



L'ÉCOLE AU-DELÀ DES APPARENANCES



Illustration: Alice Bossut



L'ÉCOLE AU-DELÀ DES APPARENCES

« La cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons. Pareille attitude est dans la logique d'un système qui, reposant sur le postulat de l'égalité formelle de tous les enseignés, condition de son fonctionnement, ne peut reconnaître d'autres inégalités que celles qui tiennent aux dons individuels ».

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron,
Les héritiers, Les Éditions de Minuit,
Paris, 1964, p.103.

Nous aurions pu consacrer un tome entier à l'école. Il a fallu nous limiter. Nous n'avons par ailleurs pas voulu nous concentrer sur les quelques éléments positifs que nous aurions pu glaner sur le terrain scolaire, car vu l'état des lieux général, ils n'auraient servi que de cache-misère. Cela va mal dans l'enseignement en Belgique, nous avons voulu le montrer. Mais outre que de dire ce que l'école est, nous avons aussi voulu montrer ce qu'elle pourrait être, ce qu'elle est ailleurs, et a essayé d'être ici. Notre regard critique n'a

rien de pessimiste en lui-même, cette disposition d'esprit étant plutôt du côté de ceux qui continuent à penser que « tout va bien » et que « quand on veut, on peut ». Ce numéro se clôture ainsi sur des propositions et des expériences différentes dont on pourra tirer exemple.

S'il faut retenir une chose, outre le fait qu'une société dotée d'une école tout à fait différente est possible et souhaitable, c'est l'inégalité profonde qui caractérise l'enseignement belge,

et à laquelle les mesurées gouvernementales ne changeront rien, si ce n'est de nous faire croire qu'elles pourront apporter un changement.

Comme Ivan Illich l'énonçait dans Une société sans école : « *Beaucoup continuent à croire, à tort, que l'école mérite la confiance publique, qu'elle remplit ce rôle, alors même qu'elle n'est plus que la détentrice d'un monopole et que, loin d'égaliser les chances, elle en assure la répartition* ». Ivan Illich, « Une société sans école », Oeuvres complètes, vol.1, p.223.

IMPRESSION SCOLAIRE L'ÉCOLE, MIROIR DE NOS SOCIÉTÉS

Alexandre Penasse

* Les données citées dans cet article proviennent essentiellement des sources suivantes : des recherches de l'Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles ; l'Observatoire des loyers ; le monitoring des quartiers ; les indicateurs de l'enseignement de la CFWB

Dans les classes du premier degré(1), Lamy, Soumeya, Kamal, Hajar, Youssef, Najwa ... côtoient Erna, Rababe, Kawthar, Mounir, Maryam, Ahmed... Leurs parents sont ouvriers, ouilleurs, ménagères, standardistes, techniciens de surface, cuisiniers, ouvriers boulanger, mécaniciens, tiennent un commerce, travaillent à la STIB, ... les autres sont au chômage, au CPAS ou n'ont pas de profession. Une minorité a atteint l'enseignement supérieur, beaucoup ont arrêté l'école en primaire sans toujours atteindre la 6ème, ou ont quitté le parcours scolaire au cours des secondaires. Enfin, comme pour la

profession, beaucoup disent « sans » quand on leur demande leur niveau d'enseignement. « Sans »... exprime « l'absence, le manque, la privation ou... l'exclusion(2) ».

Parcourir les listes des classes laissent inévitablement la même impression. Les regroupements scolaires dans certaines écoles situées dans certains quartiers démontrent une invariante : les élèves étrangers ou d'origine étrangère constituent la majorité de la classe, si pas sa totalité. Mais loin des illusions que pourrait créer une perception naïve d'une certaine diversité des origines : marocaine, turque, algérienne, irakienne... la réalité reflète surtout une homogénéité socioéconomique presque parfaite. Car l'histoire sociale de ces gens, et donc aussi leur histoire personnelle, tout comme les lieux dans lesquels ils vivent, dessinent des similitudes qui forment un « profil type ».

LES ÉLÈVES ET LEUR QUARTIER

Nous sommes à Molenbeek, au Nord-Ouest de Bruxelles. Dans la commune qui compte 16000 habitants au km², le loyer mensuel moyen des logements est de 573 euros, proche de ceux d'Anderlecht, Saint-Gilles et Saint-Josse-ten-Noode (567, 572, 535), quatre communes où les loyers les moins élevés de Bruxelles sont enregistrés. A quelques encablures de là, à Uccle, Watermael-Boitsfort ou Auderghem, les loyers moyens sont respectivement de 877, 723 et 780 euros. Le plus souvent, on retrouve une corrélation entre communes et quartiers, qui rejette la logique d'enclave⁽³⁾ riche dans une commune pauvre, ou pauvre dans une commune riche : « les loyers les plus élevés sont ainsi enregistrés dans les quartiers extérieurs des communes de deuxième couronne orientale (Woluwé-

> suite de l'article page 8-9

Kairos – Journal antiproductiviste
pour une société décente

Journal d'opinion sans pub

Périodique bimestriel / Paraît en avril, juin,
septembre, novembre, février
+ un n° spécial. / ISSN : 2294-0820

Imprimé en Belgique
Nouvelles Imprimeries Havaux s.a.,
Avenue du Marquis, 34-B
6220 FLEURUS

Tirage cet exemplaire a été
tiré à 1.500 exemplaires

Routage Cambier

Editeur responsable
ASBL Kairos / Alexandre Penasse
rue Th. Vander Elst, 89,
1170 Bruxelles - Belgique
info@kairospresse.be
www.kairospresse.be

T. (00 32) 660.61.09
M. (00 32) 485/057 744

**Les articles n'engagent que
la responsabilité de leurs auteurs**

Rédacteur en chef
Alexandre Penasse

Graphisme
Sarah Cleeremans, Pierre Lecrenier

Gestion des abonnés
Sandy De Wilde

Relecteurs
Janine, Marie-Paule, Nadia

Illustrations

Alice Bossut, Fabienne Loodts,
Félicie Hayloz, Aurore Dupuy,
Flore Figuière, Titom, Elise Wilk,
Alain Munoz, Pierre Lecrenier

Ont contribué à ce numéro

Jean Sur, Bruno Poncelet,
Nico Hirtt (APED), Bernard Legros,
Michel Weber, Franck Lepage,
Antoine Janvier, Benoit Toussaint,
Edith Wustefeld, Johan Verhoeven

A QUOI SERT L'ÉCOLE ?

UN REGARD HISTORIQUE

SOCIALISER PAR L'ÉCOLE

Dans la plupart des pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord, la scolarisation des enfants du peuple remonte au XIXe siècle. Elle est clairement contemporaine de la révolution industrielle. On se laisse donc aisément aller à croire que cette industrialisation aurait réclamé une élévation des niveaux de qualification de la main-d'œuvre et, partant, une demande d'éducation et de formation scolaire. Or, rien n'est moins vrai. Si le passage au machinisme, c'est-à-dire au capitalisme industriel, va transformer la nature du travail, ce n'est pas dans le sens d'une plus haute qualification mais dans le sens exactement opposé.

La décomposition du travail complexe qu'effectuait jadis un seul ouvrier dans l'atelier ou la manufacture, son remplacement par une multitude d'ouvriers enchaînés aux nouveaux outils de production et chargés de répéter chacun une tâche simple, parcellaire, au rythme imposé par la machine, tout cela implique une formidable déqualification des prolétaires. «*En substituant les procédés mécaniques à l'habileté manuelle et à la formation professionnelle coûteuse, en permettant à long terme le remplacement des artisans et des travailleurs du domestique par la foule des manoeuvres de l'usine moderne, [le machinisme] ouvre vraiment une ère nouvelle dans l'exploitation et la rentabilité du travail humain*»⁽¹⁾. L'industrialisation capitaliste a ainsi radicalement transformé le rapport entre l'homme et la technique, en asservissant le travailleur à des processus techniques imposés de l'extérieur et inaccessibles. L'industrialisation et le machinisme ont établi une barrière, à la fois sociale et intellectuelle, entre la conception des techniques de production et leur utilisation. Désormais, le prolétaire n'agit plus que sous les impératifs de lois (économiques, techniques, scientifiques...) qui échappent à sa compréhension. Il n'impose plus son rythme à la machine, c'est la machine qui lui impose le sien. La non-qualification de l'ouvrier, son ignorance, son abrutissement intellectuel, deviennent la condition même de son «employabilité» dans les nouveaux processus de production.

Il est frappant de constater que, dans un premier temps, le machinisme et la révolution industrielle n'induisirent aucunement un développement rapide de l'enseignement scolaire

Marx: «*La machine, qui possède le merveilleux pouvoir d'abrégé le travail et de le rendre plus productif, suscite l'étiollement de la force de travail en même temps qu'elle la suce jusqu'à la moelle. (...) Il apparaît même que la sereine lumière de la science ne puisse briller que sur l'arrière-fond de l'ignorance. Toutes nos inventions et tous nos progrès ne paraissent avoir d'autre résultat que de doter de vie et d'intelligence les forces matérielles, et d'abêtir l'homme en le ravalant au niveau d'une force purement physique*»⁽²⁾.

C'est une double «aliénation» que subit l'ouvrier de l'ère industrielle. Comme tous les prolétaires avant lui, il doit vendre une partie de lui-même, sa force de travail, pour survivre. Mais cet ouvrier nouveau se trouve également spolié de la maîtrise intellectuelle du processus de production. Il n'est plus qu'un auxiliaire de la machine. Il se trouve soumis au patronat, non seulement parce qu'il ne possède pas de moyens de production, mais parce qu'il ne possède même plus la capacité de maîtriser cette production industrielle nouvelle.

Il est frappant de constater que, dans un premier temps, le machinisme et la révolution industrielle n'induisirent aucunement un développement rapide de l'enseignement scolaire. Les données disponibles pour l'Angleterre, première nation à s'engager dans cette révolution, sont éclairantes. Au milieu du XVIIIe siècle, deux tiers des hommes anglais et 40% des femmes savaient lire. Or, près d'un siècle plus tard, en 1840, on observe que ces taux sont à peu près identiques. Il semble même qu'entre ces deux dates on ait connu d'abord un déclin de l'instruction puis une reprise à partir du début du XIXe siècle⁽³⁾.

Parallèlement, on observait fort logiquement un recul du mode de formation traditionnel que constituait l'apprentissage. Proportionnellement, de moins en moins d'emplois nécessitaient une véritable qualification et, lorsqu'elle était néanmoins indispensable, elle s'acquerrait souvent «sur le tas». L'apprentissage continuait certes d'exister et il se développa même dans certaines petites occupations comme la fabrication d'instruments. Mais il déclina rapidement dans les métiers conquis par l'industrialisation et le machinisme, comme le travail du fer et le textile. L'apprentissage perdit également son ancien caractère de lieu de socialisation. Désormais il se réduisait, au mieux, à l'acquisition d'un savoir-faire technique rudimentaire, en un temps que les parents du jeune souhaitaient voir aussi court que possible.

En même temps, l'ancienne grande famille rurale se trouve désarticulée et remplacée par un petit noyau familial urbain. Et même ce noyau-là se désagrège rapidement avec l'avancée du travail des femmes et des enfants. A l'usine, le vieux paternalisme des patrons des fabriques rurales cède la place à la froide, inégale et éphémère relation contractuelle qui lie le propriétaire des moyens de production et le propriétaire d'une force de travail, le capital et l'ouvrier.

Quand, à partir du milieu du XIXe siècle, les sociétés capitalistes en voie rapide d'industrialisation

décidèrent enfin d'envoyer massivement les enfants des classes populaires à l'école, ce ne fut donc pas d'abord pour répondre à un besoin de formation technique ou professionnelle. Encore moins par souci de démocratie ou d'émancipation.

La véritable raison était à chercher dans cette superbe phrase de Victor Hugo: «*Ouvrir une école c'est fermer une prison*». L'aliénation intellectuelle du prolétariat, la perte brutale des repères culturels pour une population arrachée de la vie rurale et plongée dans la misère urbaine, la désagrégation des lieux traditionnels d'éducation et de socialisation,... tout cela avait fini par provoquer un abrutissement moral des classes populaires. Dans les grandes entités urbaines, où le contrôle social et clérical était moins contraignant qu'à la campagne, où les tentations étaient nombreuses, où, surtout, l'exploitation, la misère et les inégalités sociales criantes tendaient à légitimer tout moyen de grappiller un peu de bonheur, une partie du prolétariat s'enfonça dans le vice, l'alcoolisme, la violence, la criminalité, la prostitution. Ce faisant, la classe ouvrière ne faisait que refléter la brutalité qu'elle subissait au travail et dans ses conditions de vie, mais elle devint aussi une menace pour «l'ordre public».

A défaut de vouloir s'attaquer aux causes réelles de cette déchéance, à savoir les conditions de vie sordides et l'exploitation éhontée de la classe ouvrière, la bourgeoisie du XIXe siècle envisagea de résoudre le problème par l'éducation. «*L'éducation est la meilleure branche de la police sociale*», déclarait John Wade en 1835, «*parce qu'elle s'attaque aux principaux germes du crime de l'envie et de l'ignorance (...) Lâcher un enfant non éduqué dans la vie ne vaut guère mieux que de lâcher un chien enragé ou une bête sauvage dans la rue*»⁽⁴⁾. Quant au Belge Edouard Ducpétiaux, il estimait que «*le degré d'instruction d'un pays représente toujours d'une manière plus ou moins exacte l'état de sa moralité*»⁽⁵⁾.

Socialiser et éduquer les enfants du peuple: telle fut, historiquement, la première fonction de la scolarisation de masse. Qu'enseignait-on? De la morale et de la religion, lire et écrire, calculer, le système des poids et mesures. C'est tout. Pas d'histoire, de sciences naturelles ou de géographie. «*Lire écrire compter, voilà ce qu'il faut apprendre*», déclarait Adolphe Thiers, «*quant au reste, cela est superflu. Il faut bien se garder surtout d'aborder à l'école les doctrines sociales, qui doivent être imposées aux masses*»⁽⁶⁾.

L'école est née, non parce que le capitalisme triomphant avait besoin de travailleurs instruits, mais précisément pour la raison contraire: parce qu'il avait besoin d'ouvriers non qualifiés et dociles.

APPAREIL IDÉOLOGIQUE D'ÉTAT

Aux yeux de beaucoup de progressistes français, Jules Ferry passe encore, de nos jours, pour le brillant fondateur de l'école laïque et républicaine. Mais quelles furent ses motivations? Écoutons-le: «*Si cet état de choses [l'emprise cléricale sur*

l'école] se perpétue, il est à craindre que d'autres écoles se constituent, ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans, où l'on enseignera des principes diamétralement opposés, inspirés peut-être d'un idéal socialiste ou communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871⁽⁷⁾». C'est en effet après avoir vécu la débâcle des troupes françaises en 1870 et après avoir participé à l'écrasement sanglant de la Commune de Paris que Ferry fonda l'école républicaine en vue, disait-il, de «maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui importent à sa conservation».

Au même moment, le Roi des Belges, Leopold II, plaidait la cause de l'enseignement obligatoire en ces termes: «L'enseignement donné aux frais de l'État aura pour mission, à tous les degrés, d'inspirer aux jeunes générations l'amour et le respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions.»

Dans le dernier tiers du XIXe siècle, la mission d'éducation de l'école prit ainsi un contenu de plus en plus marqué sur le plan idéologique. L'origine profonde de ces changements doit être cherchée dans de puissantes avancées technologiques. Avant la césure des années 1870-1880, nous étions dans l'époque d'une industrialisation fondée sur la vapeur, le fer et le coton. «Au-delà, c'est l'économie de la chimie, de l'électricité, de l'acier et de l'aluminium, du téléphone et de l'automobile⁽⁸⁾».

Les nouveaux procédés de la sidérurgie et de la chimie nécessitent des installations industrielles gigantesques. La production et la productivité explosent: un haut fourneau Thyssen du début du XXe siècle produit en une trentaine d'heures ce qu'un haut fourneau silésien produisait en une année cent ans plus tôt⁽⁹⁾. Le phénomène de concentration est général. De 1866 à 1896, malgré l'extraordinaire croissance de la production, le nombre des établissements métallurgiques en Europe est tombé de 1.786 à seulement 171 unités. Dans la même période, le nombre des établissements textiles a diminué de 75%. Mais alors que le nombre des entreprises diminue, leur production et leurs effectifs gonflent démesurément. Les entreprises métallurgiques françaises du groupe Schneider

employaient 2.500 personnes en 1845, 6.000 en 1860, 10.000 en 1870⁽¹⁰⁾.

Voilà qui finit par donner une dangereuse consistance au «spectre» qui, depuis plusieurs décennies, hantait la vieille Europe: une classe ouvrière nombreuse, disciplinée par l'industrie, de mieux en mieux organisée, et qui se dotait d'une idéologie dangereuse pour le pouvoir: le socialisme. La Commune de Paris avait déjà résonné comme un coup de tonnerre. Mais entre 1880 et 1910 les partis socialistes révolutionnaires voient grandir sans arrêt leurs effectifs (et leurs voix, là où ils sont autorisés à se présenter aux suffrages).

A cette menace interne vint rapidement s'ajouter une menace extérieure: la concentration industrielle des années 1870 à 1914, a fait entrer le capitalisme dans l'ère des grandes puissances impérialistes. A l'aube du XXe siècle, l'économiste allemand Rudolf Hilferding, écrivait: «La nécessité d'une politique expansionniste révolutionne la vision du monde de la bourgeoisie, qui cesse d'être pacifiste et humaniste. Les vieux libre-échangistes croyaient que la liberté du commerce était non seulement le meilleur des systèmes économiques, mais aussi le début d'une ère de paix. Mais le capital financier a abandonné cette croyance depuis longtemps. Il n'a aucune confiance dans l'harmonie des intérêts capitalistes; il ne sait que trop bien que la compétition est devenue une question de lutte de pouvoir politique. L'idéal de paix a perdu de son lustre et en lieu et place de l'idéal humaniste nous voyons l'émergence d'une glorification de la grandeur et du pouvoir de l'État»⁽¹¹⁾.

Il ne suffisait plus, dans ces conditions, que l'école apprenne à lire, à écrire et à respecter les préceptes moraux ou religieux. Désormais, elle devait enseigner l'amour de la patrie et des institutions. L'histoire, la géographie font donc leur entrée dans les programmes.

En Allemagne, l'empereur Guillaume II, aux prises avec la montée des forces socialistes, décrivait en ces termes comment il voyait les nouvelles missions de l'enseignement obligatoire: «Voilà longtemps que me préoccupe l'idée d'utiliser l'école, dans chacune de ses subdivisions, en vue de contrecarrer la propagation des idées socialistes

et communistes. L'école devra en tout premier lieu jeter les bases d'une saine conception des relations publiques et des relations sociales, en instillant la crainte de Dieu et l'amour de la patrie»⁽¹²⁾.

En France, le républicain radical Paul Bert, membre de l'Académie des Sciences, célèbre pour ses travaux sur la physiologie de la plongée sous-marine, mais également pour ses thèses racistes, se fend en 1883 d'un manuel pratique portant sur «L'instruction civique à l'école (notions fondamentales)». «Il faut, écrit-il dans l'introduction de cet ouvrage destiné à éclairer les "Hussards noirs" de la République, que l'amour de la France ne soit pas pour (l'enfant) une formule abstraite, imposée à sa mémoire comme un dogme de religion, mais qu'il en comprenne les motifs, qu'il en apprécie la grandeur et les conséquences nécessaires. Car c'est en l'aimant et en raisonnant cet amour qu'il apprendra à se donner tout à elle, et, accomplissant jusqu'au bout son devoir de citoyen, à se dévouer, s'il le faut, soit pour le salut de la Patrie, soit pour la défense des principes dont le triomphe a fait de lui un homme libre et un citoyen. Ainsi sera réellement fondée l'Education nationale».

Les charniers de 14-18 portent devant l'Histoire le témoignage de l'efficacité dramatique qu'eut l'école dans sa nouvelle fonction, celle d'un appareil idéologique d'État.

SÉLECTIONNER ET FORMER L'ÉLITE OUVRIÈRE

Alors qu'elle avait été, au XIXe siècle, un appareil de socialisation et un appareil idéologique au service de l'État, l'école du peuple se transforma progressivement, au cours du siècle suivant, en instrument de sélection et de formation au service direct de l'économie.

Dès avant la première guerre mondiale, les progrès des technologies industrielles, la croissance des administrations publiques et le développement des emplois commerciaux firent naître une demande de main-d'œuvre davantage qualifiée. Certes, pour la majorité des travailleurs, une socialisation de base suffisait toujours; mais un nombre croissant d'entre eux devaient désormais acquérir un savoir-faire spécialisé: mécaniciens, électriciens, dactylos, opérateurs de TSF...

Cela pourrait surprendre. N'est-on pas justement en plein «fordisme», qui fut sans doute la forme la plus poussée de découpage parcellaire des tâches ouvrières et donc de déqualification ouvrière? Certes, mais la production n'est pas tout. Dans son Histoire du travail et des travailleurs, Lefranc nous rappelle qu'en 1948, sur 315 000 travailleurs de l'industrie automobile en France, 110 000 seulement sont actifs dans la production, 25 000 fabriquent des accessoires, 30 000 sont carrossiers et 150 000 sont employés dans les entreprises de réparation (dont deux tiers sont des entreprises artisanales)⁽¹³⁾. Or, le réparateur automobile ou le travailleur d'une entreprise d'installation électrique doivent maîtriser intellectuellement les technologies sur lesquelles ils travaillent.

«Dans l'entre-deux-guerres, écrivent Thévenin et Compagnon, l'enseignement technique va connaître un essor remarquable. (...) Le réglage et l'utilisation des machines, le contrôle et la finition des produits, réclament des ouvriers à la fois habiles manuellement et sachant manipuler des instruments de mesure précis, lire des croquis et des gammes d'usinage conçus par les bureaux d'études...»⁽¹⁴⁾

La demande était telle qu'un retour aux vieilles formes de l'apprentissage traditionnel n'aurait pu suffire. D'ailleurs, les exigences théoriques de ces nouvelles qualifications ne pouvaient se satisfaire d'une formation exclusivement pratique. Le système éducatif s'ouvrit alors à des sections «modernes», techniques ou professionnelles. On y



Illustration: Fabienne Loodts

Alors qu'elle avait été, au XIXe siècle, un appareil de socialisation et un appareil idéologique au service de l'Etat, l'école du peuple se transforma progressivement, au cours du siècle suivant, en instrument de sélection et de formation au service direct de l'économie

recruta la « crème » des fils et des filles de la classe ouvrière, afin d'en faire les ouvriers spécialisés, les techniciens, les employés et les fonctionnaires que réclamait la société. Ce fut l'ère de la « promotion sociale » par l'école.

Entre les deux guerres mondiales, l'école devint ainsi un instrument essentiel dans la production des forces de travail qualifiées. Mais également dans leur sélection et leur hiérarchisation, sur une base méritocratique.

REPRODUIRE LES INÉGALITÉS SOCIALES

Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, le capitalisme connaît une période de croissance économique extraordinaire. Elle est bien entendu le résultat des reconstructions d'après-guerre ainsi que du progrès social arraché par une classe ouvrière qui sort politiquement renforcée de ces années de conflit. Mais elle résulte également d'innovations technologiques lourdes et de long terme – électrification des chemins de fer, infrastructures portuaires et aéroportuaires, autoroutes, nucléaire, téléphonie, pétrochimie. L'emploi non qualifié est en recul constant par suite de la mécanisation de l'agriculture et de l'automatisation croissante des tâches répétitives en industrie. Ces emplois perdus sont largement compensés par la dynamique de croissance : on crée des postes d'employés dans l'administration et dans les services, le développement technologique exige des ouvriers toujours plus qualifiés pour la construction navale, l'aéronautique, l'énergie...

Ainsi, en Belgique, l'agriculture perd 52% de ses emplois salariés entre 1953 et 1972. Les charbonnages (-78%) et les carrières (-39%) suivent le même mouvement. Mais ces pertes sont largement compensées par la sidérurgie (+10%), la chimie (+36%), l'électronique et l'électrotechnique (+99%), l'imprimerie (+39%), les banques (+131%), les garages (+130%), les administrations publiques (+39%).

Le succès économique et l'évolution de la structure du marché du travail exigeaient donc d'élever le niveau général de formation des travailleurs. Et il fallait aller vite. Dans l'urgence, ce qui avait été, jadis, l'école secondaire de l'élite, à savoir l'enseignement général des athénées et des lycées, ouvrit ses portes – du moins celles de ses premières années – aux enfants d'extraction populaire.

L'époque est propice à un généreux discours sur la démocratisation de l'enseignement. Pour Léo Collard, ministre belge de l'Éducation en 1957, « il s'agit de faire en sorte que l'enfant du peuple, au sortir de la voie unique de l'école primaire, trouve un milieu scolaire tel qu'il puisse y poursuivre sans contrainte et sans embarras d'aucune sorte n'im-

porte quelle section d'études qu'il trouve conforme à ses goûts et à en changer éventuellement sans grande difficulté ⁽¹⁵⁾ ». En France, le Plan Langevin-Wallon proclame dès 1946 qu'il faut en finir avec la méritocratie : « l'enseignement doit offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation. » [Plan Langevin-Wallon, 1946].

