

mag #36

résolument Jeunes ⇌

Réseau Socialiste des Organisations de Jeunesse

Belgique - België
P.P.
1099 BRUXELLES 1
1/1844

01

Émancipation des Jeunes ! [2]





Édito <i>Carlos Crespo — Yonnec Polet</i>	05
CEPPECS	
La question de la transmission <i>CePPecs — Marcel Gauchet</i>	06

L'accès à l'enseignement comme outil d'émancipation sociale ? <i>Jeunes FGTB</i>	18
Le meilleur remède contre l'Austérité ? Une bonne dose de camp <i>Jeunes FGTB</i>	22
Dream For Life - Exclure la pauvreté, on a tous à y gagner <i>Latitude jeunes</i>	26
L'accès à l'enseignement supérieur : en finir avec la doxa du mérite <i>Renaud Maes</i>	28
L'enseignement comme vecteur d'émancipation sociale <i>FEF — Michael Verbauwhede</i>	32
La CNAPD organise une fête de la citoyenneté internationale <i>CNAPD</i>	35
La sélection en médecine, une histoire qui se répète encore et encore <i>Jérôme Lechien</i>	36
Les jeunes ont une voix ! <i>Conseil de la jeunesse — Géraldine Motte</i>	40
Coiffure, esthétique et travail décent au Cap-Vert <i>SolSoc</i>	42



Comité de rédaction

Rédacteur en chef
Alain Detilleux

Président
Yonnec Polet

Secrétaire général
Carlos Crespo

Coordinatrice de projets
Cynthia Lesenfans

Chargée de formations
Delphine Gantois

- - - - -

Coordination, Infographie et Mise en page
Alain Detilleux

Logistique et communication
Michèle Thommès

Secrétariat
Marielle Delbaere

- - - - -

Éditeur responsable
Yonnec Polet

- - - - -

Rédaction de Résolument Jeunes
Ré.S.O.-J asbl
(Réseau Socialiste des Organisations de Jeunesse)
bd de l'Empereur 15|3 - 1000 Bruxelles

T. 02 513 99 62
F. 02 502 49 47
edition@resoj.be
www.resoj.be

Les propos tenus dans les textes relèvent de l'entière responsabilité de leurs auteurs.

Nous remercions sincèrement tous les intervenants extérieurs
qui ont apporté leur contribution à ce numéro.

La Rédaction



La rentrée apporte toujours son lot de débats multiples et variés sur les aménagements, améliorations ou réformes à apporter à notre système d'enseignement. Chacun y va de sa solution. Cela se réduit souvent à un exercice de style bien particulier qu'est la communication politique. C'est aussi une période propice à l'envoi de ballons d'essais en vue de passer l'un ou l'autre projet sorti des cartons des ministres concernés sous les fourches caudines de l'opinion publique. Souvent ces propositions ne durent que le temps d'occuper l'espace médiatique. Cependant, les sorties combinée du Ministre-Président, Rudy Demotte, et de la Ministre de l'Enseignement, Marie-Dominique Simonet, sur la suppression du redoublement ne sont peut-être pas à mettre dans les catégories précitées. Au vu de l'enjeu sociétal énorme, de la détermination affichée des politiques et de l'accueil positif donné à cette annonce, on peut espérer que ce soit l'amorce d'un changement de paradigme au niveau des politiques éducatives. Il s'agit indubitablement d'une priorité pour la gauche. L'échec scolaire n'est pas socialement neutre. Il touche davantage les enfants des classes populaires. Il bousille souvent de manière irréversible les perspectives d'émancipation sociale d'une enfance dont on sait, à l'avance, que le parcours de vie ne sera pas exempt de risques sérieux d'exclusion. Certes, la suppression du redoublement à elle seule ne sera pas la panacée. Il faut mettre fin à une culture de l'échec scolaire admise par les parents, les enseignants et les élèves comme légitime.

Dans le cadre de sa campagne 2011 pour l'émancipation des jeunes, ce Résolument Jeunes contient un dossier sur l'éducation formelle. Dans le présent numéro, divers contributeurs ont exprimé leurs vues sur l'enseignement comme vecteur d'émancipation sociale. Une nouvelle fois, il nous semble opportun de rappeler que le Résolument Jeune, s'il a aussi comme objectif de valoriser l'action et la réflexion des associations membres du Réseau Socialiste des Organisations de jeunesse, est disposé également à ouvrir ses lignes à des opinions progressistes diverses.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

Carlos Crespo
Secrétaire général
Yonnec Polet
Président
09.2011

La question de la transmission*

C'est à une véritable révolution éducative que nous assistons depuis une quarantaine d'années, une révolution qui a comporté, pour un de ses aspects les plus cruciaux, un déplacement dans les représentations de la connaissance mobilisées par l'apprentissage scolaire. Comment définir ce grand basculement sur ce que veut dire apprendre? Quelles illusions et quelles difficultés nouvelles a-t-il secrété? Et finalement que savons-nous véritablement de ce que veut dire apprendre? Nous reposons dans ce domaine sur des théories et des façons de penser ancrées dans de puissantes racines historiques et sociales qu'il y a lieu, bien qu'elles se parent souvent de l'autorité de la science, de soumettre à un examen sans complaisance. Telles étaient les principales questions abordées lors du cycle 2011 du CePPEcs, sur lesquelles nous ne manquerons pas de revenir à plusieurs reprises dans le Résolument jeunes, tant elles sont fondamentales pour l'avenir du socialisme. L'exposé de Marcel Gauchet que nous publions ici en propose un éclairage d'ensemble.

* Texte de la conférence qu'a donnée Marcel Gauchet, 19 février 2011, dans le cadre du cycle « Qu'est-ce qu'apprendre? », organisé par le CePPEcs.

Les réflexions que je vais vous soumettre procèdent d'un travail en cours, mené avec Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi dans le prolongement de nos explorations précédentes. Nous avons décidé de nous attaquer cette fois au volet épistémique du problème de l'éducation aujourd'hui.

Nous sommes partis d'un constat. Le constat que toutes nos notions courantes sur ce que veulent dire aussi bien « apprendre » que « connaître », « transmettre », « comprendre », ou « savoir » se sont extraordinairement brouillées dans la dernière période. Les gens qui suivent un peu la discussion pédagogique le savent; on se jette ces mots à la figure sans très bien mesurer ce qu'ils recouvrent.

Nous nous sommes donnés pour premier objectif d'essayer d'y voir clair dans ce maquis.

Je commencerai par un diagnostic sommaire sur les raisons d'être de ce brouillage. Ce ne sera pas le plus important de mon propos. Je ne le développerai pas pour lui-même. Il n'a d'autre ambition ici que d'introduire une perspective. Aussi me contenterai-je de quelques propositions abruptes pour qualifier la situation où nous nous trouvons. Nous sommes sous le coup d'un basculement qui s'est produit de manière assez clairement situable dans les années 1970, où un changement social profond s'est accompagné d'une modification considérable des horizons pédagogiques. Il faut penser à la fois le changement social et le changement pédagogique. Les idées pédagogiques viennent de loin, en l'occurrence, mais ce n'est que dans la période récente, depuis les années 1970, qu'elles ont acquis une espèce d'évidence et le pouvoir qu'elles ont aujourd'hui. Nous avons vu se produire à ce moment-là, l'achèvement d'un processus qui vient de très loin : la détraditionnalisation. Nous sommes sortis définitivement, dans ces années 1970, des sociétés de tradition, avec le modèle très fort qu'elles imprimaient aux institutions éducatives. Depuis les débuts de l'époque moderne, dont l'école est une institution caractéristique, nous vivions sur un compromis dans l'ordre scolaire entre le principe de tradition et le principe de raison méthodique qui est celui des savoirs modernes. Ce compromis s'est renégocié à

diverses reprises, mais l'institution reposait toujours sur un équilibre entre ces deux principes par ailleurs contradictoires. Et puis, tout d'un coup, ce compromis s'est défait. D'une société de tradition, nous sommes passés à une société de connaissance, comme on le dit communément aujourd'hui, avec tout ce que cela implique comme changement d'orientation pédagogique. Je ne parle pas de méthodes pédagogiques au sens précis du terme, mais d'esprit des institutions éducatives et d'orientation du travail des enseignants. Nous pouvons dire qu'avec cette fin du compromis entre tradition et méthode, nous sommes passés d'un modèle pédagogique qui privilégiait l'acte social de transmission à un modèle pédagogique centré sur l'activité individuelle de l'élève. Un modèle pédagogique dont le cœur est l'encouragement à la construction de ses savoirs par le sujet individuel. De telle sorte même que, à la limite, il n'y a plus que des appropriations individuelles qui soient concevables s'agissant d'apprendre, des appropriations individuelles partant des motivations, des intérêts et des besoins de chacun.

Évidemment ce diagnostic est beaucoup trop grossier. Évidemment il appellerait de longs développements. Encore une fois, il n'a d'autre fonction que de pointer une cassure dont nous avons à analyser plus précisément les conséquences et les problèmes qu'elle nous pose dans l'ordre éducatif.

Sous l'effet de ce changement aux implications gigantesques, nous avons basculé d'un unilatéralisme à l'autre, s'agissant de la compréhension de ce qui se joue dans l'ordre éducatif. L'unilatéralité inhérente à la société de tradition et à la pédagogie de la transmission consistait à ne regarder que les contenus qu'il s'agissait d'acquérir, avec une indifférence relative à l'égard des moyens d'acquérir ces contenus et une relative indifférence aussi à l'égard des processus personnels par lesquels cette acquisition pouvait se faire. L'important, c'était l'acte social par lequel une génération éduque la suivante en lui inculquant les contenus qu'elle juge nécessaires à la poursuite de l'expérience collective, puisque c'était cela l'impératif prioritaire auquel il s'agissait d'obéir.

On comprend bien à partir de là les critiques parfaitement justifiées à l'égard de cette ignorance du « comment on apprend individuellement » qui ont pu se développer; des critiques qui n'ont cessé de s'amplifier et de se raffiner depuis le début du XX^e siècle, au point qu'elles ont fini par l'emporter. Mais avec l'apparition des pédagogies nouvelles, nous avons basculé dans un nouvel unilatéralisme : l'unilatéralisme d'une vision individualiste de « l'apprendre ». Un unilatéralisme qui consiste, lui, à ne considérer que ce processus personnel d'appropriation en négli-

geant ce qu’il s’agit d’apprendre, en se désintéressant des contenus qui sont en question dans l’opération éducative. Des contenus qui ne collent pas forcément de manière spontanée avec cette logique de l’appropriation personnelle.

L’unilatéralisme ancien des pédagogies traditionnelles, si l’on veut, tendait à ignorer le « comment » : Comment apprend-on ? L’unilatéralisme nouveau tend à ignorer le « quoi » : Que s’agit-il d’apprendre ? Notre tâche dans ce contexte est de comprendre ce qui, dans ces unilatéralismes, fait impasse de part et d’autre, de manière à pouvoir retrouver, au-delà de ces impasses, un accord entre les deux perspectives, en faisant droit à ce que ces deux ordres d’exigence comportent de légitime.

Transmettre, s’il n’est personne pour apprendre, ne veut rien dire. Apprendre en dehors d’un cadre de transmission est en fait dépourvu de sens. Nous sommes condamnés à rechercher un équilibre entre ces deux perspectives. Vous voyez en quoi il s’agit de tout, ici, sauf de revenir vers on ne sait quel âge d’or, qui est dans tous les cas mort et enterré. Nous avons à nous projeter en avant dans la recherche d’un compromis inédit.

Cela suppose deux choses qui seront le principal de ce que je voudrais vous présenter aujourd’hui, à partir de cette très sommaire présentation de ce qui est à la source d’une partie, en tout cas, de nos problèmes dans le domaine éducatif. Nous avons d’un côté à reconnaître ce qu’il y a d’incompressible dans la transmission, en dépit de ce qu’il y a de nécessaire dans le centrage sur l’acte personnel d’apprendre. Nous avons de l’autre côté à réexaminer à la racine ce que veut dire au juste « apprendre » dans la situation scolaire. Ce sont les deux points, donc, qui vont faire l’essentiel de mon exposé.

Je commencerai par examiner ce qui rend indépassable d’une certaine manière la catégorie de transmission s’agissant d’éducation. Et je m’efforcerai ensuite de montrer que nous avons à approcher tout à fait autrement la notion d’« apprentissage » — un terme peu adéquat. Mais le français fait que nous n’en avons pas d’autres. Nous devons néanmoins être en garde contre les pièges qu’il nous tend.

1. Transmission et tradition dans le champ éducatif

Quelque rejet que nous puissions avoir à l’égard de ces pédagogies anciennes de l’imposition et de l’inculcation, force nous est d’admettre, à l’épreuve de l’expérience, que la dimension de tradition est incontournable dans le champ éducatif. Elle dispose d’ancrages irréductibles, qu’il est essentiel d’identifier.

J’en vois quatre. Il y a au moins quatre raisons fondamentales qui font que nous ne pouvons échapper à l’ordre de la transmission, quelles que soient les excellentes raisons que nous avons par ailleurs de vouloir privilégier l’acquisition personnelle.

1.1. L’ordre temporel

Le premier ancrage de la tradition est d’ordre temporel. Il y a irréductiblement transmission du point de vue individuel parce que l’expérience de la connaissance, quelle qu’elle soit, se présente sous le signe d’une antériorité massive.

Apprendre, c’est toujours se confronter à quelque chose qui existe avant soi, que d’autres savent déjà. On peut observer d’ailleurs que, dans tous les cas, il y a transmission. Objectivement, les sociétés et les cultures se perpétuent par acculturation des générations qui naissent et des nouveaux venus qui, de fait, quelles que soient les modalités par lesquelles ils y arrivent personnellement, reprennent à leur compte ce qui existait déjà. En ce sens, l’éducation, au-delà des disputes de méthodes, l’éducation se ramène toujours au fait que « chaque génération éduque la nouvelle génération » — c’est une formule de Gramsci à propos des pédagogies nouvelles auxquelles il avait eu l’occasion de s’intéresser. Les modalités peuvent infiniment changer, mais le fait reste là.

