



Seront-ils des citoyens critiques ?

*Enquête auprès des élèves
de fin d'enseignement secondaire
en Belgique francophone et flamande*

Nico Hirtt

*Appel pour une école démocratique
septembre 2008*

Appel pour une école démocratique

103 Avenue des Volontaires, bte 6

B-1160 Bruxelles

+32 (0)2 735 21 29

aped@ecoledemocratique.org

<http://www.ecoledemocratique.org>



seront-ils des citoyens critiques?

Table des matières

I. L'essentiel en quelques lignes	7
1. Misère des « savoirs citoyens ».....	7
2. Inégaux face à la citoyenneté.....	9
3. Leçons et conclusions.....	10
II. Présentation de l'étude	13
1. Education et démocratie.....	13
2. A quoi bon encore une enquête ?.....	14
3. Qui a participé ?.....	15
III. Un aperçu des réponses	19
1. Comment affronteront-ils la crise de l'énergie ?.....	19
2. Prêts pour combattre le réchauffement climatique ?.....	23
3. Savent-ils lire un graphique à caractère économique ?.....	25
4. Mesurent-ils l'écart entre pays riches et pays pauvres ?.....	28
5. Quelle responsabilité pour le développement durable ?.....	31
6. Ont-ils la mémoire de l'oppression coloniale ?.....	33
7. Ont-ils conscience de leur place dans l'histoire du monde ?.....	35
8. Connaissent-ils leur passé ?.....	39
9. Comprennent-ils le passé ?.....	40
10. Mesurent-ils les inégalités sociales ?.....	44
IV. Leçons de l'analyse statistique	47
1. De très grandes disparités entre les types d'enseignement.....	48
2. Peu de différences entre les deux communautés.....	50
3. D'importantes inégalités entre garçons et filles.....	53
4. Une forte détermination sociale des performances.....	54
5. Allochtones et autochtones : l'école flamande creuse le fossé.....	56
6. Libre et officiel : pas d'effet « Destexhe ».....	58
V. Conclusions	61
1. Des connaissances beaucoup trop lacunaires.....	61
2. Un accès inéquitable à la citoyenneté.....	61
3. Nous refusons que l'école soit un appareil de reproduction.....	62
4. Il faut revoir les programmes et les pratiques.....	63



5. Il faut combattre la sélection et la ségrégation.....	63
--	----

VI. Tableaux détaillés des réponses 65

1. Question n°1 : qu'est-ce qu'une énergie renouvelable ?.....	66
2. Question n°2 : quelles énergies sont renouvelables ?.....	68
3. Question n°3 : comment est produite notre électricité ?.....	71
4. Question n°4 : comment le CO2 réchauffe-t-il le climat ?.....	78
5. Question n°5 : où y a-t-il des moteurs électriques ?.....	80
6. Question n°6 : la transmission du SIDA.....	82
7. Question n°7 : la théorie de Darwin.....	84
8. Question n°8 : graphique sur les émissions de CO2.....	86
9. Question n°9 : graphique sur les émissions de CO2.....	90
10. Question n°10 : génocide des amérindiens.....	92
11. Question n°11 : datation et chronologie.....	94
12. Question n°12 : origine des populations noires d'Amérique.....	106
13. Question n°13 : qui a colonisé quel pays ?.....	108
14. Question n°14 : chronologie des religions.....	110
15. Question n°15 : victimes de la deuxième guerre mondiale.....	112
16. Question n°16 : technologie et révolution industrielle.....	114
17. Question n°17 : droit de vote des femmes.....	116
18. Question n°18 : écarts de revenus.....	118
19. Question n°19 : productions végétales.....	122
20. Question n°20 : consommation de pétrole pour différents pays.....	125
21. Question n°21 : empreinte écologique.....	129

VII. Tableaux de points 133

1. Notes globales, par communauté linguistique.....	133
2. Notes globales, par type d'enseignement.....	136
3. Notes globales, par année d'étude.....	139
4. Notes globales, par quartile socio-économique.....	141
5. Notes en histoire, par communauté linguistique.....	144
6. Notes en histoire, par type d'enseignement.....	146
7. Notes en histoire, par année d'étude.....	149
8. Notes en histoire, par quartile socio-économique.....	152
9. Notes en « environnement », par communauté linguistique.....	154
10. Notes en « environnement », par type d'enseignement.....	157
11. Notes en « environnement », par année d'étude.....	160
12. Notes en « environnement », par quartile socio-économique.....	163
13. Notes en « socio-économie », par communauté linguistique.....	165
14. Notes en « socio-économie », par type d'enseignement.....	168
15. Notes en « socio-économie », par année d'étude.....	170
16. Notes en « socio-économie », par quartile socio-économique.....	173
17. Notes en mathématique, par communauté linguistique.....	176
18. Notes en mathématique, par type d'enseignement.....	178
19. Notes en mathématique, par année d'étude.....	181
20. Notes en mathématique, par quartile socio-économique.....	184



seront-ils des citoyens critiques ?