Mais ces rêves ne résisteront pas à la réalité. Certes, on cessera « d'éloigner du peuple les plus doués » en les sélectionnant en fin de primaire. Mais cette sélection, il faudra alors l'effectuer plus tard. C'est-à-dire à l'intérieur même de l'enseignement secondaire. Cela signifiera la mise en place d'une sélection négative, d'une sélection basée sur l'échec scolaire. On n'orientera plus vers l'enseignement qualifiant les « meilleurs éléments » des classes populaires, mais « les moins bons élèves » de l'enseignement général.

Or, par un miracle pédagogique remarquable, cette sélection continue d'être une sélection basée sur l'origine sociale. La sociologie — Bourdieu, Passeron — découvre soudain que l'école est devenue — au même titre que l'héritage et le mariage — une instance de la reproduction, d'une génération à l'autre, des inégalités sociales.

COMPÉTENCES DE BASE ET SOUTIEN DES MARCHÉS

Depuis la fin des années 1980, avec l'entrée du capitalisme mondial dans l'ère de la globalisation et des cycles de crises à répétition, les demandes du monde économique par rapport au système d'enseignement connaissent de nouvelles mutations. L'école est sommée de changer, afin de mieux s'adapter aux attentes des employeurs.

Trois éléments essentiels marquent cette rupture ⁽¹⁶⁾. Premièrement, la mondialisation a induit une compétition entre les États pour attirer les investisseurs, donc pour diminuer la charge fiscale sur les capitaux, les revenus mobiliers, les hauts salaires et les bénéfices des entreprises. Ainsi, les marges de manoeuvre budgétaires de l'État diminuent, ce qui soumet les politiques d'enseignement à une forte contrainte d'austérité.

Deuxièmement, le glissement des emplois de l'industrie vers les services ainsi que le développement technologique induisent, dans les économies « avancées », une polarisation du marché du travail. « Les plus fortes créations d'emplois doivent être attendues, d'une part, dans les postes de management et les emplois professionnels et techniques de très haut niveau, mais, d'autre part, également dans les emplois du secteur des services exigeant une qualification moyenne ou faible ⁽¹⁷⁾ ».

Enfin, troisièmement, l'instabilité économique ainsi que le rythme effréné de l'innovation technologique, mais surtout le caractère anarchique de l'économie capitaliste, rendent impossible toute politique prévisionnelle en matière de formation et de qualification.

Dans ce contexte, la majorité des employeurs sont moins demandeurs de qualifications précises et pointues que d'une vague « employabilité », que doivent garantir les « compétences de bases » et la flexibilité des travailleurs. L'OCDE et son enquête PISA servent précisément à pousser les systèmes éducatifs sur cette voie (voir l'article page 10). Nous comprenons mieux aussi, dans ce cadre, l'engouement officiel pour la conception éducative ⁽¹⁸⁾ fondée sur l'« approche par les compétences ».

Cette mise en adéquation de l'enseignement avec les attentes des employeurs constitue l'une des formes de la « marchandisation » de l'école, à savoir sa mise au service des marchés. Ce mouve-

ment englobe de multiples aspects : la privatisation marchande de l'enseignement, l'investissement privé dans des activités de soutien scolaire, la mise en concurrence des établissements, leur gestion managériale sur le mode de l'entreprise privée, la conquête de l'école par les annonceurs publicitaires et autres spécialistes du marketing, etc...

Nico Hirtt

Enseignant, essayiste, responsable du service d'étude de l'Appel pour une école démocratique

(1) Rioux, J-P, La Révolution Industrielle, Paris: Ed. du Seuil, 1971.

(2) . Marx, K., Discours prononcé lors de la commémoration de l'anniversaire de l'organe chartiste People's Paper, 19 avril 1856, in Werke, 12.

(3) More, Charles. Understanding the Industrial Revolution. Routledge, 2000.

(4) Wade, John. History of the Middle and Working Classes, Wilson, 1835, p. 496.

(5) Ducpétiaux, E., Des progrès et de l'état actuel de la réforme pénitentiaire et des institutions préventives aux États-Unis, en France, en Suisse en Angleterre et en Belgique (Bruxelles: Hauman, Cattoir et cie, 1837), Tome 3, p. 82.

(6) Terral, H., Les Savoirs Du Maître, Éditions L'Harmattan, 1998

(7) Cité Foucambert, J., L'École de Jules Ferry, Paris, 1986.

(8) Broder, A., L'Économie française au XIXe siècle, Éditions Ophrys, 1993.

(9) Hilferding, R., Das Finanzkapital; Eine Studie Über Die Jüngste Entwicklung Des Kapitalismus, Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1968.

(10) Dupéux, G., 1976, French society, 1789-1970, Taylor & Francis.

(11) Brewer, A, Marxist Theories of Imperialism. Routledge, 1990.

(12) Erlaß Kaiser Wilhelms II. vom 1.5.1889, in « Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts », Berlin, 4.-17. Dezember 1890. Im Auftrag des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal- Angelegenheiten, Berlin 1891, S. 3-5.

(13) Lefranc, G., 1957, Histoire du travail et des travailleurs, Paris: Flammarion.

(14) Compagnon, B. & Thévenin, A., 1995, L'école et la société française, Éditions Complexe.

(15) Collard L., Un programme d'éducation nationale démocratique, cité par Van Haecht A., L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse, Éditions de l'ULB, Bruxelles, 1985, p. 172.

(16) Pour une analyse globale de la marchandisation de l'enseignement, on lira notamment Nico Hirtt, Les nouveaux maîtres de l'école, Éditions Aden, Bruxelles 2005. Pour une critique de la conquête commerciale de l'école, on lira Nico Hirtt et Bernard Legros, L'école et la peste publicitaire, éditions Aden, Bruxelles, 2007.

(17) Sels, L. et al., 2006, Inzetten op competentieontwikkeling. Discussietekst gericht op de ontwikkeling van een Competentieagenda

(18) Nous disons « conception éducative » et non « pédagogie » parce que la plupart des défenseurs de l'approche par compétences (APC) eux-mêmes se défendent d'être les porte-paroles d'une pédagogie. Et en effet, l'APC ne dit nullement comment il convient d'enseigner mais apporte une réponse à la question « que faut-il enseigner ? ».

LE THÉORÈME DU CRÉPUSCULE SCOLAIRE

Méto, boulot, dodo : on connaît tous ce refrain. La société nous l'enseigne et nous-mêmes le transmettons à nos enfants par l'agenda surchargé de nos activités quotidiennes. Mais chômage oblige, cette cinglante critique de la monotonie du travail est en train de devenir un idéal à atteindre pour les jeunes en recherche désespérée d'emploi. D'où la question : que doit-on transmettre aux générations de demain ?

La nuit, lorsqu'on lève les yeux vers le ciel, on peut voir briller les étoiles. Certaines d'entre elles forment des constellations, dont la présence dans le ciel varie selon les saisons et l'endroit où l'on se situe sur Terre. Par exemple, le *Poulpe*, le *Scorpion* et le *Poisson Austral* ne sont visibles que dans l'hémisphère sud. Dans l'hémisphère nord, l'hiver est l'occasion de voir la constellation d'*Orion* resplendir, mais celle-ci s'enfuit au regard durant les mois d'été. C'est également dans l'hémisphère nord qu'on peut voir briller la *Grande Ourse* et la *Petite Ourse*, laquelle inclut l'étoile polaire qui possède l'étrange faculté de toujours pointer la direction du Nord. Ainsi, bien avant l'invention des boussoles et autres GPS, l'étoile polaire était pour les nomades un moyen sûr de ne pas se perdre. Quant aux agriculteurs, la valse saisonnière des constellations leur servait de calendrier, notamment pour identifier l'approche des semailles au retour du printemps. Voilà pourquoi, durant des millénaires, connaître les constellations fut un savoir précieux qui se transmettait de génération en génération. Mais il ne viendrait aujourd'hui à l'idée de personne de proposer que l'école prenne en charge ce genre de formation...

Le savoir qu'on transmet de génération en génération est donc mouvant : il s'adapte en fonction des valeurs et des humeurs du temps. Par exemple, à l'époque des colonies, il semblait tout à fait normal d'enseigner aux élèves des théories racistes affirmant la supériorité de l'homme blanc et la supériorité de la civilisation occidentale. De même, dans le système d'enseignement aux Etats-Unis, la théorie de la créativité (selon laquelle le monde aurait commencé avec Adam et Eve...) est enseignée au mépris des connaissances scientifiques les plus

« *La curiosité sans autre souci que la connaissance, sans autre discipline que celle qu'elle s'impose à elle-même, sans considération de l'utilité qui, dans la civilisation pragmatique et pécuniaire, demeure celle de quelques-uns et non de tous, cette curiosité livrée à elle-même offre une garantie contre le despotisme de l'argent, une chance de progrès et de critique* ». Thorstein Veblen, « *Théorie de la classe de loisir* », Éditions Gallimard, 1970, introduction, p.23.

élémentaires. C'est dire si l'enseignement n'est ni objectif, ni immuable, mais plutôt le reflet (pour le meilleur et pour le pire) des valeurs d'une société. On peut dès lors s'interroger : comment évolue l'enseignement dans notre société ?

LA COMPÉTITIVITÉ : UNE NORME EN EXTENSION

Depuis longtemps, l'école fonctionne sur base d'un principe élémentaire : les élèves sont cotés sur base de leurs résultats personnels. C'est selon une norme individualiste qu'ils réussissent ou échouent à leurs examens. Cela peut sembler logique ou naturel : après tout, mieux vaut qu'un médecin soit réellement compétent avant de nous soigner, ou qu'un architecte connaisse son boulot au moment de tracer sur papier les fondations d'une construction...

Mais l'on peut quand même s'interroger : un seul principe (la compétition individuelle) est-il suffisant pour aiguiller la transmission du savoir aux jeunes générations ? En démocratie, ne faut-il pas aussi apprendre aux enfants à mener des projets communs ? à travailler en équipe en se respectant les uns les autres, en valorisant les savoir-faire et particularités de chacun ? Par les temps qui courent - dans nos sociétés marquées par la violence urbaine et l'indifférence des élites au sort du commun des mortels -, apprendre dès le plus jeune âge à apprécier et reconnaître les qualités d'autrui n'aurait rien d'un luxe inutile. Cela complèterait utilement le seul critère de la performance individuelle. Malheureusement, la logique coopérative n'est nullement valorisée dans le cadre scolaire, pas plus que l'empathie ou la générosité, tout simplement parce que l'éducation à la citoyenneté, à la démocratie ou au vivre ensemble n'est pas une priorité scolaire. Étonnant autant qu'étrange lorsqu'on songe que l'école est LE lieu de transmission des savoirs, c'est-à-dire l'endroit où notre société enseigne aux plus jeunes ce qu'il est bon de connaître pour pouvoir grandir et s'épanouir...

Le tableau est même plus noir qu'il n'y paraît : non seulement la logique de compétition individuelle l'emporte dans l'évaluation des élèves, mais l'évaluation des performances gagne également du terrain dans la logique de promotion des enseignants et chercheurs universitaires... Certes, de tous temps, divers diplômes et examens ont été

« *Tant que l'individu ne possède pas une conscience claire du caractère rituel du système par lequel il fut initié aux forces qui modèlent son univers, il est incapable de briser l'enchantement et de définir un nouveau "cosmos". Tant que nous ne prendrons pas conscience du rite par lequel l'école forme l'homme condamné à la consommation du progrès, il nous sera impossible de briser le cercle magique et de faire apparaître une économie nouvelle* ». Ivan Illich, *ibid.*, p.271.

nécessaires pour obtenir un poste d'enseignant à l'université : durant tout leur doctorat, les aspirants à une chaire universitaire doivent faire bonne figure en jouant les petites mains lorsque nécessaire (par exemple pour relire des centaines de copies d'examen). Par contre, quel que soit le thème de leur recherche ou leur façon de l'aborder, jusqu'ici les candidats à un doctorat universitaire pouvaient facilement trouver un mentor pour les soutenir, tant était grande la diversité des opinions et méthodologies régnant au sein des universités. De même, les professeurs titulaires jouissaient d'une grande liberté dans leurs travaux de recherche, car un florilège de réseaux et de revues étaient prêts à accueillir et diffuser leurs réflexions variées... Mais cette logique de la diversité s'étiola suite à la mise en place, graduelle, de procédures uniformisées d'évaluation des performances des universités et de leurs enseignants.

Un classement mondial des universités existe de nos jours. Il permet aux dirigeants de ces institutions de connaître leur valeur sur le marché mondial de l'enseignement. De même, les chercheurs universitaires sont soumis progressivement à de nouvelles normes d'évaluation. Des experts, extérieurs à l'université, viennent jauger leurs compétences à l'aune de critères préétablis. Il peut s'agir du nombre de publications réalisées, mais aussi - et surtout - des revues dans lesquelles ces publications ont été effectuées. Là encore, une sorte de classement mondial distingue la qualité des revues (et par ricochet le degré de compétence attribué aux chercheurs publiés) sur base d'une grille d'évaluation uniformisée. Il en découle une logique biaisée : tous les chercheurs académiques désireux de

briller lorgnent vers un même objectif, à savoir être publié le plus souvent possible dans le gratin des revues mondiales jugées les plus prestigieuses. Mais qui juge de ce prestige? Et à l'aune de quels critères? Voilà deux questions fondamentales qui échappent totalement à ceux-là même qu'on évalue...

Sachant que l'évaluation des chercheurs a des conséquences sur leur carrière (notamment par les budgets qui leur sont alloués, ou non, pour engager de jeunes doctorants), il en découle une évidence: la recherche universitaire n'est plus libre d'explorer de multiples directions, mais s'oriente massivement sur d'étroits sentiers balisés par les critères uniformes d'évaluation des performances. Ce qui mène à un affaiblissement de la diversité des savoirs, et porte un rude coup à la marque de fabrique des universités (leur indépendance d'esprit) au profit d'une logique visant à répondre prioritairement aux critères de compétence.

LE MONDE MARCHAND À L'ASSAUT DE L'ENSEIGNEMENT

L'évaluation des performances n'est pas sans histoire: c'est une pratique de contrôle hiérarchique, issue tout droit du monde des entreprises. Elle permet de mettre les travailleurs en concurrence avec leurs collègues, mais également avec leurs propres prestations, notamment lorsque leurs outils de travail incluent des technologies informatiques capables d'évaluer précisément leur rendement individuel au fil du temps. C'est notamment le cas chez Amazon, l'entreprise de livraison en ligne qui peut surveiller seconde par seconde la productivité de ses travailleurs, ainsi qu'en témoigne le journaliste Jean-Baptiste Malet qui narre dans son livre (*En Amazonie*) les conséquences psychologiques de tels mécanismes de contrôle social.

Le transfert de ces techniques de contrôle managériale vers la sphère de l'enseignement n'est pas l'effet du hasard: elle reflète l'évolution d'une société où les entreprises (et particulièrement les grandes entreprises) occupent une place de plus en plus centrale. Qu'il s'agisse de lutter contre le chômage ou d'obtenir les mille et un objets qui peuplent notre quotidien, c'est sur les entreprises que nous comptons invariablement. Pourtant, celles-ci ne travaillent pas du tout dans l'intérêt général, elles poursuivent des fins qui leur sont propres et sur lesquelles nous n'avons aucune maîtrise directe.

Pour les plus avides d'entre elles, la rentabilité à tous crins et la maximisation des bénéfices sont l'alpha et l'oméga de leurs plans stratégiques, et qu'importe le prix à faire payer aux autres pour y parvenir: allègement de la masse salariale via des licenciements massifs, sous-traitance et contrats précaires, surcharges de travail, pratiques d'ingénierie fiscale pour éluder l'impôt, lobbying et chantage à la délocalisation pour imposer au monde politique un affaiblissement constant des lois démocratiques régulant l'activité des entreprises... De telles stratégies dominent aujourd'hui holdings marchands et empires industriels où la logique financière a pris le pas sur tout le reste. Il en découle une situation alarmante pour de nombreux travailleurs (licenciés ou soumis à des cadences de travail infernales), mais également catastrophique pour les finances publiques. Côté pile, celles-ci doivent faire face à des recettes qui déclinent suite aux moindres contributions des entreprises les plus fortunées – lesquelles délocalisent leurs activités ou s'arrangent pour réduire le montant de leurs impôts à des sommes symboliques. Côté face, les pouvoirs publics doivent prendre en charge les travailleurs licenciés suite aux politiques managériales de maximisation des profits. Bref, tandis que les recettes publiques diminuent, les dépenses augmentent. Du coup, il ne faut pas être Shakespeare pour écrire la suite de l'intrigue: appelés à des mesures drastiques d'économie, les pouvoirs publics doivent réduire la voilure des services publics. Parmi lesquels figure l'enseignement...

LE CRÉPUSCULE SCOLAIRE

Certes l'enseignement ne peut pas, purement et simplement, disparaître. On peut, jusqu'à un certain point, en diminuer la qualité en surchargeant les classes d'élèves qu'on confie aux soins de professeurs débordés. Une dégringolade dans la qualité de l'enseignement qu'on a connue, en Belgique francophone, au nom de la réduction forcenée de la dette publique. Un sacrifice de l'enseignement qui n'a servi à rien, car l'endettement public a repris de plus belle suite au sauvetage des banques par les finances publiques. Dans la foulée, le gouvernement belge vient d'adopter un Traité européen imposant aux pouvoirs publics (communaux, régionaux, nationaux) une vague d'austérité perpétuelle. Les pouvoirs publics se ligotant eux-mêmes les mains avec des règles d'austérité aberrantes, la seule issue pour financer les services publics consiste à se tourner vers ceux qui ont beaucoup d'argent: les très grandes entreprises.

De fait, les partenariats public-privé se généralisent, et un nombre croissant de projets d'enseignement se font désormais en concertation avec des entreprises privées. Par exemple, en Wallonie, le Plan Marshall (censé enrayer le déclin industriel) mise beaucoup sur les synergies entre les centres de recherche et les entreprises, afin de créer des savoirs et des nouvelles technologies susceptibles de connaître des débouchés commerciaux. De même, nombreuses sont les universités et écoles supérieures à financer leurs laboratoires de recherche grâce à des partenariats financiers avec le monde marchand. à un niveau plus élémentaire (comme l'école primaire ou secondaire), c'est l'inclusion des nouvelles technologies dans les pratiques scolaires qui offre une voie d'entrée, royale, aux multinationales dans le monde scolaire⁽¹⁾. L'apprentissage en ligne (via Internet) et les technologies interactives sont à la mode, et la tentation est aujourd'hui grande de remplacer le cartable par un ordinateur portable, et le vieux tableau noir par un écran tactile dernier cri. Quel progrès, nous dit-on, pour égayer davantage les méthodes d'apprentissage scolaire et rendre le goût de l'école aux enfants.

«L'idée de scolarité dissimule un programme par lequel il s'agit d'initier le citoyen au mythe de l'efficacité bienveillante des bureaucraties éclairées par le savoir scientifique. Et, partout, l'élève en vient à croire qu'une production accrue est seule capable de conduire à une vie meilleure. Ainsi s'installe l'habitude de la consommation des biens et des services qui va à l'encontre de l'expression individuelle, qui aliène, qui conduit à reconnaître les classements et les hiérarchies imposés par les institutions. Et les enseignants essaieraient-ils de s'y opposer que, dans le cadre de l'école, ils ne pourraient rien contre cette volonté secrète, quelle que soit l'idéologie dominante».

Ivan Illich, « Une société sans école », Oeuvres complètes, vol.1, p.299.

Mais rien n'est gratuit: d'une manière ou d'une autre, ces technologies se paient. Au-delà des problèmes de coût financier pour les familles (tout le monde n'a pas l'argent pour acheter un ordinateur portable à son enfant) et des terribles impacts environnementaux dont personne ne dit mot, l'un des effets les plus pervers consiste à introduire les logiques et objectifs du monde financier dans les critères fondamentaux de l'enseignement.

L'économie de la connaissance est sans doute la formule qui traduit au plus juste l'ajustement des programmes scolaires aux besoins des entreprises. L'idée est la suivante: l'enseignement doit

viser prioritairement l'acquisition de compétences utiles sur le « marché du travail ». Un marché du travail où la concurrence est grande, où la flexibilité va croissante: contrats précaires, travail à temps partiel, course perpétuelle à la performance, besoin d'en faire toujours plus pour conserver son poste ou toucher des primes compensant un mauvais salaire... Dans cet univers impitoyable, être performant ne suffit plus: il faut aussi être souple, malléable, flexible et capable de rebondir pour s'adapter en permanence aux besoins mouvants des entreprises. Du berceau à la tombe, nous sommes censés bondir d'un travail à une formation, d'une formation à un travail, dans une sorte de mouvement perpétuel visant à acquérir toutes sortes de compétences susceptibles d'améliorer notre *Curriculum Vitae*. Tel est le projet d'économie de la connaissance promu par l'Europe, et qui jouit d'un formidable soutien des Etats-membres à travers les politiques d'activation des chômeurs, placés dans l'obligation de suivre mille et une formations sous peine de se voir couper les moyens de (sur)vivre.

Pour peu que les tendances esquissées ici se poursuivent - ou pire: s'intensifient - l'école risque un jour de se réduire à une forme d'antichambre du travail en entreprise. Formés à la performance dès le plus jeune âge, les enfants devenus adultes apprendront à devenir flexibles, enchaînant contrats précaires et formations de remise à niveau, dans une société hiérarchique sacrifiant sans remords les gens incapables de s'adapter quotidiennement aux compétences qu'on exige d'eux. Cette vérité s'appliquera à toutes les strates de la société (des professeurs d'université aux gens en difficulté scolaire), réduisant à peau de chagrin les personnes susceptibles de poser les questions essentielles: qui édicte les normes de compétences exigées de tous? Au nom de quel projet de société? Doit-on se réjouir de trouver un travail quel qu'il soit (bien ou mal payé, précaire ou gratifiant, utile ou non à la société)? Est-ce là la priorité du système scolaire, l'essentiel du savoir à transmettre aux jeunes générations?

Répondre par l'affirmative, c'est accepter un monde de gravitation marchande où les étoiles les plus brillantes ne sont plus dans les cieus, mais derrière les vitrines des magasins. Y brillent des milliers d'objets, formant en nous des constellations de désirs variés: avoir une belle voiture, posséder une tablette dernier cri, changer sa garde-robe, faire le plein de DVD...Pourtant, derrière ces constellations de désirs, une sorte d'étoile polaire nous réunit tous: si nous aimons posséder, c'est parce que nous rêvons de partager. Une page Facebook, une série télévisée, une belle voiture, une maison confortable, tout cela n'a de sens que parce qu'on rêve de le partager avec des gens qu'on aime et qu'on voudrait voir heureux. Mais qu'est-ce que le bonheur? Est-il un bien extensible ou un péril menacé? Est-il soluble dans une société de gravitation marchande, réduisant une grande partie des siens à n'être que de la piétaille bon marché dans les tranchées de la compétition salariale? Tel est le *Théorème du crépuscule scolaire* sur lequel nous vous proposons de méditer à présent...à toutes fins utiles, il vous sera loisible de nourrir votre imagination en regardant luire les étoiles à la nuit tombée, songeant à tous ces savoirs anciens qu'on a perdus de vue...

Bruno Poncelet

Formateur au CEPAG
(Centre d'Education Populaire André Genot).

(1) Voir « TIC(E): le passage en force », Kairos, avril 2012

> suite de l'article page 2

Saint-Lambert, Woluwé-Saint-Pierre, Auderghem, Watermael-Boitsfort et Uccle) alors que les loyers les plus faibles sont enregistrés dans les quartiers adjacents au Pentagone, au nord (Gare du Nord, Saint-Josse-ten-Noode et Tour-et-Taxis) et au sud-ouest (Anderlecht Cureghem, gare du Midi à Saint-Gilles). La comparaison par quartier révèle de plus grands écarts: alors qu'à Anneessens, Cureghem-Bara, Molenbeek historique, chaussée de Haecht, ils sont respectivement de 483, 509, 505, 481 euros, ils atteignent 1175 euros aux étangs d'Ixelles (zone colonisée par les Français fuyant l'impôt sur la fortune en France), 852 euros à Churchill ou 780 à Brugmann-Lepoutre. Ironie du sort, ou logique du libre marché locatif et de la répartition démographique économiquement déterminée, les quartiers les plus défavorisés sont parmi ceux qui ont connu ces dernières années une augmentation moyenne du loyer allant de 13 à 52% (de 2004 à 2012). En résumé, et avec évidence, «la localisation du logement va donc avoir un impact sur le montant du loyer de celui-ci».

