

APED

L'ECOLE DEMOCRATIQUE

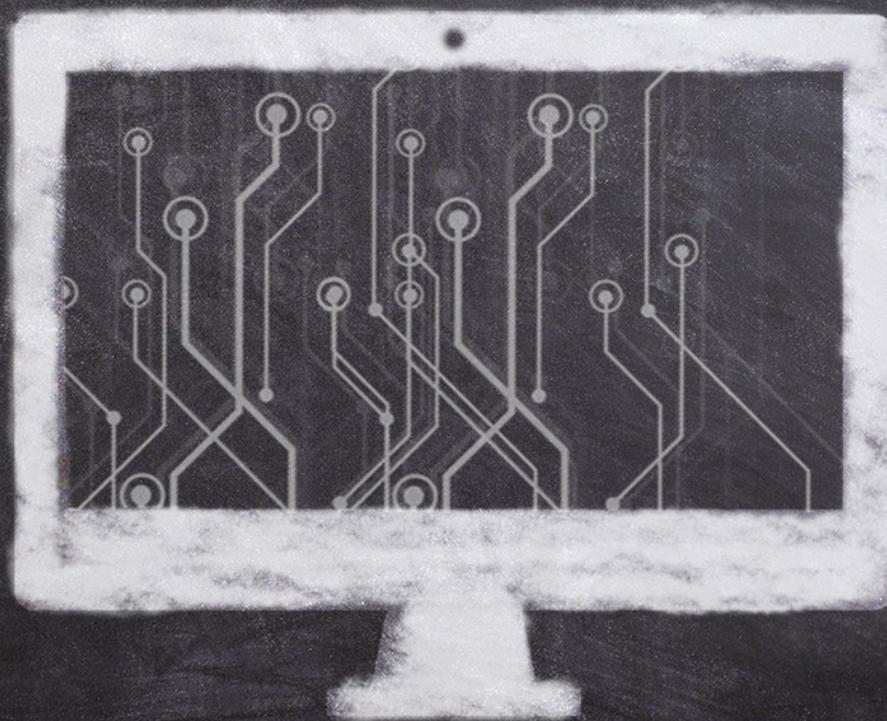
Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°83 • septembre 2020 • 3 euros

DOSSIER

Ecole numérique et classe inversée : deux Virus de Troie du libéralisme scolaire

Enseigner à distance

Des souris et des élèves



Avenue des Volontaires 103, bte 6
B-1160 Bruxelles

Tél.: +32 (02) 735 21 29

Courriel: aped@ecoledemocratique.org

Site: www.ecoledemocratique.org

Une publication trimestrielle de l'Appel
pour une école démocratique (Aped).

Existe également en néerlandais.

Comité de rédaction: Tino Delabie,
Geneviève Druart, Lutgarde Dumont,
Pierre-Yves Henrotay, Nico Hirtt, Michèle
Janss, Olivier Mottint, Jeroen Permentier,
Christian Ralembert, Philippe Schmetz
Maquette et mise en page:

Michèle Janss

Abonnements

Abonnement simple: 12 euros

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

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte
BE42 0000 5722 5754 de l'Aped.

France: nous envoyer un chèque
au nom de Nico Hirtt.

Articles

Les articles ou propositions d'articles
doivent nous parvenir par e-mail,
au format RTF, OpenOffice ou Word.

Le Comité de rédaction se réserve le droit
d'abrégier les articles, d'y apporter des
corrections mineures et d'en modifier les
titres et intertitres.

Droit de copier

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

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

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

DOSSIER

Ecole numérique et classe inversée : deux Virus de Troie du libéralisme scolaire

Ecole numérique et classe inversée :
deux Virus de Troie du libéralisme scolaire

Nico Hirtt 4

Enseigner à distance, ce n'est pas enseigner !

Béatrice Lemaire et Jean-Michel Delire 14

Des souris et des élèves...

Michèle Janss 16

Qu'est-ce que « résister » pourrait vouloir dire ?

Jean-Sébastien Philippart 17

Aspirations à un vrai socialisme ?

Lutgarde Dumont 19

Coups de gueule 20

Coups de Coeur 22

Actualités Aped / Ovds 26

La citation 28



L'EDITO

Curieuse rentrée que celle de 2020 ! S'y mêlent et entrechoquent tant de sensations et de réalités contradictoires.

Il y a la joie toute renouvelée de retrouver les élèves et les collègues : l'éloignement forcé et les affres de l'enseignement à distance des derniers mois nous ont rappelé que ce sont bien les interactions au sein de l'école qui font le sens de l'éducation.

Il y a l'envie de reprendre, surtout avec les plus fragiles de nos élèves, le travail interrompu par le confinement. Mais le décrochage a été tel que les inégalités, déjà abyssales « en temps normal », se sont encore creusées. Cette crise sanitaire et sociale en fait une nouvelle démonstration : dans le système capitaliste, ce sont toujours les classes populaires qui prennent le plus de coups.

Et puis le virus court toujours. Très vite, des classes et des écoles entières ont de nouveau dû fermer. La crise le souligne aussi : la plupart des infrastructures scolaires, l'encadrement et les moyens matériels mis à disposition par les pouvoirs publics restent très en dessous du nécessaire.

Dans de telles conditions, nul doute que reviendra encore de manière lancinante la question de l'enseignement à distance, voire de l'école numérique.

Soyons clairs à ce sujet.

Si nous pouvons concevoir que des supports numériques bien conçus et utilisés à propos peuvent représenter un plus dans l'enseignement, si nous pouvons comprendre qu'en ces temps perturbés par la pandémie la toile permettra de maintenir un tant soit peu de continuité pédagogique, nous refusons catégoriquement que ces pistes constituent l'horizon de l'Ecole !

En effet, l'expérience vécue sur le terrain ... et les études scientifiques¹ montrent toutes les limites de l'école numérique. Et nous ne connaissons que trop bien les visées économiques de la manoeuvre : réduire les budgets de l'enseignement en externalisant une partie de l'activité, offrir un marché aux entreprises EdTech, adapter l'enseignement aux attentes du marché du travail, etc. Les vautours technolibéraux plânent au-dessus de notre métier...

La campagne de l'Aped est dès lors plus pertinente que jamais : dès maintenant, « ambition et équité pour l'éducation » ! Comprendre l'économie, comprendre l'histoire, comprendre les sciences et les techniques, comprendre le monde de la production et de la mobilité, maîtriser de multiples formes d'expression et de langages... voilà ce dont les classes exploitées ont aujourd'hui besoin, objectivement, pour comprendre le monde et pour le changer. Car personne d'autre ne le fera pour elles. C'est tout l'enjeu d'une relation privilégiée et vivante avec des enseignants dûment formés, au sein d'une instance publique, dispensatrice d'instruction, de formation et d'éducation. L'école démocratique.

Philippe Schmetz

¹ GALAND B., « Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation ? », cahier du Girsef n°120, mars 2020. Consultable en suivant le lien suivant : <https://bit.ly/39wDre4>

Ecole numérique et classe inversée : deux Virus de Troie du libéralisme scolaire

Par Nico Hirtt

Une large coalition d'experts auto-proclamés, de pédagogues aventureux et d'économistes bien-pensants ont profité de la crise du Coronavirus et de la fermeture subséquente des écoles pour avancer deux pièces maîtresses du libéralisme sur l'échiquier des débats scolaires. À savoir : l'école numérique et la « classe inversée ». Dans cet article, nous analysons ces deux stratégies sous trois angles : celui de la transmission du savoir, celui des inégalités scolaires et celui du contexte économique sous-jacent à cette offensive.

Sur le terrain, le confinement résultant de la COVID-19 a permis aux professeurs de constater, dans leur grande majorité, ce qu'ils pressentaient depuis longtemps : l'enseignement à distance et l'auto-apprentissage à domicile, notamment via les technologies digitales de communication, ne peuvent être, au mieux, que des pis-aller imposés par des circonstances exceptionnelles ou un complément occasionnel à l'enseignement « présentiel ». Les immenses efforts consentis par beaucoup d'entre eux pour maintenir une relation pédagogique avec leurs élèves, que ce soit par mail, par visioconférence ou au moyen d'une plate-forme dédiée au *e-learning*, n'auront en effet pas empêché la rupture du lien social, l'avalanche de décrochages et le creusement des inégalités sociales.

Selon les partisans de l'école numérique, la responsabilité de ce triste bilan serait à chercher dans le manque de moyens informatiques dont disposent les établissements et dans le déficit de formation à l'usage correct de ces technologies par les enseignants. Pour ces défenseurs d'une prétendue « modernité éducative », il fallait profiter pleinement de la crise pour « veiller à ce que toutes les écoles participent à (un) mouvement général de transformation pédagogique vers un enseignement à distance de qualité ». ² Paraphrasant Henri IV, ils promettent que, si Dieu le permet, ils veilleront à ce qu'il n'y ait point d'enfant d'ouvrier en notre école capitaliste qui n'ait PC ou tablette sur son banc. ³

Classe inversée

Le confinement a aussi donné un coup de pouce à une autre doctrine à la mode : celle de la « classe inversée » ou « pédagogie inversée ». Une autre ? Pas vraiment, car une symbiose naturelle semble s'être développée entre cette pédagogie et les stratégies de digitalisation de l'enseignement.

Le principe de la classe inversée repose sur l'idée qu'il serait inutile de perdre son temps en classe à transmettre du savoir théorique : cela pourrait fort bien se faire à la maison, via une vidéo, un cours enregistré auquel on accède en ligne, un cours programmé, etc. Ainsi, le temps de présence en classe serait utilisé pour interroger, approfondir et mobiliser les savoirs que l'élève aurait préalablement étudiés seul, chez soi, probablement devant un écran d'ordinateur ou de tablette. Voici la définition que donne de cette pédagogie le « Service du Numérique Educatif » de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

« La classe inversée ou « flipped learning » consiste à inverser le concept traditionnel de la classe. La partie magistrale du cours est dispensée en utilisant les TICE (capsules vidéos, lectures personnelles, visites virtuelles, podcast ...). La

² Jean Hindriks et John Rizzo, membres de l'Institut Itinera, La Libre Belgique, 20 mars 2020.

³ On attribue à Henri IV cette promesse : « Si Dieu me donne encore de la vie, je ferai qu'il n'y aura point de laboureur en mon Royaume qui n'ait moyen d'avoir une poule dans son pot le dimanche »

découverte et l'apprentissage des savoirs se font hors classe, au ryt1,27hme de l'élève, alors que le temps de classe est consacré aux activités d'apprentissage actives, aux débats et aux discussions. On peut donc dire que la partie transmissive de l'enseignement se fait à distance, hors des murs de la classe alors que la partie « apprentissage » basée sur les activités, les interactions, les échanges avec l'enseignant, les autres élèves, se fait en présence, en classe.»⁴

Ces prétentions de la « pédagogie inversée » dévoilent une double erreur — ou un double mensonge ? D'une part elles véhiculent une vision caricaturale du « concept traditionnel de la classe ». Mais d'autre part, en prétendant se distancier de ce concept traditionnel, elles le poussent paradoxalement jusqu'à sa forme la plus extrême.