21. Notes en technologie, par communauté linguistique.....	186
22. Notes en technologie, par type d'enseignement.....	189
23. Notes en technologie, par année d'étude.....	192
24. Notes en technologie, par quartile socio-économique.....	194
25. Notes en sciences, par communauté linguistique.....	197
26. Notes en sciences, par type d'enseignement.....	200
27. Notes en sciences, par année d'étude.....	202
28. Notes en sciences, par quartile socio-économique.....	205

VIII. Annexes

209

1. Le questionnaire d'enquête.....	209
2. Collecte et traitement des données.....	217
3. Calcul de l'indice socio-économique.....	218
4. Calcul des notes globale et thématiques.....	218



seront-ils des citoyens critiques?

I. L'essentiel en quelques lignes

Si l'enseignement ne peut pas changer les rapports sociaux et économiques qui dirigent notre planète, il peut en revanche apporter à ceux qui les subissent la capacité de comprendre le monde et donc d'agir, collectivement, à le transformer. Telle est une des convictions fondatrices de l'Appel pour une école démocratique. Mais quel est réellement, chez les jeunes qui achèvent l'enseignement secondaire, l'état de ces connaissances qui devraient faire d'eux des citoyens critiques, capables de prendre une part active dans l'action politique et sociale ? Aujourd'hui, des études comme PISA permettent d'avoir une idée précise des compétences des élèves dans les domaines des mathématiques de base et de la lecture. Mais nous ne savons à peu près rien de leurs connaissances en histoire, en géographie, en technologie...

Durant les premiers mois de l'année 2008, l'Aped (Appel pour une école démocratique) a réalisé une enquête auprès d'un peu moins de trois mille élèves des classes terminales de l'enseignement secondaire belge, en vue de tester leur maîtrise des savoirs porteurs d'une citoyenneté critique.

I. Misère des « savoirs citoyens »

Voici quelques-uns des enseignements les plus significatifs et les plus inquiétants, tels qu'ils ressortent des réponses des élèves :

Environnement et développement durable

- ~ Seuls 45% des élèves savent ce qu'est une énergie renouvelable.
- ~ 30% des élèves croient (erronément) que l'hydrogène est une source d'énergie renouvelable.
- ~ Trois élèves sur quatre pensent que nous produisons plus de 5% de notre électricité à partir d'énergies renouvelables; un élève sur trois pense que la part d'énergie renouvelable dépasse les 15%
- ~ Près de neuf élèves sur dix ignorent les causes du réchauffement climatique. Plus de 60% confondent l'effet de serre avec le trou dans la couche d'ozone.
- ~ En moyenne, les élèves pensent que notre « empreinte écologie » (belge) peut encore doubler avant d'atteindre la limite des ressources naturelles et minérales disponibles sur terre.



seront-ils des citoyens critiques ?

Comprendre l'économie et les questions sociales

- ~ 75 à 80% des élèves s'avèrent incapables de comprendre et d'interpréter correctement un graphique représentant une croissance relative (sous forme d'indices).
- ~ Seuls 13 à 28% des élèves (selon la façon de leur poser la question) ont une idée à peu près réaliste des écarts de revenus dans notre pays. Les autres n'ont pas d'avis (10%), donnent des réponses incohérentes (20 à 25%) ou tendent à sous-estimer très fortement les inégalités (40 à 50%)

Comprendre les relations Nord-Sud

- ~ Un élève sur deux pense que l'Europe et les USA émettent trois fois moins de CO₂ que la Chine et l'Inde.
- ~ Un élève sur deux pense que les Belges consomment au moins moitié moins de pétrole par personne que les Américains du nord.
- ~ En moyenne, les élèves sous-estiment d'un facteur dix l'écart de richesse (en termes de consommation) entre la Belgique et la Chine; ils sous-estiment d'un facteur 60 l'écart entre la Belgique et le Congo.
- ~ Un élève sur quatre ignore que le Congo a été une colonie belge; dans l'enseignement professionnel plus d'un élève sur deux est dans ce cas.

Se situer dans le temps

- ~ Moins d'un élève sur trois parvient à situer plus ou moins correctement sur une échelle de temps des événements comme l'apparition de la vie sur terre ou l'apparition de l'agriculture.
- ~ Pour un élève sur deux, la naissance du Soleil est antécédente au Big Bang. Pour 15% des élèves — et jusqu'à 20% dans l'enseignement professionnel —, l'homme a été le contemporain des dinosaures.
- ~ Un élève sur deux croit que la religion juive est postérieure au catholicisme. Quatre élèves sur dix situent la naissance de l'islam avant le catholicisme.

