

APED

L'ECOLE DEMOCRATIQUE

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°90 • juin 2022 • 3 euros



DOSSIER
ESPRIT CRITIQUE

Avenue des Volontaires 103, bte 6

B-1160 Bruxelles

Tél.: +32 (02) 735 21 29

Courriel: aped@ecoledemocratique.org

Site: www.ecoledemocratique.org

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

Existe également en néerlandais.

Comité de rédaction: Tino Delabie,

Geneviève Druart, Lutgarde Dumont,

Pierre-Yves Henrotay, Nico Hirtt,

Michèle Janss, Olivier Mottint, Jeroen

Permentier, Christian Ralembert,

Philippe Schmetz

Maquette et mise en page:

Michèle Janss

Abonnements

Abonnement simple: 15 euros

Abonnement + affiliation:

plus de 15 euros selon vos moyens.

Mode de paiement

Virement bancaire

au compte de l'Aped.

IBAN : BE42 0000 5722 5754

BIC : BPOT BE B1

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'abrégé 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

disponible sur simple demande.

Ecole démocratique n° 90

- 3 L'édito
- 4 DOSSIER : l'esprit critique pour tous
- 6 Développer l'esprit critique : dans quel cadre ?
- 10 Le roi est nu !
- 12 Esprit critique, exercice pratique : Pep Guardiola à Manchester City
- 13 A quoi ressemblerait l'École de la citoyenneté critique ?
- 14 L'actualité : de nouveaux référentiels pour le tronc commun
- 16 Echos de la recherche : demain, tous intellectuels ?
- 20 L'image : « Nous voulons aller à l'école ! »
- 22 Un pédagogue, une question : André Antibi : l'évaluation contribue-t-elle à engendrer l'échec scolaire ?
- 24 International : « Si Macron repasse, j'arrête ! »
- 27 Coups de coeur
- 28 La citation

L' EDITO

Juillet est à nos portes et l'heure est au bilan.

L'année scolaire fut mouvementée et nos combats furent à la hauteur de nos craintes pour l'avenir de notre École. En effet, la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence poursuit sa route, les circulaires se succèdent, les réformes entrent en application les unes après les autres, nous laissant perplexes et inquiets.

Au centre de ces réformes, la nouvelle politique de gouvernance du système scolaire nous mobilise, nous, les travailleurs de l'éducation, qui sommes désormais soumis à une logique de résultats, à une politique de reddition des comptes à travers des contrats d'objectifs.

Nous contestons vivement cette vision managériale de l'éducation ayant pour but de soumettre l'École aux lois de l'entreprise !

Nous redoutons les « règlements de compte » entre collègues quand certains, n'ayant pas atteint leurs objectifs, seront montrés du doigt par l'équipe éducative craignant une sanction de la part des directions, des Délégués aux Contrats d'Objectifs ou des Directeurs de Zone !

Nous redoutons les « audits » prévus en cas d'écart de performances et les sanctions envisagées dans l'avant-projet de décret sur l'évaluation !

Nous refusons de porter à nous seuls la responsabilité de la déficience de notre enseignement !

Nous voulons que notre système scolaire soit réformé, mais nous réclamons des moyens afin de nous permettre d'assumer correctement notre mission éducative.

Nous voulons des petites classes nous permettant de consacrer du temps à chaque élève et des moyens supplémentaires pour assurer une véritable remédiation.

Nous voulons une École inclusive et équitable qui ne trie plus les élèves et qui offre à chacun une place dans un établissement socialement mixte.

Nous voulons une École qui forme des citoyens critiques capables de comprendre les évolutions et les défis de la société, capables de résister et de participer à la transformation du monde.

Nous voulons une École qui prépare véritablement « tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».

Nous voulons une École exigeante et ambitieuse pour chaque élève, quelles que soient son origine sociale et sa filière d'enseignement.

Le combat pour faire advenir une telle École est encore long, mais nous ne devons pas nous décourager. La lutte continue, mais, en attendant, nous avons bien mérité quelques semaines de vacances !

Cécile Gorré

L'esprit critique pour tous

Un dossier de Philippe Schmetz

Plus ça va et plus s'impose l'urgence d'une révolution démocratique. Les crises qui frappent notre humanité commune sont de plus en plus rapprochées et graves. En dernière analyse, elles partagent une même cause : le capitalisme. Un maître que nous, enseignants progressistes, refusons de servir. Nous voulons une Ecole qui forme des citoyens critiques, capables de comprendre les évolutions et les défis de la société, mais également capables de résister et de participer à la transformation du monde. Et nous parlons bien de tous les enfants, tous capables, la division entre « intellectuels » et « manuels », « décideurs » et « exécutants » étant essentiellement le produit d'une société inégale et injuste. Tous les enfants doivent sortir de l'Ecole avec, dans leur bagage, les outils d'une pleine citoyenneté.

Partons d'un exemple, un seul : les manoeuvres actuelles visant à faire reculer l'âge de la retraite (et à modérer le montant de la pension). En Belgique, la retraite passe progressivement de 65 à 67 ans. En France, Macron veut aller dans le même sens, de 62 à 65. Ici comme là-bas, c'est le même discours : « nous vivons plus vieux, nous devons donc cotiser plus longtemps, sans quoi l'équilibre des finances publiques est compromis. » Et cette fausse évidence pollue le débat public. Pourtant, un esprit critique, éveillé et informé, devrait en relativiser la portée. Le vieillissement de la population, très graduel, s'est étalé sur des dizaines d'années; comme l'arrivée à la retraite des baby-boomers¹, il était tout à fait prévisible, mesurable et... maîtrisable. Autre donnée utile : entre 1970 et 2018, la productivité horaire des travailleurs français a été multipliée par 2,8, soit beaucoup plus que l'augmentation du nombre de retraités à charge des actifs². Problème supplémentaire : maintenir les anciens au travail n'est pas la meilleure façon de faire de la place aux jeunes. Par ailleurs, le durcissement des conditions d'accès à une pension complète frappe plus durement les femmes (pour causes de maternités, de temps partiel, etc.).

Sociologiquement parlant, l'espérance de vie n'est pas la même pour tous : en France, 84,4 ans pour les 5% d'hommes les plus riches contre seulement 71,7 ans

pour les 5% les plus pauvres, et 88,3 ans pour les 5% de femmes les plus riches contre 79,8 ans pour les 5% les plus pauvres. Enfin, les sources de financement des retraites sont multiples : certes il y a les cotisations des travailleurs, mais aussi celles des propriétaires d'entreprises. L'Etat pourrait également injecter de l'argent ponctionné sur les flux financiers... Bref, choisir de ne faire peser les couts que sur les travailleurs est un choix politique. Il épargne les propriétaires d'entreprises et les spéculateurs financiers. En incitant à la constitution de compléments de pension, il favorise les entreprises privées qui se font une joie d'en proposer.

Jusqu'à quel âge devons-nous travailler ? Dans quel état serons-nous pour profiter d'une retraite bien méritée ? Que nous restera-t-il comme temps de vie en bonne santé à ce moment-là ? Quel doit être le rapport entre l'Humanité et le travail ? Voilà bien des questions qui concernent tout le monde. Qui va les trancher, ces questions ? Une aristocratie économique et politique, acquise à la « démocratie » de marché, comme c'est le cas maintenant ? Des experts bien en cour ? Ou l'ensemble des personnes concernées, à commencer par celles qui sont touchées au premier chef par l'impact des décisions prises, à savoir la majorité de nos élèves et de leurs parents ?

Et l'Ecole aurait un sens aux yeux de tous...

L'exemple choisi montre trois choses. Primo, comprendre comment évolue la société fait appel à des questionnements et à des savoirs multiples et complexes (économie, démographie, statistique, histoire, sociologie, philosophie, etc.) que tout un chacun doit maîtriser, quelle que soit son orientation professionnelle. Secundo, c'est un filon pédagogique en or : comprendre le monde intéresse tous les élèves, à commencer par ceux des classes populaires, qui sont exposés, dans leur quotidien le plus concret, aux contradictions sociales. Tertio, ce travail suppose que les enseignants franchissent leur Rubicon. S'ils se cantonnent au discours officiel, au trompeur « juste milieu », au « bon sens » soi-disant consensuel (« l'espérance de vie s'allonge, il faut travailler plus longtemps »), ils ne sont aucunement neutres : en fait, objectivement, ils s'inscrivent dans les limites définies par le courant dominant, collaborant ainsi

¹ Dans nos pays, juste après la Seconde Guerre mondiale, le taux de natalité a fortement augmenté.

² Catherine Bruneau et Pierre-Louis Girard, *Évolution tendancielle de la productivité du travail en France, 1976-2018*, France-Stratégie n°2020-18.



avec les puissants. L'enseignant progressiste mène avec ses élèves un constant travail de compréhension du monde, il explore, expose et commente tous les faits à même d'élucider le fonctionnement de la société, sans s'interdire aucun champ du savoir. Inévitablement, il emmène ses élèves sur le chemin du recul critique. Ses seules limites sont celles qu'exige la rigueur intellectuelle.

Le manège enchanté du capitalisme nous fournit en permanence matière à questionner la société où nous vivons, nous-mêmes et nos élèves. Crises climatiques, cancers, épidémies, délocalisations, surproduction et pénuries, remise en cause des conquêtes sociales du XXème siècle, inégalités criantes, famines, guerres, racisme, sexisme, homophobie...

Bien sûr, jamais l'enseignement obligatoire n'a été organisé pour préparer une société démocratique. Historiquement, l'Ecole a toujours été conçue pour perpétuer la société telle qu'elle va, au profit de ceux qui y tiennent le haut du pavé³. Néanmoins, en scolarisant les enfants du peuple, les autorités ouvrent la porte à des « accidents de parcours », comme, par exemple, la rencontre d'enseignants progressistes... Même dans des conditions globalement contraires, nous pouvons mener des actions pédagogiques porteuses de sens⁴. Même pensée et organisée au service de la bourgeoisie, l'Ecole vaut mieux que l'ignorance. Même si la marge est étroite, nous devons défendre l'institution scolaire comme lieu d'instruction et d'émancipation possible pour les enfants du peuple. Et s'il faut bousculer le cadre, nous le ferons, à la fois, au quotidien dans nos classes, mais aussi dans les organisations syndicales et les mouvements sociaux et politiques, pour créer le rapport de force favorable à l'avènement d'une Ecole et d'une société vraiment démocratiques.



³ 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/>

⁴ Voir par ailleurs dans ce dossier la relation d'expériences.

Développer l'esprit critique : dans quel cadre ?

Toujours prompte à donner des leçons de « démocratie », que fait l'autorité publique pour favoriser l'émergence de la citoyenneté chez tous les jeunes ? Dans quel cadre sommes-nous appelés à y travailler ? Sans surprise, nous verrons que les vents sont contraires. Mais il y a aussi des intervalles où nous pouvons jouer.

Les propos d'Helder Camara sont connus : « *Je nourris un pauvre et l'on me dit que je suis un saint. Je demande pourquoi le pauvre n'a pas de quoi se nourrir et l'on me traite de communiste.* » Les questions du « pourquoi » ou du « comment se fait-il que », dans quelles conditions sommes-nous placés pour les travailler avec nos élèves ? Petit tour d'horizon des textes qui encadrent l'éducation à la citoyenneté. Esprit critique, es-tu là ?

Décret « Missions » : la citoyenneté au frigo

Pour rappel, les quatre objectifs généraux assignés à l'Ecole obligatoire en FWB :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

On pourrait se réjouir de voir l'objectif « citoyenneté » inscrit au cœur de nos Missions, au rang 3. Ne nous emballons pas. Les quatre objectifs généraux se contredisent. En effet, comment concilier la responsabilité démocratique de l'objectif 3 et le « struggle for life » de l'objectif 2, dans une société capitaliste où la compétition est déchaînée ? Quel poids relatif donner au collectif de l'objectif 3 et à l'individuel de l'objectif 1 ? Devons-nous former des Greta Thunberg ou des startpers ? En l'absence de toute hiérarchisation explicite des objectifs généraux, c'est l'air du temps - le sacrosaint marché du travail - qui fait la loi à l'Ecole.