À en croire l'auteur du texte ci-dessus, l'enseignant « traditionnel » ne ferait, en classe, que réciter des connaissances théoriques, face à des élèves en train d'écouter et d'enregistrer passivement son message. Il n'est sans doute pas exclu de dénicher quelques instituteurs ou professeurs sévissant de la sorte. Mais parmi nos collègues — et parmi les professeurs que j'ai eu le plaisir de subir il y a plus d'un demi siècle — la plupart ne répondent pas à cette description méprisante. La « partie transmissive » de leurs cours n'est en effet pas faite que de... transmission ! Même durant les séances de travail dites « frontales » ou « *ex-cathedra* », ils ménagent des pauses dans la « transmission », questionnent leurs élèves, les invitent à exprimer leurs doutes ou leurs étonnements, s'assurent qu'ils ont bien compris, suscitent leur curiosité par de petites digressions réelles ou simulées ; ils alternent les explications avec des questionnements, des interrogations, des dialogues, de petits problèmes ; ils suscitent des échanges avec les élèves et entre élèves, lisent la perplexité ou l'incompréhension dans leur regard.

En revanche, dans la classe inversée comme dans l'école numérique, c'est-à-dire lorsque « la partie transmissive de l'enseignement se fait à distance », celle-ci se réduit effectivement à l'écoute passive, par l'élève, d'un discours pré-enregistré. La communication à sens unique, que certains croient devoir dénoncer dans ce qu'ils nomment « l'enseignement traditionnel », se matérialise en réalité de la façon la plus radicale dans leurs propre projet. Il suffirait, disent-ils, de bien « cerner les objectifs de la leçon », après quoi il n'y aurait plus qu'à « choisir la forme du travail hors classe : capsules vidéo, documentaires, visites virtuelles de sites ou musées, livres audio, podcast, livres, articles... vidéos existantes ou réalisées par l'enseignant.»⁵

Théorie et pratique

En vérité, la pédagogie inversée, mais aussi la pédagogie dite « d'approche par compétences », partagent avec la pédagogie « traditionnelle » — du moins dans l'acception caricaturale qu'ils en diffusent — une même vision réductrice de la relation entre théorie et pratique. À en croire ces trois conceptions, le savoir théorique serait une vulgaire « information » qu'il suffirait d'entendre de la bouche d'un professeur, de lire sur Wikipedia ou de découvrir dans une émission de « C'est pas sorcier », pour pouvoir l'assimiler. Il ne resterait ensuite qu'à utiliser ce savoir dans des exercices et des problèmes, que l'on fait à domicile dans la vision dite « traditionnelle » ou en classe dans la conception « inversée ». Dans l'approche par compétences, on pose d'abord le problème (« mise en situation »), avant d'envoyer les élèves visionner une vidéo ou rechercher sur Wikipedia les éléments théoriques qui leur manquent pour en venir à bout. Dans un cas comme dans l'autre, on affirme que la théorie ne prend sens que dans la mesure où elle sert la pratique.

Or, que ce soit sur le plan pédagogique ou sur le plan épistémologique — c'est-à-dire dans la

⁴ Hedwige D'Hoine, « Dossier TICE. La classe inversée : historique, principe et possibilités », enseignement.be, 2017

⁵ *ibid.*

production et la validation du savoir — la relation entre théorie et pratique est en réalité beaucoup plus complexe. Dans le processus de développement des connaissances, la pratique est d'abord à l'origine de connaissances « empiriques », c'est-à-dire simplement factuelles : en marchant, le randonneur découvre un gué permettant de traverser une rivière ; en jouant, l'enfant apprend que le hochet tombe au sol quand il le lâche ; en enquêtant dans les quartiers populaires ou en y travaillant, Marx et Engels découvrent les conditions de vie de la classe ouvrière...

Mais à force de pratiques récurrentes et d'accumulation de connaissances empiriques, celles-ci vont donner naissance à des questionnements dont la réponse relève de la théorie, c'est-à-dire d'une représentation abstraite tentant d'apporter une réponse universelle à des questions spécifiques : comment faire pour trouver plus rapidement un gué ? ; quelle est loi générale décrivant la chute des corps ? ; pourquoi la classe ouvrière s'appauvrit-elle au XIXe siècle, malgré le formidable progrès technique du machinisme ?

Les réponses à de telles questions sont des théories. Elles sont le produit d'une démarche de construction abstraite, pouvant comporter des étapes de généralisation, de déduction, de conceptualisation, d'induction... On peut par exemple formuler l'idée selon laquelle les gués se trouveraient là où les rivières s'élargissent ; que les corps chuteraient d'autant plus vite qu'ils sont plus lourds ; que la machine, en augmentant la productivité du travail, devrait finir par enrichir tout le monde.

Mais la théorie se confronte ensuite à la pratique, à l'observation, engendrant des chocs, des contradictions qui nécessitent parfois une révision des conceptions existantes : pour avoir un gué, il faut que la rivière s'élargisse mais aussi que le courant y soit rapide, sinon on pourrait fort bien être en présence d'un lac profond ; en l'absence de frottement de l'air ou lorsque celui-ci est négligeable, tous les corps tombent suivant le

même mouvement accéléré uniforme, peu importe leur masse ; en remplaçant le travail complexe par le travail simple et répétitif et en brisant les anciennes relations sociales qui liaient l'ouvrier qualifié à son patron, le machinisme a permis aux capitalistes du XIXe siècle d'augmenter l'exploitation de la classe ouvrière, causant son appauvrissement et non son enrichissement.

Ainsi, la pratique n'est pas seulement le but de la connaissance théorique. Elle est aussi la source de questionnements auxquels la théorie est appelée à répondre. Elle est encore à l'origine de savoirs empiriques dont l'accumulation finit par engendrer des savoirs « théoriques », abstraits. Elle produit des observations qui remettent en cause tout ou partie des théories existantes et nous contraignent à revoir nos conceptions. Elle est enfin le critère ultime et unique de validité de la connaissance théorique.

Ajoutons encore à tout cela que les théories existantes peuvent à leur tour engendrer de nouvelles théories. Les mathématiciens ne font rien d'autre depuis des siècles et des siècles ; la représentation théorique de l'action du frottement de l'air jointe à celle du mouvement accéléré par la pesanteur permet de construire une théorie plus correcte de la chute des corps ; l'analyse marxiste de l'exploitation ouvrière au XIXe siècle combinée à l'étude de l'impact des technologies de l'information et de la communication sur le travail au XXIe siècle permettent de mieux appréhender la nature actuelle de cette exploitation ...et son effet indirect sur les politiques éducatives comme nous le verrons plus loin.

C'est tout ce processus de construction du savoir que le bon enseignant va s'efforcer de reproduire avec ses élèves. Cela n'implique pas forcément des pédagogies dites « actives », encore moins que l'enseignant s'efface et oublie son rôle de maître et de transmetteur de savoirs explicites. Mais cela suppose bien qu'il assure ce va-et-vient incessant entre théorie et pratique, cette confrontation répétée des conceptions de l'élève avec l'observation et/ou avec d'autres théories. Bref,

cela suppose une interaction prof-élève qui constitue l'âme de la relation pédagogique. C'est justement cette relation, cette interaction, dont l'école numérique prétend se passer ; ou que la classe inversée prétend reléguer au lendemain, alors qu'elle doit précisément être concomitante à la transmission du savoir ; qu'elle est la transmission réelle et efficace du savoir.

Entendons-nous. Il existe des vidéos éducatives passionnantes. Il existe des cours en ligne admirablement bien construits. Et il n'est certainement pas contre-indiqué d'amener petit à petit les élèves à s'exercer à la maîtrise autonome de théories nouvelles. Le danger n'est pas dans l'utilisation occasionnelle du numérique ou des principes de classe inversée, mais dans leur érection au rang de principe pédagogique, de système. Car alors on n'est plus dans l'apprentissage de l'autonomie, mais dans l'abandon de notre mission pédagogique, du moins de ce qu'elle a de plus difficile et de plus important : construire du savoir.

D'où vient l'inégalité sociale scolaire ?

Certains critiques de l'école numérique se focalisent sur le fait que l'accès socialement inégal aux machines serait générateur d'inégalité des chances dans les apprentissages. Ils n'ont pas tout à fait tort bien sûr. Dans les familles où chaque enfant dispose de son ordinateur personnel, il était assurément plus facile de se conformer aux instructions de l'apprentissage à distance durant le confinement que dans les familles où parents et enfants devaient partager un unique appareil ou, *a fortiori*, lorsqu'aucune connexion et aucun PC ou tablette n'était disponible.

Pourtant, s'il ne s'agissait que de cela, il suffirait de doter tous les enfants d'une machine *ad hoc* et d'une connexion au réseau. Mais ce serait négliger d'autres facteurs générateurs d'iniquité⁶, plus importants que l'accès au *hardware* et dont l'effet

se trouve exacerbé par l'école numérique ou par la pédagogie inversée.

Tout d'abord, les conditions matérielles d'un travail d'étude autonome à domicile sont évidemment très inégales. Certains enfants disposent d'une chambre individuelle pour travailler dans le calme, d'autres doivent s'installer sur la table d'une pièce commune, partagée avec des frères, des soeurs, des parents.

D'autre part, certains enfants peuvent plus facilement ou plus efficacement faire appel à un adulte pour les aider dans l'étude à domicile. Lorsque l'institution scolaire abandonne son rôle essentiel, à savoir la transmission active de savoirs via cette relation pédagogique dont je parlais plus haut, alors, plus que jamais, ne réussissent à l'école que ceux qui trouvent au dehors l'encadrement individualisé, le soutien, l'attention, les réponses aux questions... dont chaque enfant a besoin pour réussir. On se trompe lourdement si l'on espère réduire les inégalités en remplaçant les devoirs par de l'étude individuelle sur la théorie : l'assistance d'un adulte compétent est au moins aussi indispensable pour guider et accompagner l'élève dans la maîtrise conceptuelle de notions nouvelles que dans l'exercice de leur mise en oeuvre.

Enfin, les enfants ne bénéficient pas « naturellement » d'un rapport positif au savoir scolaire, donc aux exigences de discipline, de rigueur, d'effort que réclame le travail à domicile, fut-ce sur un écran d'ordinateur. Certains ont bien assimilé le fait que la réussite scolaire est la voie « normale » dans leur milieu ; la voie obligée pour devenir ingénieur, médecin, avocat, professeur... comme papa ou maman. Mais chez les enfants du peuple, que ne soutiennent pas souvent de telles ambitions professionnelles, le rapport à l'école et aux savoirs doit se construire jour par jour, heure par heure, dans un dialogue constant entre le professeur et les élèves. À l'éternelle question : « à

⁶ Je n'évoque ici que la dimension pédagogique des inégalités scolaires. Ces facteurs sont ceux qui produisent de l'inégalité durant les apprentissages. Par après, les facteurs structurels — orientation, marché scolaire — viennent démultiplier ces inégalités par des ségrégations sociales et académiques que nous avons longuement décrites par ailleurs.

