans ambages l'existence de ces inégalités et en caractérisant précisément leur nature que l'on pourra résolument mettre en œuvre une « pédagogie du contre-handicap » visant à leur résorption, comme l'ont par exemple fait avec succès Garcia & Oller^[13] dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

- Pour qu'une réforme produise les effets attendus, ses initiateurs ne peuvent se satisfaire d'assurer sa légitimité cognitive et morale, mais doivent également en concevoir la légitimité pragmatique et fonctionnelle : « Réformer l'école de manière plus réaliste implique donc (...) d'entendre la parole des acteurs critiques envers les évolutions de l'école, d'accepter de poser la question des effets pervers pour ne pas se contenter d'une politique des bonnes intentions » (p. 175). Bien sûr, dirions-nous, mais en veillant à ce que cette prise en compte des réalités des acteurs locaux constitue un levier et non un frein. La construction d'une Ecole démocratique ne pourra s'opérer sans que les acteurs scolaires ne soient confrontés à de nouveaux défis. Pour surmonter ces défis, il importe de les identifier, de les anticiper et d'imaginer a priori des moyens de surmonter les obstacles qu'ils posent. La prise en compte des réalités du terrain ne devrait en aucun cas limiter l'envergure des réformes mais plutôt inviter à mieux les penser et à davantage les étayer pour qu'elles soient « praticables » pour les acteurs locaux. Les propositions de Draelants sont peut-être susceptibles d'être interprétées de façon contrastée sur ce point, notamment parce que l'auteur insiste sur sa préférence pour les « réformes réalistes » plutôt que pour les « révolutions ». Or l'Ecole est si loin d'être démocratique qu'on ne pourra atteindre



cet objectif que par l'entremise de profonds changements systémiques. Draelants nous rassure quelque peu quand il précise qu'il ne s'agit pas « d'en rabattre sur les ambitions ». Tant mieux...

Notes

1) On pense par exemple aux notions de « code élaboré » et de « code restreint » de Bernstein et aux débats qu'il a ensuite entretenus avec Labov à ce propos. ?

2) A ce sujet, le lecteur intéressé pourra se référer aux travaux d'Elisabeth Bautier ou à ceux de Bernard Lahire (sur les rapports « scriptural-scolaire » et « éthico-pratique » au langage), qui sont peu développés dans le livre de Draelants. Voir aussi sur ce sujet le tout récent livre de Romainville A.-S. (2019). *Les faces cachées de la langue scolaire : Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*. Paris : La Dispute. ?

3) Duru-Bellat, M. & Fournier, M. (2007). *L'intelligence de l'enfant : l'empreinte du social*. Paris : Editions Sciences Humaines. ?

4) Voir Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A. (2008). *How do school systems manage pupils' heterogeneity ? Comparative Education Review*, 52(2), 245-273. ?

5) Voir Brown, P. (1990). *The « Third Wave » : Education and the Ideology of Parentocracy*. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (1), 65-85. ?

6) On sait que, même si l'École parvenait à neutraliser l'influence des origines sociales sur les trajectoires scolaires, la méritocratie scolaire demeurerait néanmoins imparfaite, puisqu'à diplômes égaux, les perspectives socio-économiques des jeunes demeurent dépendantes, par exemple, du capital économique et du réseau social dont ils ont hérité. ?

7) APED (2019). Texte de référence (p. 3). En ligne : <http://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2019/05/appel.pdf> ?

8) APED (2019). Texte de référence (p. 3). En ligne : <http://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2019/05/appel.pdf> ?

9) APED (2019). Texte de référence (p. 6). En ligne : <http://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2019/05/appel.pdf> ?

10) Voir par exemple : Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF. Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil. ?

11) Voir : Hirtt, N. (2018). *Un tronc commun ? D'accord, mais pour quoi faire ?* En ligne : [http://www.skolo.org/2018/11/12/un-tronc-commun-daccord-mais-pour-quoi-faire/Hirtt, N., Kerckhofs, J.-P., Schmetz, P., Janss, M. & Gorré, C. \(2019\). Enseignement : allonger le tronc commun, folie ou panacée ? Carte blanche parue dans Le Vif. En ligne : <https://www.levif.be/actualite/belgique/enseignement-allonger-le-tronc-commun-folie-ou-panacee/article-opinion-1112337.html> ?](http://www.skolo.org/2018/11/12/un-tronc-commun-daccord-mais-pour-quoi-faire/Hirtt,N.,Kerckhofs,J.-P.,Schmetz,P.,Janss,M.&Gorré,C.(2019).Enseignement:allongerletronccommun,folieoupanacée?Carteblancheparue dansLeVif.En ligne:https://www.levif.be/actualite/belgique/enseignement-allonger-le-tronc-commun-folie-ou-panacee/article-opinion-1112337.html)

12) Voir Mauger, G. (2011). *Sur l'« idéologie du don »*. *Savoir/Agir*, 17, 33-43. ?

13) Garcia, S. & Oller, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire : de la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris : Seuil. ?



