

DOSSIER

Tronc commun polytechnique, mode d'emploi

La présence, condition essentielle
de tout enseignement

Ecole de la vie ou de la distance ?

Flandre : discrimination à l'inscription
dans les écoles maternelles



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 Hirrt,

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 Hirrt.

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 libre-

ment 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 Démocra-

tique.

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 dis-

ponible sur simple demande.

DOSSIER :

Tronc commun polytechnique, mode d'emploi

4 - Il y a tronc commun et tronc commun !

Philippe Schmetz

8 - La culture générale, vraiment indispensable
au tronc commun ? Olivier Mottint

13 - De quoi l'instruction polytechnique est-elle le nom ?
Pierre-Yves Henrotay

16 - La présence, condition essentielle de tout
enseignement - Jean-Sébastien Philippart

21 - Ecole de la vie ou de la distance ?
Lutgarde Dumont

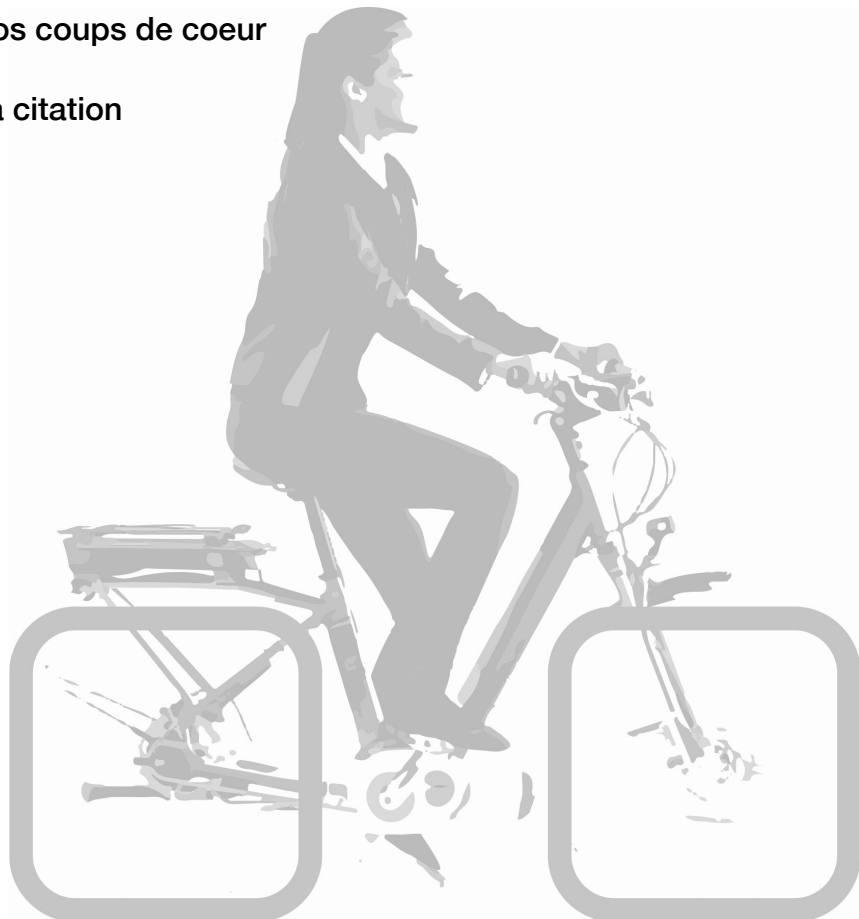
22 - Flandre : discrimination à l'inscription dans les
écoles maternelles - Tino Delabie

24 - L'image : Ecole de Buigny-les-Gamaches

26 - Nos coups de gueule

28 - Nos coups de coeur

32 - La citation



L'EDITO

« Quand on veut, on peut »...

Souvenez-vous de « L'Instit' », l'inoubliable série télé, diffusée entre 1993 et 2005. Victor Novak, ancien juge pour enfants, devenu instituteur sur le tard, effectuait des remplacements à travers toute la France. En plus de se montrer excellent enseignant, genre pédagogie active et école ouverte - et au pied levé, s'il-vous-plaît -, il parvenait à résoudre dans chaque épisode un problème touchant un des enfants qui lui étaient confiés : racisme, illettrisme, maltraitance sur mineur, chômage, immigration clandestine, séropositivité, refus de scolarisation, homoparentalité, handicap, maladie, etc. Vraiment fortiche, le gars, que la vie n'avait pourtant pas épargné (il était sans nouvelles de sa femme et de sa fille) ! En 1995, Gérard Klein, l'interprète, recevra d'ailleurs des mains du ministre François Bayrou les Palmes académiques...

L'idée de la série avait été soufflée à Pierre Grimblat et à Didier Cohen par un certain... François Mitterrand, qui souhaitait transmettre des valeurs civiques par l'intermédiaire d'une fiction. Il est vrai qu'à l'époque on assistait à la résurgence de l'extrême-droite. Il est vrai également qu'à l'époque devenaient par trop visibles les conséquences sociales dévastatrices du virage néolibéral amorcé au tournant des années '70-'80, quand, après les Trente Glorieuses, les gouvernements avaient décidé de sabrer dans les services publics et de demander aux agents d'en faire toujours plus avec toujours moins de moyens.

On comprend dès lors l'empressement des dirigeants politiques à seriner aux oreilles de la population cette légende : l'agent de service public qui le veut vraiment peut, quelles que soient les conditions, remplir sa mission. L'Instit' n'était pas le seul à y parvenir haut la main : pensez aux Julie Lescaut, Navarro, Cordier, juge et flic, tous compétents, efficaces, bienveillants, disponibles 24h./24 et 7j./7... et, pendant leurs temps libres, parents admirables. Pensez aux nombreuses productions qui nous disaient la même chose du personnel soignant, des pompiers, etc...

Cette légende, il est fort à parier que l'on nous en rebatte les oreilles dans les mois à venir. Dans la mise en oeuvre du Pacte d'excellence, les décideurs planchent sur l'évaluation des enseignants. Les documents de travail qui ont « fuité » annoncent une approche qui fleure bon le New Public Management. Les « mauvais » enseignants, ceux qui n'en feraient pas assez (évalués par qui, sur quels critères, avec quelles garanties contre l'arbitraire?), seraient menacés.

Nous le reconnaissons volontiers : une évaluation continue est vitale dans tout projet démocratique. Et il est tout aussi vrai que sévissent dans l'enseignement des personnes - très minoritaires - littéralement indignes de la profession.

Mais croire que la responsabilité du changement de l'École repose sur les seules épaules des personnels n'en reste pas moins une grossière erreur. Prétendre (et laisser dire) qu'il suffira d'un peu plus de bienveillance et d'engagement de leur part relève - au mieux - d'une grande légèreté.

Rappelons-le une fois encore. L'avènement d'une École démocratique - notamment d'un corps enseignant qui travaille collectivement dans la même direction - suppose des conditions que nous ne voyons pas remplies : un projet progressiste, sans ambiguïté; une formation initiale et continuée revue dans ce sens; une refonte structurelle du système, nous libérant des effets du quasi-marché scolaire; et des conditions de travail à la hauteur des besoins. Ambition et équité dans l'éducation!

Philippe Schmetz

Il y a tronc commun et tronc commun !

Par Philippe Schmetz

La crise sanitaire aura éclipsé l'événement : l'année 2020-2021 restera dans l'histoire de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) comme celle de l'entrée dans le tronc commun renforcé. Depuis le mois de septembre, les maternelles initient le mouvement avec leur tout nouveau référentiel. La réforme progressera ensuite avec cette cohorte d'élèves. On l'annonce en première secondaire en 2026, pour aboutir logiquement au terme de la troisième secondaire en 2029. Une réforme progressive donc, qui concerne tous les élèves.

L'Aped a toujours fait de l'allongement du tronc commun l'une de ses propositions-clés. D'aucuns penseront dès lors que l'avènement annoncé d'une formation commune générale et polytechnique jusqu'en fin de troisième secondaire nous comble d'aise. Hélas, trois fois hélas, il n'en est rien ! Car il y a tronc commun et tronc commun ! Celui, ambitieux, que nous appelons de nos vœux... et celui dont les contours se précisent dans le processus du Pacte pour un enseignement d'excellence. Une clarification s'impose. C'est l'objet de ce dossier.

La réforme telle qu'elle se dessine

Le tronc commun (TC) renforcé qui entre en vigueur dans le maternel s'étendra progressivement jusqu'à la fin de la troisième secondaire. Soit un allongement d'une année par rapport au « tronc commun » actuel.

Autre différence de taille : le tronc commun renforcé concerne tous les élèves de l'enseignement ordinaire, sans exception, le premier degré différencié du secondaire étant appelé à disparaître.

Les nouveaux référentiels suivront, définissant les contenus à enseigner chaque année, de l'enseignement primaire à la 3ème secondaire. On nous les promet plus précis que ce que nous avons connu dans les années « approche par compétences (APC) ». Notamment grâce au découpage par année scolaire.

Les groupes de travail chargés d'écrire ces nouveaux référentiels sont toujours à l'ouvrage. Ce que l'on sait, c'est que les apprentissages seront désormais organisés en domaines, certains spécifiques - les matières, regroupées par catégories - et d'autres transversaux. Ces domaines d'apprentissage, encore en chantier, n'ont pas été soumis au vote. On irait vers quelque chose qui pourrait ressembler à ceci¹ :

1. le français, les langues anciennes, les arts et la culture;
2. les langues modernes;
3. les mathématiques, les sciences, la formation manuelle, technique, technologique et numérique;
4. les sciences humaines (formation historique, géographique, économique et sociale), l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale;
5. l'éducation physique, le bien-être et la santé;
6. la créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre;
7. apprendre à apprendre et poser des choix;
8. apprendre à s'orienter (à travers son parcours).

Les promoteurs du tronc commun new look insistent sur sa dimension polytechnique.

Voilà pour le « quoi apprendre », défini au niveau de l'autorité régulatrice (la FWB), le « comment apprendre » relevant des pouvoirs organisateurs.

Consciente de la difficulté de faire suivre un même cursus à tous les enfants, y compris ceux qui quittent le fondamental sans le CEB et sont actuellement orientés dans le différencié, la FWB communique beaucoup sur les dispositifs qui devraient leur permettre de suivre jusqu'à 15 ans : deux heures/semaine d'accompagnement personnalisé avec deux enseignants en classe, un renforcement des dispositifs d'accompagnement (pour les élèves en intégration et les primo-arrivants), des périodes d'accompagnement et de soutien octroyées aux élèves « francophones vulnérables »...

Un tronc commun pour tous, allongé jusqu'à 15 ans, des référentiels plus lisibles car détaillés année par année, les savoirs revalorisés, une dimension polytechnique, un renforcement des dispositifs d'accompagnement... Alors, heureux ? Eh bien, non ! Mais pourquoi donc ?

1 Selon différentes sources : RTBF info du 3 mai 2019, revue « PROF » de septembre 2020, intitulé des groupes de travail disciplinaires...

Le tronc commun, condition nécessaire, mais sans doute pas suffisante de la démocratisation scolaire

La FWB l'affirme haut et clair, l'objectif de l'opération est bien d'améliorer l'équité et l'efficacité de notre enseignement. Le claironner, c'est une chose. Prendre toutes les dispositions nécessaires pour y parvenir en est manifestement une autre.

Les mécanismes de reproduction et de creusement de l'iniquité scolaire sont connus de longue date et nos travaux ont largement contribué à les vulgariser². L'organisation de l'école à la belge, en quasi-marché, avec ses multiples effets de ségrégation, en est la principale explication. Autrement dit : sans réformes de structures courageuses - affectation des élèves aux écoles pour créer partout la mixité sociale, suppression de la concurrence entre établissements et réseaux, séparation géographique des écoles du tronc commun, etc. -, le miracle n'a que peu de chance de se produire.

Le nouveau tronc commun s'adresse peut-être à tous les élèves sans exception (suppression du différencié) et il est allongé d'un an. Mais on ne touche ni au libéralisme des inscriptions ni à la ségrégation sociale des écoles. Le tronc commun n'est donc toujours qu'apparent. Car, tout le monde le sait, une école n'est pas l'autre. Les options proposées au-delà du tronc commun trieront toujours inexorablement les publics. Certains enfants continueront de s'inscrire dans des établissements spécialisés dans la « transition », préparant à l'enseignement supérieur. D'autres dans des écoles tournées vers la « qualification ». Nous serons donc en présence d'un tronc commun « théorique ». Dans les faits, la ségrégation en filières hiérarchisées aura encore de beaux jours devant elle. Et cela se traduira encore et toujours par des niveaux d'apprentissage contrastés. Les acteurs du Pacte d'excellence le savent d'ailleurs pertinemment, puisqu'ils l'écrivaient déjà en 2017³ : « *le tronc commun*

redéfini et renforcé devrait idéalement être mis en œuvre au sein d'établissements non étiquetés par la spécialisation de leurs filières ultérieures, ce qui suppose l'organisation de premiers degrés autonomes au cours des trois années du nouveau premier degré du secondaire. La séparation géographique des établissements du tronc commun de ceux qui accueillent les années suivantes (...) ». Mais, face à l'ampleur de la tâche... et faute d'une réelle volonté politique, il est fort à parier que cette déclaration lucide reste un vœu pieux.

Il est une autre condition incontournable si l'on veut donner leur chance aux élèves qui en ont le plus besoin : une réduction drastique de la taille des classes, surtout dans les premières années d'enseignement. L'impact positif et durable d'une telle politique, justement auprès des publics les plus précaires, est également bien documenté⁴. Les enseignants le savent d'expérience : des groupes autour d'une quinzaine d'enfants offrent les meilleures conditions de travail, un équilibre entre la richesse des interactions et la disponibilité à chacun-e. Hélas, là non plus, l'effort nécessaire n'est pas même envisagé...

Dans de telles conditions, nul besoin d'être grand clerc pour annoncer l'échec probable de la réforme. A défaut de fonctionner dans des structures et avec des moyens leur permettant de faire réellement réussir tous les élèves, et par ailleurs sommés d'afficher des taux de réussite arbitrairement fixés, les écoles risquent bien de revoir leurs exigences à la baisse et de niveler par le bas. Ce qui donnera pour longtemps des arguments aux conservateurs, qui auront beau jeu de dire que vouloir la réussite de tous est une utopie...

Ce qui risque aussi de décourager une génération d'enseignants de bonne volonté qui se seront investis à corps perdu dans la réforme, pour des résultats inévitablement décevants...

² Rendez-vous sur notre site. Par exemple, le dossier consacré à « l'école inégale » : <https://www.skolo.org/dossiers/le-cole-inegale/>

Une capsule vidéo de 3 minutes est également disponible : « Ambition et équité pour l'éducation » (<https://www.skolo.org/2020/10/06/une-video-de-laped-ambition-et-equite-pour-leducation/>), de même qu'un exposé d'une trentaine de minutes : « L'école inégale au pays de Tintin » (<https://www.skolo.org/2020/04/26/video-lecole-inegale-au-pays-de-tintin/>)

³ Avis n° 3 du Groupe central (GC) du Pacte.