Connaître notre passé

- ~ Seul un élève sur trois sait que le Mexique a été une colonie espagnole ou que le Brésil fut portugais. Moins d'un sur dix a entendu que l'Égypte fut un protectorat britannique.
- ~ Un élève sur cinq dans l'enseignement général et près d'un élève sur deux dans le professionnel ignore que les noirs d'Amérique sont les descendants d'esclaves.
- ~ Moins d'un élève sur quatre comprend l'importance historique de la machine à vapeur dans la révolution industrielle du 19^e siècle.



seront-ils des citoyens critiques ?

- ~ A peine un élève sur sept sait que l'URSS fut le pays ayant subi les plus lourdes pertes humaines durant la Deuxième Guerre mondiale. Un sur trois croit que la Belgique figure parmi les quatre pays ayant eu le plus de victimes.

2. Inégaux face à la citoyenneté

Sur base des réponses à ce questionnaire, nous avons construit une échelle de points normalisée, du type utilisé dans les enquêtes PISA : des points qui varient de 0 à 1000, avec une moyenne fixée arbitrairement à 500 et un écart-type de 100. Cela signifie que deux tiers des élèves ont une note comprise entre 400 et 600 points. Cela signifie également que si l'on prend deux élèves au hasard, l'écart entre le « meilleur » et le « moins bon » sera, en moyenne, de l'ordre de 100 points¹.

Outre cette note globale de « citoyenneté critique », nous avons également construit des indices de même type pour différents thèmes : histoire, mathématiques, sciences, sujets socio-économiques, environnement et technologie.

Une telle notation permet ensuite de comparer les « performances » de différents groupes d'élèves. Pour deux groupes choisis aléatoirement, il ne devrait évidemment pas y avoir de différence de points puisque les écarts positifs et négatifs se compensent. Les différences entre groupes sociaux, ethniques, filières, réseaux... sont donc le signe d'inégalités structurelles et d'inéquités dans notre système d'enseignement.

De notre analyse statistique, il ressort que...

- ~ Les élèves qui fréquentent l'**enseignement de qualification** et, en particulier, l'enseignement professionnel, seront nettement moins bien armés que les autres pour exercer leurs droits et leurs devoirs démocratiques. Sur une échelle normalisée de type PISA, les connaissances citoyennes des élèves de l'**enseignement général** se situent au niveau 558 et celles de l'enseignement professionnel à 413, ce qui représente un écart énorme de 145 points, soit plus d' 1,4 fois l'écart-type. C'est dans les compétences de type « sciences humaines » (histoire, économie, problèmes sociaux...) que le fossé entre les types d'enseignement est le plus profond.
- ~ L'écart global entre l'**enseignement francophone** et l'**enseignement flamand** est faible : 7 points seulement en faveur de la Flandre. Les élèves flamands font mieux que les francophones dans les domaines scientifiques, socio-économiques et technologiques. Les francophones font mieux en mathématique² et dans les questions relatives à l'environnement. En histoire les deux communautés sont à égalité.
- ~ Les résultats des **garçons** sont sensiblement meilleurs que ceux des **filles**. On note 36 points d'écart en Communauté française et 41 points en Communauté flamande. Les meilleures performances des garçons par rapport aux filles s'observent dans tous les domaines, sauf en mathématiques.

¹ Pour plus de détails, voir le début du chapitre IV

² En page 51 nous expliquons pourquoi ce résultat n'est pas forcément contradictoire avec les résultats des tests PISA.



- ~ Les résultats sont très étroitement liés à l'**origine sociale des élèves**. Entre le quartile socio-économique inférieur et le quartile supérieur, on observe dans les deux communautés un écart d'environ 95 points.
C'est en histoire, en sciences et dans les sujets socio-économiques que les performances sont le plus fortement déterminées par l'origine sociale des élèves.
- ~ Notre étude confirme ce que PISA avait déjà révélé : le fossé entre **autochtones et allochtones** de deuxième génération est nettement plus important en Flandre qu'en Communauté française (respectivement 59 et 26 points d'écart).
Pareillement, le fait d'avoir une **langue maternelle** autre que la langue de l'école constitue, en Flandre, un handicap deux fois plus lourd qu'en Communauté française sur le plan de l'accès aux savoirs citoyens.
- ~ Dans l'enseignement général on n'observe qu'un faible écart entre les élèves de **l'enseignement libre** et ceux des **écoles officielles** de la Communauté (en faveur des premiers en Flandre, en faveur des seconds chez les francophones).
Dans l'enseignement technique (de qualification) les élèves de l'enseignement officiel subventionné obtiennent les meilleurs scores.
L'enseignement professionnel du réseau libre francophone et du réseau officiel subventionné flamand sont les lanternes rouges du classement.