Apprendre est une modalité de la transmission qui consiste à privilégier l’activité des nouveaux venus, leur démarche d’appropriation de ce qui les précède. Ils se le rendent présent, certes, par leur effort d’appropriation, ils lui confèrent une actualité vivante en s’en saisissant. Mais cela n’empêche pas l’antériorité d’origine de continuer à compter — notamment sous cet aspect que nous avons toujours des aînés qui, eux, savent ce que nous ignorons, et qu’il est naturel de s’adresser à eux pour acquérir ce qui nous manque.

C’est cette dimension d’antériorité que les sociétés de tradition, précisément, mettent en relief en en faisant leur principe organisateur. Pour elles, tout ce qui compte vient d’avant, des ancêtres, des fondateurs, de l’origine. Et tout ce que leurs acteurs ont à faire est de reconduire cet héritage.

Les savoirs modernes, eux, introduisent d’emblée une orientation opposée, en ceci qu’ils sont conçus pour l’accroissement. Ils sont tournés vers l’avenir, ils vivent en vue de leur invention ou de leur perfectionnement au futur. Par où ils légitiment l’oubli éventuel des états antérieurs du savoir et valorisent l’état actuel des questions, porteur de leurs développements futurs. Nous avons là les racines culturelles de l’embarquée futuriste sous le coup de laquelle nous nous trouvons, une embarquée qui peut aller jusqu’à nourrir l’illusion que la transmission est inutile puisqu’elle appartient à un passé révolu où il s’agissait d’inculquer aux jeunes générations une tradition figée.

Mais cette orientation futuriste des savoirs modernes n’empêche pas la dimension d’antériorité de subsister. Il faut entrer dans ces savoirs tout autant que dans les savoirs traditionnels. C’est un problème qui se situe sur un autre plan que cette actualisation permanente qu’ils connaissent. On peut même dire que ces savoirs modernes ont la propriété remarquable d’être encore plus exigeants que les savoirs anciens en matière de conditions d’entrée parce qu’ils impliquent une progression méthodique. Dans une tradition, on peut entrer par n’importe quel bout. On peut s’en pénétrer sur le tas, par des biais accidentels. Dans une science rationnellement construite, en revanche, l’ordre des choses à savoir pour avancer est réglé. Nous avons là, la source d’une difficulté que les universitaires connaissent bien et qui se concentre aujourd’hui dans les équivoques du terme de « recherche ». Sur le papier, la « recherche » c’est le libre exercice de l’imagination créatrice dans le domaine de la science. Mais il y a loin de cet imaginaire à la réalité. La pratique scientifique, à l’opposé, c’est la contrainte totale quant aux conditions à partir desquelles on peut aborder une question pour la renouveler. Le point de passage est absolument déterminé. Il faut être exactement au courant de l’état de la question pour pouvoir la faire bouger. Rien de plus décevant pour nombre de nos jeunes étudiants que de découvrir, contre ce qu’ils espéraient de ce mot « recherche », que loin de disparaître les contraintes de la progression du savoir méthodique se renforcent au lieu de diminuer.

Toujours est-il, pour résumer, que nous

sommes voués à la transmission de par notre condition temporelle. Le remarquable est que notre condition rationnelle, moderne, tend à nous le faire oublier, car la rationalité s’exerce au présent et elle peut nous donner l’illusion qu’elle nous délivre du poids du passé. En réalité, c’est le contraire. Nous sommes encore plus attachés à l’héritage du passé par cette contrainte méthodique qui est propre aux savoirs modernes.

1.2. La dimension subjective du savoir

Deuxième ancrage de la transmission qui en fait une dimension irréductible dans le domaine de l’acquisition des savoirs : la dimension personnelle, existentielle, subjective du savoir. Et par conséquent sa dimension interpersonnelle ou intersubjective.

Le savoir c’est, par définition, ce qui est commun, ce qui nous fait sortir de nous-mêmes, ce qui nous permet d’exister avec d’autres, ce qui est partageable et partagé, à la différence de nos expériences intimes. Une dimension qui est démultipliée par les savoirs modernes, universels, méthodiques, rationnels. Ces savoirs se déploient sous le signe de l’impersonnalité. C’est ce qui fait qu’ils peuvent en un sens se passer de transmission. Il est possible en effet, idéalement, de les acquérir par ses propres moyens à l’aide de sa seule raison en les construisant à son propre usage. Après tout dans le principe, avec les savoirs modernes, spécialement les savoirs scientifiques, il n’y aurait à la limite, pas besoin d’institution d’éducation et de transmission. Il suffirait de fournir un accès à chacun et après tout, au travers d’Internet aujourd’hui, nous disposons d’un schéma technique qui se rapproche de cet idéal. Il fournit à chacun les outils de base à partir desquels il est possible de progresser selon ses propres lumières, à son rythme, à la façon dont on l’entend. Sauf qu’il y a là un gros piège. Cette impersonnalité de principe des savoirs qui fait qu’on peut y accéder de n’importe où, n’importe quand, n’importe comment, selon ses besoins et ses intérêts, cette impersonnalité de principe n’est qu’une propriété opératoire interne de ces savoirs. Une propriété qui ne les empêche pas d’habiter des êtres pour lesquels ils représentent à la fois un enjeu intime et une épreuve subjective.

Nous entrons là dans un domaine très obscur et pourtant crucial : la connaissance est un objet passionnel quelle que soit son impersonnalité méthodique. En tout cas, elle est un objet ambivalent. Elle est une expérience d’accroissement de la puissance subjective. Elle a des implications identitaires en ceci qu’elle vous rattache à ce que d’autres savent. Elles comportent une puissante dimension communautaire. On va y revenir. Ceci pour l’aspect positif. Mais elle est

aussi par ailleurs dangereuse. La connaissance remet en question la sécurité de ce qu'on croyait savoir, de ce à quoi on tenait éventuellement très fort. Elle vous oblige à vous déplacer, à vous décentrer, elle vous arrache à ce sur quoi vous vous reposiez. Elle peut aller jusqu'à vous bouleverser par le terrain sur lequel elle vous entraîne. À tout le moins, elle est une expérience de dépaysement. On peut aimer cette expérience, on peut aussi bien la redouter.

Apprendre, en un mot, ne va jamais sans retentissement personnel et ce retentissement personnel s'incarne électivement sous les traits de ceux au travers desquels vous accédez à cet « étrangement » vis-à-vis de vous-même, qu'il s'agisse de comprendre quelque chose que vous n'étiez pas parvenu à saisir jusque-là ou, très platement, de capter un tour de main qui vous devient familier.

C'est pour cela qu'il y a toujours transmission parce qu'apprendre est une expérience subjectivement chargée, investie dans des relations interpersonnelles. C'est la raison pour laquelle il y a toujours et il y aura toujours des maîtres, c'est-à-dire des figures dans lesquelles s'incarne de manière exemplaire, cette capacité de rendre intelligible, d'ouvrir un domaine, de faire sentir l'intérêt d'un sujet. Quoi de plus étonnant, quand on y réfléchit un tant soit peu, que la survivance de cette dimension de maîtrise jusque dans le monde des mathématiques ou des sciences exactes, où, *a priori*, elle ne devrait pas avoir de raison d'être de par l'impersonnalité extrême du savoir dont il est question. Et pourtant, il n'est que de lire ouvrage de Françoise Waquet qui s'intitule « Les enfants de Socrate », pour voir combien la figure du maître reste vivante jusque dans le domaine des sciences exactes.

Il y a là une persistance qui donne à penser. C'est en prenant corps dans des personnes qui vous montrent ce qu'on peut faire avec les savoirs que ces savoirs deviennent mieux accessibles ou mieux appropriables. L'impersonnalité des savoirs ne s'approche bien pour une partie essentielle qu'au travers des personnes qui vous aident à lever les difficultés qu'ils vous causent ou qui vous rendent sensible à l'apport subjectif que ces savoirs représentent.

1.3. La dimension ésotérique du savoir

Troisième ancrage qui confère à la transmission sa nécessité irréductible : la dimension ésotérique et initiatique de tout savoir, même le plus impersonnel, même le plus logique, même le plus rationnel. Il n'est pas de savoir qui ne pose un problème d'entrée et même un problème de maniement une fois qu'on y est à peu près installé. C'est le point qui justement

ressort avec le plus de relief sur l'exemple de la relation maître-disciple, mais il est général.

Cet aspect ésotérique et initiatique se manifeste de deux manières.

Il se manifeste d'abord sous l'aspect de l'importance des savoir-faire dans toutes les démarches de connaissance.

C'est ce qui ne figure jamais dans les manuels ; cela ne peut pas y être. Comment aborde-t-on un problème ? Comment prend-on un sujet ? Comment y travaille-t-on ? Comment s'organise-t-on ? C'est un point qui a hanté la réflexion sur l'enseignement depuis des travaux anciens de Bourdieu et Passeron dans les années 1960, « Les héritiers » en particulier. Ces travaux ont mis en lumière l'importance des codes et des connivences en ce domaine, qu'ils rapportaient, à tort d'ailleurs, à des facteurs de classes. C'est un sujet en soi. Je me contenterai d'observer que la justesse de l'observation, immédiatement biaisée par une fausse interprétation, a conduit à des réponses remarquablement à côté du sujet qui sont aujourd'hui un des fardeaux qui pèsent sur l'enseignement. En effet, la réponse officielle à cette mise en évidence du rôle des savoir-faire, a consisté à mettre en avant la méthodologie, qui est aujourd'hui le passage obligé dans maintes et maintes disciplines.

Mais les savoir-faire, c'est quelque chose qui n'a rien à voir avec la méthode. La méthode, c'est abstrait. Les savoir-faire, c'est concret, pour dire les choses très platement. Les savoir-faire c'est quelque chose qui se rationalise très mal. Cela ne veut pas dire que ça ne s'explicite pas. Cela se transmet par l'exemple, pas par des cours de méthode. Cela se transmet par la proximité, la familiarisation, le bricolage, mais à coup sûr pas par des cours *ex cathedra*, ni des travaux pratiques basés sur la reconstruction artificielle de méthode. Savoir-faire et méthode sont deux domaines complètement distincts. Je crois qu'on aura fait un grand pas très pratique quand on aura simplement reconnu cette différence essentielle. Le savoir-faire c'est ce qui permet d'utiliser efficacement les méthodes et c'est en amont, c'est en dehors.

En second lieu, cet aspect ésotérique et initiatique des savoirs se manifeste sous l'aspect



de l’opacité de toute formation signifiante, si logique, si cohérente qu’elle soit de l’intérieur. De l’extérieur, si parfaitement argumenté, logique, impeccablement lié que soit un exposé d’un savoir quelconque, il se présente comme contingent, arbitraire, impénétrable. L’illusion selon laquelle il suffit de suivre la logique de l’exposé pour le comprendre est l’illusion de ceux qui savent déjà, mais qui ne voient pas la chose du point de vue de ceux qui ont à acquérir ce savoir. Les mathématiques elles-mêmes ont beau ne faire appel qu’aux capacités de raisonnement, elles n’échappent pas à la règle, parce qu’elles appartiennent à l’ordre de la signification et que toute formation signifiante se présente de prime abord sous l’angle d’une opacité initiatique. À ce titre, elle exige familiarisation, apprivoisement, introduction, médiation. En un mot, elle exige transmission. Supposons que tous les mathématiciens disparaissent sous l’effet d’une épidémie qui les affecterait spécifiquement — ce n’est qu’une expérience de pensée, vous l’avez bien compris — et qu’il nous reste uniquement leurs ouvrages, eh bien, les mathématiques s’arrêteraient, parce que personne n’arriverait plus à refaire le chemin sur cette base, sauf peut-être apparition miraculeuse d’un génie exceptionnel. Il faut un initiateur qui vous permet d’entrer dans ce qui se présente autrement comme une citadelle imprenable. Voilà pourquoi la transmission demeure, quoi qu’on puisse penser par ailleurs de ses modalités traditionnelles.

1.4. La dimension symbolique de l’acquisition des connaissances

Quatrième et dernier ancrage de la transmission: la dimension symbolique de toute acquisition de connaissance. C’est ce que notre société a le plus de mal à comprendre en fonction d’un phénomène qui a accompagné la détraditionalisation que j’évoquais très sommairement tout à l’heure: le phénomène de désymbolisation. Et pourtant désymbolisation ne veut pas dire que la dimension symbolique du fonctionnement humain a disparu, mais qu’elle est devenue souterraine, implicite, inconsciente, ignorée... Elle travaille sans être vue ou comprise. Et c’est un des aspects notables de la question de la transmission. Cette dimension symbolique recoupe et prolonge les différentes faces du problème que nous avons déjà envisagées. Elle concerne ce qui se signifie au travers de l’entreprise éducative relativement au lien entre les êtres. Être éduqué, s’éduquer ce n’est jamais simplement acquérir pour soi-même. Nous parlions de temporalité et de continuité collective. Ce qui se signifie au travers de la transmission et qui donne sens à la transmission, c’est le fait qu’il y a eu un «avant

toi» et qu’il y aura un «après toi». Cela n’est dit par personne, mais cela fait partie du sens de l’opération même. On apprend aussi pour un jour pouvoir transmettre. Et sans cette dimension-là, il n’y a aucun sens au fait d’apprendre. Il est dit dans tout acte d’enseignement, sans que le mot ait besoin d’être prononcé, que nous ne sommes que des maillons d’une chaîne temporelle. C’est une appartenance qui est en question dans le fait d’apprendre. Il y est dit: «Tu t’intègres, par le savoir, dans la grande chaîne des humains». Avec cette appartenance vient une responsabilité. «Il dépend de toi que l’aventure se continue dans le sens du meilleur», puisque le sens des savoirs est de se perfectionner et de s’approfondir. On apprend que la raison d’apprendre, symboliquement parlant, est d’en être, de s’introduire dans la société des esprits. Le savoir est ce qui lie, ce qui intègre, ce qui permet de faire partie d’une communauté qui n’a pas de consistance sociale, mais qui est la plus importante de toutes: celle que les esprits humains sont capables de former entre eux par ce lien mystérieux qui est celui du savoir. Tels sont les différents motifs qui fondent à soutenir que la transmission représente quelque chose de constitutif qui doit être appréhendé comme tel dans le domaine des apprentissages.