Ecrit juste après les années 1995 et 1996, où les grandes grèves des étudiants et des enseignants avaient mis le malaise de l'Ecole à l'avant-plan, sans pour autant

empêcher la suppression de 3000 équivalents temps plein dans le secteur, ce décret devait noyer le poisson. Dans l'air du temps néolibéral, quand le pouvoir écrivait « émancipation », il fallait lire : socialisation et insertion dans la société comme elle va. Quand il écrivait « égalité des chances », nous devions entendre sélection et reproduction des inégalités. Enfin, quand il se gargarisait d'« éducation à la citoyenneté », nous étions priés de promouvoir un vivre-ensemble convivial, soi-disant dépolitisé mais en réalité très respectueux des institutions de la « démocratie » de marché.

Cette lecture critique du décret « Missions » ne devrait pas surprendre. De tous temps, l'Ecole a été conçue pour perpétuer la société qui l'organise : sa hiérarchie sociale, son idéologie, ses besoins en main d'oeuvre¹. Aujourd'hui, elle est sommée de se mettre en adéquation avec les attentes des marchés, dans un contexte de compétition économique mondiale exacerbée. Ce qui se traduit par des politiques d'économie, une polarisation de la formation, l'insistance sur des compétences de base très... basiques et par l'orientation précoce, l'alternance, etc. Et, en creux, le mépris des matières qui donnent force pour comprendre le monde et participer à sa transformation. Car il ne faudrait pas que les jeunes se mettent à penser et à poser des questions ! N'empêche, c'est écrit : nous sommes légitimés quand nous préparons « tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. »

Peut-être dans la Déclaration de politique communautaire ?

Chaque coalition appelée à gouverner la Fédération Wallonie-Bruxelles se fend d'une Déclaration valant pour la législature (en l'occurrence, 2019-2024). Dans l'introduction de cette dernière, la majorité, penchant en principe à gauche (avec ECOLO et le PS), nous joue son plus bel air de pipeau : « *L'enseignement [...] demeurera bien entendu la priorité absolue. Même dans un contexte budgétaire défavorable, l'ambition doit être de mise. A travers le Pacte pour un enseignement d'excellence, les élèves recevront des apprentissages et des savoirs à la hauteur des défis qui les attendent. Tous seront tirés vers le haut, dans un esprit d'émancipation qui ne sera jamais pris en défaut et avec une volonté farouche de n'abandonner personne sur le bord du chemin. Le Gouvernement recherchera des moyens supplémentaires pour lutter contre le décrochage scolaire, mais aussi pour permettre aux jeunes issus des milieux en difficulté de*

¹ 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/>

s'affranchir et de vaincre les déterminismes de tous ordres. » Sauf que... à peine quelques lignes plus haut, on entend une tout autre musique : « La poursuite du redéploiement économique des deux Régions passe nécessairement par un enseignement de qualité, ce qui nécessite entre autres une confiance accrue aux acteurs de terrain et des formations en lien avec le monde du travail. Elle veillera spécifiquement à l'adéquation entre la formation et les métiers, notamment les métiers en pénurie. »



Et effectivement, le chapitre enseignement consacre, sans surprise, l'obsession des partis au pouvoir : l'adéquation école - entreprise. Pour eux, émanciper, c'est préparer au monde tel qu'il sera demain, suivant une évolution qui n'est jamais remise en cause. Il est beaucoup plus question de compétences que de savoirs. Le projet de tronc commun est raboté avec une troisième année promise aux activités orientantes. Le Pacte ne prévoit aucune véritable révolution systémique : rien pour la mixité sociale, rien pour une formation générale et polytechnique pour tous, rien de substantiel pour réduire la taille des classes. Et rien sur ce que nous appelons les savoirs citoyens critiques, si ce n'est un catalogue de bonnes intentions : il nous est demandé d'« éduquer et sensibiliser à... » l'enjeu climatique, aux discriminations, à la citoyenneté, à la vie relationnelle, affective et sexuelle, à la sécurité routière, etc. (p. 16). On trouve bien encore ces deux petites lignes : « Encourager l'expression des élèves et renforcer la démocratie scolaire dès le plus jeune âge afin de faire des élèves des citoyens à part entière. » (p. 15), mais qu'est-ce que ça leur coûte d'écrire ça, et qu'est-ce que ça pèse par rapport aux paragraphes entiers consacrés à l'alternance, à l'orientation, aux rythmes scolaires, etc. ?

Des enseignants formés pour questionner le monde ?

A quoi sert - devrait servir - l'Ecole ? Cette question, tout travailleur de l'éducation devrait se l'être posée. Car elle fonde le positionnement et l'engagement de chacun dans le métier. Lors du processus d'évaluation de la formation initiale des enseignants (EFI, 2011), nous avons insisté sur ce point: « À l'instar d'autres acteurs, l'association Appel pour une école démocratique (Aped) estime qu'une réforme de la formation initiale des enseignants doit s'inscrire dans une réflexion approfondie sur le système éducatif dans son ensemble. Plutôt que de chercher à aligner l'école et la formation de ses enseignants à un monde qui laisse une logique de marchandisation pervertir le projet scolaire, l'Aped plaide pour une école qui forme à la citoyenneté et à l'esprit critique, armant les élèves pour agir sur le monde. »².

Dix ans plus tard, trouve-t-on trace de cette exigence dans le cursus des futurs enseignants ? Un coup d'oeil au programme des AESI français, par exemple, permet d'identifier quelques cours où il pourrait être question d'une réflexion critique sur le rôle de l'Ecole : « identité de l'enseignant », « ouverture de l'Ecole sur l'extérieur », « déontologie de la profession », « sociologie et politique de l'éducation », « étude critique des grands courants pédagogiques » et « neutralité ». En tout, une centaine d'heures de cours réparties sur trois années, donc une heure/semaine, où pourrait être posée la question du sens. Pourrait... C'est très peu, en tout cas, en regard des migraines infligées aux futurs enseignants par l'apprentissage de l'approche par compétences et d'autres joyeusetés.

Mais peut-être la formation continuée, qui peut offrir un recul réflexif à des pratiquants nourris par l'expérience du terrain, s'en charge-t-elle ? Un examen attentif du catalogue des formations en cours de carrière (IFC), nous conforte hélas dans notre scepticisme. Il y a bien les ateliers sur le métier d'enseignant ou d'éducateur, mais toujours liés au « profil » spécifique d'une fonction (agents PMS, éducateurs, enseignants réunis par matière...). Le sens de l'Ecole pourrait aussi être débattu lors des ateliers qui visent à améliorer l'accrochage des élèves et leur motivation, mais on perçoit dans les énoncés une approche centrée sur le « climat de classe », l'estime de soi, la détection de symptômes individuels et la recherche de la résilience. Les enjeux de société sont bien au programme (environnement, migrations, sexisme...), mais toujours abordés sous l'angle du « comment sensibiliser les élèves », jamais sous celui du « qu'est-ce qu'on vise comme société et comme citoyenneté ? ».

Un intéressant décret « neutralité »

Du côté de l'enseignement officiel (FWB et subventionné), l'exercice de l'esprit critique est circonscrit dans le périmètre du décret « neutralité »³.

Et là, franchement, il y a de quoi se réjouir. L'esprit des Lumières souffle bel et bien sur le décret : « *les faits sont*

² Evaluation de la formation initiale des enseignants - Le rapport, disponible sur le site enseignement.be

³ https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/18312_000.pdf

exposés et commentés [...] avec la plus grande objectivité possible, la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle ». Il nous est par ailleurs confirmé que l'école « ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir », qu'elle « a pour devoir de transmettre à l'élève les connaissances et les méthodes qui lui permettent d'exercer librement ses choix. » « Les élèves y sont entraînés graduellement à la recherche personnelle; ils sont motivés à développer leurs connaissances raisonnées et objectives et à exercer leur esprit critique. » Enfin, « l'école garantit à l'élève ou à l'étudiant, eu égard à son degré de maturité, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question d'intérêt scolaire ou relative aux droits de l'homme. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées par tout moyen du choix de l'élève et de l'étudiant ».

Bien, tout ça. Très bien, même. A priori, donc, même si le décret est farci d'ambiguïtés propres à ce genre d'exercice recherchant un consensus large, de ripolnage humaniste masquant mal la violence du monde, cachée dans les « détails »⁴, nous pouvons mener avec nos élèves un travail critique sur à peu près toutes les questions qui traversent la société.

Comment expliquer alors la frilosité de nombre de nos collègues, cette sorte d'autocensure qu'ils s'appliquent, puisque le décret consacre le droit à l'exercice de l'esprit critique ? Sans doute le mot « neutralité » est-il compris de manière trop restrictive. Pourtant, si l'on revient à l'exemple des débats autour de l'âge de la retraite, le décret nous invite explicitement à exposer et à éclairer les faits, sans tabou, à condition de le faire avec objectivité et honnêteté intellectuelle. En l'occurrence, non pas seulement le discours dominant, mais aussi les éléments plaidant contre un allongement des carrières et une réduction des pensions.

Du côté de l'enseignement catholique, il n'y a pas de décret « neutralité ». Dans le document de référence, « Mission de l'école chrétienne »⁵, p. 16, nous trouvons une vision de « la citoyenneté politique », très indéfinie : des capacités qui s'acquièrent au fil du temps, dans la transversalité, au quotidien dans la participation à la vie de l'école; un développement de la pensée argumentative, une initiation à la philosophie, etc. On notera des concepts très commodes, peu (voire pas du tout) précisés, ouvrant la porte à toutes les interprétations, comme « conjuguer tradition chrétienne et exigences contemporaines de la citoyenneté ». Ou la non moins nébuleuse « initiation à la complexité de l'identité politique ». Les limites de cette mission apparaissent cruellement quand

un encadré spécifique est consacré à « l'insertion dans le monde du travail », comme « horizon de l'école », où sont invoquées les valeurs de partage, l'esprit de coopération et la générosité. Allez donc solliciter le sens du partage et de la générosité des patrons... Tout aussi instructif, le chapitre « respect de la nature », p. 17, qui souligne l'importance d'encourager « une conscience de l'impact de nos comportements et de notre responsabilité humaine ». Autrement dit, la fédération des PO catholiques invite son enseignement à considérer les désastres environnementaux comme étant affaire de comportements humains indifférenciés, passant sous silence la responsabilité accablante du système de production capitaliste, la thèse de l'anthropocène masquant la réalité du capitalocène.

Prendre au sérieux la menace de l'évaluation new look des enseignants !

Il est désormais une nouvelle menace qui pèse sur notre projet d'École et de société démocratiques, c'est la soumission à l'ordre managérial, partie intégrante chez nous du « Pacte » d'excellence. Son dernier avatar, la réforme de l'évaluation des enseignants, risque en effet de faire rentrer dans le rang (ou de faire fuir) celles et ceux qui font preuve de personnalité, d'esprit critique et prennent des libertés avec l'air du temps. On peut craindre que cette évaluation new look ne pourrisse les conditions de travail dans les écoles. Comment ? La nouvelle politique de gouvernance est essentiellement axée sur une prétendue « responsabilisation » des enseignants qui seront, désormais, soumis à une logique de résultats, à une politique de reddition de comptes à travers des contrats d'objectifs (sans pour autant recevoir les moyens nécessaires à la réussite). Attention aux « règlements de compte » entre collègues quand certains, n'ayant pas atteint leurs objectifs, seront montrés du doigt par l'équipe éducative craignant une sanction de la part des directions, des Délégués aux Contrats d'Objectifs (DCO) ou des Directeurs de Zone. Attention aux « audits » prévus en cas d'écart de performances et aux sanctions envisagées dans l'avant-projet de décret sur l'évaluation. Pourtant, c'est documenté, ce type de gouvernance est délétère tant pour les élèves que pour les enseignants. Les risques de cette « sur-responsabilisation » des enseignants sont connus : cette politique de reddition de

⁴ Par exemple, le décret prévoit que « L'école éduque les élèves qui lui sont confiés au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la Déclaration universelle des droits de l'homme [...] ». Or l'article 17 de cette Déclaration, également présent dans la Constitution belge, sacralise la propriété privée des moyens de production, dont on peut pourtant démontrer le caractère mortifère...