⁴ N. Hirtt, *Les petites classes sont les STAR de la réussite scolaire* : <https://www.skolo.org/2017/02/27/les-petites-classes-sont-les-star-de-la-reussite-scolaire/>

Quelle ambition démocratique dans l'éducation ?

Pour prendre la juste mesure d'une réforme du système scolaire, il est toujours pertinent d'en revenir à la question des enjeux : à quoi doit servir l'école ? A quel projet de société est-elle appelée à participer ?

Ce qui est en jeu, c'est ni plus ni moins que la démocratie. Son fonctionnement - 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. L'école démocratique est celle qui donnera à tous les jeunes les outils pour exercer cette citoyenneté critique. Notre ambition⁵ se fonde sur la conviction profonde que tous les élèves en sont capables, à condition d'y mettre les moyens et le temps nécessaire : plus de temps d'école et une formation générale qui ne s'arrête pas à la fin du tronc commun.

L'humanité est au pied du mur. Le présent comme l'avenir nous concernent toutes et tous, sans exception. La pandémie est brutalement venue nous le rappeler. Mais elle est loin d'être la seule question brûlante : pensons aussi à notre environnement commun, au partage du travail et de la richesse, à l'avenir de la sécurité sociale, à l'âge de la retraite, aux conséquences des développements technologiques, au racisme, au sexisme, à l'obscurantisme, aux guerres... Tous, quel que soit notre métier présent ou à venir, nous devons être capables de cerner les enjeux, de prendre position et de nous organiser pour construire, ensemble, une société réellement démocratique. Notre tronc commun à nous a cette ambition-là, outiller des citoyens nouveaux :

1/ des citoyens capables de comprendre et de diriger le monde avec autant de détermination et de force que ce qu'on attend traditionnellement des élites sociales. Il faut donc une solide formation classique pour tous : lire et écrire, mais aussi y prendre plaisir, concevoir et rédiger des textes, argumenter... S'élever progressivement de la compréhension d'écrits simples jusqu'à la littérature et la pensée philosophique. Dès l'école primaire et jus-

qu'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. Et que l'on découvre et apprenne à apprécier les multiples formes d'expression artistique.

2/ des citoyens capables d'appréhender les bases matérielles de la société : comprendre d'où viennent les richesses, avoir une perception concrète de ce qu'est le travail, de ses formes diverses, comprendre comment les technologies influent sur l'évolution du monde, ce qu'elles rendent possible et quels risques elles portent en elle. De la maternelle à la 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.

3/ des citoyens éduqués dans des valeurs de solidarité, de coopération, de respect du travail de tous, de respect de l'environnement, ... contre l'individualisme que valorisent les marchés. Et une telle éducation ne peut qu'être le produit d'une école qui soit le siège d'une véritable vie collective et qui soit ouverte sur le monde.

En regard de telles ambitions, les contours que prend le « tronc commun renforcé » font bien pâle figure. Sans doute parce que le projet est ambigu, traversé qu'il est par des courants contraires.

Une réforme pour le moins ambiguë

Certes, on ne peut nier que l'humanisme irrigue le texte du nouveau référentiel : « *devenir un citoyen actif, émancipé, critique, créatif, solidaire des générations actuelles et futures ; acquérir des savoirs et des outils de compréhension plurielle du monde, en vue de penser et d'agir ; développer un plaisir d'apprendre soutenu et renouvelé ; s'épanouir dans les différentes facettes de sa personnalité ; acquérir des outils de construction de son identité sociale, réelle et virtuelle ; s'ouvrir à la pluralité des activités humaines dans la perspective d'un choix positif et mûrement réfléchi d'étude ; continuer à apprendre dans*

⁵ Mémoire de notre campagne « Ambition et équité pour l'éducation », initiée en mars 2020 : <https://www.sko-lo.org/campagne-2020-de-laped/>

une société complexe et mondialisée »⁶. Ailleurs il est aussi question d'« *accompagnement personnalisé* », de « *rendre l'enseignement plus soutenant* », etc.

Le problème, c'est qu'en réduisant les objectifs du tronc commun à l'acquisition et à la maîtrise des savoirs de base et en diluant les disciplines en de vagues domaines d'apprentissage, sans se donner le cadre structurel et les moyens nécessaires, le Pacte risque bien de passer à côté de cet objectif « *citoyen critique* ». Il nous éloigne de l'ambition d'une construction systématique, structurée et profonde des savoirs « *de compréhension plurielle du monde* ».

Les deux mantras du Pacte - acquisition et maîtrise des savoirs de base + nécessité d'apprendre tout au long de la vie -, correspondent pile-poil à ce que réclament les pouvoirs économiques qui entendent exploiter nos « *ressources humaines* ». Est-ce un hasard ?

Autre indice : la conception du polytechnique qui s'exprime dans la réforme. Au lieu d'être intégrée dans la vision d'une citoyenneté intelligente, responsable et critique, elle est présentée comme un moyen de choisir sa profession et de s'adapter à l'évolution sociale : « *C'est en effet aussi un des grands objectifs du tronc commun : permettre aux élèves de découvrir un éventail plus large d'apprentissages. Avec notamment le renforcement du volet culturel et artistique de la formation mais aussi celui du volet technologique et numérique.* », nous dit Geoffroy Le Clercq. Juste un peu de travaux manuels, un peu d'art et de culture, pour dire qu'on valorise toutes les intelligences et, en fait, pour mieux orienter et sélectionner ?

Quand les auteurs disent vouloir « *doter tous les jeunes d'un même socle de savoirs et de connaissances dont la maîtrise est jugée indispensable dans la société du 21^e siècle* », leur formulation trahit l'ambiguïté du projet. Veulent-ils aider les élèves à s'adapter à cette société du 21^{ème} siècle, aussi détestable soit-elle ? Ou, au contraire, veulent-ils leur apprendre à en cerner les mécaniques mortifères et leur donner les outils pour participer à sa transformation ?

Enfin, bon nombre d'expressions qui suintent des discours autour du Pacte sont révélatrices de la persistance d'un sale air du temps : « *esprit d'entreprendre* », « *apprendre tout au long de la vie* », « *profil* », etc. Voilà maintenant plus de quarante ans qu'a été pris le virage néolibéral. Trente ans que, paraît-il, l'Histoire est finie. Warren Buffett, pendant un temps l'homme le plus riche du monde, ne s'en cachait pas : « *Il y a une guerre des classes, c'est un fait. Mais c'est ma classe, la classe des riches, qui mène cette guerre et qui est en train de la gagner.* » Emportée dans le courant dominant, comme les autres services publics, l'École est avant toute chose sommée de s'adapter aux attentes d'un marché du travail que l'on sait profondément dualisé et aliénant. Pacte ou pas Pacte.

Ambition et équité pour l'éducation !

Non, décidément, ces contorsions, pour essayer vainement de concilier un puissant courant ultra-libéral et quelques velléités humanistes, ne peuvent nous convaincre.

Une fois de plus, nous invitons chacun-e à rejoindre notre lutte pour une École démocratique : 15 élèves par classe en début de scolarité, dans des écoles socialement mixtes, des lieux de vie ouverts, organisés et encadrés à un niveau répondant aux besoins, offrant à tous une ambitieuse formation générale et polytechnique, c'est possible ! C'est ce dont l'humanité a le plus urgent besoin !



⁶ Référentiel des compétences initiales, FWB, juillet 2020

La culture générale, vraiment indispensable au tronc commun ?

Par Olivier Mottint

Pour l'Aped, l'acquisition par tous les jeunes d'une « culture classique » constitue l'un des éléments constitutifs d'une Ecole véritablement démocratique. Pourtant bon nombre de discours, dont certains tenus par des voix se réclamant du progressisme, tendent à mettre en cause — ou du moins à relativiser — l'opportunité d'un tel objectif. La culture générale est ainsi suspectée d'être un simple instrument de domination, de reproduction ou de distinction sociale. Ou encore un encombrant bagage pour naviguer dans un « monde moderne en perpétuel changement », qui réclamerait bien davantage des « têtes bien faites » aptes à s'adapter plutôt que des têtes trop pleines de lourds savoirs invariablement présentés comme inertes... Alors, la démocratisation de la culture générale par l'Ecole... une ambition surannée ?

La culture... Un élitisme excluant au service des dominants ?

Ardent défenseur de la culture populaire, Claude Duneton (1979) écrivait ces lignes, il y a un peu plus de 40 ans :

« C'est que nous croyons à la culture. A une certaine culture... Et la culture c'est quelque chose ! Ça intimide. On n'ose pas la gratter. Elle nous a été donnée, on lui fait des révérences... A force de vous entendre seriner dès l'enfance que tout ce que l'on vous propose est bel et bon, est l'Exemple même, la Beauté en tenue de gala, vous finissez par y croire. Pendant longtemps, lorsque j'entendais le mot culture, je pensais d'abord à un champ de pommes de terre... (...) Et puis naturellement je me rappelais bien vite que c'était pas ça : qu'il s'agissait de la Grande Culture, de l'unique, de la vaste, de la très belle, de la Culture aux grands pieds ! « L'ensemble des connaissances acquises qui permettent à l'esprit de développer son sens critique, son goût, son jugement », comme dit Robert. — Oui mais c'est très orienté tout ça, non ?... Le goût, le jugement... L'ensemble des connaissances acquises peut-être, mais ça dépend tout de même lesquelles ! On ne dit jamais de quelqu'un

par exemple : « Cet homme est très cultivé, il connaît Marx et Lénine sur le bout du doigt. » Hein ? C'est vrai, ça fait curieux comme remarque... A l'oreille, ça ne passe pas. Pas plus que : « Cultivé ? Vous pensez, il travaille sur les nouveaux ordinateurs Machin ! » Ce serait choquant à la limite... Non, un homme cultivé, ce n'est pas ça. Il connaît d'abord ses classiques. Non pas pour en faire une critique historique circonstanciée, non, comme ça, pour l'ornement de ses pensées. Racine, il en cite deux ou trois vers... Mallarmé. Il sait reconnaître un Breughel, un Beethoven. Il a lu Proust en entier, Balzac... Bref il est cultivé quoi ! On dit aussi que la culture c'est ce qui reste quand on a tout oublié. Ben oui. Ce qui reste, c'est un sentiment, une impression, une manière de voir les choses — une vision. Comme on a oublié d'où elle vient cette vision, elle nous paraît naturelle, la seule qui soit. C'est comme celui qui porte des lunettes de soleil, il oublie ses verres teintés ; ça lui colore l'existence, il cherche pas à en savoir plus long ».

Duneton invitait ainsi ses lecteurs à observer une forme de méfiance à l'égard d'une certaine conception « bourgeoise » de la culture, de même qu'il dénonçait la déférence dont on pouvait faire preuve à son endroit. Il interrogeait notamment l'arbitraire de l'élection des contenus culturels légitimes, qui détermine les connaissances, les goûts et les usages qui se trouvent inclus ou au contraire exclus de la « Grande Culture ». Il mettait en évidence le fait que cet arbitraire n'est pas neutre, et légitime un certain ordre des choses, favorable aux puissants.

C'est un questionnement qui conserve de sa pertinence aujourd'hui... Dans un plaidoyer en faveur de la culture générale, Normand Baillargeon (2011) met lui aussi en évidence les biais classistes, sexistes, ethnocentristes voire racistes que l'on peut trouver à foison dans les productions culturelles du passé, qui véhiculent les stéréotypes de leur temps, et dont on observe encore bien souvent la persistance dans des productions contemporaines... et ce jusque dans les manuels scolaires (CEMEA, 2012). Faut-il pour autant écarter Balzac et Flaubert au motif qu'on peut trouver sous leur plume, çà et là, un réel mépris des classes laborieuses ? Ou renoncer à Colette ou à Victor Hugo parce que certains de leurs textes se font l'écho de la condescendance occidentale — aux francs relents de racisme... — qui prévalait en leur temps ? Ou encore faire l'impasse sur la mythologie grecque, la philosophie de Proudhon ou l'anthropologie de Levi-Strauss du fait qu'on puisse y trouver

les stigmates d'une évidente misogynie ? Pour Baillargeon, ces critiques tout à fait fondées faites à la « culture classique » ne constituent évidemment pas des raisons suffisantes pour procéder à son oblitération ni pour disqualifier l'ambition de la faire partager au plus grand nombre. Plutôt que de jeter sans ménagement la culture classique par-dessus bord, le travail de l'enseignant consiste bien davantage à contextualiser ces œuvres culturelles, et à développer avec les élèves un rapport critique et circonstancié à leur égard. Loin de la pieuse déférence à l'égard des œuvres de la culture classique dénoncée à juste titre par Duneton, c'est ce regard critique qui peut permettre de discuter à la fois de leurs qualités et de leurs aspects les plus contestables, et de décrypter *in fine* la vision du monde qu'elles donnent à voir, pour éventuellement en débattre... En gros, comme le dit bien Meirieu (in Kübler, 2001), rencontrer les œuvres sans s'y soumettre. Peut alors s'installer en classe un dialogue avec celles-ci, qui nourrit la pensée des élèves et contribue à élargir leurs horizons. Tout en observant toutes les précautions dues à l'âge des élèves et à leur maturité psychologique relative, il paraît nettement plus formateur de les amener à construire leur pensée avec et contre les œuvres que sans elles.

Il est tout aussi nécessaire de remédier aux biais classiste, sexiste et ethnocentriste en incluant dans la sphère de la « culture scolaire légitime » ces formes culturelles qui en ont été arbitrairement exclues. Il ne s'agit pas là de sombrer dans un relativisme qui consisterait à affirmer qu'il y a une équivalence entre les « grandes œuvres » et les marchandises culturelles les plus futiles pourvues par une certaine industrie culturelle et médiatique, qui participe du détournement de la pensée plutôt que de son étayage (Postman, 1985). Il s'agit plutôt, notamment, d'octroyer tout l'espace qu'ils méritent à la culture populaire et à des genres culturels trop souvent dédaignés — musique populaire, bande dessinée, science-fiction, art urbain, etc. — qui recèlent pourtant de véritables joyaux, ou qui peuvent constituer, en tant que produits d'un contexte historique et géographique, des portes d'entrée tout à fait pertinentes pour une lecture politique, idéologique, philosophique voire religieuse des sociétés (Mordillat, 2010).