« quoi ça me sert d'apprendre la physique et l'histoire pour travailler au MacDo ? », il faut répondre en multipliant les allusions à l'actualité, à la vie sociale, aux grands problèmes d'environnement et de société qui les préoccupent (ou afin qu'ils s'en préoccupent...). Il s'agit de saisir les opportunités qui se présentent, non pas avant ou après la « transmission » du savoir, mais justement au cours de ce travail, au moment où une question intéressante survient ou au moment où l'on observe que l'attention se relâche.

La mode est à la diminution du temps d'école : des journées de classe plus courtes, des périodes de 45 minutes au lieu de 50, des heures de cours supprimées au profit du « travail interdisciplinaire », de la « coordination pédagogique » ou de formations à l'utilité pas toujours très convaincante. Cette mode risque de se trouver encore renforcée si les doctrines de « classe inversée » et d'école numérique poursuivent leur percée. Sans doute cela convient-il assez bien aux enfants issus des classes supérieures et moyennes, qui peuvent ainsi jouir d'un rythme de vie plus confortable, tout en bénéficiant à domicile de

l'aide, de l'encadrement, du soutien éclairé dont on les aura privés à l'école. Mais pour les enfants des classes populaires, une scolarité ambitieuse et réussie suppose le choix contraire : plus d'école ! plus de temps à l'école ! Et aussi une école ouverte après les cours, pendant le week-end et les vacances.

Au service des marchés

Pour comprendre le succès — au moins médiatique — de l'école numérique et de la classe inversée, il ne faut donc pas chercher du côté de la pédagogie. La vérité, c'est que ces doctrines arrivent à point nommé pour répondre aux nouvelles attentes éducatives du capitalisme.

Miné par les sur-capacités de production, le système économique mondial, à bout de souffle, peine à trouver des opportunités nouvelles de croissance. Ceci engendre tout d'abord un excédent de capitaux et donc une quête de nouveaux marchés dans laquelle l'éducation fait figure de cible privilégiée. D'où une première explication, toute élémentaire, du discours sur l'« indispensable virage numérique » d'une école convoitée par les Gafam.⁷



⁷ Acronyme des géants du Web : Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft

D'autre part, l'exacerbation de la compétition économique et la tension permanente que le contexte économique impose aux finances publiques se conjuguent pour créer un environnement où l'École est sommée de réduire ses coûts — ou à tout le moins d'en arrêter la croissance — et de se recentrer sur ses « priorités », à savoir ses missions au service de l'économie. Or, les attentes éducatives du monde économique ont elles aussi changé, notamment sous la pression de mutations dans le monde du travail.

Développons ce point.

L'instabilité économique jointe au rythme accéléré de l'innovation technologique réduit de plus en plus l'horizon de prévisibilité des marchés, des rapports techniques de production et donc des besoins en main d'œuvre et en formations. C'est pourquoi l'adaptabilité et la flexibilité des travailleurs sont désormais jugés plus importants que leurs qualifications. Il faut, dit le Conseil des ministres européens, « préparer les citoyens à être des apprenants motivés et autonomes (...) à même d'interpréter les exigences d'un marché du travail précaire, dans lequel les emplois ne durent plus toute une vie ». Ils doivent « prendre en main leur formation afin de maintenir leurs compétences à jour et de préserver leur valeur sur le marché du travail ».⁸

Autre conséquence : l'étirement, voire la polarisation des niveaux de formation requis sur le marché du travail. Pour les nombreux emplois dits « faiblement qualifiés », dont le volume explose dans les secteurs de services — vente au comptoir, accueil clients, travailleurs du *fast-food*, opérateurs de *call-center*, livreurs, emballeurs... —, le bagage intellectuel attendu se réduit à une exigence d'adaptabilité et à quelques « compétences de base » : compréhension de la

lecture, communication élémentaire dans une ou deux langues étrangères, quelques notions de maths, de science et de technologie, une bonne dose d'aisance dans le champ numérique ainsi que quelques compétences relationnelles et sociales. L'OCDE est claire : « Tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la "nouvelle économie". En fait, la plupart ne le feront pas, de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin ».⁹

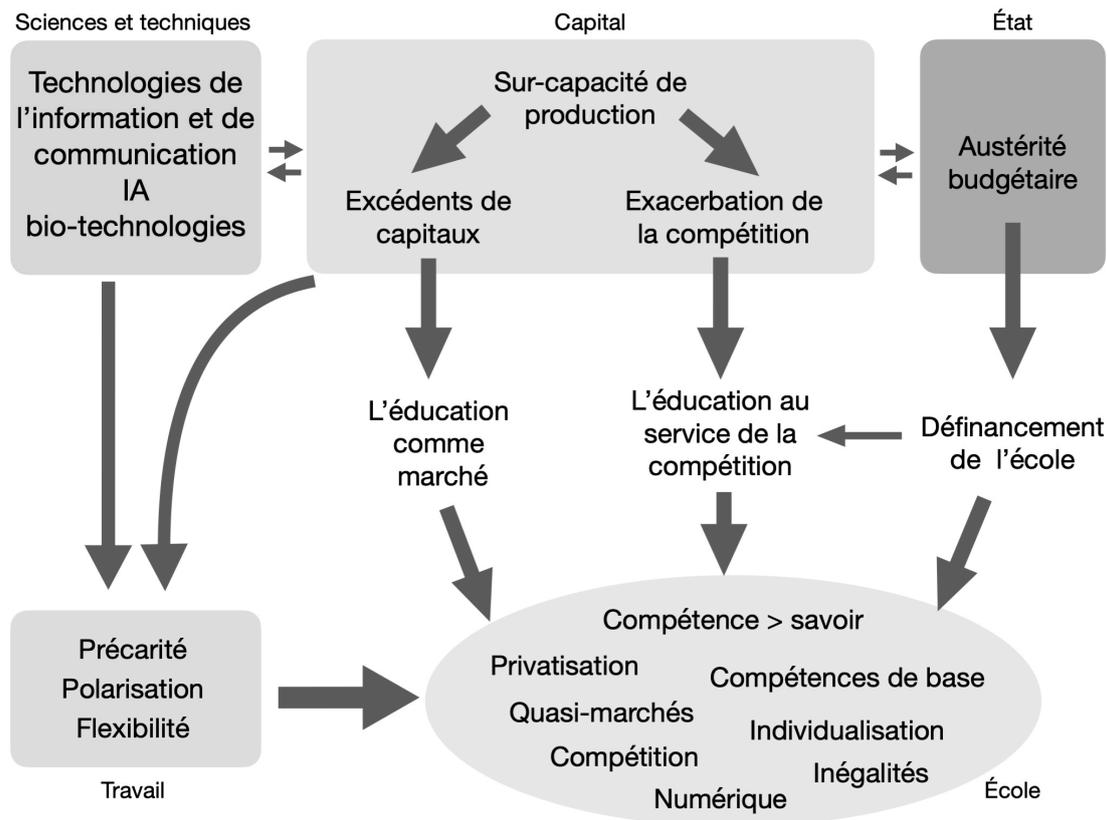
« Les écoles », conclut le service européen Eurydice, sont donc « contraintes de se borner à doter les élèves des bases qui leur permettront de développer par eux-mêmes leurs connaissances ».¹⁰

Les fractions les plus puissantes du Capital — les entreprises de pointe technologiques et les multinationales du secteur des services — exigent que l'École commune se concentre sur cette double mission : flexibilité et compétences de base universelles : qu'elle le fasse bien mais qu'elle ne cherche pas à en faire davantage. Il faut assurer que chacun atteigne un niveau convenable dans les bases communes à tous les emplois, que chacun ait appris à se débrouiller seul face à des informations ou connaissances nouvelles. Car dès lors qu'elles sont partagées par tous, ces compétences ne doivent plus être reconnues comme des qualifications sur le marché du travail et peuvent donc être exigées de travailleurs payés au barème « non qualifié ». En revanche, il est inutile, aux yeux de ce Capital, de viser une scolarité commune plus ambitieuse. Pas besoin de grandes théories ou de littérature classique, pas besoin d'approfondir l'Histoire ou les sciences, pas besoin d'une vaste formation polytechnique ou humaniste : tout cela, on le dispensera chichement, en fonction des exigences précises d'emplois à plus haut niveau de qualification.

⁸ Conseil européen (2012b). Conclusions du Conseil du 26 novembre 2012 sur l'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, à la croissance et à l'emploi.

⁹ OCDE (2001). L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?

¹⁰ Cellule Eurydice de la Commission européenne (1997)



En encourageant l'individualisation des apprentissages et en accordant davantage de temps et d'importance à la capacité d'utiliser des savoirs (compétence) qu'à leur maîtrise conceptuelle (théorie), le triplé école numérique, pédagogie inversée et approche par compétences répond parfaitement à ces exigences de réduction des coûts, de flexibilité et de recentrage sur les besoins de l'économie.

Contradictions

Cette vision de l'enseignement est aujourd'hui promue par de grandes instances internationales, telles l'OCDE, la Banque mondiale ou la Commission européenne, mais aussi par de puissants bureaux d'étude comme le groupe McKinsey. Elle est souvent justifiée au nom d'une prétendue « modernité » et d'un simulacre d'« équité ». Ses promoteurs se déclarent généralement favorables à l'organisation d'un tronc commun d'enseignement jusqu'à 15 ou 16 ans, centré sur les compétences de base et l'apprentissage autonome. Cela permet de concilier la réalisation de leurs objectifs éducatifs

minimaux, requis pour tous les citoyens, travailleurs et consommateurs, avec la volonté d'en limiter le coût. Les années d'étude suivantes seront consacrées à des filières différenciées et clairement hiérarchisées. Cette conception est déjà largement mise en oeuvre dans la plupart des pays les plus avancés. En Belgique francophone, elle correspond assez bien aux visées du Pacte d'Excellence.

Pourtant, cette vision bute sur des contradictions internes, au sein même des classes sociales dominantes.

Une partie du patronat nourrit en effet des attentes quelque peu différentes en matière de formation initiale de la main d'oeuvre. Les entrepreneurs de secteurs plus traditionnels, comme le bâtiment ou les constructions métalliques, se plaignent depuis longtemps de ne pas trouver suffisamment de travailleurs qualifiés : maçons, électriciens, soudeurs... Souvent leurs récriminations reflètent moins une réelle pénurie qu'un handicap compétitif par rapport aux secteurs qui peuvent se contenter de recruter des

travailleurs « non qualifiés » (c'est-à-dire flexibles et « multi-compétents de base »). Mais la contradiction entre ces attentes minoritaires et le discours dominant est bien réelle, les uns plaçant pour une orientation rapide des élèves les plus « motivés » vers les filières techniques ou professionnelles, les autres préconisant un tronc commun plus long afin de garantir l'accès universel aux compétences de base.