En terme de superficie moyenne des habitations, les valeurs les plus basses se trouvent à Saint-Josse-Ten-Noode (63m²) et à Saint-Gilles (66m²); les valeurs les plus élevées se rattachent aux communes du quadrant sud-est: Woluwe-Saint-Pierre (92m²) Uccle (87m²), Watermael-Boitsfort, Auderghem et Woluwe-Saint-Lambert (82m²). En outre, «les logements surpeuplés sont surtout localisés dans le croissant adjacent à l'ouest du Pentagone, dans les quartiers anciens de Laeken, de Molenbeek-Saint-Jean et d'Anderlecht». Et la boucle ne s'arrête pas là: «la majorité des logements en surpeuplement sont occupés par des familles avec enfants alors que la plupart des logements sous-peuplés sont principalement occupés par des personnes vivant seules ou sans enfants». Les enfants de milieux pauvres sont donc les premiers à pâtir du manque d'espace pour jouer, se reposer, ne rien faire... ou apprendre. Et ils ne trouveront pas mieux dehors, car ce sont «les personnes très éloignées de toutes formes d'activités culturelles [qui] se retrouvent en proportion plus élevée dans les communes bruxelloises où le niveau socioéconomique est faible et sont moins représentées dans les communes aisées».

Activités extra-communales? Les animateurs de ces quartiers remarquent que «l'environnement spatial des jeunes est plutôt limité: ils s'écartent rarement de leur quartier, ce qui restreint leur champ de possibilité». Jardins? Outre que seuls 14% des Bruxellois bénéficient d'un jardin, «les espaces annexes au logement sont essentiellement dans les bâtiments situés en deuxième couronne». Espaces verts et récréatifs? 802 des espaces verts et récréatifs, couvrant une superficie d'environ 3 000 hectares (voiries et bâtiments éventuels compris, soit près de 18,5% de la superficie de la Région), ont été identifiés par l'Institut Bruxellois de Gestion de l'Environnement: «les plus importants (en surface) sont situés dans la seconde couronne de la Région. 35% d'entre eux comprennent une aire ludique et/ou sportive⁽⁴⁾».

Arrêtons-nous là pour l'instant, nous ne décrivons pas en quoi «le statut social influence de façon très importante l'état de santé».

LA SCOLARITÉ ÉPARGNÉE ?

Qui pourrait penser que cette réalité a pu, peut et pourra épargner l'histoire scolaire des enfants? Des gosses vivant dans des milieux économiquement défavorisés, avec des parents chômeurs, des lieux de vie plus petits et surpeuplés, des quartiers moins dotés en espaces verts et plaines de jeux, des activités extra-scolaires moins fréquentes... s'en sortant aussi bien que les autres? Et qui pourrait croire encore que le décret «discriminations positives», terme orwellien s'il en est, «visant à assurer à tous

les élèves des chances égales d'émancipation sociale», dont le principe est de «donner plus à ceux qui ont moins», en octroyant davantage de moyens humains et financiers «aux établissements scolaires accueillant des élèves provenant des milieux les plus fragilisés» (notez l'usage du terme «fragilisé» plutôt que «pauvre»), qui donc pourrait croire que cela allait contrebalancer cette réalité. Mesures palliatives? Poser la question, c'est y répondre.

Les chiffres parlent. Dans cette tâche, la CFWB nous aide en mettant à notre disposition les indicateurs de l'enseignement, qui illustrent parfaitement le fait que la reproduction scolaire des inégalités sociales se marquent dès le début de la scolarité. Même avant, dans le processus d'inscription en maternelle, on constate que l'opportunité de fréquenter cet enseignement est conditionné aux caractéristiques familiales. «Généralement, à besoins équivalents, l'utilisation des milieux d'accueil est moins fréquente dans les familles les moins favorisées». En cause, notamment l'offre de services qui joue un rôle de sélection: «il a été mis en évidence à Bruxelles que les familles de faible niveau d'étude et les familles de migrants étaient victimes d'une sélection non intentionnelle, partiellement due à de faibles niveaux d'offre de services publics dans leurs quartiers de résidence et à des critères d'éligibilité favorisant les familles où les deux parents travaillent⁽⁵⁾». Or, la socialisation précoce par l'école est d'autant plus importante que l'on fait partie d'un milieu qui est justement éloigné de cette culture scolaire.

L'orientation à l'issue de la 2ème commune (2C) agit véritablement comme "gare de triage" en fonction du niveau socioéconomique des élèves pour leur choix en 3ème année secondaire

Fédération Wallonie-Bruxelles, «les indicateurs de l'enseignement 2013». Vous pouvez obtenir ce document en contactant le Service général du pilotage du système éducatif (AGERS) de la CFWB, sur le site www.enseignement.be/indicateursenseignement ou en appelant le 02/690.82.18

La suite dessine un long cheminement que le milieu d'origine détermine le plus souvent. Les élèves qui rentrent tardivement dans l'enseignement primaire, «effectuent plus fréquemment une année complémentaire et subissent aussi une orientation très importante dans l'enseignement spécialisé». Ceux qui doubleront avant la 5ème primaire et y entreront avec un retard «connaissent plus de redoublement dans les trois ans qui suivent que les élèves entrés à l'heure». Or, les études montrent que «accumuler du retard augmente les risques de ne pas obtenir un diplôme du secondaire supérieur». A Bruxelles, la proportion d'élèves ayant déjà accumulé deux ans de retard ou plus à leur entrée en première secondaire est de 17,7 %. Mais ce chiffre cache des disparités importantes entre les communes. Ces proportions sont particulièrement élevées dans les communes avec un bas statut économique: avec Saint-Gilles en tête (26,7%), suivi de Saint-Josse-ten-Noode (24%), Schaerbeek (23%), Bruxelles (22%), Molenbeek-Saint-Jean (20%), Anderlecht (17,5%), on retrouve le palmarès décrit ci-dessus, et, avec les plus faibles taux de redoublement, on retrouve les autres: Woluwé-st-Pierre (5,5%), Watermael-Boitsfort (6%), Auderghem (7%), Woluwé-st-Lambert (9%), Uccle (10,5%).

LOGIQUE FERROVIAIRE

Parmi les indicateurs de l'enseignement, le numéro 9: «disparités socioéconomiques dans l'enseignement fondamental et secondaire», attire particulièrement l'attention. Dans le chapeau de la page, la CFWB résume la situation: «la répartition différenciée des élèves en fonction de l'indice socioéconomique apparaît très tôt dans le parcours scolaire et s'accroît tout au long de la scolarité obligatoire». L'analyse des indices socioéconomiques⁽⁶⁾ dans l'enseignement secondaire en fonction des années d'études et des formes, est particulièrement éclairante: «une disparité importante entre les formes de l'enseignement secondaire apparaît. Elle commence dès l'entrée dans le secondaire avec un écart important (de 0,56) entre la 1D et la 1C7. Cette dispersion des ISE moyens s'accroît dans les 2ème et 3ème degrés⁽⁶⁾, où les élèves fréquentant la forme professionnelle ont un ISE moyen de -0,26 alors que dans la forme technique de qualification, il est de +0,00. De même, pour la forme technique de transition, l'indice moyen est de +0,25 et pour la forme générale, il vaut +0,33.» La CFWB énonce: «l'orientation à l'issue de la 2ème commune (2C) agit véritablement comme "gare de triage" en fonction du niveau socioéconomique des élèves pour leur choix en 3ème année secondaire». En 1D et 2D⁽⁶⁾, les ISE sont respectivement de -0,52 et -0,57.

Les lieux de triage passent apparemment par plusieurs gares tout au long du voyage: 99,5% des élèves entrés en 1ère commune en 2008-2009 proviennent d'une 6ème primaire; 82,5% des élèves entrés en 1C en 2008-2009 se trouvent en 2C un an plus tard. Deux ans plus tard, ils sont 55,1% à être inscrits en 3G. En contraste, seul 42,5% des élèves entrés en 1D en 2008-2009 étaient inscrits en 6ème primaire en 2007-2008. 63,7% des élèves entrés en 1D en 2008-2009 se trouvent en 2D un an plus tard; deux ans plus tard, 57,3% sont inscrits en 3ème professionnelle; trois ans plus tard, 22,5% sont en 4P, 37,3% en 3P, 13% en alternance, 7,8% en TQ... 2,5% sont en 3ème générale! Des différences importantes s'observent également entre le plein exercice, où l'ISE moyen est de + 0,09 et l'alternance (CEFA⁽¹⁰⁾) avec un ISE de - 0,29. A savoir que parmi les élèves entrant pour la première fois dans le second degré de l'enseignement en alternance, 32,3% proviennent d'une 3ème professionnelle (3P); ceux entrant pour la première fois dans le 3ème degré de l'enseignement en alternance, proviennent pour 67,4% d'entre eux du professionnel. Aiguillage ferroviaire !

Plus on «monte» dans la hiérarchie scolaire – passant du professionnel au technique de qualification, puis au technique de transition et enfin au général – plus l'ISE moyen croît. En outre, ce dernier progresse également avec l'année d'étude au sein de chaque filière (sauf dans le professionnel). Cela signifie que plus on avance dans les années, plus on se rapproche donc de la 6ème secondaire, moins il y a d'élèves provenant de quartiers défavorisés. La CFWB explique cela soit par l'abandon, durant le parcours scolaire, d'élèves socioéconomiquement défavorisés (18,9% des jeunes de 18 à 24 ans de la Région bruxelloise, disposent au maximum d'un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur), soit par une possible augmentation de la moyenne de l'indice dans d'autres formes d'enseignement si des élèves socioéconomiquement plus favorisés y sont réorientés. Dans le premier cas, on a affaire à un décrochage scolaire complet des élèves les plus défavorisés qui, par leur défection, font remonter les statistiques de l'ISE; dans le second, à une réorientation d'élèves plus favorisés qui ne prend pas la forme d'un «trilage ferroviaire» comme pour les plus défavorisés, mais aurait lieu plus tard dans le cursus et répondrait donc plus à un choix.

En 4ème année du secondaire ordinaire, 30% sont en retard scolaire d'un an, 25% de deux ans ou plus. A nouveau, en fonction de la forme d'enseignement, le retard scolaire est fort différent: «le retard moyen en 3ème dans la forme générale est

de 28% ; il s'élève à 59% dans le technique de transition, à 79% dans le technique de qualification et 87% dans le professionnel». Les auteurs de l'étude concluent : « un phénomène de relégation apparaît à l'entrée du 2ème degré, moment de l'orientation, et se renforce à l'abord du 3ème degré, moment de confirmation de la section et de la forme choisies ». En outre, le taux de redoublants, c'est-à-dire qui s'inscrivent deux années scolaires successives dans la même année d'études, est de 26% dans la forme professionnelle et de 33% en technique de qualification, alors qu'il est respectivement de 27 et 12% en technique de transition et en général.

Quant à l'enseignement spécialisé, il obtient la palme de l'ISE le plus bas, avec un score proche de -0,38. Qu'est ce que cela signifie ? Que plus on est pauvre, plus on intègre des filières qualifiantes comme l'enseignement professionnel, mais aussi, et cela est encore plus grave, que l'enseignement spécialisé, qui se donne pour vocation « de rencontrer les besoins éducatifs spécifiques des élèves en difficulté », accueille un public plus précarisé. Rappelons que le fondamental spécialisé concentre la majorité de ses enfants dans le type 8 et le type 1, respectivement conçu pour traiter les troubles de l'apprentissage et ceux liés à un retard mental léger. Il y aurait donc plus de pauvres chez les dyslexiques, dysorthographiques, dyspraxiques et autres ? Ou plus de ces derniers chez les pauvres...

La vérité est que face à la déliquescence de l'enseignement général et à l'ignorance organisée devant la débâcle, l'enseignement spécialisé sert de soupape de décompression, accueillant des élèves qui ne relèvent pas de ce type d'enseignement mais qui sont perçus comme anormaux par des enseignants qui ne peuvent plus prendre en charge des élèves qui ne suivent plus dans un cursus où la vision court-termiste est la règle. On comprend alors pourquoi « la part que représente l'enseignement spécialisé dans chacun des niveaux de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles est en constante évolution depuis 15 ans ».

SUITE COHÉRENTE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Que ce soit à l'université, en enseignement de type court ou de type long, « l'âge et la forme d'enseignement secondaire suivie constituent des déterminants importants de la réussite ». Si le taux de réussite ⁽¹⁾ en 2010-2011, des élèves issus de l'enseignement général et suivant une première année dans l'enseignement supérieur de type court, est déjà bas (49,5% pour les élèves à l'heure et 31,4% pour ceux en retard), ce chiffre diminue progressivement à mesure qu'on évolue vers les étudiants issus de la filière la plus qualifiante, à savoir l'enseignement professionnel : pour ceux-ci, le taux de réussite est de 13%, pour 189 élèves inscrits ; pour l'enseignement de type long, le taux de réussite était de 0,00% pour les... huit élèves inscrits issus du professionnel ! Quant à l'enseignement universitaire, sur les 21 inscrits issus du professionnel, le taux de réussite est de 4,8%, soit un élève issu du professionnel qui aura réussi sa première année d'université en 2010-2011... Peut-être le prendra-t-on en exemple lorsqu'il faudra nous persuader que « quand on veut on peut » ?

Le train a donc fait son tour : « d'un côté, les enfants qui vivent dans la pauvreté ont plus de risques de connaître une scolarité difficile. D'un autre côté, le fait d'avoir quitté l'école sans diplôme augmente le risque de pauvreté à l'âge adulte, notamment parce que ces personnes ont souvent plus de problèmes pour trouver un emploi et n'ont souvent accès qu'à des emplois peu qualifiés, faiblement rémunérés et plus fréquemment instables ». Pas étonnant donc que le taux de chômage en région bruxelloise varie fortement d'une commune à l'autre, comme le niveau de revenu, nous rappelant des corrélations déjà rencontrées : « le taux le plus faible est observé à Woluwe-Saint-Pierre (9,8 %) et le plus élevé à Saint-Josse-ten-Noode (29,5 %). Cela représente

un facteur qui influence le niveau de revenu des habitants, qui diffère également de façon importante selon les communes bruxelloises : il varie de 13 289 € à Saint-Josse à près du double (22 773) à Woluwe-Saint-Pierre. Par ailleurs, si 17,7 % des élèves bruxellois en première année de l'enseignement secondaire ont déjà accumulé au moins deux ans de retard, cette proportion dépasse les 20 % dans les communes les plus pauvres - la plus haute étant observée parmi les élèves résidant à Saint-Gilles (26,7 %). Parmi les élèves résidant dans les communes à statut socioéconomique élevé, cette proportion est nettement plus basse, comme à Woluwe-Saint-Pierre où elle est de 5,5 % ».

CONCLUSION

Crise scolaire ? Certes... Mais qui n'est que l'expression d'une crise globale, la résultante logique d'un certain modèle de société où l'inégalité est structurelle, donc nécessaire. Que les bonimenteurs, politiciens et autres, cessent donc leurs discours lénifiants, qui, d'année en année, se répètent alors que la réalité s'aggrave. Leurs faux-semblants, leurs solutions de secours, font passer la débâcle scolaire pour un épiphénomène de nos sociétés alors qu'elle n'en est que l'émanation.

Les regroupements scolaires trouvent leurs causes dans une situation antérieure à la situation institutionnelle, comme nous avons voulu le montrer dans cet article. Elles se situent dans la ségrégation spatiale, les différences de loyer, les types d'habitat et la façon dont ils sont occupés, l'accès à la culture, aux loisirs, l'emploi occupé, qui joueront sur le niveau de diplôme obtenu, qui à son tour déterminera plus certainement le niveau de vie, les conséquences déterminant les futures causes. Et c'est, par ailleurs, l'effet de groupe qui surdéterminera les circonstances personnelles. Comme des études l'ont par exemple montré, « les élèves des écoles qui accueillent les proportions les plus importantes d'enfants issus de l'immigration accusent d'un à plus d'un an de retard tant en langue écrite qu'orale. Alors que les écoles qui accueillent minoritairement des élèves issus de l'immigration se rapprochent de la norme d'une 4e année primaire ⁽¹²⁾ ».

Hétérogénéité sociale, différence cinglante de parcours entre les élèves, qui sont pourtant tous baignés dans un monde consumériste qui transcende les espaces sociaux, dont l'influence est plus importante encore sur les milieux défavorisés qui, rejetés socialement, trouvent symboliquement une compensation dans l'acquisition matérielle ⁽¹³⁾.

Mais mieux vaut se taire, trouver un fédérateur commun qui nous fait oublier tout cela, pour se complaire béatement dans ce « regain de belgitude que connaîtrait actuellement notre pays ⁽¹⁴⁾ », et dans lequel, c'est certain, les mass médias n'ont aucune espèce d'influence...

Alexandre Penasse

(1) 1ère et 2ème secondaire.

(2) Le Petit Robert.

(3) Les moyennes communales occultent toutefois parfois la logique de quartier qui quadrille l'espace socio-économique bruxellois. Ainsi dans des communes pauvres, certains quartiers dénotent par leur habitat et le niveau socio-économique de ces habitants, comme c'est le cas de Neerpede à Anderlecht ou de Haren à Bruxelles.

(4) Étude « espaces verts et biodiversité », voir www.bruxellesenvironnement.be.

(5) Perrine Humblet, « Croissance démographique bruxelloise et inégalité d'accès à l'école maternelle », Brussels Studies, numéro 51, septembre 2011. Disponible sur www.brusselsstudies.be.

(6) Dans ses calculs, la CFWB a attribué un indice socioéconomique à chaque élève sur base des caractéristiques socioéconomiques du quartier où il vit. Cet indice composite intègre plusieurs variables liées au revenu moyen par habitant, au revenu médian par habitant, au niveau des diplômes, au confort des logements, aux taux de chômage, d'activité et de bénéficiaires du revenu mensuel garanti, etc...

(7) La 1D – pour « différenciée » – est la première année du secondaire organisée pour les élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat d'étude de base (CEB) en 6ème primaire, en vue de son obtention. La 1C est la première année secondaire commune.

(8) Respectivement 3-4èmes secondaire et 5-6èmes secondaire.

(9) La 2D est la deuxième année du secondaire organisée pour les élèves qui, malgré une 1D, n'ont toujours pas obtenu leur CEB.

(10) Centre d'éducation et de formation en alternance. L'enseignement en alternance est une forme d'enseignement qui combine par semaine deux jours de formation théorique à l'école et trois jours d'apprentissage professionnel en entreprise.

(11) Pourcentage d'étudiants passant, l'année académique suivante, dans l'année d'étude suivante.

(12) Voir l'étude « appropriation de la langue écrite », sur www.changement-egalite.be.

(13) Lire à ce sujet Thorstein Veblen, Théorie de la classe de loisir, Éditions Gallimard, 1970.

(14) Le Soir du 4/01/2014.

DE TOUS LES PEUPLES D'EUROPE, LES BELGES ONT L'ÉCOLE LA PLUS INÉQUITABLE

Certes, le mythe de l'égalité des chances avait été détruit depuis longtemps. Déjà, les travaux des sociologues des années 60 et 70 n'avaient laissé planer aucun doute : malgré plusieurs décennies de «massification», l'école restait profondément inégalitaire. Selon le milieu social où l'on naît, selon les études effectuées par nos parents, selon leur profession et leur revenu, nous n'avons pas les mêmes probabilités de succès scolaire et d'accès au diplôme. Cette conviction était devenue à tel point banale que, durant les années 80 et 90, on ne jugea même plus utile de l'étayer au moyen d'études statistiques régulières. Du moins en Belgique. A la fin des années nonante, les seules données disponibles dans la littérature scientifique remontaient ainsi à 1980.

Puis vint PISA. C'est le joli nom donné à une vaste enquête internationale portant sur les compétences scolaires des élèves à l'âge de 15 ans : «*Program for International Students Assessment*», parfois traduit par «*Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*».

Initiée par l'OCDE, cette étude a fait couler beaucoup d'encre. On s'est interrogé par exemple quant à la pertinence de classements internationaux qui prétendent comparer les «performances» des pays en mathématique, en lecture ou en sciences. En effet, en dépit de ce que promettent les concepteurs de l'étude, il semble difficile d'imaginer que la capacité des élèves à répondre aux questions des tests soit totalement indépendante des programmes de cours nationaux.

A *contrario*, on est en droit de supposer que les élèves d'un même pays — ou d'une même entité fédérée disposant de son système éducatif propre — devraient être égaux devant ces tests PISA. Du moins si cet enseignement est réellement démocratique. Dès lors, même si les résultats moyens des pays doivent être appréhendés avec beaucoup de prudence, les écarts entre élèves au sein d'un pays ou d'une région sont en revanche réellement significatifs et, dès lors, comparables d'un pays à l'autre.

Lors de la publication des résultats des premiers tests PISA, la presse belge, tant flamande que francophone, fit grand cas du fossé qui séparait une Flandre au sommet du classement et une Communauté française traînant lamentablement en queue du peloton européen. Par contre, à l'exception des milieux spécialisés, l'on passa discrètement sous silence cette autre réalité : nos deux communautés linguistiques figuraient parmi les champions de l'inégalité sociale à l'école. Ce constat allait être confirmé par les quatre enquêtes PISA successives, en 2000, 2003, 2006 et 2009.

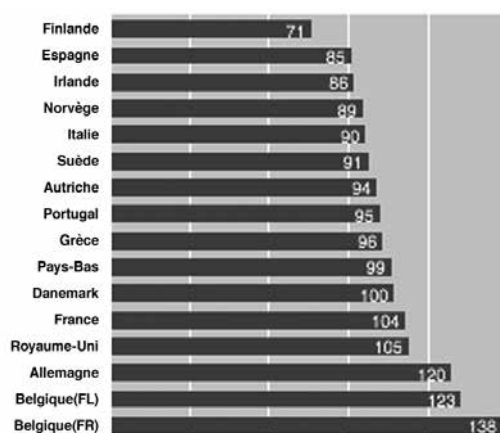
MESURER L'INÉGALITÉ

Il existe diverses façons de mesurer l'équité des systèmes d'enseignement. Par exemple, dans notre premier graphique, nous comparons les résultats obtenus aux tests PISA par deux groupes extrêmes : le quartile socio-économique supérieur et le quartile inférieur. En simplifiant, on pourrait dire : les 25% d'élèves issus des familles les plus riches et les 25% les plus pauvres. Pour comprendre exactement la signification de cet indicateur, il est bon de rappeler que PISA exprime les performances des élèves au moyen de notes allant de 0 à 1000. Elles sont calculées de telle sorte que deux tiers des élèves (tous pays confondus) obtiennent un score compris entre 400 et 600 points et que la moyenne internationale soit juste égale à 500 points⁽¹⁾. Sur cette échelle, la Communauté flamande se situe à 553 points de

moyenne en mathématique (PISA 2003), alors que la Communauté française ne fait que 497 points. Il y a donc un écart de 56 points entre les deux Communautés⁽²⁾.

« A l'intérieur de chaque Communauté linguistique de Belgique, les écarts entre «riches» et «pauvres» sont nettement plus importants que les différences entre le nord et le sud du pays »

Or, ce que montrent les données du graphique n°1, c'est qu'à l'intérieur de chaque Communauté linguistique de Belgique, les écarts entre «riches» et «pauvres» sont nettement plus importants que les différences entre le nord et le sud du pays : 138 points d'écart en Communauté française, 123 points d'écart en Communauté flamande. On notera surtout que les deux systèmes éducatifs belges se situent tout en bas de ce classement. Seule l'Allemagne fait à peu près aussi mal que nous. Remarquez aussi la position des pays nordiques, en particulier la Finlande, qui sont largement en tête avec un écart de 71 points seulement.



Graphique n°1 : Différence entre les performances en mathématique des quartiles socio-économiques extrêmes

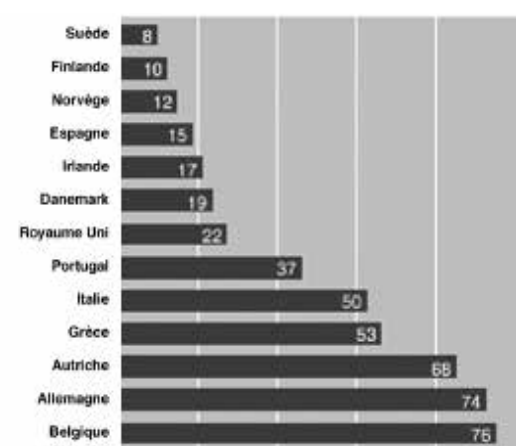
L'écart entre les résultats scolaires des 25% d'enfants les plus «riches» et des 25% les plus «pauvres» est plus élevé en Belgique que partout ailleurs en Europe occidentale (PISA 2003).

Ce qu'il y a de particulièrement inquiétant dans la situation belge. Quel que soit l'indicateur utilisé, quelle que soit l'année des tests, notre pays, toutes communautés confondues, est systématiquement classé parmi les plus mauvais élèves sur le plan de l'équité scolaire. Et très souvent, «parmi les plus mauvais», signifie simplement : «le plus mauvais».

SÉGRÉGATION

La caractéristique majeure de l'enseignement belge (francophone ou flamand) sur le plan de l'équité, c'est que les écarts n'y sont pas seulement très importants entre les élèves, mais également entre les établissements scolaires. L'inégalité sociale à l'école prend, chez nous, plus qu'ailleurs, la forme d'une ségrégation sociale et académique.

C'est ce que montre tout d'abord le graphique n°2, qui représente la variance des performances moyennes des écoles. Nous sommes le pays d'Europe occidentale où les écarts entre établissements scolaires sont les élevés. Ici encore, le contraste avec les pays nordiques est frappant puisque là-bas les écarts de «niveau» entre écoles sont pour ainsi dire inexistantes.