⁵ https://enseignement.catholique.be/wp-content/uploads/2022/02/mission_ec_2021-v03.pdf



comptes fait l'objet de nombreuses études et recherches mettant clairement en avant ses aspects nuisibles⁶.

En conclusion : c'est lui ou nous, donc on y va !

Bon, on ne va pas se mentir : préparer nos élèves à une citoyenneté critique, au sens où nous l'entendons, n'est pas vraiment tendance à l'heure actuelle. Notre système scolaire est toujours plus marqué par les inégalités sociales, plongeant une masse de jeunes dans la misère des cours du qualifiant⁷. Les enseignants qui y travaillent n'en sont pas responsables. C'est la marche en avant de l'adéquation école/marché du travail qui le leur impose. Comme elle impose à tous l'approche par compétences, promue depuis vingt ans en lieu et place des savoirs. Le temps d'apprentissage scolaire est de plus en plus réduit et dérégulé. Dans le qualifiant se multiplient les stages, les virées aux centres de technologie avancée, l'alternance... compliquant toujours plus la tâche des enseignants attachés à un enseignement démocratique.

Et puis, surtout, l'air du temps, saturé par l'esprit du néolibéralisme, se traduit par une tendance au conformisme, à un frileux « juste milieu » - en fait, se refusant de risquer la critique, il contribue à perpétuer le système en place. Pour éviter de faire des vagues et de se retrouver en position inconfortable, bon nombre de travailleurs de l'éducation préfèrent s'autocensurer.

Notre approche de l'esprit critique nous conduit sur une ligne de crête. Délicate, parce qu'elle s'autorise ce que le pouvoir des possédants ne veut surtout pas, mettre à nu ses insoutenables contradictions⁸. Mais formidablement prometteuse, parce qu'elle parle aux élèves de ce qui détermine leur vie concrète, parce que, le régime étant en crise, ses contradictions éclatent au grand jour, nous offrant autant d'occasions de l'analyser.

La fréquentation des textes qui encadrent notre pratique nous aura montré leur ambiguïté, pour ne pas parler de leur hypocrisie. Nous pouvons néanmoins nous revendiquer des quelques encouragements de ces textes, que les autorités n'ont pas pu ne pas écrire. Pour les enseignants de l'officiel, le décret neutralité offre un vrai point d'appui. Pour les autres, l'objectif 3 du décret Missions.

Et puis, surtout, nous ne lâcherons pas. L'École démocratique vise l'émancipation. Elle doit permettre à chacun d'acquérir des savoirs, mais aussi d'apprendre à réfléchir de façon critique et d'agir efficacement. Stimuler la créativité et les talents afin que chaque individu puisse donner forme à sa propre vie, bien sûr, mais aussi contribuer consciemment à l'avènement d'une société plus juste et durable.

Alors, certes, une des fonctions de l'institution scolaire est de reproduire les rapports économiques, sociaux et politiques existant au sein de la société. Cependant, cette même institution scolaire est traversée par des contradictions, des débats et des luttes sur lesquels il est possible et nécessaire d'agir.

Avons-nous vraiment le choix ? Le capitalisme nous laisse peu de latitude : ce sera lui ou nous !⁹ Nous avons choisi notre camp. Mobilisons-nous, dans nos classes, dans nos établissements, dans un syndicalisme d'action, dans les mouvements associatifs, sociaux, politiques... Unissons les luttes pour créer le rapport de force nécessaire à la résistance et à l'émergence d'un autre monde.

PhS

⁶ Sur notre site, voir l'interview de Christian Maroy sur les conséquences de ce système au Québec. L'efficacité de la gestion par les résultats est discutable et sa légitimité faible parmi les enseignants, car la logique managériale et quantifiée remet en question leurs conceptions de l'éducation et grignote leur autonomie professionnelle : <https://www.skolo.org/2022/05/22/interview-de-christian-maroy-lecole-quebecoise-a-lepreuve-de-la-gestion-axee-sur-les-resultats/>

⁷ Sur notre site, le dossier : « qu'ont-ils appris à l'école ? » <https://www.skolo.org/dossiers/quont-ils-appris-a-lecole/>

⁸ Lire par ailleurs dans ce dossier la piste pédagogique « Le roi est nu »

⁹ La formule est de Hervé Kempf, *Que crève le capitalisme. Ce sera lui ou nous*. Seuil, 2020

Le roi est nu !

« Le roi est nu » est un cri qui jaillit au terme d'un célèbre conte d'Andersen, *les Habits neufs de l'empereur*. C'est le cri qui défait l'imposture, dégonfle la baudruche, fait tomber les masques, les feintes, dévoile l'évidence, révèle l'objet « tel qu'il est », objectivement, dans le monde.¹ Et si notre rôle était celui-là ? Pour paraphraser le décret « neutralité », exposer et commenter les faits, avec la plus grande objectivité possible, rechercher la vérité avec une constante honnêteté intellectuelle. En ce compris mettre à nu les impostures du système qui détermine nos vies, la démocratie bourgeoise, ce régime où l'on peut parler de tout à l'exception de ce qui assoit le pouvoir social de la bourgeoisie - à savoir, en dernière instance, la propriété privée des moyens de production, et la forme particulière d'enrôlement qu'elle détermine : le salariat.² Et si, dans nos classes, on osait ? Chiche ?

Durant de nombreuses années scolaires, j'ai enseigné les cours généraux - français, sciences humaines - dans le qualifiant. J'ai pu y éprouver le dispositif tout simple que je vais vous décrire sommairement. Libre à chacune de l'enrichir et de l'adapter...

Un puissant levier : la contradiction - toujours plus criante - de notre temps

Acte 1 : lecture et commentaire de l'article 1er de la Déclaration universelle des droits de l'Homme (ONU, 1948).

« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. »

Relever les mots-clés, s'arrêter sur le terme de « dignité ». Questions : la Déclaration décrit-elle la réalité du monde actuel ou un projet de société ? Selon vous, de quoi tout être humain a-t-il besoin pour vivre dignement ?



¹ <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2003-4-page-13.htm>

² Frédéric Lordon, *Figures du communisme*, La fabrique éditions, 2021

DOSSIER : ESPRIT CRITIQUE

Acte 2 : état des lieux

Question : selon ce que vous observez au quotidien ou voyez dans les médias, les besoins de tous les êtres humains sont-ils satisfaits dans le monde contemporain ? Justifiez votre réponse avec des exemples.

Acte 3 : la contradiction de notre temps

Présenter aux élèves le constat suivant : jamais comme aujourd'hui le monde n'a été aussi riche (on continue tous les jours d'extraire des matières premières et de les transformer) et les technologies aussi prometteuses (progrès dans tous les domaines : sciences, médecine, architecture, génie civil, agronomie, informatique, etc.) Logiquement, donc, la vie sur terre devrait sans cesse s'améliorer. Et le projet de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme se réaliser. Pourtant, la plupart des êtres humains ne peuvent pas vivre dignement. Comment cette contradiction peut-elle s'expliquer ?

A ce stade, souvent, les élèves répondent : « c'est une question d'argent ! », sans guère plus de précision. A nous, dès lors, de les aider à formuler cette évidence : l'organisation économique, sociale et politique du monde n'a pas pour objectif le bonheur universel. A nous de les aider à mieux cerner les caractéristiques et les mécanismes du capitalisme.

Les définitions ne manquent pas. On peut déjà expliquer beaucoup de choses avec les « lois » suivantes :

- propriété privée des moyens de production (pour quelques-uns) ... et salariat pour tous les autres,
- primauté des détenteurs de capitaux (rôle déterminant joué par la finance et ses exigences),
- recherche (et accumulation) du profit,
- concurrence entre les entreprises,
- initiative individuelle.

Ces quelques notions posées, on peut passer à des cas analyseurs, qui permettent d'exercer cette grille de lecture de la société (voir plus loin celui des transferts mirobolants dans le monde du football). Le jeu des contradictions est souvent fécond.

Quelques exemples :

- La majorité des Congolais vivent dans la misère, alors que leur pays dispose d'un sous-sol des plus riches (coltan, cuivre, diamant...), d'une vaste forêt tropicale aux essences d'arbres exceptionnelles, d'un sol très fertile, d'une fleuve à gros potentiel hydroélectrique, etc.
- Des marques comme Michelin, Danone ou Renault licencient des milliers de travailleurs, alors que leurs bénéficiaires sont plantureux. Même organisés, les travailleurs sont le plus souvent impuissants face à ces décisions. La valeur en bourse des actions de ces entreprises augmente quand le conseil d'administration annonce qu'il va supprimer des emplois.
- TotalFinaElf, plutôt que d'entretenir sa propre flotte de bateaux, pour transporter ses produits pétroliers, préfère sous-traiter cette mission à des compagnies qui font circuler des bateaux « poubelles », pilotés par des équipages peu compétents et misérables.
- Les entreprises les plus puissantes de France (le CAC40) se sont enrichies dans des proportions record en 2021, année pourtant marquée par le Covid.

Voilà pour le canevas. Et maintenant, à chacun-e de jouer !

PhS

Esprit critique, exercice pratique : Pep Guardiola à Manchester City

Près de 18 millions d'euros de salaire annuel pour l'entraîneur de football Pep Guardiola quand il s'engage à Manchester City en 2016. Dans ma classe de 3ème qualification, le montant révélé dans la presse sidère les élèves, qui veulent comprendre comment un club de football peut payer un salaire aussi plantureux. D'où peut bien venir tout cet argent qui irrigue le football ? Une opportunité à saisir pour développer leur esprit critique !

Au tableau, je reprends - et organise par de nombreuses flèches - les éléments de réponse qu'ils m'apportent, ceux qu'ils découvrent de fil en aiguille, au gré des questions que je leur relance :

- le talent de Guardiola, qui propose avec toutes les équipes qu'il dirige - Barcelone, Munich - un football offensif et chatoyant;
- le football est une compétition : chaque club se bat pour attirer les meilleurs éléments (entraîneurs et joueurs) et remporter des trophées. Si les meilleurs vont à la concurrence, on est déforcé;
- le « système football » a un caractère spéculatif : un entraîneur efficace fait remporter des prix à son club, il augmente aussi la valeur marchande des joueurs placés sous sa conduite;

- le football est le sport le plus populaire de la planète, il passionne des milliards de personnes;
- il draine dans les stades des masses de spectateurs qui paient le prix (fort) pour assister aux matches;
- il captive des masses de spectateurs devant leurs écrans de télévision. Par conséquent, les droits de retransmission à la télévision (liés aux énormes rentrées publicitaires, en fonction des lois de l'audimat) rapportent de très grosses sommes aux clubs du top;
- le merchandising autour du football - vente de maillots, et autres objets fétiches - génère de juteux bénéfices;
- Manchester City appartient aux Émirats Arabes Unis; des hommes d'affaires immensément riches y investissent beaucoup d'argent; il est intéressant de savoir comment ils ont constitué leur richesse;
- le « système football » et ses transferts incessants est aussi l'un des canaux possibles pour ceux qui ont de l'argent à blanchir.

On le voit : ces quelques réflexions peuvent aisément amener à faire avec les élèves une radiographie du système socio-économique dans lequel nous vivons. Tous les ingrédients y sont : propriété privée des moyens de production (les clubs), objectif : accumulation de capital, spéculation, concurrence (compétition), liberté d'initiative, salariat, finance... On peut aussi en profiter pour relever en quoi le système football sert idéologiquement la naturalisation du capitalisme : « opium du peuple », glorification de la concurrence à outrance, banalisation des inégalités, miroir aux alouettes de la réussite de quelques individus (footballeurs) partis de rien et devenus riches et célèbres, etc.

PhS



A quoi ressemblerait l'École de la citoyenneté critique ?

