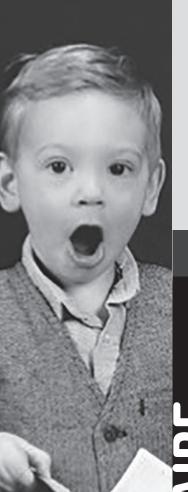
démocratique



19

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°81, mars 2020 • 3 euros



Ambition et équité pour l'éducation! 3

∰ Mémorandum de l'Appel pour une école démocratique

BELGIQUE: Flandre: le nouvel accord gouvernemental

PISTES PÉDAGOGIQUES: Écrire autrement: un acte politique

INTERNATIONAL: Champions aux tests Pisa: le cas de l'Estonie

COUPS DE CŒUR:Daniel Pennac "Chagrin d'école"

COUPS DE GUEULE

SOMMAI

pour l'éducation



Avenue des Volontaires 103, Bte 6 B-1160 Bruxelles Tél.: +32 (02) 735 21 29 Couriel: 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.



Au moment où vous lirez ces lignes, vous serez sans doute comme nous réduits au confinement : ne sortir que pour faire vos courses alimentaires, aller travailler si vous n'avez pas le choix, et limiter drastiquement toute vie sociale pour le reste.

Nos (in)compétences médicales et sanitaires ne nous permettent évidemment aucun commentaire par rapport au coronavirus. Cette actualité, néanmoins, ne manque pas de nous inspirer une réflexion plus profonde. Après tout, ces circonstances imprévues nous donnent un peu de temps pour penser et nous poser des questions... comme celle-ci : pourquoi donc nos gouvernants n'envisagent-ils des mesures drastiques et radicales que dans une situation d'urgence ? Suspension des cours, fermetures, confinement, etc. parce qu'il faut s'attaquer à une pandémie. Contrôle des flux financiers, nationalisation immédiate de banques, comme ce fut le cas de Belfius et Fortis en 2008, parce qu'il fallait juguler une crise financière.

Mais les catastrophes climatiques qui s'annoncent, la formidable mobilisation de la jeunesse, appuyée par la communauté scientifique mondiale, appellent des mesures tout aussi radicales! Par quel raisonnement bizarre considère-t-on qu'il n'est pas vital de reconsidérer nos modes de production? De relocaliser nombre d'entre elles? De réorganiser nos déplacements en développant massivement les transports en commun? Parce que la catastrophe n'est pas pour les trois prochaines semaines? Pourtant, tout porte à croire qu'à politique inchangée, dans un futur pas très éloigné, le monde sera très difficile à vivre. Et pas temporairement dans ce cas. Alors, qui peut nous expliquer pourquoi des mesures d'urgence peuvent être radicales, sauf quand il s'agit de s'attaquer à des problèmes de fond? Des problèmes qui s'avèreront pourtant plus graves, à terme, que ceux que nous rencontrons aujourd'hui. Et pour lesquels nous n'aurons plus de marges de manœuvre. Mystère!

Et, à ce titre, les problèmes d'inégalités scolaires, dont tout le monde s'accorde à dire qu'ils sont à la fois réels et intolérables, ne méritent-ils pas eux aussi des mesures radicales? Les pouvoirs en place ne sont toutefois pas prêts à les prendre, ces mesures. A s'attaquer, par exemple, au marché scolaire, mesure qui, à défaut d'être suffisante, est tout à fait nécessaire. Non, on s'acharne à vouloir en trouver d'autres, plus softs, mais qui, prises isolément, seront inefficaces.

Prenez bien soin de vous et de vos proches, en suivant les conseils des experts. Et profitons-en tous ensemble pour réfléchir à l'autre monde possible que nous voulons et pour poursuivre les luttes qui nous y conduiront. A cet égard, permettez-nous de vous rappeler de diffuser notre pétition, « Ambition et équité pour l'éducation ». Vous participerez ainsi à une propagation virale… salutaire.

Jean-Pierre Kerckhofs





Ambition et équité pour l'éducation

Mémorandum de l'Appel pour une école démocratique



L'enjeu de l'éducation

Une formation générale à la fois classique et polytechnique

De petites classes pour construire un rapport positif à l'école

Une belle école, une école ouverte

En finir avec les ségrégations

Vers un tronc commun structurel jusqu'à 15 ans

Laisser les enseignants enseigner

Un financement suffisant et juste

• • • •



Ambition et équité pour l'éducation ! La campagne 2020 de l'Aped

Dès leur sortie fin 2019, nous avions lu attentivement les déclarations de politique communautaire francophone et flamande en matière d'enseignement. Nous avions pour notre part produit une nouvelle enquête sur l'état des savoirs des jeunes au sujet du climat. Guère réjouissante. Puis sont tombés les derniers résultats du test PISA 2018.

Un constat s'impose : en Flandre comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, nos gouvernants n'ont toujours pas pris la pleine mesure des ambitions éducatives qu'imposent les défis sociaux, environnementaux, technologiques et culturels auxquels nous devons faire face. Or, l'école conditionne la nature démocratique d'une société. Elle ne doit pas « adapter » les élèves à la société ou à l'économie, mais leur permettre de choisir dans quelle société ils veulent vivre. Qui décidera de quoi demain sera fait ? Quelques spécialistes ? Des puissances économiques ? Ou bien tous les citoyens ? Tel est bien l'enjeu de l'éducation.

Nous rejetons dès lors à la fois le repli sur une école inégalitaire et sélective au nom de « l'excellence», mais également tout abandon des ambitions au nom d'une égalité mal comprise.

C'est pourquoi il nous est apparu vital de rassembler un maximum d'enseignants et de citoyens autour d'une pétition et d'un mémorandum. Lancée le 3 mars dernier au cours d'une conférence de presse nationale, la campagne de l'Aped veut propager, auprès des décideurs politiques, des acteurs de l'éducation et de tous les citoyens une vision progressiste de l'éducation et des conditions de sa mise en oeuvre. Cette campagne est appuyée par une étude scientifique, basée sur certaines données de l'étude PISA, que nous vous offrons en hors-série, en supplément de ce numéro 81.

Dès son lancement, la pétition a été soutenue par une centaine de personnalités du monde de l'éducation, francophones et néerlandophones. Elle a très vite dépassé les 1000 signatures. Et ce n'est qu'un début. Nous appelons tous nos sympathisants à faire circuler les textes, dans leurs écoles, dans leurs associations ou syndicats, auprès de leurs connaissances et sur les réseaux sociaux. Nous comptons aussi organiser - du moins dès que la crise sanitaire sera derrière nous - des événements régionaux autour des enjeux qui nous sont chers.

Vous trouverez dans cette édition le texte intégral de notre mémorandum. Et une feuille de pétition. Merci de communiquer les signatures en ligne, sur notre site internet.







- Le changement climatique est là et les ressources de la planète s'épuisent à un rythme accéléré. À moins de mesures draconiennes, nous allons tout droit vers une catastrophe humaine et environnementale, avec des dizaines ou des centaines de millions de personnes déplacées, des sécheresses, des famines. La mondialisation capitaliste s'avère non seulement incapable de répondre à ces défis, mais elle contribue essentiellement à les aggraver. Tout cela conduit à des tensions sociales et géopolitiques explosives que nous observons déjà dans l'aventurisme guerrier de grandes puissances et, plus près de nous, dans la montée de discours simplistes et haineux, propagés par l'extrême droite et par différents intégrismes religieux.
- Le fonctionnement de la démocratie ou sa conquête exige que les citoyens aient la capacité, non seulement formelle mais réelle, de participer aux décisions. Dans cette optique, il est nécessaire qu'ils disposent des connaissances permettant de comprendre le monde dans toutes ses dimensions et d'une formation intellectuelle permettant de réfléchir « avec sa propre tête » à la façon dont on pourrait l'améliorer ou le transformer. Tant que cette condition n'est pas remplie, nous ne pouvons pas prétendre vivre en démocratie. Or, qu'en est-il ?
- Les systèmes d'enseignement francophone et flamand de Belgique appartiennent avec la France aux systèmes éducatifs les plus inégalitaires d'Europe. (1) Si l'on s'en tient aux observations des enquêtes PISA à l'âge de 15 ans, les performances des élèves belges sont deux fois plus déterminées par leur origine sociale qu'en Norvège. Et les écarts de performances entre élèves riches et pauvres sont également 60 à 80% plus élevés chez nous. (2) Dans les deux cas, nous avons pratiquement les plus mauvais résultats d'Europe. Le déni de démocratie dont nous venons de parler frappe donc surtout les enfants et les futurs citoyens issus des classes sociales les moins favorisées.

 Les enquêtes PISA ne mesurent que les compétences en mathématiques, sciences de base et lecture. Dans les autres domaines, la pauvreté des connaissances est encore plus grave et les inégalités d'acquis sont encore plus criantes. Nos différentes enquêtes auprès des élèves sortant de l'enseignement secondaire(3) ont montré que, malgré l'investissement personnel de nombreux enseignants et malgré une conscientisation croissante chez les jeunes, ceux-ci ne sont généralement pas du tout préparés à comprendre la nature et les enjeux des problématiques les plus urgentes. Les faibles connaissances scientifiques et technologiques ne leur permettent pas d'appréhender correctement les débats sur le climat et l'environnement. Le déficit de connaissances dans le domaine de l'économie, de la géographie, des relations sociales... rend impossible d'aborder correctement des

questions comme le budget de l'État, la fiscalité, la sécurité sociale, les inégalités de richesse ou le sous-développement. L'absence de formation historique solide empêche d'avoir le recul nécessaire dans le jugement et l'analyse du monde présent. Le peu de maîtrise des langues, la pauvreté de la formation artistique et plus généralement la misère culturelle les enferment dans un univers étroit, alors que les problèmes du monde sont globaux.

- Les enseignants qui, dans leur grande majorité, n'épargnent pas leurs efforts pour faire progresser tous les élèves, ne sont pas les responsables de cette situation. Ce qui manque, c'est une vision politique et la volonté de mettre en oeuvre les réformes de programmes et les réformes structurelles nécessaires.
- Une fois de plus, les principes éducatifs qui transparaissent dans les programmes des gouvernements francophone et flamand ne répondent pas aux enjeux que nous venons d'indiquer. La Déclaration de Politique Communautaire de la FWB se contente de quelques phrases creuses sur « la préparation de tous les jeunes aux exigences, aux enjeux et aux opportunités que présente l'avenir ».(4) On nous parle d'un « enseignement d'excellence » qui doit « émanciper » les jeunes « et les préparer au monde de demain ». Mais à aucun moment on ne précise en quoi consistent cette excellence, cette émancipation et cette préparation. Préparer au monde de demain, estce les adapter à ce que ce monde risque de devenir ? Ou est-ce les armer pour résister à cette évolution ? L'accord de gouvernement flamand ne fait pas mieux. Ici, l'enseignement n'est qu'une vulgaire ressource au service de la croissance et de la compétition : « La Flandre n'a pas d'autre matière première que ses cerveaux. Le savoir et le savoir-faire, l'innovation et le développement sont essentiels au bien-être et à la prospérité ».(5) Il ne s'agit pas d'apprendre, de com-

AMBITION ET ÉQUITÉ POUR L'ÉDUCATION!



prendre et de changer le monde, mais de s'y adapter et d'y être compétitif : « Ne faisons en sorte que les formations soient mises à jour et adaptées aux réalités de demain, particulièrement en ce qui concerne les compétences digitales et transversales. Toutes les formations secondaires doivent être s'adapter spécifiquement, soit aux besoins du marché du travail, soit aux qualifications requises pour démarrer l'enseignement supérieur ». A cela s'ajoute un inquiétant repli sur l'identité flamande : « un 'canon' de la Flandre, dynamique et composé par une commission scientifique indépendante et pluraliste, nous permet de promouvoir sans complexe ce que nous sommes et d'où nous venons ».

Une formation générale à la fois classique et polytechnique

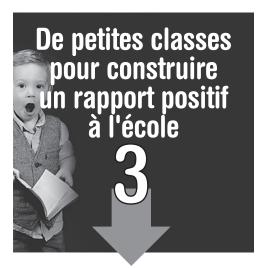
- · La vieille division entre la « formation générale » et la « formation manuelle » est non seulement complètement dépassée par l'intrication complexe des savoirs théoriques et pratiques ; elle est aussi profondément injuste parce qu'elle contribue à la reproduction des inégalités sociales d'une génération à l'autre. Fils de médecin, tu seras médecin, fils d'ouvrier, tu seras ouvrier... Sous prétexte que les élèves des classes populaires ne seraient pas « faits pour l'abstraction », on les enferme dans une spécialisation étroite et précoce, sans formation générale digne de ce nom.À l'inverse, on a jugé que dans l'enseignement général, il serait superflu d'étudier ce qu'est le travail productif concret, de découvrir que les richesses que l'on consomme chaque jour ne tombent pas du ciel, mais sont le fruit d'un processus où intervient du travail théorique et pratique ; un processus régi par des rapports techniques et des rapports sociaux qui ne sont ni inoffensifs ni immuables.
- La formation des jeunes ne peut pas davantage être rabaissée à la seule maîtrise des « compétences de base » lire et communiquer, utiliser un ordinateur, un peu de langues étrangères, un peu de maths... ou se contenter d' « apprendre à apprendre » pour

s'adapter à la flexibilité réclamée par l'économie moderne....