Dans la même perspective, doivent immanquablement avoir leur place en classe les œuvres qui portent la voix des classes populaires et des personnes victimes du sexisme, du racisme, ou d'autres injustices. Les romans, BD, chansons,

peintures, films, photographies, pièces de théâtre... peuvent ainsi faire ressentir le caractère inique et la dureté des conditions éprouvées par ces personnes, et devenir, comme l'écrit Lordon (2016), des « machines affectantes » qui donnent l'envie de s'intéresser plus avant aux problématiques qu'elles soulèvent. Précisons d'emblée que pour dépasser le seul stade de l'émotion et de l'indignation, il est absolument nécessaire que ces « machines affectantes » que sont les arts et la littérature soient solidement arrimées à la transmission d'un vaste socle de connaissances, indispensables pour structurer les pensées et les potentielles luttes ultérieures. De même, toute œuvre, si progressiste soit-elle, exige en classe un examen critique rationnel sans lequel l'enseignement verse dans l'endoctrinement, et l'objectif d'émancipation le cède à la manipulation et à la propagande.

Le biais ethnocentriste peut quant à lui être corrigé en introduisant en classe des produits d'autres cultures, actuelles ou passées, et en procédant à une « épistémologie interculturelle » qui montre comment les connaissances et les pratiques des Hommes se sont bâties à travers le temps via une interfécondation réciproque des différentes cultures. Au cours d'Histoire, ce biais ethnocentriste peut encore être contrecarré en croisant les regards sur un même événement (la colonisation, la guerre froide...). On pourrait procéder au même exercice à partir d'éléments de l'actualité : confronter ce que l'on dit, dans les « démocraties occidentales » et en Chine, de la « question tibétaine » ou des récentes tensions à Hong Kong, comparer les regards « occidentaux » et « orientaux » sur le nucléaire iranien, etc.

Un pur instrument de distinction ?

Le fait que la bourgeoisie cherche à se distinguer culturellement des autres classes sociales était déjà formalisé en 1925 par Edmond Goblot, mais c'est généralement vers Bourdieu que les yeux se tournent sitôt que l'on évoque *La Distinction* et la volonté de la bourgeoisie d'user de sa maîtrise de la culture classique (notamment...) comme d'un procédé d'esbrouffe. On n'entrera pas ici dans une description de la thèse de Bourdieu, qui est plus complexe et nuancée que la caricature que l'on en fait parfois. Ce qui nous intéresse est plutôt cette vulgate qui en est issue, et qui tend à présenter la transmission de la culture classique comme un projet aux accents réactionnaires.

Cette vulgate, donc, part de la prémisse selon laquelle la bourgeoisie affiche son affinité et son aisance avec la culture classique pour faire montre

de sa supériorité. Cet état de fait était peu contestable à l'époque où Bourdieu publiait *La Distinction*, mais il doit être fortement nuancé aujourd'hui. Coulangeon (2011), Glevarec (2013) et Lahire (2004) montrent ainsi, chacun à leur manière, que les goûts et les pratiques culturels de la bourgeoisie n'ont plus l'homogénéité d'antan, et ne se conforment plus strictement à la culture classique, tant s'en faut. On assiste en effet à un affadissement des hiérarchies culturelles, et la distinction opérerait maintenant davantage par la démonstration de son éclectisme culturel plutôt que par une affiliation étriquée à la culture classique (Donnat, 1994 ; Peterson, 1992), qui passerait plutôt pour de la ringardise.

Mais là n'est pas l'essentiel... A partir de cette prémisse quelque peu datée, d'aucuns en viennent ensuite à conclure abusivement que la culture classique n'est que — ou est surtout — un instrument de distinction, lui ôtant ainsi tout ou partie de sa valeur intrinsèque. Cette déduction paraît pour le moins hasardeuse... Quand bien même la bourgeoisie ferait un usage ostentatoire de la culture classique pour affirmer sa superbe, ça ne signifierait pas pour autant que cette culture n'a pas de valeur en soi. Nul doute que certains pédants affichent leur goût feint ou réel pour Mozart ou les grands crus pour épater la galerie, mais cela n'enlève rien à leur authentique saveur respective...

Une autre idée souvent associée à ces arguments est que la sélection scolaire s'exercerait principalement à partir de la maîtrise de la culture classique, et que l'importance accordée à cette « culture élitiste » par l'Ecole concourrait donc à la *Reproduction*. Ce n'est évidemment pas totalement faux, mais cela mérite cependant d'être significativement relativisé, la « rentabilité scolaire » de la culture classique étant déclinante et dépassée par d'autres facteurs dans le processus de *Reproduction* (Draelants, 2018). Puis, surtout, cet état de fait ne devrait surtout pas conduire au renoncement ! Par exemple, la maîtrise de la « langue cultivée », inégalement stimulée par les familles, est sans nul doute un avantage pour les enfants des classes supérieures... Faut-il dès lors en rabattre sur les ambitions en ce domaine au motif de ne pas « défavoriser » les élèves issus des classes populaires ? Ou plutôt se battre pour construire un système scolaire qui puisse faire accéder ces derniers à ce qui était auparavant la chasse gardée de la bourgeoisie ?

La seconde option s'impose immanquablement aux partisans d'une école à la fois ambitieuse et égalitaire. C'est un projet difficile, puisqu'on fait le pari de résorber les inégalités socio-culturelles, et qu'on est même parfois confronté à la résistance des élèves les plus éloignés de cette culture qu'on souhaite leur transmettre. Une pseudo-bienveillance consisterait alors à leur éviter de se confronter à cette « culture élitiste » et exigeante qui les met en difficulté où à laquelle ils rechignent... Ce serait là une bienveillance de pacotille, qui enfermerait les élèves dans leur condition sociale initiale, et procéderait d'une résignation des adultes qui ont la responsabilité de contribuer à leur émancipation.

Une culture humaniste, oui... mais pas seulement

Si la culture générale est bien autre chose qu'un instrument de distinction, quelles sont alors les fonctions essentielles qu'elle remplit et qui justifient qu'on fasse tant de cas de sa transmission à l'Ecole ? On n'a certainement pas la prétention, ici, de répondre à cette question de façon exhaustive... Quelques éléments de réponse sont déjà apparus en filigrane dans les paragraphes précédents, concernant notamment les cultures artistique et littéraire, qui permettent d'étendre notre imaginaire, en nous faisant accéder aux situations que d'autres peuvent vivre, et aux émotions qu'ils peuvent ressentir. Ce faisant, ces œuvres contribuent « à l'extension de notre sympathie et à briser ces barrières qui nous interdisent de voir l'Autre comme un être humain » (Baillargeon, 2011, pp. 69-70). Selon Nussbaum (2011), ceci concourt à faire de la littérature un outil au service du développement empathique et éthique des élèves. Nous avons évoqué aussi ce dialogue critique avec les œuvres qui éclaire la pensée des élèves et les aide à se construire, « parce que le livre est le lieu où l'on peut réécrire indéfiniment sa propre histoire en lisant l'histoire de l'autre ; parce que le livre est le lieu où l'on peut entendre la tradition et projeter dans les interstices, dans les interlignes, ses propres préoccupations (...) ; parce que ces grandes œuvres-là restent des œuvres qui nous permettent de trouver du sens à notre propre vie, non pas le sens de ces œuvres, mais le sens de notre vie confrontée à de nouveaux problèmes, mais éclairée par la culture des Hommes » (Meirieu, in Kübler, 2001). Il y a encore, bien sûr, le plaisir que les arts et la littérature nous procurent, et qu'on aurait tort de considérer avec dédain.

La culture générale a encore une fonction plus large, et fondamentale : son acquisition devrait

permettre aux futurs citoyens que sont les élèves de se forger une pensée autonome qui les autorise à participer à la « *conversation démocratique* » en citoyens éclairés (Baillargeon, 2011). Loin d'être une coquetterie au service de « l'ornement des pensées », la culture générale constitue un instrument central de la compréhension du monde et de sa transformation ultérieure. Sitôt que l'on assigne cette fonction démocratique à la culture générale, il devient évident qu'on ne peut la limiter à son acception usuelle, qui tendrait à la circonscrire à ses dimensions littéraire et humaniste. Or pour comprendre le monde et y agir en citoyen critique et solidaire, cette culture littéraire et humaniste est certes indispensable, mais en aucun cas suffisante. Traversant des enjeux socioéconomiques, sanitaires, environnementaux, éthiques, etc., les débats et luttes actuels et futurs exigent non seulement des citoyens qu'ils disposent d'une culture littéraire, artistique, historique, géographique et philosophique, mais aussi qu'ils puissent s'appuyer sur de larges connaissances scientifiques et mathématiques, ainsi que sur une véritable culture polytechnique (voir par ailleurs de ce numéro).

Le territoire de ces connaissances indispensables à la compréhension du monde est immense. Et c'est d'ailleurs une tâche primordiale pour les progressistes de les identifier, discipline par discipline. Sacré défi... Hirtt, Kerckhofs & Schmetz (2015) et Baillargeon (2011) ont déjà proposé des grandes lignes de cet inventaire, tandis qu'aux Etats-Unis, Hirsch, Kett & Trefil (2002) en ont fait un répertoire de près de 700 pages. Avis aux amateurs...

Un objectif hors de portée ?

Face à l'ampleur des contenus qu'il s'agit dès lors de faire acquérir aux élèves, d'aucuns prônent... le renoncement. Devant l'inflation exponentielle des connaissances humaines, disent-ils, l'enjeu actuel n'est plus d'assurer leur illusoire transmission, mais plutôt de développer des méta-compétences telles que la résolution de problèmes, l'esprit critique, la créativité ou encore la capacité d'apprentissage (elle-même déclinée en diverses formules : « apprendre à apprendre », « apprendre tout au long de sa vie », etc.). Ils n'écartent pas les savoirs, mais tendent à minorer leur importance et à les présenter comme inadaptés à « un monde en perpétuel changement » : « *Le monde moderne se moque bien de ce que vous savez* », déclare ainsi Andreas Schleicher (in Baumard, 2014), directeur de l'éducation de l'OCDE.

C'est un curieux raisonnement, après avoir constaté que la production des connaissances humaines

est en plein essor, d'en déduire qu'il faille en transmettre une quantité moindre... On voit bien sûr poindre, derrière cet argumentaire, l'opportunité des milieux économiques, qui n'ont de cesse de réclamer la formation de travailleurs flexibles et « compétents » (Hirtt, 2009), et font peu de cas des connaissances qui conditionnent l'exercice d'une citoyenneté critique. Mais au-delà de cela, même à considérer sérieusement ces méta-compétences, on ne peut que constater qu'elles requièrent de très solides et de très vastes connaissances.

Comment en effet résoudre un problème de mécanique automobile par exemple, si vous n'avez aucune connaissance sur le sujet ? Ou résoudre un problème de thermodynamique si vous ignorez tout de ses principes ? La résolution de problèmes, pour être efficace, exige toujours des connaissances disciplinaires ou techniques bien ancrées en mémoire. Certains diront qu'« *il suffit d'aller voir sur internet* », pour autant qu'on ait « *appris à apprendre* »... A la limite, cette solution peut être envisagée pour des problèmes mineurs (purger un radiateur, récurer une casserole...), et encore cela sera-t-il moins efficace que si l'on dispose des connaissances nécessaires. Mais sitôt que les problèmes se complexifient (comprendre un article sérieux sur la situation politique au Proche-Orient, le nucléaire et les énergies renouvelables, suivre un webinaire sur la physique quantique ou la programmation informatique...), plus il est nécessaire de disposer de solides connaissances, qui jouent le rôle de structures d'accueil des nouvelles informations, et en conditionnent la compréhension et l'appropriation. L'idée selon laquelle il existerait une capacité de résolution de problèmes et une capacité d'apprentissage transversales, indépendantes des savoirs et transférables à divers domaines relève largement de la mystification (De Bruyckere, Kirschner & Hulshof, 2020 ; Roterham & Willingham, 2010).

Il en va de même pour la créativité : sauf à la confondre avec un vulgaire spontanéisme qui consisterait à produire du pas-grand-chose à partir du néant, on se rend vite compte qu'elle est tributaire de la disponibilité en mémoire de larges connaissances. Créer un vaccin, une œuvre artistique, une recette de cuisine, c'est réaliser une re-composition inédite à partir de connaissances que l'on a acquises précédemment ; et plus notre répertoire de connaissances est vaste, plus il donne de l'envergure à notre créativité.

L'esprit critique enfin n'est pas une capacité qui se développerait et opérerait hors-sol. Pour faire

preuve d'esprit critique dans un domaine, nous devons certes mettre en œuvre des attitudes et une démarche sceptique (vérifier les sources, évaluer la validité des éléments de preuve, les confronter aux arguments adverses...), mais nous devons complémentarément disposer de connaissances propres au sujet traité. Vous êtes à la merci du garagiste véreux et de sa facturation abusive si vous ignorez tout des causes potentielles de la panne de votre voiture, comme vous êtes à la merci de l'expert télévisuel en politique internationale si vous n'avez pas les prérequis solides en géopolitique qui vous permettent d'éprouver ce qu'il avance...

Que ce soit en matière de résolution de problèmes, de créativité, d'esprit critique ou d'aptitude à apprendre, il n'est décidément pas de tête bien faite qui ne soit aussi bien pleine.

La nécessité d'indispensables réformes structurelles

Le monde complexe et incertain qui est le nôtre aujourd'hui et qui sera celui des élèves demain exige donc d'eux une culture générale plus riche que jamais. Il ne suffit pas, bien entendu, de décréter cet objectif pour qu'il se réalise derechef... Il ne suffira pas non plus d'enjoindre les enseignants à innover en élaborant des « plans de pilotage » ; ce serait là leur faire porter l'entière responsabilité de compenser les ratés d'un système éducatif déficient. Si l'on veut que tous acquièrent une ambitieuse culture générale, il est indispensable d'agir sur les conditions structurelles de notre enseignement. Un vrai tronc commun, qui donne le temps à tous les élèves de s'approprier la culture commune avant de se spécialiser, est une condition nécessaire mais pas suffisante. Il faudra en outre en finir avec la ségrégation scolaire qui creuse les inégalités. Renforcer en outre l'encadrement en début de scolarité pour que tous partent sur de bonnes bases et construisent un rapport positif aux apprentissages scolaires. Peut-être même augmenter le temps scolaire, ou en tout cas mettre sur pied une école ouverte en dehors des heures de cours, où les élèves pourront s'adonner à une variété d'activités allant de l'aide aux devoirs jusqu'au sport, au bricolage, au jardinage, à la danse ou à la culture.

Références

Baillargeon, N. (2011). *Liliane est au lycée. Est-il indispensable d'être cultivé ?* Paris : Flammarion.

Baumard, M. (2014). « *En France, l'enseignement n'est pas pertinent* » [article de presse]. Consulté sur le site web du journal *Le Monde* : https://www.lemonde.fr/societe/article/2014/08/29/andreas-schleicher-ocde-en-france-l-enseignement-n-est-pas-pertinent_4478859_3224.html

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris : Minuit.

CEMEA (2012). *Manuels scolaires et stéréotypes sexués : éclairage sur la situation en 2012*. Bruxelles : CEMEA.

Coulangeon, P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction*. Paris : Grasset.