Graphique n°2 : Variance des performances moyennes des écoles

Nous sommes l'un des pays où les différences de performances entre les «bonnes» et les «moins bonnes» écoles sont les plus grandes. (PISA 2003)

Les deux graphiques de la figure 3 résument la différence essentielle entre la Belgique et un pays comme la Finlande⁴. Chaque école y est représentée par un point, selon deux axes. L'axe horizontal est l'indice socio-économique moyen de l'établissement scolaire : plus une école est à droite sur cette échelle, plus ses élèves proviennent de familles «riches». L'axe vertical est le niveau moyen obtenu en mathématiques par les élèves de cette école.

En Belgique, des écoles socialement inégales, avec des performances inégales. En Finlande, des écoles socialement mixtes, avec des performances de bon niveau.

Que voit-on ? A gauche (en Belgique), un nuage de points nettement alignés le long d'une diagonale ascendante : plus l'école recrute dans les milieux sociaux supérieurs, meilleurs sont les résultats. A droite (en Finlande), nous avons au contraire des points beaucoup plus regroupés, mais sans qu'on puisse y distinguer une tendance nette : ici la détermination sociale des résultats des écoles est faible.

A gauche (en Belgique), les écoles s'étirent entre les valeurs -1 et +1 de l'indice socio-économique (axe horizontal). A droite (en Finlande), les écoles sont beaucoup plus regroupées autour des valeurs centrales (la plupart se situent entre -0,3 et 0,8). Cela signifie qu'il y a beaucoup moins de ségrégation sociale dans l'enseignement finlandais ; les publics de leurs écoles sont davantage mélangés.

On observera surtout que la dispersion verticale des points est beaucoup plus faible en Finlande que chez nous : quelle que soit l'origine sociale des élèves des écoles finlandaises, les prestations moyennes de ces établissements aux tests PISA sont à peu près équivalentes.

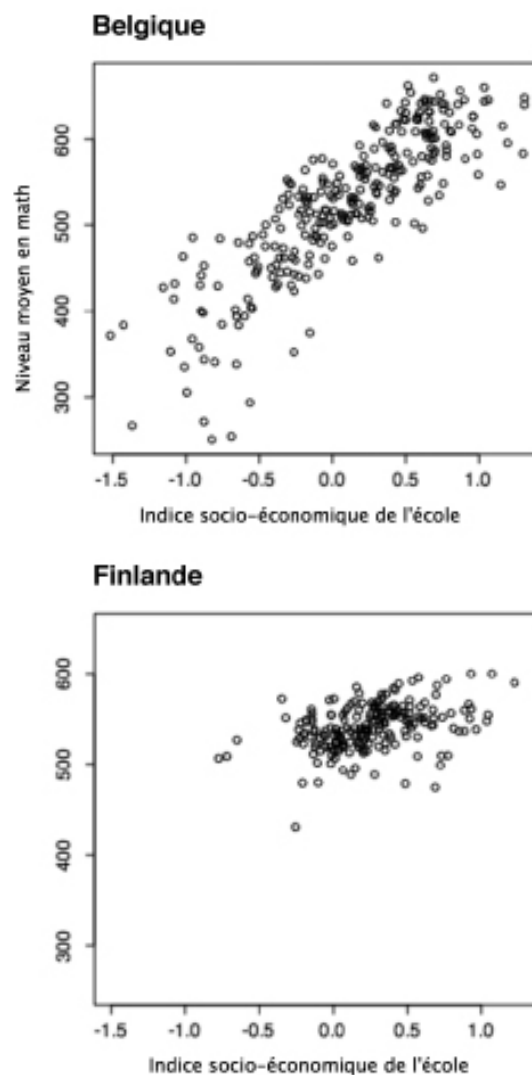
FILIÈRES SÉGRÉGATIVES

L'inégalité sociale ne s'exprime pas seulement dans les différences de performances en mathématiques, lecture ou science. On l'observe également dans une forme pernicieuse de ségrégation sociale : les filières. Dès l'âge de 12 ans et, davantage encore à partir de 13-14 ans, notre école secondaire oriente les élèves vers trois formes d'enseignement clairement hiérarchisées : enseignement de transition, enseignement technique de qualification et enseignement professionnel.

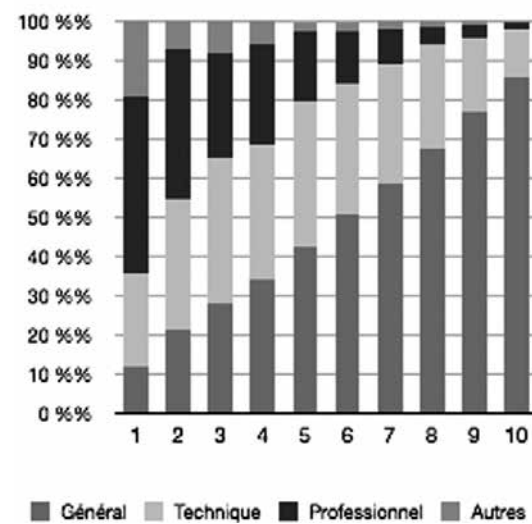
On affirme parfois que cette orientation s'effectue sur base des capacités ou des choix des élèves. En réalité, il s'agit d'une sélection essentiellement sociale.

Dans le graphique n°5, les élèves âgés de 15 ans ont été répartis en dix catégories sociales (dix «déciles socio-économiques»). Le premier décile comprend les 10% d'élèves les plus «pauvres» et le décile supérieur comprend les 10% les plus riches. Ensuite, les élèves de chaque décile ont été subdivisés en quatre groupes, selon la filière d'enseignement où ils sont inscrits. Ce qu'on observe, c'est que les grandes filières d'enseignement secondaire agissent véritablement comme des filtres sociaux. Alors que dans les classes supérieures, il est extraordinaire qu'un enfant se retrouve à 15 ans dans l'enseignement professionnel, dans le décile socio-économique inférieur, on trouve à peine un enfant sur dix qui soit encore dans l'enseignement général.

Nico Hirtt



Graphique n°3: Répartition des écoles selon leur indice socio-économique moyen et leur niveau moyen en mathématiques.



Graphique n°4: Orientation des élèves à 15 ans, par décile socio-économique

Plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, plus il est rare de trouver des élèves dans l'enseignement de qualification. Et inversement.

PARADOXES ET CONTRADICTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

L'enseignement de la philosophie est anachronique, paradoxal et contradictoire, dans les « hautes écoles » comme ailleurs — mais dans les « hautes écoles » peut-être plus qu'ailleurs. Pourquoi ?

Faire l'épreuve de la philosophie consiste essentiellement à apprendre à *penser*, c'est-à-dire à formuler des jugements critiques portant sur des problèmes d'actualité, comme l'accumulation des crises que nous subissons (économique, financière, énergétique, écologique, climatique, démographique, géopolitique, ...), mais également sur des questions fondamentales comme celle du sens de l'existence humaine.

Ce faisant, on se donne une assise solide pour mener sa vie privée, gérer sa vie professionnelle et participer activement à la vie communautaire et politique. Tout enseignement digne de ce nom devrait être indissociable de cette triple focale. Prétendre que l'enseignement n'a pour objet que d'outiller l'étudiant pour sa vie professionnelle vide la notion même de pédagogie de sa substance et rend le remplacement des enseignants par des machines « intelligentes » (encore) plus imminent. Former des intervenants prêts-à-l'emploi n'a en effet pas grand chose à voir avec l'éducation « humaniste » dont se réclament nos sociétés depuis la Grèce antique.

Cela étant, l'enseignement des « sciences humaines » en général et de la philosophie en particulier, pour crucial qu'il puisse encore paraître, n'en est pas moins **anachronique** : nous vivons dans une société individualiste qui se satisfait de la jouissance du présent et qui n'accorde aucun crédit aux problématiques fondamentales historiquement dévoilées par la philosophie.

Le **paradoxe** est le suivant : alors même que l'exercice de la pensée est une nécessité existentielle, professionnelle et civique, penser demande un « pas de côté » qui fatigue et peut même déprimer. Sa pratique demande donc bien une initiation.

Enfin, la **contradiction** s'enracine dans la manière dont la grande majorité des acteurs institutionnels voient un tel enseignement : au mieux comme un luxe qu'on ne peut plus se permettre. Le philosophe doit faire face à un pouvoir organisateur dubitatif, à des collègues parfois franchement hostiles et à des étudiants complètement étrangers aux enjeux réels de leur vie académique et de leur vie tout court.

De tout ceci il ressort que les choix pédagogiques ne sont pas faciles. Traditionnellement, les écoles catholiques misaient sur l'élitisme ; il ne faudrait toutefois pas oublier que la valeur d'une communauté doit se mesurer à l'attention qu'elle accorde à ses éléments les plus excentriques, si pas les plus faibles. Ce qui est déjà inadmissible dans la société civile — la stratégie du « weakest link » mise en scène par la BBC dès 2000 — serait indécent dans l'enseignement.

Michel Weber

Philosophe. Auteur, e. a., de *L'Épreuve de la philosophie* (2008), *Éduquer (à) l'anarchie* (2008), *De quelle révolution avons-nous besoin ?* (2013) et *Ethnopsychiatrie et syntonie* (2014).

(1) Plus exactement et plus techniquement, ces variables sont des distributions normales centrées en 500, avec un écart-type égal à 100.

(2) Sauf mention contraire, les chiffres et graphiques de cet article ont été produits par l'auteur à partir des bases de données PISA 2003. Les enquêtes 2006 et 2009 ne font, pour le sujet qui nous occupe ici, que confirmer les résultats antérieurs. Ainsi, dans PISA 2009, l'écart entre les quartiles extrêmes était-il passé à 136 points. Contre 138 en 2003. Autant dire un statu quo.

(3) Une régression linéaire multivariée.

(4) Nico Hirtt, «Belgique – Finlande: le coût exorbitant du libéralisme scolaire», *L'école démocratique* n°24, octobre 2005.

LES RÉSISTANTS DU SENS

«Qu'est-ce qu'un bon professeur?», me demande-t-on. Dans ce cas précis, réfléchir, c'est mentir. Une seule réponse possible: M. Forget.

C'était à Louis-le-Grand, en hypokhagne, où il enseignait le français et le latin. Si je dis que je dois à cet homme une passion de la littérature dont son collègue de Première, M. Pignarre, m'avait déjà fait pressentir la brûlure, on pensera que je me livre à un exercice sympathique mais assez convenu. Et quand j'évoquerai M. Forget récitant à mi-voix ces trois vers de Baudelaire qu'il mettait au-dessus de tout

*La servante au grand cœur
dont vous étiez jalouse,*

*Et qui dort son sommeil sous
une humble pelouse,*

*Nous devrions pourtant lui
porter quelques fleurs.*

des souvenirs semblables monteront au cœur du lecteur avant qu'il ne tourne avec un peu de tristesse cette page de nostalgie.

Ce sera ma faute: je n'aurai rien dit. Ce sera ma faute: j'aurai caché dans les plis d'une émotion esthétique quelque chose de beaucoup plus fort qu'elle. Ce sera ma faute: j'aurai réduit la catégorie du Beau – avec le Vrai et le Bien, un des trois transcendants – à un statut subalterne de vibration qu'on cueille pour le plaisir, et qui, de colère, se fane.

M. Forget a fait beaucoup plus que de me fournir une provision de rêves. Il m'a aidé à *placer* ma pensée comme un professeur de chant la voix de son élève. Ma pensée? Ma vie plutôt, qui n'allait pas de soi. Ou, encore mieux, mon désir, ma façon de regarder le monde.

J'étais le seul pauvre dans cette classe de jeunes bourgeois, fleuron de ce lycée nobilissime. J'habitais encore le HBM de Montrouge où j'étais né. Je dis bien HBM, *habitation à bon marché*: rien à voir avec les *habitations à loyer modéré*, ou HLM, de purs palais à mes yeux d'enfant. J'ajouterai que ce HBM de la rue de la Solidarité, qu'on appelait *la Solo*, était aussi celui de Coluche. Les dix années qui nous séparaient nous ont fait évoluer dans des cercles différents, mais nous avons respiré le même air.

Je n'aimais guère mes condisciples. Leur sérieux me semblait léger. Ils étaient méprisants par construction jusqu'à ce qu'un peu de qualité se manifeste chez ceux qu'ils dédaignaient; ils devenaient alors pitoyables de servilité.

Hormis mes livres de classe, il n'y avait que trois ouvrages chez nous, côte à côte dans une table de nuit: les Parables tirées de l'Évangile, *Les lettres de mon moulin* d'Alphonse Daudet et un volume dépareillé de *L'Étape*, de Paul Bourget, romancier déjà fort oublié. Ce jour-là, M. Forget avait mentionné ce texte et nous avait demandé si nous en connaissions l'auteur. J'avais levé le doigt et il s'était étonné de ma science. «*J'ai trouvé ce livre dans la bibliothèque de mon père, Monsieur*», avais-je répondu. Ce fut un grand moment. Je vois encore tous ces visages soudain tournés vers moi, j'y lis la curiosité, la

crainte d'avoir gaffé en me tenant à l'écart, et pour peu que je veuille bien confirmer mon importance, la litière de respect qui se prépare pour moi. Je vois aussi un léger sourire sur le visage du professeur. Ce sera le seul éclair de connivence entre nous, mais il sera décisif. Je sens M. Forget aussi ravi que moi de se payer un peu la tête de ces jeunes nigauds. Aucune méchanceté là-dedans, aucun ressentiment, aucune revanche. Une simple taquinerie mais, derrière elle, une affirmation tranquille, inébranlable, insubmersible.

Ici, je m'approche de ce qu'est pour moi un professeur, un vrai. Quelqu'un qui, par une étonnante rencontre entre ce qu'il sait, ce qu'il est, ce qu'il aime, ce qu'il désire - rencontre en tous points unique, ni imitée ni imitable - propose à de jeunes esprits une manière d'être, de penser, de sentir à la hauteur de leur exigence secrète.

Mes condisciples se méfiaient de M. Forget et lui préféraient des maîtres plus ternes. Ils ne tenaient pas spécialement au génie. Ils voulaient du carré, de l'utile, du prêt-à-comprendre, de la vitamine pour le futur concours, quelque chose de bien nourrissant pour l'ambition, du bourratif pour réussir. Ils surveillaient leur ingestion de connaissances comme l'éleveur l'engraissement du bétail; au vrai, entrepreneurs d'eux-mêmes, ils étaient à la fois l'éleveur et l'animal. Je me rappelle comme ils m'avaient décontenancé au début de l'année, ces jeunes négociants en idées: grâce à Paul Bourget, je n'avais plus peur d'eux, l'étape de l'intimidation était terminée.

Le reste de l'année scolaire fut une fête. Quand je songe à ces instants de grâce qu'étaient pour moi les cours de ce professeur, je retrouve intactes ma jubilation et l'énergie qu'elle m'infuse. D'autres ont su, presque aussi bien que lui, me montrer les beautés d'un texte, la grandeur d'une pensée. Mais M. Forget faisait bien davantage. Dans sa parole, le Beau était plus que le Beau, l'esthétique ne se repliait jamais sur elle-même, tout faisait écho, tout était – comme chez Baudelaire – correspondance.

Il commentait Clément Marot. Et d'abord, il récitait:

Songez la Mort, songez le tort qu'elle a,

Ne dormez point sans songer la méchante,

Puis au réveil comptez-moi tout cela

Qu'avez songé, afin que je le chante.

Et je retrouvais ma vie, la vie. Du même mouvement, j'entrais en moi et je sortais de moi. On m'éduquait, on me conduisait ailleurs. J'avais un professeur.

Non, non, ce n'était pas en 1951. C'est aujourd'hui. Tout se confond en moi. Tout ce que je savais déjà du mal, la laideur de *la Solo*, celle de l'ambition sur le visage de mes condisciples. Tout ce que j'en ai appris depuis. Mais je me réveillerai et quelqu'un chantera. Tout est allusion.

Enseigner c'est dire espérance

Étudier fidélité

Je n'ai pas vécu dans les souvenirs. Ni d'abord dans les livres. J'ai vécu parmi mes semblables, un peu professeur, longtemps formateur. Immergé, grâce à cet étrange métier, dans le monde dit réel, où feignent de vivre des secrétaires et des employés, des ouvriers et des cadres. Souvent, dans nos conversations, il était question de l'école. Et je voyais bien par où elle les avait touchés. Par rien de ce dont on parle aujourd'hui. Par le miracle d'une transmission qui débordait, et de beaucoup, ce qu'elle avait à transmettre. Par le lien qu'elle avait tissé entre leur enfance et la conscience, entre leur enfance et l'attention à autrui, entre leur enfance et leur destin.

Ce lien-là, dans la plupart des cas, est aujourd'hui brisé. Un homme âgé, quand il se retournait vers son enfance, pouvait reconnaître comme sien ce qu'on lui avait appris. Si savant qu'il fût devenu, sa science était un développement de cet apport premier. Ce ne sera plus le cas. L'imbécile compétition, la lâche standardisation pédagogique où les professeurs sans talent imaginent trouver le remède à leur insuffisance, la pression hystérique des modes, le recul de la liberté de penser et de sentir, l'obsession de l'efficacité, la tyrannie d'une pression morale cent fois moins sensée et mille fois plus féroce que celle qu'imposaient les plus sinistres établissements confessionnels de naguère, en un mot le règne épais, décourageant, graisseux, de ce que Simone Weil appelait «le gros animal» et qu'il vaudrait mieux nommer aujourd'hui «le gros connard», livre l'enseignement à la pire contingence qui soit, celle de l'inutile, celle de la vulgarité, celle de la guerre. L'élan du commencement, où réside le meilleur de l'héritage, voilà ce qu'on a saboté.

Qu'on réforme ce qu'on voudra. Tant que l'idée imbécile de «l'enseignement comme vecteur de croissance» continuera d'être imposée à des politiques gogos par des experts schizophrènes, on n'aura à choisir qu'entre l'inutile et le pernicieux. Ceux-là mêmes qui proclament cette insanité le savent, et l'avoueraient s'ils étaient des gens libres: on ne construira rien là-dessus. Rien en Europe, c'est assez clair. Mais qu'on ne s'y trompe pas: rien ailleurs non plus, les espérances s'y noieront très vite. C'est pourquoi, là-bas comme ici, les M. Forget d'aujourd'hui ne peuvent être que des contradicteurs absolus, quelque chose comme des objecteurs de pensée, comme des résistants du sens.

Jean Sur

«Enfant! Faites en sorte de pouvoir un jour regarder cet abrégé de votre vie scolaire sans avoir à en rougir! Il n'est pas indispensable pour cela que vous soyez un des premiers élèves de votre classe: l'avantage de ce cahier, c'est précisément qu'il n'a pas pour but de vous comparer avec vos camarades, mais de vous comparer successivement avec vous-même. Il ne s'agit pas de montrer si vous êtes plus intelligent, plus habile, plus instruit que tel ou tel autre élève, mais bien de montrer chaque année, chaque mois, si vous êtes plus habile et plus instruit que vous ne l'étiez quelque temps auparavant, si vous avez tâché de valoir mieux aujourd'hui qu'hier, si vous tâchez de valoir mieux encore demain qu'aujourd'hui. Enfant! Songez à ceci. On ne travaille pas pour soi seul dans ce monde, on travaille aussi pour les autres. Si vous traversez quelque moment de faiblesse et de découragement, enfant ne vous laissez pas abattre, et pour reprendre courage, dites-vous tout bas à vous-même: je veux travailler, je veux devenir meilleur non pas seulement parce que c'est mon intérêt, mais parce que c'est mon devoir.»

Texte qui figurait sur la couverture du cahier de devoirs mensuels distribué aux élèves des cours élémentaires des écoles communales parisiennes en 1912

AUTORITÉ, QUAND TU NE NOUS (SOU)TIENS PLUS

«Le symptôme le plus significatif de la crise, et qui indique sa profondeur et son sérieux, est qu'elle a gagné les sphères pré-politiques, comme l'éducation et l'instruction des enfants, où l'autorité, au sens le plus large, a toujours été acceptée comme une nécessité naturelle, manifestement requise autant par des besoins naturels, la dépendance de l'enfant, que par une nécessité politique : la continuité d'une civilisation constituée, qui ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde pré-établi où ils naissent en étrangers.» ⁽¹⁾

PROLOGUE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Mélissa ⁽²⁾ arrive en retard, peut-être pour la dixième fois. Elle tend nonchalamment son billet d'excuse, échange quelques mots avec ses copines, puis, sur mon insistance, s'assied à son banc. En train de faire un exposé devant ses camarades, Lucien s'assied spontanément sur ma chaise, alors que je suis debout à l'arrière de la classe. Je lui explique que, symboliquement, cela lui est défendu, car c'est ma place, et non celle d'un élève. Mais il n'a pas l'air de «percuter». À la fin du cours, Amine s'approche de mon armoire ouverte, en scrute l'intérieur puis avance la main pour saisir un objet. Là non plus il ne semble pas comprendre les raisons de mon indignation. Lui expliquant que son comportement n'est pas respectueux, il me répond «non, je ne vous ai pas manqué de respect, m'sieur, puisque je ne vous ai pas insulté». Définition négative et pour le moins minimaliste du respect! Beaucoup de jeunes ont pris l'habitude de faire la sourde oreille quand je les hèle, ou de me faire systématiquement répéter mes paroles. Pour éviter de devoir les toucher, je suis obligé de venir me placer dans leur champ de vision. La mauvaise foi est monnaie courante, même quand on est pris en flagrant délit. On se coupe sans arrêt la parole (y compris la mienne), comme dans les talk-shows. Les jeunes sont très pointilleux sur leurs droits, beaucoup moins sur leurs devoirs, dont le devoir de respecter un professeur, et d'abord un adulte. Alors qu'ils exigent le «total respect» à leur rencontre, je dois ainsi continuellement leur rappeler que ce total respect n'est pas unilatéral mais réciproque.

FLASH-BACK

Voilà ce que, entre autres, moult enseignants peuvent tirer d'une observation clinique de leurs élèves. Il faut maintenant interpréter et contextualiser ces observations. D'abord, on ne peut s'empêcher de comparer les époques. Dans la seconde moitié des années 1970, quand j'étais adolescent, la remise en cause de l'autorité des adultes en était à ses frémissements. Même quand nous nous risquions à la transgression, nous restions dans des limites «raisonnables». Nous reconnaissons la différence des places : l'un est enseignant, l'autre est élève (différentiation sociale); l'un est adulte, l'autre est mineur (différentiation générationnelle) S'il nous arrivait de chahuter dans certains cours, nous gardions le goût de la connaissance en ligne de mire et étions capables de changer rapidement de registre, passant du rire au sérieux; puis, dans notre for intérieur, nous éprouvions généralement du respect et

parfois même de l'admiration pour nos aînés. Nous savions que leur expérience de la vie nous serait utile pour grandir moralement et intellectuellement. Bref, nous avions besoin d'eux.

C'était hier.

Depuis les années 1980, il y a bien eu rupture et «du nouveau sous le soleil», même si les Grecs (comme Socrate et Hésiode), les Égyptiens et les Babyloniens se plaignaient déjà de la décadence de leurs jeunessees respectives. La palme de l'antériorité revient à ce vase babylonien datant de 3000 ans et portant l'inscription suivante: « Cette jeunesse est pourrie depuis le fond du cœur. Les jeunes gens sont malfaisants et paresseux. Ils ne seront jamais comme la jeunesse d'autrefois. Ceux d'aujourd'hui seront incapables de maintenir notre culture». Et alors? Souvent utilisés comme contre-arguments, ces «sophismes du précurseur» sont aujourd'hui

hors propos, car nous avons franchi un seuil décisif, que Hartmut Rosa explicite: «L'accélération sociale présente de manière constitutive dans la modernité franchit, dans la "modernité tardive" [Ndlr: nous y sommes], un point critique au-delà duquel il est impossible de maintenir l'ambition de préserver la synchronisation et l'intégration sociales ⁽³⁾.» En effet, les jeunes Athéniens du Siècle de Périclès pianotaient-ils déjà sur des smartphones? C'est principalement le déferlement technologique qui a fait la différence. On peut craindre que l'agencement culturel de la modernité ne souffre considérablement de cette accélération, voire ne s'effondre. Ayant grandi dans le relativisme, le culte de soi et de la marchandise, les adolescents ont perdu le goût d'apprendre et de se cultiver, se cloisonnent dans leurs référents générationnels issus de la médiasphère (télévision, jeux vidéo, téléphones portables, Internet) «Quel sera l'intérêt pour l'élève d'obéir au professeur et de lui reconnaître la moindre autorité

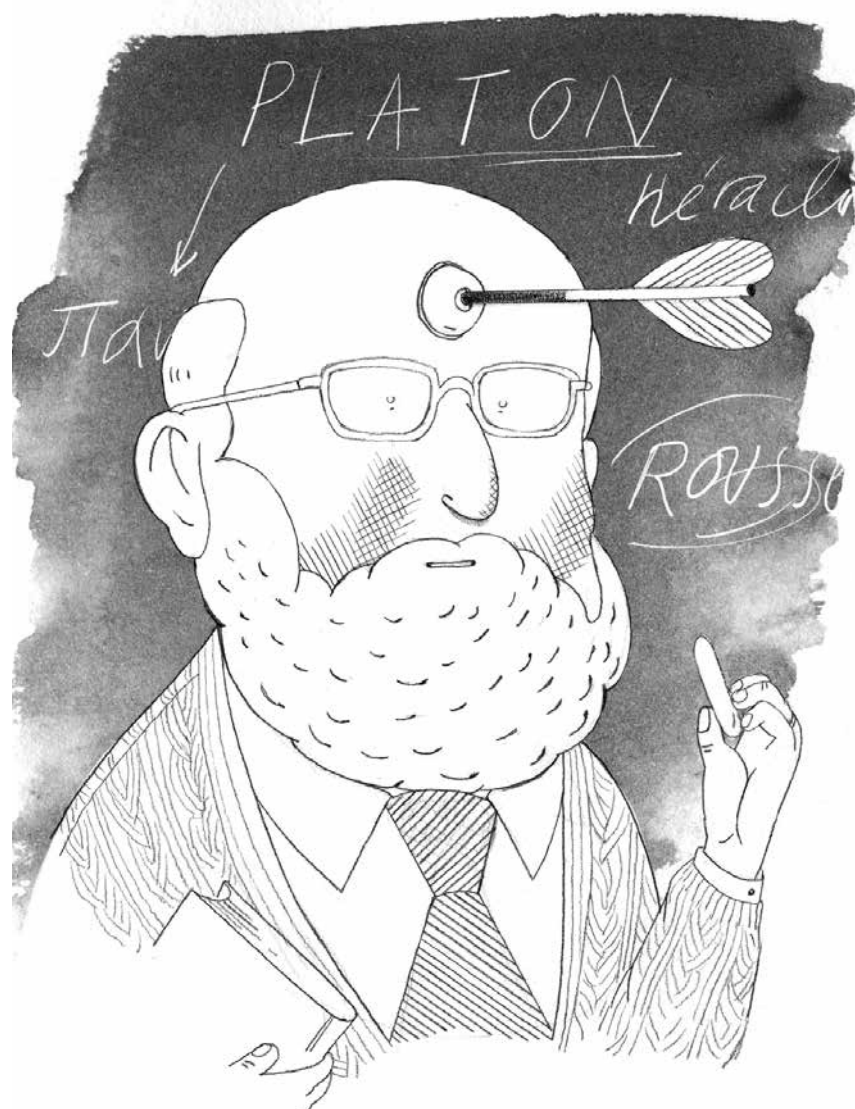


Illustration: Félicie Haymoz

sur lui, si le maître n'est qu'un pion noyé dans un océan technologique d'informations et de communications (c'est bien ce que devient le Web) qui n'ont plus besoin de lui ? », se demande Cédric Biagini (4).