- Alors que faut-il apprendre à l'école ?
- Bien sûr, il faut apprendre à lire et à écrire.
 Mais aussi à y prendre plaisir, à concevoir et rédiger des textes, à argumenter... Il faut s'élever progressivement de la compréhension d'écrits simples jusqu'à la littérature et la pensée philosophique.
- Dès l'école primaire et jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, il faut un apprentissage systématique, structuré et gradué des sciences, de l'histoire, des techniques, de la géographie, des mathématiques, de la philosophie et de l'économie. Nul ne devrait achever ses études en ignorant ce que sont un atome et un virus, la Révolution industrielle et le Moyen-Âge, une centrale électrique et un moteur à explosion, l'effet de serre et les inégalités Nord-Sud, une corrélation et une équation, l'idéalisme et le matérialisme, la dette de l'État et la sécurité sociale...
 - Une vision classique de l'éducation ne suffit plus. Comprendre le monde exige désormais aussi de découvrir comment on y produit (et comment on y répartit bien mal) les richesses que nous consommons. De la maternelle à a fin de l'enseignement obligatoire, il faut donc une formation polytechnique qui aborde les différents domaines du travail productif (qu'il soit domestique, artisanal, agricole, de services ou industriel), en s'élevant progressivement de la découverte des pratiques productives les plus accessibles (jardinage, bricolage) jusqu'à l'étude théorique des grands principes scientifiques et organisationnels qui fondent ces branches d'activité. Cela n'a donc rien à voir avec l'introduction d'un peu de « technologie » dans les programmes, dans l'unique but d'encourager davantage de jeunes à s'orienter vers des filières qualifiantes.
- Enfin, que l'on découvre et apprenne à apprécier les multiples formes d'expression artistique : du théâtre à la peinture, de la musique au cinéma, de la danse à la sculpture.
- Mais tous les enfants sont-ils en mesure de «suivre» un programme aussi ambitieux et exigeant ? Sans doute ne sont-ils pas tous également « capables ».
 Mais presque tous le sont suffisamment pour com-



prendre des maths, apprécier l'histoire, s'intéresser aux sciences ; et pareillement pour cultiver un jardin, réparer un outil ou concevoir un programme informatique. Ceux qui prétendent le contraire supposent-ils donc que les enfants des familles les plus riches — qui fréquentent généralement avec succès l'enseignement général, puis l'université — seraient « naturellement » plus intelligents ou plus capables que les autres ? Nous sommes convaincus que le problème ne se situe pas au niveau de la capacité intellectuelle des enfants, mais au niveau des moyens éducatifs qu'il faut mettre en oeuvre pour permettre à tous d'acquérir ce bagage ambitieux.



- · L'inégalité sociale à l'école se construit dès les premières années. Passer ses journées en classe, se concentrer sur le travail, prendre le temps de faire ses devoirs et d'étudier ses leçons... tout cela nécessite un effort de la part de l'enfant. Pour obtenir cet effort, il faut prendre le temps de construire avec lui un rapport positif à l'école et aux savoirs scolaires. Cela nécessite de pouvoir l'aider et l'encourager quand les difficultés lui semblent trop grandes, ne jamais le laisser « décrocher », ne jamais abandonner, mais combiner en permanence l'exigence à la bienveillance. Cela ne nécessite pas des enseignants extraordinaires, mais d'abord des enseignants qui ont du temps pour chaque enfant. C'est pour cela que la capacité d'encadrement dans les premières années d'école est cruciale, particulièrement pour ceux qui ne pourront pas trouver cet encadrement et ce soutien en dehors de l'école.
- L'étude américaine STAR a montré ^(6 7) combien une réduction drastique du nombre d'élèves par classe peut être efficace afin d'améliorer la scolarité des enfants, surtout ceux des classes populaires. Pendant douze ans, les chercheurs ont comparé les résultats scolaires de deux cohortes d'élèves du Tennessee, l'une scolarisée dans les conditions ordinaires

- (22 à 25 élèves par classe), l'autre scolarisée durant les quatre premières années en petites classes (de 13 à 17 élèves). À partir de la quatrième année (correspondant à notre troisième primaire), les élèves ont été mélangés, tous dans des classes ordinaires. Les résultats sont tout à fait spectaculaires. Ainsi, dix ans après le début de l'étude (l'équivalent de notre 3e secondaire), le taux de retard scolaire était de 43% pour les élèves ayant été scolarisés dans des classes normales, contre seulement 17% dans le groupe « petites classes ». Et encore trois ans plus tard, on observait que l'écart entre élèves blancs et noirs (donc grosso modo entre classes moyennes et classes populaires) dans l'accès à l'examen d'entrée pour l'enseignement supérieur avait été réduit de moitié pour le groupe « petites classes ». Une étude française⁽⁸⁾ et une étude suédoise⁽⁹⁾ vont dans le même sens.
- Réduire les effectifs moyens en maternelle et dans les trois premières années de primaire à environ 15 ou 16 élèves par classe est donc un premier pas essentiel dans la réduction des inégalités sociales scolaires et, par voie de conséquence, dans la réalisation des objectifs éducatifs ambitieux indiqués ci-dessus.



- Si l'on veut leur faire aimer l'école, alors commençons par la rendre aimable. Non pas en abaissant ses exigences, non pas en réduisant les heures de cours ou en allégeant les programmes. Mais en la transformant en véritable lieu de vie, où il fait bon vivre.
- Commençons donc par les choses les plus élémentaires : des toilettes propres et en nombre suffisant, un réfectoire pas trop bruyant, des classes lumineuses et spacieuses, bien chauffées en hiver, bien aérées en été, des lieux de jeu et de détente avec de l'espace, des pelouses, des arbres, des fleurs, une collation le matin et l'après-midi, un bon repas à midi...
- Continuons en ouvrant cette école après les heures de cours, le week-end, pendant les vacances. En y pré-



voyant du personnel qualifié pour aider et encadrer ceux qui en ont besoin pour faire leurs devoirs et étudier leurs leçons. En y proposant — éventuellement en partenariat avec des associations — des activités sportives ou culturelles, ludiques ou artistiques, de bricolage ou de découverte...

- Allons plus loin encore : faisons de l'école un lieu où les élèves ne se contentent pas de suivre des cours, mais où ils apprennent la vie. Comment se doter de règles communes et les faire respecter ? Comment coopérer ? Comment s'aider mutuellement ? Comment réaliser des projets ? Comment faire valoir mes envies légitimes tout en respectant celles des autres ?
- Tout ceci, bien sûr, exige du personnel supplémentaire. Pas question d'ajouter encore à la charge de travail des enseignants en place.



- Il est désormais largement démontré que les systèmes d'enseignement les plus libéraux, ceux où l'affectation des élèves aux écoles repose surtout sur le « libre choix », c'est-à- dire sur la compétition entre parents et entre écoles, sont aussi les systèmes les plus inégalitaires. Sans pour autant afficher de meilleures performances globales.(1011)
- Une analyse statistique⁽¹²⁾ montre que les écarts entre les pays européens en matière d'équité sociale scolaire s'expliquent pour 45% par la combinaison de trois facteurs : le degré de liberté de choix des parents, le degré de polarisation en réseaux concurrents et le degré de liberté des chefs d'établissement dans la sélection des élèves. Nos deux systèmes éducatifs affichent pour la combinaison de ces trois facteurs les indices les plus élevés après les Pays-Bas et la Hongrie.
- La Suède qui, jadis, avait le même système d'enseignement que les autres pays nordiques et pouvait

se prévaloir, comme eux, de très faibles inégalités sociales entre écoles et entre élèves, a commencé à dégringoler dans tous les indicateurs d'équité, malgré la préservation du tronc commun jusqu'à 16 ans. De nombreuses études ont permis de montrer que la cause réside dans le fait que la Suède a ouvert son enseignement au libre choix des parents et à la concurrence entre écoles publiques et écoles subventionnées.

- En Belgique francophone, 49% des élèves fréquentent une école « ghetto », c'est-à-dire à forte ségrégation sociale (école dont l'indice socio-économique s'éloigne de plus d'un demi écart-type de l'indice socio-économique moyen). Seules la Hongrie et la Bulgarie font encore moins bien. La Flandre n'est pas loin, avec 43%. À titre de comparaison, en Norvège, seuls 18% des élèves sont dans de telles écoles, au Royaume Uni, 29%, en Italie, 35%...
- Or, que font les nouveaux gouvernements ? Au lieu d'introduire un peu plus de régulation dans un marché scolaire déjà ultra-libéral, ils annoncent l'abrogation des modestes dispositions du décret Inscriptions en FWB et du « double contingentement » en Flandre. Le gouvernement flamand clame haut et fort, contre toute évidence scientifique, sa foi en la « liberté maximale pour les parents de choisir l'école qu'ils souhaitent ».
- Il existe pourtant une solution qui, sans toucher au principe du libre choix des parents, garantirait une réelle mixité sociale et académique des écoles. Il s'agirait simplement de commencer par proposer un établissement scolaire aux parents, sans obligation, mais avec la garantie d'une place réservée s'ils acceptent cette proposition. Les pouvoirs publics auraient ainsi entre les mains un levier pour agir : en répartissant les élèves de façon à combiner proximité et mixité sociale et en optimisant la coordination de cette politique avec celle du transport public. Une simulation pour les élèves des écoles primaires de Bruxelles l'une de celles où les inégalités sociales sont les plus grandes en Belgique — a montré qu'on pouvait ainsi ramener de 41% à 6% le nombre des élèves en écoles « ghettos », tout en réduisant la distance moyenne domicile-école de 1,3 km à 0,9 km.(13)
- Il suffirait qu'une part significative des parents acceptent l'école proposée et l'expérience d'autres pays montre que c'est généralement le cas dans les milieux populaires pour entrer dans un cercle vertueux où la mixité sociale entraînerait de la mixité académique et donc la fin des grands écarts entre écoles.





- Nous sommes persuadés que, si les mesures ci-dessus sont mises en oeuvre effectifs réduits en début de scolarité, école ouverte et soutien maximal pour chaque enfant, fin de la ségrégation et des écarts de niveau entre écoles —, alors il sera possible d'aboutir à un véritable « tronc commun » ambitieux, sans risque de « nivellement » par le bas et sans décourager des masses d'élèves largués avant d'arriver au terme
- Par « véritable tronc commun », nous entendons un tronc commun structurel et pas seulement sur le papier des programmes de cours. Cela signifie d'une part qu'il ne peut pas y avoir de rupture trop brutale entre le primaire et le début du secondaire. Et d'autre part que l'entrée en première secondaire ne peut pas signifier déjà le choix d'une école d'enseignement général ou qualifiant. En d'autres mots, il faut une séparation structurelle, géographique, entre les établissements qui organiseront le premier degré secondaire et ceux qui organiseront le secondaire supérieur, divisé en filières et spécialisations.
- Mais la fin du tronc commun, à 15 ans, ne peut pas signifier la fin de la formation commune. La vision ambitieuse des savoirs exposée plus haut exige que dans les formations techniques et professionnelles, une place beaucoup plus importante qu'aujourd'hui soit réservée à la formation générale. Et que, dans toutes les filières, cette formation générale inclue une dimension polytechnique solide.



- Les enseignants n'ont pas besoin qu'on leur dicte une façon d'enseigner car il n'existe pas de panacée pédagogique. Une méthode efficace, employée par un professeur dans des conditions d'encadrement données, face à un groupe d'élèves déterminé, peut s'avérer totalement inopérante si elle est mise en œuvre par un professeur différent, dans un contexte différent. Les écoles et les enseignants doivent dès lors disposer d'une large autonomie pédagogique à condition de couvrir le programme. La diffusion de « bonnes pratiques » doit être encouragée mais pas imposée.
- Les enseignants n'ont pas besoin qu'on leur impose l'usage de technologies à la mode. Tablettes, ordinateurs et autres tableaux interactifs peuvent certes être des outils précieux mais ne peuvent pallier le manque d'enseignants ou apparaître comme un des principaux outils permettant la différenciation au sein des classes et la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Même l'OCDE reconnait que « les ressources investies dans les technologies de l'information et de la communication (TIC) ne sont pas liées à une amélioration des résultats [aux tests PISA] des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences »(14). Selon ce rapport, les résultats sont légèrement meilleurs pour les élèves utilisant modérément les ordinateurs par rapport à ceux utilisant souvent les ordinateurs.
- Les enseignants n'ont pas besoin qu'on multiplie à l'excès les batteries de tests standardisés. Qu'ils soient formatifs ou certificatifs, ces tests doivent rester des instruments permettant aux enseignants d'évaluer leurs pratiques et de faire progresser leurs élèves. Ces évaluations ne peuvent avoir pour objectif de classer les établissements en renforçant le marché scolaire et la compétition.
- Les enseignants n'ont pas besoin qu'on les enferme dans des contrats d'objectifs ou un « New Public



Management » inspiré du secteur privé. Une phase de diagnostic peut certes être bénéfique pour prendre conscience des forces et faiblesses de son école. Qui pourrait en effet être contre la diminution du redoublement et du décrochage ? Contre l'amélioration des savoirs et des compétences ? Contre la réduction des différences de résultats entre les élèves favorisés et défavorisés ? Contre l'inclusion ou contre l'accroissement du bien-être à l'école ? Fixer des objectifs est louable. Mais sans moyens supplémentaires, il est fort à craindre que les enseignants s'épuiseront et subiront un accroissement de la pression et du stress lié à la crainte de ne pas atteindre les objectifs fixés. L'efficience du système éducatif, terme cher à McKinsey, ne peut être une fin en soi.