De Bruyckere, P., Kirschner, P.A. & Hulshof, C.D. (2020). If You Learn A, Will You Be Better Able to Learn B ? Understanding Transfer of Learning. *American Educator*, 44 (1), 30-34.

Donnat, O. (1994). *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Découverte.

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

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Duneton, C. (1979). *Je suis comme une truie qui doute*. Paris : Seuil.

Goblot, E. (1925). *La barrière et le niveau : Etude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris : Félix Alcan.

Glevarec, H. (2013). *La culture à l'ère de la diversité : Essai critique, trente ans après La Distinction*. La Tour-d'Aigues : Editions de l'Aube.

Hirsch, E.D., Kett, J.F. & Trefil, J. (2002). *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston and New York: Houghton Mifflin.

Hirtt, N. (2009). A qui profitent les compétences [article]. Consulté sur le site web de l'Aped : <https://www.skolo.org/2009/10/01/a-qui-profitent-les-competences/>

Hirtt, N., Kerckhofs, J.-P. & Schmetz, P. (2015). *Qu'as-tu appris à l'école ? Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique*. Bruxelles : Aden.

Kübler, T. (Réalisateur). (2001). *L'éducation en questions, vol. 6 – Albert Thierry : faut-il encore étudier les grandes œuvres ?* [DVD]. France : Mozaïques Films.

Lahire, B. (2004). *La Culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

Lordon, F. (2016). *Les affects de la politique*. Paris : Seuil.

Mordillat, G. (2010). Cultures, mauvais genres. *Le Monde Diplomatique*, 675, 2.

Nussbaum, M. (2011). *Les Émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Flammarion.

Peterson, R.A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21, 243-258.

Postman, N. (1985). *Amusing Ourselves To Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. New York : Viking Penguin.

Roterham, A.J. & Willingham, D.T. (2010). "21st-Century" Skills: Not New, but a Worthy Challenge. *American Educator*, 34 (1), 17-20.

De quoi l'instruction polytechnique est-elle le nom ?

Par Pierre-Yves Henrotay¹

L'obscurantisme semble avoir encore de beaux jours devant lui. L'assassinat de Samuel Paty a particulièrement frappé la communauté éducative. Nous a ainsi été brutalement rappelée l'impérieuse nécessité de poursuivre et d'intensifier la lutte pour un savoir commun à tous les humains, quels qu'ils soient. Des concepts comme la liberté de pensée et d'expression, ou encore l'émancipation, ne peuvent rester purement théoriques. Ils doivent s'incarner dans la pratique de nos écoles. On pense immédiatement à la nécessité d'une culture générale étendue. On aurait tort de négliger l'importance de la culture technique, tout aussi vitale pour comprendre le monde actuel et devenir un citoyen critique. L'école démocratique sera celle qui offre à tous, sans distinction, les lumières des savoirs polytechniques. Une mission hélas quasi-impossible, dans une institution organisée pour servir les intérêts d'une « démocratie » de marché qui tire profit de la ségrégation et se contente de vagues compétences pour tous, réservant les savoirs de haut niveau à une élite. La Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) affiche dans son Pacte d'excellence la volonté de renforcer la dimension polytechnique du tronc commun d'enseignement. Ce qui s'annonce contribuera-t-il à éclairer les consciences ?

Voici bientôt dix ans déjà, l'Aped l'affirmait haut et clair : *Pas d'école démocratique sans instruction polytechnique*². Entretemps, l'expression a été reprise jusque dans les intitulés des réformes du Pacte d'excellence de la FWB. Notre revendication aurait-elle été entendue ? Pour y voir clair, rien ne vaut un retour à l'histoire des savoirs polytechniques - l'histoire d'une longue et progressive aliénation - et un rappel de ce que nous voulons au juste.

¹ Avec la complicité de Christian Ralembert.

² Tel était le titre de l'étude de Nico Hirtt parue dans L'école démocratique 47, en septembre 2011.

L'histoire dont nous héritons...

1. Quand l'industrie s'empare de l'homme

De nombreuses espèces animales se servent de pierres, de bâtons ou de feuilles pour transformer la nature selon leurs besoins, pour ouvrir une noix avec un caillou, pour construire un nid avec des brindilles. Le propre de l'homme, de l'«Homo faber» selon l'expression de Benjamin Franklin, n'est donc pas d'utiliser des outils, mais de les concevoir.

Au sein des collectivités primitives, une spécialisation s'opère au fur et à mesure que les techniques se diversifient et se complexifient. Cependant, malgré cette dynamique, chaque producteur garde la maîtrise des processus qu'il met en œuvre.

À partir d'environ 9000 av. J.-C., le développement de l'agriculture et la sédentarisation donnent naissance à de nouveaux rapports de production. Dans les villages céréaliers de la civilisation de l'Obeid, en Mésopotamie (VIe-Ve millénaires), l'accumulation locale de richesses produit l'émergence des premières classes sociales et des premières chefferies.

Quand la découverte de la métallurgie vient décupler les forces productives, cette division en classes sociales est déjà bien installée. L'exploitation et la spécialisation s'accroissent, mais les producteurs continuent à rester maîtres de leurs outils, à défaut d'en être toujours les propriétaires. Ce



constat reste vrai pour le serf ou le paysan pauvre du Moyen-Age, pour l'ouvrier ou l'artisan de la Renaissance, pour le travailleur des premières manufactures.

Le passage à l'industrie capitaliste, à partir de la fin du XVIII^e siècle, pousse la division du travail à l'extrême. Le machinisme établit une barrière entre la conception des techniques de production et leur utilisation. Désormais, le prolétaire n'agit plus que sous les impératifs de lois (économiques, techniques, scientifiques...) qui échappent à sa compréhension. Il n'impose plus son rythme à la machine, c'est la machine qui lui impose le sien. La non qualification de l'ouvrier, son ignorance, son abrutissement, deviennent bientôt les conditions de son «employabilité» dans le processus de production. L'innovation technique n'est plus un moyen d'alléger le travail de l'homme, elle ne sert plus qu'à augmenter le taux de profit du capitaliste et, parallèlement, le degré d'exploitation du travailleur.

2. Quand le capitalisme s'empare de la transmission

Jusqu'au début du XIX^e siècle, la forme principale de transmission de la culture technique était l'apprentissage. Dans les régions rurales, chez les fermiers ou chez les artisans, l'enfant apprenait grâce aux aînés, aidant à l'entretien et à la réparation des outils lorsque l'hiver s'installait. En ville, chez les ouvriers, cet apprentissage prenait parfois un caractère plus formel. L'enfant était placé chez un maître qui lui transmettait ses connaissances techniques, tout en assurant sa socialisation : il lui enseignait comment s'exprimer correctement, lui inculquait des règles de morale et de conduite, lui apprenait parfois à lire et à écrire. Mais l'avènement du capitalisme industriel entraîne l'urbanisation et la prolétarianisation des classes laborieuses. L'ouvrier devient l'appendice d'une machine pour qui ses qualifications importent peu. La famille rurale traditionnelle commence à disparaître et, dans les villes, l'apprentissage subit un recul important. Le déclin des lieux traditionnels de socialisation entraîne une augmentation de la délinquance qui va conduire la bourgeoisie à envoyer les enfants du peuple se faire éduquer à l'école au milieu du XIX^e siècle.

3. Quand la consommation s'empare du quotidien

Avec l'entrée dans la société de consommation, au milieu du XX^e siècle, le capitalisme franchit un pas supplémentaire dans l'aliénation de l'homme par la technologie. Désormais, ce n'est plus seulement

comme travailleur, mais aussi dans sa vie quotidienne, qu'il perd la maîtrise de son environnement technique. L'objet technologique est enrobé d'une mystique qui le rend tout à la fois étranger, incompréhensible, et infiniment désirable. L'école reproduit cette double aliénation. La technologie n'y est présente que dans la mesure où elle répond aux stricts besoins d'une formation spécialisée (dans l'enseignement qualifiant) ou à l'adaptation du producteur et du consommateur aux évolutions du marché. Seule l'élite a droit à une formation de type polytechnique dont elle se sert pour assurer sa domination. C'est pourquoi il est urgent de nous en emparer et de transmettre aux jeunes les outils de leur émancipation.

L'enseignement polytechnique dont nous avons besoin...

1. L'instruction polytechnique en tant que vision d'ensemble

Loin de tomber dans une spécialisation étroite, l'instruction polytechnique doit embrasser les principes généraux de tous les processus de production, mettre en lumière leurs bases scientifiques et initier les enfants comme les adolescents au maniement d'une grande variété d'instruments de travail. Il s'agit d'apporter une compréhension à la fois théorique et pratique de la production dans son ensemble, et ainsi contribuer à l'intelligence de la vie sociale.

2. L'instruction polytechnique en tant que théorie

La formation polytechnique doit permettre aux futurs citoyens de saisir le rôle historique de la technologie dans les changements de société. En les dotant des connaissances nécessaires, elle permet de conscientiser les jeunes aux enjeux environnementaux, sociaux et culturels des choix posés. En les confrontant à l'impossibilité d'une croissance illimitée, elle permet aux élèves d'ouvrir les yeux sur les contradictions fatales d'un système économique fondé sur l'accumulation.

Il est impossible de comprendre le monde économique et social sans comprendre l'acte productif qui est la source de toute richesse. S'il s'agit d'adopter une vue d'ensemble, il s'agit aussi d'acquérir des savoirs essentiels à la compréhension et à la conception de la technologie.

3. L'instruction polytechnique en tant que pratique

L'instruction polytechnique ne peut pas être seulement théorique. L'enfant doit apprendre concrètement ce qu'est le travail productif. Il faut «toucher» les objets, il faut manipuler et fabriquer des outils, il

faut planifier et organiser le travail, il faut dessiner des plans, il faut évaluer les dangers, les contraintes, estimer des marges d'erreur... Ce travail productif est un important vecteur de socialisation. Il permet aux élèves de se confronter à la nécessité d'une collaboration efficace pour venir à bout d'un projet socialement utile.

Concrètement, dans les écoles, ça ressemble-t-il à quoi ?

1. Le développement d'ateliers scolaires

La création d'ateliers scolaires répond à l'objectif de développer des connaissances et des aptitudes techniques chez les enfants, en favorisant une pédagogie constructiviste fondée sur le travail. Ces ateliers sont au cœur de notre vision de l'école «ouverte». C'est là que prennent corps les projets collectifs par lesquels l'école devient plus qu'une école : un lieu de vie.

2. La mise en place de cours théoriques de technologie

A côté de la pratique et en lien avec elle, il faut de véritables cours théoriques. Cette formation polytechnique théorique passe aussi par l'intégration de la dimension technologique dans d'autres disciplines : géographie, économie, histoire, sciences et mathématiques.

3. La découverte passive et active du monde de la production

Aujourd'hui, les écoles organisent des visites à caractère historique, culturel, artistique et scientifique. C'est une excellente chose. Nous proposons que les élèves se rendent également, chaque année, sur des lieux où l'on travaille. Afin d'ouvrir les jeunes à l'extraordinaire variété des technologies mises en œuvre, technologies qui pourront ensuite être approfondies dans le cadre des cours théoriques. Afin aussi de les confronter aux conditions de travail, au rythme du travail, aux dangers de la production et aux relations sociales en entreprise.

À partir d'un certain âge, il faut aller plus loin que les seules visites passives. Les jeunes doivent participer au travail productif. Outre l'expérience de la production et des techniques mises en œuvre, outre l'acquisition de savoir-faire et la découverte de contraintes comportementales, il s'agit de saisir l'importance des organisations représentatives des travailleurs et des diverses formes de leur solidarité. Car n'oublions pas que c'est grâce à celle-ci que la liberté d'expression, dans les urnes ou dans la rue, fut conquise par le peuple.

La différence que nous revendiquons...

Avec le Pacte d'excellence, la Fédération Wallonie-Bruxelles ambitionne de conférer une dimension polytechnique à notre enseignement. Cette volonté est manifeste, nous ne pouvons le nier. Par contre, sa concrétisation semble bien timide. Et éloignée des propositions que nous formulons. Timide, car les quelques heures prévues pour une éducation culturelle, artistique et technologique ne suffiront pas à transformer radicalement les choses. Elles n'amélioreront qu'à la marge la connaissance des processus de production par nos élèves, limitant leur compréhension des mécanismes qui régissent le monde où ils vivent. Éloignée de nos propositions, car aucune réforme structurelle n'accompagne le Pacte. Les effets de quasi-marché scolaire vont donc continuer à orienter précocement les élèves. Et le bagage technologique sera différent selon les enfants. Sa qualité, comme ses contenus, dépendront des établissements qu'ils fréquentent.

Pire, ce manque d'ambition laisse la porte de nos écoles grand ouverte à une marchandisation accrue. L'esprit d'entreprise et l'importance du tissu économique associé à nos établissements sont d'ailleurs fortement soulignés par le Pacte. Quant aux TIC, elles y apparaissent tantôt comme des outils incontournables, tantôt comme des enjeux éducationnels à évaluer localement (en fonction des plans de pilotage). Dans ce cadre, l'instruction polytechnique est le nom d'un cadeau fait au patronat. Les budgets alloués à la numérisation vont pouvoir ruisseler vers les entreprises privées. Les compétences vont pouvoir mesurer, avec une acuité nouvelle, l'employabilité de nos élèves.

L'instruction polytechnique, selon l'Aped, est tout autre. Elle vise à offrir à tous les enfants la maîtrise de leur avenir. La salle de classe n'y est plus le lieu où se consomme la culture néolibérale, où s'apprend la compétition, où s'acceptent les logiques marchandes, où se vit la soumission à la Silicon Valley. Elle devient un espace d'émulation et de socialisation où se bâtissent les rêves et où se rêvent les bâtisseurs de demain. Dans ce sens, l'instruction polytechnique est le nom d'un engagement démocratique. Celui qu'exige la liberté d'expression.

La présence, condition essentielle de tout enseignement

Par Jean-Sébastien Philippart

Par cette deuxième vague du coronavirus s'est indéniablement instituée l'expression « enseignement hybride ». Alternativement, 50% des élèves du 2^{ème} au 4^{ème} degré de l'enseignement secondaire bénéficieront d'apprentissages en « présentiel », pendant que les autres poursuivront en « distanciel ». Nous voudrions montrer que ces nouvelles catégories, dont l'inflation paraît inéluctable, reposent sur un *non-sens* : en toute rigueur, c'est-à-dire au regard d'une anthropologie philosophique, il ne peut pas y avoir d'« enseignement à distance ». Il s'agit là d'un simulacre produit et alimenté par un imaginaire aux effets bien réels et contre lequel se bat, ou devrait se battre, toute école portée par un désir démocratique. En d'autres termes, nous devons refuser de considérer l'hybridation comme relevant d'autre chose que d'une assistance boiteuse et passagère.