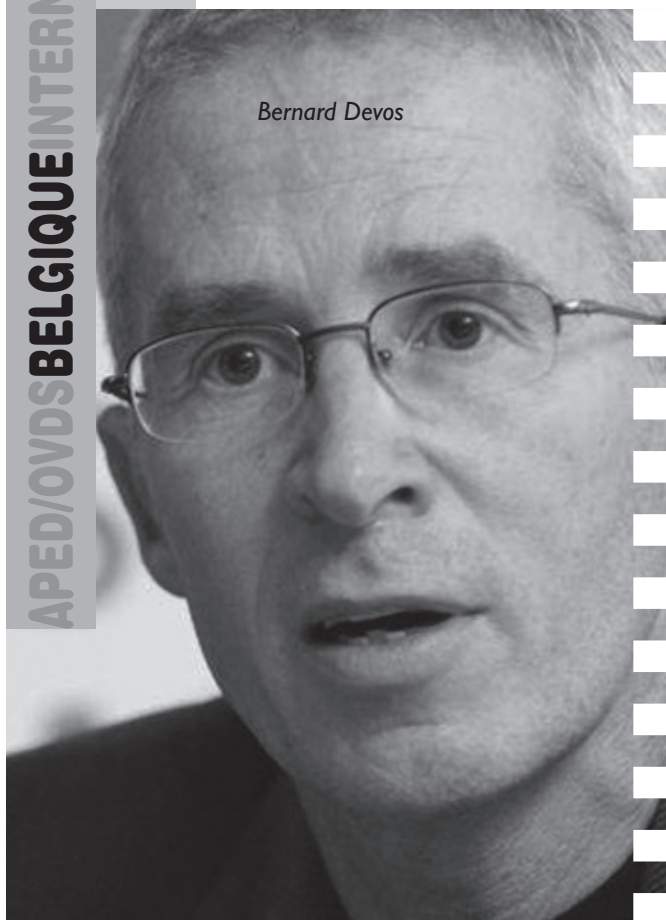
Hugues Draelants



Frais scolaires: on avance? Vraiment?

PAR PHILIPPE SCHMETZ

Les médias ont assez largement relayé la sortie annuelle de la Ligue des Familles au sujet des frais scolaires. Une piqûre de rappel plus qu'utile en ces temps où la nouvelle coalition PS - MR - Ecolo claironne que « tous seront tirés vers le haut, dans un esprit d'émancipation qui ne sera jamais pris en défaut et avec une volonté farouche de n'abandonner personne sur le bord du chemin »⁽¹⁾. Humiliation des enfants, pratiques illégales, ou légales mais discutables... Dans un système organisé en quasi-marché, les frais scolaires continuent de participer de la reproduction et du creusement des inégalités, et de pourrir le rapport à l'école de bon nombre d'enfants. Hélas, au-delà de leurs belles déclarations, les politiques n'annoncent toujours rien de vraiment sérieux en la matière !



Bernard Devos



On avance ?

Les optimistes nous diront béatement qu'en cette rentrée il y a enfin du concret : la gratuité est désormais effective en première maternelle, et elle le sera en 2ème en 2020, en troisième en 2021... Chaque école recevra en effet 60 euros par enfant pour l'équipement des classes (crayons, feuilles, classeurs, cahiers, peintures, marqueurs, etc.). Oui, mais force est de reconnaître que ce n'est pas au niveau maternel que l'enseignement grève les budgets familiaux. Que prévoit le gouvernement pour le primaire et le secondaire, bien plus onéreux ? Et puis, en maternelle, la « gratuité effective » ne concerne que le temps en classe : ni la garderie, ni les repas, ni les sorties ne sont gratuits. Alors, progrès symbolique ? Enfumage ?

Les mêmes optimistes rétorqueront que la plupart des écoles se démènent pour serrer leurs dépenses, pour trouver des sources de financement alternatives, pour réduire autant que faire se peut la facture adressée aux parents. C'est oublier un peu vite que ces efforts - réels et louables - mobilisent une énergie dingue, au détriment de la fonction première de l'école : construire des savoirs. Que tous les établissements n'étant pas aussi égaux les uns que les autres sur le plan socio-économico-culturel, la course aux



financements alternatifs approfondit le fossé qui sépare ghettos de riches et ghettos de pauvres.



Des enfants humiliés

Le Délégué général aux droits de l'enfant, Bernard Devos, enregistre en moyenne 13 plaintes de ce genre par année. Toutes ou presque liées à la zone grise des temps « non scolaires », repas, garderies, temps de midi, piscine, etc. Des enfants contraints à s'asseoir par terre parce que les parents n'ont pas payé le « droit de chaise » (frais de garderie du temps de midi). Les noms des enfants dont les parents n'ont pas payé cités publiquement avant que le rang n'entre en classe. Ou affichés en classe. Des enfants obligés d'expliquer eux-mêmes la situation familiale qui justifie les difficultés de paiement. Des points en moins pour ceux qui n'ont pas leur matériel. Les bulletins scolaires retenus aussi longtemps que les parents n'ont pas payé... Certaines écoles avouent qu'elles exercent ce genre de chantage sur les enfants parce que, en général, c'est efficace. B. Devos : « Aujourd'hui, un enfant est en première ligne quand il explique qu'il n'a pas les dix euros demandés pour la sortie au théâtre. » Tout cela au mépris de la relation positive que devraient entretenir écoles et familles. Au mépris de sa socialisation (par exemple, quand les parents les plus démunis en sont réduits à retirer leurs enfants de l'école tous les jours sur le temps de midi).