• Les enseignants ont besoin de bonnes conditions de travail, d'un minimum de respect et d'un salaire décent. Ils ont besoin de programmes clairs et d'une plus grande liberté pour les mettre en œuvre. Ils ont enfin besoin d'une formation initiale solide et, tout au long de la carrière, d'une aide, tant de la direction que des collègues, ou d'une formation continue répondant aux besoins réels rencontrés sur le terrain.



En comparaison avec 1980, la part du PIB consacrée à l'enseignement a chuté de 7% à moins de 6%, malgré des besoins objectivement plus élevés, comme la forte croissance du nombré d'étudiants dans l'enseignement supérieur. La communautarisation de l'enseignement depuis 1989 a confirmé cette tendance et fait en sorte que les dépenses d'enseignement par élève sont aujourd'hui considérablement plus élevées en Flandre qu'en Fédération

Wallonie-Bruxelles. La répartition des dotations fédérales aux deux communautés se fait suivant deux critères : le nombre d'élèves et la « capacité fiscale» (la part relative de la Flandre et de la Wallonie dans l'impôt des personnes physiques). Ce deuxième critère ne tient pas compte des besoins objectifs ; il favorise la région ayant les revenus moyens les plus élevés et le moins de chômage.

Une révision de la loi de financement s'impose, afin d'assurer un refinancement global de l'enseignement belge et afin de faire en sorte que chaque enfant ou jeune, qu'il soit Flamand, Wallon ou Bruxellois, bénéficie d'un enseignement de qualité dans les mêmes conditions.

- Julien Danhier, Dirk Jacobs, et. all, Vers des écoles de qualité pour tous?
 Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014
- 2) Nico Hirtt, PISA 2012 sans fard et sans voile, Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale?, Service d'étude de l'Aped, 27 janvier 2014
- 3) Voir sur notre site internet (dans la rubrique « Dossiers > Enquêtes : qu'ont-ils appris à l'école ? ») : « Seront-ils des citoyens critiques » (2008), « Ecole, énergie, climat » (2015) et la toute dernière : « Ecole, savoirs, climat » (2019)
- 4) Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019-2024.
- 5) Vlaams regeringsakkoord 2019-2024, Onderwijs.
- 6) Finn, Jeremy D. and Achilles, Charles M., Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions, Educational Evaluation and Policy Analysis, Summer 1999. Cité par Alex Molnar [Molnar 1999]
- 7) Krueger, Alan B.; Whitmore, Diane M., The Elects of Attending a Small Class in the Early Grades on College Attendance Plans, Princeton University, April 9, 1999. Cité par Alex Molnar [Molnar 1999]
- 8) Thomas Pikkety, Mathieu Valdenaire, L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995, Les Dossiers de l'education Nationale n°173, mars 2006.
- 9) Peter Fredriksson, Björn Öckert, Hessel Oosterbeek, Long-Term E?ects of Class Size, The Quarterly Journal of Economics, Volume 128, Issue 1, February 2013
- 10)Julien Danhier, Dirk Jacobs, Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2017.
- II) Delvaux, B. (2005), Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle, in M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul, eds, Vers une école juste et e?cace, De Boeck Supérieur, pp. 275–296.
- 12) Nico Hirtt, Réseaux, inscriptions, filières, financement : les mécanismes de l'inégalité scolaire, L'Ecole démocratique, juin 2017.
- 13) Nico Hirtt, Bernard Delvaux, Peut-on concilier proximité et mixité sociale ?, Simulation d'une procédure numérique d'a? ectation des élèves aux écoles primaires bruxelloises. Les Cahiers de recherche du Girsef, n°107. Février 2017.
- 14) « Connectés pour apprendre? Les élèves et les nouvelles technologies », OCDE 2015, p. 28.



Pétition : « ambition et équité pour l'éducation »

En Flandre comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, nos gouvernants n'ont toujours pas pris la pleine mesure des ambitions éducatives qu'imposent les défis sociaux, environnementaux, technologiques et culturels. Or, l'école conditionne la nature démocratique d'une société. Elle ne doit pas donc « adapter » les élèves à la société ou à l'économie, mais leur permettre de choisir dans quelle société ils veulent vivre. Qui décidera de quoi demain sera fait ? Quelques spécialistes ? Des puissances économiques ? Ou bien tous les citoyens ? Tel est l'enjeu.

Voilà pourquoi nous, soussignés, rejetons à la fois le repli sur une école inégalitaire et sélective au nom de « l'excellence », mais également tout abandon des ambitions au nom d'une égalité mal comprise. Nous voulons...

- I. Une formation classique et polytechnique pour tous. On ne peut se satisfaire de quelques « compétences de base » ni d'une spécialisation étroite. Tous doivent bénéficier à la fois d'une solide formation « classique » et d'une éducation polytechnique, afin de comprendre le monde dans toutes ses dimensions historique, scientifique, technologique, économique, sociale, philosophique,... et à travers une multitude de langages langue maternelle et langues étrangères, mathématiques, arts plastiques, arts d'expression...
- 2. 15 élèves par classe en début de scolarité. Tous les élèves ou presque sont capables de recevoir cette éducation ambitieuse. Mais il faut donner aux enseignants le temps de les aider à construire un rapport positif aux savoirs et au travail scolaires. Pour cela, la première exigence est une réduction drastique du nombre d'élèves par classe en début de scolarité. Condition sine qua non pour empêcher le décrochage de s'installer.
- **3.** Une belle école, ouverte 7/7. Un rapport positif à l'école, cela suppose qu'elle soit un lieu de vie, ouvert en dehors des heures de cours et proposant une variété d'activités depuis la « remédiation » et l'aide aux devoirs jusqu'au sport, à la danse, au bricolage ou au jardinage. L'école doit devenir milieu d'éducation aux valeurs de coopération et de solidarité. Offrir aussi des conditions matérielles dignes d'une société moderne : des bâtiments durables, des classes agréables, des réfectoires avec de bons repas, des lieux de détente et de travail variés.
- **4. En finir avec les ségrégations.** Le droit à l'éducation devrait impliquer l'assurance d'une école de qualité, ouverte sur la diversité sociale et ethnique, donc pas une école « ghetto ». Il appartient aux pouvoirs publics de proposer aux parents sans obligation une place garantie dans un établissement, en veillant à la fois à la proximité et à la mixité sociale. Un tel système briserait le cercle vicieux de la ségrégation scolaire, qui est la cause première des inégalités entre écoles et entre élèves d'origines différentes. Ce droit vaut aussi pour les enfants qui souffrent d'un handicap.
- 5. Vers un tronc commun structurel jusqu'à 15 ans. Si les mesures ci-dessus sont mises en oeuvre, alors il sera possible de réduire les écarts entre élèves. On pourra dès lors s'engager sur le chemin d'un véritable « tronc commun » en retardant l'âge du choix. Mais cela supposera de séparer structurellement le cycle secondaire inférieur des années de spécialisation, en créant un premier degré secondaire autonome. D'autre part, même après 15 ans, il faudra veiller à ce que tous les élèves, dans toutes les filières, continuent de bénéficier d'une solide formation générale.
- **6.** Laisser les enseignants enseigner. Les instituteurs et professeurs n'ont pas besoin qu'on leur dicte une la façon d'enseigner. Ils n'ont pas besoin qu'on leur impose l'usage de technologies à la mode. Ils n'ont pas besoin qu'on multiplie à l'excès les batteries de tests standardisés. Ils n'ont pas besoin qu'on les enferme dans des contrats d'objectifs ou un « management » inspiré du secteur privé. Ce qu'ils demandent, ce sont de bonnes conditions de travail, un minimum de respect, un salaire décent, des programmes clairs et la liberté de les mettre en oeuvre au terme d'une solide formation initiale.
- 7. Un financement suffisant et juste. Tout ceci coûte de l'argent ? Certainement. Les enjeux l'exigent. Notre pays doit revoir les conditions de financement de son enseignement et briser les carcans où il est enfermé depuis trente ans. Faire en sorte aussi que chaque enfant, qu'il soit Flamand, Bruxellois ou Wallon, bénéficie d'une éducation de même qualité, dans les mêmes conditions.



FLANDRE: LE NOUVEL ACCORD DE GOUVERNEMENT NE PROMET PAS GRAND CHOSE DE BON

PAR TINO DELABIE

Un nouvel accord de gouvernement flamand a été conclu fin sep-tembre. Le 8 novembre, le ministre de l'enseignement Ben Weyts a présenté sa note de politique générale (2019-2024). La note et le budget 2020 ont été débattus à la commission "enseignement" du Parlement flamand. A cette occasion, le ministre a éclairci cer-taines intentions politiques, même si ses réponses aux questions des parlementaires sont souvent restées vagues. Le 19 décembre, les 3 partis de la majorité (N-VA, CD&V et Open VLD) ont approuvé au parlement le budget flamand pour 2020. Nous discuterons dans cet article de quelques axes des intentions politiques du nouveau gouvernement flamand pour l'enseignement.



Une vision économique étroite: l'enseignement au service des entreprises

Selon Weyts, l'enseignement est un fournisseur de main-d'œuvre pour l'économie capitaliste. De fit, l'idée que l'enseignement prépare les jeunes à comprendre le monde et à le changer brille par son absence. Même la "formation de la personnalité" n'est que très rarement abordée. Elle est réduite à découvrir aussi vite que possible les talents de chaque jeune pour le guider vers sa juste place dans l'enseignement (choix d'études précoce dans le secon-daire, accès sélectif à l'enseignement supérieur) et sur le marché du travail.

La note de politique générale du ministre débute avec un chapitre intitulé de manière on ne peut plus limpide, « Vision: notre capi-tal » : « Si les enfants sont notre capital, alors les ensei-gnants sont les gestionnaires de notre patrimoine. Le capital ne croît ni ne s'épanouit de lui-même: ceci se produit uniquement avec l'aide de professionnels spécialisés, qui arrivent à tirer le maximum du capital de départ.(...) Vous pouvez dire que je suis ca-pitaliste. Je suis résolument favorable à plus d'ambi-



tion pour faire grandir et s'épanouir notre capital. Si notre enseignement monte sur le podium européen, tous les autres domaines et secteurs suivront ».

Pour ceux qui ne seraient pas sûrs de ce que le ministre entend par capital, l'accord de gouvernement flamand est clair: « Nous nous efforçons de créer l'environnement le plus favorable pos-sible, duquel nos entrepreneurs et institutions de la connaissance peuvent tirer leur plein potentiel. Nous misons sur des mesures permettant la formation d'une image positive des entrepreneurs et de l'entrepreneuriat et le développement de compétences entrepre-neuriales, de sorte que l'entrepreneuriat ambitieux et l'innova-tion forment le terreau sociétal commun en Flandre. Nous encoura-geons quiconque en Flandre le souhaiterait à créer son propre em-ploi, et stimulons l'entrepreneuriat dans toutes les couches de la société: dans l'administration, le secteur du bien-être, l'ensei-gnement, le monde de la culture, auprès des jeunes et des adultes [...] Nous établissons avec l'enseignement un plan stratégique à long terme pour stimuler durablement l'envie d'entreprendre et l'éducation à l'entrepreneuriat. Nous répondons aux besoins des enseignants via des partenariats performants. Nous soutenons au maximum les jeunes et les étudiants pour concrétiser et expérimen-ter leur envie d'entreprendre, par exemple via la promotion future de leur statut d'étudiant-entrepreneur".

Érosion de l' « égalité des chances dans l'enseignement »

Si Weyts utilise encore le terme « égalité des chances dans l'en-seignement », il n'associe ce concept qu'à la maîtrise du néerlan-dais. Le fait que l'origine sociale, même pour les enfants qui ne parlent que le néerlandais, joue statistiquement un grand rôle dans la réussite scolaire, n'est même plus mentionné. C'est une rupture importante avec les accords de gouvernement de la décennie passée, où l'on reconnaissait que notre enseignement renforce plus les inégalités sociales qu'il ne les atténue. C'est ainsi que ré-sonnait le titre de la note (2004-2009) du ministre Frank Vanden-broucke, « Aujourd'hui champion en mathématiques. Demain champion de l'égalité des chances dans l'enseignement? ». Quinze ans plus tard, pourtant, ce qui ressort de l'enquête PISA 2018, c'est que l'enseignement flamand est un peu moins champion en mathématiques, mais plus que jamais champion (d'Europe) des inégalités sociales, à l'instar de l'enseignement francophone.

Cette position des deux systèmes belges, nous le savons, est due à une grande ségrégation sociale, conséquence de la combinaison de caractéristiques structurelles telles que le libre choix de l'école, les

réseaux concurrents, le choix précoce d'une option et d'une école secondaire en fonction des degrés supérieurs, et l'usage fréquent du redoublement. Sourd à ces réalités, le nouveau gouvernement ne compte pas ré-duire la ségrégation sociale dans l'enseignement. Au contraire.