Une classe, une ambiance

Quatre murs. 26 élèves assis devant un enseignant qui communique des consignes. Les élèves prennent note et la plupart d'entre eux se mettent au travail. L'enseignant répond aux questions causées par telle ou telle difficulté et fait taire les agités. Au terme de l'exercice, l'enseignant procède à un feedback... Voilà, en réalité, une description très *abstraite* de la *situation* d'enseignement.

En pratique, tout enseignant sait déjà que pénétrer dans une classe, c'est être immédiatement *affecté* par un certain climat, dont la dominante, dans ses extrêmes, peut être la pesanteur d'attitudes fermées ou la légèreté de visages ouverts. Le professeur frappé par la pesanteur climatique tentera de l'ignorer, de l'affronter par la bande, ou de s'en servir pour briser le silence. La légèreté de l'ambiance, quant à elle, sera vecteur d'harmoniques ou de dissipation. De même, la navigation en classe, par temps clair, n'est jamais à l'abri de formations orageuses ou de petites tempêtes annoncées qu'il va falloir, là encore, affronter ou contourner. Quoi qu'il en soit, c'est bien dans un milieu trempé d'affectivité que les efforts des uns et des autres vont se profiler, se déployer, se dégager, se rencontrer, se séparer, s'exténuer ou s'écraser.

De la même façon toujours, au niveau de l'expérience vécue, les élèves ne sont pas simplement juxtaposés dans un *espace géométrique*. Aux yeux du professeur, par exemple, un tel ou un tel, par la violence de sa crispation ou le rayonnement de son sourire, tendra à *polariser* l'espace, au point d'estomper la présence des autres dans un arrière-fond presque indifférencié. Les enseignants connaissent ce sentiment pénible d'avoir à repousser « mentalement », pendant toute la leçon, tel élève, dont la dégaine suffit pour occuper, obséder, l'avant-plan de la scène, au détriment des autres. Quel soulagement lorsque cet élève manque à l'appel : la classe est repeuplée, redistribuée plus harmonieusement.

Les enjeux de la question

Comprenons-nous bien : il ne s'agit pas ici d'user de métaphores pour décrire une situation plus prosaïque. Il s'agit au contraire, par un langage qui peut paraître métaphorique, de *sortir d'un discours dominant* qui a fini par envahir l'enseignement et ne fait précisément pas droit au réel.

Au fond, il s'agit de concevoir qu'il n'y a pas d'enseignement possible sans un *ancrage* dans ce que les philosophes (phénoménologues) appellent la « *chair du monde* ». Un concept extrêmement complexe auquel ne nous pouvons ici que faire allusion. Mais un concept nécessaire pour déconstruire le discours dominant qui réduit la « transmission » à des échanges entre « émetteurs » et « récepteurs », à travers des « boucles de rétroaction », — de telle sorte que les tenants d'un tel discours, pris dans l'illusion qu'ils entretiennent, s'imaginent pouvoir transiter du « présentiel » au « distanciel », sans que s'opère à leurs yeux un saut *qualitatif*.

Précisons que nous nous situons, ici, relativement à la question de la présence *en sa dimension sensible*. Nous avons conscience que la question comporte aussi d'autres aspects, comme le problème de la mixité sociale ou la dimension socio-économique et culturelle des élèves (accentuée par le confinement). Mais eu égard à l'axe autour duquel se déploient nos réflexions, ces aspects paraissent latéraux, ce qui ne veut pas dire, dans d'autres perspectives, secondaires.

Or, que faut-il pour que de l'enseignement *ait lieu* ? Au minimum, deux choses. D'une part un *micro-événement* : face à une parole ou un geste du professeur, l'élève, d'une manière ou d'une autre, doit se dire : « Tiens, je n'y avais pas pensé ». De ce

micro-événement, d'autre part, quelque chose doit être *retenu*.

Ces conditions nous poussent dès lors à devoir braver une série de *paradoxes* qui échappent complètement à la *vision pragmatique ou positiviste* qui a cours habituellement. Vision où se rejoignent l'idéologie du « capital humain » et le behaviorisme des « compétences ».

Qu'est-ce que la « compréhension » ?

Comment admettre en effet que quelque chose d'*inédit* (un savoir ou un savoir-faire) atteigne les représentations de l'élève sans que, justement, l'*ébranlement* de son « système » de représentation ne signifie, de fait, son effondrement ? Pour penser cela, il s'agit de ne plus réfléchir en termes de système, mais épouser le langage de la *sensibilité*.

Seul un être vivant, doué de sensibilité comme l'être humain, est capable d'accueillir ce dont il n'avait pas préalablement idée, en se transformant à *même cet accueil*. L'accueil de l'inédit constitue déjà une transformation du vivant en vue de lui-même. Autrement dit, comprendre quelque chose (de nouveau), ce n'est pas être bousculé par quelque chose d'extérieur qu'il faudrait tant bien que mal, dans un second temps, assimiler ou intégrer ; mais, *au contact de l'autre* (l'inédit), je m'ouvre à moi-même (je prends conscience, je *réalise*) en tentant de résoudre pour moi-même l'énigme (l'inédit) qui s'offre à moi. Encore une fois, *ressentir* l'énigme, c'est déjà *être sensible* à son appel *en y répondant*.

Comprendre, — simultanément *s'ouvrir à de l'autre* et *prendre conscience*, simultanément *accueillir* et « *se* » *recueillir* —, constitue un *effort* qui n'a rien de *mécanique* et peut ainsi échouer, en allant trop vite ou pas assez. Ce qui veut dire aussi, que subsistent toujours des zones d'ombre ou des malentendus, y compris dans un effort « réussi » ou « accompli » ; l'acte de prendre conscience n'est jamais *transparent* à lui-même dans une sorte d'évidence absolue : il peut toujours s'approfondir et/ou se remettre en question (plus on en sait, plus on a envie d'apprendre).

Mais l'effort de l'élève à comprendre, *implique* l'effort du professeur. Celui-ci doit pouvoir *incarner* son discours ou son langage. L'incarnation consiste, ici aussi, à pouvoir tenir un *équilibre* : ne pas être absorbé par soi-même (narcissisme) ou, à l'inverse, ne pas être captif du regard des autres (les élèves) en se donnant en spectacle. L'effort, pour le professeur, à incarner son discours, doit être *motivé* par le regard et l'écoute des élèves

(qu'il a lui-même provoqués), de telle sorte que leur compréhension, en train de se faire, tende à *élargir et amplifier* l'effort enseignant qui *se sent* interpellé par le jeu des regards et la tension de l'écoute. C'est ce qu'on appelle couramment être porté par son auditoire (à l'écart des apparences de quelque fusion, produites par le mensonge démagogique). *Touché* et *motivé* par une attention (plus ou moins intense) de la part des élèves, mais aussi par leur manque d'attention (plus ou moins intense), le discours du professeur cherche, de cette manière, à ne pas s'abattre sous la forme de « données » (toutes faites). Son discours, incarné, attentif à soi comme aux autres, aura la *teneur* d'une *proposition*, laquelle, par définition, procède de quelque appel et se déploie elle-même, en écho, comme un appel (à y répondre).

On pourrait ainsi définir la pédagogie, — en deçà des divers courants où elle éclate et qui font l'objet (plus ou moins illusoire) des *sciences* de l'éducation —, comme l'*art* d'engendrer le difficile et fragile équilibre par lequel résonnent des propositions d'enseignement.

C'est dire qu'un *échange*, fût-il asymétrique, entre les élèves et leur professeur, peut avoir lieu dans la mesure où les questions qui surgissent sont elles-mêmes, pour une part, porteuses de réponses (quelque chose dans toute question se profile en une certaine direction que chacun va devoir s'efforcer de préciser à sa façon) et, à l'inverse, dans la mesure où les réponses qui surgissent sont elles-mêmes, pour une part, porteuses de questionnement (elles demandent à être comprises). Or, ce type d'échange conditionnant tout effort d'apprentissage, suppose la présence des uns et des autres, c'est-à-dire le *milieu charnel de la proximité* — où *ma conscience s'anime au contact de l'autre, dont l'attention est touchée et motivée par la mienne*.

Le milieu charnel de la proximité détermine ainsi un milieu *singulièrement paradoxal*, où les choses sont à la fois *séparées* les unes des autres et *impliquées* les unes dans les autres. En provoquant mon attention, l'autre agit *en moi* qui suis *ici* et qui, par ma réponse, agit *en lui* qui se tient pourtant *là-bas*. Nulle confusion mais l'espace-temps d'un tissage, celui, précisément, de la compréhension *entre nous*, scandée par des malentendus ou des blancs qui enlissent ou relancent les efforts. Cet espace-temps des échanges pourrait tout aussi bien s'appeler le champ de l'*inspiration* : j'inspire l'autre comme il m'inspire : « Tiens, on n'y avait pas pensé ».

Et c'est en vertu du caractère profondément paradoxal dont s'assure la texture du milieu charnel, que le langage, qui cherche à l'approcher, est poussé à embrasser, contre les platitudes du discours positiviste, la sensualité de certaines métaphores.

Matière et mémoire

Il appartient à tout enseignement d'être *retenu*, disions-nous. Là encore, les paradoxes nous obligent à reconduire les choses dans le milieu charnel de la proximité.

Déjà, mais nous ne nous attarderons pas non plus ici sur la question, la mémoire est de soi une réalité éminemment paradoxale, dont le discours positiviste est incapable de rendre compte, puisque si l'acte de remémoration a lieu au *présent*, il vise et saisit (plus ou moins bien) une *absence* : le passé qui *n'est plus*. Et quand bien même le travail de mémoire est-il rendu possible, dira-t-on, parce que ce qui s'est passé *a laissé des traces*, le paradoxe rebondit : toute trace a ceci d'énigmatique qu'elle *fait signe* en direction d'une *absence* dont nous pouvons, pourtant, avoir plus ou moins conscience. En ce sens, la mémoire vivante, c'est-à-dire envisagée autrement que comme un stock de données (positivisme), s'inscrit dans la sensibilité, un milieu susceptible d'appréhender des *choses absentes ou invisibles*, qui *ne sont pas là*, au même titre que les choses observables (qui obsèdent la vision positiviste), comme ce crayon déposé sur la table.

Pour en venir maintenant au fait qu'un enseignement n'est tel que parce quelque chose s'est acquis, il faut souligner que l'acquis — c'est-à-dire ce qui devrait à nouveau se mobiliser à telle ou telle occasion — suppose que l'élève (comme le professeur) ait, justement, *compris* (préalablement) ce dont il s'agissait. En d'autres termes, ce qui est retenu, ce qui va constituer la matière même de la mémoire vivante, n'est pas d'abord une juxtaposition ou une succession d'éléments, une série de données dont il aurait fallu faire la synthèse, — ce qui est essentiellement retenu n'est rien d'autre d'abord que du *sens* (produit/reproduit par l'effort de compréhension).

Or cette (re)production du *sens*, aspirée par la mémoire vivante, renvoie à la *sensibilité des choses*, c'est-à-dire à leur *musicalité*. C'est elle qui confère sa *profondeur* à la mémoire. Que ce soit d'une œuvre littéraire, d'un raisonnement mathématique ou d'un enseignant, ce dont nous nous souvenons toujours, au premier chef, c'est d'une certaine configuration, d'un certain style, d'un certain air, bref d'une certaine musicalité, au sens large, où les choses, dans la séquence retenue, se caractérisent par le fait de se répondre les unes les autres, sans que nous puissions les isoler les unes des autres, sous peine de perdre l'allure générale de ce qui constitue précisément l'*harmonie d'un sens*. Mais c'est sur fond de cette harmonie remémorée que nous pourrions alors voir apparaître, en



imagination, tels ou tels détails de l'œuvre, du raisonnement ou de la personne dont on se souvient.

Ainsi, se souvenir, comme condition de tout enseignement, revient à s'exercer à *rejouer* quelque chose, dont on sentira la *justesse* du fait de l'*accord* qui se produit avec la *silhouette* encore vague d'une certaine configuration, réveillée dans le passé, telle une *ombre* de ce qui s'est passé, et que vise l'acte de se souvenir à travers une sorte de pressentiment.

Des aptitudes et non des « compétences »

En somme, tout devient une affaire de reproduction, mais non pas au sens de l'imitation, si l'on entend par là, une copie qui ne sait pas vraiment ce qu'elle copie.

Le métier d'enseignant consiste à reproduire du savoir ou du savoir-faire qui passent par leur incarnation ; ce qui veut dire par la production de *gestes, de mimiques, d'intonations, selon un certain rythme, avec ses temps forts et ses temps faibles, ses expressions et ses blancs, ses intuitions et ses vides* : à travers la musicalité d'une proposition par laquelle du savoir/savoir-faire interpelle ou tente d'interpeller les élèves. Il y aurait beaucoup à dire sur la façon dont le professeur doit incarner le savoir/savoir-faire, c'est-à-dire se faire le *témoin* de quelque chose d'*invisible* : la dimension pratiquement *infinie* du savoir/savoir-faire dépassant celui qui en témoigne. (Même en son domaine, le « maître » ne connaît certainement pas tout. Et pourtant, il enseigne.)

De leur côté, *en léger différé* (source de possibles malentendus *mais source également d'une reprise vivante*), les élèves qui reçoivent la proposition, en vertu même de la teneur (sensible) de la proposition, ne la reçoivent pas comme une chose *toute faite* — laquelle ne pourrait que les assommer ou ne faire l'objet que de pâles copies. Qu'il s'agisse d'un cours de géographie ou d'ébénisterie, les seules choses dont est réellement faite une proposition d'enseignement sont des *exigences* et des *promesses*. Exigences telles que la proposition ne peut pas se comprendre n'importe comment. Promesses telles que les élèves sentent que la proposition les mène quelque part. Du côté des élèves donc, recevoir la proposition consiste à s'en saisir en cherchant à satisfaire, le mieux possible, les

exigences et les promesses en question, de telle sorte que se produise, à même l'effort de compréhension, la musicalité ou la résonance d'une intelligibilité qui réponde, en écho, à l'appel lancé par le professeur, à travers l'incarnation de quelque savoir/savoir-faire.

Or, dans de telles conditions, si l'effort de compréhension, entendu comme une forme de *composition*, est possible, c'est qu'il implique une certaine *capacité* ou *aptitude* à la reproduction ou à la composition. Mais là encore, telle ou telle aptitude *n'est pas donnée à l'avance*. Elle relève de la *puissance indéterminée* de la sensibilité (notre sensibilité n'est pas un objet) qui, par une proposition d'enseignement, *va être éveillée et se réveiller* comme aptitude à comprendre ou à réaliser telle ou telle chose, — c'est-à-dire *en se conquérant soi-même comme aptitude au fil d'une aventure que constitue sa réalisation*. La sagesse populaire le sait : c'est en forgeant que l'on devient forgeron.