Une autre contradiction, plus subtile encore, oppose les intérêts collectifs de la bourgeoisie aux attentes particulières des familles bourgeoises. En tant que détentrices de placements dans des portefeuilles d'actions, celles-ci ont objectivement intérêt à soutenir la politique éducative dominante, décrite plus haut : un tronc commun minimaliste, visant l'acquisition par tous des compétences de base et d'une bonne adaptabilité, de préférence à moindre coût, donc sans redoublements, en recourant au numérique, en réduisant le volume d'heures de cours, etc. Mais en tant que familles, en tant que parents d'enfants qui seront demain des compétiteurs sur le marché de l'emploi, elles cherchent aussi à privilégier leur propre progéniture et soutiennent donc des systèmes éducatifs qui favorisent la ségrégation sociale (et académique) au profit des élites, notamment par une filiarisation précoce et un libre marché scolaire.

Cette opposition se traduit par des politiques qui semblent parfois peu cohérentes dans le chef des partis politiques. On observe que, *grosso modo*, les formations sociales-démocrates défendent plutôt les positions collectives du grand capital, alors que les partis traditionnels de droite, qui trouvent davantage leurs électeurs dans les familles bourgeoises et chez les petits entrepreneurs, sont plutôt attachés à la sélection et à la « liberté » d'enseignement. On peut également observer une alliance objective entre le Capital et certaines couches de la petite bourgeoisie intellectuelle de gauche — importante base de recrutement des partis sociaux-démocrates — qui tendent parfois à assimiler les exigences de « rigueur », de « discipline » ou d'« effort » en éducation à des

formes d'oppression ou à des facteurs générateurs d'inégalités. La véritable nature de classe de telles positions est évidemment que les propres enfants des familles petites-bourgeoises intellectuelles ont moins que les autres besoin de l'école pour s'instruire et se développer. Pour eux, l'école inversée, l'école numérique, cela pourrait fort bien fonctionner. Or il se trouve malheureusement que les enseignants et les pédagogues font aussi partie de cette classe sociale-là et souffrent donc souvent du même aveuglement...

Et le peuple dans tout ça ?

Pour les enfants du peuple et leurs parents, le problème se pose tout à fait différemment. Certes, d'un point de vue individuel, ce qu'ils attendent de l'école c'est qu'elle leur assure l'accès à l'emploi, qu'elle leur apporte une formation qui optimise leur compétitivité sur le marché du travail. On pourrait donc y voir une certaine convergence avec les attentes du Capital.

Cependant, les intérêts objectifs et collectifs des classes populaires sont diamétralement opposés. La crise COVID a montré combien les rapports de production actuels, dont elles sont les premières victimes, sont également dépassés par l'ampleur des défis sanitaires, environnementaux, culturels, économiques, sociaux des sociétés modernes. Mal utilisé, sans planification, donc dans le cadre du capitalisme, le progrès technique engendre davantage de problèmes qu'il ne peut en résoudre. En tant que membres d'une classe sociale exploitée, qui n'a rien à gagner à la sauvegarde du capitalisme, les enfants du peuple devraient être les porteurs des intérêts à moyen et long terme d'une humanité qui doit d'urgence se débarrasser de rapports économiques et sociaux collectivement suicidaires.

Amener les classes populaires à faire passer cette tâche historique, ces intérêts collectifs, avant leurs intérêts particuliers, à court terme, dans la compétition à l'emploi, cela implique un énorme travail d'éducation. Et puis surtout, dans le combat pour changer le monde, la connaissance est une arme de plus en plus importante. Comprendre

l'économie, comprendre l'histoire, comprendre les sciences et les techniques, maîtriser de multiples formes d'expression et de langages, de la forme écrite littéraire aux mathématiques, du discours oral à l'expression corporelle... Voilà ce dont les classes exploitées ont aujourd'hui besoin, objectivement, pour comprendre le monde et pour le changer. Car personne d'autre ne le fera pour elles.

Or, il se trouve que les enfants du peuple ne disposent aujourd'hui que d'un seul moyen et d'un seul lieu pour apprendre tout cela : la relation privilégiée et vivante avec un enseignant dûment formé, au sein de cette instance publique, dispensatrice d'instruction, de formation et d'éducation, que l'on nomme l'École.

Pédagogies et relation théorie-pratique

Dans la vision caricaturale de la pédagogie « traditionnelle » (figure 1), la théorie est simplement énoncée par l'enseignant en classe. Ensuite l'élève applique les savoirs sur des exercices et problèmes à la maison. La pédagogie inversée (figure 2) renverse ce processus : l'élève étudie la théorie à la maison (typiquement via des documents sur Internet préparés par l'enseignant) et le travail en classe consiste à mettre en oeuvre ces savoirs sous le contrôle et avec l'aide de l'enseignant. Dans l'approche par compétences (figure 3), la différence principale réside dans le fait que l'enseignant commence par poser un problème pratique. Pour le résoudre, l'élève doit alors rechercher (par exemple sur internet) les éléments théoriques qui lui font défaut.

La caractéristique commune de ces trois démarches, est qu'elles considèrent la théorie comme une simple information, qu'il suffit de communiquer ou d'aller chercher sur internet. Quant à la relation théorie-pratique, elle y est purement utilitariste : la théorie sert la pratique.

Dans le processus réel de production du savoir (figure 4) la relation théorie-pratique est cyclique : la pratique produit des observations factuelles, des questionnements, des contradictions avec ce que l'on croyait établi. Tout cela, ainsi que les théories déjà connues, alimente un processus d'abstraction — généralisations, formulation de concepts, déductions, inductions — qui produit du savoir théorique. Ensuite, sa mise en oeuvre ou sa vérification dans la pratique produisent de nouvelles observations, de nouveaux questionnements, de nouvelles contradictions. Et ainsi de suite. Toute bonne pédagogie — qu'elle soit « frontale » ou « active », peu importe — reproduit, d'une façon ou d'une autre, ce cycle théorie-pratique. L'enseignant y joue un rôle central en mettant en évidence les observations et contradictions essentielles, en stimulant les questionnements, en dirigeant le processus d'abstraction et en explicitant les concepts théoriques.

Cet article est une version légèrement retravaillée d'une video-conférence assurée le 30 juin 2020 par l'auteur, à l'initiative du Parti de la Gauche Européenne (PGE)

L'essentiel de notre mémorandum et nos analyses sur les inégalités scolaires sont désormais disponibles en animations vidéo

Voir page 27

Pédagogie « traditionnelle »



Théorie → **Pratique**

Figure 1

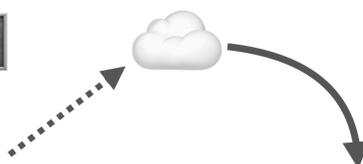
Pédagogie « inversée »



Pratique ← **Théorie**

Figure 2

Approche par compétences



Pratique ← **Théorie**

Figure 3

Construction du savoir

Faits, observations,
questionnements,
contradictions...

Construction
abstraite



Pratique

Théorie

Figure 4

Rendez-vous en Novembre pour une conférence - débat en visioconférence sur la question de l'enseignement numérique.

Voir page 27

Enseigner à distance, ce n'est pas enseigner !

Par Béatrice Lemaire et Jean-Michel Delire

Dans une classe, la communication non verbale constitue 70% de la communication et la motivation des élèves/étudiants est essentiellement suscitée par les attitudes et échanges survenant dans cette importante partie de la communication. Que reste-t-il de ces 70% lorsqu'on enseigne face à une caméra d'ordinateur ou lorsque les élèves/étudiants ne sont visibles au professeur – s'ils le sont – que dans de petites fenêtres ?

Je suis professeur de mathématiques et d'histoire des mathématiques dans une école supérieure et j'ai été amené à donner deux cours durant la récente période de confinement. Durant le premier – un cours de Calcul différentiel et intégral – nous avons convenu, déjà avant le confinement, avec les étudiants – futurs professeurs de mathématiques –, de nous répartir les leçons à donner, en partant d'un livre commun. L'expérience, pour les étudiants, fut donc bénéfique, dans la mesure où ils eurent l'opportunité d'apprendre à utiliser des logiciels de visioconférence (Zoom, Meet, etc.), ou même à se filmer en train de donner cours. Dans le cas de l'autre cours – Histoire des mathématiques –, je suis parti de mes présentations PWP habituelles et j'y ai adjoint un commentaire oral, comparable à celui que je faisais auparavant en classe. Après avoir envoyé aux étudiants ce PWP, je reprenais avec eux, sur Zoom, le sujet du jour et je répondais à leurs questions, ou je reprenais, sur le vif, mon commentaire, selon ce qu'ils avaient compris, ou non.

Nous avons donc tous fait ce que nous avons pu pour obtenir le meilleur résultat possible, vu les circonstances, mais le fait de passer par un intermédiaire électronique – en absentiel, comme

on dit – eut indéniablement des conséquences néfastes. En effet, lorsque je leur posais la question, les étudiants avaient bizarrement toujours tout compris. J'écris « bizarrement » car l'idée que les étudiants comprennent tout de suite est complètement en contradiction avec mon expérience et mon intuition (j'enseigne en haute école depuis plus de dix ans et, avant cela, j'ai enseigné les mathématiques dans le secondaire durant vingt ans environ). J'analyse donc leur réaction comme une sorte de refus de sortir de leur confort – c'est toujours délicat d'avouer qu'on n'a pas compris –, refus facilité par la quasi-absence de contact visuel car c'est dans les yeux de mes étudiants que je vois en classe s'ils participent ou pas. Donc, le passage par l'ordinateur favorise les malentendus sur la compréhension du cours.

D'autre part, cette révolution électronique – je dirais plutôt cette rétrogradation – favorise aussi l'absentéisme. En effet, pour le deuxième cours, qui a commencé pendant le confinement, j'ai eu très peu d'étudiants réguliers, et, comme il est très – trop – facile de ne pas répondre à un courriel, je n'ai pas toujours réussi à mobiliser les absents. Peut-être cet absentéisme était-il aussi dû à un équipement informatique incomplet des étudiants, ou à leur situation familiale, ou encore au fait qu'ils étaient en première année. Toujours est-il que le confinement et la nécessité qu'il a entraînée de passer par l'ordinateur a indéniablement augmenté l'habituel taux d'abandon en première année de l'enseignement supérieur. En ce qui concerne les étudiants des années supérieures et mes collègues, je peux aussi témoigner que certains ont éprouvé des difficultés à suivre ou à donner leurs cours pour des raisons familiales, comme la présence d'enfants en bas âge, parfois dans des espaces confinés. Le fait de ne plus pouvoir accéder aux espaces prévus et bien conçus pour faciliter l'enseignement et l'étude (écoles, bibliothèques, crèches même) a eu des effets dévastateurs sur l'apprentissage. Le remplacement de ces lieux par

un espace virtuel n'a rien pu y faire, malgré les effets d'annonce des développeurs de programmes et de leurs adeptes, dont font partie beaucoup de nos autorités.