Dès 2006, avec « Vers l'École commune », puis en 2019, avec le mémorandum « Ambition et équité pour l'éducation », nous nous sommes attelés à définir les contours d'une école où tous les enfants forgeraient les outils pour comprendre le monde et en construire un autre, tellement plus désirable, fondé sur la raison, la coopération et la créativité¹.

Dans quelles conditions pourrions-nous travailler quand notre projet sera devenu réalité ?

L'affectation des élèves aux écoles, dès le fondamental, permet d'avoir partout des établissements socialement mixtes. Finies les écoles ghettos où enseigner relève presque de la mission impossible. Toutes sont de « bonnes écoles » où il fait bon apprendre.

L'encadrement est fortement renforcé, surtout dans les premières années d'apprentissage. Des classes de 15 élèves, pour construire un rapport positif durable à l'école, et asseoir les bases de tous les savoirs en devenir. Le redoublement est abandonné au profit d'un accompagnement à la hauteur des besoins des enfants les plus vulnérables.

Les savoirs nécessaires sont à la fois généraux et polytechniques. L'École commune, de 3 à 16 ans, réunit les enfants sans rupture brutale entre primaire et secondaire. Après 16 ans, il y a bien séparation en filières, mais les cours généraux et polytechniques se poursuivent pour tous : il y va des savoirs plus ardu, plus abstraits, demandant plus de maturité, que requiert une citoyenneté digne de ce nom.

L'enseignement est un service public organisé par les pouvoirs publics. Les réseaux sont fusionnés, l'enseignement pluraliste permettant à tous les jeunes de découvrir l'histoire et les conceptions de différentes religions, en vue de combattre les clichés et de favoriser une meilleure entente.

L'école est ouverte, elle est le lieu central de la vie des enfants, un lieu de vie confortable, offrant à tous les infrastructures et les activités épanouissantes, avec du personnel qualifié, dont seuls les enfants privilégiés jouissent actuellement : sport, culture, vie sociale, créativité...

Libérés de la gestion managériale et des « impératifs » de la concurrence entre écoles et réseaux, les travailleurs de l'éducation se concentrent sur leur métier, en équipe. Ils jouissent d'une grande liberté pédagogique, aidés dans leur recherche par des programmes et des recommandations didactiques précis, ainsi que par les évaluations centrales non certificatives.

Une telle école, en cohérence avec un projet de société démocratique, stimule la curiosité et le plaisir d'apprendre, réconcilie formation théorique et pratique, savoir et savoir-faire, conception et exécution, tableau noir et atelier, écran et labo...

D'accord, il y faut un peu d'imagination. Pourtant, nous ne nageons pas dans l'utopie - au sens péjoratif du terme : chacune de nos propositions tient la route, elle est réalisable... elle a d'ailleurs incontestablement fait ses preuves où et quand elle a pu être appliquée. Qu'on se le dise : une autre école est possible !



www.ecoledemocratique.org

¹ Pour une lecture plus approfondie, il y a notre livre *Qu'as-tu appris à l'école ? Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique*, publié chez Aden en 2015.

De nouveaux référentiels pour le tronc commun

Par Jean-Pierre Kerckhofs

Beaucoup de points dans l'actualité de l'enseignement en cette fin d'année scolaire. Suite des mouvements de grève, projet d'accord (ou de désaccord?) sectoriel, premier volet de la réforme du qualifiant, accompagnement de l'élève, etc. Mais puisqu'il n'est pas possible de traiter tout ça dans l'espace imparti à cette nouvelle rubrique, j'ai choisi de me concentrer sur ce qui, au fond, est sans doute la question la plus importante du point de vue de l'Aped : qu'est-ce que tous les futurs citoyens doivent absolument apprendre ?

Car c'est bien de ça qu'il s'agit lorsqu'on vote des nouveaux référentiels comme le Parlement de la Communauté Française l'a fait le 22 juin dernier. Cette nouvelle étape du Pacte d'excellence a entraîné en amont des débats, des oppositions, des mini-crisis et des échanges parfois vifs. Est-ce normal ? Oui sans aucun doute. Décider ce que les générations qui fréquenteront les bancs de l'école dans les prochaines années « ne peuvent ignorer » est un acte éminemment politique. En fonction de la place qu'on occupe dans la société, en fonction du choix de société que l'on fait, on n'apporte pas la même réponse. Et il est donc normal que tout le monde ne partage pas le même point de vue. Décider des contenus, c'est d'une certaine manière participer à la lutte des classes. Evidemment, au moment où ces textes arrivent au Parlement, il reste la place pour quelques beaux discours, quelques passes d'armes, mais il est clair qu'un débat parlementaire ne peut changer le résultat d'un travail qui a pris plusieurs années à différents groupes d'experts, d'enseignants, d'inspecteurs, etc.

Alors, bien ou pas bien, ces nouveaux référentiels du point de vue de l'Aped ? La réponse doit bien sûr être nuancée. Mais, pour une fois, ne soyons pas trop négatifs. S'il fallait établir une remarque dans un bulletin, nous dirions : « en progrès, mais peut mieux faire ».

Commençons par le positif. Le premier mérite de ces référentiels, c'est d'exister. Je veux dire par là, d'avoir été conçus verticalement et donc en bonne coordination et cohérence depuis la première année primaire jusqu'à la troisième secondaire. Même si nous aurions préféré pouvoir dire « entre la première commune et la neuvième » (et même la dixième puisque nous souhaitons un tronc commun jusque 16 ans ...). Incontestablement, le fait d'avoir réfléchi globalement et

de balayer ainsi toute la formation commune dans tous les domaines est une démarche à saluer.

Deuxièmement, on observe un incontestable recentrage sur les savoirs. Nous avons assez combattu les dérives de l'approche par compétences pour ne pas nous en réjouir. En effet, la philosophie des précédents référentiels, c'était l'acquisition de compétences comme objectif central. Les savoirs n'étaient plus, au mieux, qu'un outil pour y arriver. Ils n'étaient plus un objectif en tant que tels. Et ça se traduisait par la place ridiculement (parfois caricaturalement) faible qu'ils occupaient dans ces référentiels. Dans les nouveaux textes, il est clair que les savoirs retrouvent toute leur importance. Ils sont largement et précisément déclinés. Nous nous en réjouissons parce que, d'une part, la précision laisse moins de place à l'interprétation. Quand les consignes sont vagues, la tentation est grande de s'adapter à son public, c'est-à-dire d'aller loin avec certains élèves et de se contenter du strict minimum avec ceux qui ont plus de mal. Or, ce sont en général ceux-là qui ont le plus besoin d'approfondir. Et parce que, d'autre part, les savoirs en tant que tels sont une condition nécessaire à l'exercice d'une citoyenneté critique.

Troisièmement, et ce n'est pas sans lien avec ce qui précède, lorsqu'on regarde les nouveaux contenus, il y a incontestablement progrès. Il est évidemment impossible ici de tout passer en revue, même très superficiellement. Citons seulement deux exemples qui vont dans le bon sens. En ce qui concerne l'énergie et le climat, ces questions sont largement abordées. Les futurs citoyens n'ignoreront normalement plus ce que signifie l'énergie. Ils pourront faire la différence entre celles qui sont renouvelables et les autres. Ils sauront que nous sommes en train de vivre un réchauffement climatique. Ils en connaîtront les causes principales et sauront décrire la notion d'effet de serre. Pour ce qui est des relations internationales, ils auront abordé en classe les notions de colonisation et de décolonisation. Ils ne pourront plus ignorer, par exemple, que le Congo fut une colonie belge, ce qui était possible jusqu'à présent (!), ni que des exactions y furent commises.

Et pour le négatif ? Un collectif d'académiques et de responsables d'associations progressistes conteste les référentiels de formation humaine (histoire, géographie, économie et société). Leur argument ? Des notions fondamentales comme capitalisme, libéralisme, socialisme, marxisme, etc. n'apparaissent tout simplement pas dans les référentiels concernés. Leur critique ne s'arrête évidemment pas à ces quelques mots. Plus globalement, ils estiment que des aspects entiers de la formation citoyenne indispensable ne sont pas abordés. Que leur répond-on ? Premièrement, qu'il était difficile de trouver un consensus sur ces différents points. Et deuxièmement que l'âge des élèves visés



(maximum 15 ans) ne permet pas d'aborder ces notions avec toutes les subtilités nécessaires. Je voudrais réagir à cela, sans le faire évidemment au nom de ce collectif qui est assez grand pour le faire lui-même. Sur le premier point, il n'est pas étonnant que le consensus soit difficile à trouver. Plus généralement, il n'est pas étonnant que les divergences se marquent dans ces matières. C'est même sain. Car c'est là que les différentes visions de société s'affrontent. Davantage en tout cas que dans d'autres. Mais peut-être le résultat final aurait-il été différent si la société civile avait été représentée dans le groupe de travail chargé d'élaborer les référentiels. En effet, des experts de la branche, c'est bien. Des experts et des praticiens de l'enseignement aussi. Mais si les enjeux sont des enjeux de société, la société civile devrait également être représentée. Et un dernier élément. S'il n'y a pas de consensus sur certaines notions, pourquoi ne pas le présenter comme tel ? A condition de clairement distinguer les éléments objectifs, les faits, de ceux qui font débat, ce pourrait être extrêmement formateur. Et pour ce qui est de l'âge, on pourrait répondre que ça dépend comment les choses sont présentées. Il est sans doute difficile pour un jeune de 15 ans d'appréhender les subtilités du matérialisme dialectique. Mais celui qui a vu son père ou sa mère licencié par une multinationale qui, par ailleurs, fait du surprofit, comprend très bien les divergences d'intérêt entre les classes sociales.

Quoi qu'il en soit, cet argument (l'âge) plaide pour une autre réflexion. La formation commune ne peut pas s'arrêter à 15 ans. Dans la suite de l'enseignement obligatoire, il restera beaucoup de points nécessaires à la formation des futurs citoyens. Ça veut dire qu'au-delà du tronc commun, il doit rester une formation commune conséquente. C'est tout l'enjeu des futurs référentiels qui s'appliqueront aux trois dernières années du secondaire. Les débats risquent d'être très tendus entre ceux qui voudront maintenir une formation généraliste ambitieuse et ceux qui voudront se consacrer exclusivement à la formation optionnelle « parce qu'on n'aura déjà assez perdu de temps ». Ces référentiels-là entreront en vigueur dans sept ans. Mais vu le temps mis à élaborer les référentiels du tronc commun, il est temps de commencer à y réfléchir. Et notamment à la composition des groupes de travail chargés de les réaliser ...

Demain, tous intellectuels ?

Par Nico Hirtt

Dans les débats sur l'adéquation entre éducation et économie, un paramètre essentiel est l'anticipation de l'évolution des besoins en qualifications. Si l'on suppose que le niveau général de formation requis sur le marché du travail ne cesse de s'élever, si, comme d'aucuns nous le promettaient dans les années 1970, nous évoluons vers une société où tous seront intellectuels, vers une « économie de la connaissance » comme on l'affirme volontiers aujourd'hui, alors l'adéquation école-entreprise pourrait être *in fine* favorable à la démocratisation de l'enseignement. Mais est-ce bien le cas ? Que nous dit la recherche scientifique dans ce domaine ?

A en croire le discours dominant en Europe, « *la demande d'emplois peu qualifiés est en baisse; les industries de demain, fondées sur la connaissance, exigent des niveaux de qualification de plus en plus élevés. Selon de récentes prévisions, le nombre de postes hautement qualifiés devrait augmenter de près de 16 millions [en 10 ans]. À l'inverse, le nombre de postes demandant un faible niveau de qualification devrait chuter d'environ 12 millions* ». (CE, 2012)

De telles déclarations, fréquentes dans la bouche de responsables politiques européens, font souvent référence aux travaux du Cedefop, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, qui analyse l'adéquation entre l'offre et la demande de qualifications. En 2010, il affirmait dans son rapport annuel que l'Europe est « *en marche vers une économie où domineront les emplois de service et les emplois à haut niveau de connaissances et de compétences (qui) réclameront surtout des personnes moyennement et hautement qualifiées* » (Cedefop, 2010).