C'est dire que ce que nous appelons les aptitudes éveillées dans la sensibilité et réveillées par la sensibilité, ne correspondent pas à ce que le discours dominant appelle les « compétences ». Lesdites compétences sont, en réalité, des *simulacres d'aptitudes*.

Car l'approche par compétences — considérant celles-ci comme des capacités à mobiliser des savoirs/savoir-faire, en vue de résoudre des situations complexes —, postule, par définition, une *déliation* entre les prétendues capacités et les savoirs/savoir-faire. Ceux-ci se retrouvent réduits à l'état de moyens dont se servent les compétences pour réaliser quelque chose, mais cela signifie qu'elles *préexistent* en quelque manière à ce qu'elles entendent mobiliser, par le fait même de la sélection des moyens adéquats (savoirs/savoir-faire) à laquelle elles procèdent. Ainsi, la déliaison entre compétences et savoirs/savoir-faire peut-elle éclater dans l'indifférence, par la promotion, aujourd'hui largement dominante, des « compétences transversales », sorte de méta-compétences traversant, *c'est-à-dire survolant*, toutes les matières ou disciplines¹.

En d'autres termes, les compétences comme simulacres d'aptitudes, — dont on ne voit pas très bien non plus comment, depuis ce qui semble leur caractère *inné*, elles pourraient faire face à des situa-

¹ Pour une analyse détaillée du non-sens de l'approche par compétences, nous renvoyons à Nico Hirtt, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », in *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009, et en particulier à la Partie II, « Mobiliser, sans connaître ni apprendre ».

tions réellement *inédites* —, correspondent, en réalité, à des *habitus* transmis et renforcés plus ou moins inconsciemment — et que les idéologues déguiseront en « talents », pour dissimuler les routines d'un capital socio-symbolique particulièrement inégal d'un élève à l'autre.

Le bal des simulacres

Nous avons donc essayé de faire sentir au lecteur attentif que la présence des élèves et de l'enseignant — dans le champ de la *proximité sensible*, dans le milieu où une certaine sensibilité s'adresse, en deçà de tout pathos, à une autre ou d'autres sensibilités qu'elle provoque —, n'est pas une modalité d'enseignement parmi d'autres, mais la condition de possibilité de tout enseignement.

C'est dire que si l'on est un tant soit peu réceptif à l'analyse, on ne peut plus considérer l'expression « enseignement à distance » autrement que comme une contradiction dans les termes. L'abîme qui sépare l'enseignement de son simulacre, l'« enseignement à distance », tient principalement à une double substitution : sur les écrans, la *vision* se substitue au regard ; avec les écrans, l'*audition* se substitue à l'écoute ou à l'entente entre nous.

Sur un écran, en visioconférence par exemple, le regard n'est plus réellement *en contact* avec d'autres regards : il s'appauvrit considérablement en une vision qui tend à être absorbée par les images de soi et des autres. D'où ces regards encombrés par eux-mêmes, ne pouvant s'empêcher de se regarder, en cherchant la « bonne » posture, pendant que l'autre parle ou fait signe derrière son écran. De même, par écrans interposés, l'entente s'écrase en une audition où l'échange d'« *informations* » prend le pas sur la subtilité des propositions. Rivé au numérique, malgré la qualité de la transmission, on sent que quelque chose ne passe pas ; aussi, quasi mécaniquement, on parle ou on s'exécute plus lentement, — mais la *lenteur ne constitue pas un rythme ou une musicalité en soi*.

Toutefois, que l'on ne se méprenne pas. Nous ne disons pas qu'un simulacre d'enseignement serait inutile en temps de confinement. À condition d'en avoir conscience, c'est un moindre mal. Mais si les mots ont un sens — et ceux qui affirment le contraire alimentent la confusion —, nous devons obstinément refuser certaines expressions, du type « enseignement hybride », par quoi l'on s' imagine inconsciemment une complémentarité entre « présentiel » et « distanciel », comme si, de façon absurde, l'enseignement et son simulacre se situaient sur le même plan. Quant au lyrisme de certains

psychopédagogues, dont la rhétorique revient à soutenir qu'« hybridation » ou « métissage » étant de *beaux* mots, ils doivent être *vrais* quelque part, nous les laissons à cette autre forme de confusion qui est la leur.

Mais il est un fait que la pandémie du Covid-19 a considérablement accéléré le récital d'un imaginaire, dont les éléments de langage se retrouvent sur toutes les bouches des « acteurs » de l'enseignement. Un imaginaire où les échanges se modèlent sur la « communication » entre « émetteurs » et « récepteurs », à travers des « feedbacks ». Un imaginaire où l'on échange des « informations », qu'il s'agit de « traiter » en fonction d'« indicateurs ». Un imaginaire où il n'est plus besoin de connaître puisque toutes les « données » sont d'ores et déjà disponibles, mais où il est besoin de traiter au mieux les « problèmes ». Un imaginaire où il s'agit désormais d'être « agile », c'est-à-dire, dans les termes du darwinisme social et politique qui ne dit pas son nom : « *s'adapter* ».

Inutile de préciser, on l'aura compris, que le marché des nouvelles technologies est particulièrement congruent à cette vulgate dominante de l'imaginaire cybernétique.

Par conséquent, croire, de près ou de loin, que de l'enseignement pourrait se faire à distance, c'est d'abord se faire le complice, le plus souvent à son corps défendant, d'un imaginaire où se décompose réellement l'École, au profit de puissances néolibérales.

Le piège tendu aux femmes et aux hommes de gauche est alors grossier, mais il marche à force de répétition et de fatigue : « Si vous ne voulez pas vivre avec votre temps, c'est donc que vous êtes réactionnaires. » Comme si le recul critique se confondait avec le pas en arrière : inquiétante bêtise des *réalistes*.

Ecole de la vie ou de la distance ?

Par Lutgarde Dumont

Selon un article de Cédric Enjalbert¹ dans le Philosophie magazine de septembre 2020, l'expérience des élèves et de leurs professeur-e-s au creux des mesures actuelles, dites « sanitaires », fut plus difficile qu'imaginé.

Il y est fait, entre autres, allusion à une professeure qui a tout essayé pour garder contact avec ses élèves et maintenir le niveau de transmission : elle a communiqué son numéro de téléphone, a repéré les élèves en décrochage et les a accompagnés au-delà de ses attributions officielles, etc. « *Sans cela, dit-elle, on aurait perdu tout le monde* ». De nombreux enseignant-e-s se reconnaissent probablement dans cette description de générosité. Les différentes évocations et citations de l'article que je vous présente ici serviront, je l'espère, à éclairer les fondements d'une... « résistance »...

Selon le chercheur Romain Delès (Centre Emile Durkheim, en France), il y a trois pièges au confinement : organisationnel (inégalités de logements, d'espaces liés au travail et d'espaces-temps) ; pédagogique (sélection mal aisée au milieu d'une profusion de ressources ; lien peu réalisable entre apprentissage et application) ; relationnel (le confinement a vu se dégrader certains liens enfants-parents, surtout dans les milieux populaires).

Pour le philosophe Maxime Rovere (*L'Ecole de la vie*, chez Flammarion), « *dans le rapport prof-élève, il y a cela de beau que chacun cherche à s'y construire soi-même. La relation fait naître ses propres termes. Vous n'avez pas deux individus qui entrent en contact mais un contact qui engendre deux individus. Cette relation est « chaotique », elle dépend de conditions initiales si fines qu'il est impossible de les contrôler pour produire un effet précis. - J'emploie le terme « iridescence », pour dire qu'elle se déploie dans une infinité de dimensions - linguistiques, affectives, historiques.* »

De son côté, Sébastien Charbonnier (*Aimer s'apprend aussi*, chez Vrin, 2019) nous livre ceci : « *En présence des corps, il y a un travail de mise en confiance, des signes envoyés aux étudiants, pour les faire oser prendre la parole. A distance, le silence est bien plus grand. On se retrouve le plus souvent à monologuer derrière son ordinateur face à trente élèves connectés. Dans cette configuration qui renvoie à l'isolement et à l'absence de groupe, la qualité du silence change. En présence, il vaut comme une invitation à se questionner. (...) L'apprentissage est une trajectoire. En étant en classe, les uns avec les autres, les élèves peuvent coconstruire le savoir mais aussi entreprendre un travail sur les rapports de pouvoir dans la classe. Quand un professeur descend de son estrade et prend dix minutes pour changer la configuration spatiale de la classe, il organise cet effet de passage dont parle Bachelard : on apprend dans les interstices, par différence.* » Charbonnier parle en outre de ce que peut révéler la crise : si un-e enseignant-e entretient un rapport souffrant avec ses élèves, il bénira la distance comme une fuite par rapport à ses affects négatifs ; par contre, en cas d'engagement heureux vis-à-vis de ses élèves, il ou elle sera déçu du télétravail.

Enfin, je citerai Maryanne Wolf (spécialiste du développement de l'enfant) : « *le retard normalement accumulé durant l'été augmente de façon exponentielle, en particulier pour les enfants les plus vulnérables qui pourraient perdre de dix mois à un an d'apprentissage scolaire.* » Et d'évoquer l'effet négatif de la lecture numérique sur le développement du « cerveau lecture » des enfants, avec effets à long terme. Le raisonnement critique, analytique, aussi bien qu' empathique et abstrait, sont autant d'outils précieux pour la démocratie à tous les âges et à tous les étages.

Pourvu que j'en aie écrit suffisamment pour vous nourrir de l'essentiel des découvertes de C. Enjalbert et pourvu, d'autre part, que j'en ai écrit trop peu pour vous inciter à découvrir l'entièreté de cet article riche.

¹ « L'enseignement à distance crée de la résistance »

Flandre : discrimination à l'inscription dans les écoles maternelles

Par Tino Delabie

De nombreuses écoles maternelles flamandes font de la discrimination lors de l'inscription de nouveaux élèves. Tant sur la base de l'origine ethnique que de la classe sociale. C'est ce que montre une étude (1) des sociologues Dounia Bourabain (VUB), Pieter-Paul Verhaeghe (VUB) et Peter Stevens (UGent).

Enquête auprès de 2243 écoles maternelles

En août 2018, les chercheurs envoient un e-mail à l'ensemble des 2243 écoles maternelles néerlandophones de Flandre et de Bruxelles. À chaque fois, ils se font passer pour le parent d'un enfant en bas âge qui doit aller à l'école pour la première fois. Ils s'enquière de la procédure d'inscription et demandent s'il est possible de visiter personnellement l'école. Six expéditeurs fictifs sont utilisés : à chaque fois deux parents d'origine belge, deux d'origine subsaharienne (pays africains au sud du Sahara) et deux d'origine maghrébine. L'un de la classe moyenne, l'autre d'un groupe socio-économique inférieur. Les courriels sont rédigés de manière presque identique, sans motif de discrimination, l'appartenance ethnique étant suggérée par le nom et le prénom du père et de l'enfant, la classe sociale par des informations sur l'emploi. Résultat : la grande majorité des parents reçoivent une réponse. Mais le contenu de la réponse diffère considérablement d'un expéditeur à l'autre.

L'origine des immigrants et un milieu social inférieur réduisent les chances d'inscription

Certains parents sont informés qu'ils peuvent inscrire leur enfant, d'autres devant se contenter d'un bref courriel indiquant que l'école est pleine ou a une très longue liste d'attente. Les parents d'origine belge ont 70% de chances de pouvoir inscrire leur tout-petit à l'école où ils envoient un courrier électronique, contre 40% pour le groupe subsaharien et 38% pour les parents d'origine maghrébine.

Concernant la demande de visite de l'école, la différence de traitement est encore plus frappante. Certains parents sont immédiatement invités à une visite personnelle, tandis que d'autres sont tout au plus renvoyés à la journée portes ouvertes. La probabilité que les parents d'origine belge soient invités s'élève à 70%. Pour les personnes d'origine



subsaharienne, à 31% et, pour les personnes du groupe maghrébin, à 32%. La position socio-économique des parents est également déterminante à cet égard. Dans le groupe d'origine belge, les familles de la classe moyenne ont 76% de chances d'obtenir une visite personnelle, tandis que pour les parents d'un groupe socio-économique inférieur, on atteint péniblement 36%. Les familles d'origine subsaharienne ou maghrébine d'un groupe social inférieur n'ont respectivement que 18% et 22% de chances d'être reçues personnellement.

Une réaction de Dounia Bourabain

L'une des chercheurs, Dounia Bourabain, a vivement commenté ces résultats : « *Le libre choix de l'école n'est pas accessible à tout le monde. Les écoles agissent comme des gardiens pour diverses raisons, par lesquelles elles ont une influence majeure sur la composition de leur école. Cela perpétue la ségrégation scolaire qui n'a fait qu'augmenter dans l'enseignement néerlandophone ces dernières années. [...] Les écoles investissent principalement du temps dans les soi-disant «élèves modèles», des élèves qui sont plus en phase avec la culture scolaire et ont donc besoin de moins d'investissements pour terminer leur parcours scolaire. Le système d'inscription n'est obligatoire que dans les communes en manque de capacités. On suppose donc que dans les communes sans pénurie de capacité, tout le monde a une chance équitable de s'inscrire, ce qui n'est pas le cas.* » C'est pourquoi les chercheurs recommandent une attention renouvelée à la mise en place d'un système central d'enregistrement qui prenne également en compte la préservation de la mixité sociale dans les écoles.

Le ministre Weyts regarde ailleurs

Le ministre Weyts rate rarement une occasion de se montrer dans les médias. Dans ce cas-ci, pourtant, il a choisi de ne pas réagir. Rien d'étonnant à cela : la N-VA fait tout pour maintenir la discrimination à l'entrée de l'école, sur la base de l'origine sociale et de l'origine ethnique. Déjà en 2014, le parti avait réussi à faire inscrire dans l'accord de coalition le principe de « liberté de choix maximale » pour les parents. Depuis lors, De Wever et ses acolytes n'ont de cesse d'annihiler toute velléité de régulation des inscriptions. Le décret voté en 2019 pour éviter les files devant les écoles les plus prisées, prévoyant le recours à un registre informatique centralisé, est en train de passer à la trappe. Tout est fait également pour supprimer le double contingentement, un système mis au point en Flandre pour introduire un peu de mixité sociale dans la composition des établissements. CD&V et Open VLD, trop heureux de monter dans l'attelage du gouvernement flamand, se sont mis à genoux.

Pour une politique d'inscription qui favorise la mixité sociale

Il est clair que les résultats de la recherche sur les inscriptions dans les écoles maternelles flamandes sont inconfortables pour les tenants du libre choix absolu de l'école et donc du maintien de la ségrégation sociale.

Les tenants d'une plus grande mixité sociale peuvent en revanche utiliser cette étude pour promouvoir des politiques de scolarisation garantissant à tous les enfants une école à la fois facilement accessible et socialement mixte. L'Aped a montré dans une étude, basée sur la population scolaire réelle des écoles primaires de la Région de Bruxelles-Capitale, que cela était possible.