Je suis professeure de mathématiques et d'informatique dans une école de promotion sociale. Dès la première semaine de confinement, j'ai enregistré mes cours par vidéo et les ai envoyés aux étudiants, en leur donnant des exercices et en les invitant à les résoudre afin de les corriger et de leur donner un retour. Comme l'enregistrement des cours est très chronophage et que très peu d'étudiants avaient répondu à mon appel, la seconde semaine, j'ai contacté par téléphone tous mes étudiants pour leur donner rendez-vous aux heures de cours par visioconférence. Pour les cours avec un cursus long et diplômant, presque tous les étudiants ont participé, sauf ceux qui n'avaient pas d'ordinateur. Au contraire, pour les formations par module de 60 périodes, la moitié des étudiants ont abandonné, certains par manque de moyens technologiques.

Je me suis rendu compte que ma façon de donner cours a totalement changé : peu de pédagogie constructiviste et beaucoup plus d'ex-cathedra. Ceci est dû au fait que, les connections internet de mes étudiants étant trop peu fiables, nous avons été obligés de travailler sans caméra et même parfois en n'allumant le micro que lorsque nous prenions la parole. Donc peu d'interactions entre nous, alors qu'en présentiel, le cours évoluait

grâce à cette énergie dégagée par tous. Presque tous mes étudiants étaient insatisfaits de ces cours donnés à distance.

Il est frappant que, dès la première semaine de confinement, j'aie reçu un tas de propositions pour suivre des formations sur les logiciels pour enseigner à distance. Les firmes informatiques n'ont visiblement pas attendu la crise du coronavirus pour les développer. L'exercice planétaire est concluant, tout le monde devra s'équiper d'un ordinateur performant et la 5G est indispensable pour le bon fonctionnement de cet enseignement !

C'est, semble-t-il, ce que les journalistes relayaient pendant la crise, ajoutant que, la plupart des parents ne pouvant pas prendre le rôle des enseignants et les enseignants n'étant pas capables de se convertir rapidement, on devrait acheter les cours à des sociétés privées ? On a évidemment peu entendu d'émissions sur les logiciels libres et les plates-formes collaboratives.

Déjà, en 1998, Gérard de Selys et Nico Hirtt nous mettaient en garde sur la privatisation de l'enseignement (« *Tableau noir : Résister à la privatisation de l'enseignement* », EPO), cela a mis du temps, mais on y est presque ! Merci le coronavirus !!!

En tant que professeure d'informatique, je conclurai en insistant sur le fait que cette 'science' n'est qu'un outil parmi d'autres au service de l'enseignement. Rien ne remplacera jamais un enseignant parmi ses élèves, ni l'ordinateur, ni les robots, ni les firmes privées !

Des souris et des élèves...

Par Michèle Janss

Il y a 25 ans que je donne des cours d'infographie aux jeunes de sections qualifiantes. En 1995, il fallait tout expliquer aux élèves : que sont la mémoire vive et la mémoire de stockage d'un ordinateur, comment enregistrer ses travaux sur une disquette, comment manipuler une souris et comment utiliser une touche clavier en « cliquant ».

J'ai assisté à la naissance des calques sur photoshop. Je me souviens avoir eu un ordinateur que je trouvais très performant avec ses 8 mo de ram (très cher : 2 mois de salaire, aucune aide financière, aucune aide à la formation). Ensuite, j'ai vu les ordinateurs baisser de prix. Et internet est arrivé. Nouvel émerveillement, je pouvais trouver en ligne de la documentation en grande quantité, je pouvais communiquer et échanger.

A ce moment-là, mes élèves levaient les yeux au ciel lorsque je leur disais comment utiliser une souris. Certains s'amusaient à me montrer des raccourcis clavier que je n'avais pas l'habitude d'utiliser. J'ai laissé tomber les explications du genre « comment faire un copier/coller ». Mes élèves essayaient tous d'avoir un ordinateur à disposition, quitte à se partager celui du cousin, du voisin, du copain. C'était le temps des cyber-cafés et les bibliothèques s'équipaient.

Mais cette courte période d'insouciance ne dura pas. Les gsm, puis les smartphones sont arrivés. Les plus précaires de mes élèves n'ont plus cherché un accès à un ordinateur. Ils se sentaient connectés via leur smartphone, parfois offert avec un abonnement à 15 euros par mois. Ma hiérarchie est venue me dire que la fracture numérique, c'était du passé et beaucoup de mes collègues se sont dit que leurs élèves n'étaient plus si démunis que cela. Sans se poser de questions, ils demandaient à leurs étudiants de rendre des dossiers informatisés et les jeunes n'ont pas trop osé protester qu'ils travaillaient sur un clavier de smartphone. Ils rendaient les dossiers.

Parce que ce n'est pas évident de dire « je n'ai pas les moyens, je n'ai qu'un smartphone et j'ai du prendre un job étudiant pendant les vacances pour me le payer ».

Je voyais pourtant bien qu'il fallait recommencer à expliquer comment on manipulait une souris, comment on faisait un « copier/coller », les raccourcis clavier et comment enregistrer son fichier. Les élèves n'allaient même plus en bibliothèque et les cyber-cafés avaient disparu au profit du wi-fi gratuit. Les jeunes prétendaient, dans les enquêtes, être connectés.

A la veille du confinement, mon établissement déclarait dans son plan de pilotage avoir des salles informatiques à disposition des élèves. Ce n'était pas tout à fait vrai. Lorsqu'il n'y avait pas de professeur qui y travaillait, ces salles étaient fermées à clé. Impossible aussi d'y accéder après les cours, de 17 à 19h par exemple. Combien de fois ne suis-je pas restée une heure de plus ? Combien de fois n'ai-je pas du interrompre des élèves au travail parce que je devais fermer le local ?

Et puis est arrivé le confinement. Les autorités ont enfin pris la mesure du gouffre informatique. Malheureusement, plutôt que d'organiser des classes enfin ouvertes après les cours, plutôt que d'équiper quelques locaux supplémentaires, d'engager de nouveaux surveillants, de nouveaux enseignants, elles préfèrent équiper les plus précaires d'ordinateurs re-conditionnés. En passant par une petite dose d'humiliation pour les jeunes qui se voient aidés « charitablement » alors que leurs copains ont leur propre machine.

Voilà, entre autres, pourquoi les écoles devraient devenir des lieux ouverts, pourquoi les jeunes devraient pouvoir s'appropriier les classes et leurs équipements.

Voilà l'histoire des souris et des hommes en 2020.

Qu'est-ce que « résister » pourrait vouloir dire ?

Par Jean-Sébastien Philippart

Le philosophe Gilles Deleuze suggérait que l'acte de création constitue une forme de résistance au contrôle social et à sa bêtise généralisée. Mais qu'est-ce que cela signifierait au quotidien ? Peut-être, au premier chef, une micro-résistance par le langage ; en tout cas, pour l'enseignant que je suis.

Le réalisme plombe et surplombe notre époque. Partout, là où, péniblement, des plaintes se soulèvent, on finit généralement par s'entendre dire : « *C'est comme ça, que voulez-vous ?* ».

Le réalisme n'est pas un humanisme

Le réalisme est une fin de non-recevoir qui, de force, reconduit le désir — le désir d'autre chose — à l'absurdité. Le réalisme juge le désir insensé. Dans un monde gouverné par le réalisme, ce qui se passe *en fait* représente ce qui devait se passer *en droit*. Pour le réalisme, *la force fait droit*. Aussi, lorsque le réalisme prend le pouvoir — et il se destine par nature à devoir le prendre —, il institue de façon autoritaire son pouvoir autoritaire. « *La réalité est dure, mais c'est la réalité* », telle est sa devise.

Par avance, servi par deux formules consacrées, le réalisme semble *désarmer toute critique*.

La première, déjà évoquée, pourrait être énoncée autrement : « *Nous n'avons plus le choix, c'est ainsi.* ».

Dans une société qui ne cesse de promouvoir le choix, la formule peut paraître paradoxale. À moins de comprendre que des individus à qui on donne perpétuellement le choix, sont les mêmes qui, entretemps, *ne donnent pas de leur voix*. Absorbé par le choix entre des produits préparés à l'avance, le « citoyen », dans cette *impression* de liberté, n'a pas grand-chose à dire. Le sentiment d'apathie politique est le revers de l'embarras du choix.

Entretemps donc, se met en place une « politique » qui est le *résultat* de cette apathie citoyenne, un résultat que *personne n'aura vu venir* puisque chacun, dans son coin, vaquait à ses choix. Mais un *résultat* « *incontestable* » puisqu'il apparaîtra comme la *conséquence directe de nos choix* ». « *Vous n'avez pas contesté, vous êtes donc responsables de ce qui vous tombe dessus.* » Ainsi le réalisme au pouvoir nous fait-il la morale.

La seconde formule qui s'attaque à la critique, au profit du réalisme, est également perverse : « *Vous critiquez, mais vous n'avez rien d'autre à proposer.* » Comme si la critique n'était pas en soi une proposition. Comme si la critique, sévèrement argumentée, ne formait pas un *acte* ou un *savoir-faire*. Comme si la critique n'était que du vent. Le résultat est le même, péremptoire : on fait taire la possibilité du jugement, de façon intentionnelle ou non.

Disons-le alors clairement : le réalisme est un imaginaire qui refuse *l'exercice démocratique*. Il se monnaie en « pensée positive », le *mot d'ordre* des privilégiés. Mais la « pensée positive » n'est jamais que la petite affaire besogneuse de *l'adaptation*, qui se donne les grands airs de l'acceptation.

L'imagination au pouvoir

On l'aura peut-être deviné, contre cet imaginaire qui laisse croire à l'épuisement du réel en des états de fait, il convient donc de reconduire *l'imagination au pouvoir*.

Mais qu'est-ce que cela peut vouloir dire concrètement, face au rouleau-compresseur du réalisme ? Comment éviter le piège d'une *résistance* au réalisme qui, pour se vouloir en quelque sorte *efficace*, risquerait elle-même de sombrer dans le « pragmatisme », c'est-à-dire une forme de réalisme ?

En réalité, il convient de ne pas confondre ici « efficacité » et « pseudo-efficacité ». La pseudo-efficacité est la production d'effets *prévisibles*, d'effets que tel ou tel programme contenait déjà à titre potentiel. Quant à elle, l'efficacité, la « vraie » oserait-on dire, consiste à *surprendre* par son caractère *inédit* : elle survient comme quelque

chose qui ne se déduit pas d'un *ordre donné* ou préétabli. Là où la pseudo-efficacité va bon train (le système), l'efficacité étonne, déroute, dans le bon sens : elle ne sidère pas. Contre un système qui prend les initiatives de court, la résistance, par nature efficace, ouvre un espace d'appropriation ou de réappropriation.

À cet égard, nous pourrions proposer en guise d'une telle résistance, ou plutôt de micro-résistance, non pas réaliste, mais *réelle*, quelque chose comme une *politique du poétique*, par quoi s'incarnerait l'esprit critique.

Toute pratique, pour s'articuler, passe par un lexique. Ainsi, le lexique du réalisme de notre époque est-il bien connu : l'imaginaire dominant se pense en termes de « compétences », « marché », « capital », « efficacité », « management », « ajustement », « indicateur », « responsabilisation »... Mais l'inverse est vrai : *tout discours constitue une forme de pratique*. Les mots agissent sur nous, en nous et orientent nos actions.