En effet, selon les données collectées par l'agence, la part de l'emploi hautement qualifié serait passée de 28,4% à 34,6% entre 2011 et 2021 et elle devrait atteindre 40,4% en 2030. Inversement, la part de l'emploi faiblement qualifié a chuté de 23,1% à 18,3% et devrait descendre à 14,7% en 2030. (Cedefop 2018-b)

Pourtant, dans un autre document récent, le Cedefop évoque également le risque d'une « polarisation croissante des emplois » : « *on prévoit (...) un nombre de plus en plus important de nouveaux postes s'ouvrant au sommet et à la base de l'échelle des compétences et un nombre d'emplois de niveau moyen qui s'amenuise peu à peu. (...) Pour la période s'étendant jusqu'à 2030, une forte croissance est prévue à la base de l'échelle dans plusieurs États membres de l'UE, en particulier en Espagne, en France et au Royaume-Uni. Les structures de polarisation les plus marquées s'observeront en Alle-*

magne, en France et aux Pays-Bas et, dans une moindre mesure, en Roumanie et en Italie. ». (Cedefop 2018-a)

N'y aurait-il pas une contradiction entre ces deux constats de l'agence européenne ? D'un côté on nous montre que l'emploi faiblement qualifié est en chute. D'un autre côté on affirme qu'une « forte croissance est prévue à la base de l'échelle des compétences ». Il faut se plonger dans les longues annexes techniques des documents du Cedefop pour trouver la réponse au problème. La première statistique, qui divise les emplois selon trois niveaux de qualifications, est basée sur le diplôme des travailleurs occupés. En d'autres mots, quand le Cedefop annonce que 34,6% des emplois sont hautement qualifiés, il faut entendre que 34,6% des emplois sont *occupés par des travailleurs* hautement qualifiés. Cela ne signifie pourtant pas que cet emploi ne pourrait pas être attribué à un travailleur moins qualifié. En d'autres mots, il pourrait y avoir sur-qualification du travailleur qualifié par rapport à son emploi.

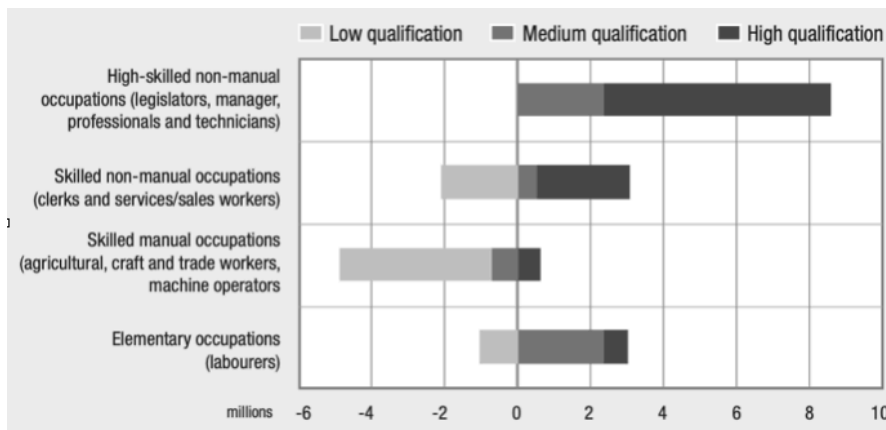
L'autre classification, celle qui met en évidence une polarisation de l'emploi, est basée sur les catégories professionnelles codifiées dans le système ISCO. Celles-ci dépendent étroitement de la nature du travail à effectuer et pourraient donc refléter plus exactement les besoins objectifs en formations. Le Cedefop distingue quatre grandes catégories :

- les occupations non-manuelles hautement qualifiées (hauts fonctionnaires, notables, cadres, ingénieurs...) = ISCO 1-3
- les occupations non manuelles moyennement qualifiées (comptables, services...) = ISCO 4-5
- les occupations manuelles moyennement qualifiées (ouvriers qualifiés, conducteurs d'engins, artisans, agriculteurs...) = ISCO 6-8
- les occupations élémentaires = ISCO 9

Cette dernière catégorie (ISCO 9) comporte notamment les vendeurs ambulants et autres travailleurs des petits métiers des rues et assimilés, les aides de ménage, les manœuvres des mines, du bâtiment et des travaux publics, des industries manufacturières et des transports, les manœuvres de l'agriculture, de la pêche et de la sylviculture, les éboueurs et autres travailleurs non qualifiés, les assistants de fabrication de l'alimentation.

Entre 2011 et 2021, le volume de ces emplois s'est accru de 10,7 %. Et le Cedefop prévoit une croissance totale de 19% sur la période 2011-2030. On observe des taux de croissance similaires dans certaines occupations des catégories ISCO 5 (vendeurs, caissiers, concierges, serveurs, agents d'accompagnement, gardiennage...) qui ne réclament guère de qualifications mais seulement une courte formation « sur le tas ». Comment expliquer cette croissance des « petits boulots », alors que l'embauche de travailleurs non qualifiés est en baisse ?

Le graphique 1, produit par le Cedefop, apporte une réponse à cette question. Il indique, pour la période 2000-2010, la variation de l'emploi en Europe dans les quatre grandes catégories de professions et selon les trois grands niveaux de qualification. Et on observe que dans les professions élémentaires, l'embauche de personnel faiblement qualifié chute de 1 million, alors que le recrutement de travailleurs semi-qualifiés grimpe de 2,3 millions d'unités et celui des hautement qualifiés de 0,8 million. Dans les autres catégories professionnelles aussi, on note un glissement vers l'embauche de travailleurs plus hautement qualifiés, au détriment des peu qualifiés.



Graphique 1. Evolution de l'emploi par catégorie et niveau de qualification, entre 2000 et 2010

Il est possible que, dans certaines professions, cette évolution résulte en partie de mutations dans la nature des tâches ou de glissements à l'intérieur de chaque catégorie. Mais cela ne peut guère être le cas pour les professions élémentaires. Il faut donc envisager une réponse plus simple : en raison de la forte concurrence à l'embauche, de plus en plus de travailleurs hautement ou moyennement qualifiés semblent accepter de se faire embaucher dans des emplois élémentaires ou des emplois de service qui, objectivement, ne réclament absolument pas leur qualification.

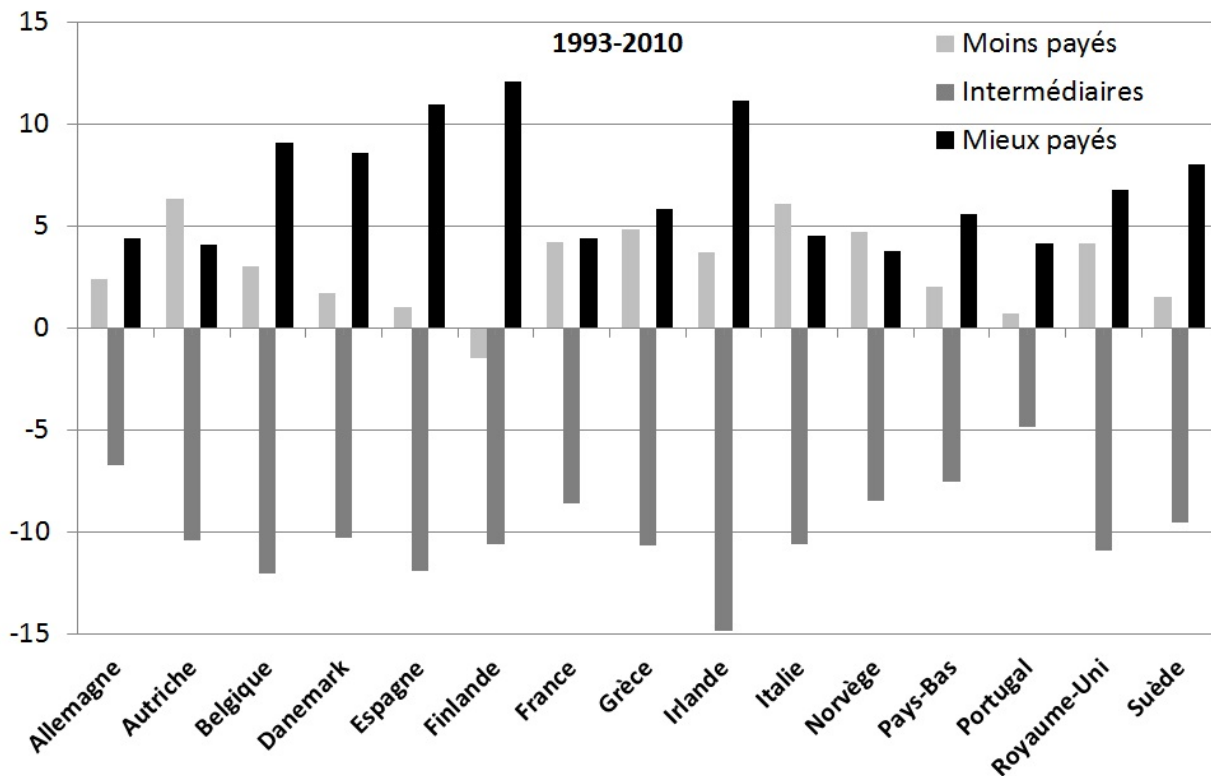
Le Cedefop reconnaît ce phénomène : « *Les hausses observées peuvent exagérer l'augmentation de la demande pour certaines catégories de qualifications supérieures. Souvent, cela se produit non pas parce que l'emploi requiert strictement ce niveau de qualification, mais simplement parce que des personnes plus qualifiées postulent pour l'emploi. Les personnes qualifiées à un niveau supérieur peuvent obtenir des emplois de préférence à des personnes moins bien qualifiées, même si l'emploi ne requiert pas strictement ces qualifications supérieures. Cela peut donner une impression trompeuse de la pression de la demande.* » (Cedefop 2018-b).

Dans un de ses derniers rapports l'agence européenne souligne non seulement que, dans les années à venir, « *l'offre de compétences augmentera plus vite que la demande* ». Elle note par ailleurs que cela pourrait bien-

tôt constituer un sérieux problème : « *L'emploi de travailleurs hautement qualifiés à des postes nécessitant des qualifications moyennes est susceptible d'augmenter la productivité globale à court terme, mais peut entraîner une déqualification et une obsolescence des compétences et, en conséquence, une réduction de la satisfaction au travail et une perte de productivité.* » (Cedefop 2018-a)

On commence donc à percevoir la faiblesse des catégorisations utilisées pour mesurer la polarisation du marché du travail. L'utilisation du niveau de qualification des travailleurs embauchés camoufle le phénomène de sur-qualification et sous-estime donc la polarisation. Mais les catégories professionnelles du classement international ISCO sont des regroupements souvent hétéroclites : ainsi le code ISCO 51, qui fait partie des « professions non manuelles moyennement qualifiées », comprend aussi bien des serveurs, gardiens et concierges (qui ne requièrent souvent guère de qualification), des coiffeurs (que l'on préfère savoir qualifiés) et des « agents d'accompagnement » pour le transport et le tourisme (ce qui peut aller du type qui compte les passagers du bus au moment de quitter la Pyramide du Caire, jusqu'au professeur d'université qui éclaire les voyageurs sur le sens des hiéroglyphes...) ou encore des « cuisiniers » aussi disparates dans leurs formations que dans la qualité de ce qu'ils mijotent.