Le système flamand de double contingentement priorité temporaire des élèves défavorisés -ou favorisés- pour s'inscrire dans une école élitiste ou « ghetto » - était explicitement destiné à favo-riser la mixité sociale et y parvenait partiellement. Au grand dam de ceux qui défendent le libre choix de rassembler leurs enfants dans des écoles élitistes. Un nouveau décret inscription a été ap-prouvé à la fin de la précédente législature, le 24 avril 2019, dans lequel le double contingentement est supprimé dans l'enseignement secondaire, mais pas dans le primaire. Ce compromis a été rejeté par le président De Wever lors d'un congrès électoral de la N-VA sur l'enseignement. CD&V et OPEN VLD ont manifestement plié, puisque le nouvel accord de gouvernement met un terme au double contingentement. « Nous supprimons le double contingentement-dans lequel une priorité est accordée uniquement sur base de critères socio-économiques- dans l'enseignement primaire également et nous renforçons la liberté maximale de choix de l'école secondaire pour les parents ». Le Ministre Weyts a expliqué à la commission ensei-gnement du parlement flamand qu'il veut laisser tomber l'inscrip-tion en ligne obligatoire dès que possible. C'est littéralement ce que le président De Wever avait déclaré lors de son congrès du 4 mai: mieux vaut encore camper devant la porte de l'école qu'une inscription en ligne. Le fait que de nombreux parents (monoparen-taux) ne peuvent pas camper pendant des jours, ni payer quelqu'un pour le faire à leur place, DeWever et Weyts s'en moquent.

Par ailleurs, la modernisation (réforme) de l'enseignement secon-daire avait déjà été en grande partie vidée de ses aspects poten-tiellement progressistes sous l'impulsion de la N-VA. Mais il était quand même encore question de « premier degré large ». Les écoles avaient une certaine liberté pour, par exemple, reporter le choix d'études après le premier degré. Certaines écoles avaient convenu d'implanter leur premier degré commun sur un autre site pour éviter qu'il soit un reflet des degrés supérieurs. Ces plans ont parfois été confrontés à de la résistance, surtout du côté des défenseurs de l'enseignement élitiste. Ceuxci peuvent compter sur la N-VA qui plaide pour que les élèves connaissent le plus vite possible leur place dans les options et écoles, hiérarchiquement organisées. Sous l'impulsion de la N-VA, l'accord indique qu'« Il ne peut être question d'un premier degré large. Un choix d'étude en cascade est d'application, où les options

FLANDRE: LE NOUVEL ACCORD DE GOUVERNEMENT NE PROMET PAS GRAND CHOSE DE B**o**n



de base, qui varient par leur contenu, et les modules de cours, sont déterminants pour les possibilités d'études dans les années et degrés ultérieurs. Le conseil de classe donnera un avis d'orientation pour les choix d'études logiques et limitera exceptionnellement les choix".

Dans notre pays, trop d'enfants -surtout issus de familles défavo-risées- sont renvoyés vers l'enseignement spécialisé. Le M-decreet (décret M) qui avait pour objectif de maintenir plus d'enfants porteurs de handicap (ou de troubles) dans l'enseignement ordi-naire, n'a pas été un succès, à cause d'un manque de préparation et de moyens. Le nouveau gouvernement veut remplacer d'ici deux ans le M-decreet par un décret "accompagnement". Selon le mi-nistre, la notion d'inclusion y est conservée, mais en cas de con-testation, ce sera l'école, et non les parents, qui décidera au final du maintien ou non d'un enfant dans l'enseignement ordi-naire. On travaille aux prises en charge de base dans l'enseigne-ment ordinaire et à un modèle véritablement soutenant, mais ce que cela signifiera concrètement, reste une question ouverte. Sans moyens supplémentaires, le décret accompagnement ne sera pas syno-nyme de progrès.

De fausses prétentions autour d'un enseignement d'excellence

Alors que le gouvernement flamand déclare forfait dans le combat contre l'inégalité et la ségrégation sociales, il prétend faire une priorité de la qualité supérieure de l'enseignement et d'un gain d'apprentissage maximal pour tous les élèves. Erreur! La di-minution de la ségrégation et de l'inégalité sociales constitue justement une condition essentielle à un enseignement émancipateur de haut niveau pour tous, tout comme des programmes scolaires am-bitieux pour une formation polyvalente, plus d'encadrement (petites classes dans l'enseignement fondamental) et plus de moyens de fonctionnement.

Au lieu de cela, l'accord de gouvernement met en avant comme con-dition première une meilleure maîtrise du néerlandais. Des éco-liers de cinq ans seront évalués et l'école devra prévoir un par-cours d'intégration linguistique pour ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment le néerlandais (dont une possible immersion linguis-tique d'un an). Beaucoup de spécialistes de l'enseignement consi-dèrent l'immersion linguistique à part comme une mauvaise méthode pour les élèves en retard.

Le gouvernement mise également sur « des tests validés, standardi-sés et normés ». « De cette manière, nous cartographions le gain d'apprentissage des jeunes et nous voulons obtenir une vision des scores de chaque élève à l'échelle européenne. Ces instruments me-surent le fait d'atteindre les objectifs finaux, le gain d'appren-tissage des élèves, le gain d'apprentissage au niveau de l'école. Ils permettent également un benchmarking international [...] Grâce aux résultats des tests interréseaux et intercoupoles, nous pou-vons procéder à des ajustements là où c'est nécessaire. Les écoles dont les élèves génèrent significativement moins de gains d'ap-prentissage à ces tests, doivent s'inscrire dans un parcours d'ac-compagnement au choix pour améliorer la qualité de leur enseigne-ment".

Le département enseignement organise depuis presque 15 ans des sondages interréseaux pour évaluer dans quelle mesure les objec-tifs finaux sont atteints dans une matière spécifique (enseigne-ment secondaire) ou une sphère d'apprentissage (primaire).

Les ré-sultats de ces tests donnent une image précise du degré de maî-trise des objectifs finaux au niveau du système (enseignement fla-mand) et des facteurs qui y jouent un rôle positif ou négatif.

Ces sondages constituent également un miroir pour les écoles (classes) participantes. On ne comprend donc pas vraiment pourquoi ces son-dages – qui fonctionnent actuellement sur base d'échantillons aléatoires mais pourraient être étendus à toutes les écoles - de-vraient être remplacés par de nouveaux tests validés, standardisés et normés. Les sondages actuels concernent en principe (presque) toutes les branches, alors que Weyts veut se concentrer sur le néerlandais et les mathématiques. Ce qui manque surtout mainte-nant, c'est la rigueur et le courage de prendre des mesures pour améliorer la politique d'enseignement, sur base des informations tirées de ces sondages. Chaque sondage met par exemple en évidence le rôle néfaste de la ségrégation. Une conclusion logique serait de prendre des mesures d'adaptation de la politique d'inscription pour plus de mixité sociale. Mais ce gouvernement fait le contraire. Les sondages actuels offrent également assez d'information pour permettre l'intervention de l'inspection dans les écoles qui scorent particulièrement mal: ça pourrait signifier qu'une école a besoin d'un soutien supplémentaire ou que des mesures doivent être prises suite à des dysfonctionnements. Les sondages actuels ne me-surent pas les gains d'apprentissage. Mesurer cela demande un gros investissement, entre autres parce que l'on doit tester les mêmes élèves au moins deux fois sur les mêmes savoirs ou compétences. Le gain d'apprentissage des élèves est en principe mesuré de manière permanente en classe.

On peut se demander si le gain d'apprentis-sage peut ou doit être mesuré via des tests centralisés.

SLANDRE: LE NOUVEL ACCORD DE GOUVERNEMENT NE PROMET PAS GRAND CHOSE DE B<u>on</u>



Le ministre annonce également qu'il formulera les objectifs finaux de manière « tranchée, claire et stimulante ». C'est sûrement une bonne intention, mais on peut espérer qu'elle sera formulée de ma-nière plus compréhensible que les nouveaux objectifs finaux du premier degré. Il travaillera à un « canon flamand ». Pour la N-VA, ce projet sert à renforcer le soutien à l'indépendance fla-mande.

Pour l'enseignement fondamental, il y a des mesures positives avec la baisse de l'âge de l'obligation scolaire à 5 ans à partir de l'année scolaire prochaine. Le ministre veut stimuler davantage la participation des écoliers dès 3ans. Les financements supplémen-taires et les puéricultrices dans l'enseignement maternel, l'aide à la décision pour les directions dans l'enseignement primaire et l'investissement supplémentaire annoncé de 100 millions d'euros à l'horizon 2024 (8 millions en 2020 pour les puéricultrices) peu-vent bénéficier à la qualité de l'enseignement fondamental. Cepen-dant les investissements annoncés sont encore loin des 1,8 mil-liards d'euros annuels (dans un délai de dix ans) qu'enseignants et syndicats demandent dans le "plan d'action enseignement fondamental".



Pénurie d'enseignants

Les défis en termes de recrutement et de maintien des enseignants sont de notoriété publique. D'ici 2023-2024, 10% d'enseignants supplémentaires seront nécessaires par rapport à l'année scolaire 2014-2015. C'est surtout dans le secondaire, où plus de 50.000 élèves supplémentaires sont attendus dans les six prochaines an-nées, qu'un fort déficit d'enseignants menace, si des mesures drastiques ne sont pas prises.

Le gouvernement prévoit d'ailleurs de raboter le financement ou-vert (hausse du nombre d'enseignants en rapport avec la hausse du nombre d'élèves) dans l'enseignement secondaire de 20, 40, 60, 80 et 100 millions d'euros entre 2020 et 2024. Ceci signifie qu'en 2024 environ 1750 enseignants de moins que nécessaire seront enga-gés, pour conserver le même rapport enseignant/élèves.

D'ici 2024, le gouvernement prévoit 100 millions d'euros (en 2020: 10 millions) dans le cadre d'un pacte des enseignants pour l'enseignement fondamental et secondaire. Avec cet argent, l'ancienneté des "nouveaux entrants" (suite à une réorientation) serait payée (si l'ancienneté totale des actuels "nouveaux en-trants" devait être prise en compte, le coût serait de 300 mil-lions d'euros...), mais aussi toutes sortes

de mesures qui doivent rendre le métier d'enseignant plus attractif. Il est déjà clair que les ambitions du ministre Weyts pour un pacte d'enseignants ne sont pas élevées et qu'il n'est pas prêt à tirer les leçons de l'enquête sur l'emploi du temps. Le seul élément de cette enquête que Weyts mentionne est le fait que les enseignants consacrent en gros 60 à 70% de leur temps de travail à donner cours au sens large. Il ne mentionne nulle part qu'elle a surtout montré que la plupart des enseignants prestent de longues semaines de travail. La convention collective actuelle est mise en oeuvre, mais le gou-vernement flamand n'a pas prévu immédiatement de budget conséquent pour une prochaine convention. Weyts a déjà déclaré qu'il "n'a ja-mais rencontré un enseignant qui veut gagner 50 euros de plus par mois".

Autre point sensible important, pourtant jamais mentionné: via les mesures sur les pensions (arrêter de travailler plus tard pour un montant plus faible), la suppression du TBS (équivalent de la DPPR-Note de la traductrice) et l'interruption de carrière (normale), il devient plus compliqué pour de nombreux enseignants de tenir jusqu'au bout de leur carrière. L'anxiété qui y est liée participe aussi de l'augmentation des burnouts et autres risques psychosociaux.

Le ministre promet une diminution de la "charge administrative" et demande à tous les acteurs de l'enseignement des efforts pour di-minuer celle-ci. Il dit batailler pour un corps enseignant plus varié. Ceci n'est pas tout à fait compatible avec le renforcement de l'interdiction du port du voile dans l'enseignement de la communauté et provin-cial.

Weyts veut étudier la possibilité d'un examen d'entrée contrai-gnant pour les formations d'enseignants (l'épreuve est actuelle-ment obligatoire mais non contraignante), pour rendre ce statut plus attractif.

Les opposants à une épreuve contraignante disent que des jeunes potentiellement motivés et compétents sont exclus alors que, moyennant un parcours adapté, ils pourraient remédier aux manquements initiaux.

Le ministre souhaite (à raison) travailler un maximum sur les titres requis...mais veut bien être souple pour les nouveaux ensei-gnants (en réorientation) et introduire "l'enseignement dual". L'année scolaire prochaine, ils veut veiller à 'un environnement peu régulé pour un projet test d'enseignement dual, où des per-sonnes issues de l'entreprise viennent pour une période déterminée devant la classe".

Ce qui est positif, c'est que Weyts veut élargir et réorganiser la plateforme d'enseignants (équipes de

<u>Flandre: le nouvel accord de gouvernement ne promet pas grand chose de bûn</u>



remplacement) de manière à ce qu'elle devienne interréseaux. Est également maintenue la possibi-lité de devenir plus vite TADD (engagement temporaire à durée con-tinue), décidée par le gouvernement précédent. Les deux mesures donnent plus de sécurité d'emploi aux enseignants débutants.