2. La notion d’apprentissage

Après cette analyse rapide de l’irréductibilité de la dimension de transmission, je voudrais maintenant, c’est le deuxième point que je vous annonçais, reprendre à nouveaux frais la question de ce que veut dire apprendre. Car en fait nous ne savons pas ce que veut dire apprendre, en dépit des innombrables travaux qui ont été consacrés à la question. Entendons-nous: nous savons beaucoup en termes de connaissances positives et nous savons très peu du point de vue d’une réflexion théorique digne de ce nom. Il faut reposer cette question en termes élémentaires en revenant aux choses les plus plates, les plus prosaïques du point de vue de l’enfant en situation scolaire. Nous sommes écartelés entre une psychologie scientifique d’inspiration évolutionniste — qui nous a appris énormément de choses,

il ne s’agit pas de la mésestimer — et une théorisation philosophique qui en réalité ne s’intéresse qu’à la connaissance. Nous bricolons tant bien que mal en essayant de combiner les deux. Mais ces constructions bâtarde laissent échapper l’essentiel de ce qui est à saisir du point de vue des apprentissages scolaires. Car apprendre, ce n’est pas connaître. Élaborer cette différence représenterait déjà une avancée considérable. C’est vrai à tous les niveaux. Je prendrai un exemple très simple pour le faire sentir. Vous pouvez être Prix Nobel de physique et lorsqu’à cinquante ans vous décidez d’apprendre le piano ou la philosophie vous ne faites pas la même chose dans ces apprentissages que ce que vous faites dans votre laboratoire quand vous faites des expériences. Ce sont deux démarches fondamentalement différentes et vous ne mobilisez absolument pas les mêmes processus personnels dans l’une et l’autre situation. Nous dépendons sur ce terrain de la situation de la philosophie depuis deux siècles, depuis Kant, en gros. La philosophie réfléchit sur la connaissance, sous-entendu la connaissance scientifique, dans ses différents registres. Mais sur ce que veut dire apprendre, nous sommes extrêmement démunis. La question de la connaissance a recouvert, théoriquement parlant, la question de ce que veut dire apprendre dans notre univers culturel en l’abandonnant à une psychologie adaptationniste et constructiviste. Or, les apports de cette dernière ne permettent pas de répondre aux questions qui se posent en particulier dans une situation scolaire. Je vais essayer d’expliquer pourquoi. La grande question escamotée, c’est la question du langage et de son maniement. Or, c’est là que se joue l’essentiel. C’est cela qui fait question. Apprendre — et je me place encore une fois du point de vue de l’enfant en situation scolaire, mais nous allons voir que l’enfant en situation scolaire, c’est un paradigme qui fait qu’on est enfant en situation scolaire jusqu’à la fin de ses jours d’une certaine manière —, apprendre, c’est apprendre l’usage du langage et de ce que le langage a permis comme développement d’une culture à partir du moment où il est devenu langage écrit. Langage écrit qui a permis le déploiement de l’abstraction et

des savoirs abstraits et qui, ce faisant, a démultiplié les problèmes de l’accès à la signification. Il y a un préalable à la connaissance qui est le maniement des différents registres de la signification sous sa forme écrite. C’est proprement cela l’objet de l’apprendre et c’est cela que l’école d’aujourd’hui tend à ignorer.

Partons du plus élémentaire. Nous apprenons d’abord à parler. Certes, il existe quelque chose comme un «instinct du langage» ainsi que Steven Pinker a pu l’argumenter dans un livre célèbre. L’enfant se met à parler de lui-même. Mais il n’acquiert le langage que dans les interactions avec les autres. Vous savez qu’un roi de Prusse, philosophe, voulait prendre un enfant et l’enfermer dans une forteresse où il n’aurait de contact avec personne pour voir s’il saurait parler quand même. Nous avons de fortes raisons de conjecturer ce qu’aurait été le résultat de cette expérience qui n’a pas eu lieu. N’importe. Supposons même que l’enfant qui n’a pas eu d’interactions avec les autres sache parler. Eh bien il ne saurait pas encore parler, car nous ne savons jamais parler. Nous parlons tous très mal, pas simplement du point de vue du code social, du fait que nous commettons dans notre langage parlé, toutes sortes de fautes grammaticales. Nous parlons très mal du point de vue qui nous intéresse le plus, celui de notre intériorité et celui de notre authenticité. Nous avons toutes les peines du monde à traduire en mots ce que nous ressentons et surtout dans les situations où nous en aurions le plus besoin. Chose remarquable, nous avons de la peine — l’expérience est quotidienne — à nous faire comprendre de nos interlocuteurs. Nous ne pouvons pas ignorer qu’il s’agit là d’un mal sans remède. Nous n’en avons jamais fini d’apprendre à parler. Personne, quand bien même il a cultivé au plus haut point l’art oratoire, ne sait tout à fait parler. Personne n’arrive à plus qu’une maîtrise très relative de cet instrument qui est le plus puissant dont nous disposons, mais qui nous dépasse. Jamais nous ne sommes complètement maîtres de nos mots. Soit dit en passant, c’est là que se situe la racine primordiale des inégalités scolaires. Nous le savons tous: ce sont des inégalités devant le langage en premier et dernier ressort. Nous savons tous tellement qu’il est difficile de parler, que la pente naturelle du langage dans les échanges sociaux est le recours à des phrases toutes faites qui ont l’avantage d’avoir été déjà fabriquées et qui ne demandent pas d’effort particulier d’imagination ou de construction. L’écriture est à la fois ce qui nous permet de mesurer l’imperfection de nos moyens de parole, ce qui l’accuse et ce qui nous permet de corriger l’imperfection de la parole.

Nous accédons là à l'étape proprement scolaire du problème : le maniement du langage sous la dimension de l'usage de signes graphiques. Civilisationnellement, d'ailleurs, il y a de l'école à partir du moment où il y a de l'écriture. C'est là qu'est la véritable origine de la chose. Il y a de la transmission dans les sociétés orales, mais il n'y a pas d'école au sens strict. C'est avec l'introduction des signes graphiques qui fixent et objectivent la parole que se situe le saut crucial. Il y a beaucoup à tirer sur ce point des premières explorations du domaine qu'a conduites l'anthropologue Jack Goody. Vous connaissez ses travaux sur le fossé qui sépare la culture orale de la culture écrite.

Pour ce qui nous intéresse ici, j'en retiendrai un point essentiel qui n'est d'ailleurs pas celui qui intéresse le plus Goody : la dimension de réflexivité que l'écriture introduit par rapport à la parole. En fixant la parole, l'écriture introduit un moyen de réfléchir sur l'usage de la parole. Elle permet de mesurer, pour commencer, son imperfection et de viser sa correction. C'est une expérience que chacun a pu faire en lisant la transcription d'un propos oral : on découvre avec épouvante ce que l'on a pu dire. L'écriture permet de réécrire.

Encore n'est-ce qu'un aspect tout à fait mineur du problème. L'écriture permet de questionner la signification. Qu'est-ce que j'ai voulu dire ? Qu'est-ce qu'il a vraiment voulu dire ? Plus profondément, l'écriture permet aussi bien de mettre en lumière la dimension abstraite des catégories que nous utilisons. En ce sens là, la philosophie commence avec l'écriture parce qu'elle permet d'interroger le caractère d'idéalité des entités qui sont fixées sur le papier ou la tablette. C'est évidemment chez Platon que cette démarche a eu son caractère à la fois inaugural et exemplaire. Quand je dis chien, je ne parle d'aucun chien en particulier, mais d'une entité abstraite « le chien » qui recouvre tous les chiens empiriques. Il y a donc une idée du chien. Quel est son degré de réalité ? Est-ce qu'elle est simplement un artifice grammatical ou est-ce qu'elle correspond à une réalité ? Est-ce qu'il y a une idée du chien en soi quelque part dans le ciel intelligible ?

L'écriture permet de la même façon d'interroger la cohérence logique des propositions que nous enchaînons ou que nous juxtaposons. Quel est le lien entre la première phrase, la seconde et la troisième ? Et comment perfectionner la liaison logique entre ces propositions ?

Accessoirement, l'écriture est ce qui va permettre de développer la dimension du nombre et de son maniement. Le nombre est une notion qui appartient à toutes les langues naturelles. Mais en général, sur

un mode extrêmement élémentaire. Les systèmes de numération dans les sociétés orales vont rarement au-delà de cinq — c'est une chose qui a été bien étudiée. Mais très généralement, c'est 1, 2, plusieurs, beaucoup. C'est la façon, la plus générale de compter. Mais l'idée du nombre y est. Sauf que par l'écriture, vous pouvez organiser des séries de nombres et des opérations entre ces nombres. Les mathématiques sont inimaginables hors de la dimension de l'écriture. Il n'y a pas de mathématique orale même si les catégories logiques explicitées par l'écriture sont dans la langue et l'esprit humain qui crée les langues.

C'est à ce niveau du passage de l'oral à l'écrit que se jouent dans l'école les partages décisifs. Je soulignais tout à l'heure le facteur d'inégalité que représentait l'usage du langage. Ce facteur est démultiplié avec l'introduction de l'écriture. On a pu montrer que la difficulté d'enfants d'origine populaire élevés dans une culture purement orale à entrer dans la culture écrite représentait un facteur spécifique de blocage devant les exigences de l'institution scolaire. Et de fait, il y a deux régimes de la parole dans nos sociétés qui correspondent à des distributions sociales assez claires. Il y a la parole spontanée, sauvage, sans référence à l'écriture, et la parole sous le contrôle de l'écriture, quand bien même elle ne l'est pas, mais qu'elle se réfère tacitement à la possibilité d'une fixation par écrit. Ce sont, dans nos sociétés de l'écrit, des partages sociaux extrêmement puissants.

Voilà ce qui donne tout son sens au programme classique de l'école. Un programme qu'il nous faut revisiter : lire, écrire et compter. Un programme qu'on dit, à la fois à tort et à raison, élémentaire. À raison, parce qu'il conditionne tout le reste. C'est par là qu'il faut commencer, sans quoi le reste n'est pas possible. Et en même temps à tort, parce que ce programme soi-disant élémentaire est un horizon indépassable. On ne s'arrête jamais d'apprendre à lire, à écrire et à compter. Après tout, peut-être gagnerions-nous beaucoup à appeler nos universités « instituts de lecture, d'écriture et de calcul ». Cette modestie leur permettrait peut-être d'être plus efficaces au final parce que plus conscientes de leurs véritables objectifs.

Une observation préliminaire : nous avons là affaire à un domaine irréductiblement spécifique. Les apprentissages scolaires ont cette particularité qu'ils se jouent de part en part dans cet univers des signes graphiques. Il y a là une donnée irréductiblement culturelle qui représente un saut par rapport à l'ordre naturel. Nous n'instruisons pas des enfants de la nature, mais des enfants de la culture. C'est une proposition qui peut paraître aller de soi, mais qui comporte de lourdes conséquences. Il est naturel de parler, encore que, nous l'avons vu, cette proposition gagne à être affinée. En revanche il est irréductiblement artificiel de lire et d'écrire. Aucune doctrine évolutionniste ne nous permettra jamais d'expliquer l'émergence de l'écriture. Cette objectivation du langage que représente l'écriture est un saut hors de la nature où toute psychologie adaptationniste des apprentissages échoue à expliquer ce dont il s'agit. Elle fait émerger à la conscience de nouvelles propriétés, mais en posant des problèmes d'acquisitions tels que nous ne pouvons pas compter sur une psychologie naturelle pour nous permettre de les pénétrer.

Deuxième observation, préliminaire elle aussi, pratique et en un sens tout à fait triviale, mais décisive. L'aisance à se mouvoir dans cet univers des signes graphiques ne peut s'obtenir que moyennant une certaine virtuosité qui ne s'acquiert que par l'exercice. De ce point de vue, il faut y insister, il n'y a aucune différence entre les activités intellectuelles et les activités corporelles. Jouer d'un instrument de musique, effectuer un geste sportif — le rouleau dorsal, le tir d'un coup franc — ou lire, écrire et compter c'est exactement pareil. Sauf que, nous le savons aussi, cet exercice est par nature, répétitif, monotone, ennuyeux. Et que dans l'ordre intellectuel, nous avons une échappatoire à cet ennui, une échappatoire qui est une illusion. L'échappatoire, c'est que le comprendre peut se substituer au savoir-faire — je sais le faire. Mais savoir faire dans l'abstrait, ça ne veut pas dire être habile à le faire. Sur chacun de ces points (lire, écrire et compter) comme pour n'importe quel geste de métier, n'importe quel geste musical ou sportif, il faut pouvoir oublier l'opération par l'habitude pour disposer vraiment de ce sur

quoi cette opération ouvre. Sinon, on ne lit pas, on déchiffre. Sinon, on n'écrit pas, on dessine. Sinon on ne compte pas, on manie les chiffres. Et ça n'a rien à voir. Comme quoi dans la pratique, cet appel à la plus noble faculté de l'humanité, qui est de comprendre, peut être un obstacle beaucoup plus qu'une avancée. Essayons à partir de là d'entrer dans ce que chacun de ces trois termes, lire, écrire et compter, comporte de spécifique, tout en cernant en quoi il s'agit d'autant d'abîmes sans fond, où l'on n'en a jamais fini d'avancer.

Lire, c'est accéder à la signification par le déchiffrement et l'analyse des signes graphiques. Mais cela veut dire, une fois qu'on a franchi ce premier seuil, se heurter à l'opacité et au caractère inépuisable des significations. Que veut dire un texte ? Toujours beaucoup plus de choses, dès qu'il a un certain degré de consistance, que ce que la compréhension élémentaire des mots qui le composent vous accorde. Lire c'est entrer dans le labyrinthe de l'interprétation. C'est une chose que nous tendons à sous-estimer comme difficulté de l'acquisition de la lecture. Les enfants sentent très bien qu'il y a du sens derrière le sens, et pour eux comprendre est toujours une question. Ils ne sont jamais sûrs d'avoir compris. Et pour cause. C'est un peu une illusion d'adulte que de croire qu'on a accédé à la maîtrise du sens. Peut-être que la période où l'on entre dans ce labyrinthe de l'interprétation rend naturellement plus sensible au sol mouvant sur lequel on pénètre et à l'incertitude qui affecte l'opération de compréhension.