Des pratiques illégales

Si, en théorie, la FWB interdit aux écoles de réclamer un certain nombre de frais, la Ligue des Familles voit en pratique affluer des témoignages de parents. Des établissements où l'on réclame du matériel de telle marque, où l'on impose le t-shirt de l'école pour la gym, où l'on contourne la loi en demandant aux parents de fournir une rame de papier pour photocopieuse à chaque rentrée scolaire, où le montant maximum de 75 euros de photocopies est traité comme un forfait automatiquement autorisé, où l'inscription est conditionnée par le versement d'une somme d'argent à une association parascolaire...



La zone de non-droit du « non-scolaire »

Le « droit de chaise », que doivent payer 20 % des parents pour que leur-s enfant-s puisse-nt manger des tartines à l'école sur le temps de midi, a fait grand bruit dans les médias. C'est pourtant légal. Mais in-

supportable. On se trouve là dans la zone floue du temps considéré comme « non scolaire ».

Autre point névralgique : les voyages et autres sorties scolaires. En secondaire, des voyages entre 800 et 1200 euros ne sont pas rares. Pour certains établissements, une façon à peine voilée de sélectionner leur public. D'autant que la pression est forte, l'école ne pouvant organiser les sorties que si 90 % des élèves participent (en primaire et secondaire).



Quelle solution ?

Dans son édition du 21 août, le Ligeur évoque la nécessité d'une meilleure information des parents, relate les trucs et ficelles mis en place par des parents, par leurs associations et par des directions animées de véritables préoccupations sociales. Des mutualisations, des solidarités concrètes se mettent en place. Le groupe de concertation du Pacte d'excellence pour la gratuité scolaire abonde dans ce sens : « Alors, il va falloir être créatif. C'est d'ailleurs notre prochain chantier, toujours dans le cadre du Pacte d'excellence. Réunir les différentes forces et encadrer les solutions de financement. On voit bien déjà que les écoles trouvent des tas de solutions. L'amicale, les caisses de solidarité, les fancy-fair. Il y a plein de possibilités. Les bonnes pratiques demandent juste à être généralisées. On sent qu'il y a une volonté de plus en plus répandue de pallier la difficulté des coûts ».

A l'Aped, nous ne pouvons nous satisfaire d'une réponse aussi légère. Surtout parce que, aussi concrète et louable soit-elle, elle ne contrecarre pas vraiment la reproduction et le creusement des inégalités. Elle ne porte pas en elle une véritable émancipation. Les écoles ne sont pas égales entre elles dans la capacité de lever des fonds alternatifs. Par exemple, la fancy-fair d'une école de quartier huppé rapportera beaucoup plus d'argent que celle d'un quartier populaire. Pareil pour les amicales et autres caisses de solidarité. L'instruction est un droit inaliénable pour tous les enfants. Son financement à hauteur des besoins est une obligation de la collectivité. Point barre. Nous en appelons à un refinancement de l'enseignement dans sa globalité, financé par une fiscalité juste. Il est également urgent de rompre avec le marché scolaire, ses logiques de concurrence et de ségrégation sociale. Il nous faut plus que des rustines. Le monde, plus riche qu'il ne l'a jamais été, en a les moyens !

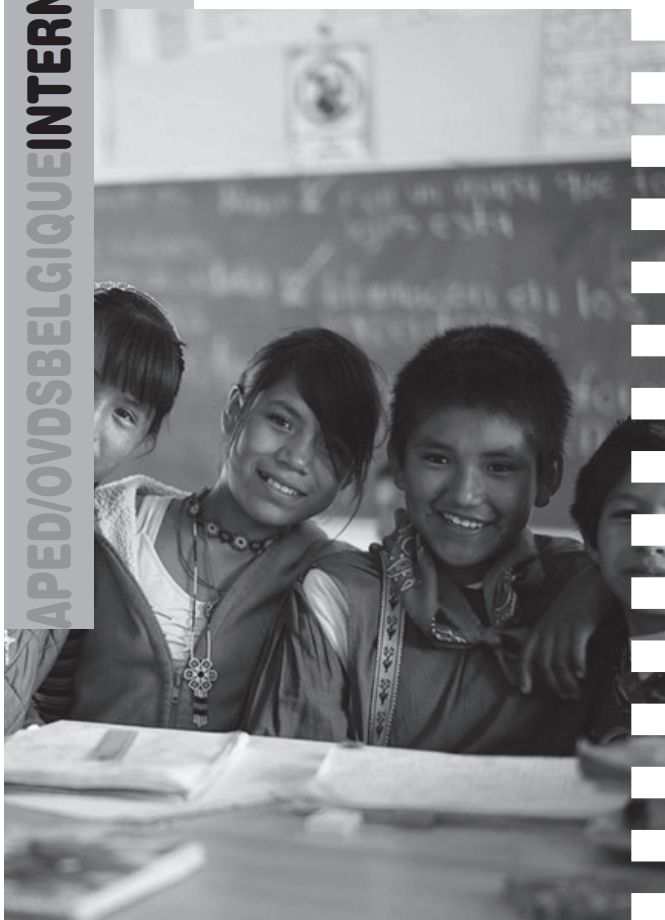
1) Déclaration de politique communautaire