3. Leçons et conclusions

Le système d'enseignement³ échoue très largement à remplir ce qui devrait pourtant constituer sa tâche première : permettre à chaque jeune de devenir un citoyen capable de prendre une part active dans l'action démocratique et dans les luttes qui transforment le monde.

Les exclus de ce droit sont avant tout les élèves de l'enseignement de qualification, les élèves issus des familles populaires et/ou de l'immigration. Les filles aussi sont fortement désavantagées par rapport aux garçons.

L'étude montre que l'influence du milieu — familial, social, culturel — détermine encore toujours avec une force quasi-mécanique l'accès des jeunes aux connaissances et compétences qui devraient assurer leur capacité à comprendre et à changer le monde.

Sur le plan des politiques éducatives, la première conclusion est l'urgence d'un débat de fond sur la philosophie-même de l'éducation dans nos sociétés : l'école est trop souvent reléguée au rôle de pourvoyeur de main d'oeuvre diversifiée pour un marché du travail imprévisible et dualisé. Former des citoyens critiques ne se réduit pas à apprendre à lire et à calculer, ou à inculquer un peu d'esprit d'entreprise et de flexibilité.

³ L'appellation « système d'enseignement » ou « Ecole » (avec majuscule) ne se confond pas avec « les écoles », et encore moins avec « les enseignants ». Elle désigne avant tout les structures, les moyens financiers et matériels, les programmes, socles de compétences, compétences terminales ou *eindtermen*, les directives, les modes de régulation et les instruments de pilotage. Bien sûr, le système d'enseignement ce sont aussi des écoles concrètes — avec leurs pouvoirs organisateurs, leur compétition et leur positionnement sur le marché scolaire, leurs directions, leurs bâtiments et leurs traditions pédagogiques. Et ce sont aussi des enseignants — avec leur formation, leurs salaires, leur stress, leur épuisement nerveux, leur fatigue, mais aussi, souvent, leur dévouement et leur qualité pédagogique.



seront-ils des citoyens critiques ?

L'École ne doit pas reproduire les conditions de survie de la société existante mais, au contraire, former les acteurs d'un changement de société toujours plus urgent.

Concrètement, cela passe par la réalisation des réformes préconisées dans le programme en dix points de l'Aped qui se trouve à nouveau largement confirmé par la présente étude. En particulier, il faut...

- ~ retarder l'orientation vers des filières qualifiantes en prolongeant le tronc commun d'enseignement général et polytechnique jusqu'à 16 ans; en attendant et après 16 ans, relever le niveau de la formation générale dans les filières qualifiantes;
- ~ combattre la ségrégation sociale dans l'enseignement en remplaçant l'ultra-libéralisme actuel des choix d'école par une gestion directive de la mixité sociale des écoles. Ceci peut être réalisé au moyen d'une carte scolaire souple dont le découpage géographique organiserait la mixité sociale. La réalisation de ce point implique la suppression des réseaux actuels, leur fusion en un unique réseau d'enseignement public.
- ~ revoir les programmes d'enseignement afin d'y introduire davantage de rigueur, de clarté; les programmes doivent laisser une plus grande liberté aux enseignants sur le plan des pratiques pédagogiques, tout en étant plus directifs sur le plan des contenus. Ils doivent en particulier garantir l'acquisition d'un corpus commun de connaissances et de compétences jugées indispensables au citoyen critique du XXI^e siècle; prévoir le contrôle de ces connaissances par des évaluations centralisées.
- ~ une école de la citoyenneté sera aussi une école ouverte, où la présence des élèves ne se limitera pas aux heures de cours journaliers, mais où ceux-ci seront de véritables acteurs de la vie scolaire, dans ses dimensions domestiques et culturelles, mais aussi politiques et sociales, économiques et technologiques. Que tout ceci nécessitera de consacrer à l'enseignement un peu plus que les malheureux 6% du PIB actuels, est une évidence.



seront-ils des citoyens critiques?

II. Présentation de l'étude

I. Education et démocratie

Dans son texte fondateur, l'Aped écrit : « L'école démocratique est celle qui apporte à tous les jeunes les savoirs et les compétences qui donnent force pour comprendre le monde et participer à sa transformation ». Le mot « démocratique » doit donc, ici, être compris dans une double acceptation. L'école démocratique est à la fois celle qui tend à l'équité sociale dans l'accès au savoir ou au diplôme (« tous les jeunes »), et celle qui assure la faisabilité intellectuelle d'une société démocratique (« les savoirs et compétences (pour) comprendre le monde et participer à sa transformation »).