CHANGEMENT DE RÉGIME

Selon les pessimistes (dont je suis), l'autorité des enseignants s'est effondrée; d'autres, plus optimistes, pensent qu'elle s'est simplement « transformée » – mais qu'est-ce à dire ? Entre ceux qui souhaitent sa restauration au nom de la tradition, ceux qui souhaitent sa disparition au nom du progrès et ceux qui ne souhaitent rien du tout et attendent de voir (ou baissent les bras), examinons cela de plus près. Dans une société qui se dit démocratique, donc entraînée dans le mouvement irréversible de l'égalisation, l'autorité est fragilisée parce qu'elle ne sait plus sur quoi fonder sa légitimité. Pour unifier le social, il n'y a plus de point fixe exogène ni de grand récit – jadis la religion, la tradition, la patrie, la révolution prolétarienne, etc. –, « [la vie collective] ne se soutient plus d'un ordre préétabli qui transmet des règles, mais d'un ordre qui doit émerger des partenaires eux-mêmes [...] » (5). Dans les rapports humains, l'horizontalité s'est substituée à la verticalité, le rhizome à la hiérarchie, les technologies de l'information et de la communication ayant encore davantage amplifié le phénomène. La désinstitutionnalisation et la détraditionnalisation (i.e. l'oubli de la longue durée) ont fait leur œuvre déstabilisatrice. Le temps est déjà lointain où un Bertrand Russell pouvait réclamer, en 1928, que « l'autorité, si elle doit gouverner l'éducation, doit s'appuyer sur l'une ou l'autre des puissances que nous avons examinées : l'État, l'Église, le maître d'école et les parents (6). » Les trois premières étant tombées en disgrâce, on ne peut malheureusement non plus compter sur la majorité des parents, qui ne représentent plus une source d'autorité morale pour leurs enfants, pour diverses raisons qui peuvent éventuellement s'additionner. D'abord, une raison éducative : la négociation a supplanté l'obéissance, les parents ne fixent plus de limites et ont de plus en plus souvent recours à des coaches en éducation; ensuite, une raison sociale : la précarité professionnelle que vivent les parents n'est pas de nature à asseoir leur prestige aux yeux des enfants, pas plus que les emplois généralement inutiles voire nuisibles auxquels ils s'adonnent; enfin, une raison psychanalytique que le philosophe Dany-Robert Dufour, sur les traces de Lacan, a bien cernée (7). L'érosion du Nom-du-Père comme symbole de la Loi et celle de l'Autre comme médiation entre soi et les autres (8) a accouché d'un « troupeau schizoïde égo-grégaire » : une masse d'individus infantiles, égotistes et conformistes, dont le surmoi défaillant entraîne une perception tronquée du réel. Cette génération de « crétins procéduriers », arrogants, incultes et fiers de l'être a escamoté le sujet névrotique kantien de



la première modernité, qui était certes dominé par un surmoi tyrannique, mais était par ailleurs avantageusement pourvu de sens moral. C'est à partir de lui que l'École avait conçu ses modalités disciplinaires. Ayant affaire aujourd'hui à un troupeau schizoïde égo-grégaire, elle se retrouve désemparée...

Il est courant d'entendre dire que l'on a porté l'estocade à l'autorité en Mai '68, quand on décréta qu'il était dorénavant interdit d'interdire. Une quarantaine d'années plus tard, les enseignants ont affaire à des adolescents qui ne leur reconnaissent plus le droit ni la capacité de les instruire, de les guider, de donner du sens aux milliers d'informations dont ils sont bombardés. Hier, les maîtres étaient (seulement) contestés, aujourd'hui ils sont récusés. L'inégalité positionnelle enseignant/enseigné est vécue comme une injustice et suscite de fréquentes incivilités, voire de la violence. La perversion de la démocratie – le démocratism – et de l'égalité – l'égalitarisme – amène les élèves à s'adresser irrespectueusement aux professeurs, dans un langage familier, impertinent, parfois insultant. Or « comment concevoir et surtout pratiquer la relation éducative dans une culture traversée à ce point par une dynamique d'égalisation qui fait apparaître l'autre, toute espèce d'autre, comme un autre moi-même, donc comme un égal ? », questionne Alain Renaud (9). La définition des valeurs est aussi emportée dans la tourmente. L'accélération des rythmes de vie et des transformations sociales rend obsolètes les savoirs à échéances de plus en plus brèves (10). Car la crise de l'autorité est aussi une crise de la temporalité, comme le remarque Myriam Revault d'Allonnes : « Le temps a cessé de promettre quelque chose. Autrement dit, la « précedence » qui augmente l'autorité (dont celle-ci s'autorise) ne tient pas seulement à l'antériorité de ce qui nous préexiste dans le passé mais à l'attente d'un avenir possible : le « pas encore » ou l'au-delà projectif qui rassemble et organise nos actions (11). » La tâche de l'enseignant est épuisante : pour tenter de refonder provisoirement une autorité défaillante, il doit sans cesse imaginer de nouvelles ficelles : porter des vêtements à la mode, utiliser les technologies de la communication, calquer son langage sur celui des jeunes, faire montre des « qualités » préférées chez eux comme le goût de la performance, l'audace, le culot, voire inspirer une certaine crainte. Bref, les recettes du jeunisme consistant à aller dans le sens du vent adolescent pour s'en faire des alliés et, ce faisant, espérer leur « faire passer » quelques savoirs, bien souvent sous le plus petit dénominateur commun. À l'inverse, le professeur qui veut garder le cap de sa culture risque de prêcher dans le vide (12). Donner cours serait-il devenu une mission impossible (13) ?



CONSERVER PLUTÔT QUE BALAYER

Dans une société décente, l'École redeviendrait un outil d'émancipation pour tous, s'opposerait à l'individualisme, délaissierait la fureur de la performance et des classements. Elle redéfinirait son rapport au temps en tenant compte de ces mots « qui commencent par « pré » mais qui sont tournés vers l'avant : préméditation, prévoyance, prévision. » (14) Elle délivrerait une nouvelle paideia, cette éducation de tous les citoyens à des valeurs communes, ancrée dans la précédence symbolique du collectif. Elle aiderait les élèves à l'« acquisition ardue de la lucidité existentielle » (Christian Arnspenger, 2009) et même à « développer une conscience passionnée de la finitude humaine » (Peter Sloterdijk, 2000) Je ne prône certainement pas le retour à une école liberticide qui écraserait les individualités pour les normaliser, les dresser. L'autorité ne se confond pas avec le pouvoir, elle émane de ce qui fait sens commun dans la société, autrement dit des institutions imaginaires. Je la voudrais émancipatrice, apte à fournir des repères pour la pensée et l'action. Elle est en outre garante de la possibilité d'une transmission : « Ce qui fonde l'autorité des enseignants, c'est leur savoir et leur fonction. Ils ont avant tout à transmettre des connaissances », une évidence que rappelle Alain Seksig, inspecteur de l'Éducation nationale en France (15). On est donc loin du dogme de « l'enfant au centre du système éducatif » et de la prétendue « co-construction » des connaissances par les enseignants et les apprenants, aux relents relativistes et démagogiques, promue par ce socio-constructivisme à la mode chez les pédagogues « progressistes ». Si un monde nouveau est à inventer, ce n'est pas en inversant l'ordre générationnel de l'acte éducatif ni en faisant une table rase culturelle, mais en réexplorant dans le passé, et singulièrement dans la modernité des Lumières, ce qui peut ouvrir de nouveaux futuribles et compossibles. N'est-ce pas là une tâche passionnante pour l'éducation ? Comprendre comment nous en sommes arrivés là pour avoir une chance de comprendre comment en sortir, sans cacher ce qui va arriver (16). Précisons, pour conclure, qu'il n'y a pas de raisons valables de changer les bases de l'éducation. Elles resteront bel et bien l'antériorité, l'altérité et l'autorité.

Bernard Legros

(1) Hannah Arendt, La crise de la culture, éd. Folio, 1954/2011, p. 122.

(2) Les prénoms d'élèves sont fictifs.

(3) Hartmut Rosa, Accélération. Une critique sociale du temps, éd. La Découverte, 2010, p. 35.

(4) Cédric Biagini, L'emprise numérique. Comment Internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies, éd. L'Echappée, 2012, p. 154.

(5) Jean-Pierre Lebrun, La perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui, éd. Denoël, 2007, p. 151. Voir aussi, du même auteur, Un monde sans limite, éd. Erès, 2011.

(6) Bertrand Russell, Essais sceptiques, éd. Les Belles Lettres, 2011, p. 199.

(7) Cf. Dany-Robert Dufour, On achève bien les hommes. De quelques conséquences actuelles et futures de la mort de Dieu, éd. Denoël, 2005 et Le divin marché. La révolution culturelle libérale, éd. Denoël, 2007.

(8) Selon Lacan, l'Autre se confond avec le langage qui nous structure et nous lie, il soutient toute expérience humaine.

(9) Alain Renaud, La fin de l'autorité, éd. Flammarion, 2004, p. 141.

(10) Cf. Hartmut Rosa, op. cit.

(11) Myriam Revault d'Allonnes, Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité, éd. du Seuil, 2006, p. 138.

(12) On retrouve l'opposition entre les « pédagogues » et les « républicains » entre autres chez Jean-Paul Brighelli, La fabrique du crétin, éd. Gallimard, 2005.

(13) La physicienne Bodil Jönsson constate que « la génération plus âgée possédait entre autres, des connaissances dont la suivante avait manifestement besoin. [...] Aujourd'hui, la situation est tout autre. Les offres d'emploi dans les journaux demandent parfois des qualités qui font totalement défaut à une personne de trente-cinq ans, mais que l'adolescent de quinze ans a apprises en jouant avec son ordinateur. Difficile dans ce cas d'affirmer que l'expérience vient avec les ans et que les jeunes doivent utiliser leur temps comme temps d'arrêt. Pour ce qui relève de notre époque, nous, les vieux, nous ne possédons pas plus d'expérience et de compétences que les jeunes. Moins même, puisque nous sommes figés dans des modèles de pensée anciens et de fait limités dans ce que nous pouvons saisir. » In Dix considérations sur le temps, éd. Gallimard, 2000, pp. 54 & 55.

(14) Bodil Jönsson, op. cit, p. 146.

(15) Patrice Huerre et Danièle Guilbert (dir.), Questions d'autorité, éd. Erès, 2005, p. 94.

(16) Cf. Clive Hamilton, Requiem pour l'espèce humaine, Les presses de sciences-po, 2013.

PEDAGOGIE NOMADE, PROMENADE DANS LA MARGE

ARCHÉOLOGIE PÉDAGOGIQUE

En 2005, à l'initiative de l'association ardennaise *Périple en la Demeure*, un collectif belge d'enseignants, d'éducateurs et de chercheurs en philosophie s'est mis au travail sur les rapports entre école et démocratie, poursuivant un double objectif. D'une part, explorer de l'intérieur les expériences scolaires qui mettent en place une pratique démocratique réelle entre professeurs et élèves (France, Italie, Rajasthan, Costa Rica, entre autres). D'autre part, rapporter et analyser ces expériences, pour les transposer au contexte particulier de la Communauté Française.

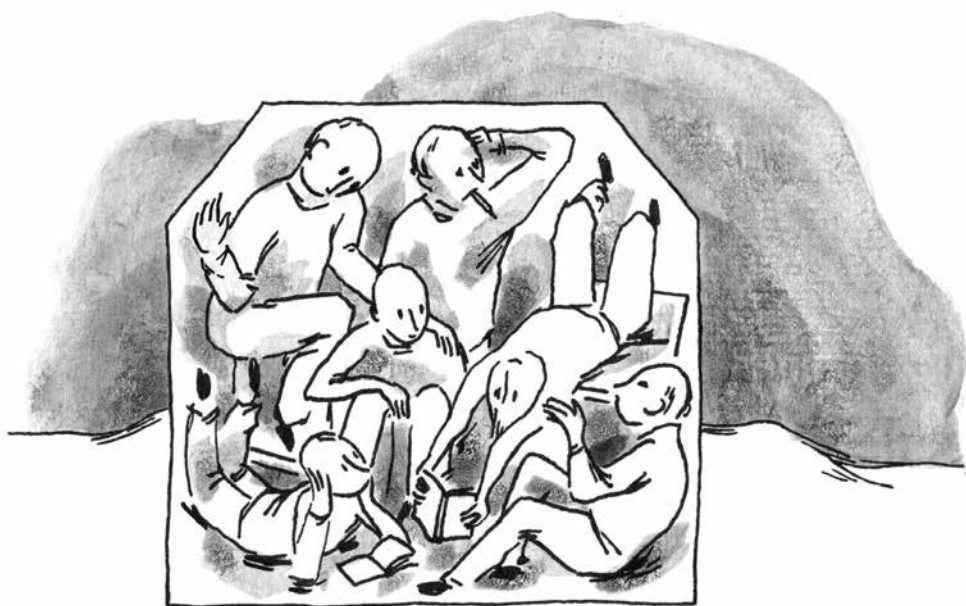


Illustration: Aurore Dupuy

Durant l'hiver 2006-2007, le collectif *Pédagogie Nomade* a rédigé un «Projet d'école différente en Communauté française», qui articulait des propositions pratiques inspirées par l'expérience menée au *Lycée Expérimental de Saint-Nazaire* depuis 1981 à des remarques théoriques, fondées sur un croisement paradoxal entre l'anti-pédagogie de Joseph Jacotot – d'après la lecture de la présupposition d'égalité des intelligences qu'en propose Jacques Rancière – et la théorie institutionnelle du désir, des territoires et des devenirs de Deleuze et Guattari. Le «Projet d'école différente» reposait sur trois axes majeurs. Il décrétait un principe d'égalité entre professeurs et élèves. Il proposait d'instituer une participation de tous les membres de l'établissement à la gestion quotidienne de l'école. Il cherchait à transformer le rapport des élèves et des professeurs au savoir. Le premier de ces principes purge l'école de tout ce qui la hiérarchise et dès lors infantilise son public «captif» (sanction, autorité, obligation, surveillance, notation chiffrée, ...), le second implique qu'une partie du temps sera consacrée à autre chose qu'au travail dit scolaire, le troisième que les dispositifs pédagogiques sont multiples, les rythmes individualisés, la géométrie variable, la frontière entre le professeur et l'élève dissoute partiellement, apprendre l'affaire de tous. Ces trois principes, même un lecteur distrait le relèvera, induisent énergiquement que les règles en vigueur dans l'enseignement, pour autant qu'on puisse parler de vigueur, vont être sinon bousculées, du moins résolument questionnées.

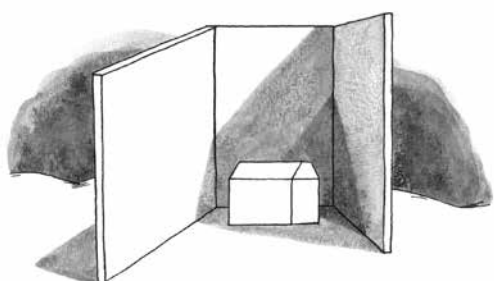


Illustration: Aurore Dupuy

En septembre 2008, l'école *Pédagogie Nomade* ouvrait ses portes à Limerlé, en Ardenne belge, dans les bâtiments de l'association *Périple en la Demeure*. Durant un peu plus de trois ans, dans le cadre de l'enseignement officiel de la Communauté française, *Pédagogie Nomade* a proposé une filière expérimentale d'études pour le cycle secondaire supérieur à une douzaine d'enseignants et une soixantaine d'élèves en froid avec l'école (redoublement, exclusion, pathologies diverses, décrochage, révolte ou profond ennui). En novembre 2011, la ministre de l'enseignement décidait, d'autorité, de mettre fin à la convention.

La fermeture de l'école n'a pas interrompu le chemin de *Périple en la Demeure*, entamé il y a plus de 10 ans. Depuis février 2012, elle propose, entre autres, un lieu de vie pour ceux qu'elle appelle «les voisins», qu'un autre avait nommé «vagabonds efficaces» ou «graines de crapule»: la Maison Deligny¹. Qui connaît la vie et l'œuvre de Fernand Deligny sait à quel parcours de combattant cela prépare...

UNE QUESTION DE SENS

On dit que l'école souffre de l'absence de sens. Qu'il lui faudrait retrouver des apprentissages, des rapports entre professeurs et élèves, des finalités qui aient du sens. Mais de quel sens parle-t-on? De celui qui donne aux élèves leur valeur marchande sur le marché de l'emploi? De celui qui rend heureuse la vie à l'école? Ou du sens que certains voudraient voir revenir par-delà les affres du pédagogisme moderne destructeur de la Culture? Le problème n'est pas de renouer avec le sens – il y en a toujours déjà, et toujours trop – mais d'avoir une petite idée, une certaine prise, sur les enjeux éthiques, politiques et sociaux des sens qui «jouent» l'école, ou sur lesquels l'école se joue.

Pédagogie Nomade ne cherchait donc pas à renouer avec le sens à l'école. Pour deux raisons: d'abord parce qu'il serait faux d'affirmer que l'école

dite «traditionnelle» soit dépourvue de sens, et que les parcours éducatifs qui s'y déroulent nagent dans l'absurde. Peut-être est-ce même d'une surcharge de sens que souffre l'école aujourd'hui. Ensuite et surtout parce que *Pédagogie Nomade* travaillait en amont, là où se décide l'évidence selon laquelle l'école devrait avoir du sens. Le rapport pédagogique qui justifie la relation entretenue par le professeur avec ses élèves est déjà chargé de sens: significations et finalités, partages du réel, vecteurs d'orientation donnant à l'expérience un horizon, voire un but. *Pédagogie Nomade* proposa d'interroger la consistance institutionnelle du rapport pédagogique.

C'EST LA CRISE...

On dit ennuyés ou fatigués par l'école, indifférents aux processus éducatifs, ou en porte-à-faux avec les valeurs qu'elle promeut, voire en relation d'hostilité à leur égard, un nombre croissant d'élèves. L'école, et l'éducation avec elle, seraient en crise. Le diagnostic n'est pas neuf. Socrate déplorait la qualité médiocre de l'éducation, il y a près de vingt-cinq siècles: c'était mieux avant! Peu importe ici la valeur historique du jugement. Il est plus intéressant de demander s'il ne s'agit pas d'un symptôme, qui nous dit quelque chose de l'éducation, renvoyant l'école idéale à la mythologie.

L'idée même d'une crise n'est-elle pas impliquée dans celle d'éducation, plus exactement dans l'idée selon laquelle il serait nécessaire d'éduquer les hommes⁽²⁾? Car après tout, si l'éducation est jugée constitutive de l'homme, c'est bien parce qu'au départ le petit d'homme est en crise: sans ce supplément d'être qu'est l'adulte, il demeure en défaut à l'égard de ce qui lui est nécessaire pour son existence. Thèse bien connue de la prématuration, qui s'ancre dans une nature critique de l'homme, par laquelle il doit donner du sens à ce qu'il vit, à ce qu'il est. Le sens ne lui est pas donné dans une expérience déjà réglée et achevée, ou par des instincts grâce auxquels il le recevrait «naturel-

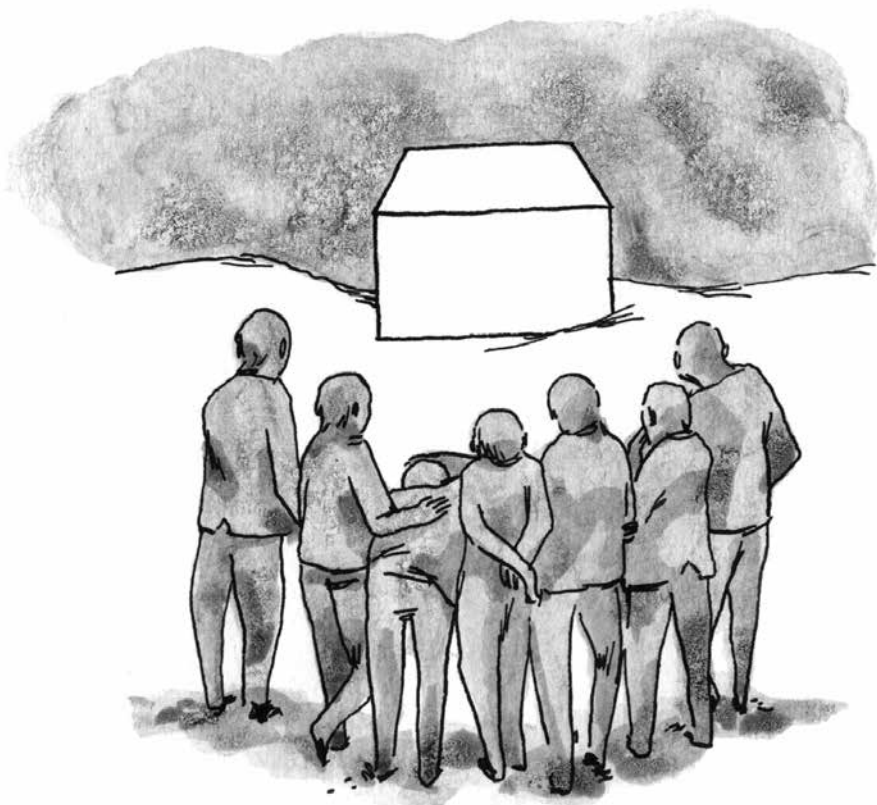


Illustration: Aurore Dupuy

lement ». L'éducation se justifie comme le cadre par lequel les individus deviennent des êtres humains et conquièrent une relative ou provisoire autonomie.

Les variantes de ce fondamental schème pédagogique, peuvent différer et se combiner de toutes les manières : modèle autoritaire fondé sur la structure de sens à laquelle il faut que l'individu se plie pour se constituer en sujet ; modèle médical du soin nécessaire à des êtres fragiles ; modèle pastoral du troupeau qui a besoin de guides bienveillants ; modèle psychologisant qui appuie l'acte éducatif sur une compréhension première des besoins et des désirs, de l'imaginaire et des nécessités de l'enfant pour mieux construire son parcours propre ; modèle naturalisant qui appuie le rapport éducatif sur les activités « naturelles » ou élémentaires des enfants à partir desquelles leur intérêt est mobilisable, susceptible d'être plus ou moins finement dévié vers les nécessaires étapes futures de l'apprentissage. Quelles qu'elles soient, ces variantes restent inscrites dans le spectre ouvert par le schème pédagogique, qui marque les uns de dépendance à l'égard des autres, comme condition même de leur future indépendance relative.