Mexique: enseigner dans les communautés autochtones

PAR MICHÈLE JANSS

Il nous a été donné récemment de rencontrer un enseignant mexicain qui souhaitait témoigner de l'évolution préoccupante du système scolaire dans son pays. C'est bien volontiers que nous vous livrons ce qui suit. Le Mexique est une nation « multiculturelle », constituée d'un grand nombre de groupes ethniques. Il aligne néanmoins son système d'enseignement sur les prescriptions de l'OCDE, allant vers une privatisation plus grande de l'éducation, un statut plus précaire pour les enseignants et une soumission aux demandes du marché. Avec pour résultat la disqualification d'une trop grande proportion de sa jeunesse. Comment, dans un tel contexte, résister et enseigner aux enfants des communautés autochtones dans le respect de leurs langues et de leurs valeurs ?



Réforme de l'enseignement au Mexique

En 2013, d'importantes manifestations ont eu lieu dans tout le Mexique. Face à des réformes structurelles importantes mettant en péril un enseignement démocratique, la coordination nationale des travailleurs de l'enseignement (CNTE) proposait une éducation humaniste qui remplace les valeurs du marché par la pratique de valeurs universelles. Cette éducation humaniste permettrait de retrouver et de placer au premier plan le respect et l'élargissement du droit humain à l'éducation, le renforcement de l'éducation publique et un processus éducatif solidement enraciné dans les besoins du développement des personnes et de leurs communautés et régions, une éducation ancrée dans la mémoire historique du peuple mexicain, tout en étant ouverte à la culture et à la connaissance universelles, une éducation solidement arrimée à l'autonomie et à la participation démocratique dans la classe et en dehors de la classe (1).

Dans ce contexte, les communautés locales, formées d'une multitude d'ethnies différentes, avec leurs langues propres et leurs valeurs de coopération, se sont



retrouvées dans une obligation d'esquiver les injonctions de l'OCDE et de trouver la possibilité d'enseigner dans le respect des traditions et des valeurs de partage, très vivantes au sein des territoires.



Les valeurs des communautés autochtones

Ces valeurs s'articulent autour de 4 principes d'organisation :

- Le respect de la terre, dans ce qu'elle a de sacré et des territoires en ce qu'ils représentent la construction, la défense et l'autonomie des peuples.
- L'organisation politique de la communauté en assemblée mettant en avant les rapports horizontaux et reconnaissant un collectif d'organisation fonctionnant en rotation plutôt qu'un leader.
- Le travail qui s'organise de manière collective et obligatoire. Il est non rémunéré, tournant (on se répartit les tâches ingrates) et considéré comme étant au service de tous.
- La fête, considérée comme un moment de bilan, de rencontres, de re-inventions, qui permet de renouveler les relations inter-personnelles et de casser les éventuelles frictions engendrées par le travail collectif.

En résumé, l'esprit individualiste des compétences personnelles et de la compétition propres à l'idéologie dominante ne colle pas du tout avec les mentalités de partage des communautés indigènes.

La « Nosotredad » prônée dans les communautés, c'est l'intériorisation de l'importance du « nous » par rapport au « je », avec une conscience de la nature, considérée non pas comme un objet mais comme un sujet à respecter, tout comme on respecte la communauté et son autonomie.

Afin de pouvoir développer un enseignement qui réponde aux besoins des populations autochtones, dans le respect des traditions collectives, les enseignants de l'État de Oaxaca ont déployé une certaine inventivité. Ainsi, l'université agricole de Xapingo (Mixteca) a ouvert une faculté et créé un diplôme d'organisation communautaire et éducative visant à former de futurs organisateurs et éducateurs en matière de santé, d'éducation et de production. C'est donc par la fin que commence le processus de formation : d'abord former le personnel qualifié afin d'appliquer et d'enseigner ensuite aux populations autochtones. Un processus inversé s'applique ici : au

lieu de commencer par les plus jeunes, il s'agit de rendre des cadres compétents afin de mieux pouvoir former la population. Si l'enseignement n'est pas pris en charge au sein des communautés, qui pourra s'occuper de transmettre ces traditions dans un monde en changement ?

Plus largement, la coordination nationale des travailleurs de l'éducation du Mexique propose : « Un processus éducatif qui soit orienté vers la formation de femmes et d'hommes sages, autonomes, critiques, solidaires, préoccupés du bien-être de tous et en particulier de celui de leur communauté et de leur famille. Une éducation qui ne repose pas sur la séparation entre éducation technique et théorique, mais qui intègre les deux dimensions en une seule formation de haut niveau aux larges horizons. Il s'agit, en outre, de transformer le processus éducatif en un espace de créativité, d'exploration et de participation, exempt de rigidités et s'appuyant sur la curiosité, l'engagement responsable des enseignants, des élèves et de la communauté. » (2) Une proposition qui entre manifestement en résonance avec la nôtre...