Écrire, ce n'est jamais simplement transcrire ses pensées, comme si on en avait la maîtrise avant de les avoir exprimées. C'est se trouver dans l'obligation de mettre en ordre ses pensées à l'usage d'un lecteur virtuel. C'est, autrement dit, découvrir qu'il y a un grand désordre dans ses pensées et que seul un travail approprié va vous permettre de vous rendre intelligible pour autrui. C'est entrer dans une autre dimension de la compréhension, celle de l'intercompréhension. Elle suppose de savoir ce qu'on veut dire soi, pour commencer, mais sait-on jamais tout à fait ce qu'on veut dire ? Et elle exige en outre de se confronter à la difficulté qu'il y a à se mettre à la place de l'autre pour anticiper sur ce qu'il va pouvoir comprendre. Une redoutable épreuve à la fois logique et interpersonnelle. On entrevoit là aussi le caractère abyssal des opérations engagées dans cet acte d'apparence pourtant simple.

Compter maintenant. Il n'y va pas seulement du maniement des chiffres et de l'emploi des quatre

opérations. Il y va d'infiniment plus, à savoir du calcul comme forme de pensée. Une forme de pensée qui est liée à l'incertitude de l'action et plus encore à l'incertitude des interactions. Agir, c'est affronter l'incertitude sur les conséquences de nos actes, mais également l'incertitude sur ce qui va résulter de la rencontre de vos actes avec les intentions et les actes des autres. D'où le besoin de maîtriser la logique de l'action par la pensée sous forme d'anticipations raisonnées. C'est cela le calcul dans sa forme la plus générale.

À côté des opérations purement numériques, il y va aussi dans le fait de compter de l'enchaînement logique des propositions qui s'énoncent dans le langage naturel. Un problème qui se manifeste de manière exemplaire dans les nuances entre les conjonctions. En français, vous connaissez la formule : « mais ou et donc or ni, car ». Elle compacte en une formule mnémotechnique la totalité des liens logiques qui permettent d'articuler une proposition à une autre. En effet, le « et » n'est pas le « mais » qui n'est pas le « ou » qui est distinct du « car » et ainsi de suite. Les problèmes soulevés par l'enseignement des mathématiques ont conduit d'ailleurs à dégager une conclusion claire à ce sujet : sans la maîtrise de la logique naturelle des conjonctions, il n'y a pas d'apprentissage possible de la logique symbolique des sciences. Compter, c'est aussi savoir utiliser les différentes modalités selon lesquelles des propositions distinctes peuvent se lier.

Peut-être, à partir de ces trop rapides observations, commençons-nous à nous former une petite idée de ce qui fait qu'il est si difficile d'apprendre. De ce point de vue, d'une manière générale, il me semble que la réflexion pédagogique du XX^e siècle nous a fourvoyés. Au fond, elle a été de part en part à la recherche d'une manière facile d'apprendre, parce que naturelle. Mais en s'engageant dans cette voie, elle a totalement escamoté la vraie question : ce qui fait qu'il est si difficile d'apprendre. Il faut partir de l'idée que c'est difficile, et non pas que c'est facile, si l'on veut véritablement avancer. C'est difficile parce qu'il existe effectivement des obstacles considérables au fait d'apprendre, des obstacles qui tiennent à la nature même des opérations permises par les signes graphiques, qui sont le support au travers duquel la culture et les savoirs nous deviennent accessibles.

Qu'est-ce qu'apprendre ? C'est toujours, à tous les niveaux, élémentaire ou supérieur, s'initier à un système de significations cohérent, qu'il faudrait idéalement pouvoir s'appropriier d'un coup — parce qu'il est cohérent, précisément, et qu'il ne fait véritablement sens que dans sa dimension d'ensemble. Ce n'est qu'à

cette échelle globale qu'il est véritablement pénétrable et maîtrisable. D'où le sentiment décourageant, très répandu chez les enfants ou les jeunes, d'avoir affaire à des forteresses imprenables — « Je n'y arriverai jamais ». Ce sentiment tient à la perception juste d'une compacité au sein de laquelle aucun accès ne paraît s'ouvrir. Il faudrait tout saisir d'un coup. Mais l'infirmité de nos moyens intellectuels ne nous permet pas une telle appropriation magique. C'est pourquoi une médiation est nécessaire. C'est pourquoi on n'apprend jamais tout seul. C'est pourquoi il faut des passeurs, des alliés dans la place, des truchements qui nous aident à partir de nos toutes petites lumières à faire le pont avec l'ensemble. Le passeur ici est celui qui garantit qu'à partir du peu qu'on sait, il existe un lien avec le tout qu'il s'agit d'acquérir. Il est à la fois le gardien du tout et celui qui connaît le chemin pour escalader un col qui vu du bas paraît infranchissable. C'est pourquoi il y a toujours nécessairement pédagogie. La pédagogie consiste fondamentalement dans la construction de voies de progression permettant de surmonter ce hiatus structurel. Il faut avoir une idée de l'ensemble pour vraiment entrer dans le sens de ce dont il s'agit. Mais, outre qu'il faut bien commencer, nous n'avons pendant très longtemps qu'une vue fragmentaire de ce domaine structuré. C'est cette tension interne entre les limites de ce qu'on apprend et la cohérence globale qui lui donne sens, qui constitue la difficulté ultime de « l'apprendre ». C'est elle que, à tous les niveaux, l'enseignement a pour mission d'essayer de surmonter.

Peut-être qu'en reprenant les choses de la sorte à la racine, en partant d'une phénoménologie de l'expérience scolaire et en mesurant bien les difficultés qui sont celles de l'acte d'apprendre, nous aurions une meilleure chance de nous extraire des impasses dans lesquelles nous avons le sentiment d'être enfermés.

Marcel Gauchet
02.2011



L'accès à l'enseignement comme outil d'émancipation sociale ?



1. Introduction

Les objectifs généraux de l'enseignement en CFWB¹ sont :

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

Certains affirment au contraire que l'accès à l'enseignement signifie aujourd'hui, pour les jeunes précarisés, accéder aux discriminations, échecs et relégations qui sont structurellement générés. Quelles sont les réelles capacités d'émancipation sociale proposées par l'école ? Est-elle capable d'assumer cette fonction eu égard aux inégalités croissantes qui existent (et se développent) en son sein ? À quoi l'école sert-elle ? À qui profite-t-elle ?

2. L'enseignement secondaire

Diverses perceptions de l'enseignement coexistent. On peut voir l'école comme un ensemble de savoirs et de pratiques que le jeune doit intégrer pour favoriser son insertion dans la société civile, sorte d'opération de normalisation sociale qui sera reprise ultérieurement par les exigences du marché du travail et autres institutions symboliques.

¹ | www.restode.cfwb.be/pgres/projetsCF/projet_edu.htm

A contrario, l'école peut être perçue comme un espace où le déterminisme sociétal serait réduit, où le jeune précarisé pourrait apprendre à dénoncer la place que la société lui aurait défini à la naissance. L'émancipation sociale serait ici perçue comme la possibilité pour un jeune de sortir de sa position socio-économique, de briser le déterminisme familial mais également un moyen d'acquérir un esprit critique à l'égard de toute forme d'aliénation ou d'autorité.

Qu'en est-il réellement ?

De multiples études de l'APED, CGE tentent à démontrer que l'école reproduit les inégalités sociales non pas du fait d'incapacités individuelles des jeunes mais bien par une dérive systémique devenue la règle de dysfonctionnement.

2.1 Quels sont dès lors les objectifs politiques de l'école ?

Pour cerner ce que la notion « d'émancipation sociale » recouvre, ne faudrait-il pas d'abord déceler les mécanismes d'auto(dé)régulation d'une société hiérarchisée, détecter les violences qui s'y déploient ? L'émancipation sociale n'est-elle pas plutôt à traiter en amont de l'école, dans l'amélioration des politiques socio-économiques ou dans la constitution de nouvelles formes de luttes et résistances ? N'oublie-t-on pas souvent que les inégalités sociales et leurs stratifications président aux inégalités scolaires ?

Conjointement, la liberté de choix de l'établissement scolaire proposée aux parents, l'absence d'une formation générale jusqu'à 16 ans, des évaluations inadaptées aux rythmes d'apprentissage des jeunes génèrent beaucoup d'inégalités. Au nom de la liberté et d'un ordre soumis au profit et mécanismes économiques, une méritocratie alimente un système discriminatoire et élitiste.

Les établissements d'enseignement génèrent chaque année leur lot d'étudiants en échec. Pendant des années, de nombreux jeunes du secondaire seront placés dans un enseignement de relégation qui les convaincra de l'incompétence qu'on leur reproche et reproduira la hiérarchisation sociale. Il est clair que le jeune n'est pas responsable de ce dysfonctionnement systémique qui est devenu la règle. L'accès à l'enseignement signifie ici accéder à un système profondément inique qui, orienté par les mesures idéologiques libérales, ne cessera d'entretenir une violence institutionnelle contre laquelle les jeunes ne peuvent aisément lutter mais dont certains prennent conscience. Progressivement, de nouvelles péda-

gogies voient le jour esquissant des organisations sociales où les créativité individuelles et collectives dessinent les contours rêvés par chacun d’une école démocratique.

3. Accès à l’enseignement supérieur et émancipation sociale ?

Ce serait une erreur de limiter l’émancipation sociale au seul fait d’accéder à l’enseignement supérieur, aujourd’hui fortement massifié — abordons ici les pratiques d’enseignement et leurs conséquences.

Quid une fois inscrit en haute école ? Comment expliquer une certaine banalisation de l’échec en première année d’étude ? Pourquoi n’y a-t-il pas de prise en compte de la structure de l’enseignement, de son fonctionnement et du contexte socio-économique comme pistes explicatives des échecs ? Il n’est pas complexe de saisir que des jeunes défavorisés qui ont eu peu de rapport aux textes, à la culture dominante, se trouvent en difficultés à saisir les codes et modes de fonctionnement de la sélectivité intrinsèque de l’enseignement. La sociologie a démontré que si l’accès à l’enseignement n’est pas accompagné d’une intégration de ces éléments par le jeune et sa famille, il sera reconduit vers la formation professionnelle en secondaire ou l’échec en supérieur.

L’accès à l’enseignement et à sa réussite pour un jeune précarisé requiert en Belgique le développement de ses propres méthodes d’acquisition et outils tels que l’usage aisé du verbe, un esprit d’analyse et de synthèse, la capacité à distinguer l’essentiel de l’accessoire, bref d’une capacité à « apprendre à apprendre ». L’émancipation sociale pour les jeunes qui accèdent à l’enseignement implique donc un nouveau rapport à la connaissance / au pouvoir.

Idéalement, l’émancipation sociale ne passerait-elle pas par un rapport où l’enseignant soutiendrait une *auto-socio-construction* des savoirs et pratiques des jeunes ? Construction des savoirs qui partent des vécus et interprétations de chacun pour élaborer des clés de compréhension et d’action sur le monde. Approches d’auto-formation où la solidarité entre apprenants est une composante essentielle du sens critique. Cette solidarité entre apprenants, plus tard entre travailleurs, qui leur permettra d’être acteurs de leurs apprentissages et donc de leur émancipation.

L’émancipation sociale nécessite une émancipation des méthodes conservatrices où le prof se complait à transmettre un savoir descendant et aseptisé. A

fortiori ce n’est pas dans de telles conditions, castratrices de la puissance de l’imaginaire, que de nouvelles pratiques sociales, de nouvelles visions du monde, des projets de solidarités verront le jour... L’émancipation sociale ne serait-elle pas le refus de se soumettre à l’ordre établi ?

Pour accompagner l’émancipation sociale par une amélioration qualitative de l’enseignement et donc des budgets adaptés, il faudrait :

- favoriser des méthodes éducatives progressistes en petits groupes d’apprenants par exemple et investir dans des dynamiques de groupes qui favoriseront un réel accès de chacun à une créativité (par un climat convivial, des rapports de confiance, des jeux cadres...);
- limiter drastiquement les savoirs utilitaires, linéaires qui ne demandent que des compétences d’application et pas de créativité ou de solidarité. Favoriser les interprétations, les mises en situation où la créativité apparaît ;
- soutenir l’accompagnement des jeunes professeurs, l’ouverture au monde associatif et nouvelles formes de dissidences ;
- promouvoir l’extension de pédagogies différenciées où les conflits socio-cognitifs de chacun pourraient alimenter des débats contradictoires, proposer des nouvelles méthodologies et pistes d’actions politiques.

On peut donc peut-être renverser la proposition ? C’est l’émancipation sociale qui alimentera la critique, et par ce biais pourra réformer l’enseignement de plus en plus soumis à la dérégulation des services publics. C’est en luttant pour leurs droits et en transformant le monde que les jeunes montreront avec une conscience aiguë pourquoi tous les citoyens doivent aussi se lever contre les injustices du système.

Bibliographie :

- « Le traitement différencié des élèves de milieu populaire », Étude de la FAPEO 2010, Rédaction : Johanna de Villers —

Fédération des Associations de Parents de l’Enseignement Officiel.

- ULG - Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Éducation, « Analyse critique des fondements de l’attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d’enseignement en Communauté française de Belgique », Thèse présentée par Marc Demeuse en vue de l’obtention du titre de Docteur en Sciences Psychologiques.
- « L’enseignement de l’ignorance et ses conditions modernes », Jean-Claude Michéa, Éditions Climats

Le meilleur remède contre l'Austérité ? Une bonne dose de camp Jeunes FGTB !

L'austérité programmée ne fera pas vaciller le militantisme de toutes et tous les porteur-euse-s d'espoir de gauche ! C'est le plus bel enseignement que l'on pourra tirer de cette 1^{re} édition du camp Jeunes FGTB.



Réclamé à corps et à cris par de nombreux militants, le Camp Jeunes FGTB est devenu réalité du 1^{er} au 3 juillet 2011 ! Destiné aux étudiants, jeunes travailleurs et délégués syndicaux, ce camp se donnait pour objectif de démarrer l'été en fanfare militante. Et quel meilleur site choisir que celui du Floréal de La-Roche-en-Ardenne : enchâssé entre deux collines, à deux pas de l'Ourthe, le superbe camping et les confortables salles de séminaires ont offert un décor idéal pour ce camp.

Le programme proposé par les animateurs et animatrices Jeunes FGTB aux 35 jeunes présents était ambitieux : 3 jours, 2 nuits, 2 soirées à thème et 1 barbecue, parce que c'est les vacances ; 12 ateliers thématiques, 3 assemblées plénières et... 90 réveils difficiles (mais motivés !), parce qu'on est là pour apprendre, partager des expériences militantes et (re)faire le monde !