Mais voilà, ce qui justifie cette relation pédagogique est aussi ce qui la menace d'échec et parfois d'impossibilité. La situation critique première n'est pas supprimée : elle est travaillée, conjurée, repoussée, refoulée même ; elle peut toujours faire retour. Le sens construit n'est jamais garanti. Un écart de l'élève par rapport aux ordres de significations et de finalités dans lesquels il est inscrit reste possible ; mieux, c'est précisément le sens de l'acte éducatif lui-même que de le rendre possible dans certaines limites, permettant ainsi la conversion de l'élément critique en énergie de transformation de la structure. Ce qu'on appelle crise de l'éducation, c'est moins son démantèlement extérieur ou la déchéance de son organisation que ce contre-effet paradoxal du schème pédagogique donateur de sens.

Que signifie un tel retour du refoulé ? Qu'il n'y a pas de raison fondamentale au parcours éducatif, puisqu'il se justifie de la possibilité de sa propre absence (c'est parce qu'il n'y en a pas qu'il en faut). C'est la finalité de l'éducation elle-même qui prête le flanc à ce retour du non-sens sans lequel le sens ne serait pas : c'est le monde de l'adulte qui se trouve affecté par la mise en crise de l'éducation. Et c'est son propre ordre de significations et ses propres finalités qui sont ainsi suspendus, soustraits à l'évidence que l'on s'efforçait d'y voir. Avant de vouloir rendre du sens à une école et à un processus qui en auraient perdu, on peut se demander si le remède

n'est pas aussi la cause de ce qu'il est censé guérir, si la potion n'est pas le poison. Le sens et le non-sens sont en relation de présupposition réciproque, de telle sorte qu'à surenchérir sur la nécessité du premier, l'on rend plus éclatante la présence du second, qui insiste et produit ses effets à la mesure où l'effort pour le conjurer se fait impérieux. Qu'il y ait une multiplicité de sens à l'œuvre dans ce qu'on appelle l'école tient sans doute à la nécessité de lui en donner. Mais que cette multiplicité aille croissant, qu'elle durcisse et se segmente au point de ranger certains dans ce que Maud Mannoni appelait un « destin institutionnel »⁽³⁾ pose problème. L'excès n'est pas préférable au manque.

L'ÉGALITÉ DES INTELLIGENCES

La fameuse idée d'égalité présupposée par Pédagogie Nomade comme le point de problématisation des rapports profs/élèves n'est pas née du désir de réaliser la démocratie à l'école, ni de la volonté charitable de considérer des étudiants dénigrés comme des égaux, mais de la nécessité éprouvée par quelques-uns de sortir du mouvement d'oscillation contradictoire entre un trop plein de sens imposés et le non-sens d'une situation précisément saturée de significations et de finalités : ce qui, pour aboutir, demandait que chacun cherche les lieux et les moments où il peut suspendre, interroger les différents sens qui « le jouent », se soustraire à l'injonction qui lui est faite d'être d'un côté ou de l'autre de la ligne de partage entre le majeur et le mineur, et sente ou éprouve sa propre capacité à avoir prise, à sa manière, sur la situation, ses déterminants et ses issues. Ce mouvement de retrait est un véritable travail sur soi et son rapport au monde qui semble reléguer à l'arrière-plan l'activité scolaire au sens strict. L'élève qui s'occupe à (re)devenir élève (ou autre chose), et c'est pareil pour l'enseignant, fait-il mauvais usage du temps ? Et quelles traces laisse-t-il de ce souci du devenir à celui qui a pour préoccupation de vérifier et de valider ?

Dans une structure qui reste une structure scolaire, soumise à ses prescrits légaux et à ses mythes fondateurs officiels, cette tentative de faire face au non-sens pour y mettre à l'épreuve les différents sens de l'école risque toujours d'être repliée sur certains d'entre eux, portés par les enseignants eux-mêmes : autorité, empathie, compassion... Pédagogie Nomade ne présentait pas de remède miracle contre ces retours de la structure scolaire plus ou moins refoulés et en jouait sans doute. Précisément, tout reposait sur ce « jeu ». Il ne s'agissait pas de proposer une expérience hors des finalités

et significations qui structurent le monde scolaire, mais de s'écarter de leur évidence : chercher à « décoller » le rôle joué par l'un ou l'autre de sa propre personne et à le faire circuler parmi le collectif qui compose l'institution, professeurs comme élèves ; et à partir de là, créer les temporalités et les espaces pour que, dans ce bouleversement de l'identification rôle/personne, puisse se dire et se mettre en jeu le rapport à la contingence de la présence des uns et des autres dans l'institution scolaire ; enfin, en s'appuyant sur des temps collectifs ou plus intersubjectifs, à apporter des pistes de solutions aux problèmes posés par l'affrontement du rapport au non-sens qui affecte les sujets et leurs positions respectives. L'ensemble de ces dispositifs n'ayant de chance de fonctionner qu'à la condition supplémentaire d'être eux-mêmes subordonnés à la règle que « ce qui se passe » dans le règlement du rapport au non-sens peut toujours se faire ailleurs que là où c'était prévu, anticipé, formalisé.

C'est pourquoi Pédagogie Nomade se heurtait joyeusement à sa propre impuissance : car c'est bien l'impuissance des sens de toute structure scolaire qu'elle se mit en demeure de considérer, d'affronter et de traiter. C'est moins affaire de réflexion discursive sur ses actes et son passé qu'un retour sur soi qui est transformation de son rapport aux autres, au monde et à soi-même. Pédagogie Nomade s'efforçant de déplacer l'institution école de son point critique à ce point analytique était autant une machine à « déranger le système » qu'un lieu d'expérimentation de solutions à ses problèmes et de pistes de transformations profondes. Les dysfonctionnements dudit système, qui aurait pu la percevoir ainsi, ne laisseront probablement pas durer longtemps l'illusion qu'il existe réellement comme tel, pas pour tout le monde du moins.

EPILOGUE, EN FORME D'ÉPITAPHE

Loin d'être de tout repos, l'aventure Pédagogie Nomade a été marquante pour tous ceux qui y ont pris part, élèves en différend avec l'institution scolaire, enseignants soucieux d'explorer les marges de la pédagogie. Sa brièveté, mais aussi son foisonnement, n'ont pas donné prise à la routine. Les visiteurs, parfois inattendus dans une école secondaire (Jacques Rancière, Raoul Vaneigem par exemple) s'y sont succédé, penseurs de l'édu-

« Pédagogie Nomade a été l'objet d'une couverture médiatique conséquente, de productions radiophoniques et cinématographiques. En plus d'être pittoresque, le projet semblait prometteur et interpellant : on en parlait beaucoup, les élèves réputés inéducables s'y remettaient en chemin. C'est probablement ce qui, ajouté à une certaine impertinence, lui a été néfaste »

cation, enseignants curieux, travailleurs sociaux, dont les témoignages d'intérêt ou de soutien sont demeurés sans effet sur les décideurs inspirés, et Pédagogie Nomade, en trois ans, a été invitée à se raconter dans dix pays différents. Incognito, bien sûr, et à l'insu de ceux qui ordonnent ou contrôlent : et s'il se passait quelque chose, qui serait responsable ? L'école a été l'objet d'une couverture médiatique conséquente, de productions radiophoniques et cinématographiques. En plus d'être pittoresque, le projet semblait prometteur et interpellant : on en parlait beaucoup, les élèves réputés inéducables s'y remettaient en chemin. C'est probablement ce qui, ajouté à une certaine impertinence, lui a été néfaste.

« La machine-enseignement, pourtant régulièrement informée avec beaucoup de précision de ce qu'elle produit, en dépit de ce qu'elle coûte, est par nature réfractaire à la remise en question »

En trois années d'existence, PN a connu trois ministres de l'enseignement, ce qui est à la fois le symptôme et la cause du mélange d'inertie et de versatilité de la politique éducative en Belgique francophone. M. Aréna s'intéressa à l'idée, C. Dupont à l'expérience, M.D. Simonet à la destruction de cet ovni. En trois ans, PN a fréquenté une véritable armada administrative, hiérarchisée et cloisonnée, garante collective inflexible et vétilleuse d'un immobilisme tatillon.

Objet de haute surveillance, cette école qui assumait son imperfection, en faisait son objet pédagogique fondamental, a été inondée d'inspections jamais satisfaites : pas assez d'échec, gestion non orthodoxe de la présence, titres et fonctions inhabituels des enseignants, flou de l'organisation, privilège injuste de ces élèves moins harcelés, soumis à moins de pression que dans une « bonne école »... Paradoxalement, le grand tort de PN résidait dans la pratique résolue des recommandations pédagogiques qui suscitent l'unanimité dans les salons pédagogiques et les colloques, y valent prix et applaudissements : pédagogie du projet, du contrat, différenciée, de la réussite, de l'opportunité, lecture « dans l'esprit et non à la lettre » des programmes,

interdisciplinarité, activité éditoriale conséquente, rythmes naturels... La concrétisation des objectifs du Décret Missions y était poussée, manifestement, trop loin. Il eût fallu, sans doute, tendre à n'émanciper qu'à demi, à ne promouvoir qu'une partielle confiance en soi...

On n'a pas voulu de Pédagogie Nomade ? Pas grave : trois années ont suffi à démontrer que ça marche, que le modèle dominant pourrait se nourrir d'expériences qui le dépassent, le contournent, qu'il ne perdra rien à tolérer que la marge s'active à travailler avec ceux qu'il met au rebut, ou qui s'écartent de lui. Qui est ce « on » sujet ? Le on de institution, de direction, d'inspection, de sanction, d'obligation, de hiérarchisation... Ce n'est personne, mais c'est partout.

La fermeture brutale, après des péripéties diverses et éprouvantes, n'étonnera que les distraits, qui ne lisent La Fontaine qu'au premier degré, ou prennent Kafka pour un aimable plaisantin. Ceux qui s'intéressent à l'histoire de la pédagogie se souviennent que Freinet a été viré de l'Education Nationale avant que ses idées n'aient droit, en même temps qu'à leur affadissement, à une reconnaissance posthume ? L'abbaye de Thélème de Rabelais n'est évoquée dans les cours de littérature que pour neutraliser sa force subversive en la classant dans le catalogue des utopies.

LA LEÇON

Quant à la leçon, puisque c'est une histoire de leçons, qu'on peut tirer de l'expérience, elle semble multiple, comme toujours :

• la machine-enseignement, pourtant régulièrement informée avec beaucoup de précision de ce qu'elle produit, en dépit de ce qu'elle coûte, est par nature réfractaire à la remise en question. Comme tout ce qui est, si on peut parler d'être dans ce cas, elle organise sa propre survie. Elle se contente donc de micro-retouches, présente comme le sommet de l'audace pédagogique la réduction de 5 minutes des « heures » de cours, le comble de l'audace les sorties planifiées un mois à l'avance, publie un consternant journal d'entreprise qui doit beaucoup aux idées du pharmacien Coué...

• le Décret Missions, en tant que fatras administratif au maillage extrêmement serré empêche la réalisation de ses propres objectifs, en privant les équipes éducatives de marges de manœuvres, de confiance, en d'autres mots. Une école ne peut prétendre travailler à l'émancipation des élèves que si elle est elle-même émancipée. Dès que le moindre alinéa du moindre règlement (éventuellement reconnu par tout le monde comme absurde) n'est pas respecté à la lettre surgit l'angoisse de la responsa-

bilité : et s'il se passait quelque chose ! Fonder une pédagogie, précisément, sur l'espoir que quelque chose se passera n'est pas supportable.

• Le redoublement (dont le coût, plus de 400 millions par an, correspond étrangement au montant du déficit annuel de la Communauté française) demeure perçu comme une nécessité, comme le garant du fameux niveau des études. Dommage que cette exigence ne concerne que les élèves : ne serait-on pas en droit d'attendre de l'institution autant d'exigence par rapport à ses propres résultats ? Un quart des élèves subissent redoublement, réorientation vécue comme une régression, exclusion ; que dirait-on d'un artisan qui ne réussit que trois quarts des pièces qu'il facture ? Et que penser de l'obligation, jusqu'à dix-huit ans, de se risquer dans cette aventure aléatoire ?

• Le clivage « public/confessionnel » a encore de beaux jours devant lui : le péché originel de Pédagogie Nomade était d'être animé, en partie, par des enseignants venus du « libre ». Une espèce de cheval de Troie, probablement. N'est-ce pas incongru, par ailleurs, que l'enseignement public soit géré, quand la loterie des élections puis des coalitions gouvernementales en décide ainsi, par une faction qui défend bec et ongles l'enseignement libre ?

• C'est dans la marge de l'enseignement que Pédagogie Nomade, avec une naïveté méthodologique, mais non sans lucidité sur son devenir probable, a choisi de tenter son expérience éphémère. Or, la marge, confirme Deligny, est non de ce côté des limites, mais outre. On connaît la suite : passées les limites...

• Paradoxe de l'expérimentation : puisqu'elle est différente, par essence, du modèle établi, dont les imperfections sont tuées ou niées, elle devra être irréprochable à tous les égards, y compris dans les normes, les pratiques, les habitudes qu'elle a pour mandat de questionner. Intenable. Rideau.

Antoine Janvier (FNRS/ULg)
et Benoit Toussaint

Co-concepteurs et exécuteurs testamentaires
de Pédagogie Nomade

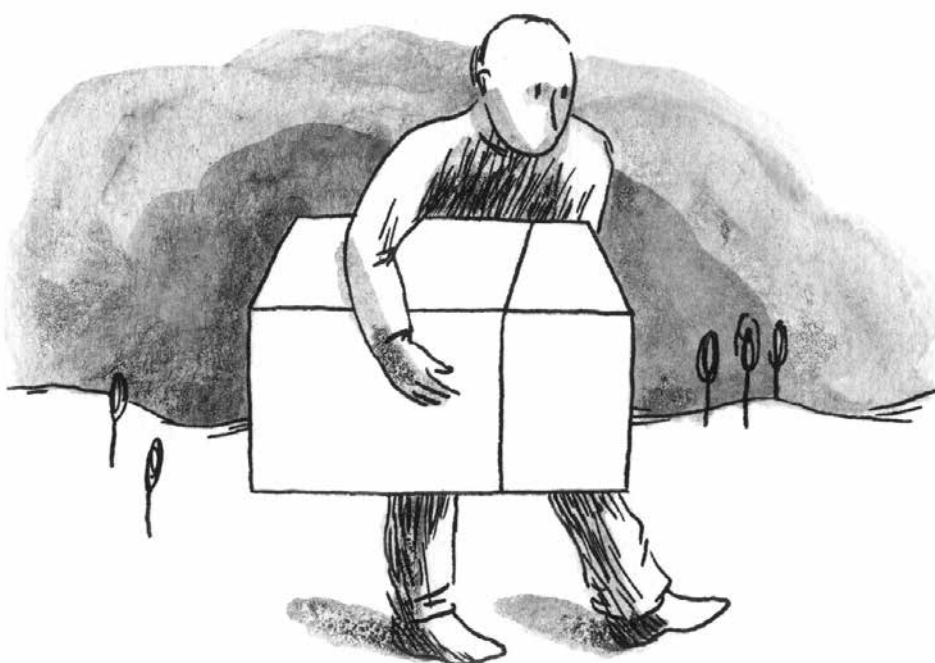


Illustration: Aurore Dupuy

(1) Sur la Maison Deligny, et sur l'expérience Pédagogie Nomade, le site www.peripleenlademeure.be s'efforce de rassembler, à condition de les chercher un peu, les informations utiles.

(2) Car si l'homme « a donc besoin d'un maître qui brise sa volonté particulière et le force à obéir à une volonté universellement valable, afin que chacun puisse être libre », « où prend-il ce maître ? », sinon chez un autre homme qui, en tant qu'homme, a tout autant besoin d'un maître : « Mais ce maître est, tout comme lui, un animal qui a besoin d'un maître. » (Emmanuel Kant, Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique (1784).

(3) Bien que dans un autre cadre, celui de la folie, de sa détermination et de son « dépistage », voir Maud Mannoni, *Éducation impossible*, Seuil, 1973, p. 11 : « Il arrive ainsi que l'on porte sur un enfant de trois ans un diagnostic qui fige les parents dans une attitude d'impuissance – et enferme l'enfant dans un destin institutionnel. »

LA CECILIA, PLUS QU'UNE ÉCOLE?

Pas de cours obligatoires, pas d'examen, pas de sanction... A la Cecilia, à Santa Fe, à 500km au nord de Buenos Aires, les élèves peuvent flâner sous les arbres et n'aller à aucun cours. Cette école argentine maternelle, primaire et secondaire accueille une centaine d'élèves, elle existe depuis 23 ans. Reconnue par l'État, elle décerne des diplômes sans se soucier des critères dominants dans l'enseignement.

“Quand un parent vient inscrire son fils ou sa fille à l'école, je lui dis clairement: votre enfant pourrait ressortir d'ici dans cinq ans avec son diplôme sous le bras, en ayant passé toute sa scolarité assis sous un arbre”. Chaque fois que Gines prononce cette phrase, il sourit. Parce que le fondateur de la Cecilia, Gines del Castillo, sait que ce ne sera pas le cas. Cette après-midi-là, autour des petites maisons qui composent l'école, la majorité des élèves sont effectivement dehors. Certains jouent de la guitare, tapent dans un ballon, beaucoup discutent. Par-ci par-là, des cours ont lieu. Un quotidien qui dure depuis 23 ans...

" NE RIEN FAIRE EST BIEN "

“ Le matin on arrive, on enlève nos chaussures, on s'assied au sol dans la grande salle et on fait quinze minutes de silence ”, raconte Nuria, 15 ans, élève à la Cecilia. “ Pour le moment le silence est optionnel, donc certains restent dehors. Ensuite tous rentrent et on fait une petite assemblée. Parfois Gines parle d'un thème, sinon on nous annonce les activités du jour. Puis chacun choisit ce qu'il veut faire. Il y a trois modules et les professeurs font leurs activités avec ceux qui veulent assister. Le vendredi il y a l'assemblée des élèves, obligatoire parce que sinon on ne pourrait pas bien fonctionner, certains seraient complètement déconnectés”.

“ C'est clair que quand je suis arrivé ici, j'ai eu du mal à m'habituer. Ça n'a rien à voir avec les autres écoles”. Gian Luca a 16 ans, il est là depuis trois ans. Sa première année, il n'a presque rien suivi. L'année suivante il s'était habitué et il a commencé à suivre les activités. A la Cecilia, les cours ne sont pas obligatoires pour les élèves du secondaire. Le principe de base, c'est la liberté. “A partir de là, tout le reste se construit”, explique Gines. “Nous, on veut que les jeunes soient libres maintenant, et en sortant de l'école, pour qu'ils puissent vivre leur vie future en liberté, comme une décision personnelle. Mais pour qu'ils sortent libres de l'école, on voit que ça doit se pratiquer à l'école”. Pour cette raison, Gines et sa femme, Nancy, ont voulu créer une école démocratique. Les élèves sont donc libres, par exemple, de choisir s'ils vont aux activités et à quelles activités ils vont.

Certains élèves arrivent d'autres écoles avec un passé pénible au sein du système scolaire. La grande liberté dont ils disposent tout à coup n'est pas toujours facile à gérer. Mais l'équipe enseignante a confiance, Gines en premier. *“Vu qu'ils arrivent fatigués par les matières, les examens, ils ont une*

tendance à ne vouloir rien faire et à abandonner tous les apprentissages. Mais en général, ça dure peu ”. Pour les professeurs non plus le système n'est pas toujours évident à gérer. Gines, directeur officiel car il en faut bien un, s'en rend compte: *“si les élèves peuvent choisir les activités où ils vont, un professeur peut se retrouver sans élève. Aujourd'hui, je donnais une séance de connaissance de soi avec deux élèves, alors que j'aurais pu en avoir vingt. Il faisait un temps superbe, alors naturellement ça donnait envie d'être au soleil”. Depuis peu, une nouvelle consigne a été mise en place: “C'est bien de ne rien faire”. “Les élèves ont mis du temps avant de comprendre qu'on était sérieux. Ils continuaient à aller à certaines activités en pensant qu'il y avait un piège. Aujourd'hui non ”.* *“ Chaque élève utilise le temps comme il en a besoin. Moi par exemple, je passe plein de temps à pratiquer mon instrument ”,* conclut Gian Luca.

La liberté à la Cecilia se joue à tous les niveaux. Certaines choses restent pourtant obligatoires, comme par exemple les assemblées, les moments de tutorat, les cours liés à la santé, à la sexualité, à l'écologie... *“Mais comme il n'existe pas de sanctions ou de mauvaises notes qui rendraient cette liberté conditionnée, ça relève plutôt d'une obligation morale”,* précise Gines.

PAS UN ÉLÈVE STANDARD

Pour l'équipe enseignante, le challenge est de trouver l'équilibre entre ne pas cloisonner et ne pas abandonner les élèves pour autant. Ainsi, à chaque cours, activité ou atelier, le professeur fait une fiche des présences. De cette manière, l'équipe éducative a une vision du parcours de chaque élève. S'ils voient que tel élève n'assiste en réalité à presque aucun cours, ou à aucun cours de telle ou telle matière, ils vont tâcher, tranquillement, de voir avec lui ses raisons. S'ils n'obligeront jamais un élève à participer, les professeurs n'hésiteront pas à l'encourager. *“Les profs, ils passent et ils m'interpellent gentiment: tu veux venir essayer aujourd'hui? Et si je leur dis toujours non, ils n'insistent pas. Mais ils prennent souvent l'initiative de nous proposer ”,* raconte Gian Luca.

A la Cecilia, il n'y a pas d'examens, pas d'interrogations, pas de notes. Ce qui n'empêche pas la Cecilia d'être reconnue par l'État argentin et de décerner des diplômes certifiés. Théoriquement, ils suivent d'ailleurs le programme officiel. Paula est arrivée comme professeur de lettres à la Cecilia avant même d'être diplômée, il y a huit ans. Elle avait entendu parler de la Cecilia et était allé voir sur le site. Enthousiasmée, elle a rencontré Gines... et est rentrée dans l'école. Aujourd'hui, elle est la coordinatrice du secondaire; elle s'occupe donc beaucoup des contenus. *“Ce qu'on fait, c'est qu'on filtre les programmes officiels. Il y a des choses qu'on enlève parce que ça ne va pas avec notre projet institutionnel, d'autres qu'on rajoute. On fait faire un petit quart de tour aux programmes!”. Il n'y a pas de programme par année, mais une planification en cinq ans, l'idée étant de cerner ce qui est le plus important ou nécessaire que les enfants aient comme outils au bout de leur scolarité. “Chaque garçon, chaque fille va circuler entre les contenus d'une manière différente. Certains peut-être ne vont*

pas arriver à ce que j'ai placé à un certain niveau, d'autres peut-être vont aller jusque là, puis revenir à un autre point... On ne pense pas que chacun est identique et qu'il y a un programme standard qui convient à tous. Chaque jeune, en fonction de son parcours, s'intéresse à des choses différentes et chacun va sortir différent de l'école”.

LES COMPÉTENCES AU SECOND PLAN

Que les élèves acquièrent l'ensemble des contenus et des compétences prévus dans les programmes officiels est loin d'être l'objectif premier de Gines, l'âme de la Cecilia. *“On ne favorise pas tant les apprentissages académiques. Ce qui nous intéresse, c'est que les jeunes se connaissent eux-mêmes, et connaissent leurs intérêts et leurs capacités. Notre rôle à nous, c'est de les aider à se connaître et à trouver ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent faire”. Quand certaines personnes n'arrivent pas à accepter l'idée que les élèves puissent se passer complètement de math ou de langues, la réponse de Gines est directe: “Personne ne se consacre à tout sur terre. Et pourtant dans chaque école, c'est considéré comme absolument néces-*

On ne pense pas que chacun est identique et qu'il y a un programme standard qui convient à tous. Chaque jeune, en fonction de son parcours, s'intéresse à des choses différentes et chacun va sortir différent de l'école

saire de maîtriser toutes les matières. Parfois il y a des jeunes qui ne sont pas bons en math, mais ce sont des musiciens. Certains des jeunes qui sont sortis de l'école sont maintenant metteurs en scène, artistes. D'autres sont ingénieurs. Ce n'est pas qu'on valorise seulement l'art”.

Gines, et toute l'équipe en général, est conscient qu'une telle organisation des apprentissages et de l'éducation suscite des doutes. Mais ils savent quels sont leurs résultats. *“On dirait que ça ne peut pas marcher, mais de notre école sortent des jeunes qui vont à l'université s'ils veulent. Et ce sont parfois des jeunes qui, quand ils sont entrés, n'enviaient même pas de terminer leur secondaire”. Aldana par exemple est à la Cecilia depuis un an. Elle vient d'une école exigeante, où elle éprouvait des difficultés à suivre et à s'intégrer. L'idée était de venir un an à la Cecilia pour se remettre à niveau, puis de continuer dans l'autre école. “Je suis entrée et j'ai aimé, j'ai décidé de rester. Et dans quelques*

années, je me préparerai à entrer à l'unif". Quand les élèves arrivent en cinquième [dernière année du secondaire en Argentine], l'équipe éducative leur demande s'ils veulent étudier à l'université. "S'ils répondent oui, on tente de voir ce qui les intéresserait, on les conseille et en fonction de ça, on les prépare, par exemple en mathématiques si l'élève veut faire ingénieur", détaille Gines, lui-même ingénieur de formation.