Un genre de micro-résistance, peut-être le plus *direct*, consisterait dès lors à *s'interdire l'emploi de toute une série de mots* imposés par le réalisme (ou plus subtilement, à *s'interdire la manière* dont certains s'emploient couramment). Une interdiction, à la façon d'une autodiscipline, qui ne laisserait pas les locuteurs sans voix, en provoquant un léger mais impérieux désir de création.

Celui de donner ou redonner leur souffle, sous le voile de l'insignifiance réaliste, à des mots, à des expressions qui constitueraient autant de *chemins de traverse* et de *sentiers buissonniers*, au beau milieu du néant programmé. Des mots vivants où s'étranglerait le lexique du réalisme, en direction de l'émancipation. Un exercice qui rechercherait les expressions dont le *style inhabituel* pourrait être perçu par le plus grand nombre, tout en échappant aux lieux communs de la pensée unique.

Pour une éducation populaire

C'est du moins ainsi que, en tant qu'enseignant, je refuse, comme je peux, de parler le *langage de la performance*, quand je m'adresse à mes élèves, mes étudiants ou mes collègues.

C'est du moins ainsi que j'essaie de ne pas participer à ce travail d'habituation, commandé par l'OCDE, dictant tous les programmes et consistant à ajuster les élèves, d'ores et déjà, au discours du marché qui oblige à se vendre.

C'est du moins ainsi que je refuse d'évaluer mes élèves, en me prononçant conformément au verbiage de l'« approche par compétences ». Je refuse d'assigner mes élèves à la fiction de je ne sais quelle « flexibilité » dont ils devraient faire preuve, en traitant quelques données pour résoudre une tâche quelconque. Au contraire, je m'exprime en termes de *savoir* au sens *actif* du terme, au sens où *savoir et savoir-faire apparaissent en quelque sorte synonymes* et composent l'horizon de l'École.

Et cela détermine ma pratique. Dans cette autodiscipline du langage, je demeure *conscient* que la nécessité d'apprendre attrape de la *consistance* par le savoir-faire que procure, à sa façon, tout savoir — et par le savoir que procure, à sa façon, tout savoir-faire. Je demeure conscient que le savoir/savoir-faire ne se confond pas avec un je ne sais quel « transfert de compétences », effectué magiquement par les élèves, en direction de situations-problèmes où les matières, ou plutôt ce qu'il en reste, tendent à leur indifférenciation, au prétexte de « transversalité » galopante.

C'est du moins ainsi que j'essaie de produire un *intervalle* entre ce qui est communément attendu et mon discours. Un intervalle où peut surgir un étonnement susceptible, chez mes élèves, de se recueillir en une réflexion, à son tour, productrice. Cette pratique réflexive — où l'élève est appelé à assimiler, à s'approprier quelque chose en en prenant conscience, c'est-à-dire en *réalisant* — doit rester le lot de l'École, tel que l'exercice de la critique qui n'est pas si facile, soit un *art populaire*.

Aspirations à un vrai socialisme ?

Une suggestion de Lutgarde Dumont

Hourrah ! Ça y est ! Le glas du communisme a sonné. Ses pauvres victimes ont enfin compris que le modèle libéral était le bon. Voici, en très résumé, le vent de victoire qui souffle dans les médias occidentaux depuis la soi-disant « chute du communisme » : « (...) masses privées de libre arbitre, elles ne pouvaient, selon l'Occident, qu'obéir en maudissant le communisme. »

Or, si nous ne nous contentons pas d'un confinement auriculaire et oculaire passif, nous pouvons faire découvrir à nos jeunes élèves d'autres réalités dans les pays de l'Est que celles qui nous sont livrées unilatéralement, c'est-à-dire avec des bribes d'informations incomplètes. Les nuances sont, en effet, nombreuses à découvrir dans un article du Monde diplomatique (1) que j'ai hâte de vous partager, et qu'il serait intéressant d'exploiter en classe.



Émeutes ouvrières à Berlin, en juin 1953, conseils ouvriers en Pologne et en Hongrie en 1956, printemps de Prague en 1968... Ces différentes luttes (et d'autres également) contre le « communisme » n'étaient pas nécessairement pro-capitalistes ; en effet, plusieurs critiquaient la nomenclature pour « transformer leurs privilèges de fonction en privilèges de propriété » ou bien souhaitaient diminuer la distance entre l'oppression bureaucratique et les principes socialistes, entre planification centralisatrice et

autogestion. Par ailleurs, de nombreuses grèves ouvrières ont revendiqué l'égalitarisme, la stabilité d'emploi, la propriété des moyens de production par les producteurs.

La lecture intégrale de l'article en question constituerait un bon exercice pour un cours d'histoire. Je ne citerai ici que deux exemples extraits de l'article :

- en Tchéquie, en 1968, avec Karel Kovanda (2), coexistent, d'un côté, des réformes conduites d'en haut (défendues dans et hors-PCT) et, de l'autre côté, les « démocrates radicaux », qui s'emparent du « socialisme à visage humain » de Dubcek, exigeant pour les travailleurs les pouvoirs les plus étendus, entre autres, dans le plus grand complexe industriel de Prague ;

- après la loi martiale de 1981 de Wojcieck Jaruzelski (influencé par la situation en URSS, où les travailleuses-eurs ne pesaient plus sur la politique), le syndicat s'est divisé en deux : d'une part, le « grand » syndicat, solidaire et fraternel, « enfant du socialisme » et capable de faire galoper l'histoire » (3), ayant à son programme « la république politique autogérée » ; d'autre part, le second qui passe en clandestinité (il n'est pas un mouvement de masse mais une conspiration anti-communiste relativement restreinte (...)) », plébiscitée par l'intelligentsia libérale pro-occidentale.

Fructueuses lectures et remises en question.

(1) Catherine SAMARY, *Quand les peuples de l'Est luttent au nom d'un idéal communiste*, Le Monde diplomatique de mars 2020.

(2) *Les conseils ouvriers tchécoslovaques, 1968-69*, Telos n° 28, université de Washington, été 1976

(3) *Nous avons fait galoper l'histoire ; confession d'un chevalier usé*, Sciences de l'homme, Paris, 2018



Les supermarchés, nouveaux centres scolaires ?

Parmi les vautours du coronavirus, le groupe immobilier Ceetrus, filiale d'Auchan, qui organisait cet été des ateliers pédagogiques dans ses centres commerciaux, avec la bénédiction du ministère de l'Éducation nationale.

Au supermarché, les parents poussent le charriot. Pendant ce temps, les enfants tentent de rattraper le retard scolaire pris pendant le confinement. Voilà l'idée de base du dispositif « Aushopping Campus ». « Plus de 25 000 élèves pourront en bénéficier gratuitement », explique le directeur d'exploitation des sites commerciaux chez Ceetrus. Une cinquantaine d'entre eux sont dès lors mobilisés. Avec la bénédiction du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, sous le label « Vacances apprenantes ».

Concrètement, du 20 juillet au 29 août, le dispositif se déployait en trois volets. D'abord, la distribution gratuite, en partenariat avec le célèbre éditeur scolaire Hatier, de cahiers de vacances (téléchargés sur le site des centres commerciaux du groupe Auchan, ou retirés sur place en version papier). Mais surtout des ateliers de soutien scolaire, eux aussi gratuits, organisés à l'intérieur même des galeries commerciales. Chaque atelier dure deux heures, avec un effectif maximum de 9 élèves. Tous les niveaux, du primaire au lycée, sont potentiellement concernés, et les matières dispensées sont le français, les mathématiques, l'anglais et les sciences. Enfin, une dictée nationale devait clore le dispositif fin août.

Pour le groupe, même si aucun bilan chiffré de l'opération n'est pour le moment disponible, « c'est clairement un succès, qualitatif et quantitatif. Les personnes qui bénéficient du dispositif sont très contentes », et on a déjà « envie de renouveler l'opération » les prochaines années.

Alors, on dit « merci, Auchan » ?

Pas si vite... Porte-parole du Snes-FSU (premier syndicat du secondaire), Sophie Vénéitay craint « une confusion des lieux qui entraîne une confusion des genres entre activités marchandes et activités éducatives ».

Ceetrus explique que l'idée est née directement de certains travailleurs de l'entreprise, « qui ont eu à gérer leurs propres enfants pendant le confinement et se sont dit qu'enseigner, c'est bien un métier ». Le groupe ne cache par ailleurs pas que la démarche participe d'une stratégie qui consiste à « transformer le centre commercial en lieu de vie » où, en plus des achats, on peut aussi se livrer à des activités de loisir, accéder à des services médicaux, se loger et donc... suivre des activités pédagogiques. Ces ateliers sont donc bien une sorte de produit d'appel, une « tête de gondole », dont la véritable finalité demeure d'amener le client à dépenser son argent dans les magasins du centre commercial. Ceetrus met encore en avant le fait que l'opération est entièrement autofinancée et qu'aucun argent public n'a été sollicité. Attention ! Le dispositif « Vacances apprenantes » ouvre des possibilités de financement. Faute de réponse du ministère, on ignore si la qualification des intervenants – « des professeurs ou des étudiants », affirme-t-on sans plus de précisions du côté de Ceetrus – est soumise à une quelconque exigence, ni si des contrôles ou une évaluation sont prévus. Pour Sophie Vénéitay, cette initiative est surtout « révélatrice de la volonté de Jean-Michel Blanquer, déjà constatée à travers le dispositif 2S2C (sport, santé, culture, civisme), d'externaliser une partie des matières du système éducatif ». Avec le risque d'en faire un cheval de Troie pour faire entrer des acteurs privés commerciaux dans l'Éducation nationale.

PhS (source : l'Humanité, août 2020)

« Si personne ne redouble cette année, on va perdre pas mal de nouveaux élèves »

C'est en ces termes de pur management que réfléchissait une direction d'école qualifiante, inquiète des répercussions de la crise et du confinement. Parce que « pas mal d'élèves en moins », cela veut dire que les subsides vont être revus à la baisse et qu'il faudra s'attendre à perdre du personnel.

Cette petite phrase (authentique) en dit long sur la relégation dans les sections d'accueil, de qualification et les sections professionnelles. Le redoublement sert aussi à remplir les écoles qualifiantes. Ce n'était un secret pour personne.



France : les enfants en situation de handicap sont toujours confinés

Il y a les discours. En février, Macron s'engage à ce qu'aucun enfant en situation de handicap ne soit privé de scolarisation à la rentrée 2020. Il annonce 11 000 postes supplémentaires d'AESH (accompagnant d'élèves en situation de handicap). En juillet, son premier ministre se dit conscient que ces enfants ont été plus durement touchés que les autres par la crise sanitaire et assure que tout est fait pour les accueillir.

Et puis il y a les faits. Sur les 11 000 postes promis, seuls 4 000 ont été budgétisés. Cette année encore, des milliers d'enfants en situation de handicap n'ont pas de solution de scolarisation adaptée à leurs besoins. Pour eux, le confinement continue, parfois depuis des années, d'être le quotidien.