On peut toutefois fortement douter de l'efficacité de ces mesures et intentions en regard de la profondeur du déficit d'enseignants.

Pas de facture maximum dans l'enseignement secondaire

A l'initiative du réseau de lutte contre la pauvreté, plus de 100 organisation sociales ont signé à l'été 2019 une pétition en fa-veur d'une facture maximum dans le secondaire. Les négociateurs du gouvernement n'ont toutefois pas traité cette requête et demandent aux écoles de contrôler les coûts par elles-mêmes. Des paiements étalés doivent être possibles, les parents ayant des difficultés doivent être entendus...

Oui, mais, selon Lieven Boeve, le responsable de l'enseignement catholique, le pouvoir d'achat des budgets de l'enseignement pri-maire a diminué de 14% entre 2008 et 2019 (L'évangile selon Lieven Boeve, p 122).

Dans l'enseignement secondaire, les moyens de fonctionnement ont encore plus diminué, suite aux économies et sauts d'index des deux précédentes législatures. Le nouveau gouvernement flamand ne va pas indexer 40% de ces moyens jusqu'en 2024. Comment, dans ces conditions, les écoles pourront-elles supporter leurs coûts de fonctionnement et introduire une facture maximum?

Le saut d'index n'est pas d'application pour l'enseignement fonda-mental. Le gouvernement honore aussi une décision du précédent gouvernement flamand de rehausser les moyens de fonctionnement (par élève) de l'enseignement maternel au niveau de l'enseignement primaire. Ce qui implique une hausse annuelle de 70 millions d'euros jusqu'en 2024. Ce serait bien que ceci mène au moins à la fin de la taxe tartines et des boîtes à tartines vides dans l'enseignement maternel.





ÉCRIRE AUTREMENT: UN ACTE POLITIQUE

PAR LUTGARDE DUMONT

Nous vous livrons ici la synthèse enthousiaste d'un atelier de la journée d'étude de l'Aped du 16 novembre dernier, intitulé « écriture égalitaire », nourri avec autant de science que de conviction citoyenne et d'ouverture d'esprit stimulante par Marie-France Zicot, formatrice depuis 2004 aux CEMEA (centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active)(1)

« La langue est un miroir culturel »⁽²⁾. Quand elle est inégalitaire en ce qui concerne les genres (masculin et féminin), elle reflète des préjugés par rapport à la présence de l'un de ces deux genres dans notre société et imprime dès lors des stéréotypes dans l'inconscient collectif; ceux-ci ont alors un pouvoir énorme sur la vision qu'ils imposent à notre société.



DUCATION ACTIVE **EN MOUVEMENT**





Version noire











Récemment relevée sur la première page d'une revue, la phrase suivante (déjà remarquée dans d'autres périodiques) : « S'il a été décidé de ne pas utiliser systématiquement l'écriture inclusive (dans notre revue), c'est uniquement pour des raisons de lisibilité et de fluidité de lecture » ; autrement dit : « S'il a été décidé de ne pas inclure systématiquement la femme dans notre société, c'est uniquement pour des raisons de lisibilité et de fluidité de la logique masculine dans notre vivre ensemble! » La seule masculinisation des mots permet l'invisibilité de l'autre moitié de notre population...

Très vite les arguments démobilisants surgissent quand on aborde la question de l'écriture inclusive :

- il y a des combats plus importants (réponse : c'est un combat parmi d'autres, qui participent à l'égalité);
- ça ne sert à rien (réponse : les institutions où cette écriture fut instaurée ont connu des changements concrets dans les attitudes d'égalité dans le personnel);
- le masculin est un terme générique, qui inclut le neutre et le féminin (réponse : écrire « il y avait une centaine de manifestant-e-s » permet d'évoquer la mixité réelle de la manifestation)





- c'est moche, ça choque l'oreille (réponse :
 comme pour beaucoup de réformes, il faut
 s'habituer ; en outre, c'est quoi « moche »,
 c'est quoi « choquant » ? ; qui cela choque-t-il ;
 tant d'autres changements « choquants »
 ne sont pas relevés) ;
- cela touche l'affect de certain-e-s et leur loyauté par rapport à leurs parents (réponse bienveillante : en effet, cet argument est respectable mais peut être dépassé en interrogeant le sens et les limites de cette fidélité ou en osant envisager de tourner le dos à certains héritages);
- c'est compliqué dans l'apprentissage de la langue (réponse : certes, mais il faut donc repenser le processus d'apprentissage).

• sinon, la priorité sera donnée aux traits d'union, qui permettent de signaler au cerveau que le mot n'est pas terminé, qu'il n'y a pas de pause et que la lecture continue; en effet, les parenthèses sont discriminantes pour le genre qui y est enclos et la barre oblique ainsi que la majuscule au milieu d'un mot brisent le cours de la lecture; quant au point médian, d'une part, il s'agit d'un nouveau signe typographique qui nécessite une recherche avant de l'ajouter à l'ordinateur et, d'autre part, il est une ponctuation d'arrêt dans le rythme de la lecture, contrairement au trait d'union.

Un petit trait d'humour pour nous quitter ? Quelle est la féminisation du terme « chargé de cours » ? Réponse : « chargée des courses » !!!

Éduquer à travers l'écriture : des propositions concrètes

Un évènement révélateur de l'état de la question : les Editions Hatier avaient sorti le premier manuel scolaire inclusif en 2017-2018, sur les bases du Haut Conseil à l'égalité Femmes-Hommes ; elles ont dû le retirer de la circulation...

Pour Marie-France Zicot, il faut pourtant « déconstruire les stéréotypes sexués pour permettre (...) de se projeter, de se construire ou de se renforcer... en dehors de toute assignation de genre. ». Et de nous donner quelques exemples (apparemment anodins, mais qui ouvrent le débat) : écrire toujours les noms de professions et de fonctions au féminin et au masculin ; alterner l'ordre d'écriture (garçon-fille, femme-homme); promouvoir expressément un genre grammatical avant l'autre (instituteur-institutrice, directrice-directeur, danseur-étoile, puériculteur, footballeuse, etc.) afin de faire naître éventuellement des ambitions demeurées jusque-là inaccessibles ; oser déconstruire des expressions enfermantes, comme « panier de la ménagère », « l'homme de la situation », « gérer en bon père de famille ».

Pour clore notre propos, voici des suggestions concrètes pour les enseignant-e-s :

- les mots épicènes peuvent être un recours précieux, mais parfois, ils nuisent à la précision ou à la richesse du vocabulaire;
- utiliser le plus souvent possible les deux genres : conductrice et conducteur ;

- I) Avant cela, elle fut professeure en Formation langues étrangères et aussi chargée de cours à l'ULB.
- 2) Marina Yaguello





CHAMPIONS AUX TESTS PISA:

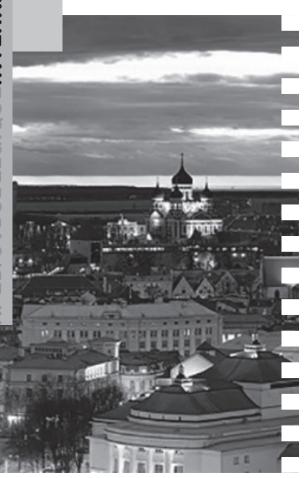
LE CAS DE L'ESTONIE

PAR CÉCILE GORRÉ

L'Estonie cumule les records aux tests PISA. En effet, elle est à la fois championne en termes de performances en lecture, mathéma-tiques et en sciences, mais est également le pays de l'OCDE où le contexte socio-économique a l'impact le plus faible sur les per-formances des élèves. L'Estonie détrône donc la Finlande ou tout autre pays nordique pris en exemple depuis de nombreuses années. Quels sont donc les ingrédients qui permettent à la recette sco-laire estonienne d'obtenir de tels résultats ?



Prudence dans l'analyse des performances



Comme l'Aped l'a souligné de nombreuses fois, il faut tout d'abord rester critique face à PISA en tant qu'outil de comparaison des performances globales des systèmes éducatifs.

En effet, « PISA ne mesure que certaines disciplines et compé-tences prioritaires aux yeux de l'organisation économique qui com-mandite ces enquêtes. Rien ne permet donc d'affirmer qu'une étude internationale portant sur d'autres sujets - histoire, géographie, littérature, philosophie, technologies, économie... - ne fourni-rait pas des classements fort différents. » (1)

De plus, la stratégie éducative de l'Estonie, élaborée en 2014, fait explicitement des performances aux test PISA un objectif vers lequel tendre et orienter sa politique éducative : PISA n'est plus alors un instrument de mesure mais une direction vers laquelle on meut le système éducatif⁽²⁾.

Ainsi, pour atteindre cet objectif, les apprentissages sont tour-nés vers les compétences évaluées par PISA. L'accent est donc mis sur les compétences en lecture, mathématiques et en sciences. En outre, les élèves sont habitués à une approche pragmatique des sa-voirs et à une méthode d'évaluation propre à cette enquête inter-nationale, les programmes incluant des questionnaires PISA comme exemples à pratiquer en classe.



La première place de l'Estonie en lecture et en sciences et sa troisième place en mathématiques ne doivent toutefois pas être dé-niées, même si, comme nous venons de le voir, ces performances sont à relativiser.

Les champions en équité

Si les tests PISA sont très critiquables comme mesures des perfor-mances moyennes comparées des différents systèmes scolaires, ils offrent en revanche une base de données très utile pour analyser l'équité des différents systèmes éducatifs.

Ainsi, année après an-née, l'on peut malheureusement constater que la Belgique, tant du côté francophone que du côté néerlandophone, occupe le peloton de tête en termes d'inéquités scolaires. En d'autres mots, c'est dans notre pays que la différence entre les performances des 25 % des élèves les plus favorisés (3) et les performances des 25% des élèves les plus défavorisés est la plus grande. Seuls la France, la Hon-grie et le Luxembourg nous « devancent ».

À l'autre bout de cette échelle, se trouve l'Estonie, championne en termes d'équité scolaire. C'est donc dans ce pays que le con-texte socio-économique a l'impact le plus faible sur les perfor-mances des élèves. Nuançons toutefois ce propos puisque l'Estonie doit encore relever un défi majeur : réduire l'écart entre les écoles estoniophones, très majoritaires, et les écoles russo-phones.

À l'instar de la Finlande, érigée en modèle pendant de nombreuses années, l'Estonie pourrait nous éclairer sur les facteurs semblant favoriser une plus grande équité. Voici donc ce qui a guidé notre analyse du système éducatif estonien.



Un pays méconnu

L'Estonie compte 1,3 million d'habitants répartis sur 45 336 km2. Membre de l'OCDE depuis 2010, ce pays connait un taux de chômage relativement faible⁽⁴⁾ (4.3% en novembre 2019) et un niveau élevé de la formation de sa population. En effet, héritière d'une « éduca-tion à la russe », l'Estonie donne la priorité à l'éducation de ses citoyens depuis leur plus jeune âge.

Un système éducatif décentralisé et basé sur l'autonomie

Le Ministère de l'éducation et de la recherche a pour principale mission de guider les développements à long terme du système édu-catif en fixant des normes nationales pour les différents niveaux d'enseignement. Il garantit ainsi la qualité de l'offre éducative, fixe les principes de financement et élabore un système d'évaluation national.

Ainsi, « conformément à la loi sur les écoles élémentaires et les écoles secondaires supérieures, les frais de fonctionnement de l'école seront pris en charge par le directeur de l'école. Dans la plupart des cas, cela signifie les gouvernements locaux.»⁽⁵⁾ En d'autres mots, les dépenses de l'école d'enseignement général sont couvertes par son propriétaire : les dépenses des écoles publiques (très minoritaires) sont couvertes par le budget du Ministère de l'éducation et de la recherche, celles des écoles municipales par le budget de la municipalité locale et celles des écoles privées par une personne morale de droit privé. Le nombre d'élèves sera quant à lui utilisé pour calculer le mon-tant des subventions publiques allouées





par le budget de l'État aux municipalités. Ces subventions couvriront les dépenses rela-tives aux salaires des enseignants, à la formation et aux manuels.

À l'échelon inférieur, les établissements scolaires sont très autonomes puisque 70% des décisions sont prises au niveau de l'école. Ainsi, le directeur gère les ressources humaines, la ven-tilation du budget alloué à son école et tout le côté pédagogique (choix des programmes et du matériel).

Cette autonomie va de pair avec une contractualisation liant les municipalités aux directeurs d'écoles. Cependant, contrairement aux plans de pilotage mis en place en Communauté Wallonie-Bruxelles, la confiance est au centre du processus. Cette autonomie n'est donc pas accompagnée d'un contrôle externe renforcé⁽⁶⁾. L'établissement scolaire et l'équipe pédagogique choisissent leur méthode d'auto-évaluation et les indicateurs retenus en fonction des spécificités de l'école. Pas question donc de poursuivre, coûte que coûte, des objectifs généraux fixés par le Ministère dans une logique de « reddition » de comptes qui risque grandement de mettre sous pression le corps enseignant.