La démocratie est en effet soumise à trois conditions majeures : premièrement, l'existence de dispositions institutionnelles garantissant que le pouvoir émane du peuple ; deuxièmement, l'étendue plus ou moins vaste du champ d'action de ce pouvoir démocratique ; et, troisièmement, la capacité réelle des citoyens de prendre une part active dans ce processus.

Le premier de ces critères est sans doute celui où excellent les sociétés occidentales. Les droits de vote et d'éligibilité, le droit d'association et la liberté de la presse y sont, au moins formellement, garantis. Pourtant, même dans ce domaine rien n'est jamais acquis. Que l'on pense aux entraves à la liberté de manifester (par exemple pour les sans-papiers), aux atteintes au droit de grève (par la mise en place d'une obligation de service minimum), au refus fait aux populations immigrées de participer aux élections, à l'appropriation exclusive, par les partis majoritaires, du temps d'antenne sur les chaînes de télévision et de radio, etc.

Le deuxième critère est bien plus délicat. Si les élections permettent de choisir librement nos représentants, il n'en demeure pas moins que leur champ d'action — et donc le champ d'action de la démocratie — reste désespérément étroit. Aujourd'hui, ce n'est pas le processus démocratique, mais bien la « loi du marché », qui décide de l'embauche ou du licenciement des travailleurs, c'est le marché — entendez : les représentants des détenteurs de capitaux — qui décrète quels biens et quels services seront produits, ce que nous trouverons dans nos assiettes et dans nos supermarchés, ce que nous verrons à la télévision. Même dans les domaines qui sont traditionnellement au coeur des débats politiques, comme la fiscalité, le budget de l'Etat, la politique économique et sociale, on observe que la marge de manoeuvre des élus est étroitement canalisée par les « contraintes des marchés ». Bref, dans un monde où l'essentiel de la vie des hommes et des femmes est fait de production et de consommation, force est de constater que cet « essentiel » échappe encore largement au champ d'action de la démocratie,



Le troisième critère, enfin, est celui où intervient l'école. Que valent les droits démocratiques si l'ignorance empêche une partie du peuple de participer effectivement aux débats de société ? Internet met l'équivalent de dizaines de bibliothèques à la disposition de tous, mais la capacité à maîtriser cet outil ne suit pas le rythme. Et la complexité des enjeux politiques, économiques, culturels, technologiques, environnementaux, augmente sans cesse. La mondialisation démultiplie les conséquences potentielles de toute décision politique, de tout choix technologique ou économique ; l'accélération du rythme du changement raccourcit le temps de réflexion dont on dispose avant d'agir. Plus que jamais, la démocratie exige des citoyens instruits, capables de saisir rapidement les débats de société dans toute leur complexité, capables d'en comprendre les racines historiques, les déterminants technologiques, les enjeux environnementaux, les implications économiques et sociales...

Les générations qui se trouvent aujourd'hui sur les bancs de l'école auront à affronter des crises sans précédent : raréfaction de l'énergie et des matières premières, augmentation de la pauvreté, discriminations sociales urbaines, chute drastique de la mobilité, inégalités nord-sud, crises alimentaires, réchauffement climatique, accès à l'eau potable, afflux de réfugiés et autres mouvements migratoires, pollutions des sols, de l'eau, de l'air, gestion des déchets, montée des communautarismes et des nationalismes,... Si l'on souhaite que les élèves d'aujourd'hui deviennent, demain, des citoyens capables de comprendre ces enjeux, il faudra les doter d'un vaste bagage de culture historique, géographique, scientifique, technologique, économique et mathématique.

Ces savoirs seront un instrument incontournable pour exercer leurs droits et leur pouvoir démocratique dans les limites des institutions existantes ; ils leur seront une arme dans la conquête d'une démocratie économique et sociale encore à construire et dans la quête d'une société qui offrira enfin à tous les Hommes la promesse d'un développement durable et de la justice sociale.

2. A quoi bon encore une enquête ?

Nous disposons aujourd'hui d'instruments nombreux et pointus pour évaluer les systèmes éducatifs. Les enquêtes PISA, en particulier, permettent de se faire une idée assez précise des performances moyennes des élèves et des niveaux d'inégalité entre élèves de différentes origines. Malheureusement, PISA souffre aussi d'une grave lacune : cette enquête porte exclusivement sur les compétences élémentaires en mathématique, lecture et sciences vers la fin de l'enseignement secondaire inférieur. Il s'agit là d'un choix délibéré, dicté par les priorités éducatives de l'OCDE, le commanditaire des études PISA. Le centre de réflexion stratégique du capitalisme mondial a en effet formulé, depuis plus de dix ans, une liste de compétences de base censées garantir l'adaptabilité et l'employabilité de la main d'oeuvre sur un marché du travail instable, imprévisible et fortement polarisé. PISA mesure essentiellement cela : les jeunes disposent-ils, vers 15 ans, des compétences communes requises aujourd'hui par le marché du travail ? En d'autres mots : nos systèmes éducatifs constituent-ils, comme le



recommande l'OCDE, « un facteur-clef de l'accumulation de capital humain et de la croissance économique »⁴.