D'une résistance nationale à une résistance internationale

Dans un contexte commun de marchandisation de l'éducation, il est indispensable de jeter des ponts entre les différentes luttes, d'échanger des expériences, de créer des plate-formes de solidarité, de rendre international ce combat pour une école démocratique, afin d'interpeller avec plus de force les États responsables de l'avenir de leur jeunesse.

(1) <https://www.sudeducation.org/Reforme-du-systeme-educatif-au.html> - textes de la CNTE (coordination nationale des travailleurs de l'éducation-2013)

(2) <https://www.sudeducation.org/Reforme-du-systeme-educatif-au.html>



Maghreb: la nouvelle université franco-tunisienne menace l'enseignement public

L'Union générale des étudiants de Tunisie (Uget) et l'Union des étudiants communistes (UEC) s'opposent à l'ouverture de l'Université franco-tunisienne pour l'Afrique et la Méditerranée (Uftam), prévue pour la rentrée 2019.

Pour vendre son nouveau produit, le ministère de l'Enseignement supérieur français claironne que la nouvelle université reposera sur trois principes directeurs : «l'excellence, l'innovation et l'internationalisation».

Pour l'Uget et UEC, les objectifs affichés cachent une volonté de la part des gouvernements français et tunisien de «favoriser l'implantation d'universités étrangères et privées sur le territoire tunisien (...) au détriment des universités publiques». La mise en place d'un établissement francophone en Tunisie fragiliserait les facultés locales, alors que la part de l'enseignement supérieur dans le budget de la Tunisie ne cesse de diminuer. Les détracteurs de ce projet

pointent l'«hypocrisie du gouvernement français», qui, au même moment, sur son territoire, augmente les frais d'inscription pour les étudiants étrangers. Ils en appellent à un nouveau modèle de coopération universitaire, qui permettrait «la libre circulation et l'accueil de tous les étudiants dans (les) deux pays». (*L'Humanité*)

Université Franco-Tunisienne pour l'Afrique et la Méditerranée
Ouvrir ses portes
Octobre 2019

UFTAM Université Franco-tunisienne pour l'Afrique et la Méditerranée

**Pré-inscription en ligne pour les masters:
Du 10 juillet au 15 septembre**

Candidatures



COUPS DE GUEULE

"50 millions d'euros ne vont pas être suffisants" pour refinancer l'enseignement

La rentrée dans l'enseignement supérieur et dans les universités, cela concerne 210.000 jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Sur les ondes de La Première, Chems Mabrouk, présidente de la FEF (Fédération des étudiants francophones) trouve l'un ou l'autre motif de satisfaction dans la Déclaration de politique communautaire : un refinancement de l'enseignement supérieur et le gel du minerval qui va être élargi. Reste à voir maintenant quelles mesures concrètes vont être prises et quel sera leur effet.

Pour la FEF, la priorité reste le coût des études : « Aujourd'hui, on sait qu'une année d'étude coûte entre 8?000 et 12?000 euros, avec les coûts directs et indirects. Quand on parle de coûts indirects, on parle du logement, des supports de cours, des transports, etc. Et aujourd'hui, il y a toute une série de personnes qui ne peuvent pas se permettre ce prix-là. Or l'enseignement est censé être un droit, pas un privilège, et donc on entend bien à ce qu'il redevienne un droit ».

Le gouvernement de la Fédération promet 50 millions d'euros de refinancement. Pour Chems Mabrouk, « en tout cas, 50 millions d'euros ne vont pas être suffisants pour reboucher les trous qu'il y a dans nos auditoriums et ne vont pas être suffisants pour encadrer ces premières années et les années suivantes qui vont entrer à l'université. Il va donc effectivement falloir refinancer un peu plus que ça si on veut un enseignement de qualité ».

« Ce qui est clair pour nous, c'est qu'il faut que les communautés soient financées et elles doivent l'être par un emprunt plus juste et une fiscalité plus juste. Et ça, aujourd'hui, c'est la solution. Même au niveau de la Communauté flamande, il faut pouvoir refinancer l'enseignement. Quand on finance, ce n'est pas un coût, c'est un investissement, on le sait, et donc c'est important d'investir dans cette jeunesse ».



Chems Mabrouk (FEF)



qui va réfléchir le monde de demain », poursuit-elle. Par ailleurs, la présidente de la FEF exprime ses craintes par rapport à l'instauration de tests d'orientation à l'entrée du supérieur : « Ces tests sont beaucoup basés sur les compétences qu'on a acquises lors du secondaire, et aujourd'hui, on sait que l'enseignement secondaire est l'un des plus inégaux dans l'OCDE. Tout le monde ne va donc pas arriver avec les mêmes chances devant ce test d'orientation et toutes les personnes qui risquent de le rater et qui sont issues d'un milieu économique défavorisé vont réfléchir à deux fois avant de rentrer dans l'enseignement supérieur. Or si on mettait en place une vraie aide à la réussite et si on combattait efficacement l'inégalité dans l'enseignement obligatoire, on pourrait se passer de ces tests d'orientation ».