Dès le vendredi matin, on part sur les chapeaux de roue : on monte les tentes, on brise la glace en se présentant (même si la bonne humeur a vite fait de délier les langues), on avale quelques sandwiches et on enchaîne sur les ateliers. En guise de mise en bouche, deux ateliers au choix : « Lost in Translation ? », offrant la possibilité aux jeunes participant-e-s de réfléchir à leur société idéale et « Soigne ta gauche pour mettre des droites ! », qui questionne notre positionnement sur un axe gauche-droite et les valeurs qui nous y conduisent.

Pour permettre à toutes et tous de connaître l'ensemble des thèmes abordés pendant la journée, les résultats de tous les ateliers sont présentés en séance plénière : un rapporteur et une rapporteuse (l'égalité n'est pas un vain mot !) résument les conclusions des séminaires, on en parle, on débat, on s'enthousiasme, on questionne, on re-débat, on re-questionne, etc.

Après une brève pause, on enfle ses chaussures de marche et en route pour une balade (sportive pour certain-e-s, pèpère pour d'autres ;-) de découverte de La Roche et de ses superbes alentours. Fourbu-e-s mais déjà bien dans l'ambiance, la fière avant-garde des luttes d'aujourd'hui et de demain s'apprête à se restaurer collectivement, à s'échauffer les cordes vocales (et l'âme) en reprenant les refrains qui ont rythmé les combats de nos prédécesseurs et à tester quelques pas de danse sur les notes de nos deux DJ maison.

Sans transition, l'aube du samedi nous permet de tester la qualité d'isolation de nos sacs de couchage et agit comme un rappel implicite des tâches du jour... penser, militer, échanger ! C'est que ça commence à devenir sérieux : chaque participant-e aura droit à 3 séminaires ! Et pour les animateurs aussi, on entre dans le vif du sujet : si les ateliers du 1^{er} jour étaient co-animés par des formateurs chevronnés, cette fois-ci les néophytes doivent assurer seuls... Mais que ne peuvent motivation et dévouement à la Cause ? Au programme du matin : le 1^{er} atelier théorique sur la désobéissance civile et celui sur les libertés syndicales. Une pause pour la restauration et c'est reparti ! Le menu de l'après-midi ? Les participants font leur choix entre 2 séminaires pour commencer hardiment : « Lucha y fiesta ! » où l'on prépare les thématiques et les animations à développer au stand Jeunes FGTB au festival de Dour, et « ¡ No pasarán ! » sur les dangers de l'extrême-droite et de ses fausses solutions simplistes. Pour continuer avec le même entrain, on enchaîne sur deux ateliers plus ludiques : « Murs blancs, peuples muets », où l'on aborde la communication militante (banderoles, affiches, etc.) et « Désobéissance civile » (partie pratique). La séance plénière revient ensuite sur tous les éléments abordés au cours de la journée. Les quelques yeux rouges qui trahissent l'intensité des activités du jour nous rappellent de saluer ici l'intérêt et la motivation des jeunes qui ont rythmé sans faillir les débats du jour.

À la fin de la journée, vanné-e-s mais heureuses, les éclaireur-se-s des lendemains qui chantent profiteront d'une pause bien méritée. Avant que l'énorme barbecue (spéciale dédickass au boucher et à nos deux cuistots), l'énorme enthousiasme autour de la guitare pour les chants ouvriers 2 — Le Retour et l'énorme soirée au château ne nous remettent en selle jusqu'aux petites heures.

Qu'à cela ne tienne, les premières lueurs du 3^{ème} jour nous trouvent toutes et tous (ou presque ;-) « frais » et dispos pour entamer les derniers ateliers. Le matin, les jeunes camarades sont appelés à se départager entre les ateliers « Enseignement : privilège de riche ou droit universel ? » qui aborde les pistes d'action et

de revendications pour un enseignement supérieur gratuit et accessible à tous et « Violence du travail », qui distinguera la violence au travail de la violence du travail : en somme, cette violence provient-elle de cerveaux sadiques ou de l'organisation du travail elle-même ?

L'après-midi, on clôture le programme du week-end en beauté. Pour commencer, deux séminaires : « Si le climat était une banque, il aurait déjà été sauvé », qui donne lieu à un débat très animé sur les alternatives énergétiques et socio-économiques à notre modèle actuel et « 1^{re}, 2^e, 3^e génération... » qui met en lumière le quotidien des sans-papiers, les vexations auxquelles ils sont soumis par les employeurs et l'Office des Étrangers et les luttes qu'ils mettent en place.

Dernier moment tous ensemble : une longue séance plénière. Assis dans l'herbe, sous un soleil ardent mais apaisant, les participants et les animateurs retracent les événements de la journée et s'adonnent ensuite à une évaluation du camp dans son ensemble.

Les enseignements ? Pas de fausse modestie entre nous : ce 1^{er} camp est un succès !

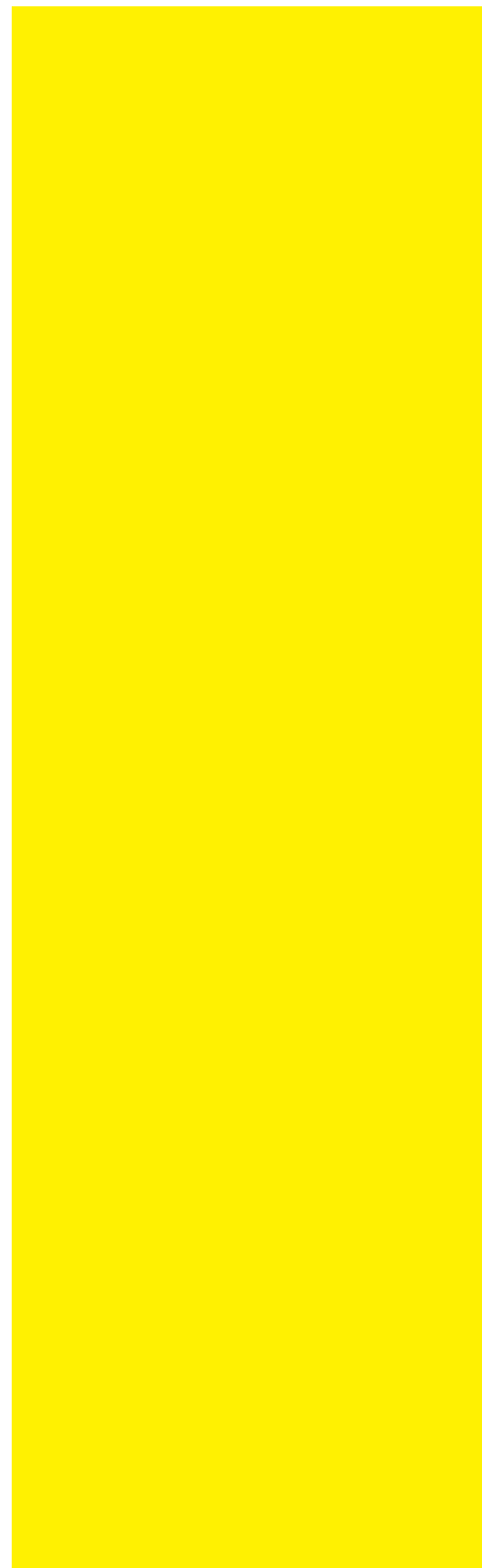

Les éléments positifs issus de l'évaluation ? Bons contenus des séminaires, possibilité de rencontrer de jeunes militant-e-s d'autres régions, créer des liens étroits pour se renforcer dans les luttes à mener...

En somme, commencer du bon pied un été militant ! Bref, les participants étaient aussi satisfaits que les animateurs. On doit à la vérité de citer un bémol (eh oui, ça guette même les meilleurs...) : toutes et tous auraient aimé avoir plus de temps pour souffler entre les ateliers, pour visiter les alentours, voire pour aller à la piscine... Mais, pas de panique... Car vous connaissez la solution plébiscitée par les participants ? Le camp Jeunes FG TB 2012 devra être plus long ! Plus de temps pour le même nombre d'activités, comme ça on prévoit plus de pauses et d'activités de détente. Suffisait d'y penser... merci les jeunes !

Encore un grand bravo à tou-te-s les jeunes camarades présent-e-s qui ont enrichi ce camp d'un bon mélange d'idées, de sourires, de sérieux, de détente et de beaaaauuuucoup de militantisme !

Une belle claque à retourner à ceux qui prétendent que les jeunes d'aujourd'hui « ne sont plus militants »... blabla... « ne pensent qu'à Facebook et à leur Playstation »... blabla...

Quant à vos bien aimés animateurs des Jeunes FG TB, ils trépignent déjà à l'idée d'organiser le camp 2012 !

Solidarité Socialiste et l'Opération 11.11.11

Qui paye la facture climatique ?

Cette question vous a-t-elle déjà été posée ? Car une vaste campagne* sur la « Justice climatique », illustrée par des caricatures de Pierre Kroll, a été lancée cet été sur de nombreux festivals avec le constat suivant : notre modèle de développement nuit à l'environnement et à l'Homme, épuise les ressources naturelles et provoque des changements climatiques dont les premières victimes sont les populations les plus pauvres. Les mêmes qui polluent le moins et qui sont les moins armées pour y faire face ! Il faut donc changer notre modèle de développement pour une prospérité plus durable et équitablement répartie.

Comme chaque année, la campagne s'accompagne de l'Opération 11.11.11. Des milliers de volontaires se mobiliseront entre le 3 et le 13 novembre avec l'objectif de récolter des fonds destinés à financer une soixantaine de projets de développement dans le Sud.

Parmi ces projets, le programme de Solidarité Socialiste au Brésil, en Guinée-Bissau et au Cap-Vert. Si l'objectif principal des actions menées dans ce cadre n'est pas explicitement la lutte contre le changement climatique, elles y contribuent du fait que ce qu'elles visent, en termes de souveraineté alimentaire, d'accès à la santé et de travail décent, c'est de renforcer les capacités d'acteurs de changement social engagés dans des réseaux. L'objectif est bien le changement de modèle de développement à travers le soutien et l'action des communautés les plus pauvres et les plus vulnérables.

Pour soutenir ce programme, vous pouvez effectuer un don sur le compte 806-6806054-54, avec la mention « Opération 11.11.11 Solasoc »

* Campagne mise en place par le CNCD-11.11.11, la coupole de 80 ONG de développement, syndicats et associations d'éducation permanente engagées dans la solidarité internationale en communauté française et germanophone de Belgique.

Infos 021506 40 70

Dream For Life

Exclure la pauvreté, on a tous à y gagner

Dream for life

2010, année européenne de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, avec de plus une présidence belge de l'Union européenne, difficile de passer à côté de ce thème (quoique...) Une année donc pour se pencher plus particulièrement sur cette question de société, plus que jamais d'actualité, hélas.

La pauvreté, c'est le manque d'argent. Réguler les flux d'argent, Latitude Jeunes ne peut pas encore le faire. Mais la pauvreté, c'est aussi et surtout le manque de bien-être physique et social. Là, nous pouvons faire quelque chose. Latitude Jeunes travaille depuis longtemps à la création de liens sociaux et au développement de mieux-être à travers ses séjours de vacances et son accueil extra-scolaire, ses formations d'animateurs-trices / coordinateurs-trices, ses projets jeunes et enfants.

Pour en revenir à notre intro, nous nous sommes donc penchés plus particulièrement en 2010 sur la question de la précarité. Nous rencontrons un public large et mixte. Notre objectif était donc de mettre au point un message qui pouvait toucher tous les jeunes qui composent notre public. L'équipe décide ainsi dans un premier temps de mettre en avant auprès des jeunes l'importance des liens sociaux. Ensuite, en nous penchant sur les expériences des autres travailleurs de la jeunesse, et après avoir suivi une formation plus que pertinente¹, un deuxième objectif nous saute aux yeux: pour lutter contre la précarité, il faut aussi susciter la revendication et l'expression citoyenne chez les jeunes, il est temps de leur rendre la place qu'ils méritent dans la société.

Les bases étant posées, la mise en place du projet suit une cadence effrénée et des rencontres, toutes plus riches les unes que les autres, se succèdent au cours de l'année:

- ateliers et projets menés par les animateurs des régionales Latitude Jeunes auprès des jeunes. Le résultat : plusieurs happenings surprenants et productions à découvrir;
- campagne Dream For Life et création de visuels originaux qui débute lors de la journée du refus de la misère (affiches, billets à gratter, e-cards);
- rédaction de contenus pour les jeunes sur le site www.ifeelgood.be;
- mise en place d'un colloque le 26 avril, avec jeunes et professionnels.

Pourquoi nous vous écrivons tout cela me direz-vous? Quel est l'intérêt de raconter que Latitude Jeunes a été bien gentil en travaillant sur la précarité en 2010? L'intérêt est l'apprentissage incroyable que ce projet a permis. Les rencontres avec les jeunes ont mis en lumière des constats qui venaient parfois appuyer les résultats d'autres projets et des constats qui parfois nous donnaient une vision autre que celle qu'on a l'habitude de se faire des jeunes. Une vision pleine d'amour, d'espoir et d'intérêt aussi pour faire changer les choses, sans savoir trop par où commencer. Ces constats, nous voulions les partager avec les autres travailleurs de la jeunesse et avec la classe politique qui ne sait pas toujours trop non plus comment s'adresser à ces jeunes, acteurs de demain.

En octobre, Latitude Jeunes sortira donc son mémorandum «Dream For Life». Vous y trouverez :

- les résultats des rencontres avec les jeunes;
- les actes du colloque du 26 avril;
- des pistes d'action avec les jeunes;
- les productions réalisées par les jeunes;
- et des recommandations que Latitude Jeunes se permet d'adresser à tous.

Parce qu'exclure la pauvreté, on a vraiment tous à y gagner.

Plus d'infos sur le projet sur www.ifeelgood.be

Pour commander le mémorandum (à partir d'octobre) : latitude.jeunes@mutsoc.be ou 02 515 04 02 (gratuit)

¹ Formation aux Intelligences citoyennes, de Majo Hansotte

L'accès à l'enseignement supérieur : en finir avec la doxa du mérite

L'enseignement est sans doute l'un des domaines des politiques publiques parmi les plus pollués par les croyances «de bon sens» imposées par l'idéologie dominante. En particulier, la question de l'accès à l'enseignement supérieur est fréquemment l'occasion d'asséner des contre-vérités présentées avec tous les atours d'une scientificité les posant comme implacables, mais qui trouvent leur origine dans une doxa académique servant essentiellement à justifier les privilèges de classe. Pour l'intellectuel (chercheur ou militant), afin de traiter de cette question, il s'avère donc nécessaire de faire voler en éclat quelques unes de ces fausses évidences !