Notre campagne ambition et équité, plus que jamais d'actualité !

Partagez notre pétition et mémorandum

www.ecoledemocratique.org

Rendez-vous en Janvier pour une conférence - débat via internet :

Des petites classes en début de scolarité

(L'étude STAR déchiffrée)



Ecole de Buigny-les-Gamaches

Nous sommes aux alentours de 1910. La photographie, éditée en carte postale¹, a été expédiée à l'inspecteur primaire. Buigny-les-Gamaches, environ 400 habitants, dans le département de la Somme (Hauts-de-France), a longtemps disposé d'une école à classe unique.

L'instituteur, « hussard noir de la République », trône au milieu de 28 garçons.

Ostensiblement placé au centre, le tableau noir porte une citation : « *Le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple : s'il ne l'est aujourd'hui, il le sera demain.* » Son auteur, le philosophe François-Jules Suisse, dit Jules Simon (1814-1896), fervent républicain, avait été ministre de l'Instruction publique sous la III^{ème} République.

¹ Elle est conservée dans les collections du Musée national de l'Éducation (numéro d'inventaire 1979.13865)

Etablissant un lien direct entre l'Ecole et l'édification du peuple, dans une perspective de compétition internationale (être « le premier des peuples »), ce document est emblématique de « l'ère des empires » et de la montée des nationalismes.

Au tournant des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, la mission de l'école est de plus en plus marquée sur le plan idéologique². Pourquoi ? Les nouveaux procédés de la sidérurgie et de la chimie nécessitent des installations industrielles gigantesques. De 1866 à 1896, par exemple, le nombre des établissements métallurgiques en Europe est tombé de 1.786 à seulement 171 unités. Mais, alors que le nombre des entreprises diminue, leur production et leurs effectifs gonflent démesurément. Les entreprises métallurgiques françaises du groupe Schneider, pour ne citer qu'elles, employaient 2.500 personnes en 1845, 6.000 en 1860, 10.000 en 1870. Voilà qui finit par donner une dangereuse consistance au « spectre » qui, depuis plusieurs décennies, hante la vieille Europe : une classe ouvrière nombreuse, disciplinée par l'industrie, de mieux en mieux organisée, et qui se dote d'une idéologie dangereuse pour le pouvoir : le socialisme. La Commune de Paris avait déjà résonné comme un coup de tonnerre. Mais entre 1880 et 1910, les partis socialistes révolutionnaires voient grandir sans arrêt leurs effectifs.

A cette menace interne s'ajoute une menace extérieure : la concentration industrielle fait entrer le capitalisme dans l'ère des grandes puissances impérialistes. Dès lors, désormais, l'Ecole doit enseigner l'amour de la patrie et des institutions. En France, en 1883, le républicain radical Paul Bert, dans un manuel pratique portant sur « L'instruction civique à l'école », destiné aux instituteurs, écrit ceci : « *Il faut que l'amour de la France ne soit pas pour (l'enfant) une formule abstraite, imposée à sa mémoire comme un dogme de religion, mais qu'il en comprenne les motifs, qu'il en apprécie la grandeur et les conséquences nécessaires. Car c'est en l'aimant et en raisonnant cet amour qu'il apprendra à se donner tout à elle, et, accomplissant jusqu'au bout son devoir de citoyen, à se dévouer, s'il le faut, soit pour le salut de la Patrie, soit pour la défense des principes dont le triomphe a fait de lui un homme libre et un citoyen. Ainsi sera réellement fondée l'Education nationale* ».

Combien des enfants de Buigny-les-Gamaches sont-ils revenus sains et saufs des tranchées de la « Grande Guerre » qui se profilait ainsi à l'horizon ?

² Nico HIRTT, *L'Ecole et le Capital : deux cents ans de bouleversements et de contradictions* : <https://www.skolo.org/2013/05/13/lecole-et-le-capital-deux-cents-ans-de-bouleversements-et-de-contradictions/>



A tous les décideurs qui nous disent que l'enseignement est une priorité...

Dans les écoles, on devrait pouvoir se laver les mains régulièrement. Mais il n'y a pas de lavabo dans toutes les classes, pas de toilettes propres, pas de papier WC. L'hygiène y est parfois douteuse.

On devrait aérer les classes mais nos fenêtres sont en piteux état, bloquées par les années, mal isolées, laissant passer les courants d'air... Le chauffage de bien des salles de cours est vétuste, inadapté.

On devrait projeter des cours informatisés mais nous n'avons parfois même pas de tentures pour occulter un peu le soleil qui empêche les élèves de lire sur écran.

On devrait être les champions des cours à distance mais nous n'avons eu que des formations sommaires, en urgence, et nous n'avons que 100 € par an pour nous équiper. Beaucoup d'écoles sont mal connectées.

Vous avez trouvé, en 2008, des milliards pour sauver les banques, vous débloquez des sommes astronomiques pour aider le commerce, vous êtes capables d'acheter des avions de combat et de mener des actions extrêmement coûteuses en Syrie et en Libye, à présent vous promettez des mesures pour le secteur de la santé. Elles seront probablement insuffisantes. Pour l'enseignement, il n'y aura que des miettes, sous forme, principalement, d'ordinateurs reconditionnés, même pas gratuits, à destination des élèves...

Ayez au moins la décence de ne plus claironner que l'enseignement est une priorité. Nous attendons un véritable refinancement de l'enseignement !

La régionale Aped de Bruxelles

Hommage à Samuel Paty : le gâchis

Le meurtre de Samuel Paty a profondément choqué la communauté éducative. Le ministre Blanquer, en refusant de satisfaire à la demande des syndicats d'enseignants de dédier la journée du 2 novembre à des réunions de concertation et de réflexion, y aura ajouté un sentiment de déconsidération et de mépris !

Au terme de laborieuses négociations, ministère et syndicats avaient réussi à se mettre d'accord sur le scénario suivant. Accueil des élèves reporté à 10 heures, pour permettre aux équipes enseignantes de se concerter. De 10 heures à 11 heures, discussion en classe, avec lecture de la « Lettre aux instituteurs » de Jean Jaurès ; enfin, à 11 heures, une minute de silence collective. Mieux aurait valu une « banalisation » complète de cette journée, qui aurait permis aux enseignants de préparer dans de meilleures conditions ce moment qui n'avait rien d'évident pour nombre d'entre eux. *« C'est un vrai souci s'il n'y a plus ce temps de concertation entre collègues. Moi je suis professeur d'histoire-géographie : travailler sur la liberté d'expression avec les élèves, c'est un peu mon boulot. Mais, pour les autres collègues, ça peut être compliqué. Certains ne sauront peut-être pas trop quoi dire. Certaines questions des élèves peuvent aussi les désarçonner, or il y a un enjeu de gestion de classe derrière. »*, déclarait ainsi un professeur en Seine-Saint-Denis.

Or, patatras, par une décision unilatérale du ministère, prise pendant le week-end, l'hommage a été réduit à la lecture du texte de Jaurès et à la minute de silence ! *« Le ministre de l'Éducation nationale fait le choix de réduire le nécessaire temps de réflexion, d'échange, de partage à une simple minute de silence. Il affaiblit aussi l'indispensable travail pédagogique que nous devons commencer avec nos élèves »*, a commenté le Snes-FSU (premier syndicat du secondaire). De nombreux enseignants témoignent ainsi de leur sentiment qu'on crée les conditions pour que les problèmes surgissent, quand il devrait au contraire s'agir de permettre à tous les élèves de comprendre et s'approprier des notions essentielles comme la laïcité et la liberté d'expression.

En Seine-Saint-Denis, un département où l'éducation nationale est déjà en grande souffrance, la volte-face du ministre a provoqué un mouvement de grève le lundi 2 novembre, jour prévu pour l'hommage. *« Toute la journée, nous allons pouvoir discuter, exprimer nos émotions... »* *« Certains collègues ont dit qu'ils ne se sentaient pas de faire cet hommage seuls : nous allons monter des binômes. Et l'hommage aura bien lieu ce mardi, dans les conditions que nous aurons décidées, avec des textes que nous aurons choisis. »*

Les autorités françaises semblent bien avoir choisi une autre approche de l'éducation à la citoyenneté : le jeudi 7 novembre, à 7 heures du matin, quatre enfants âgés de 10 ans étaient arrêtés à Albertville, pour « apologie du terrorisme », et placés sous le régime de la « retenue légale », qui permet de les garder et de les interroger

durant douze heures. Il leur était reproché d'avoir menacé leur professeur d'histoire-géographie après la séance d'hommage en classe. Ce qu'ils ont dit était peut-être très grave, dangereux ou irresponsable. Bien sûr, il faut s'en inquiéter. Mais la meilleure prévention, c'est de parler avec eux, de les aider à évoluer, de les éduquer en somme. Et il y a des gens dont c'est le métier, les éducateurs précisément, dans la diversité des métiers que ce mot recouvre. Parler, en particulier à des enfants, cela requiert de la compétence. Enseignants, éducateurs, psychologues, infirmières, assistantes sociales... c'est d'eux que ces enfants ont besoin. Au lieu de cela, le gouvernement se manifeste par sa suffisance et son goût de la répression.

PhS (source : l'Humanité, novembre 2020)

Précarité étudiante

« *Chaque début de mois, je me demande comment je vais faire jusqu'à... même pas la fin du mois, mais jusqu'à trois semaines ou deux semaines avant. Et je fais attention et à un moment j'ai dû faire un prêt pour pouvoir continuer mes études. Concrètement, chaque début de mois, ce n'est même pas "comment est-ce que je vais terminer le mois ?", c'est "comment est-ce que je vais arriver jusqu'à au moins la moitié ou les trois semaines ?* » Yassin est un des trop nombreux étudiants à tirer le diable par la queue. Et la crise actuelle aggrave évidemment les choses.

Le 17 novembre dernier, journée internationale des étudiants, la Fédération des étudiant-e-s francophones (FEF) dénonçait cet état de fait antidémocratique. Selon une enquête qu'elle a réalisée auprès de 7700 étudiants, 32% d'entre eux éprouvent des difficultés supplémentaires à payer leurs études. Pour 22%, cela a eu un impact sur leur capacité à payer leurs frais scolaires et 39% ont même du mal à payer leurs frais alimentaires ou soins de santé.

« *On sait qu'une année d'études, ça coûte plus ou moins entre 8000 et 12.000 euros lorsqu'on compte le logement, la nourriture, les supports de cours, les droits d'inscription, etc. Donc ça monte très très vite et donc c'est évidemment compliqué pour les familles d'arriver à suivre. Ce qui oblige un quart des étudiants à jobber pour payer leurs études et alors, les autres se débrouillent comme ils peuvent* », déclare Chems Mabrouk, la présidente de la FEF.

Tout l'enjeu est là : rendre l'enseignement accessible à tous et toutes, indépendamment du milieu socio-économique dont on est issu. C'est pourquoi la FEF en appelle à un ambitieux plan de lutte contre la précarité étudiante, bien au-delà des 3 millions d'aides mobilisés ponctuellement pour faire face à l'urgence de la crise. Il est plus que temps d'agir et de trouver des réponses structurelles.

PhS (source : RTBF info, 17/11/20)

Qui se cache (si peu!) derrière les réseaux sociaux ?

Le documentaire « *Derrière nos écrans de fumée* » (The social dilemma, réalisé par Jeff Orlowski et écrit par Davis Coombe, Vickie Curtis et Jeff Orlowski, 2020), à voir sur Netflix, semble répondre à cette question. Personnellement, je n'ai pu encore le visionner mais les avis que j'ai lus à son sujet m'y poussent.

En effet, j'ai appris que Tristan Harris, ancien ingénieur du design chez Google, s'y exprime ainsi :

« *Historiquement, c'est la première fois qu'un petit groupe d'une cinquantaine de designers en Californie prend des décisions qui touchent 2 milliards de personnes* » ; par ailleurs, Tim Kendall, ancien dirigeant de Pinterest (il a également été directeur de la monétisation chez Facebook) intervient aussi dans ce document : « *Ces outils ont été créés pour faire de belles choses. Par exemple, ils ont réuni des familles qui s'étaient perdues de vue ou permis de trouver des donneurs d'organes (...)* Nous avons tout simplement été naïfs par rapport au revers de la médaille ».

De cette naïveté, nous sommes nombreuses et nombreux à en avoir été captifs et captives sans doute : dupes avons-nous été et sommes-nous peut-être encore de ne pas réaliser combien nos faits et gestes devant nos divers écrans sont enregistrés seconde après seconde (ce que nous visionnons, combien de fois, pendant combien de temps, etc.), tout cela bien sûr dans une vision commerciale habilleusement habillée de gratuité (les annonceurs paient pour nous transformer en produits de leurs surnoises stratégies capitalistes, nous adaptions inconsciemment nos comportements de navigatrices-teurs influencés puis formatés par le flux permanent de publicités, bien étudiées en fonction de nos goûts enregistrés par les décideurs et décideuses de nos vies d'internautes); nous devenons ainsi de bien sages consommatrices-teurs aux choix réglés par les riches de ce monde.

Par exemple, le film évoque la valeur marchande d'un cochon mort (chacun-e de nous isolé devant son écran), supérieure à celle d'un cochon vivant (chacun-e de nous en discussion réelle avec ses « proches ») !

Pour terminer, une réflexion et suggestion de Seppe De Meulder dans le Solidaire de novembre-décembre 2020, face à des réseaux sociaux qui ne sont soumis à quasiment aucune règle (contrairement aux chaînes de TV et aux cinémas) : diffusons et soutenons l'idée d'un contrôle démocratique des media sociaux ainsi que de leur retrait de la logique du marché. Dans ces conditions, les media, de manipulateurs, deviendront rencontreurs de besoins et changeurs collectifs de notre société.

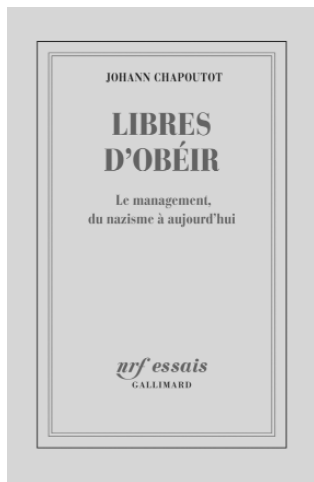
Lutgarde Dumont



Aux sources nazies du *New Public Management*...

On serait volontiers portés à penser que le totalitarisme nazi glorifiait la verticalité et l'autorité en matière de commandement des hommes ; ce présupposé est pourtant battu en brèche par Johann Chapoutot, historien français spécialiste du nazisme, dans un petit livre (169 p.) étayé mais facile d'accès. Un ouvrage qui apporte un éclairage neuf sur les conditions d'apparition du management contemporain et interroge le « pilotage par les résultats » que l'on voit se déployer jusque dans le secteur public.