Un adulte sur dix a des difficultés pour lire et écrire

Le 8 septembre, Journée internationale de l'alphabétisation, était l'occasion pour l'asbl Lire et Ecrire de lancer sa campagne annuelle : « Il n'existe pas de chiffres récents et propres à notre réalité territoriale. Ce chiffre de 1 sur 10 est une estimation prudente issue du croisement de données d'enquêtes menées dans les pays voisins de la Belgique. »

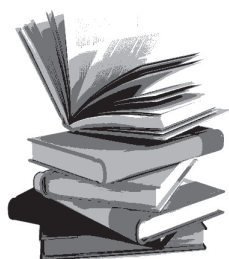
Lire et Ecrire demande dès lors la mise en place d'une enquête statistique « qui permettra de mieux cerner les besoins des personnes concernées et de mener des politiques publiques efficaces. »

Pour nous, rien d'étonnant à cela, hélas ! Les tests de lecture dont nous disposons au niveau des enfants et des adolescents (PISA, PIRLS, etc.) sont beaucoup plus alarmants que cela. PIRLS montre même une régression des résultats chez les enfants de 4ème primaire.





Coups de cœur



La collection Eclairage/Histoire, des éditions Les Bons Caractères

Découverte sur une des tables de ma librairie préférée, une collection de poche de vulgarisation historique. j'en ai lu deux - parmi une vingtaine de titres publiés à ce jour -, tout aussi passionnants et lisibles l'un que l'autre :

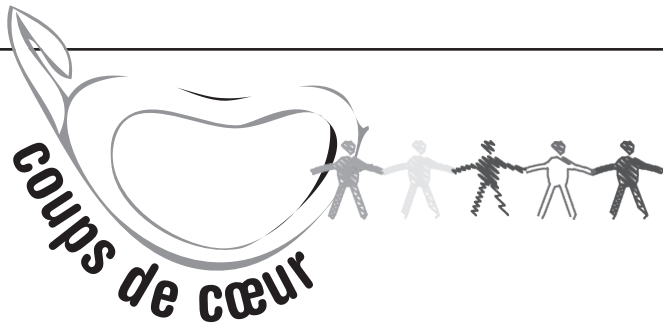
Jacques LEGALL, *Quand la révolution ébranlait le monde. La vague révolutionnaire 1917-1923*. 139 p., 8,20 €

Alan GREY, *Dans l'atelier du monde. Les luttes de la classe ouvrière britannique. 1780-1914*. 137 p., 8,20 €

Voilà une maison d'édition qui mérite le détour :
« Notre jeune maison d'édition, fondée en 2004, souhaite publier des ouvrages qui contribuent, à leur manière, à imaginer un monde meilleur, en apprenant à mieux connaître le monde d'hier et d'aujourd'hui. Nous voulons faire découvrir ou redécouvrir des documents, des romans historiques et sociaux, des témoignages et des ouvrages théoriques qui contribuent à la défense des idées progressistes, laïques, sociales, antiracistes et anti-xénophobes. En particulier, nous voulons faire connaître les livres qui, par delà les différences de pays, d'expérience ou d'époque, aident à comprendre la société et les hommes, à trouver le lien humain et la solidarité qui unissent les individus et les peuples, au-delà de ce qui les sépare. »

Bonne pioche ! PhS





**Jacques PAUWELS,
Les mythes de l'Histoire moderne**

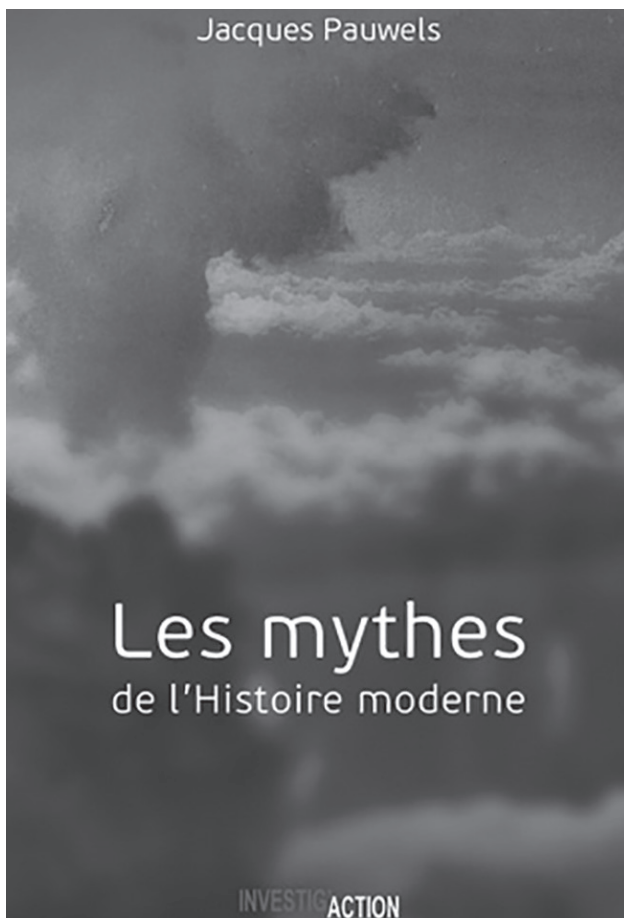
L'Histoire ? Nous l'avons tous apprise, à l'école ou dans les livres. Mais pouvons-nous faire confiance à cette version officielle?