Rappelons tout d'abord que l'enseignement supérieur de la Communauté française est l'un des plus inégalitaire de tous les pays membres de l'OCDE. En particulier, l'université reste l'apanage des enfants issus des classes dominantes. L'enseignement secondaire connaît un différentiel effrayant entre les meilleures écoles réservées à l'élite et les autres établissements. Il est donc évident que ceux d'entre les étudiants qui s'orientent vers l'enseignement supérieur y arrivent inégalement préparés, ce niveau de préparation (et donc leurs chances d'obtenir un jour un diplôme) dépendant largement de leur origine sociale.

Pourtant, il en existe encore pour suggérer que le principal déterminant de la réussite dans l'enseignement supérieur sera l'attitude de l'étudiant lui-même. Nous nous emploierons donc ici et avant tout autre développement, à dénoncer deux mythes : le talent et l'effort.

Le premier mythe est donc celui du «talent», qu'on le nomme de la sorte ou sous une forme dérivée («aptitude, don, capacité»). Il renvoie à cette idée que «certains ont des facultés intellectuelles particulières», ce qui expliquerait «naturellement» leur réussite scolaire. Une telle vision essentialiste est un classique du discours relatif à l'enseignement supérieur : tous n'auraient pas la «capacité» de suivre les études. La majorité des tenants d'une telle théorie se contentent généralement d'ignorer l'intense corrélation entre le bagage économique, social et culturel d'un étudiant et sa probabilité de réussite dans le supérieur, qui semble

dans leur optique indiquer que les enfants de milieux favorisés seraient «naturellement» plus aptes aux études. Certains universitaires britanniques n'hésitent cependant plus désormais, dans le confort des clubs d'intellectuels londoniens, à évoquer un processus évolutionniste de type darwinien : les riches cultivés et naturellement intelligents d'une part et les pauvres incultes et naturellement idiots se reproduisant entre eux, il y aurait «divergence de l'espèce». Voilà l'illustration parfaite de ce que le sociologue Pierre Bourdieu appelle le «racisme de l'intelligence»¹ : les dominants se sentant d'une «essence supérieure», ils justifient par là leur domination de l'ordre social.

Ce racisme de classe est un trait caractéristique de nombreux discours relatif à l'instauration d'un examen d'entrée généralisé à l'enseignement supérieur. Pour les universitaires qui le défendent, c'est un objectif — certes inavouable et donc parfaitement emballé de considérations prétendument pédagogiques — qu'un tel examen serve de filtre social : ils n'ignorent pas que sous le prétexte de vérifier que les étudiants aient «les aptitudes» à suivre les études, ils opèrent une sélection leur permettant de donner une apparence «objective» à la sélection sociale. Il ne faut donc pas se méprendre : le discours caractéristique de l'idéologie charismatique, qui le «talent», n'a d'autre objet que de faire croire dans la légitimité de la reproduction des inégalités.

Le second mythe est celui de «l'effort» : pour arriver à réussir, il suffit de faire des efforts. Une carte blanche récente du doyen et de professeurs de la faculté de Médecine de l'Université libre de Bruxelles, plaidant pour un examen d'entrée légèrement aménagé, leur a permis d'affirmer : «Étudier demande des efforts sur une longue période et le plaisir de la réussite est à la hauteur de la souffrance que cela représente.»² À elle seule, cette phrase résume parfaitement la conception élitiste et corporatiste des professeurs en question. Considérer de la sorte que le plaisir vient de la réussite d'un examen et non de la matière elle-même, n'est en effet pas neutre : la réussite d'un rite de passage qu'est l'examen devient l'objectif premier tant pour l'étudiant que pour le professeur. Dans une telle approche, le rôle du professeur est donc de faire souffrir les étudiants, de les mettre à l'épreuve afin de sélectionner ceux (et plus rarement celles) qui seront acceptés pour faire partie de la caste dominante des universitaires. On est bien loin de l'idéal

1 | Pierre Bourdieu, *Le racisme de l'intelligence*, in Questions de sociologie, Éditions de Minuit, Paris, 2002.

2 | Yvon Englert, Marco Schetgen, Stéphane Louryan, Danielle Bayens, *Études de médecine : «L'aide à la réussite en 1^{re}, comment ça marche ?*», in Le Soir, mardi 9 août 2011.

du professeur d'université passionné par un domaine de recherche et qui vise avant tout à transmettre cette passion. On ne s'étonnera donc nullement que la Faculté de Médecine de l'Université libre de Bruxelles soit l'une des facultés les plus rétives aux techniques innovantes de pédagogie universitaire visant à lutter contre l'échec.

La conjonction des figures mythiques de l'effort et du talent forme la doxa du mérite, qui fait fureur dans les cercles académiques et qui trouve un parfait écho dans la croyance socialement inculquée qui veut que « quand on veut, on peut » — croyance fondatrice du capitalisme et qui justifie à elle seule le maintien des inégalités de classe.

Tout le système scolaire, parce qu'il affiche une « égalité formelle » dans le traitement d'étudiants inégalement préparés par leur culture familiale à assimiler un message pédagogique est fait pour persuader l'élève que son échec est lié à ses capacités intrinsèques (dont celle de fournir l'effort nécessaire à la réussite), qu'il ne mérite pas de réussir. Par ce mécanisme insidieux, le système permet d'endoctriner les élèves des milieux populaires et de leur croire qu'ils sont incapables de réussir. Comme conséquence, ces élèves seront préférentiellement orientés vers des filières de relégation et bien sûr, exclus de l'université. Ainsi, nombre d'enquêtes ont montré qu'en matière d'orientation, ces élèves endoctrinés n'envisageront même pas la possibilité de suivre des études supérieures — à l'exception, pour certains, d'études supérieures professionnalisantes de type court.

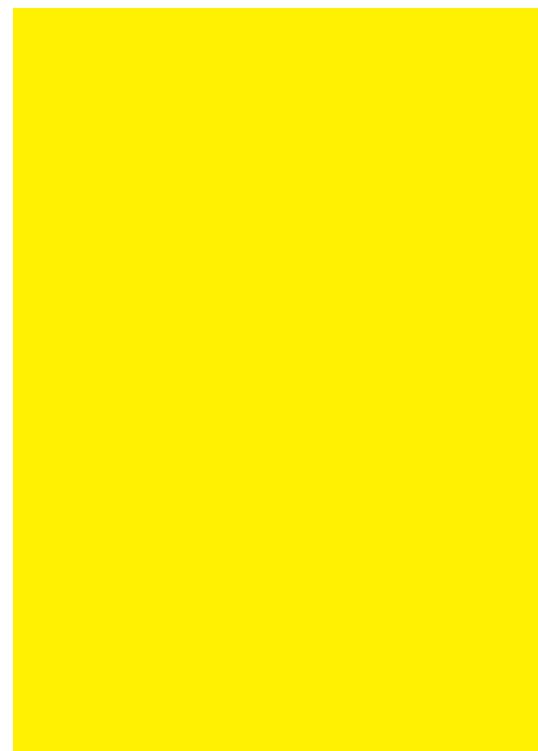
Un exemple amusant de manifestation de la doxa du mérite concerne la gratuité de l'enseignement supérieur. Lors de l'instauration par le Ministre de l'Enseignement supérieur de la gratuité du minerval pour les étudiants boursiers, on vit nombre d'experts et de représentants de l'enseignement supérieur se lever pour condamner cette mesure. Leurs arguments peuvent se résumer comme suit : payer donne une « valeur » aux études, elles impliquent un « engagement » de l'étudiant. S'il ne paye rien, il se comportera plus probablement comme un « touriste » (expression consacrée dans les milieux universitaires, qui craignent sans cesse l'invasion des auditoriums par des hordes d'étudiants touristes), ne mûrissant pas longuement son projet personnel et donc s'engageant à la légère dans les études.

Face au peu de scientificité des arguments évoqués par ces doctes universitaires, il semble bon de revenir aux faits. Une étude récente menée par l'auteur de ces lignes auprès d'une douzaine d'étudiants qui ont affirmé en début d'année avoir songé à s'inscrire grâce à cette gratuité (l'annonce de cette mesure comme le

caractère symbolique de la gratuité ayant contribué à démythifier leur conception de l'université) montre que ceux-ci furent tous des étudiants extrêmement assidus. Grâce notamment à un dispositif de coaching individualisé par des assistants sociaux de l'université, ils ont pour la plupart réussi dès la session de juin leur première année d'étude. Bien sûr, on objectera que l'échantillon est extrêmement réduit, mais l'existence même de ces contre-exemples implique de renverser la charge de la preuve : que ceux-là qui supposent que la gratuité va influencer négativement sur le taux d'échec le prouvent !

Avant de conclure cet article, il nous semble essentiel de préciser que bien sûr, tous les académiques ne sont pas réactionnaires ! Une marge importante de progrès existe notamment par des mesures ciblées (diminution du coût des études, initiatives de promotion de la réussite). Cependant, une réelle démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur nécessitera une véritable révolution idéologique au sein des institutions et, à plus forte raison, au sein des universités.

Renaud Maes



L'enseignement comme vecteur d'émancipation sociale

L'enseignement peut être vu comme un moteur de reproduction ou conservation sociale. C'est le choix posé ouvertement par certains, mais le plus souvent sans l'avouer. À la Fédération des étudiants francophones (FEF), nous prenons résolument l'option inverse: en militant pour un enseignement supérieur public, de qualité, et gratuit, nous nous battons pour un enseignement (plus spécialement un enseignement supérieur) moteur de changement dans la société et d'émancipation sociale.



Bien sûr les choses se sont améliorées depuis le XIX^e siècle: obligation scolaire jusqu'à 18 ans, «gratuité» de l'enseignement obligatoire, massification de l'enseignement supérieur, etc. Néanmoins, de nombreuses études scientifiques montrent le rôle de reproduction sociale que notre enseignement belge francophone a encore actuellement.¹ D'éminents sociologues tels Bourdieu et Passeron ont également étudié cette question de près.² De trop nombreux jeunes sont progressivement exclus du système scolaire et de leur avenir, via des «filiales poubelles». Ce fléau de l'exclusion scolaire touche en priorité les jeunes issus de milieux défavorisés. L'enseignement supérieur reste encore l'apanage des classes supérieures. De nombreuses barrières excluent toute une partie des jeunes de l'université: coût des études, examens d'entrée, freins socioculturels.

Or, cette situation n'est pas une donnée, une situation figée. C'est au travers de choix politiques effectués par le passé que cette reproduction des inégalités existe et persiste au sein de l'enseignement. Il n'est pas acceptable que les gens issus de milieux modestes ou populaires soient déterminés à rester dans ce milieu de par leur naissance. L'enseignement doit leur servir au contraire à accéder au savoir, ce qui leur permettra entre autre de défendre leurs intérêts. De manière plus générale, chacun, quel que

1| Voir par exemple les *Cahiers de recherche en éducation et formation* n°78, avril 2010. Cet article analyse le profil des étudiants du supérieur en fonction de différents critères (revenus des parents, diplômes des parents) et conclut à une reproduction sociale.

2| Comme dans le célèbre ouvrage *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, paru en 1964.

soit son origine sociale, devrait avoir le droit d'accéder à un enseignement réellement démocratique, qui lui garantirait l'accès à un emploi (qualifié) et lui permettrait de mener ainsi une vie décente. Ce n'est malheureusement pas encore le cas.

Des défis dans l'enseignement obligatoire...

Passons ici en revue deux fléaux (parmi les trop nombreux) de notre enseignement obligatoire qui favorisent la reproduction sociale: l'absence de mixité et la non-gratuité.

Nous vivons dans un règne de quasi-marché scolaire. Les parents avaient jusqu'il y a peu une liberté de choix quasiment absolue pour inscrire leur enfant où ils le désiraient. Grâce à l'opacité du système, les écoles prisées n'hésitaient pas à pratiquer des mesures de discrimination pour se garantir une «clientèle» huppée.³ Les premières victimes de ce système de ségrégation sont les enfants issus de milieux défavorisés. Les ministres (socialistes) successifs de l'enseignement obligatoire depuis 2004 ont tenté de mettre un peu d'ordre dans tout cela, en rédigeant plusieurs décrets censés réguler les inscriptions et améliorer la mixité sociale dans les écoles. Certaines élites réactionnaires ne l'ont pas entendu de cette oreille et ont remué ciel et terre pour conserver leur pré carré en mettant des bâtons dans les roues des projets ministériels. Ceux-ci, bien que n'étant pas parfaits, avaient tout de même le mérite de mettre le doigt sur un problème crucial. Marie-Dominique Simonet a timidement essayé de trouver une solution arrangeant tout le monde. Selon nous, il est plus que temps de briser l'omerta autour de cette ségrégation sociale et d'oser une vraie politique d'inscription et de mixité, permettant à chacun de s'épanouir dans la diversité. Et tant pis si cela brise les privilèges de quelques-uns.

Le deuxième problème est la question du coût de l'enseignement. Selon la Constitution (article 24 §3): «L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire». Malheureusement, comme en témoigne une étude récente de la Ligue des familles, l'enseignement même obligatoire, a un coût pour les familles, qui peut s'élever jusqu'à 3 000 € pour une année dans l'enseignement secondaire!⁴ Cette situation est bien entendu scandaleuse: seule une gratuité absolue mettra chacun à égalité face à l'institution scolaire et permettra d'avoir une école sans discrimination.

3| Grâce à InforJeunes, ce genre de pratique a été dénoncé publiquement au moyen d'une caméra cachée.

4| www.citoyenparent.be

... Et dans le supérieur !

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, l'enseignement supérieur se caractérise par des barrières financières et socioculturelles qui en bloquent l'accès pour une grande partie de la jeunesse. À la FEF, nous pensons que seul un enseignement public, de qualité et gratuit sera à même d'éviter la reproduction sociale caractéristique de notre système d'enseignement.