Plusieurs outils sont là pour apprendre aux élèves à se connaître eux-mêmes. La classe de connaissance de soi, entre autres, permet aux élèves de parler des thèmes dont ils ont envie. Le tutorat est aussi un espace pour permettre aux élèves de savoir ce qu'ils veulent et de comprendre leurs propres comportements. De manière générale, la parole est centrale à la Cecilia. Les professeurs n'hésitent pas à s'arrêter auprès des élèves et discuter. Pour Gines, discuter fait entièrement partie de l'éducation qu'ils proposent: "Dans notre école, on discute toute la journée. A part au début de la journée où on reste en silence 15 minutes pour se détendre et se mettre sur la même longueur d'ondes. Le reste du temps, on parle, on communique, dans un aller retour constant. Donc quand il y a une question, un problème ou même si ce sont juste deux personnes assises dans l'herbe, et bien on converse".

De manière générale, la parole est centrale à la Cecilia. Les professeurs n'hésitent pas à s'arrêter auprès des élèves et discuter.

L'assemblée des élèves du vendredi est le moment officiel de dialogue collectif. Mais il n'est pas rare que des thèmes surgissent qui doivent être traités d'urgence. Dans ces cas-là, il s'organise une réunion avec le ou les élèves concernés ou avec tous les élèves. Nancy explique leur philosophie: "Le fait que nous n'ayons pas de mesures disciplinaires fait qu'il y a une sorte d'engagement de leur part aussi. Parce que c'est un aller-retour, quand il se passe quelque chose, il n'y a pas de punition, simplement on parle avec eux et eux peuvent comprendre".

DU JARDIN DE LEUR MAISON...

Il y a 23 ans, quand ils ont lancé l'école, Gines et Nancy n'auraient jamais imaginé accueillir un jour cent élèves. "La raison pour laquelle on a créé l'école, c'est Fernando", explique Nancy, co-fondatrice. Fernando, c'est leur quatrième garçon. "Quand il est né, on a décidé qu'on ne l'enverrait pas à l'école. On était très critiques vis à vis de l'enseignement classique, qui réprime, qui reproduit la culture sans permettre de changer les choses. Alors de fil en aiguille est venue l'idée de créer nous-mêmes une école. Nancy et Gines se regroupent alors avec d'autres parents, aux idées similaires. En 1991, ils achètent un terrain en milieu semi-rural, ils s'y installent et ils ouvrent une classe maternelle... avec deux élèves. A la fin de l'année, ils sont quinze.

"On était surs d'une chose", se souvient Nancy, "c'est de ce qu'on ne voulait pas. Et du fait qu'on tenait à ce que l'école soit reconnue". Après une longue mobilisation, le ministère de l'éducation de la province leur reconnaît un statut légal. Chaque nouvelle année scolaire, un niveau de plus est créé, avec Fernando en tête. Aujourd'hui, Fernando travaille à La Cecilia, il donne des ateliers de photographie, d'informatique et de technologie, et il fait aussi partie de l'équipe de conduite de l'école. Il n'est pas le seul à être là depuis le début. Quand

Nous portons un grand intérêt au changement social. Nous pensons que la concurrence, ce n'est pas l'humain. Que l'humain c'est la collaboration. Et on essaie d'analyser tout ça dans les classes de sciences sociales par exemple. On essaie de défaire cette vision du monde qu'on nous vend comme normale

Gines et Nancy créent l'école, Valeria, jeune institutrice maternelle tout juste diplômée, se lance aussi dans l'aventure. Une école différente, ça lui parle. Très vite, elle abandonne les décorations en papier pour décorer la classe avec des fleurs du jardin. Aujourd'hui, elle est toujours passionnée, et toujours institutrice à la Cecilia.

... À UNE ÉCOLE LIBRE

"Nous avons des objectifs un peu drôles, comme celui de créer une nouvelle culture, d'où le nom "École de la nouvelle culture". Mais nous continuons à croire qu'une nouvelle culture viendra de l'éducation. Si on change les personnes, la société change", affirme Gines. Pour garder sa liberté, la Cecilia demande une inscription payante, dans un pays où l'enseignement est gratuit. Si les membres de la Cecilia restent donc clairement marginaux dans l'enseignement argentin, plusieurs écoles

commencent à venir y puiser quelques éléments pédagogiques ou démocratiques pour les incorporer à leur propre système.

La Cecilia n'est pas vraiment qu'une école. Gines n'a peur d'affirmer leur engagement. "Nous portons un grand intérêt au changement social. Nous, on pense que la concurrence, ce n'est pas l'humain. Que l'humain c'est la collaboration. Et on essaie d'analyser tout ça dans les classes de sciences sociales par exemple, pas d'un point de vue idéologique mais d'un point de vue humain. On essaie de défaire cette vision du monde qu'on nous vend comme normale". A un niveau micro, ils font très attention à la concurrence au sein de l'école, qu'ils considèrent ouvertement comme une valeur capitaliste qui ne correspond pas à leur vision de l'humain: pas de bulletins à comparer, une personne chargée de surveiller si de la compétitivité ou de l'agressivité surgit quand ils jouent au football...

L'équipe adulte est passionnée par les questions pédagogiques. Tous, ils tiennent à être toujours en mouvement, à ne pas se figer dans un modèle d'éducation qui n'évoluerait plus. Pour cette raison, ils ne disposent pas de version écrite de leur pédagogie, "parce que ce serait nous structurer dans quelque chose qui (doit) change(r) tout le temps", explique Fernando. "On change sans cesse notre organisation, le transit-même de l'école. En fonction aussi de comment les enfants réagissent, qu'est ce qui surgit d'eux". Le noyau même de l'école, lui, ne change pas. Liberté, connaissance de soi, compréhension de l'autre, vérité sont des valeurs qui sont et restent centrales à la Cecilia. Mais l'actualisation de ces valeurs au jour le jour, elle, change continuellement.

Edith Wustefeld et Johan Verhoeven

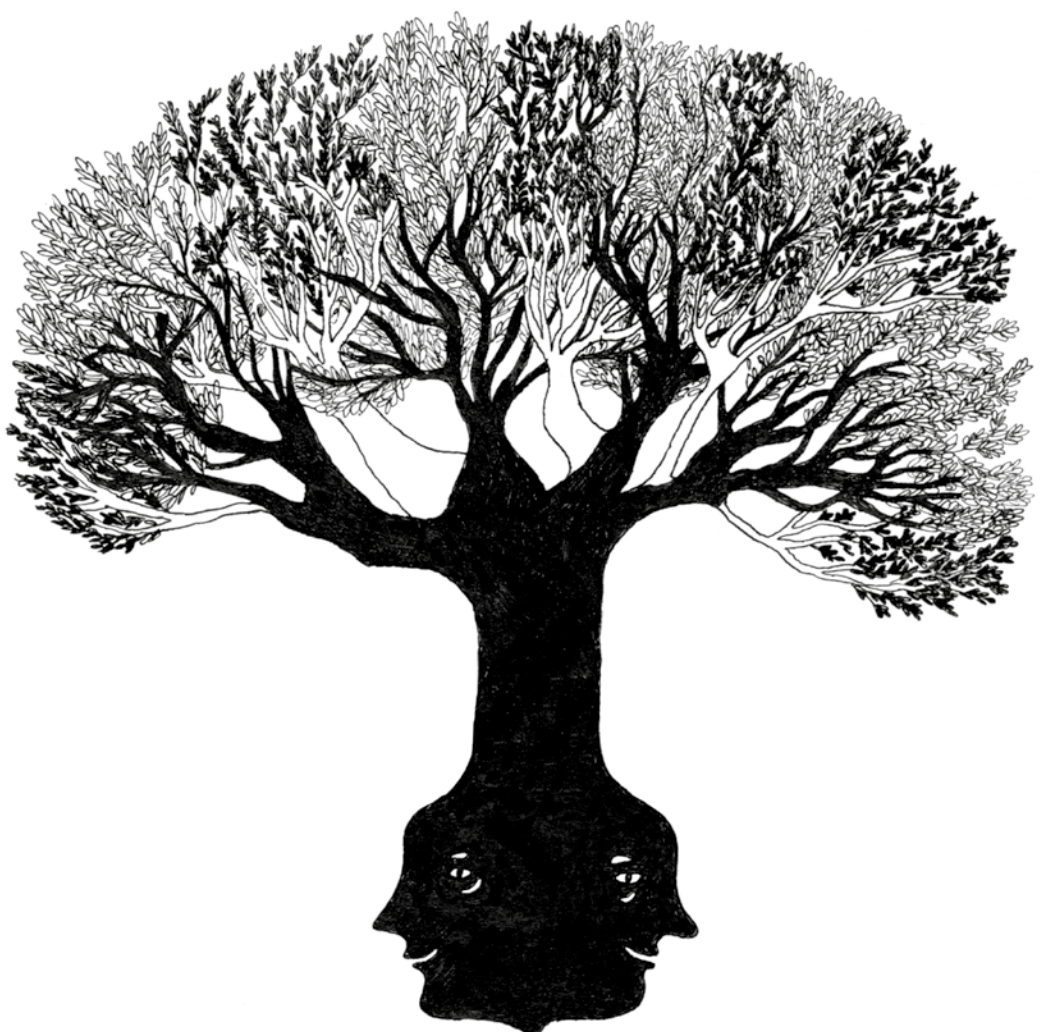


Illustration: Flore Figuière

REPRENONS LA CULTURE! LES CONFÉRENCES GESTICULÉES : UNE CONTRE OFFENSIVE CULTURELLE !

L'éducation officielle moderne tend-elle à une émancipation de l'individu ? Son principe même, son mode de fonctionnement, ne sont-ils pas à l'opposé de cette possible « libération » par le savoir ? Et puis, une école qui aide à penser – on sait déjà qu'elle aide à dépenser –, ne le saurions-nous pas si c'était le cas ? Malgré un certain totalitarisme idéologique qui rend – de plus en plus – difficile l'infléchissement de la voie tracée (boulot-conso-métrododo), nous ne serions pas où nous en sommes si l'école nous aidait à nous poser les bonnes questions, à remettre en cause ce qui est, à mettre toujours dans la balance nos intérêts, ceux des autres, du monde qu'ils partagent et de la splendide diversité qui l'habite.

Au travers de sa définition de l'éducation populaire, et de la réappropriation culturelle qu'elle permet, Franck Lepage, intellectuel iconoclaste subversif, nous replace devant ce qu'on voulait nous faire oublier : la politique est dans la culture, mais LA Culture a tué le politique, séparant arbitrairement les créateurs officiels de celle-ci de ses spectateurs passifs.

Talentueux animateur des conférences gesticulées, Franck Lepage nous livre ici sa conception de ce qu'est, et devrait être, l'éducation populaire.

Quel rapport entre une séance clandestine d'expropriation politique à des villageois du Chiapas et un atelier pâte à sel dans un centre de loisirs pour enfants ? Aucune ! Pourtant toutes deux se réfèrent à l'éducation populaire. On nous pose souvent la question d'une définition de l'éducation populaire. Comme s'il y avait une définition...mais il n'y en a pas. Tant mieux ! C'est la force de ce concept de ne pas se laisser enfermer dans une définition. Le jour où il y aura une définition de l'éducation populaire, cela voudra dire que celle-ci sera morte. Ce concept polysémique, (qui emporte plein de sens différents, qui veut dire plein de choses différentes), englobe des idées et des pratiques parfaitement contradictoires et est donc disponible et appropriable pour la lutte et l'action. Youppie !

ET D'ABORD QU'APPELONS-NOUS « ÉDUCATION POPULAIRE » ?

Disons au moins que l'éducation populaire n'est pas l'éducation du peuple, mais une éducation dont la forme et les modalités sont populaires. Au jeu des définitions, on peut en risquer plusieurs, de la moins politique à la plus politique ; de la moins savante à la plus savante...

-Définition éducative vague : l'éducation populaire renfermerait « toutes les formes d'éducation en dehors de l'école ». On a ici la définition type de l'éducation populaire comme créneau périscolaire, comme marché socio-éducatif. Concept fourre-tout. Rentrent notamment là-dedans toutes les formes de pédagogies liées à l'animation socio-éducative. Cette définition n'est pas seulement apolitique, elle est antipolitique. Ce n'est pas la nôtre. On l'aura compris, mais elle structure des centaines d'associations qui font certes un travail socio-éducatif méritant mais qui ont bien du mal à faire politique !

-Définition de pratiques sociales type éducation mutuelle (« peer education ») anglo-saxonne proche de l'animation communautaire canadienne, l'éducation populaire ressemble ici aux réseaux d'échanges de savoirs : tu m'apprends à changer un moteur, je t'apprends à coudre ! Oui mais qui m'apprendra la lutte des classes ?

-Définition savante procédurale type « sciences de l'éducation » : « l'éducation populaire est une pratique éducative dans lequel le destinataire de l'acte éducatif est associé à la définition des contenus de savoirs légitimes transmis » (SIC)...cette définition a le mérite d'approcher la question de la légitimité des savoirs : qu'est-ce qu'un savoir, qu'est-ce qu'un savoir légitime, qu'est-ce qu'un savoir populaire ? Qu'est-ce qu'un savoir inutile, qu'est-ce qu'un savoir mort (Marignan : 1515) , qu'est-ce qu'un savoir utile pour de l'action collective ? La colère est-elle un savoir ? la rage d'un jeune immigré de banlieue devant l'horizon d'emploi bouché pour lui ou les pratiques d'humiliation de ses enseignants constituent-ils pour lui un savoir ? L'expérience de trentecinq ans d'action sociale dans une ville pour une assistante sociale, constitue-t-elle un savoir ?

-On l'aura compris, notre définition de l'éducation populaire est politique : pour nous « émancipation politique mutuelle » serait une bonne définition. On pourrait aussi parler d'un travail de la culture dans la transformation sociale et politique. A condition de s'entendre sur le mot culture et sur l'expression transformation sociale !

QU'APPELONS-NOUS « CULTURE » ?

Au 19ème siècle, en arrachant des hommes et des femmes à leur métier (paysans, artisans), à leurs traditions, ou à leur communauté familiale ou villageoise, et en les enchaînant dans des villes sur des machines comme simples auxiliaires de ces machines, le capitalisme industriel réalise une expropriation culturelle massive. Par millions, des individus se retrouvent privés de culture, c'est à dire d'identité et de conscience d'eux-mêmes, simples esclaves dans des fabriques. Le machinisme ne leur permet plus de penser ni ce qu'ils font ni ce qu'ils sont. Leur valeur, à leurs propres yeux et aux yeux de la société, est à peu près nulle dans ce nouveau système de valeurs. Ce sont au mieux de simples automates en situation de survie, au pire un ramassis de canailles qui justifia leur élimination par les honnêtes gens, les gens de bien, (les gens qui ont du bien) lors de la Commune de Paris..

Quand on fait le même geste douze heures par jour pendant trente-cinq ans, on n'a pas un métier

(on n'a qu'un emploi). Les ouvriers de l'agroalimentaire qui accrochent des poulets sept heures par jour depuis trente-cinq ans n'ont pas de « métier ». Leur culture, ils la construiront en dehors de leur emploi, dans leur vie sociale ou de loisirs ou militante. D'une façon générale, le management d'aujourd'hui, en éliminant la façon de penser son travail et en le remplaçant par un ensemble de procédures standardisées, au nom d'une prétendue démarche qualité qui n'est rien d'autre qu'une démarche productivité, réalise une re-prolétarianisation du peuple. C'est toujours et encore le même système d'expropriation culturelle qui est à l'œuvre.

Cette masse de prolétaires, leur tentative de comprendre peu à peu qui ils sont, (à peu près rien, puis peu à peu une classe sociale consciente d'elle-même) nous l'appellerons « éducation populaire ». On pourrait dire éducation politique, et c'est la dimension « culturelle » du mouvement ouvrier. Le lent travail du mouvement ouvrier du 19ème siècle qui consistera précisément à se doter d'une culture...à faire « classe ». Cela donnera naissance à des systèmes d'organisations (syndicats, bourses du travail, caisses d'entraide, etc...) et à des débats qui

« Cette masse de prolétaires, leur tentative de comprendre peu à peu qui ils sont, nous l'appellerons éducation populaire »

sembleraient curieux aujourd'hui (refus d'envoyer leurs enfants à l'école de la bourgeoisie). La culture est alors l'ensemble des stratégies qu'un individu mobilise pour résister dans la domination. On pourrait aussi dire que l'éducation populaire, c'est le travail de la culture dans la transformation sociale. A condition d'entendre le mot culture comme la compréhension politique de la domination et d'entendre le mot transformation sociale comme les moyens de résister à cette domination vers toujours plus d'égalité. La révolution pourquoi pas ?

C'est là que le geste consistant à revendiquer son expérience et à prétendre en faire un objet culturel prend tout son sens dans les conférences gesticulées.



Illustration: Titom

TOUTES LES GESTICULATIONS NE SONT PAS VAINES

Bonne nouvelle: Quelque chose est en train d'advenir dans le champ culturel...suffisamment étrange et subversif pour qu'aucun de ces fameux «lieux culturels» toujours inquiets de nouveauté ne s'y risquer pendant.

Une fois l'expropriation culturelle accomplie, la bourgeoisie a imposé une conception de la culture totalement coupée de la vie, du travail, des rapports de domination; une culture ludique dont les mièvreries de l'art contemporain donnent une assez bonne idée. A partir de là, la «Culture» devient un système organisé de telle sorte que ceux qui la produisent et ceux qui la reçoivent ne se confondent jamais. Il y a donc des gens dont le métier est d'élaborer des représentations de la société, et une foule indifférenciée baptisée «public», invitée à venir contempler le mystère (1). On parle alors de «rencontre» afin que chacun reste à sa place, et pour ne pas mélanger les tâcherons et les soviets, on a relégué la dangereuse question des pratiques sous l'inoffensif intitulé d'amateurisme et l'on a inventé le socioculturel pour tenir la populace à distance du sacré. Confusion en effet si tout un chacun se mêlait d'élaborer puis d'exposer les représentations qu'il jugerait légitimes en lieu et place des experts. On l'aura compris, l'un des trois ressorts du capitalisme est la professionnalisation de toute activité, condition elle-même de la marchandise (2). La culture appartient aux culturels !

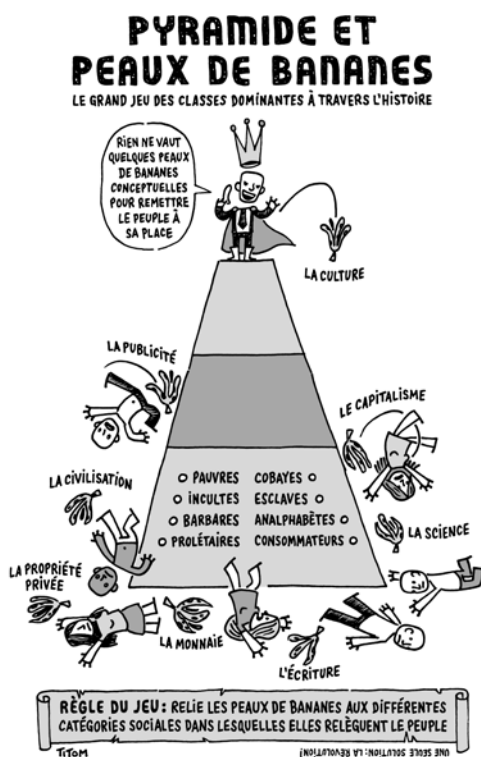
Imaginons un instant qu'une assistante dite «sociale» (horreur) investisse une scène de théâtre et se mette à nous raconter les conditions de refus d'un dossier de minimas sociaux !!! Antigone se retournerait dans sa tombe. Allons plus loin: qu'un artisan nous révèle les dessous du métier de charpentier, un kinésithérapeute ou un médecin l'économie libérale du corps, une instit le cauchemar de l'école en voie de marchandisation ou un conseiller de mission locale pour l'emploi, l'obscénité de «l'insertion» des jeunes...et imaginons que l'on pousse le mauvais goût jusqu'à baptiser ces monstruosité «conférences gesticulées»... Il se passerait une effraction dans la culture. Pire, une profanation: l'irruption de la banalité dans le lieu du sacré. Comme si l'universel ne logeait plus à Athènes mais dans un dossier d'assurance sociale. Cette infamie, une centaine de gesticulants déjà l'auront osée à la fin de l'année 2014. Ce qui s'initie là est subversif, quand le système culturel consiste à ne proposer que de la transgression, en lieu et place de la subversion (3). L'on voit alors des gens qui n'ont jamais mis les pieds dans un théâtre y prendre benoîtement des places pour entendre parler de choses qui les concernent! Le monde à l'envers!

Proposer à une personne de transformer son expérience personnelle de la domination en un objet politique partageable, est donc un acte profondément culturel. Ici l'intime rejoint l'universel. On pourrait définir la conférence gesticulée comme la rencontre entre des savoirs chauds et des savoirs froids. Cela ne donne pas un savoir tiède, cela donne un orage ! Les savoirs «chauds»: savoirs «illégitimes», savoirs populaires, savoirs politiques, savoirs de l'expérience...savoirs utiles pour de l'action collective... d'où l'idée «d'inculture», ou encore de «conte politique non autorisé»... S'il faut faire partie de l'université pour être autorisé à poser une parole publique sur un sujet, du coup, ce qu'on a compris pendant 20 ans d'activité ne vaut pas grand-chose et n'a que le statut méprisé d'«états d'âme».

Les savoirs «froids»: L'université quant à elle publie d'excellentes analyses politiques, sociologiques, sur tous les sujets dont nous avons besoin... Boltanski et Bourdieu sur la culture du capitalisme, Castels sur le social, Eme et Wuhl sur l'insertion, Dubet sur l'école, Donzelot sur la Ville...comment se fait-il que ces savoirs ne servent à rien dans la mobilisation et l'action collective (4)? Les «acteurs»

sociaux ne lisent pas ou peu la production des intellectuels, qui elle-même ne rencontre pas ou peu le travail des acteurs sociaux. On pourrait rétorquer que les assistantes sociales n'ont qu'à aller dans les colloques mais quand donc les colloques s'intéresseront-ils au travail de l'assistante sociale? Et à quelle occasion aurons-nous la chance de nous faire raconter, expliquer, et analyser le travail d'une assistante sociale, auquel – il faut bien le dire – nous ne connaissons rien !

L'idée de la conférence gesticulée est celle d'une transmission, qui n'est JAMAIS autorisée, jamais organisée: la transmission de l'expérience collective, (c'est-à-dire politique) que nous emmagasinons au fil de notre expérience. La conférence gesticulée est une arme que le peuple se donne à lui-même. C'est une forme volontairement pauvre, pour ne pas être parasitée par des considérations «culturelles» où l'esthétique prendrait le pas sur le politique. Permettre à autrui d'entrer dans notre subjectivité et d'y atteindre l'universel et donc le politique. Dévoiler les systèmes de domination à l'œuvre tels que nous les avons vécus et rassembler des savoirs utiles pour l'action collective.



Il ne s'agit pas d'un exposé militant, mais d'un récit personnel, d'anecdotes autobiographiques, qui illustrent et rendent «véridiques» les analyses. Le pouvoir de l'anecdote est réel. Un commentaire politique analysé du problème en question (les savoirs «chauds»)...ce que j'ai compris moi-même. Mes réflexions. Des apports extérieurs universitaires sur la question (les savoirs «froids»)... ce que d'autres en ont dit. On apprend quelque chose. Une dimension historique: l'historicité, c'est le rappel de la marge de manœuvre, c'est de comprendre comment le problème s'est construit. Tout cela donne de la théorie politique incarnée, c'est-à-dire précisément des savoirs utiles pour de l'action collective ou, pour le dire autrement, du travail de la culture dans la transformation sociale et politique. Quand NOUS aurons tous fait notre conférence gesticulée, ILS auront perdu.

PAROLES DE GESTICULANTS

Les conférences gesticulées dans le système actuel, c'est David contre Goliath; l'avantage de David dans ce combat, c'est une multitude de points de vue libres, de récits; une multitude de voix qui posent des questions, qui inventent des solutions, tandis que le colosse en face est de plus en plus uniforme et rigide. Les conférences gesticulées, c'est l'espoir de le faire tomber. (Juliette R.)

Comment faire passer le message? Avec quelle légitimité? Et comment dénoncer toutes ces pratiques irresponsables dont je suis le témoin? Com-

ment ouvrir les yeux aux gens en évitant de se mettre tout le monde à dos et risquer de ne pas se faire entendre du tout? Y mettre les formes. Déjà! Voilà! Ce savant mélange d'expérience et de savoir. Cette conviction teintée d'humour, d'ironie mais aussi d'autodérision. Voilà comment faire passer mon message. Une conférence gesticulée. Un bel emballage renfermant un bonbon des plus acidulés. (Jeremy M.)

Se mettre en jeu, apporter ses contradictions, livrer ses doutes, mettre en exergue ses erreurs, pour mieux laisser la possibilité que chacun s'empare à son tour de la possibilité de dire, de se dire. Détruire l'expertise en tant qu'elle serait vérité, mais se servir de l'expertise mêlée à l'expérience pour redonner la légitimité de réfléchir ensemble. Faire vivre autour d'une histoire individuelle l'envie de reprendre en main notre histoire collective et partir de là pour déconstruire ce qui a été bâti sans nous pour esquisser la possibilité de pouvoir reconstruire entre nous. (Benjamin C.)