Jacques Pauwels nous révèle ici la face cachée des révolutions et des guerres qui ont façonné notre société. 1789, la Commune de Paris, 14-18, Octobre 17, 40-45, Hitler, Pearl Harbor, Hiroshima sont passés au crible par cet historien indépendant et consciencieux.

"De surprise en surprise, le lecteur réalisera que les fake news ont traversé les âges".

Investig'ation, 2019, 18 €



**Annie LACROIX-RIZ,
La non-épuration en France. De 1943
aux années 1950**

Dès 1943 et jusque dans les années 1950, les élites impliquées dans la Collaboration ont cherché à se "recycler". Y a-t-il vraiment eu, en France, une politique d'épuration ?

L'auteure explore cette question tout au long de son ouvrage dans lequel elle démontre que l'épuration criminalisée ayant suivi la Libération (femmes tondues, cours martiales, exécutions) a cherché à camoufler la non-épuration, aussi bien de la part des ministères de l'Intérieur et de la Justice que de celle des milieux financiers, de la magistrature, des journalistes, des hommes politiques, voire de l'Eglise. De nombreux anciens collaborateurs ont ainsi bénéficié de "grands protecteurs". Le poids des Etats-Unis a également participé de cette non-épuration.

Annie Lacroix-Riz nous livre sa version des faits basée sur les archives et prend le contrepied des ouvrages d'histoire de l'épuration parus ces vingt dernières années, selon elle aussi unanimes que fantaisistes, se concentrant exclusivement sur l'épuration (dite) sauvage, systématiquement confondue avec celle de la Résistance armée.

Armand Colin, 2019, 672 pages, 29.90 €





O V D S / A P E D

L'Aped en mouvement

L'été aura confirmé l'étendue du dérèglement climatique. Nous en sortons aussi avec un nouveau gouvernement et de nouvelles lignes pour la politique scolaire...

De toute évidence, nous devons rester mobilisés et continuer de faire porter notre voix singulière dans les débats en cours. Petit aperçu de l'action de l'Aped - Ovds.

Les militants se forment

Le samedi 31 août, nous étions une quarantaine de militants à nous réunir pour une formation. Trois d'entre nous avaient pour tâche de présenter en une vingtaine de minutes chacun(e) un des piliers des analyses et propositions de l'Aped.

Cécile nous a brossé un tableau de la marchandisation de l'enseignement. Olivier a enchaîné avec la proposition que nous faisons en matière d'inscriptions scolaires. Puis est venu le tour de Michèle pour redéfinir ce que nous entendons par tronc commun général et polytechnique. Chaque exposé était suivi d'un débat.

Nous avons terminé la journée en plénière, néerlandophones et francophones réunis, pour discuter les initiatives nationales et régionales du mouvement pour l'année 2019-2020.

Une journée stimulante pour entamer une année qui sera riche en événements.

Prendre position sur le Déclaration de Politique Communautaire (DPC)

L'une de nos décisions était évidemment de nous saisir au plus vite de la DPC, d'en faire une lecture critique... et de communiquer notre point de vue. C'est chose faite, avec le communiqué et l'analyse de Nico, publiée dans ce numéro.

Nous envisageons une nouvelle pétition.

Enquête climat

L'enquête menée au printemps dans le secondaire supérieur est en cours d'analyse. Les résultats devraient être publiés assez vite dans la presse, dans l'Ecole démocratique, et débattus lors de notre journée d'étude du 16 novembre. Nous continuons par ailleurs de participer au combat des Teachers for climate.

Rendez-vous aux 6 heures pour l'Ecole démocratique, le samedi 16 novembre

Une formidable occasion de se former, de partager, de rencontrer des collègues ou futurs collègues de tout le pays, de tous les niveaux et réseaux, dans une ambiance chaleureuse et autour d'un délicieux repas. Comme tous les deux ans, nous proposons un vaste choix d'ateliers, qui vous permettront d'approfondir cette idée qui est au centre de notre action : l'école et les savoirs sont des outils essentiels pour s'attaquer aux injustices, aux inégalités ou aux défis environnementaux. Avec la participation de nombreuses personnalités du monde associatif et politique ou de la recherche.

Appel aux bénévoles pour les 6 heures

Les 6 heures auront lieu dans un peu plus de deux mois. L'organisation d'une telle journée représente une logistique importante, qui réclame beaucoup de bras et de têtes ! Nous lançons donc un appel à tous nos membres et amis afin qu'ils se mobilisent et donnent un petit coup de main ce samedi 16 novembre. Bar, accueil, stand, nettoyage, rédaction d'articles de compte-rendu... les tâches ne manquent pas. Vous trouverez sur le site un lien vous permettant de vous engager dans la tâche qui vous sied le mieux. D'avance merci !