Les projets du Ministre (socialiste) Jean-Claude Marcourt ont dans ce cadre de quoi inquiéter. En effet, on ne voit pas ce qui dans ses projets actuels va améliorer l'émancipation sociale des jeunes via l'enseignement supérieur. On peut plutôt craindre l'effet inverse. Tout d'abord, le coût des études reste trop élevé. L'enquête de la ligue de familles montre qu'une année d'études supérieures coûte 8 000 € ; une enquête de la FEF montre que l'on varie entre 7 000 et 12 000 € pour un étudiant kotteur⁵ — ces chiffres sont confirmés par le Conseil inter-universitaire francophone⁶. Si des mesures ont été prises par le Ministre, suite à la pression de la rue⁷, il semblerait qu'une remise en cause partielle de ces acquis soit à l'ordre du jour du Gouvernement. Et concernant le plus gros poste pour le budget étudiant (le logement), des mesures sont toujours promises, mais jamais réalisées...

Par ailleurs, on a beaucoup évoqué dans les médias l'instauration d'un examen d'entrée en médecine, dentisterie et sciences vétérinaires. En revanche, on a moins évoqué la volonté du Ministre d'instaurer un test généralisé à l'entrée de l'université. Toute sélection (concours, examen d'entrée, test même indicatif) est un puissant frein pour les jeunes issus de milieux défavorisés. En effet, l'enseignement obligatoire en Belgique est le plus inégalitaire des pays de l'OCDE. Les jeunes issus de milieux défavorisés ont de moindres chances d'aller dans de bonnes écoles, de faire des études générales les préparant convenablement à des études supérieures. Instaurer une sélection à l'entrée, que ce soit dans les filières médicales ou dans toutes les autres, constitue donc un massacre social car il privera encore davantage de jeunes issus de milieux modestes de l'accès à l'enseignement supérieur. Enfin, le Ministre Marcourt, sensible aux sirènes patronales, s'est engagé à lancer l'enseignement supérieur en alternance. Ce type de formation a pour spécificité de former l'étudiant pour moitié dans l'enseignement classique, et pour moitié (minimum)

5| www.respect.be
6| www.ciu.be/cms/le-cout-dune-annee-academique.html
7| La FEF a mené pendant 3 ans des campagnes pour la réduction du coût des études.

en entreprise, contre rémunération. Cet enseignement a de nombreux inconvénients dont il ne sera pas question ici. Mais selon les dires du Ministre, il y voit un avantage important : permettre aux étudiants issus de milieux défavorisés d'obtenir un diplôme du supérieur, grâce à la rémunération. Et là, le véritable visage de Marcourt se montre à tous : l'enseignement supérieur « normal » pour les étudiants issus de milieux favorisés, et l'enseignement supérieur en alternance, un enseignement supérieur de seconde zone, avec une faible sécurité d'emploi, pour les étudiants issus de milieux modestes. Quel bel exemple d'émancipation sociale, n'est-il pas ?

Bref, les projets de Marcourt ont de quoi inquiéter, et ne vont pas dans le sens d'un enseignement supérieur au service des jeunes, qui permet à tout un chacun, peu importe sa condition sociale d'origine, d'accéder à la formation de son choix. En définitive, il reste encore du chemin avant d'obtenir un enseignement réellement démocratique, moteur de changement, et non de reproduction sociale. Gageons que les forces progressistes de ce pays s'uniront un jour largement pour se battre en ce sens.

Michael Verbauwhe
Président de la FEF



La CNAPD organise une fête de la citoyenneté internationale

Le 22 octobre 2011, la Coordination Nationale d'Action pour la Paix et la Démocratie organise, avec la participation de son réseau associatif, une journée festive en vue de mettre en lumière les enjeux internationaux de paix et de démocratie pour lesquels il est aujourd'hui fondamental de renforcer la participation et la mobilisation citoyenne.

En outre, la CNAPD tient à mettre en évidence les liens, trop souvent négligés, entre « les problèmes d'ici et d'ailleurs ». Cet événement s'adresse à toute personne désireuse de donner son avis ou d'en savoir plus sur la thématique de la citoyenneté internationale (rêve ou réalité ?, contexte actuel, possibilités futures...), mais pas uniquement.

Située dans le quartier de Cureghem à Anderlecht, la salle du Curo-Hall, ancien Institut technique Marius Renard, a été rénovée en vue d'en faire un centre communautaire et culturel. Le choix de cet espace, à lui seul, en dit déjà long sur l'esprit de l'événement.

En effet, le but est ici, non pas de créer un univers clos pour / à l'adresse d'intellectuels aguerris, mais bien de rassembler, dans une ambiance familiale et décontractée, tout citoyen souhaitant passer un samedi agréable à la rencontre de nouvelles expériences et de nouvelles perspectives.

Élargir notre horizon afin d'interpréter différemment les problématiques de notre société constitue également un des objectifs de la citoyenneté internationale. Il s'agit ici de prendre conscience du fait que ce n'est pas parce que des problèmes surviennent loin de chez nous que nous n'avons pas la capacité d'influer sur leur cours. Bien au contraire... De plus, souhaitant rompre avec les exigences de la productivité et du consumérisme ambiant, cette fête a été conçue comme une espace de vie publique dans lequel le citoyen sera invité à s'exprimer librement. C'est pourquoi l'entrée, la participation aux ateliers ainsi qu'au village associatif et aux concerts sont entièrement gratuits.

Vous aurez l'occasion de :

- découvrir l'engagement des associations francophones à travers un village associatif composé des associations membres de la CNAPD ;
- vous joindre à des ateliers thématiques et interactifs animés par les associations membres ;
- accompagner des artistes engagés lors de concerts réalisés dans un espace convivial ;
- écouter des discours et témoignages de jeunes citoyens engagés et de responsables politiques ;
- donner votre avis, opinion et réflexion lors d'interviews réalisés par des jeunes reporters du projet Mosaïque ;
- créer vos propres textes (musicaux) engagés.

Venez donc nombreux, le samedi 22 octobre 2011, de 14 à 20h, au Curo-hall d'Anderlecht (situé à deux pas de la station de métro Clémenceau, rue Ropsy Chaudron 7) afin de vivre un moment original de détente et de découvertes.

Vous ne le regretterez pas !

La sélection en médecine, une histoire qui se répète encore et encore

Quand on pense à la sélection à l'Université, nul ne peut ne pas penser aux études d'ingénieur civil et de médecine. Pour ce qui est du cursus des sciences médicales, le cœur du problème est double : d'une part la présence d'une limitation INAMI au terme des sept ans (contingentement fédéral ou *numerus clausus*) et d'autre part le manque de moyens financiers alloués aux facultés de médecine par les communautés poussant certains à demander un test à l'entrée.

Si le *numerus clausus* et sa limitation au terme des sept années a démontré toute ses failles et son inadéquation avec la réalité de la pénurie, l'examen d'entrée est un débat qui revient à la mode encore et encore.

Le débat actuel d'une sélection à l'entrée, centré sur la médecine, refait rage depuis près de deux ans, après une longue période d'abstinence. Les plus âgés d'entre nous se souviendront probablement que le débat d'un examen d'entrée en médecine avait déjà été posé à de nombreuses reprises par le passé, toutefois sans aboutir à quelque chose de concret. Actuellement, certains prônent l'instauration d'un tel test afin de juguler le nombre de médecins, d'autres afin de régler les problèmes structurels et logistiques secondaires au nombre croissant d'étudiants en médecine, enfin, pour beaucoup, l'examen d'entrée est une solution simple afin de limiter dès l'entrée les « aptes » et les « non-aptés » à réussir un cursus universitaire et donc, à effectuer des économies drastiques en terme de financement de l'enseignement supérieur. Tant d'arguments, de paroles, de sorties presse mais d'aucun se basent sur la réalité du terrain hospitalier et encore moins sur les diverses études réalisées sur les sélections à l'entrée.

En effet, cette vision darwiniste de l'être humain méconnaît plusieurs phénomènes démontrés et bien présents dans notre société. En effet, la réussite n'est-elle pas le produit d'aptitudes intrinsèques combinées au milieu socioculturel, à l'environnement familial, aux ressources financières, au niveau de l'établissement secondaire fréquenté par l'étudiant, etc. ? Sur ce dernier point, il est bon de savoir que, suivant les études de l'OCDE, notre pays est le plus

mauvais d'Europe dans le classement des homogénéités de l'enseignement secondaire. Quand on connaît les importantes disparités inter-écoles, les hétérogénéités géographiques dans la distribution des écoles secondaires en Communauté française, il est utopique de croire que tout étudiant abordant le supérieur est égal en matière d'acquis. Ces acquis qui, pour la plupart, sont ré-enseignés au cours de la première année de bachelier afin de remettre à niveau l'étudiants et ce, quelle que soit la filière scientifique où il se trouve. On ne conçoit donc que très difficilement l'instauration d'un examen d'entrée qui évaluerait l'étudiant sur son aptitude et non sur ces acquis, lesquels sont également directement corrélés avec son établissement secondaire et indirectement avec son milieu socioculturel. Face à cette réalité, certains protagonistes de la sélection estiment qu'un passage à six ans de la durée des études de médecine réduisant six mois de cours de la première année, doit donc être corrélé à une évaluation des acquis.

Lorsque nous, étudiants et pour certains, médecins spécialistes en formation, nous faisons le point sur l'utilisation et l'intérêt des cours enseignés en première pour la suite du cursus, le bilan est assez intéressant à découvrir. Entre 60 et 80 % des matières enseignées au cours de physique ne nous seront jamais utiles pour la suite. À quoi bon passer des dizaines d'heures à nous enseigner le calcul des marées, le mouvement elliptique des planètes, le calcul des mouvements circulaires, etc. alors que nous les oublierons quelques mois après et que plus jamais nous ne les utiliserons ? Il est d'ailleurs assez intéressant d'entendre certains professeurs préciser par la suite qu'aucune évaluation n'a encore été faite sur les matières fondamentales qui devraient persister en première année. Dès lors comment peuvent-ils prétendre qu'il est indispensable de tester d'une façon discriminante les étudiants à l'entrée ?

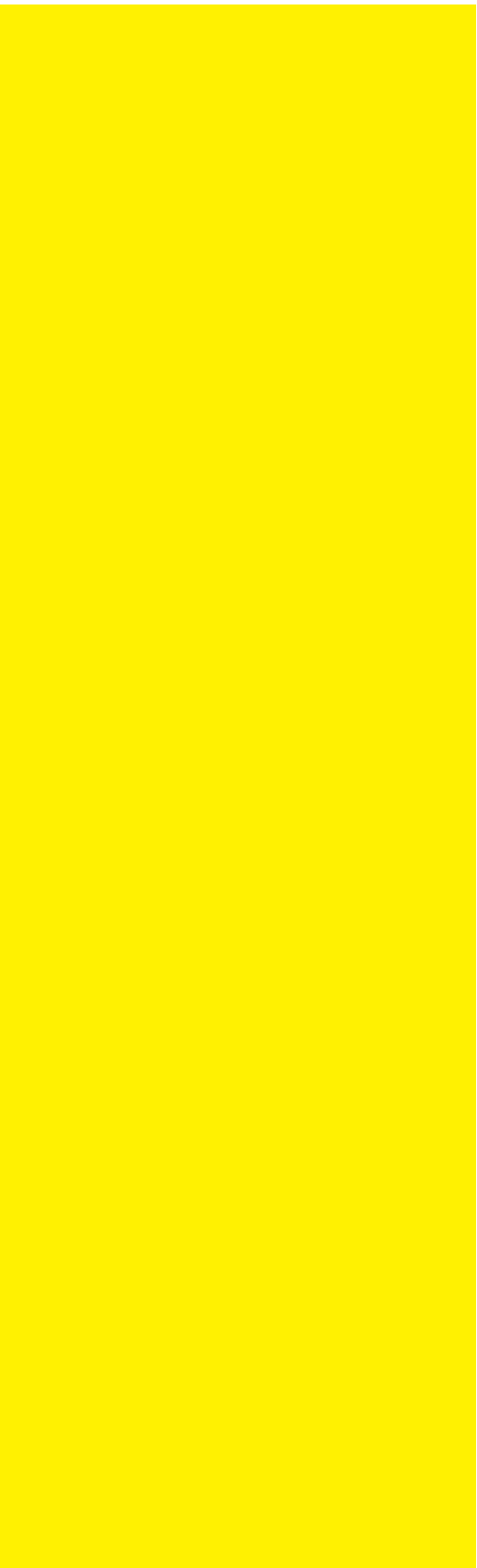
Outre les implications directes qu'aurait un examen d'entrée sur le nombre d'étudiant qu'on pourrait diplômer de l'Université et qui plus est dans un milieu carencé par une pénurie, un test d'entrée à l'université serait corrélé à une réduction du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur non universitaire. En effet, comme l'ont brillamment démontré plusieurs études menées par Jean-Paul Lambert, Recteur de Saint-Louis, un étudiant ayant échoué à l'université a une probabilité plus élevée, s'il se réoriente, de réussir dans l'enseignement supérieur non-universitaire qu'un étudiant entrant directement dans ce type d'enseignement. Par ailleurs, les partisans d'un examen d'entrée méconnaissent également que l'échec rencontré par un nombre non négligeable d'étudiants

à l'université est un facteur de bon pronostic quant à la réussite de l'étudiant dans les années avenir quelle que soit sa section. De plus, quand on écoute l'argument structurel, il est très difficile de ne pas penser aux autres sections où l'encadrement manque également : l'ostéopathie et la kiné, les sciences sociales et psychologiques, les facultés d'architecture, etc.

Sur le plan de la réalité du terrain, il est difficile, pour le citoyen classique, de comprendre le pourquoi d'une sélection alors que le médecin est devenu une denrée rare en Belgique. En effet, les études mettant en exergue le nombre réel de médecins actifs sont sans appel : près d'un médecin généraliste sur deux ne consulte plus qu'occasionnellement. Pour les plus téméraires qui seraient encore actifs, la moyenne d'âge est inquiétante : plus de 50 % des médecins encore actifs ont plus de 55 ans. Autant dire face à de telles statistiques que notre système de soins de santé est mal embarqué. La question d'une médecine à deux vitesses où notre royaume serait doté de soins pour les riches et soins pour les pauvres n'est plus un risque mais deviendra sans doute un jour une réalité et ce, malgré l'importation massive de médecins de l'étranger afin de combler les carence d'effectifs dans nos hôpitaux.