Pour tenter de mesurer plus objectivement l'évolution la polarisation du marché du travail, des chercheurs ont suivi une autre voie: ils utilisent le salaire moyen comme critère du niveau de qualification requis dans une profession donnée. Le premier avantage c'est qu'on évite le biais de la surqualification (un philosophe embauché comme serveur au bar d'un TGV sera payé comme les autres employés de Wagons Lits). Le deuxième avantage, c'est qu'on dispose alors d'une échelle numérique, qui peut plus facilement faire l'objet d'analyses statistiques que les catégories « discrètes » (qualification ou code ISCO) maniées par le Cedefop. Dans cette optique, on doit signaler en particulier les travaux de Maarten Goos, Alan Manning et Anna Salomons. (Goos et al, 2014). Ceux-ci ont exploré les données de l'Enquête européenne sur les forces de travail pour 16 pays sur la période 1993-2010., ils distinguent trois catégories : les professions les moins payées, les professions intermédiaires et les professions les mieux payées. Le graphique 2 indique l'évolution de la part de chacun des trois groupes dans l'emploi total. Comme on le voit, on observe presque partout une forte augmentation des emplois dans la catégorie supérieure, une augmentation moins importante, mais très nette, dans la catégorie inférieure et une forte baisse dans la catégorie intermédiaire.



Graphique 2. Evolution de l'emploi par catégorie salariale, entre 1993 et 2010

En Belgique, par exemple, la part des emplois les mieux payés passe de 34 à 43%, soit une augmentation de 9 points. La part des emplois intermédiaires passe de 51,6 à 41,2%, soit une baisse de plus de 10 points. Et les emplois à bas salaires passent de 17,5% à 20,5%, une augmentation de 3 points. En France, avec une chute de 8 points, l'emploi intermédiaire passe de 47 % à 39 % de l'emploi total entre 1993 et 2010, alors que les deux groupes extrêmes augmentent chacun d'environ 4 points.

Grâce aux travaux de David Autor, Frank Levy et Richard Murnane, on sait désormais que l'un des principaux facteurs explicatifs de cette polarisation de l'emploi réside dans l'informatisation (Autor et al., 2003). Dans un ouvrage récent, le chercheur français Grégory Verdugo (Verdugo 2017) résume leurs thèses. Je le citerai longuement :

« Les ordinateurs sont très efficaces pour traiter de manière habituelle l'information. Un ordinateur peut établir des feuilles de paie, stocker et retrouver des données relatives aux employés, suggérer des achats lorsque l'on navigue sur Internet ou encore distribuer de l'argent. Cela a permis aux ordinateurs de remplacer le travail humain élémentaire et répétitif qui caractérisait de nombreux emplois intermédiaires. Les employés de bureau, les opérateurs ou les employés de production, qui effectuaient de telles tâches auparavant, ont été les plus touchés par l'informatisation. »

Voilà pour la baisse de l'emploi intermédiaire. Quant à la hausse des emplois faiblement qualifiés :

« Les ordinateurs ne peuvent cependant pas tout faire (du moins pour l'instant). Ils ont des capacités limitées à mener à bien les tâches qu'il est difficile de décomposer en actions élémentaires. (...) Tout d'abord, celles dites « manuelles non routinières » qui consistent à répéter des actions manuelles, éventuellement simples, mais dans des contextes qui réclament de la flexibilité, des capacités de reconnaissance visuelle ou des interactions interpersonnelles que les ordinateurs sont encore impuissants à effectuer. De telles tâches sont fréquentes dans le secteur des services non qualifiés : c'est par exemple le cas d'un serveur dans la restauration, d'un employé d'une entreprise de nettoyage ou d'aides-soignants. Ces emplois manuels ne requièrent pas un niveau élevé d'études et ils sont faiblement rémunérés. »

Enfin pour les emplois les mieux rémunérés et hautement qualifiés :

« Les ordinateurs sont encore impuissants à accomplir un second type de tâches, celles qui mobilisent des capacités cognitives avancées et qui consistent à résoudre des problèmes complexes en faisant preuve de créativité. Ces tâches sont qualifiées d'« abstraites » (parfois aussi de « cognitives non routinières »). Les problèmes à traiter dans les tâches abstraites ne peuvent être anticipés ou décomposés en une série d'actes élémentaires.

Ces tâches ne peuvent donc pas être facilement programmées sur des ordinateurs. Elles caractérisent les emplois qui requièrent de l'intuition, de la persuasion, de la capacité analytique et un haut niveau d'expertise. Ce sont, par exemple, les emplois d'analyste financier, de statisticien, de programmeur, de juriste, d'ingénieur, d'employé dans la recherche et le design par exemple. »

Etant donné cette polarisation de l'emploi, on pourrait se demander à quoi rime le discours récurrent des autorités, notamment européennes, affirmant qu'il faut « élever le niveau des compétences » de la main d'oeuvre.

En fait tout dépend de ce qu'on entend par « élever le niveau ». Comme on l'a vu, la croissance des emplois les moins bien rémunérés se situe essentiellement dans le secteur tertiaire. Ces emplois, bien que réputés peu ou non qualifiés, font néanmoins appel à une kyrielle de « compétences de base » : des capacités de communication avec les clients, un peu de maîtrise d'une ou deux secondes langues en raison de la mondialisation, quelques compétences élémentaires en science, math et technologie, une bonne « alphabétisation numérique », etc. L'insistance de l'OCDE, de l'Union européenne et des grands « Think Tank » du capitalisme à placer ces « compétences de base » au coeur de la formation commune de 6 à 15 ans s'explique facilement : si tous les travailleurs disposent de ces compétences, il n'est pas nécessaire de les rémunérer. Ainsi ces emplois continueront d'être des emplois « peu qualifiés » donc peu payés.

Le discours insistant sur la nécessité d'élever le niveau de formation des travailleurs doit aussi assurer que l'offre en main-d'oeuvre qualifiée reste toujours nettement supérieure à la demande, afin d'éviter une hausse des salaires dans les emplois hautement qualifiés puisque ceux-ci aussi vont voir leur nombre augmenter. Et c'est bien ce qui se passe puisque « *les prévisions du Cedefop en matière de compétences suggèrent que cette tendance (à l'excédent de main-d'oeuvre qualifiée) gagnera encore en dynamisme, augmentant le réservoir de travailleurs parmi lesquels puiser pour répondre aux besoins futurs.* » (Cedefop 2018-a)

Au final, il semble bien que la persistance d'importantes inégalités dans nos systèmes éducatifs et une tendance à l'appauvrissement de la formation commune ne soient pas des dysfonctionnements de l'École, mais la forme même de son adéquation avec l'évolution du marché du travail telle qu'elle résulte de la mise en oeuvre capitaliste des technologies de l'information et de la communication.

Amossé, T., et Chardon, O. (2006). Les travailleurs non qualifiés : une nouvelle classe sociale ? *Économie et Statistique* - INSEE.

Autor, D.H., Levy, F., et Murnane, R.J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics* 118, 1 2 7 9 – 1 3 3 3 . <https://doi.org/10.1162/003355303322552801>.

Cedefop (2010). Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020.

Cedefop (2012). Skills supply and demand in Europe: methodological framework. (LU: Publications Office).

Cedefop. (2018-a). Moins dans les muscles, plus dans la tête pour les travailleurs de demain: les nouvelles prévisions du Cedefop en matière de compétences révèlent des tendances et des défis parallèles et contradictoires. (LU: Publications Office).

Cedefop (2018-b). Skills forecast: trends and challenges to 2030 (Luxembourg: Publications Office of the European Union).

Chardon, O (2011). Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans. *INSEE-Première*.

Commission Européenne (2012). Rapport conjoint 2012 du Conseil et de la Commission sur la mise en oeuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»).

Gadrey, J. (2008). L'évolution de l'emploi et des métiers. *Alternatives Economiques Hors série* .

Goos, M., Manning, A., et Salomons, A. (2014). Explaining Job Polarization: Routine-Biased Technological Change and Offshoring. *American Economic Review* 104, 2509–2526. <https://doi.org/10.1257/aer.104.8.2509>.

Jaimovich, N., et Siu, H.E. (2020). Job Polarization and Jobless Recoveries. *The Review of Economics and Statistics* 102, 129–147. https://doi.org/10.1162/rest_a_00875.

Marchand, O., et Thélot, C. (1991). Deux siècles de travail en France : population active et structure sociale, durée et productivité du travail.

Verdugo, G. (2017). Les nouvelles inégalités du travail. Pourquoi l'emploi se polarise (Paris: Presses de Sciences Po).

Verdugo, G., et Allègre, G. (2020). Labour force participation and job polarization: Evidence from Europe during the Great Recession. *Labour Economics* 66, 101881. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101881>.



Juillet 1903. Mary Harris Jones (1837-1930), militante syndicaliste et socialiste, plus connue sous le nom de Mother Jones, organise une marche sur Washington pour exiger l'abolition du travail des enfants. Et elle le fait... avec des enfants !

Dans son autobiographie, elle raconte : « Au printemps de 1903, je me suis rendue à Kensington, en Pennsylvanie, où 73.000 ouvriers du textile étaient en grève. Parmi eux, il y avait au moins dix mille gamins. Les travailleurs

faisaient la grève pour des augmentations de salaire et pour une diminution du temps de travail. Tous les jours, des gamins venaient au QG du syndicat. Certains avaient perdu une main, un pouce ou bien tous leurs doigts. Ce n'étaient que de petits êtres voûtés, écrasés et squelettiques. [...] J'ai demandé à certains parents s'ils accepteraient de me confier leurs filles et leurs garçons pendant sept à dix jours en leur promettant de les ramener sains et saufs. [...] Quelques adultes m'accompagnèrent. [...] Les enfants portaient des sacs à dos dans lesquels ils avaient mis un couteau, une fourchette, un gobelet et une assiette. [...] un des gamins avait un petit tambour et un autre jouait du fifre. [...] Nous portions des banderoles qui proclamaient : « Nous voulons du temps pour jouer »¹ ».



Nous en remarquerons deux autres : « Plus d'école, moins d'hôpital » et « Nous voulons aller à l'école ».

D'abord partis pour rejoindre New York, ils décident en cours de route de se rendre à la résidence d'été du président des Etats-Unis, Théodore Roosevelt, qui refusera de les rencontrer, malgré le large écho que la marche recueillait auprès de la population et dans la presse.

¹ Autobiographie de Mother Jones, citée dans H. ZINN, *Une histoire populaire des Etats-Unis*.

« Nous voulons aller à l'école ! »



Le 4 août, Mother Jones et les enfants sont de retour à Philadelphie. Les grévistes du textile doivent reprendre le travail à raison de 60 heures/semaine, de même que leurs enfants. Une génération perdue de plus. Mais la marche a mis leur sort à l'ordre du jour. Elle a exposé clairement la violence du capitalisme, les enfants devant travailler parce que les « barons voleurs » puissants et avides ne paient pas un salaire équitable à leurs parents. Le travail des enfants sera interdit dans l'ensemble des Etats-Unis quarante ans plus tard.

La Marche des enfants reste hélas d'actualité. Dans les pays les plus pauvres, le travail des enfants est resté une réalité massive et quotidienne. Chez nous, le covid a rappelé aux élèves l'importance des liens sociaux et de l'interaction pédagogique à l'école. Par ailleurs, l'extension actuelle de l'enseignement en alternance est manifestement une régression sociale, en ce qu'elle rejette de plus en plus d'enfants dans l'insécurité des ateliers et des chantiers.



André Antibi : l'évaluation contribue-t-elle à engendrer l'échec scolaire ?

Par Olivier Mottint

En mai dernier disparaissait André Antibi, à l'âge de 78 ans. Professeur de didactique des mathématiques à l'Université de Toulouse, Antibi s'est toutefois fait connaître du grand public en forgeant en 1988 le concept de « constante macabre », qu'il employait pour désigner le pourcentage stable d'échecs qu'un enseignant tendrait à générer dans sa classe quel que soit le niveau objectif des élèves qui la constituent.

La « constante macabre » est en quelque sorte un développement de la « loi de Posthumus » formulée quelques décennies plus tôt, selon laquelle « *un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes* » (de Landsheere, 1980, p. 200). La réalité de cette « loi » dans les classes belges a à l'époque été attestée par diverses recherches (notamment Detheux, 1992 et Grisay, 1984) qui montraient en effet des « distorsions à tendance gaussienne » entre les performances effectives des élèves (mesurées par des épreuves externes) et leur reflet par les évaluations des enseignants.