Bien sûr, les compétences en lecture, mathématique et science, telles qu'évaluées par PISA, ont aussi une grande utilité citoyenne. On ne maîtrise pas les enjeux économiques ou sociaux sans savoir lire et calculer. D'ailleurs, l'Aped a fréquemment utilisé les données de l'étude PISA pour alimenter sa réflexion et son discours sur l'enseignement. Cependant, la citoyenneté critique ne peut se réduire à une vision étriquée de l'enseignement.

Au moment où ils terminent leurs études secondaires, que savent les jeunes des racines historiques du racisme ou du sous-développement ? Quelle connaissance possèdent-ils des aspects technologiques et économiques de la crise énergétique ? Ont-ils une perception correcte des inégalités sociales chez nous et des inégalités nord-sud à l'échelle mondiale ? Savent-ils extraire de façon pertinente l'information essentielle figurant sur un graphique ou un tableau à portée sociale ou économique ?

Devant des questions comme celles-là, l'enquête PISA reste essentiellement muette. Or, c'est pourtant bien là que se situe, selon nous, l'enjeu premier de la démocratisation de l'enseignement. Voilà pourquoi l'Aped a décidé, en juin 2007, de se lancer dans l'aventure d'une enquête sur les « savoirs citoyens critiques » à la fin de l'enseignement secondaire.

3. Qui a participé ?

Durant les mois d'été 2007, nous avons réuni un groupe de travail constitué de professeurs de différentes disciplines de l'enseignement secondaire. Ceux-ci ont planché sur un questionnaire couvrant la diversité des thèmes que nous souhaitions aborder : les problèmes d'environnement ou la connaissance des réalités socio-économiques bien sûr, mais aussi leurs racines historiques, leur contexte technologique, ainsi que la capacité de mobiliser des savoirs scientifiques ou mathématiques pour aborder ces problèmes. Le questionnaire comprenait également une série de questions personnelles permettant de situer chaque élève dans un contexte social, culturel ou par rapport à son parcours scolaire.

L'automne 2007 fut consacré à la mise en route pratique de l'opération. Il nous a fallu trouver quelque 70 professeurs, appartenant aux deux régimes linguistiques, aux différents réseaux et filières d'enseignement, qui acceptaient de faire participer une ou plusieurs de leurs classes de 5e, 6e ou 7e année secondaire à l'enquête. Enfin, l'enquête proprement dite eut lieu durant les premiers mois de 2008.

Au total, 3081 élèves y ont participé. Pour diverses raisons, un certain nombre de questionnaires ont dû être écartés ou n'ont pas été rentrés ou encodés à temps. Ce sont finalement 2748 élèves qui constituent notre échantillon. Voici (tableau 1) la répartition de cet échantillon selon les deux communautés et selon le type d'enseignement.

⁴ OCDE, Le financement de l'éducation, investissements et rendements, Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde, Paris, 2002



Tableau 1

Répartition de l'échantillon de l'enquête SCC-2008 avant pondération
selon le régime linguistique et le type d'enseignement

Type d'enseignement	F	N	Total
Enseignement général	764	716	1480
Enseignement technique de transition	156	—	156
Enseignement technique de qualification	447	175	622
Enseignement professionnel	311	179	490
Total	1678	1070	2748

On observe une sur-représentation de l'enseignement francophone par rapport à l'enseignement néerlandophone et de l'enseignement général par rapport aux enseignements de qualification. Ceci ne porte cependant pas à conséquence : lors du dépouillement de l'enquête, des calculs de pondération ont permis de reconstituer un échantillon représentatif⁵ de la répartition réelle des élèves par régime linguistique, réseau, type d'enseignement, année et sexe. Le tableau 2, ci-dessous, fournit la répartition de l'échantillon après pondération.

Tableau 2

Répartition de l'échantillon de l'enquête SCC-2008 après pondération,
selon le régime linguistique et le type d'enseignement

Type d'enseignement	F	N	Total
Enseignement général	535	637	1172
Enseignement technique de transition	88	—	88
Enseignement technique de qualification	338	582	920
Enseignement professionnel	279	289	568
Total	1240	1508	2748

Si l'on exprime cette répartition en pourcentages, on obtient des chiffres très proches de la distribution réelle des élèves dans les différentes filières d'enseignement secondaire du troisième degré.