Si une conférence gesticulée n'est ni un nouveau média, ni un nouveau parti, ni un nouveau divertissement (celui qui fait diversion), c'est parce qu'elle fait front au monopole de la parole publique confisquée par les canaux dominants des Médias, de la Politique et de la Culture. C'est un outil qui rend visible et audible de la parole populaire. Parole populaire dans un double sens. D'abord, la parole commune, la parole de tout le monde, de tous les jours, du quotidien. Et puis, la parole populaire, c'est aussi la parole prolétaire, celle du dominé, du stigmatisé, de l'illégitime. Autant, il est possible de parler en son nom, à son sujet, de défendre sa cause. Autant, il est pour le moins improbable de laisser le populaire à lui-même. (Hervé C.)

Quand je gesticule, c'est comme si je hurlais mes doutes, même si je chuchote et je souris, même si j'ai l'air sûr de moi... Et ça sert à quoi de hurler ses doutes? Autant crier ses convictions, non? Pourquoi hurler ses questions, ses accidents de parcours, ses incompréhensions? Et bien pour casser, détruire et réduire en miettes les bases de la technocratie. Pour ouvrir des brèches, trouver les failles de cette société qui se repose sans cesse sur ses experts. Pour affirmer, haut et fort et en public, que l'humain doute et ne connaît pas de certitudes. Pour rappeler à qui veut l'entendre que nous ne sommes pas des machines, que nous pensons et ressentons le monde à chaque seconde. (Noémie M.)

Franck Lepage

Membre co-fondateur en 2007 de la coopérative d'éducation populaire «le Pavé» à Rennes (scoplepave.org). Aujourd'hui conférencier gesticulant au sein de «la grenaille», le réseau des quatre coopératives d'éducation populaire en France (L'orage à Grenoble scoplorage.org, L'engrenage à Tours lengrenage.blogspot.fr et Le Vent debout à Toulouse ww.vent-debout.org)

(1) Il serait plus juste de l'appeler «privé»! L'espace public étant la réunion en un public de personnes privées faisant un usage public de leur raison critique, on comprend que les théâtres dans leur écrasante majorité – et à l'exception notable du Grand Parquet – ne dessinent dans le noir de leur salle aucun espace public. (Note à l'attention des cuistres, des étudiants méritants et des philosophes allemands).
 (2) Les deux autres conditions étant la hiérarchie et la forme argent. (Note à l'attention des pédants, des curieux, ou des apprentis marxistes).
 (3) La transgression est inoffensive, contrairement à la subversion. Uriner sur la scène à Avignon fait trembler le patronat sur les bases, on l'aura compris !!! (Note à l'attention des ennemis de l'art, des populistes et des apprentis psychanalystes).
 (4) (NDLR) En Belgique et dans le cadre de la classe, Changements pour l'égalité, dans son rapport «la remédiation scolaire, une politique du sparadrap», dressait un constat peu ou prou similaire: «Il est prioritaire de traduire en termes didactiques les résultats de recherches en sociologie, en didactique, dans le champ des neurosciences et de la psychologie cognitive, pour en faire des outils rigoureux applicables en classe».

10 PROPOSITIONS DE L'APED POUR UNE ÉCOLE DÉMOCRATIQUE

À l'occasion de son dixième anniversaire en 2006, l'Appel pour une école démocratique (APED) a élaboré un programme en dix points destiné à enrayer la catastrophe scolaire belge, qui se caractérise par trois traits. 1. une inégalité record, causée principalement par un sous-financement dans le fondamental; 2. une sélection précoce en filières hiérarchisées; 3. un système d'enseignement contaminé par le libéralisme, puisque fondé sur le principe de l'offre et de la demande et sur le dogme de la concurrence (entre écoles, entre élèves). Si l'on veut vraiment réduire la fracture scolaire et permettre à chaque jeune de s'appropriier les savoirs et les compétences qui donnent force pour comprendre le monde et le transformer afin de le rendre plus juste et plus viable, alors il faudra bien ébranler quelques-unes des «contraintes historiques» de l'École belge, dont certaines proviennent du Pacte scolaire de 1959, par ailleurs timidement remis en cause aujourd'hui⁽¹⁾.

L'École obligatoire devrait être un levier pour comprendre comment l'humanité en est arrivée «là» en ce début de XXIème siècle et comment elle pourrait sortir du tunnel de la croissance insoutenable et du «capitalisme biocidaire» (Michel Weber, 2013). Elle devrait même devenir un sanctuaire contre l'oubli, un conservatoire d'idées philosophiques et de savoirs pratiques qui nous seront un jour très utiles, lorsque la civilisation industrielle s'effondrera pour de bon⁽²⁾. Enfin, voyons-la, à plus court terme, tant comme un instrument d'émancipation collective que comme un lieu d'individuation, d'éducation et de socialisation. Chaque enfant doit y développer ses talents tout en devenant un être social. Mis à part le très faible pourcentage d'enfants souffrant de handicaps mentaux particuliers, tous les élèves sont certainement capables d'accéder aux savoirs et aux compétences de l'enseignement général et polytechnique de base que l'APED prône, moyennant une réforme progressive de l'École.

Malgré les bonnes intentions du décret «Missions» de 1997, l'école actuelle est loin d'atteindre tous ces objectifs. Non seulement, elle ne forme pas des citoyens aptes à comprendre le monde et à s'y engager, mais, pire, c'est l'idée inverse qui s'y impose: les jeunes devraient, paraît-il, accepter le monde tel qu'il est et apprendre à s'y adapter. Telle est la nouvelle définition, complètement pervertie, de l'autonomie! D'autre part, faut-il accepter l'inégalité toujours plus scandaleuse entre une minorité de nantis et la majorité de la population réduite à survivre (les 99% des Indignés)? Accepter des conditions de travail de plus en plus dérégulées? Accepter le saccage de la nature pour des intérêts financiers à court terme? Tolérer l'intolérable? L'École ne peut être complice d'un tel désastre!

Si nous centrons notre attention sur les enfants des milieux populaires, force est de constater que l'inégalité sociale dont ils sont victimes au départ se prolonge et se renforce à l'école. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient raison quand ils écrivirent *Les héritiers* en 1964. Dès l'enseignement maternel, il en est ainsi, dans chaque classe, entre les classes au sein d'un même établissement, ou encore entre différentes écoles. Dans le secondaire, la ségrégation est structurellement organisée et amplifiée par les filières (générale, technique, professionnelle). Cette injustice est renforcée par le libéralisme de notre système scolaire (son organisation en quasi-marché et la concurrence entre écoles et réseaux). En d'autres termes, ce sont les tares du capitalisme qui se voient appliquées et reproduites par l'école. Il y a aussi ces pratiques pédagogiques qui font la part belle à un rapport au savoir typique des classes sociales et/ou intellectuelles aisées. Et ce n'est pas tout: trop d'enfants d'origine populaire sont orientés vers l'enseignement spécial. On parle de surcroît de jeunes réputés «non scolarisables». Ne jetons pas la pierre aux enseignants: ils sont trop peu nombreux et manquent de temps pour permettre à tous les jeunes de réussir et d'intégrer dans leur vie et leur pratique ce qu'ils ont appris à l'école. De plus, ils doivent continuellement résister aux parents et à la direction pour tenter de maintenir leur autorité dans les classes (cf. l'article consacré à ce thème dans ce dossier).

Chez un nombre non négligeable d'enfants, l'échec scolaire ou le redoublement (ou la crainte de l'échec et du redoublement) provoquent une réelle souffrance. La pression de l'évaluation, la pression à la «réussite scolaire» est parfois excessive, jusqu'au sein des familles. Trop d'élèves viennent à l'école avec des pieds de plomb, s'interrogent sur le sens de ce qu'ils viennent y faire, manquent de motivation, trouvent la vie virtuelle sur Internet plus exaltante et arrivent à l'école *connectés*. La taille moyenne des établissements, en augmentation constante depuis vingt ans, n'arrange rien: les écoles-mammouths deviennent des écoles-casernes. Et les enseignants, particulièrement dans les établissements où se concentrent les difficultés, voient leur métier devenir de plus en plus pénible. Une lourdeur amplifiée par des programmes trop souvent incohérents, illisibles et, paradoxalement, peu ambitieux (surtout dans le qualifiant). Il n'est pas inutile de noter combien la souffrance des élèves participe de celle des professeurs ... et inversement. Pour clore ce réquisitoire, soulignons le coût social – et financier – de tous ces jeunes qui décrochent d'un système scolaire aussi catastrophique! Tâchons maintenant d'imaginer la possibilité d'une autre école au travers de ces propositions à prendre en bloc, mais dont le détail de leur mise en œuvre est à peaufiner ou imaginer.



Illustration: Elise Wilk

1. UNE ÉCOLE DE BASE COMMUNE DE 6 À 15 ANS

Après un enseignement maternel distinct, avec des objectifs clairement définis - acquisition de la langue parlée, spatialisation et autonomie -, l'APED propose une seule structure d'enseignement de base commune, de 6 à 15 ans, avec disparition de la rupture entre primaire et secondaire. Concrètement, cette réforme se matérialise par la redistribution des entités scolaires. Dans cette école commune, les enfants passent progressivement d'un instituteur unique à des maîtres spécialisés par branche. De 16 à 18/19 ans, les jeunes fréquentent des lycées préparatoires à l'enseignement supérieur ou des lycées qualifiants. Mais, dans tous les cas, un socle commun de formation générale y est organisé. Enfin, précisons que l'école commune ne signifie évidemment pas la disparition d'un enseignement spécialisé pour les enfants et les jeunes souffrant de handicaps particuliers.

2. UNE FORMATION GÉNÉRALE ET POLYTECHNIQUE POUR TOUS

L'APED souhaite que tous atteignent les compétences et savoirs de base (maths, lecture, langues étrangères), que tous acquièrent une culture commune de haut niveau (histoire, géographie, sciences, littérature, arts, philosophie, etc.), que tous soient initiés aux technologies de la production et de la vie quotidienne (Technologies de l'information et de la communication⁽³⁾, santé, électricité domestique, agriculture, industrie...), que tous reçoivent une éducation physique et une formation sportive. L'APED est attaché enfin à une découverte et à une valorisation de l'acte productif, pas seulement les divers métiers, mais aussi l'activité associative, le jardinage, l'artisanat, etc.⁽⁴⁾. Bref, autre chose que de consommer les produits de la médiassphère (Internet, télévision, jeux vidéo, smartphones). Cette formation générale et polytechnique pour tous implique bien l'abandon de toute spécialisation professionnelle avant l'âge de 16 ans.

3. UNE AFFECTATION DES ÉLÈVES AUX ÉTABLISSEMENTS

Pour éviter les écoles «ghettos», autrement dit pour garantir une mixité sociale dans chaque établissement, une école est attribuée à chaque élève dès la première année et pour une durée de dix ans, sauf accident ou déménagement. Cette affectation se fait selon le domicile et le revenu. Ce système nécessite un découpage géographique du territoire en zones socialement mixtes.

4. UNE FUSION DES RÉSEAUX

Seule la fusion des réseaux permettra d'arriver à la mixité sociale et à l'utilisation rationnelle des infrastructures. C'est le prix à payer si l'on veut réellement réduire l'inégalité sociale et créer une école démocratique. La suppression du caractère confessionnel semble également souhaitable pour éviter la montée des communautarismes religieux. L'école commune sera celle d'un seul réseau, forcément public.

5. UN ENCADREMENT SUFFISANT POUR ZÉRO DÉCROCHAGE

L'idée-clé est qu'un groupe-classe progresse ensemble, surtout dans les premières années de l'école commune. Les enfants sont quinze par classe dans les trois premières années (de six à neuf ans), maximum vingt au-delà de ces années primordiales. L'essentiel du travail se passe dans cette classe, mais il faut imaginer diverses stratégies pour soutenir les élèves qui en ont besoin, dès qu'ils en ont besoin: étude dirigée après les cours, rattrapage collectif et/ou individuel, cours de langue accéléré pour les élèves issus de l'immigration, guidances individualisées, mise à disposition de tous les élèves d'un centre de documentation dans chaque école.

6. UNE ÉCOLE OUVERTE

Si nous voulons réconcilier les enfants des milieux populaires avec l'école, celle-ci doit devenir leur principal lieu de vie, où l'on prépare et partage des repas, des jeux, des soirées cinéma ou d'autres activités culturelles, sportives ou techniques. C'est là que s'exerce la citoyenneté: l'instruction et l'éducation sont intimement liées à la vie sociale. On y développe les valeurs de coopération, de solidarité, de créativité, l'amour des sciences, des techniques, des arts, de la philosophie, de l'activité physique, de la nature, etc. L'école commune s'ouvre sur les autres lieux d'éducation: les associations citoyennes et culturelles, les mouvements de jeunesse, les clubs de sport, les festivités locales... L'école peut s'ouvrir aussi à la participation des parents dans des projets. En effet, libérée de la logique concurrentielle liée au quasi-marché scolaire actuel, la relation parents-école n'est plus commerciale, mais citoyenne, bâtie sur une base démocratique autrement intéressante.

7. RETROUVER UN ÉQUILIBRE DANS LES PRATIQUES

Pour ce qui est des pratiques pédagogiques, nous voulons surtout éviter les écueils du dogmatisme (une seule méthode serait privilégiée) et du relativisme (toutes les méthodes se vaudraient). Nous préconisons une large autonomie pédagogique pour les enseignants, à condition que les objectifs d'apprentissage soient strictement définis et contrôlés. Nous observons néanmoins que certaines pratiques «marchent» mieux que d'autres, permettent mieux d'atteindre les objectifs fixés, et/ou sont plus respectueuses du rapport au savoir des enfants d'origine populaire. Les sciences pédagogiques ont à cet égard une grande importance, comme la connaissance des différentes caractéristiques psychologiques des enfants. Il faut également privilégier les pédagogies qui donnent du sens aux apprentissages, celles qui assurent l'accès à la compréhension et pas uniquement à la mémorisation ou au savoir-faire. C'est sans doute en intégrant dans nos pratiques des approches variées que nous améliorerons notre enseignement sans tomber dans le piège des trajectoires individualisées. Il ne s'agit pas d'imposer à toute force ces pratiques, mais bien les valoriser et les diffuser (livres, formations, Internet). Nous n'insisterons jamais assez sur la nécessité d'une formation des enseignants - initiale et continuée - solide et en cohérence avec les quelques principes que nous venons d'énoncer. Mais n'oublions pas non plus que l'enseignement relève de l'art plutôt que de la science.

8. DES PROGRAMMES RIGoureux, LISIBLES ET COHÉRENTS

Les programmes devront exposer clairement et par le détail les connaissances, les savoir-faire, les attitudes et les niveaux de maîtrise attendus des élèves. Ils devront insister sur les savoirs-clés, ceux qu'il faut réactiver régulièrement. En appui des programmes, les enseignants doivent disposer gratuitement de manuels, référentiels, recueils de documents, matériel audio-visuel, logiciels, listes de sites internet.

9. UNE ÉVALUATION CENTRALISÉE POUR MIEUX PILOTER L'ÉCOLE

Notre système scolaire manque cruellement de données statistiques. Nous préconisons des épreuves centralisées régulières. Non pour juger les élèves - ces épreuves ne seraient pas certificatives - ou classer les écoles, mais pour évaluer et garantir les niveaux des acquis, les pratiques pédagogiques et le système dans son entièreté. L'analyse de ces données guiderait les établissements et les enseignants.

10. REFINANCER L'ÉCOLE À HAUTEUR DE 7% DU PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

Pour financer notre projet, assurer une authentique gratuité de l'école et de ses activités annexes, il faudra que l'État consacre à nouveau 7% de son PIB à l'enseignement (comme à la fin des années 1970). Sans doute plus durant la période de transition de dix ans, mais on pourra en récupérer progressivement une partie sur le coût de l'échec scolaire, des filières, des options et des réseaux, et grâce à une utilisation plus rationnelle des infrastructures. Ce refinancement ne peut se faire que par une révision de la loi de financement des communautés ou via un retour de l'école dans le giron fédéral. Et certainement pas au détriment d'autres besoins de la société (notamment des autres services publics). Une taxation plus adéquate des bénéfices des entreprises et du patrimoine des plus privilégiés d'entre les Belges devrait largement suffire.

DEUX MISES AU POINT

Les dix points de ce programme constituent un tout indissociable, sans quoi le libéralisme scolaire et ses inégalités reviendraient en force. L'école commune, ses épreuves centralisées et sa pédagogie de la réussite ne peuvent se mettre en place sans les préalables suivants: la fin de la concurrence entre écoles, la révision des programmes, l'injection de moyens et, surtout, la réduction des inégalités de résultats dans les premières années d'enseignement.

Bernard Legros

Membre de l'APED

(1) Cf. Le Soir, 11 décembre 2013, pp. 25 & 26.

(2) À ce sujet, cf. trois ouvrages récents: Hugues Stoeckel, *La faim du monde. L'humanité au bord d'une famine globale*, éd. Max Milo, 2012; Christian Araud, *Préludes à la transition. Pourquoi changer le monde?*, éd. Sang de la Terre, 2012; Clive Hamilton, *Requiem pour l'espèce humaine*, Les presses de sciences-po, 2013. Cf. également le site <http://www.testadepibou.com/>

(3) Avec, toutefois, toutes les réserves que j'ai émises dans cet article: <http://www.skolo.org/spip.php?article1556>

(4) Ce que Matthew B. Crawford a illustré dans *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur travail*, éd. La Découverte, 2009.

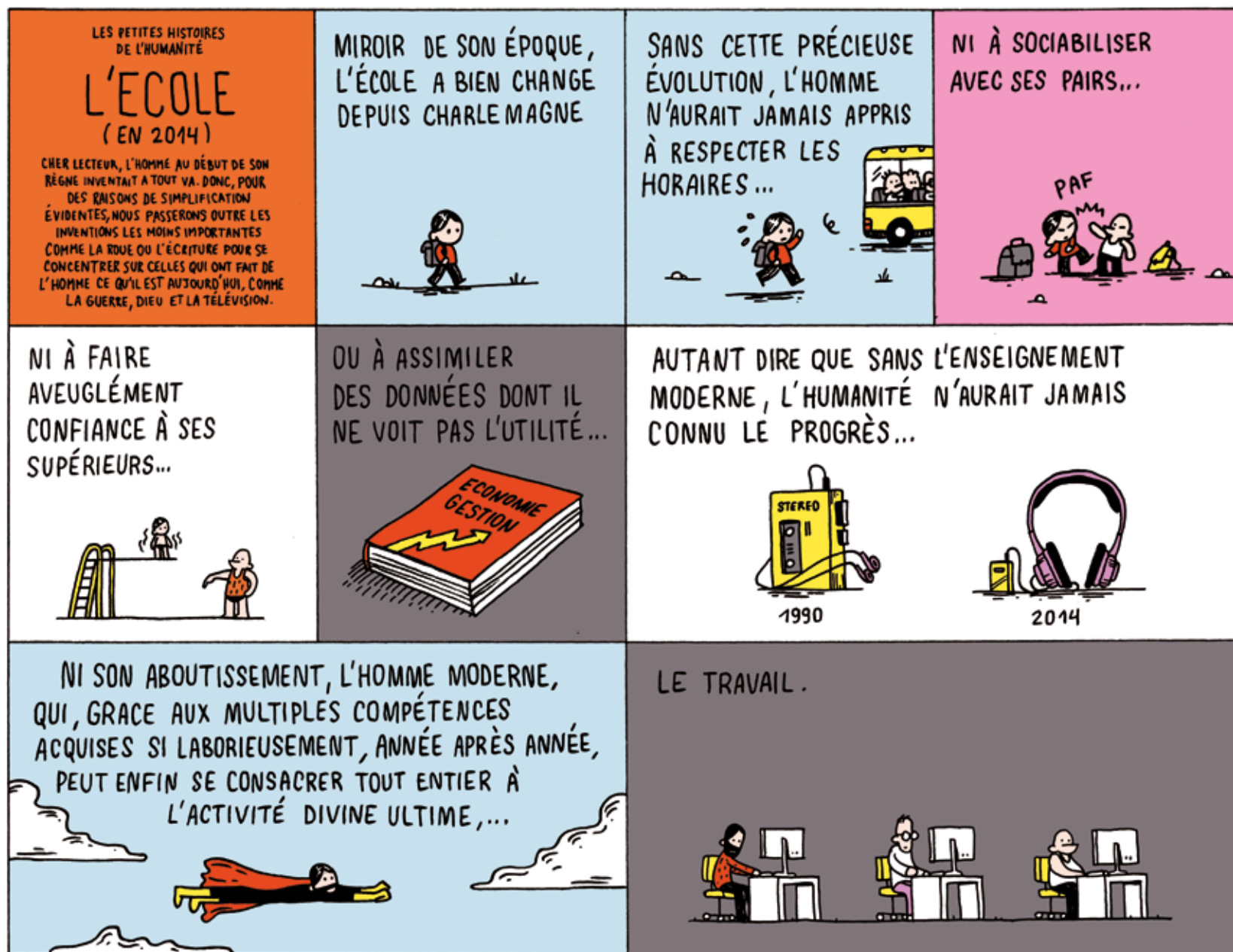


Illustration: Alain Munoz / Pierre Lecrenier

Kairos

Kairos, projet coopératif et bénévole, repose sur une équipe engagée, se nourrit d'apports divers et variés, se veut avant tout un journal d'opinion, résistant, d'ouverture et collectif. Il n'est lié à aucun parti ni aucun syndicat. Journal promouvant les valeurs de l'objection de croissance, il défend la liberté et l'esprit critique, et par là le sens des limites et le respect de la nature vivante.

Kairos veut rompre avec les idéologies dominantes de la société : consumérisme, croissance, développement, progrès, marchandisation du monde et du vivant, travailisme et employabilité, compétitivité, concurrence et « libre-échange »... qui nous semblent être autant de mécaniques d'exploitation par l'homme de l'homme et de la Nature et de négations de ce qui fait le beau, le bon et le vrai dans la vie. Notre journal s'écrit avec la conscience que la vie est forte mais l'existence fragile, que tout est éphémère.

Kairos dénonce l'esprit de la machine : le productivisme, logique du toujours plus, d'accumulation infinie et indéfinie pour satisfaire à la croissance du PIB, sans questionnement sur le sens et la nécessité de la production, sans respect par conséquent de la nature et de l'humain.

Kairos cherche à comprendre et recherche donc les forces et les logiques passées, présentes, et celles qu'on nous prépare, qui font le monde tel qu'il est et devient.

Kairos sait que l'individu ne peut pas tout mais qu'ensemble tout est possible, le meilleur comme le pire.

Notre questionnement ne concerne donc pas que les structures lointaines du pouvoir mais aussi la possibilité d'agir de chacun, seul et associé, ici et maintenant.

Kairos propose d'autres possibles, qui souvent existent déjà ou ont existé. Sortir du seul pessimisme dénonciateur et retrouver les voies de sociétés décentes, des sociétés qui n'humilient pas et de bonheurs simples. Des sociétés décentes dans lesquelles la justice est ardemment recherchée par le plus grand nombre, y compris par les dirigeants et les institutions. Des sociétés dans lesquelles les plus forts n'exploitent pas les plus faibles, où les personnes ne sont pas réduites à leurs fonctions de production et de consommation ; des sociétés qui dépassent les catégories binaires (travailleur/chômeur, jeune/vieux, étranger/autochtone, ...) et leurs stéréotypes associés.

Des sociétés au cœur desquelles la fraternité des hommes est donc reconnue et cultivée comme condition de leur autonomie individuelle et collective et comme base de la solidarité. Des sociétés qui savent s'autolimiter, qui refusent le « sens-unique de l'histoire » et chérissent les connaissances précieuses du passé, indispensables pour l'avenir.

Kairos s'inscrit dans son temps, qui est un « moment opportun », celui de la conjonction des crises et de l'espoir d'un bouleversement des consciences.

Kairos n'existe que grâce à ses lecteurs qui, comme nous, pensent qu'il est tard déjà et que maintenant est le moment d'agir.

ABONNEZ-VOUS! 5 NUMÉROS + 1 SPÉCIAL*

Kairos – Journal antiproductiviste pour une société décente

BELGIQUE

Personnes

> Abonnement simple

18 euros

> Formule de soutien**

30 euros 50 euros Plus

ORGANISATIONS

> Abonnement simple

40 euros

> Formule de soutien**

60 euros 80 euros Plus

Nom***

Prénom***

Rue***

Numéro

Code postal

Ville***

Pays***

Email

Tel

FRANCE

Personnes

> Abonnement simple

24 euros

> Formule de soutien**

30 euros 50 euros Plus

ORGANISATIONS

> Abonnement simple

44 euros

> Formule de soutien**

60 euros 80 euros Plus

A retourner à :

Kairos asbl, rue Théophile Vander Elst, 89, 1170 Bruxelles
 Virement bancaire à l'ordre de Kairos asbl sur le compte : 523-0806213-24
 IBAN BE81 5230 8062 1324
 BIC TRIOBEBB
Renseignements
 Tél. (00 32) 485/057 744
 info@kairospresse.be
 www.kairospresse.be

* Abonnement valable à partir du numéro suivant réception du virement

** Abonnement simple + Don

*** Remplir EN LETTRES MAJUSCULES

Chèques non acceptés en Belgique