38 La seule question qui peut encore persister dans la tête de nombreuses personnes est la suivante : notre État, nos politiciens et nos futurs dirigeants contribueront-ils encore longtemps à dégrader notre système de soins de santé ou penseront-ils bientôt sur le long terme aux besoins des gens qui les ont élus ? Pour nous, il est clair qu'une quelconque limitation en médecine ne fera qu'aggraver la situation dans laquelle nous nous retrouverons bientôt.

Jérôme Lechien
Président du Comité Inter-Universitaire des
étudiants en Médecine



Les jeunes ont une voix !

Vous risquez d'entendre beaucoup parler du Conseil de la Jeunesse dans les mois à venir. L'organe d'avis officiel des jeunes en Communauté française renouvelle son Assemblée générale durant le mois de novembre. L'occasion pour nous de revenir sur ces deux années « d'existence ».



Petit rappel : Le Conseil de la Jeunesse est donc un organe représentatif qui permet à tous les jeunes francophones de produire un avis sur les décisions qui les concernent, directement ou pas ! Le Conseil est composé de 50 jeunes, âgés de 18 à 30 ans, directement élus par leurs pairs. Ceux-ci forment donc l'Assemblée générale et votent régulièrement des avis pour interpellier le monde politique sur des sujets qui leur tiennent à cœur (la mobilité, l'emploi des jeunes, la revalorisation de l'enseignement technique et professionnel, l'éducation aux médias, le volontariat, etc.)

Cet organe est donc essentiel et permet aux jeunes une réelle participation citoyenne.

À partir du 1^{er} octobre 2011, tout jeune âgé entre 18 et 30 ans pourra déposer sa candidature via le site Internet du Conseil (www.conseildela jeunesse.be) afin de participer aux élections. Cet engagement citoyen au sein du Conseil de la Jeunesse s'étale sur deux ans, chaque jeune élu pouvant alors défendre ses idées et rencontrer les autorités compétentes. Pour être élu, le candidat aura l'occasion de mener sa propre campagne tout au long du mois de novembre 2011, période durant laquelle l'ensemble des jeunes, de 16 à 30 ans, pourra voter via le site Internet. On compte dès lors sur eux pour faire de ces élections une réussite et que chaque jeune intéressé ait reçu l'information !

Après deux ans, le bilan du Conseil...

Les membres du Conseil de la Jeunesse sont régulièrement questionnés sur l'utilité de celui-ci et plus particulièrement sur l'impact de leur travail de veille et de « lobbying »

politique. Près de deux ans après la constitution de la première AG, les réponses à ces questions ne peuvent qu'être empreintes de modestie. D'une part, parce que la défense des intérêts et des droits des jeunes ne constitue pas la « chasse gardée » du Conseil de la Jeunesse et que de nombreuses autres institutions s'y attèlent également. D'autre part, parce que le travail de veille politique, de construction de paroles collectives et de lobbying, tant auprès des décideurs concernés que de la société civile, nécessite autant d'habileté et de compétences qu'il ne recèle de pièges et de difficultés.

En outre, le Conseil ne peut se targuer d'avoir réussi sa mission politique pour chacune des actions ou interpellations qu'il a entreprises. Cependant, même s'il n'est pas parvenu à faire appliquer chacune de ses propositions, le Conseil de la Jeunesse est parvenu néanmoins à trouver un écho positif et à mettre en lumière les enjeux pour la jeunesse qu'il estimait importants. Il convient notamment de rappeler tout le travail de réaction, de sensibilisation et d'interpellation concernant la question des politiques sécuritaires et discriminatoires (couvre-feux, tolérance zéro, VIP-Police à la côte belge...) qui a abouti à l'interruption de certains de ces dispositifs.

Certains décideurs politiques se sont également vus contraints à des justifications suite à une importante couverture médiatique. En février 2010, le Conseil de la Jeunesse émet un avis défavorable à la proposition du Secrétaire d'État à la mobilité, Étienne Schouppe, qui souhaitait abaisser la limite d'alcoolémie au volant uniquement pour les jeunes conducteurs. Cette mesure, que le Conseil considérait comme discriminatoire, n'a finalement jamais été adoptée.

Enfin, il faut souligner l'intérêt que porte le Conseil à la question de la place et de l'image des jeunes et des structures de jeunesse dans les médias avec, pour résultats, des plages médiatiques régulières et une prise en considération de ces questions par divers mandataires politiques.

Rendez-vous dès novembre pour ces élections. L'équipe se tient à votre disposition pour toute séance d'information complémentaire :

02 413 29 30

ou rendez-vous via www.conseildela jeunesse.be

Géraldine Motte

Coiffure, esthétique et travail décent au Cap-Vert

La Centrale Générale de la FGTB, en partenariat avec Solidarité Socialiste et Citi-Habitat, soutient un projet de formation professionnelle en coiffure et esthétique pour jeunes filles défavorisées au Cap-Vert. Un projet surprenant qui prend pourtant tout son sens une fois confronté à la réalité: «Il faut savoir qu'être coiffeuse sur l'île de Santiago, c'est complètement différent de l'image que nous avons du métier, explique Klavdija Cibej, secrétaire fédérale à la Centrale Générale. Il s'agit de salons improbables, dans des pièces sans eau courante, avec des bidons d'eau pour rincer les cheveux! Et ne parlez pas de carnet de rendez-vous, cela n'existe pas...».

**SOLIDARITÉ
SOCIALISTE**

Les conditions de vie au Cap-Vert sont extrêmement précaires pour une large majorité de la population. Il n'y a pratiquement pas de travail dans l'économie formelle. Le travail informel y est donc monnaie courante. Il concerne en effet près de 40% de la population, ce qui rend l'organisation des travailleurs en syndicat particulièrement difficile. La pauvreté est omniprésente, mais, pour la contrer, la population s'organise en communautés. Ce sont elles qui assurent une grande solidarité entre les personnes dans les quartiers : garderie, école de devoirs, foyer pour les anciens, boulangerie, bibliothèque ou encore bureau de mutuelle.

La coiffure et l'esthétique au Cap-Vert

La coiffure et l'esthétique ne sont pas des métiers reconnus au Cap-Vert. Celles et ceux qui exercent ce métier se retrouvent donc automatiquement dans le secteur informel. Résultat : pas de salaire minimum, pas de protection sociale, des conditions de travail qui dépendent du bon vouloir de l'employeur, etc. Autre conséquence du statut informel de la profession, c'est que les coiffeuses apprennent généralement leur métier sur le tas, l'enseignement public ne dispensant pas cette formation et l'enseignement privé étant hors de prix. Les techniques de base sont rarement maîtrisées, les règles d'hygiène pas toujours intégrées.

Pourtant, de plus en plus de jeunes femmes se tournent vers ce secteur porteur qui représente une réelle opportunité d'emploi au Cap-Vert. La période coloniale portugaise fut en effet synonyme de domination à tous points de vue. La culture populaire capverdienne y était fortement réprimée. Les danses traditionnelles comme la batuque y étaient proscrites car jugées trop «érotiques» et la beauté métisse méprisée au profit du monopole de la beauté occi-

dentale. Autant d'exemples qui peuvent expliquer la puissance de l'identité culturelle capverdienne depuis l'indépendance du pays en 1975. Prendre soin de soi, faire attention à son apparence, notamment en passant chez le coiffeur ou l'esthéticienne, cela contribue aujourd'hui à exprimer le sentiment de dignité partagé par les Capverdiens.

Il est donc important de travailler sur la réglementation du secteur de la coiffure et de l'esthétique et sur la formation pour offrir à ses travailleurs une alternative à cette vie de débrouille où les droits fondamentaux ne sont pas respectés. Cette professionnalisation du métier passe aussi par la reconnaissance du rôle social des travailleurs de ce secteur.

Un projet ambitieux

Or il se fait que la Convention Collective de Travail 2009-2010 de la coiffure, des soins de beauté et du fitness comportait un accord pour financer, via le fonds de sécurité d'existence, le soutien à la formation professionnelle de coiffeuses. C'est ainsi qu'un projet ayant pour objectif l'insertion socioprofessionnelle de jeunes filles originaires des zones défavorisées de l'île de Santiago est soutenu, via ce fonds, par la Centrale Générale de la FGTB et est développé sur place via Solidarité Socialiste et son partenaire, l'ONG capverdienne Citi-Habitat. Au terme d'une formation de trois mois, les jeunes femmes ont obtenu un certificat en coiffure et esthétique. En deux ans, une cinquantaine de bénéficiaires de cette formation ont ainsi reçu une véritable seconde chance car, grâce à leur diplôme, elles peuvent aussi bénéficier d'un fonds rotatif solidaire qui leur permettra de réaliser leur projet d'avenir.

Les fonds rotatifs: solidarité et émancipation

Ce système de fonds rotatif développé par Citi-Habitat se démarque à plus d'un titre du système de microcrédit traditionnel. Il s'agit ici avant tout d'une démarche éducative et émancipatoire dans laquelle l'accent est mis sur le développement de la communauté.

Ce fonds est donc plus un moyen qu'une fin en soi. Techniquement, l'argent emprunté sans intérêt est remboursé par les bénéficiaires qui réalimentent ainsi le fonds pour les futurs bénéficiaires. La fierté de rembourser est double car elle représente à la fois une émancipation et une réussite dans une activité, mais aussi un acte de solidarité vis-à-vis du prochain bénéficiaire. Des principes éthiques orientent la mise en place de la dynamique du fonds. Il ne sera par

exemple jamais question d’endettement jusqu’à la perte des terres ou des biens fondamentaux pour l’existence.

Témoignage

«Je suis très heureuse d’avoir pu bénéficier de cette formation car je connais d’autres jeunes filles qui n’ont pas pu la suivre faute de places disponibles. J’ai toujours ressenti une attirance pour la profession J’ai appris beaucoup de choses par rapport au traitement des cheveux (coupe, fixation, teinture, lavage, défrisage), mais aussi des ongles Cette formation m’a permis d’acquérir les connaissances nécessaires pour rendre un service de meilleure qualité aux clients et je me sens plus confiante. Comme j’avais besoin d’équipements, j’ai demandé un prêt à Citi-Habitat qui a répondu positivement. Grâce à cela mon espace est plus accueillant, plus professionnel et j’ai eu davantage de sollicitations même pour le travail à domicile. Cela me permet de mieux me situer dans le marché du travail et d’améliorer ma vie et celle de ma famille. Aujourd’hui, notre profession n’a pas l’appui d’une associations syndicale qui pourrait faire valoir nos droits. Pour y arriver, il va falloir l’engagement de toutes, et principalement des coiffeuses les plus expérimentées.»

Sandra Suzete Moreno



SOLIDARITÉ
SOCIALISTE

Nos cartes de vœux 2012

Ces cartes au format US (21cm x 10,5cm) sont vendues pour appuyer les projets menés par les partenaires de Solidarité Socialiste en Amérique latine, en Afrique et en Palestine. Ces projets sont conçus et mis en œuvre, en fonction de leurs besoins, par les populations locales. Ils visent à améliorer concrètement les conditions de vie et à défendre les droits économiques et sociaux de ces populations, parmi les plus démunies.

Préparation du café

Casa de la democracia

Democratização

Travailleurs du verre

We are all Workers

Ces cartes sont disponibles par sets de 10 cartes identiques, au prix de 10 Euros le set (tarif dégressif selon quantité).

Pour tout renseignement :
Saïfe Kayal
02/505.40.70
skayal@solsoc.be

Retrouvez toute l'actualité de nos
O.J., ainsi que leurs agendas, en
temps réel, **sur le Web!**
bloc-notes.resoj.be

Oxyjeunes

Latitude
JUNIOR

Latitude
JEU
NES

Contact J

CIDJ
Info Jeunesse

ForJ

MJS
Mouvement des Jeunes Socialistes

Jeunes
FGTB

Faucons
rouges

Tels
Quels
jeunes

FCHWB

Oxyjeunes

Grand'Place 24 - 6240 FARCENNES

T. 071|38 84 00 - F. 071|39 83 00

M. info@oxyjeunes.be

W. www.oxyjeunes.be

Latitude Junior

Place St Jean 1-2 - 1000 BRUXELLES

T. 02|515 04 02 - F. 02|512 27 62

M. latitude.junior@mutsoc.be

W. www.juniorville.be

Latitude Jeunes

Rue Saint-Jean 32-38 - 1000 BRUXELLES

T. 02|515 04 02 - F. 02|512 27 62

M. latitude.jeunes@mutsoc.be

W. www.ifeelgood.be

Contact J

Bd. de l'Empereur 25 - 1000 BRUXELLES

T. 02|511 96 84 - F. 02|502 60 36

M. contactj@contactj.be

W. www.contactj.be

CIDJ

Rue Saint-Ghislain 29 - 1000 BRUXELLES

T. 02|219 54 12 - F. 02|219 54 13

M. cidj@cidj.be

W. www.cidj.be

ForJ

Siège social
Rue le Lorrain 104
1000 BRUXELLES

Siège d'activités
Route de Mons 80
6030 CHARLEROI

M. info@forj.be
W. www.forj.be

T. 02|649 03 22

F. 02|647 87 42

T. 071|53 91 53

F. 071|53 91 54

MJS - Mouvement des Jeunes Socialistes

Rue de la Croix de Fer 16 - 1000 BRUXELLES

T. + F. 02|512 12 18

M. secretariat@mjs.be

W. www.mjs.be

Jeunes FG TB

Rue Haute 42 - 1000 BRUXELLES

T. 02|506 83 10 - F. 02|502 73 92

M. jeunes@jeunes-fgtb.be

W. www.jeunes-fgtb.be

Faucons rouges

Rue Entre-deux-Portes 7 - 4500 HUY

T. 085|41 24 29 - F. 085|41 29 36

M. info@fauconsrouges.be

W. www.fauconsrouges.be

Tels Quels Jeunes

Rue Marché au Charbon 81 - 1000 BRUXELLES

T. 02|512 45 87 - F. 02|511 31 48

M. jeunes@telsquels.be

W. www.telsquels.be

FCHWB - Ferme des Castors

Rue du Faubourg 16-18 - 6250 AISEAU

T. 071|76 03 22 - 071|74 04 75 - F. 071|76 19 26

M. info@fchwb.be

W. www.fchwb.be