Pareillement, les techniques de pondération ont permis de corriger la répartition des élèves par réseau. Notre échantillon de départ comportait en effet une sur-représen-

⁵ Ces techniques consistent à attribuer à chaque élève un « poids » différent. Ainsi, les élèves flamands reçoivent-ils ici un poids légèrement supérieur aux élèves francophones. Notre pondération prend en compte le régime linguistique, le réseau d'enseignement (officiel de la Communauté, officiel subventionné ou libre), le type d'enseignement (général, TT, TQ, professionnel), l'année d'étude (5, 6, 7) et le sexe.



seront-ils des citoyens critiques ?

tation des élèves des réseaux officiels par rapport au réseau libre. Le tableau 3 fournit les répartitions par réseaux, avant et après pondération.

Tableau 3

Répartition de l'échantillon de l'enquête SCC-2008,
avant et après pondération, selon le réseau d'enseignement

	Brut	Pondéré
Enseignement de la Communauté	772	546
Enseignement officiel subventionné	579	339
Enseignement libre	1397	1864
Total	2748	2748



seront-ils des citoyens critiques?

III. Un aperçu des réponses

Dans la sixième partie de ce rapport nous reviendrons en détail sur les réponses à toutes les questions de l'enquête. Pour l'instant nous voulons surtout épingler quelques observations qui nous ont semblé particulièrement remarquables.

1. Comment affronteront-ils la crise de l'énergie ?

Une première série de questions portait sur la problématique de l'énergie et, en particulier, des énergies renouvelables. Ainsi, la question n° 1 demandait-elle aux élèves de retrouver, parmi une liste de six propositions, la définition correcte de ce qu'est une énergie renouvelable.

On constate qu'à la fin de l'enseignement secondaire, beaucoup (21,9%) confondent énergie renouvelable et « énergie produite par la nature » (or le pétrole, le gaz et le charbon ne sont pas considérés comme renouvelables mais ils furent bel et bien produits par la nature). D'autres (15,7%) croient qu'une énergie renouvelable est « une énergie propre, une énergie qui ne pollue pas » ce qui n'est assurément pas le cas des biocarburants. Seuls 45,6% des élèves ont compris que la caractéristique essentielle d'une énergie « renouvelable » est d'être... renouvelable ! C'est-à-dire d'être virtuellement « inépuisable ».

Tableau 4

Question 1 : « Qu'appelle-t-on une énergie renouvelable ? »

Pourcentage de bonnes réponses dans une liste de six réponses proposées.

Enseignement général (ou technique de transition)	57,9 %
Enseignement technique (qualification)	39,7 %
Enseignement professionnel	28,9 %
Enseignement francophone	42,9 %
Enseignement néerlandophone	47,8 %
Total	45,6 %



seront-ils des citoyens critiques ?

Le tableau 4 montre que la difficulté de définir le concept d'énergie renouvelable est plus élevée dans l'enseignement de qualification⁶ et particulièrement dans l'enseignement professionnel, où seul un élève sur quatre répond correctement. Ce constat de carence des apprentissages citoyens dans l'enseignement professionnel va s'imposer tout au long du dépouillement de l'enquête. C'était prévisible, dira-t-on. Sans doute, mais l'ampleur des lacunes a tout de même de quoi faire frémir.

On notera également, pour cette question, une légère différence entre l'enseignement francophone et l'enseignement néerlandophone, en faveur de ce dernier. Nous verrons cependant par la suite que ce différentiel « nord-sud » ne peut certainement pas être généralisé à l'ensemble des matières.

En revanche, on n'observe presque pas de différences entre les scores des élèves de 5e (43 % de bonnes réponses) et de 6e année (47,6%).

A la question n°2, les élèves devaient indiquer, pour différentes formes d'énergie, si celles-ci pouvaient être considérées comme renouvelables ou non. Le tableau 5 fournit les pourcentages d'élèves considérant chacune de ces formes d'énergie comme étant renouvelable.

Tableau 5

Question 2 : « Parmi les sources d'énergie suivantes, lesquelles peuvent être considérées comme des énergies renouvelables ? »

Pourcentage de réponses positives, par type d'enseignement.