Pourtant, la crise de la Covid a montré à tous la difficulté de « faire école à la maison ». Les parents ont fait l'expérience qu'enseigner est un métier. Ils ont constaté combien il était compliqué de télé-travailler avec des enfants à ses côtés. Et compris aussi combien il était douloureux pour ces jeunes élèves d'être isolés et de ne plus pouvoir jouer avec leurs copains. Autant de réalités que les familles d'enfants handicapés subissent depuis des années.

Combien de familles dans lesquelles un des parents est obligé de cesser de travailler pour assumer ce qui devrait être assuré par l'école publique ?

Une école inclusive, c'est une école qui a les moyens pérennes de s'adapter à ces élèves en situation de handicap. Et que l'on ne dise pas que cela coûterait trop cher. Le gouvernement a bien été capable de trouver des dizaines de milliards d'euros pour des entreprises, sans réelle garantie de contrepartie.

PhS (source : L'Humanité, 9/9/20)

Cher enseignement qualifiant

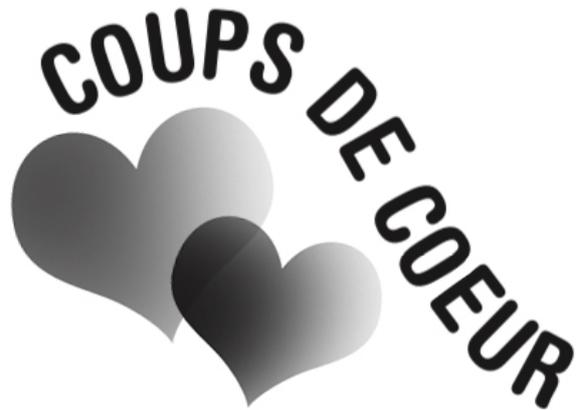
Quelle liste de matériel va-t-on demander à nos élèves de qualification artistique à la rentrée ?

C'est une des questions que se posaient, au sortir du confinement, les enseignants du qualifiant dans une école dont l'indice socio-économique n'est pas brillant. En section couture, ils doivent payer leurs tissus, ciseaux et aiguilles ; en section artistique, ils doivent payer leur papier, avoir leurs propres pinceaux, latte, équerre... En section coiffure, il y a presque 300 euros de matériel à acheter...

Il a été suggéré par certains de travailler avec de la récupération, de mutualiser le matériel, de travailler de manière économe. Parce que, vous savez, avec la crise sanitaire, plein de gens ont perdu une partie de leur salaire, leur job étudiant, leur emploi...

Mais ce n'est pas cette suggestion qui a été retenue. Elle a même été ignorée. Lors de cette rentrée, comme les autres années, en plus des frais de photocopies et des sorties culturelles (sans doutes revues à la baisse), les élèves devront payer ou demander la charité.

L'enseignement obligatoire est gratuit ? Pas vraiment.



C'est bien volontiers que nous signalons à votre attention deux publications de nos amis de CGé. Deux ouvrages destinés aux enseignants, formateurs, pédagogues, logopèdes... qui travaillent avec des élèves de deux ans et demi à quinze ans et/ou des apprenants en alphabétisation.

Nicole WAUTERS, *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation.* Couleur livres et CGé, 2020, 22 €.



Comme la recherche le démontre, la non-maîtrise de la langue de scolarisation ou sa connaissance trop approximative sont une des principales causes de l'échec des élèves issus de milieux défavorisés (migratoires ou non). Quelles sont donc les caractéristiques de ce langage ? Quels obstacles présente-t-il

pour les enfants élevés dans des habitudes langagières fortement éloignées des attendus et codes scolaires ? Comment aider ces élèves à se doter, dès la maternelle, des mots et des structures qui les aideront à entrer dans les textes et les concepts abstraits des disciplines scolaires ?

Anne CHEVALIER, *Réussir l'entrée en mathématiques. Construire les nombres naturels et les opérations.* Couleur livres et CGé, 2020, 22 €.



Faute de trouver du sens aux premiers apprentissages, beaucoup de jeunes élèves ratent leur entrée en mathématiques et se rabattent définitivement sur des « auto-mathismes ». Pour que cet écueil ne devienne pas fatalité, il importe de développer, au-delà des techniques, une intelligence calculatoire.

Tel est l'enjeu de cet ouvrage, qui présente des fils conducteurs et des balises méthodologiques à parcourir depuis la maternelle. Car l'accès aux codes et à la pensée mathématique est primordial pour comprendre le monde et y prendre sa place. C'est une des voies pour réduire les inégalités face à la réussite scolaire.

Véronique DECKER, *Pour une école publique émancipatrice* - Libertalia, 2019, 136 pages



A l'aube de sa retraite, Véronique Decker, institutrice puis directrice en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), raconte quelques événements de sa carrière, revient sur ses choix et ses combats et nous montre à quel point le travail d'enseignant est politique.

Quand la mode est aux « innovations pédagogiques » (technologie, matériel scolaire,...) et aux

« bonnes pratiques » d'organisation de la classe, elle rappelle qu'aucun « élément matériel [ne] va à lui seul permettre aux pratiques de changer. Ce qui décide une maîtresse d'école (ou un maître) de changer de pratique, c'est l'envie de construire un monde nouveau, un monde meilleur, avec des élèves plus solidaires et coopératifs. » (p. 27)

Si elle insiste sur la nécessité de permettre aux enfants de grandir dans une pédagogie coopérative et d'acquérir dès le plus jeune âge des « habitudes démocratiques », c'est pour leur donner les moyens de devenir militants. « Voilà ce qui pourrait être le véritable succès de l'école publique, former des gens capables de remettre les objectifs politiques du monde dans le droit chemin, celui de l'écologie, de la préservation de la nature, de l'attention à tous les peuples, de la fin des racismes et des ostracismes, de l'égalité réelle entre les hommes et les femmes dans tous les pays, c'est-à-dire ce qui pourrait être l'unique réussite de l'humanité » (p. 94-95). Véronique Decker ne se contente pas d'énoncer des professions de foi, elle explique aussi par quels moyens elle a incarné ces idées dans sa pratique de classe, notamment en faisant référence à la pédagogie Freinet.

Syndicaliste, l'auteure milite pour la scolarité de tous et lutte pour le progrès social sans lequel le progrès scolaire ne peut s'accomplir. Sa réponse à « La grève, ça sert à rien » est un morceau d'anthologie que l'on souhaiterait voir trôner dans toutes les salles des profs.

NdV

Sophie MAZET, *Manuel d'autodéfense intellectuelle* Robert Laffont, 2015, 259 pages



Dans le dernier numéro de *L'École démocratique*, différentes pistes de réflexion étaient proposées pour travailler la crise sanitaire et sociale du coronavirus avec les élèves. Ce *manuel d'autodéfense intellectuelle* permettra de proposer un ancrage théorique et d'accompagner les élèves dans leurs démarches réflexives. À cette fin, nous

retiendrons principalement trois chapitres (sur les neufs que comporte le livre). Le premier décortique le travail des médias dans le choix des sujets traités et des experts sollicités (ça tombe plutôt bien par les temps qui courent). Le second analyse les mécanismes des théories du complot. Enfin, le troisième porte sur les discours scientifiques - ceux qui le sont et ceux qui prétendent l'être - et sur le caractère « intimidant » et « absolu » des chiffres et des statistiques.

Enseignante d'anglais en lycée, Sophie Mazet voulait aider ses élèves à exercer leur esprit critique à bon escient. C'est dans cette optique qu'elle a organisé un cours d'autodéfense intellectuelle dont elle s'est inspirée pour écrire cet ouvrage. En lecture accompagnée, il est donc tout à fait possible de l'exploiter avec des élèves du 3^e degré du qualifiant ou de transition.

NdV

Dirk VAN DUPPEN et Johan HOEBEKE, *L'homme, un loup pour l'homme ? Les fondements scientifiques de la solidarité* - Investig'Action, 2020



Enfin un livre qui le démontre scientifiquement : l'être humain n'est pas seulement caractérisé par la compétition égoïste, xénophobe ou guerrière.

Avec une série impressionnante de preuves issues de diverses disciplines scientifiques (neurobiologie, génétique, chimie, paléontologie, psychologie, sociologie),

mais dans un langage très simple, Johan Hoebeke et Dirk Van Duppen montrent que l'homme est fondamentalement social, connecté et solidaire.

L'évolution a fait surgir l'humanité, qui, grâce à sa capacité d'évolution culturelle cumulative, est arrivée au point où elle est potentiellement capable de vivre dans des conditions réellement humaines et de créer d'une manière consciente son propre avenir.

Elle peut également détruire une grande partie de la biodiversité et, ce faisant, se saborder elle-même. Les hommes sont capables de devenir « maîtres de leur propre socialisation » et de pourvoir à leurs besoins vitaux, mais également de créer les inégalités les plus grandes. Afin de répondre aux défis écologiques et sociaux, les formes les plus hautes et les plus larges de solidarité et de coopération au-delà de toutes les frontières seront requises. Le néolibéralisme est un obstacle à cette solidarité et à cette coopération. Nous avons besoin de conditions sociales qui « font surgir le meilleur de la nature humaine ». Comme le disait le prix Nobel de littérature José Saramago en paraphrasant Marx : « Si les circonstances sont tellement importantes pour l'humanité, faisons en sorte que ces circonstances soient plus humaines. »

À une époque où le cynisme risque de détruire nos engagements et de nous condamner à l'impuissance, ce livre original est une heureuse respiration.

Le regretté Dirk Van Duppen, emporté fin mars par un cancer du pancréas, était médecin en maison médicale populaire. Il avait publié *La guerre du cholestérol, pourquoi les médicaments sont chers* et lancé le « modèle kiwi » pour imposer des prix raisonnables au Pharma Business.

Johan Hoebeke, docteur en biochimie, a été directeur de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

Staf HENDERICKX, *Je n'avale plus ça! Comment résister au virus de l'agrobusiness*. Investig'Action.

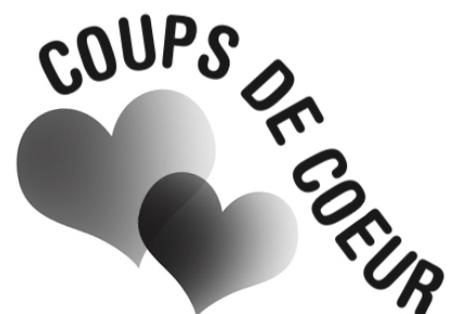
Vache folle, lait pour bébé et oeufs contaminés, animaux maltraités, pesticides et antibiotiques massifs... Les scandales alimentaires se multiplient. Que mangeons-nous exactement ? Et nos enfants ?