Pour les aider dans cette tâche, des « tests d'échantillonnage », sortes d'épreuves externes non certificatives, sont effectués dans l'enseignement de base. Ces tests sont conçus par le Ministère de l'éducation et servent aux écoles, aux municipalités et au Ministère afin d'évaluer les performances et afin d'orienter les diffé-rentes politiques éducatives. Les inspections individuelles des écoles sont, quant à elles, réservées pour toute demande d'autorisation d'exercer ou en cas de plainte.

Un encadrement préscolaire «qualifié»

En Estonie, l'obligation scolaire dure jusqu'à l'acquisition de l'éducation de base (15 ans) ou jusqu'à ce que l'élève atteigne l'âge de 17 ans.

Cependant les collectivités locales sont tenues, si les parents le souhaitent, de donner à tous les enfants âgés de 1,5 à 7 ans la possibilité de fréquenter un établissement d'accueil préscolaire.

Ainsi, les enfants de moins de 4 ans peuvent fréquenter des crèches ou des milieux d'accueil financés, en grande partie, par les collectivités locales (les parents reçoivent une allocation qui varie selon les régions).

Les enfants entre 4 et 7 ans sont, quant à eux, accueillis dans des centres d'éducation de la petite enfance, également subsidiés par les collectivités locales. Dès lors, même si cet enseignement n'est pas obligatoire, 93.6%⁽⁷⁾ des enfants de 4 ans fréquentaient le préscolaire en 2016-2017.

Les enseignants travaillant dans ces centres doivent être titu-laires d'une licence en « éducation de la petite enfance » et doi-vent suivre le programme national qui met l'accent sur sept as-pects du développement de l'enfant dont les arts, la musique, la motricité, le langage et les mathématiques. En outre, une atten-tion particulière est portée aux enfants qui ne parlent pas l'estonien à la maison : un apprentissage, dès l'âge de 3 ans, est mis en place pour ces enfants, permettant ainsi de bien préparer leur entrée dans l'enseignement obligatoire.

Une école proposée à tous

Pour chaque enfant en âge de scolarité obligatoire (7 ans), la commune de résidence assure une place dans l'école la plus proche du domicile. Cette désignation d'école tient aussi compte de l'école fréquentée par les autres enfants de la même famille et, si possible, des souhaits émis par les parents. Les écoles sont quant à elles obligées d'accepter tous les enfants affectés en leur sein.

Les parents peuvent cependant demander à fréquenter un autre éta-blissement : une autre école du quartier s'il y a de la place, une école sélective⁽⁸⁾ ou une école privée. Cependant l'offre d'écoles privées est très restreinte puisqu'elle ne concerne que 5% du nombre total des écoles, ce qui réduit fortement toute tendance au développement d'un marché scolaire tel que nous le connaissons en Belgique.

Cette politique d'inscription régulée par les pouvoirs locaux re-joint d'ailleurs fortement le projet émis par l'Aped⁽⁹⁾ qui, selon nous, permettrait une plus grande mixité dans les écoles. Cepen-dant, il nous semble important d'adjoindre au seul critère de proximité un critère de mixité sociale. Il est aussi important de souligner que, en Estonie, la proposition d'une école se fait dès la première primaire et non en première année de l'enseignement secondaire comme en Belgique. Cette mesure nous semble essentielle car c'est dès le début de la scolarité que les inégalités entrent en jeu, c'est donc dès le début qu'une politique volontariste de mixité doit être mise en vigueur.

Enfin, afin de garantir le droit constitutionnel à l'enseignement général gratuit pour tous les élèves, une aide du budget de l'État est allouée à égalité aux écoles municipales et privées. Cette aide couvre



toutes les dépenses liées tant aux salaires des enseignants qu'aux manuels scolaires, aux aides à l'étude ou aux frais de repas des élèves. L'enseignement estonien est donc largement financé, ce qui réduit le nombre d'élèves occupant des places payantes et, par là même, toute discrimination d'accès liée à l'indice socio-économique de l'élève.



Un véritable tronc commun de longue durée

L'enseignement de base (« põhiharidus») s'étend sur 9 années⁽¹⁰⁾, de 7 à 15 ans dans un enseignement largement public (cf supra). Habi-tuellement, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur sont regroupés en une seule phase d'éducation dans des écoles de base. Toutefois, les années l à 6 peuvent être parfois aussi proposées dans des écoles séparées, ce qui permet d'assurer une meilleure accessibilité aux apprenants des zones rurales dans un pays comptant 29 habitants au kilomètre carré⁽¹¹⁾.

Cette séparation géographique entre les années du tronc commun et le secondaire supérieur nous semble essentielle. En effet, le fait de regrouper ces 9 années d'étude évitera une rupture trop brutale entre le primaire et le début du secondaire. En outre, l'entrée dans le secondaire inférieur dans une école n'organisant que du qualifiant dans le secondaire supérieur pourrait davantage prédes-tiner l'élève à suivre cette filière qualifiante dans la suite de ses études. La séparation permet donc d'éviter un certain détermi-nisme.



Le contenu de ce tronc commun s'approche fortement de la vision polytechnique tant désirée par l'Aped. En effet, à côté de disci-plines assurant une solide formation « classique », figurent des « domaines » permettant de développer une plus grande compréhen-sion du monde dans toutes ses dimensions. Les matières obligatoires dispensées au sein du tronc commun ne varient pas au sein d'un même « niveau»(12), mais de nouvelles ma-tières s'ajoutent au fur et à mesure, suivant les développements cognitifs des élèves. Ainsi les enfants de 7 à 9 ans (niveau 1) auront tous un nombre prédéterminé d'heures d'estonien, de mathé-matiques, de sciences, d'une langue étrangère (à choisir entre le russe, l'anglais, le français ou l'allemand) mais aussi un nombre déterminé d'études humaines et sociales, d'arts, de musique, d'éducation physique et de formation professionnelle et technolo-gique. D'autres matières seront ajoutées au niveau 2 (l'histoire, une deuxième langue étrangère) et d'autres encore au niveau 3 (la physique, la biologie, la chimie, la géographie). Ce curriculum obligatoire garantit donc un vrai tronc commun tout au long des 9 années de l'enseignement de base offrant à tous les élèves, quelles que soient leurs origines sociales, la même formation gé-nérale.

La formation citoyenne n'est, quant à elle, pas oubliée dans ce tronc commun. En effet, le domaine couvrant les « études humaines et sociales » comprend tant des cours d'histoire que des cours d'éducation personnelle, sociale et sanitaire et des cours d'éducation à la citoyenneté. Ceux-ci permettront, par exemple, de développer les capacités à comprendre les causes et les effets des changements dans la société, d'apprendre à se forger des opinions personnelles, d'apprendre à être un citoyen actif et responsable, de développer un certain intérêt pour l'environnement ou de valo-riser les notions de liberté, de dignité humaine, d'égalité,...⁽¹³⁾

Le domaine de la technologie permettra aux élèves de choisir et d'analyser les solutions techniques à leur disposition et d'identifier les impacts et risques qui y sont associés, d'appliquer les principes de base d'une alimentation saine, de faire face aux tâches ménagères, d'avoir un aperçu des professions passées et présentes associées aux technologies ou encore de con-naitre les possibilités de formation dans le domaine de la fabri-cation et de la transformation. Enfin, le domaine de la formation professionnelle permettra aux élèves de mieux s'orienter grâce à une meilleure connaissance d'eux-mêmes, des métiers et des possibilités éducatives.

Sur papier, en tout cas, ce tronc commun semble s'approcher sensi-blement de celui tant souhaité par l'Aped : une formation clas-sique solide et ambitieuse liée à une éducation active précieuse pour développer les valeurs et les comportements nécessaires à l'émancipation de tous.

Une prise en charge pédagogique après la journée scolaire

La journée scolaire des élèves en enseignement de base (année I à 9) est variable selon l'année fréquentée. Ainsi, généralement, les élèves de 7 ans, en classe I, peuvent avoir cours de 8h30 à 14h20 ou jusqu'à 12h. Les élèves de 15 ans, en classe 9, auront quant à eux des journées un peu plus longues qui, globalement, s'arrêtent vers 15 heures.

Cependant, la prise en charge des enfants ne s'arrête pas à la fin de la dernière heure de cours. En effet, le



gouvernement estonien accorde une grande importance aux activités extra-scolaires qui se déroulent soit au sein de l'école soit dans des « écoles de loisirs ».

Ainsi, au sein de l'école, le directeur, à la demande des parents, est amené à organiser des « groupes de longue journée » (« Pi-kapäevarühmad ») dans lesquels les élèves s'inscrivent. Les acti-vités couvrent différents domaines : le soutien pédagogique, les arts, la nature, la musique, la danse, la technologie, le sport, la culture générale, ...

Ces activités sont aussi accessibles dans des « écoles de loi-sirs » municipales ou privées où l'on retrouve le même genre d'activités.

Il est important de souligner que tous les organismes en charge de ces activités extrascolaires sont certifiés par le Ministère esto-nien de l'éducation et de la recherche, et qu'un encadrement légal a été mis en place au niveau fédéral dans le « Basic Schools and Upper Secondary Schools Act », la « Loi sur les Écoles Élémen-taires et les Lycées »(14).

En outre, chaque municipalité s'engage à travers une « Procédure de soutien à l'éducation et aux activités de loisirs » qui défi-nit, entre autres, le montant des subventions et les différentes interventions offertes aux citoyens.

Ce dernier point est essentiel car, sans l'intervention financière de la municipalité, ces activités extrascolaires ne seraient pas accessibles à tous et seraient des facteurs puissants d'inégalités. Ainsi, la municipalité rurale de Kose⁽¹⁵⁾ couvre 100% des frais et offre le transport éventuel vers les écoles de loi-sirs, ce qui est le cas de quasi toutes les municipalités.

Cet encadrement extrascolaire nous semble fondamental et l'Aped en a fait une partie essentielle de son « programme » à travers la dimension « école ouverte » que nous prônons depuis de nombreuses années. Il nous semble en effet qu'un rapport positif à l'école suppose que celle-ci soit un lieu de vie ouvert en dehors des cours et proposant une variété d'activités allant de l'aide aux devoirs jusqu'au sport, au bricolage, au jardinage, à la danse ou à la culture.

Enfin, l'intervention municipale lève le frein aux inégalités telles que nous les connaissons dans notre pays. En ef-fet, en Belgique, les activités extra-scolaires sont à charge des parents tant dans leur organisation pratique que dans le finance-ment, laissant dès lors de côté de trop nombreux enfants issus de milieux défavorisés.



Après le certificat d'études d'enseignement de base, s'offrent aux élèves deux choix : le lycée (« gümnaasium ») pour poursuivre une formation générale ou un établissement de formation profession-nelle (« kutseõppeasutus »). Ces deux cycles d'enseignement secon-daire supérieur se déroulent sur 3 années.

Un fait est tout particulièrement notable : 70% des élèves conti-nuent leur scolarité dans l'enseignement secondaire supérieur gé-néral et 26 %⁽¹⁶⁾ seulement choisissent la formation profession-nelle. Ces chiffres offrent un contraste saisissant par rapport à notre pays où près de la moitié des élèves se retrouvent, souvent au terme d'un parcours de relégation, dans l'enseignement quali-fiant⁽¹⁷⁾.

Par ailleurs, la filiarisation estonienne n'est en rien comparable à notre système belge puisque, au terme de cet enseignement secon-daire supérieur, tous les élèves estoniens obtiennent le même ni-veau de qualification 18 leur donnant le droit de fréquenter l'enseignement supérieur. (19)

Cette équivalence de niveau de qualification permet donc de ne pas creuser les inégalités entre ces deux filières et, par là même, de moins dévaloriser la formation professionnelle.



Pour conclure

Cette analyse du système éducatif estonien, quoique partielle, met en évidence certains facteurs permettant à ce pays d'être champion en termes d'équité. L'Estonie investit effectivement dans son école, garantissant dès lors à chaque enfant un accueil préscolaire et un enseignement de base, dès l'âge de 7 ans, dans une école proche de son domicile. Cette politique d'inscription réduit la concurrence entre des écoles, essentiellement financées par les pouvoirs publics, et permet une plus grande mixité dans la population scolaire.

Grâce à un vrai tronc commun jusque 15 ans, les enfants, quelle que soit leur origine sociale, connaissent le même cursus alliant culture « classique », « technologique », et citoyenne. Encadrés par du personnel qualifié (licence en éducation de la petite en-fance pour le préscolaire et maitrise pour les professeurs de ma-tières dans l'enseignement de base), les élèves,



au terme de 9 an-nées d'enseignement de base, peuvent établir un choix entre deux filières qui permettent toutes deux d'atteindre le même niveau de qualification et d'accéder à l'enseignement supérieur. Enfin, grâce à un accueil extrascolaire subsidié par les pouvoirs publics, tous les enfants ont accès à des activités éducatives et de loisirs qui ne sont plus seulement réservées à une tranche de la population plus favorisée.

Nous sommes dès lors loin des caractéristiques de l'enseignement de la Fédération Wallonie Bruxelles qui ne régule que très peu son système d'inscription, qui n'offre pas de véritable tronc commun, qui trie ses élèves via des réseaux, des redoublements et des fi-lières très hiérarchisées et qui s'enfonce dans un quasi-marché scolaire préjudiciable à toute équité.

Quelles que puissent être les limites de l'expérience estonienne, limites évoquées au début de cet article, une école moins inégali-taire et plus performante semble possible. L'Estonie en est la preuve!