A l'origine de ce phénomène qui condamne systématiquement une fraction des élèves à l'échec, nulle malveillance perverse des enseignants selon Antibi, mais une culture de la sélection et du redoublement héritée de la fonction de tri social assignée historiquement au système scolaire, particulièrement tenace dans certains pays (France, Belgique, Espagne, etc.). Dans ces systèmes éducatifs, l'échec d'une partie des élèves serait à ce point considéré comme naturel que tout enseignant qui ne sacrifierait pas à la « tradition » serait aussitôt suspecté de laxisme et de « nivellement par le bas » par ses collègues et les parents d'élèves. L'enseignant a alors tendance à introduire dans ses évaluations des questions dont il sait qu'elles seront inaccessibles au plus grand nombre par exemple, ou à ajuster la sévérité de ses critères de correction de telle manière que quelques-uns n'obtiennent pas la moyenne. Dans l'imaginaire des enseignants mettant en œuvre ce quota d'échec, il y aurait aussi l'idée que la « mauvaise note » peut faire office de « coup de pied au derrière » et ainsi pousser les élèves à se mobiliser davantage. Cette pratique évaluative a naturellement de funestes consé-

quences. Outre qu'elle produise de l'échec scolaire de manière artificielle, elle participe aussi du découragement des élèves plutôt que de leur mobilisation, et altère à terme leur rapport à l'école. Elle prolonge par ailleurs l'usage d'une évaluation-couperet, au service de la hiérarchisation et de la sélection des élèves et non de leur progression.

Bien avant les travaux d'André Antibi, des pédagogues avaient proposé des modes alternatifs d'évaluation. On peut par exemple citer les « brevets » de Célestin Freinet, ou encore les « ceintures » de Fernand Oury, héritées du judo. Pour obtenir ces brevets ou pour passer leur ceinture (blanche, jaune, orange...), les élèves préparent minutieusement une épreuve (un test ou, dans le cas de Freinet et de nos amis du GBEN, un chef-d'œuvre à présenter publiquement) qui démontre leur maîtrise des apprentissages, et dont les critères de réussite sont clairement et précisément établis. Dans ce cas, l'évaluation est aussi un moment de consécration, qui permet de valider socialement un apprentissage sans jamais en rabattre sur les exigences. Tant que l'élève n'est pas prêt ou, le cas échéant, si l'épreuve est manquée, l'élève bénéficie de l'aide de l'enseignant et de ses pairs pour la (re)passer avec succès : loin de toiser les « ceintures blanches » par exemple, les « ceintures noires » ont la responsabilité de leur apporter un soutien pédagogique. Pour rompre avec la constante macabre, Antibi proposait quant à lui une « évaluation par contrat de confiance » consistant à fixer à l'avance des critères

André Antibi

La folie de l'évaluation



Illustrations : Stéphane Luciani

Préfaces de Jean-Michel Blanquer,
de Pascal Balmand et de Philippe Joutard

Math'Adore



de correction précis et à donner aux élèves, au moins une semaine avant le contrôle, la liste des exercices résolus susceptibles d'être proposés lors de l'épreuve, ceci afin d'éviter les questions « pièges » et de permettre à chacun de mener à bien ses révisions. Plus largement, sur le terrain, de nombreux enseignants créent leurs propres dispositifs pour rendre l'évaluation plus formatrice et moins génératrice d'échec, et valoriser ainsi les progrès des élèves sur le chemin de la connaissance.

Qu'en retenir aujourd'hui ? Toutes ces propositions pédagogiques constituent assurément de précieuses sources d'inspiration pour concevoir les pratiques évaluatives actuelles et futures et les rendre plus formatrices, davantage vectrices de reconnaissance que de compétition, et plus à même de favoriser un rapport positif à l'école et aux savoirs. On peut par ailleurs raisonnablement espérer qu'à défaut de voir ses conditions structurelles réunies, le slogan de l'« école de la réussite » a au moins fait évoluer les mentalités quant à l'illégitimité de cette constante macabre... même si on ne s'étonnera guère qu'elle persiste dans l'esprit de ceux et celles qui promeuvent la fonction de sélection de l'École : ainsi en est-il sans doute de ces deux députées MR qui s'inquiétaient début juin d'un taux de réussite jugé trop élevé à l'épreuve CEB¹... On peut néanmoins ne pas rejoindre jusqu'au bout ceux qui voient dans la « constante macabre » — ou plus largement dans les modalités d'évaluation — une explication majeure de l'échec scolaire. Ils sont une multitude en effet, ces enseignants dont le vœu le plus cher serait de voir « réussir » tous leurs élèves, mais qui sont bien forcés de constater, la mort dans l'âme, l'écart entre les attendus fixés par les programmes

et bon nombre des copies qu'ils corrigent. Les enquêtes PISA et PIRLS montrent d'ailleurs plus rigoureusement que cet échec scolaire massif est avant tout le symptôme des vertigineuses inégalités caractéristiques de notre système éducatif, qui ne permet qu'exceptionnellement aux élèves des milieux populaires d'acquérir une bonne maîtrise des apprentissages. Dès lors, la lutte contre l'échec scolaire passe d'abord par une lutte contre les inégalités scolaires et leur principal déterminant, à savoir le marché scolaire et son corollaire de ségrégation (Hirtt, 2020). Et dire cela n'enlève rien à la nécessité d'améliorer la qualité du « thermomètre », pourvu qu'on n'attende pas de cette transformation qu'elle fasse miraculeusement baisser la fièvre de l'échec scolaire.

Références :

de Landsheere, G. (1980). *Examens et évaluation continue. Précis de docimologie*. Bruxelles, Paris : Labor, Nathan.

Detheux, M. (1992). *Comment les enseignants construisent leurs examens de fin d'année ? Analyse de bilans en langue maternelle en fin de première année du secondaire*. Rapport de recherche. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

Grisay, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 19(5), 29-42.

Hirtt, N. (2020). *L'inégalité scolaire, ultime vestige de la Belgique unitaire ?* En ligne sur le site de l'Aped : <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2020/02/PISA-2018-FR.pdf>

¹ Voir l'interview de Diana Nikolic et Stéphanie Cortisse dans la *Dernière Heure* du 7 juin 2022



France : « Si Macron repasse, j'arrête »

Le SNUipp-FSU, premier syndicat des enseignants du primaire français, a mené l'enquête : plus de la moitié des professeurs des écoles¹ envisagent d'arrêter. Nombreux sont d'ailleurs ceux qui l'ont déjà fait. C'est d'autant plus préoccupant que le métier recrute de plus en plus difficilement. Les réformes de Blanquer, l'un des plus fidèles ministres de Macron, n'y sont pas pour rien. Et ce que le candidat Macron a révélé durant sa campagne n'annonce rien de bon. Même si la nomination de Pap Ndiaye a surpris.

De 364 l'année 2008-2009, le nombre de départs volontaires de l'éducation nationale est monté à 2 286 l'année dernière (2020-2021). Faites le compte : en dix ans, c'est un accroissement de... 630 %. C'est chez les enseignants stagiaires, dont la carrière débute à peine, que le taux de départ est le plus élevé : 3,2 %. Mais les anciens pensent aussi à la reconversion.

Un témoignage parmi tant d'autres

« Je viens de demander une mise en disponibilité. Cela devrait me permettre de prendre au maximum trois ans sans salaire, mais sans perdre le bénéfice de mon statut, pour réfléchir à ce que je veux faire dans les années à venir. Peut-être écrire... »

Voilà plus de vingt ans que j'exerce ce métier dans des établissements très différents, mais nous venons de passer deux années très difficiles et j'ai besoin de prendre du recul. J'ai adoré ce métier, que je voulais faire depuis toute petite bien que n'étant pas dans une famille d'enseignants. Je me suis vraiment éclatée, mais, aujourd'hui, je doute. Je ne veux pas devenir une prof aigrie qui ne se reconnaît plus dans ce qu'elle fait. Il y a eu la réforme du bac, ses contenus qu'on nous a imposés sans concertation, la mise en concurrence des spécialités qui complique les rapports entre collègues, le contrôle continu qui met les élèves en souffrance, sous pression permanente... Nous ne sommes plus ceux qui les préparent au bac, qui les accompagnent : nous sommes des évaluateurs perpétuels.

L'apothéose a été la mascarade de l'an dernier, les convocations multiples, le grand oral, la désorganisation totale. Et depuis quatre ou cinq ans, nous sommes toujours ceux qui ne font pas bien, pas assez... ça joue, ce prof bashing, alors qu'on s'est débrouillés seuls depuis le premier confinement, avec notre propre matériel, avec des collègues contractuels ou vacataires à 1300 euros par mois qui devaient acheter leurs boîtes de masques pour travailler !

Toujours en première ligne, sans jamais être prioritaires pour la vaccination. Et avec ce que Macron a annoncé, les cinq années à venir s'annoncent encore plus difficiles, on a le sentiment qu'on va privatiser l'éducation nationale. Nous, enseignants, nous sommes tous le produit de l'école laïque, publique, avec des valeurs fortes. On sent que ça risque de se terminer. Beaucoup des

¹ En Belgique, lisez « instituteurs »

profs qui vont partir ne sont pas les moins bons : ce sont ceux qui auront développé des compétences, qui auront su se remettre en question. D'ailleurs, si une enseignante aguerrie comme moi se pose la question de quitter ce métier en or, c'est bien qu'il s'est passé quelque chose. Pour me retenir, il faudrait vraiment un gouvernement qui remette l'éducation au centre de ses préoccupations, qui soit à l'écoute, qui nous donne la considération dont on a besoin.»²

Attention, comme en atteste ce témoignage, c'est aussi les plus attachés au service public d'éducation, les plus aguerris, les plus exigeants envers eux-mêmes, les plus combatifs, que le système pousse à partir à force de maltraitance, de travail empêché et de perte de sens.

Et c'est sans aucun doute l'objectif à peine masqué de la Macronie : vider l'éducation nationale de ses forces vives pour mettre en place le projet que l'on voit se dessiner, avec des profs mal formés, jetables, interchangeable, tout juste capables de venir réciter des cours prémâchés devant des élèves voués, s'ils ne suivent pas, à être écartés de la scolarité générale dès après la classe de 5e, pour mieux offrir aux entreprises un volant de main-d'œuvre à bas coût.

L'Ecole libérale en marche

Les mesures annoncées par le candidat Macron en matière d'enseignement n'ont rien de neuf. Elles s'inscrivent dans le droit fil de ce que son ministre Blanquer a initié durant les cinq années de son premier mandat présidentiel : il s'agit bel et bien d'achever l'Ecole publique pour favoriser l'émergence d'un véritable marché scolaire.

Même si le ministère s'essaye à la prestidigitation, en claironnant qu'il y aura 1615 «équivalents temps plein supplémentaires» dans l'enseignement secondaire pour la rentrée de septembre 2022, la ficelle est grossière : ce chiffre n'est dû qu'à une réforme de la formation initiale des enseignants, qui envoie une partie des stagiaires à temps plein devant les classes. En réalité, la rentrée de 2022 se soldera par 440 suppressions de postes. Les dotations horaires globales (DHG) reçues dans les collèges et lycées confirment cette crainte. Sont particulièrement touchés les établissements en éducation prioritaire. Le pouvoir poursuit le sabotage des conquêtes de la démocratisation de l'enseignement public. Et il avance les pions de la marchandisation.

Large liberté de décision, pédagogique et managériale, pour les directions des établissements ; recrutements sur profil ; sous couvert de « transparence », publication des résultats des évaluations permettant de comparer classes, écoles et établissements entre eux... Bonjour, la compétition de tous contre tous ! On voit poindre là der-

rière le modèle anglo-saxon des Charter Schools, écoles sous contrat, dont les effets pervers sont pourtant bien connus.