à la 9ème édition des
« 6 Heures pour une
école démocratique » !

L'Aped réunit des enseignants en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles.

Nous pensons que l'école et les savoirs sont des outils essentiels pour combattre les injustices, les inégalités et les problèmes climatiques et environnementaux.

Nous proposons un vaste choix d'ateliers à destination des enseignants, des futurs enseignants et des travailleurs du monde de l'éducation.

Les « 6 Heures » sont aussi une occasion de rencontrer des collègues ou futurs collègues de tout le pays, de tous les niveaux et réseaux dans une ambiance chaleureuse et autour d'un délicieux repas.

Bienvenue à toutes et tous !

Er is die dag ook een zeer interessant programma van Nederlandstalige workshops.
Meer info op www.democratischschool.org

APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DÉMOCRATIQUE
APED

OPROEFVOORLEEN
DEMOCRATISCHE
SCHOOL
OVDS

Appel pour une école démocratique

Où ? Dans les locaux de

l'Institut St Julien Parnasse
Avenue de l'église St Julien 22
1160 Bruxelles (Auderghem)

métro Hankar ou Delta, parking Delta

**L'inscription préalable est vivement souhaitée
sur le site www.ecoledemocratique.org
avant le 11 novembre**

Dans ce cas, la p.a.f. s'élève à 14 €
(10 € pour les membres Aped et les étudiants)

Pour le buffet (mezzé syrien + 1 boisson)
réservation obligatoire : 14 €

En cas de paiement sur place : entrée 20 €

Inscription de groupe : nous consulter

**Pour plus de détails sur le programme,
renseignements et plan d'accès :**

www.ecoledemocratique.org
aped@ecoledemocratique.org

02 735 21 29

APED / OVDS



pour une école démocratique

samedi 16 novembre 2019 à Bruxelles

Accueil à partir de 9h
stands d'associations progressistes

renseignements et inscriptions
www.ecoledemocratique.org



10 h à 12 h

Mathématiques et multiculturalisme

Des mathématiques plus accessibles par une approche multiculturelle ?

Jean-Michel Delire (mathématicien et spécialiste en histoire et philologie orientales)
Pierre Delire (asbl « Bouillon de Cultures »)

L'éveil de la pensée critique chez l'enfant en histoire et géographie

Les enjeux des notions de temps et d'espace
Marc Jansen (instituteur et militant Aped)

Parler des conflits aux jeunes, est-ce difficile ?

Guerres de propagande et théories du complot : décrypter l'actualité avec les jeunes

Michel Collon (journaliste Investig'Action)

Pourquoi étudier Vygotski au XXI^e siècle ?

Quand un psychologue soviétique nous prémunit de certaines dérives pédagogiques...

Johnny Coopmans (auteur de « Vygotski, un psychologue marxiste moderne »)

Le salut par l'alternance ?

Analyse sociologique du rapprochement école - entreprise

Philippe Hambye (sociolinguiste UCL)
Jean-Louis Siroux (sociologue ULB)

Les enfants-soldats,

une invention du 21^{ème} siècle ?

Réponse (négative) à travers l'étude d'exemples historiques

Anne Morelli (historienne ULB)

Accueil à partir de 9h

stands d'associations progressistes

10 h à 12 h

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

Regards progressistes contrastés sur le Pacte d'excellence
Débat entre Pierre Waaub (CGé) et Nico Hirrt (Aped), modéré par Marc Demeuse (UMONS)

L'école face au dérèglement climatique

Présentation et réflexion à partir des résultats de l'enquête « École, savoirs et climat » de l'Aped

Jean-Pascal van Ypersele (climatologue UCL, ancien Vice-Président du GIEC) et Olivier Mottint (Aped)

12 h à 14 h : mezzé syrien

14 h à 16 h

L'enseignement bilingue à Bruxelles Impensable ? Indispensable !

Des défis organisationnels à relever
Guy Vanhengel (VGC, Open VLD)

Philippe Van Parys (philosophe et économiste, Oxford, UCL)

Piet Van de Craen (linguiste VUB)

Patrick Declercq (directeur KA Etterbeek)

Jean-Pierre Kerckhofs (député PTB)

14 h à 16 h

Quelles pratiques pour une école égalitaire et efficace ?

Approches pédagogiques permettant au plus grand nombre de bien apprendre

Marie Bocquillon (assistante-doctorante UMONS)

L'écriture égalitaire

La mise en oeuvre de l'écriture inclusive dans le monde scolaire ?

Marie-France Zicot (CEMÉA)

Les attentes des familles pauvres envers l'école

Rapports à l'école des enfants des milieux populaires et de leurs familles

Christine Mahy (Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté)

Éducation à l'esprit critique

Pas de liberté de penser sans une pensée structurée et critique

Michèle Janss (Aped)

École entre pilotage et marchandisation

Contrats d'objectifs, responsabilisation, autonomie, ...
L'école devient-elle une entreprise ?

Cécile Gorré, Marc Jansen, Pierre-Yves Henrotay (Aped)

Migrants et droits humains

Le point sur la politique d'asile en Belgique

France Arets (CRACPE), accompagnée de témoins