- 13) Ces différents contenus de matières sont présentés de manière exhaustive dans le « Programme national de l'enseignement de base » de l'Estonie (http://bit.ly/39Wnhva)
- 14) Voir le § 38 (« Long Day Group ») et § 40 (« hobby activities at school »)
- 15) Petit bourg faisant partie de la région d'Harju au Nord de l'Estonie.
- 16) Musset, P., et al. (2019), «Vocational Education and Training in Estonia, OECD Reviews of Vocational
- Education and Training », OECD Publishing, Paris, p. 15. https://doi.org/10.1787/g2g9fac9-enIdem, p. 16.
- 17) En 2019, 127 630 élèves fréquentaient les deuxième et troisième degrés de transition tandis que 105 620 élèves fréquentaient le qualifiant. Il faut ajouter à cela 9289 élèves des CEFA. (cf « In-dicateurs de l'Enseignement 2019 » publiés par la FWB). 18) Les filières générale et professionnelle permettent d'acquérir une qualification de niveau 4 du cadre européen des certifications (CEC).
- 19) En Belgique, au terme d'une 6ème professionnelle, les élèves sont obligés de fréquenter une 7ème année afin d'acquérir le CESS leur donnant accès aux études **Supérieures**.

- I) Hirtt Nico, « Petites leçons de PISA 2018 : inégalités, ségrégations et marché scolaire », 9 décembre 2019.
- 2) Ces mêmes objectifs d'amélioration des résultats aux tests PISA ont tout récemment été intégrés aux objectifs généraux de la FWB. Les écoles doivent en tenir compte lors de l'élaboration de leur plan de pilotage (cf. décret du 9/08/2018).
- 3) La dénomination élèves favorisés et défavorisés renvoie à la me-sure de l'indice SESC (Indice de Statut Économie, Social et Cul-ture) calculé grâce aux questionnaires contextuels que les élèves doivent remplir lors de chaque édition PISA.
- 4)À titre comparatif, la Belgique compte 11,4 millions d'habitants répartis sur 30 688 km2. Son taux de chômage, en décembre 2019, était de 5.4% (Eurostat).
- 5) Republic of Estonia Ministry of Education and Research Financing sur http://bit.ly/2HQ7F0h
- 6) Ce contrôle est et sera exercé tant par les Directeurs de Zone que par les Délégués aux Contrats d'Objectifs (DCO) en Communauté Wallonie-Bruxelles.
- 7) À titre comparatif, le taux de scolarisation des élèves âgés de 3 à 5 ans, en Belgique, est de 97% pour les enfants domiciliés en Région wallonne et de 73% en Région de Bruxelles-capitale (cf. In-dicateurs de l'Enseignement 2019).
- 8) École avec examen d'entrée.
- 9)HIRTT Nico, « Concilier libre choix de l'école et mixité sociale ? C'est possible », publié le 12 mai 2018 sur le site de l'Aped (bit.ly/2SMNdTa).
- 10) Áu terme de ces 9 ans, les élèves passent un certificat de fin d'études d'enseignement de base qui donne le droit de continuer des études secondaires supérieures.
- II) À titre comparatif, le taux de densité de la population belge s'élève à 372 habitants au mètre carré.
- 12) L'enseignement de base est divisé en 3 niveaux de 3 années cou-vrant ainsi les 9 années de l'enseignement de base obligatoire.





Belgique, Catalogne, France et Québec:

Des associations de familles et d'enseignants s'unissent pour combattre la ségrégation scolaire

PAR NICO HIRTT

Le mercredi 26 février, quatre associations d'enseignants et de familles d'élèves de Belgique, de Catalogne, de France et du Qué-bec se sont réunies à Bruxelles pour partager de l'information et proposer de nouvelles stratégies pour lutter contre la ségrégation scolaire, c'est-à-dire la séparation des élèves dans des écoles différentes en fonction du revenu de leurs parents ou de leurs ré-sultats scolaires.

Les quatre organisations, l'Appel pour une école démocratique (Belgique), le Col·lectiu d'Escoles contra la Segregació (Cata-logne), le Collectif Apprendre Ensemble (France) et le Mouvement L'École ensemble (Québec) ont constaté que les effets de la sépa-ration des élèves sont néfastes dans chacune de leur société.

« Le thème du forum, « Défaire la ségrégation scolaire », fait al-lusion à notre volonté de vaincre ce mal social. Nous avons échan-gé à propos de nos réalités et de nos stratégies respectives », a déclaré Nico Hirtt de Appel pour une école démocratique. « Il y a des constantes dans chacune de nos sociétés. Le choix scolaire favorise la séparation des enfants en fonction de la classe sociale de leurs parents. Privé subventionné, réseau public parallèle, écoles à projets spéciaux : les moyens pour permettre aux familles économiquement et culturellement favorisées de ne pas scolariser leurs enfants avec ceux des familles défavorisées sont nombreux » a fait valoir Bernat Ferrer du Col·lectiu d'Escoles contra la Segregació.

« La ségrégation scolaire nuit aux résultats scolaires d'ensemble et menace la cohésion sociale. C'est vrai dans chacune de nos so-ciétés. Le phénomène a long-temps été dans l'angle mort des ci-toyens et des élus. À nous de nommer le problème et de proposer des solutions », a déclaré Catherine Defrance du Collectif Ap-prendre Ensemble.

« Ces échanges internationaux nourrissent notre action. Il y a une volonté commune d'organiser un second forum en 2021. D'autres as-sociations pour l'équité en éducation y seraient invitées, mais également des élus et des chercheurs » a conclu Stéphane Vi-gneault, du Mouvement L'école ensemble.

Les participants ont pu assister à une présentation de Delphine Dorsi de l'organisme Initiative Droit à l'éducation sur les Prin-cipes d'Abidjan. Ces Principes ont été adoptés en février 2019 par plus de 50 experts reconnus à travers le monde. Ils permettent d'établir les responsabilités des États quant au financement des écoles privées et à l'accessibilité des écoles publiques.





UPS

Daniel PENNAC. Chagrin d'école



Ce Chagrin d'école a été publié en 2007. Daniel Pennac, célèbre auteur de la série des Malaussène, y revient sur sa vie d'élève et d'enseignant.

N'y cherchez pas un énième essai savant sur le système scolaire, ses déterminants économico-socio-politiques, ni un ouvrage de pédagogie ou de didactique.

Daniel Pennac Chagrin d'école



Vous y trouverez plutôt l'histoire d'un professeur qui a beaucoup aimé ses élèves, avec une attention particulière pour les plus rétifs à l'apprentissage. Lui-même fut ce que l'on appelle communément un cancre, avant de devenir professeur et écrivain... Ce livre, c'est avant tout un focus sur « la douleur partagée du cancre, des parents et des professeurs, l'interaction de ces chagrins d'école ».

J'y ai lu quelques belles pages sur ce qu'être cancre signifie, vu de l'intérieur. Sur les enseignants qui ont sorti le jeune Pennac de son impasse. Sur la manière dont il réussit à éveiller aux joies de l'analyse grammaticale et de la littérature des enfants a priori très éloignés de ces clés pour appréhender le monde.

Soit dit en passant, les méthodes du professeur Pennac seraient aujourd'hui impitoyablement condamnées par les zélés gardiens de l'approche par compétences...

Daniel Pennac, Chagrin d'école Gallimard 2007, disponible en poche Folio, 304 р., 8,50 €

Philippe Schmetz



Opération Macron

Éric Stemmelen (préface de Gérard Mordillat, prologue de François Ruffin)

Merci mille fois aux Editions du Cerisier d'avoir eu la bonne idée de publier cet ouvrage, resté en panne d'éditeur français... Un ou-vrage pourtant efficace des dates, des faits - et incisif! Nous nous sommes souvent surpris à rire au détour de ses pages. Rire jaune, peut-être, mais c'est tellement libérateur!

Il faut dire qu'Eric Stemmelen éclaire d'un jour très cru l'ascension d'Emmanuel Macron et la mission que lui ont confiée ses fortunés soutiens. Le titre traduit parfaitement ce double sens. L'oligarchie française a bel et bien monté une opération pour placer son favori aux commandes de l'Etat. Et, depuis lors, son champion mène avec zèle la vaste opération qui lui a été con-fiée.

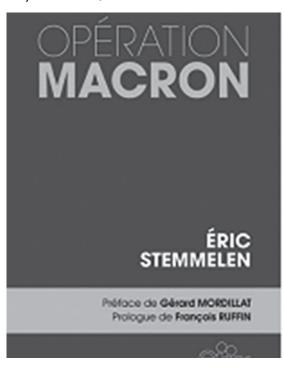
Pour achever de vous convaincre, la quatrième de couverture : « Je suis statisticien de formation : je ne crois donc pas à l'incroyable. Je sais que lorsque l'enchaînement des événements est toujours favorable à la même personne, cela n'est que très ra-rement l'effet du hasard. Au casino, un joueur chanceux c'est une chose, un tricheur professionnel à la solde d'une bande d'escrocs, c'en est une autre.

En trois mois, cinq politiciens des plus expérimentés, des lascars de première envergure, ont disparu, éliminés de la course : deux anciens présidents de la République, Sarkozy et Hollande, et trois anciens Premiers ministres, Jup-

pé, Fillon et Valls. Brillant ta-bleau de chasse. Cinq morts violentes dans le milieu, en si peu de temps : le policier le plus obtus se refuserait à admettre « un concours de circonstances ». Un enquêteur, simplement épris de justice, reprendrait patiemment le déroulé des événements et relè-verait les indices concordants, le faisceau de présomptions. C'est ce que j'ai fait et je livre ici l'état de mes recherches. Il s'agit d'une enquête à charge, je ne m'en cache pas. Pour entendre les arguments de la défense, il suffira d'acheter n'importe quel journal ou d'allumer à n'importe quelle heure son poste de radio ou de télévision.

Éric Stemmelen démonte les mécanismes de fabrication de la « créa-ture » nécessaire à ce qu'il nomme un tranquille coup d'Etat. De janvier 2012 jusqu'à l'intronisation « jupitérienne » de 2017, il a investigué, fouillé, décortiqué au jour le jour l'ensemble des médias français aux mains de la grande finance. Et sous nos yeux, page après page, se reconstitue le puzzle : comme dans une enquête policière, s'élabore le « storytelling », la merveilleuse ascen-sion inlassablement répétée, mensonge et falsification inclues si nécessaire. Le pouvoir financier et économique voulait un homme à sa dévotion, les médias à ses ordres l'ont fabriqué.

Éditions du Cerisier, Cuesmes (Belgique), 2019, 240 pages, 16 euros.







OUPS DE GUEULE QUAND LA FORMATION DES ENSEIGNANTS S'ÉTALE SANS ÉTAT ÂME DANS LE "COACHING" PAR JEAN-SÉBASTIEN PHILIPPART

Philosophe et enseignant

16h. Fin de notre « journée pédagogique ». Le visage figé, notre formateur quitte la classe en nous saluant à peine. Un groupe de collègues s'est formé spontanément au seuil de la porte. Énergiques mais désordonnés, les commentaires fusent au sujet de cette journée entièrement ratée. Nous sommes confusément en colère.

fatiqués, angoissés, dépités. Un sentiment toutefois prévaut : on s'est moqué de nous. Mais pourquoi cela nous frappe-t-il à ce point ? Que s'est-il passé ? Pour le comprendre un détour s'impose.

Il me paraît inutile de préciser qu'en 15 ans de métier j'ai naturellement rencontré des formateurs qualifiés. « Qualifiés » car reconnus par une communauté relativement élargie de pairs, par leur savoir-faire ou par des productions scientifiques. Mais il est un fait que le milieu institutionnel de la « formation continue » est dominé par un modèle, tel que la figure du « coach » et son cortège d'éléments de langage y sont devenus emblématiques. Il suffit d'ouvrir un livret de formation pour s'en convaincre.





L'imaginaire cybernétique

Parmi d'autres mais mieux que d'autres, Alain Supiot⁽¹⁾, juriste et professeur au Collège de France, nous éclaire précisément sur ce que révélerait cette obnubilation du « coaching ». Il faudrait y voir l'une des innombrables émanations d'un imaginaire qui travaille notre société en profondeur.

Pour notre juriste, la manière dont nos sociétés se représentent et représentent leurs membres, se



trouve sous la coupe de l'imaginaire « cybernétique». Autrement dit, l'humanité qui a inventé l'ordinateur, se figure désormais elle-même en termes d'informatique. Notre imaginaire traite « "l'être humain comme une machine intelligente" » (2). Ne demandons-nous pas à nos politiques, par exemple, de revoir leur « logiciel » ? Le lexique de la programmation est de mise un peu partout, dans tous les secteurs, y compris ceux de « notre vie ». Nous nous astreignons continuellement à des « programmes » qui nous poussent à nous « ajuster » à des « objectifs » ou à « réajuster » nos objectifs.