Par Olivier Mottint



Pour échafauder sa démonstration, Chapoutot met d'abord en lumière le fait que l'idéologie nazie exaltait la vitalité, le dynamisme, la nature, et à ce titre abhorrait la structure étatique, considérée comme statique, rigide, et donc inapte à réagir de façon flexible aux flux continus des événements et des décisions à prendre. Dès lors, les architectes du management nazi (« *menschenführung* »), dont

Reinhard Höhn est la figure de proue, préconisent la mise en place d'agences décentralisées, censées être plus élastiques, plus vives, plus promptes à réagir aux circonstances locales et à l'inattendu, débarrassées qu'elles sont de l'inertie étatique et de l'entrave des directives hiérarchiques. Par leur mise en concurrence, ces agences doivent à leur tour favoriser l'émulation des agents, ces ressources humaines (« *menschenmaterial* ») mises au défi de performer pour assurer leur avancement professionnel, et être reconnus comme des éléments exemplaires de leur race.

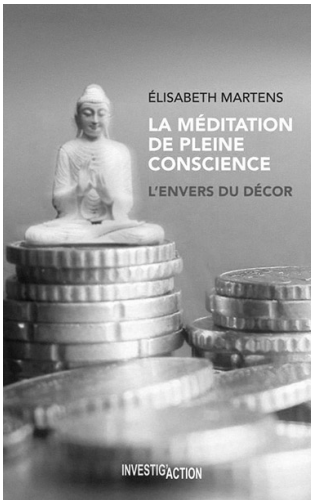
Reinhard Höhn prône ainsi un *management par délégation de responsabilités* : sur le terrain, il convient de donner la plus large autonomie de moyens aux agents, qui doivent prendre des initiatives créatrices, sans se plaindre ni réclamer de moyens supplémentaires aux tutelles ; dans l'optique de « faire plus avec moins », on attend d'eux de l'implication, de l'engagement, du *travail dans la joie*. C'est en déployant leurs initiatives et leur inventivité que ces agents participeront au déploiement du III^e Reich, sans qu'il leur soit permis d'exprimer la moindre doléance vis-à-vis du pouvoir central. Libres de leurs actions, les agents sont néanmoins sommés de réussir, et ne valent que par leurs performances. Quant

aux managers, il leur revient de fixer les objectifs, de contrôler et d'évaluer les résultats, mais certainement pas d'intervenir dans les procédés. Très peu inquiété après la guerre, Höhn poursuivra son œuvre pendant des décennies en tant que fondateur et professeur de l'Académie de Bad Harzburg (« *Akademie für Führungskräfte* »), dont sont issus quelque 600.000 cadres des plus grandes entreprises allemandes. Auteur de dizaines de livres et auréolé d'un prestige certain, Höhn influencera par ailleurs la refonte de l'Administration allemande selon les principes qu'il n'a cessés de mettre en avant, et qui préfigurent ceux du *New Public Management*...

Cela va sans dire : ce serait sombrer dans tous les excès du *reductio ad Hitlerum* que de conclure de cette lecture que nos *plans de pilotage* — clairement inspirés par le *New Public Management* — constituent une actualisation, même atténuée, de l'idéologie nazie. Mais ce regard historique devrait au moins avoir le mérite de susciter la circonspection de ceux qui, naïfs ou sournois, prétendent que l'autonomisation et la responsabilisation des établissements et des enseignants procèdent avant tout d'une volonté humaniste d'extension ou d'approfondissement de la démocratie, volonté qu'il serait pour le moins audacieux de prêter à Reinhard Höhn...

Chapoutot, J. (2020). *Libres d'obéir : Le management, du nazisme à aujourd'hui*. Paris : Gallimard.

Élisabeth Martens, *La Méditation de pleine conscience, l'envers du décor* Investig'Action 2020

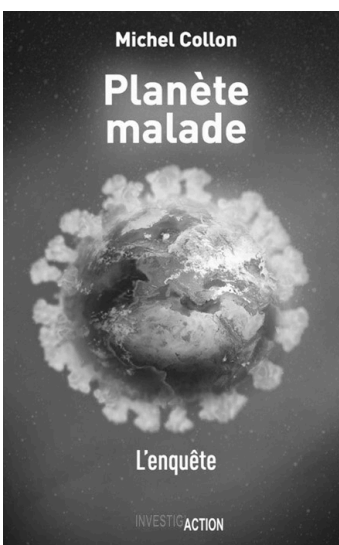


Stress, angoisses, harcèlements, burn-out, crises sanitaires et autres... Dans une économie très dure, l'être humain souffre et cherche des issues. La pleine conscience se propose comme une solution apaisante.

Depuis quelques années, cette institution bouddhiste fait l'unanimité : chez les Verts, au Parlement européen, mais aussi au Congrès des États-Unis et à Davos, haut-lieu des élites financières. Tous ensemble pour méditer zen ? L'auteure ne conteste pas l'efficacité de la méditation, mais dénonce l'imposture de cette institution religieuse qui s'est discrètement liée aux pouvoirs et aux élites. Se résigner ou agir pour corriger les injustices ? Une véritable pleine conscience nécessite d'aller voir l'envers du décor.

Élisabeth Martens, biologiste, a passé trois ans en Chine pour étudier la médecine chinoise. Elle y retourne régulièrement pour des voyages d'étude. Enseignante de pratiques de santé taoïstes et écrivaine, Élisabeth Martens a consacré plusieurs livres au bouddhisme et à la pensée chinoise.

Michel Collon, *Planète Malade. 7 leçons du Covid*
2 tomes Investig'Action, 2020



Comment en est-on arrivé là ? Tout était annoncé depuis 2003, mais les gouvernements n'ont rien préparé. Début 2020, pourquoi ont-ils perdu deux mois avant de réagir ? Masques, tests, vaccins, lits d'hôpitaux et stratégies : qui est responsable ?

Michel Collon a mené une enquête approfondie. D'abord en invitant à son émission « Michel Midi » (trois millions d'internautes atteints) ceux que l'info officielle laissait

de côté. Puis, en investiguant les zones d'ombre, aidé par un vaste réseau international : infirmiers, médecins,

scientifiques, économistes, écologistes, témoins locaux...

Ce livre démontre qu'on aurait pu protéger tous les citoyens de ce traumatisme, éviter 80 à 90 % des décès et maintenir les économies actives. Aujourd'hui, l'humanité se demande comment elle doit continuer à vivre. À tous se posent les mêmes questions :

1. Comment certains pays s'en sont-ils mieux sortis ?
2. Qui a affaibli nos soins de santé ?
3. Le Big Pharma nous protège-t-il ?
4. 40 années de néolibéralisme : quel bilan ?
5. Quelle économie, quelle écologie nous faut-il ?
6. Se faire la guerre ou coopérer ?
7. Avons-nous été bien informés ?

Proposant *7 leçons du Covid*, Collon souligne ce qui doit absolument changer. Car les scientifiques nous mettent en garde : d'autres pandémies menacent.

Le tome II réunit 40 entretiens et témoignages à propos des sujets de société soulevés par cette situation exceptionnelle que nous vivons.

Mario Rigoni Stern, *Le sergent dans la neige*, disponible en poche 10/18



Un sergent italien, simplement humain et digne, est pris dans la tourmente de la retraite de Russie. Son récit autobiographique est considéré à juste titre comme un chef-d'oeuvre de la littérature italienne du XXème siècle. L'écriture est sans fioriture, avec une grande force d'évocation, tant elle va à l'essentiel. Primo Levi disait de lui : « *Le fait que Rigoni Stern existe est en soi miraculeux. Miraculeuse d'abord sa propre survie : celle d'un homme qui s'est toujours*

campé aux antipodes de la violence et que le destin a contraint à participer à toutes les guerres de son temps. Miracle, enfin, le fait que Rigoni soit parvenu à garder son authenticité dans notre époque de fous ».

Gérard Mordillat, *Ces femmes-là*, Albin Michel 2019, disponible en Livre de Poche



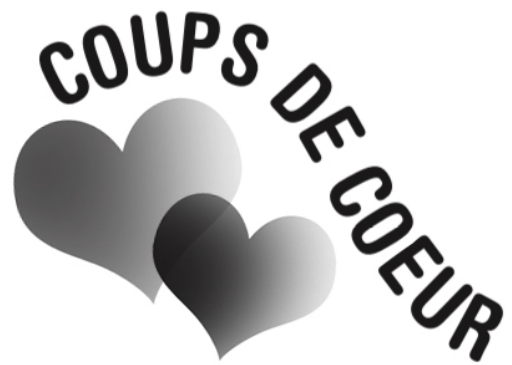
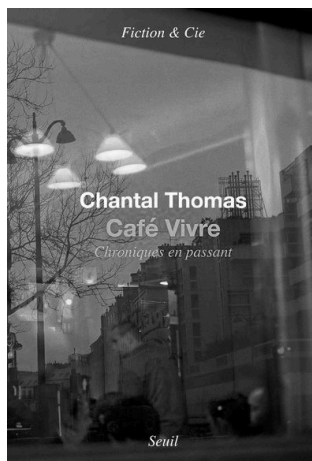
Prétextant une montée de l'islamophobie, le gouvernement conservateur va regrouper tous les musulmans dans des ghettos. Pure hypocrisie : l'objectif est d'éradiquer tout risque de terrorisme islamiste en les expulsant de France. Les forces progressistes se mobilisent pour une grande manifestation. Une contre-manifestation réac' est également annoncée. C'est cette journée explosive que le dernier roman de Mordillat nous conte, à travers une multitude de destins individuels entrecroisés. Une fresque visionnaire.

roman de Mordillat nous conte, à travers une multitude de destins individuels entrecroisés. Une fresque visionnaire.

Chantal Thomas, *Café Vivre, Chroniques en passant*, Seuil 2020

Savoir pour comprendre le monde... et y goûter. Telle pourrait être la devise de Chantal Thomas. Romancière reconnue, elle a publié de 2014 à 2018 une chronique mensuelle dans le journal Sud Ouest. Les voici réunies en un volume passionnant. Autant de perles de sensibilité et d'intelligence, de gai savoir et d'érudition, jamais gratuites, toujours nourries d'un profond humanisme.

« On peut dès lors lire ces *Chroniques en passant* comme un journal de voyage, si l'on croit que chaque matin contient une occasion de départ et une chance d'aventure, émotive, intellectuelle – la quête d'une certaine qualité de vibrations. »



Anne-Sophie Subilia, *Neiges intérieures* (Zoé 2020) et *Parti voir les bêtes* (Zoé 2017)

L'acuité du regard que porte Anne-Sophie Subilia sur le monde est admirable. Chez cette auteure, l'intime touche toujours à l'universel...

Dans *Neiges intérieures*, quatre architectes paysagistes embarquent sur un voilier pour étudier le territoire du cercle polaire arctique. En plein cœur d'une nature extrême, soumis à une promiscuité qui fait de ce voyage un huis clos, ils vont être confrontés aux contraintes du groupe, du capitaine et de ce désert aussi toxique qu'ensorcelant.

Dans *Parti voir les bêtes*, nous emboîtons les pas d'un homme qui vient de se réinstaller dans le village de son enfance. La modernité et l'urbanisation de sa contrée le rongent.

Anne-Sophie Subilia

Neiges intérieures



CGé, Comprendre et agir pour plus d'égalité à l'école Coffret pédagogique à l'usage de tous

50 ans que CGé lutte pour plus d'égalité à l'école, pédagogiquement et politiquement. 50 ans de pratiques, de recherches, d'expérimentations et d'expertises mises en patrimoine autour d'une question : comment comprendre l'échec des enfants de milieux populaires et comment agir en faveur de leur réussite ?

Ce patrimoine commun, nous avons essayé de le rassembler dans un coffret – anniversaire.

Et comment comprendre aussi que, depuis la dénonciation de ces inégalités à et par l'école dès les années '60, malgré les efforts et les actions des mouvements pédagogiques, malgré la volonté sincère de nombreux acteurs dont les chercheurs académiques et les pouvoirs publics, ces inégalités se soient encore aggravées !



Nous distinguons des facteurs politiques, des facteurs pédagogiques et des facteurs sociaux. Les 12 premières capsules ont été produites par CGé, la 13e par la coalition des parents de milieux populaires.

Yapaka. Au-delà de tous les yakas, nous voulons proposer une analyse systémique de cette question.

Pour nous, il ne suffit pas d'obtenir des changements politiques. Par exemple, nous ne croyons pas que tout s'arrangerait uniquement en obtenant une parfaite mixité sociale dans les établissements (capsule A2). Mais il ne suffirait pas non plus de provoquer des changements pédagogiques. Par exemple, nous ne croyons pas que tout s'arrangerait si tous les enseignants tenaient compte des rapports au savoir des milieux populaires (capsule B5). D'ailleurs, ces deux exemples sont absurdes puisque la mixité sociale et la prise en compte des rapports au savoir ne peuvent advenir que si on agit en même temps sur tous les autres facteurs.

Nous invitons tous les utilisateurs à se réappropriier son contenu et à en reconstruire l'utilisation de manière libre et créative. Nous avons voulu que chaque capsule puisse commencer par une mise en situation qui génère au moins du questionnement. Co-pillez gaiment, reconstruisez et réinventez joyeusement !

Achat et emprunt : 20 € (hors frais de port)

Prochain « webinaire » de l'Aped 14 janvier 2021 à 20 h

La taille des classes en début de scolarité est-elle déterminante pour la réussite scolaire ?



LA CITATION

« L'horreur d'un crime aurait pu favoriser le soutien enfin unanime de la population aux enseignants [...]. Au lieu de cela, un fumet de « choc des civilisations » monte à nouveau. Il ne pourra que diviser davantage des fractions du peuple français qu'on renvoie systématiquement - et pas seulement les intégristes musulmans ou l'extrême droite - à leur « communauté », à leur famille, à leur Dieu. C'est contre cette machine infernale qu'« on n'a rien fait depuis trente ans ». »

Serge HALIMI, le Monde diplomatique de novembre 2020

L'émotion suscitée par le meurtre de Samuel Paty a immédiatement été instrumentalisée par l'extrême-droite et les « réac-publicains », qui auront osé pointer du doigt la responsabilité d'un soit-disant « islamo-gauchisme » qu'il seraient bien en peine de documenter... L'éditorialiste remet les pendules à l'heure, rejoignant ainsi les propos des organisations progressistes d'enseignants, d'élèves et de parents : *« La stigmatisation des musulman.es dans laquelle certaines forces politiques veulent entraîner le pays depuis bien des années ne peut que renforcer des clivages délétères et alimenter les machines de haine. C'est par une politique ambitieuse d'éducation dans le cadre de l'École publique et laïque, avec l'implication des mouvements d'éducation populaire complémentaire de l'enseignement public et des collectivités territoriales, pour transmettre et faire vivre les valeurs de la République, par une politique de justice sociale, que nous ferons reculer les périls obscurantistes et garantirons nos libertés. »*

J'enseigne