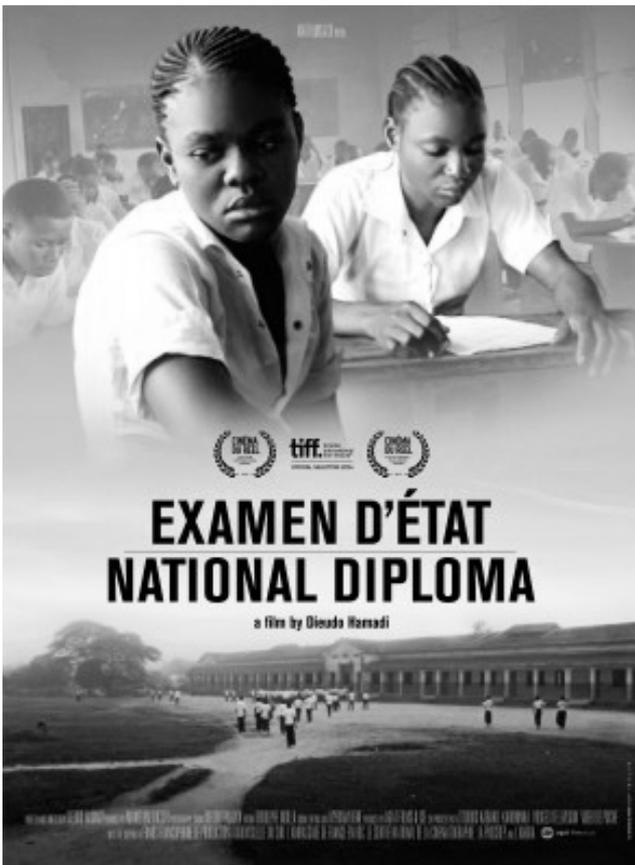
Le docteur Staf Henderickx nous alerte : l'agrobusiness épuise la terre, gaspille l'eau, ruine les petits paysans... En outre, sa malbouffe affaiblit notre résistance aux virus. En détruisant les forêts, celui-ci rapproche dangereusement certains

animaux de l'être humain. La Covid-19 a été favorisée par un modèle malsain de la production de nourriture. Mais ce livre nous offre aussi l'antidote. D'abord, mieux se nourrir. Cinq conseils simples pour mieux résister. Et une stratégie pour contrer l'agrobusiness. Guérir, c'est bien. Prévenir, c'est mieux.

Staf Henderickx, médecin belge, auteur de « Docteur, je vais craquer, le stress au travail ». Ses nombreux livres en néerlandais étudient le lien entre les maladies et les problèmes de société



Un film à découvrir : Examen d'Etat



Le réalisateur Dieudo Hamadi est Congolais, déjà auteur à succès de plusieurs documentaires. Pour celui-ci, datant de 2014, il a choisi une école de Kisangani, troisième ville du pays, dans le centre-est du Congo.

Formellement, l'école est gratuite au Congo. Mais les professeurs n'étant pas payés ou avec des retards de plusieurs mois, voire années, ce sont les élèves qui les font vivre. Cependant ce n'est pas suffisant non plus, et donc les professeurs ont habituellement une autre activité lucrative. Ce qui explique sans doute que le programme n'est parfois vu qu'à hauteur de 20 %. « En philo, on n'a vu que trois philosophes ... », dit un élève.

Un examen blanc sensé aborder les sujets du Bac est organisé chaque année. Les professeurs font du bachottage. Mais il faut payer "la prime des professeurs" et le directeur en personne se déplace pour morigéner les retardataires. On assiste à l'exclusion de la classe de quelques étudiants incapables d'apporter leur écot. Ceux-ci s'organisent : ils squattent une maison abandonnée qui leur servira de local pour réviser : le fort en math expliquera aux autres les exercices difficiles, celui qui aime la chimie en fera autant ... Le fort en math se révèle fort peu capable d'éclairer ses condisciples. Et il n'y a pas de professeur pour « tuyauter » les élèves. Mais quelqu'un vient offrir les questions d'examens, qui sont des QCM à apprendre par cœur. Des fuites soufflent depuis Kinshasa. Il faut payer. On trouve l'argent.

Une délégation de Kinshasa, dont un Blanc dont on ignorera la fonction (un consul belge ?) arrive avec un coffre muni d'une triple serrure. C'est le Blanc qui ouvre : voilà les fameux questionnaires, tellement convoités qu'il a fallu les protéger comme les bijoux de la couronne.

Las ! Nos étudiants avaient acheté une fausse liste de questions. Le vendeur manque de se faire étriller. Il jure qu'il ne savait pas, qu'il est revendeur, mais que pour l'épreuve suivante il a une liste de questions qui est absolument sûre.

Scène suivante : les étudiants recherchent leurs résultats sur un téléphone portable. Explosion de joie, farine pour tous. Un seul reste silencieux : il a échoué, il s'est embrouillé dans les QCM. Son oncle le console : « Tu recommenceras l'an prochain. »

Pour les autres, les portes des universités sont grandes ouvertes.

Marc Tondeur



Pétition « Ambition et équité pour l'éducation »

Notre pétition circule toujours.

Elle reste disponible en ligne sur le site.

Vous pouvez aussi recueillir des signatures sur papier et les transmettre à un-e responsable de l'association.



Le 3 mars 2020, sans nous douter de l'ampleur de la crise qui nous pendait au nez, nous avons lancé notre campagne nationale « Ambition et équité pour l'éducation ».

Fondée sur un mémorandum, notre pétition, appuyée par une centaine de personnalités académiques, associatives et syndicales, avait en quelques jours recueilli plus de mille signatures. La crise sanitaire est hélas venue briser cet élan. Elle a cependant rappelé à tous l'urgence d'une Ecole réellement démocratique, qui donne force à tous les jeunes pour comprendre le monde et participer à sa transformation.

Nous avons prévu des rencontres-débats et un colloque national autour de notre projet. Il est actuellement quasiment impossible - et pour combien de temps encore ? - d'organiser un événement d'une certaine ampleur (déterminer une date, mobiliser des intervenants, réserver des locaux spacieux relèvent du casse-tête).

C'est pourquoi, pour diffuser nos messages, maintenir le lien et continuer de mobiliser, nous avons opté, momentanément, pour des formules nouvelles.

Des capsules vidéos

L'essentiel de notre mémorandum est désormais disponible en animations vidéo, sur les chaînes Youtube et Dailymotion :

« *Ambition et équité pour l'éducation* », capsule de 3 minutes : <https://youtu.be/V2IESBHcULM>

« *L'école inégale au pays de Tintin* », vidéo de 30 minutes, disponible notamment via notre site internet : <http://www.skolo.org/2020/04/26/video-lecole-inegale-au-pays-de-tintin/>

C'est une synthèse, sous la forme d'un petit film, de notre analyse des données PISA 2018. Nous y montrons pourquoi l'enseignement belge, aussi bien flamand que francophone, est l'un des plus inégalitaires parmi les pays développés. Cette vidéo d'une trentaine de minutes alterne de très sérieuses statistiques avec de beaucoup plus légères images noir et blanc des années 1930 à 1950. N'hésitez surtout pas à la faire circuler.

Des formations et débats en mode « distanciel »

Covid oblige, l'Aped organise ses prochaines réunions de formation-discussion en mode « distanciel ».

La première expérience, annoncée par mailing, aura eu lieu le mercredi 23 septembre. Son objectif : approfondir la compréhension des mécanismes responsables du triste record belge en matière d'inégalités scolaires. Et donc, aussi, la compréhension des propositions de l'Aped pour y remédier.

La même formation a eu lieu en néerlandais le mardi 29.

Les prochains rendez-vous sont annoncés pour novembre, sur la question de l'enseignement numérique.

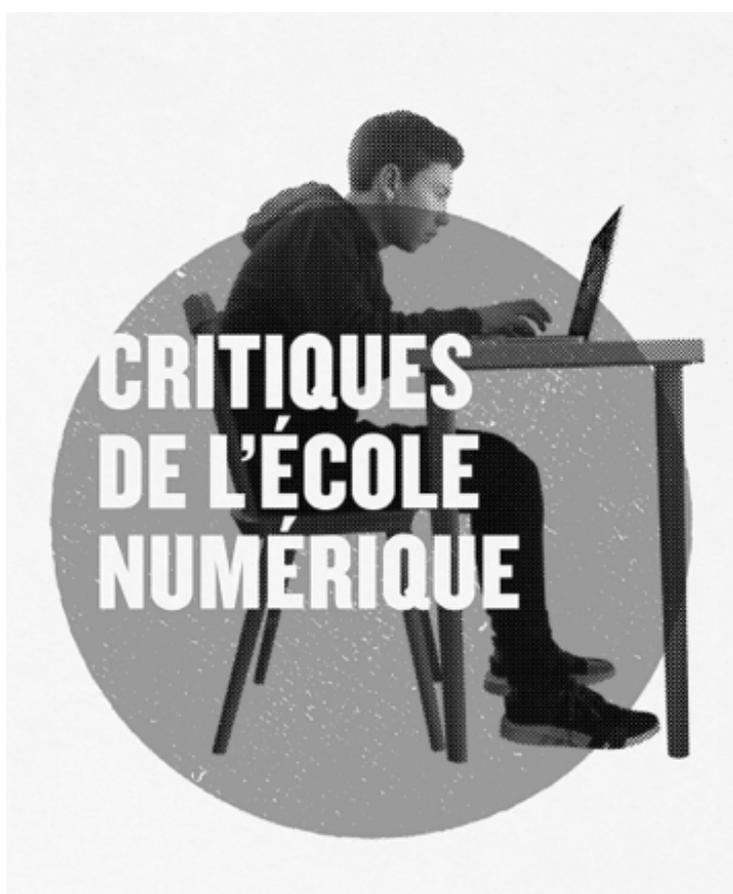
Il s'agit de visioconférences « Zoom », qui commencent par un petit exposé d'une vingtaine de minutes. Ensuite les participants sont invités à poser leurs questions ou à formuler leurs observations. Un débat « en ligne » s'engage alors. Nous confirmerons chaque organisation par mail à tous nos membres et sympathisants. Inscription obligatoire. Quelques jours avant le début de la formation, vous recevez toutes les instructions pratiques.

LA CITATION

« Dans un contexte où les industriels transforment, avec une avidité et un cynisme sans cesse renouvelés, les rapports humains en matériau exploitable à des fins de profit, nous voulons affirmer l'importance cruciale de la relation et de l'attention, au premier chef dans notre métier.

Cela, les cadres de la Silicon Valley l'ont compris depuis longtemps, en protégeant leurs propres enfants des écrans, dans et en dehors de l'école. L'exercice réfléchi du jugement qui fonde notre métier nous oblige à ne pas leur abandonner cette lucidité quant aux effets délétères de leurs innovations technologiques. Ainsi, en dépit de nos moyens limités reposant sur la fragile et subtile relation humaine, nous ne renoncerons pas à viser, par la transmission, l'horizon de la pensée libre et de l'émancipation sociale et culturelle. »

Extrait de la tribune publiée par un collectif d'enseignants dans le quotidien Libération le 5 avril 2018, cité dans *Critiques de l'école numérique*, éditions L'Echappée, Paris, 2019.



BELGIQUE-BELGIE P.B. 1160 BRUXELLES 16 - 1/4273 - PP/002137 - TRIMESTRIEL N°83, septembre 2020
Dépôt : BRUXELLES 16 - J.P. KERKHOFES avenue des Volontaires, 103 bte6, 1160 Bruxelles