Au fond, selon Supiot, nos sociétés en sont arrivées à se figurer quasi mécaniquement elles-mêmes comme des ensembles de comportements individuels « interagissant » avec leur « environnement », à la manière de « signaux » doués de « feedback », se réglant sur des « indicateurs de performance ». Sans parler ici de la prolifération des « notifications » et des « évaluations » auxquelles nous nous soumettons régulièrement, dans une sorte de « quantification » généralisée des comportements. Il en va des « sociétés de contrôle » génialement prophétisées par Deleuze, début des années 80.

Nous comprenons déjà pourquoi des pratiques soidisant « psychologiques » comme la PNL — « Programmation » Neuro Linguistique — obtiennent les faveurs de structures agréées fonctionnant à titre d'« opérateurs de formation ».



La figure de l'imposteur

À son tour, Roland Gori⁽³⁾, éminent psychanalyste et auteur de nombreux ouvrages, nous éclaire sur cette vision du monde qui réduit nos comportements à des signaux pris en interaction. L'imaginaire cybernétique produit ce que le psychanalyste appelle un « monde sans esprit », c'est-à-dire un monde qui se satisfait des apparences ou des simulacres. Ce monde sans esprit est ainsi peuplé, par nature, d'« imposteurs ».

Qu'est-ce qu'un imposteur en effet, sinon un individu qui peut gagner mon crédit dans la stricte mesure où il se « conforme » à mes attentes ? Car pour pouvoir aller « exactement » dans mon sens, il faut ne pas avoir beaucoup de personnalité, être privé d'intériorité. Autrement dit, l'imposteur peut « s'ajuster » aux attentes de n'importe qui, à propos de n'importe

quoi, parce qu'il n'a pas de consistance propre. « Par ses emprunts aux couleurs de l'environnement, l'imposteur témoigne d'une exceptionnelle "adaptation à la réalité" »⁽⁴⁾. Caché derrière les apparences, dénué d'épaisseur, il « s'adapte » à moi en me fournissant une réponse sans profondeur : un faux-semblant, un simulacre.

En somme, Supiot et Gori nous aident à mettre le doigt sur l'inanité du système : des sociétés comme les nôtres, obnubilées par la communication, produisent massivement des simulacres qui peuvent fonctionner, sans être inquiétés, comme les signes d'une communication authentique. Dans un monde formaté par l'imaginaire cybernétique, dans un monde forcément en crise qui fabrique des individus remplis d'attentes, les imposteurs font florès.

De la sorte, en matière de formation, le « coach de vie » nous apparaît particulièrement ajusté à la vacuité du monde de la communication. Touchant à tout, il ne touche réellement à rien.

Préoccupé par les signes extérieurs, c'est-à-dire exclusivement par les « symptômes » de sa clientèle, il peut se substituer à tout psychologue, laissant une impression d'efficacité. Brandissant quelques schémas qui renverraient aux neurosciences, il se donnera des atours scientifiques. En signe d'ouverture, il fermera les yeux pour prononcer quelques formules imitant la sagesse hindouiste. Ne s'embarrassant pas de l'histoire complexe des pédagogies dites « actives », il s'en fera le porte-parole, à travers 2 ou 3 jeux de rôles et « mises en situation », en vue d'un « codéveloppement des apprentissages ». Afin de soigner les émotions, il aura suivi 3 semaines de formation en naturopathie. Il se dira évidemment « philosophe », car la philosophie, c'est bien connu, constitue avant tout une « pratique ». Afin d'aménager une pièce en classe « flexible », adaptée aux « intelligences multiples », il adoptera le « home staging ». Fournissant quelques chiffres et graphiques avec PowerPoint, il s'improvisera sociologue. Etc.

La prolétarisation des travailleurs

Un dernier point où se recroise notre interrogation: le « coaching » (dans lequel se reconvertissent des enseignants grâce à d'autres coaches) répond, mutatis mutandis, à ce que Marx appelait la « prolétarisation » des travailleurs.



abîmes où l'on crève symboliquement, isolé et frappé d'insignifiance...

Chez Marx, la figure du prolétaire est celle du travailleur « dépossédé » de « son savoir et de son savoir-faire », au profit d'une entreprise mécanisée qui le dépasse. Le travail censé éveiller et renforcer des aptitudes chez le travailleur, est vampirisé par le système de production.

L'imposteur ou le pseudo-expert témoigne ainsi, aujourd'hui, d'une trame dominante où le travail, à peu près partout, se vide de sa substance, du savoir et du savoir-faire, à la faveur d'emplois ou de tâches qui, conformément à l'imaginaire cybernétique, consistent à appliquer indifféremment, à la place d'à peu près n'importe qui, des procédures et des consignes, en vue de réaliser des objectifs, sous la conduite d'un processus d'évaluation ou d'auto-évaluation. La « responsabilisation » est le nouveau nom de la « ser-

vitude volontaire » analysée par Étienne de La Boétie.



Revenons maintenant à cette fin de journée pédagogique. Notre formateur était un pseudo-expert, mais entre lui et nous, ça n'avait pas fonctionné. Pourquoi? Sans doute parce que face à des gens du métier qui ont du métier, l'imposture nécessite paradoxalement, en matière de bluff, un minimum de savoir-faire. Raison pour laquelle toute imposture ne peut jamais être « totale ». Il faut donc croire que notre pseudoexpert était un piètre imposteur.

Si l'imposture était patente, pourquoi dès lors tant d'agitation à notre endroit ? Après tout, ce n'est pas nous qui nous nous étions ridiculisés en faisant éclater notre ignorance, par des effets de manches criants de vanité. Certes, le sentiment d'avoir perdu toute une journée est loin d'être agréable. Mais je pense que le plus pénible a été pour nous, au fond, de sentir confusément, via la posture de l'imposture, quelque chose nous menacer véritablement.

À travers un pseudo-expert — validé par un organisme chargé de représenter l'enseignement —, nos lointaines institutions ne nous signifiaient-elles pas que le métier d'enseignant, ou plutôt ce qu'il en reste, n'est décidément plus « adapté » aux « processus » en cours ? C'est peut-être le spectre de la prolétarisation qui nous a frôlés, suscitant en nous, sourdement, les terribles échos qui remontent depuis ces

1)Cf., entre autres, Alain SUPIOT, La gouvernance des nombres, Cours au Collège de France (2012-2014), Paris, Fayard, 2015, 512 p.

3)Cf., entre autres, Roland GORI, La fabrique des imposteurs, Paris, Les Liens Qui Libèrent, 2013, 320 p.

4) Ibid., p. 13.



Figure de proue de l'asbl Educ IT, Philippe Van Ophem propose d'équiper les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'un ordinateur à partir de la quatrième secondaire. Un Chromebook pour chacun-e, contre une participation financière des parents, à hauteur de 180 euros pour trois ans (soit 60 euros l'an).

Le projet-pilote, lancé dans quatre établissements, concerne dès à présent 500 jeunes. Son promoteur se dit confiant. Il évoque l'aide de la Fondation Roi Baudouin et le soutien financier possible des Régions.

Des voix s'élèvent contre cet énième avatar de la conquête de l'école par le numérique.

La ministre Désir elle-même marque ses distances avec un projet qui n'émane pas de la FWB. D'accord pour reconnaître la nécessité d'enseigner le numérique dans les écoles, pas pour imposer un portable à chaque enfant, pour cause de respect de la vie privée... et d'accessibilité pour les familles pauvres. Bernard Hubien, de l'UFAPEC, abonde dans ce sens : il juge tout bonnement impensable d'imposer aux familles des coûts supplémentaires.

Pour notre part, nous fustigeons ce matraquage depuis plusieurs années.

Non, le numérique n'est pas la panacée à tous les maux de l'enseignement. C'est un outil parmi d'autres,

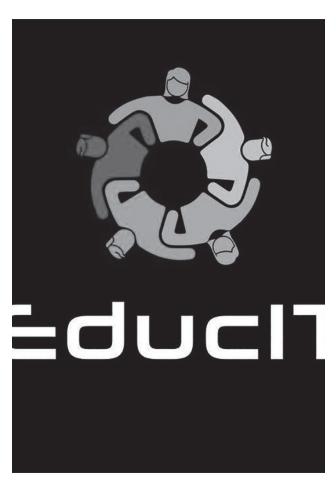


et ça doit le rester. Ne nous leurrons pas, d'abord. Ce n'est pas parce que chaque élève aura son ordinateur qu'il sera plus motivé : l'effet de nouveauté qu'on pouvait avoir dans les premières années avec une tablette à l'école n'opère plus du tout. Deuxièmement, même si l'élève doit être acteur de la construction de son savoir, cela ne veut pas dire qu'il doit être seul devant son écran. La construction du savoir est un processus collectif, qui se fait par l'échange entre un enseignant et un apprenant, ainsi qu'entre les apprenants euxmêmes.

C'est bien plus par un dialogue en classe que par la recherche individuelle sur son ordinateur que se construisent et se partagent les savoirs. Peut-être l'ordi peut-il intervenir pour chercher des informations, des connaissances factuelles, empiriques. Mais pour construire ce savoir, un savoir conceptualisé, c'est tout différent. Vous pouvez aller chercher des dates sur Wikipédia, mais comprendre l'Histoire est autre chose que lire un article sur l'Histoire.

Par ailleurs, il faut arrêter un autre délire : mesure-ton l'impact écologique du modèle Educ IT ? Avec "un élève = un ordinateur", on multiplie la demande en métaux rares. Puis il y a un impact énergétique, notamment en termes d'émissions de CO2. Aujourd'hui, la part du numérique dans la consommation d'électricité mondiale atteint 10 %. Cette proportion est due pour une très grande part au stockage de données sur les méga-serveurs ou au transfert de données de plus en plus lourdes. Il serait grand temps de réfléchir à ces implications.

Au fond, quand on gratte un peu le vernis des forces qui sont à l'œuvre derrière ce genre de projet, on voit que des lobbies poussent à présenter la transition numérique dans les écoles comme un mouvement nécessaire, inévitable, auquel on ne peut pas échapper... Par exemple, si on lit le questionnaire adressé aux chefs d'établissements dans l'enquête Pisa, on y trouve une attention démesurée accordée à la place du numérique dans les établissements scolaires. Cela montre que l'OCDE pousse à cette transition. Cet effet de mode que nous percevons autour du numérique nous laisse pour le moins sceptiques, aussi bien pour des raisons d'ordre pédagogique que pour le type de société qui est valorisé derrière cela. Le passage de M.Van Ophem dans l'émission « On n'est pas des pigeons », le 21 janvier dernier, est symptomatique. Il commence par insister sur l'enjeu « pédagogique » - sans jamais définir ce qu'il entend par là -, pour conclure sur l'importance de la « compétence digitale ». Pas vraiment la même chose...



« Ils insisteront sans cesse sur l'«excellence». Il faudra être excellent ou ne pas être. Il faudra, comme ils disent, avoir «zéro défaut», «zéro retard», «zéro panne». Et ceux qui n'observeront pas cette obligation d'excellence seront des zéros sociaux. Ils seront chassés de leur emploi et remplacés par des «excellents» qui... tiendront ce qu'ils peuvent, le temps qu'ils peuvent. La fatigue sera un «défaut», tout comme être enceinte, avoir des soucis, penser à son amoureux, être pris dans un embouteillage, assister à une réunion syndicale, rêver, être malade ou lire un journal. »

Gérard de Sélys, Tableau Noir. Résister à la privatisation de l'enseignement. Editions EPO, 1998

Gérard de Sélys, ex-journaliste à la RTBF, grand pourfendeur des médiamensonges et de ses collègues « chiens de garde » du capitalisme, a tiré sa révérence le jour de l'an 2020. En 1998, il avait contacté Nico Hirtt, l'un des fondateurs de l'Aped, pour rédiger ensemble un petit livre sur la privatisation de l'enseignement. A vrai dire, il avait déjà accompli les trois quarts du travail. Cet ouvrage, diffusé dans toute la francophonie, fera date dans la résistance à la marchandisation néo-libérale de l'enseignement. Hommage soit rendu à Gérard de Sélys pour l'acuité de son regard. Ses propos - nous sommes en 1998, il y a plus de vingt ans ! - étaient hélas prémonitoires. Comme sa vision de l'évolution des contenus d'enseignement : « Ils supprimeront l'histoire par pans entiers. Parce que l'histoire peut expliquer que les riches ont toujours exploité les pauvres et que ceux-ci ont toujours fini par se révolter, parfois avec succès. Ils ne garderont de l'histoire que les grandes heures de la construction de leur «démocratie» bourgeoise et de l'acquisition des «libertés», leur liberté d'entreprendre et leur liberté d'exploiter les autres. Ils présenteront deux mille ans d'histoire comme un long processus aboutissant «naturellement» à la libre entreprise, stade ultime, à leurs yeux, de l'évolution des sociétés humaines. Ils supprimeront les sciences sociales, parce que les sciences sociales peuvent trop bien décrire la misère des exploités et l'indécente opulence des riches. Ces sciences sociales n'ont, en outre, aucun intérêt pour la rentabilité de la main-d'œuvre. Ils supprimeront la philosophie, parce qu'elle pourrait montrer que leur prétendue philosophie à eux ne repose que sur des bobards de charlatans. Ils trufferont, par contre, leurs cours-marchandises de leurs idées et des principes qui les servent: la compétition, la flexibilité, l'excellence, la productivité, le profit, l'économie de marché et la suprématie de l'entreprise privée. »