Du côté des personnels, le président-candidat annonce des augmentations salariales. Oui, mais avec des missions supplémentaires : remplacement obligatoire des collègues absents, suivi individualisé des élèves, formation continuée hors temps scolaire... Pourtant, selon les chiffres du ministère (!), les enseignants travaillent déjà 42,5 heures/semaine. Bonjour, l'attractivité du métier ! Mais Macron joue finement : il précarise encore un peu plus le métier... tout en faisant croire aux parents que le problème des remplacements est résolu. Même duplicité envers les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) : il leur annonce des contrats de 35 h/semaine... à condition d'accepter des tâches annexes, entre autres dans le périscolaire. Les AESH n'en veulent pas, eux qui se passionnent pour leur travail spécifique : accompagner des enfants qui en ont besoin.

Les contenus de l'enseignement sont également mis à mal. Comme sous d'autres cieus, la formule incantatoire de « l'excellence » et le miroir aux alouettes d'une rémunération de l'Etat pour les lycéens en stage sont en train de pervertir les lycées professionnels. Les élèves passeront plus de temps en entreprises : ça leur fera moins de cours (et moins de professeurs). Moins de cours généraux, ça réduira les possibilités de poursuivre des études supérieures et d'évoluer professionnellement. Macron annonce « la fin de l'hégémonie des diplômés », à travers un « outil de gestion des compétences ». Bonjour, l'utilitarisme ! Adieu, toute ambition démocratique !

Les perspectives pour l'enseignement supérieur et universitaire ne sont pas plus réjouissantes³. Le 13 janvier, le président-candidat lâchait une phrase lourde de sens : « On ne pourra pas rester durablement dans un système où l'enseignement supérieur n'a aucun prix pour la quasi-totalité des étudiants. »⁴ Pour se faire une idée de ses intentions, on peut se référer à la note de Gary-Bobo, du nom d'un professeur d'économie, adressée en 2016 au conseiller éducation, enseignement supérieur et recherche de Macron. Cette note listait « réformes souhaitables » et « éléments d'une stratégie » pour y parvenir. Qu'y trouvait-on ? Le parachèvement de l'autonomie des universités, faisant de leurs présidents des managers libres de gérer ressources humaines, sélection des étudiants et droits d'inscription. Pour garantir le financement des établissements à hauteur de leurs besoins (et de leurs ambitions internationales), Gary-Bobo pousse à une augmentation impressionnante des droits d'inscription, proposant aux familles de recourir à l'emprunt... garanti par l'Etat : bonjour, les bénéfiques plantureux pour le secteur bancaire ! Frédérique Vidal, la ministre de

² Karine, professeure d'histoire-géographie à Paris, citée dans l'Humanité, 07/04/22

³ L'Humanité - 3/02/22

⁴ Lors des 50 ans de la *Conférence des présidents d'université*, devenue désormais *France Universités*.

l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, a accompli sa part de sale travail : sur le quinquennat, 220 000 étudiants supplémentaires se sont inscrits à l'université ; seules 84 000 places de plus ont été créées. Et ces places sont largement en trompe-l'œil : sans construction de nouveaux locaux (ou de nouvelles universités), sans recrutement d'enseignants-chercheurs... Conséquences : une dégradation des conditions d'études, la précarisation des enseignants (le 26 janvier a été « le jour du dépassement » pour le Snesup-FSU, l'université ne fonctionnant plus depuis ce jour que grâce à des heures de personnels non statutaires) et la mise en péril des finances des établissements. Sur le plan des structures et de la gouvernance, on a assisté durant cinq ans à un mouvement sans précédent de fusions entre établissements, sur le modèle de ce qui se fait dans l'industrie, dans le but d'atteindre une « taille critique » face aux universités les mieux placées dans les classements mondiaux. Ce mouvement s'est accompagné de changements profonds dans la gouvernance, ces structures mêlant souvent universités et grandes écoles, voire écoles privées, leurs instances étant désormais dominées par des « personnalités extérieures » souvent issues du monde économique. C'est sans doute là ce qu'Emmanuel Macron entendait en appelant, le 13 janvier, à faire tomber les barrières entre universités et grandes écoles.

De même, sa demande pressante à ce que l'université délivre désormais des diplômes professionnalisants. Anne Roger, cosecrétaire générale du Snesup, y perçoit une « vision court-termiste, qui demande à l'enseignement supérieur de couvrir les besoins immédiats de tel ou tel secteur économique, et tant pis si ensuite, les jeunes sont en difficulté pour évoluer, s'adapter ».

Un modèle où « la logique de l'offre doit prendre le pas sur la logique de la demande », selon Macron, et dont les systèmes de gestion de flux d'étudiants, comme Parcoursup, ont pour fonction d'obliger les jeunes à accepter ce qu'on veut bien leur offrir. Au péril de leurs projets, de leur avenir, et de celui du pays tout entier.

Vers la négation des savoirs critiques ?

Les années Blanquer se seront aussi caractérisées par une croisade engagée contre les savoirs critiques. Après l'offensive lancée de manière opportuniste⁵ contre un prétendu « islamogauchisme » régnant dans les milieux de l'enseignement et de la recherche, la Macronie s'est également distinguée par sa volonté affichée, obsessionnelle dans le chef du ministre de l'Education natio-

nale, de pourfendre le « wokisme »⁶. On retiendra notamment le financement et l'inauguration par J-M. Blanquer himself d'un colloque intitulé « Après la déconstruction : reconstruire les sciences et la culture ». C'était en janvier 2022. Une charge en règle contre les sciences sociales. Une mise en cause de l'indépendance de la production des savoirs et des connaissances qui doit nous préoccuper au plus haut point !

Pap Ndiaye ministre, un espoir ?

Dans l'entre deuxième et troisième tours des élections nationales, Macron semble avoir voulu apaiser les relations avec le monde enseignant. C'est sans doute le but de la nomination à l'Education de Pap Ndiaye, historien spécialiste des États-Unis et des minorités, directeur du Musée d'histoire de l'immigration. Sauf que le symbole ne suffira pas, même s'il a fait s'étrangler l'extrême-droite. Il nous faudra des actes concrets allant dans le sens du progrès social.

Certes, idéologiquement, il se situe aux antipodes de son prédécesseur. « On cherche à intimider ceux qui réfléchissent sur les questions raciales » tonnait-il en janvier dernier.

Mais qu'en sera-t-il des dossiers de fond ? Les salaires des enseignants, la dévalorisation et la précarisation du métier, la marchandisation de l'enseignement, l'aggravation des inégalités socio-scolaires... ? Car, n'en doutons pas, celui qui a écrit la feuille de route, c'est Emmanuel Macron, dont le programme est connu : poursuite des réformes, « autonomie » des établissements scolaires, rémunérations à plusieurs vitesses et au « mérite », affaiblissement de la filière professionnelle...

Dans le monde enseignant, les attentes sont lourdes et, si Pap Ndiaye devait se révéler être un simple coup de com' du président, la colère pourrait vite se réveiller.

En conclusion de ce tour d'horizon français, il est bon de rappeler le mouvement social exemplaire qui a secoué l'Ecole - et ébranlé son ministre : une journée de grève nationale le 13 janvier dernier, où l'on a vu travailleurs de l'éducation, étudiants et parents se mobiliser ensemble. Telle est sans doute la voie à suivre pour conquérir une Ecole démocratique.

PhS

⁵ Dans l'émotion suscitée par l'assassinat de Samuel Paty.

⁶ En anglais, le mot *woke*, du verbe *to wake* (« (s')éveiller »), veut dire littéralement « éveillé » et par extension « conscient ». Dans l'argot des Africains-Américains, il a pris le sens spécifique de « lucide face aux problèmes sociaux que rencontrent les Noirs ». Aucun intellectuel ne se revendique du wokisme. Le terme n'est employé que péjorativement par les pourfendeurs de l'esprit critique, afin de discréditer tout travail de déconstruction du racisme, du colonialisme, de l'homophobie, du sexisme, du néolibéralisme...

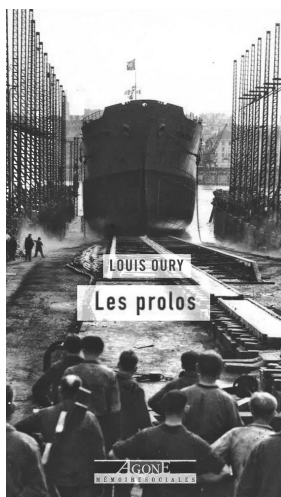


Les prolos

Louis Oury, éditions Agone 2016, 248 pages, 19 €

« Avez-vous porté, en équipe et à main nue, une ferraille quelconque recouverte de givre ? Le poids importe peu. Inexorablement, la moelle des bras se glace et, à travers elle, le froid se propage jusqu'au coeur. Alors dans un état second, on lutte contre la congestion qui vous gagne, on a le sentiment que la mort est toute proche, mais un autre sentiment permet à l'homme de se surpasser : la présence des copains qui en bavent autant que lui et qui font confiance à son endurance. Qu'un seul membre de l'équipe flanche et c'est un accident. Il faut donc se vaincre soi-même pendant que l'actionnaire pantoufflard soupèse déjà les effets financiers... de la prochaine commande qu'obtiendra l'une des sociétés dont il profite. »

Un tout jeune apprenti, timide, issu du monde agricole, catholique, découvre le monde ouvrier. Chaudronnier, il débute aux chantiers navals de Saint-Nazaire. Il y participera à la grève historique de 1955. Ce récit/roman d'apprentissage est un formidable témoignage sur la vie, souvent dantesque, des prolétaires. Louis Oury parviendra, dans des conditions alors très difficiles, à « abandonner ses bleus (de travail) », à la faveur de la promotion sociale. Devenu ingénieur, il passera à l'histoire et au roman prolétarien.



ERRATUM

Des lecteurs attentifs ont été surpris de la présence d'un livre de Bouteldja parmi nos coups de coeur du numéro de mars. Dans l'effervescence du bouclage de notre édition, nous avons malencontreusement confondu deux ouvrages et copié-collé le mauvais. Ceux d'entre nous qui ont eu l'occasion d'entendre cette auteure en débat ou de la lire se distancient de ses thèses indigénistes, communautaristes, homophobes, bref réactionnaires, diamétralement opposées à l'universalisme des Lumières¹.

Et voici la présentation de l'ouvrage que nous souhaitons vous recommander.

Alger, capitale de la révolution.

De Fanon aux Black Panthers

Elaine Mokhtefi, éditions La fabrique, 2019

À partir de ses années parisiennes – en pleine guerre d'Algérie – et pendant deux décennies, la trajectoire d'Elaine Mokhtefi, jeune militante américaine, a épousé celle de la cause algérienne. Ce combat la mène à New York, au siège des Nations unies avec la délégation du FLN ; à Accra, aux côtés de Frantz Fanon pour le congrès de l'Assemblée mondiale de la jeunesse ; à Alger, enfin, où elle atterrit en 1962,

quelques semaines après l'indépendance. Elle y restera jusqu'en 1974. Journaliste, interprète et organisatrice efficace, elle assiste, remplie d'espoir, aux premiers pas de la jeune république, accueille les Black Panthers en exil et participe à mettre sur pied le Festival panafricain d'Alger. Ses mémoires témoignent de l'effervescence des luttes anticoloniales des années 1960, vécue dans l'intimité des grandes figures de l'époque – Ben Bella, Castro, Eldridge Cleaver –, dans une ville qui a gagné avec sa liberté des allures de capitale de la révolution mondiale. Une histoire fascinante, qu'Elaine Mokhtefi raconte avec une passion et une conviction intactes.



¹ Lire à propos de ce livre la critique qu'en faisait Serge Halimi : <https://www.monde-diplomatique.fr/2016/08/HALI-MI/56087>

LA CITATION

« *Dans leur cadre*, les capitalistes et les néolibéraux ont *objectivement* raison. Mais dans leur cadre seulement. De sorte qu'ils n'ont pas *absolument* raison. Ce que révèle, même, la pandémie, c'est que leur cadre est inclus dans un cadre plus grand - où se déterminent des enjeux, ceux de la planète et de la situation des hommes sur la planète, qui leur donne *absolument* tort. »

Frédéric LORDON, *Figures du communisme*,
La fabrique éditions, 2021