Type d'énergie	G	TQ	P	TOTAL
Charbon	5,2 %	12,7 %	11,5 %	9,0 %
Hydro-électricité	85,3 %	66,3 %	62,8 %	74,3 %
Hydrogène	31,8 %	30,7 %	28,2 %	30,7 %
Uranium	5,9 %	10,1 %	14,4 %	9,1 %
Biocarburants	31,1 %	23,1 %	17,0 %	25,5 %
Eolienne	93,8 %	83,3 %	68,5 %	85,1 %
Pétrole	2,6 %	9,5 %	12,7 %	7,0 %
Solaire	95,1 %	86,5 %	76,6 %	88,4 %
Géothermie	61,9 %	50,2 %	36,7 %	52,8 %
Gaz naturel	10,1 %	19,5 %	23,2 %	16,0 %

(Les réponses correctes sont indiquées par un fond grisé)

Les énergies renouvelables les mieux identifiées sont, sans grande surprise, l'énergie éolienne et le solaire, avec plus de 85% de réponses correctes. Remarquons cependant

⁶ Dans ce tableau et dans ceux qui suivent, nous avons regroupé l'enseignement technique de transition (qui n'existe qu'en Communauté française) avec l'enseignement général. En effet, les élèves y suivent la même formation commune.



que dans l'enseignement professionnel près d'un élève sur trois ignore que l'énergie éolienne est renouvelable et un sur quatre l'ignore pour l'énergie solaire.

Les réponses sont moins bonnes pour l'énergie hydro-électrique qui n'est reconnue comme « renouvelable » que par trois élèves sur quatre. La géothermie, également renouvelable, est admise comme telle par un élève sur deux, signe sans doute que la plupart des autres ignorent ce qu'est cette énergie. Quant aux biocarburants, un élève sur quatre seulement les considère comme « renouvelables ». Sans doute retrouve-t-on ici la confusion entre « renouvelable » et « produit par la nature ».

La majorité des élèves ont bien compris que les énergies fossiles ne sont pas renouvelables. Mais il subsiste des doutes importants. Ainsi un élève sur quatre, dans l'enseignement professionnel, croit-il que le gaz naturel est une énergie renouvelable. 14% pensent de même de l'uranium.

Un résultat particulièrement inquiétant est celui de l'hydrogène. 30% des élèves croient que celui-ci constitue une énergie renouvelable. Sans doute est-ce là le résultat d'une confusion savamment entretenue par l'industrie automobile, qui mène campagne sur campagne afin de présenter l'hydrogène comme une alternative aux combustibles fossiles. En réalité, comme on devrait le savoir, l'hydrogène n'est pas une source d'énergie mais seulement un vecteur énergétique. En clair, le gaz d'hydrogène n'est pas disponible tel quel sur terre; il faut le produire par des processus chimiques ou électriques qui consomment de l'énergie en quantité forcément supérieure à celle qui sera restituée par la combustion de l'hydrogène.

Toujours dans le domaine de l'énergie, la question n°3 demandait aux élèves d'estimer l'ordre d'importance des différentes sources énergétiques à la base de la production d'électricité en Belgique. Deux leçons principales se dégagent de l'analyse des réponses. Premièrement les élèves surestiment énormément la part actuelle des énergies renouvelables dans cette production. Ainsi, 44% des élèves estiment entre 5 et 15% la part de l'énergie éolienne; 33% l'estiment entre 15 et 50%. Pas même un élève sur cent ne sait que l'éolien représente moins de 1% de la production électrique (0,2% en réalité)⁷. Les résultats sont du même ordre pour le solaire et l'énergie hydraulique dont la production est extrêmement surestimée. A l'inverse, la part des énergies nucléaire et fossiles est très largement sous-estimée.

Le tableau 6, qui compare les réponses moyennes des élèves avec les données réelles, synthétise fort bien ces constats.

⁷ <http://mineco.fgov.be> et <http://ec.europa.eu> (2007)



seront-ils des citoyens critiques ?

Tableau 6

Question 3 : « Pour chacun des types d'énergie suivants, quel est, selon toi, son pourcentage approximatif dans la production d'électricité en Belgique ? »

Comparaison des réponses moyennes des élèves et de la situation réelle

Source d'énergie	Moyennes élèves	Situation réelle
Nucléaire	37,5 %	54,7 %
Eoliennes	16,0 %	0,2 %
Hydraulique	15,3 %	0,3 %
Solaire	16,0 %	< 0,1 %
Fossile	33,5 %	40,6 %
Autres	10,5 %	4,1 %

On notera, dans le tableau 6, que la somme des moyennes des réponses des élèves donne un résultat nettement supérieur à 100%. C'est là encore le témoignage d'une triste réalité : quatre élèves sur dix indiquent des pourcentages dont le total ne fait pas (même approximativement) 100%. La situation est, à cet égard, particulièrement dramatique dans l'enseignement professionnel où trois élèves sur dix obtiennent des totaux dépassant... 180% !



2. Prêts pour combattre le réchauffement climatique ?

Outre les questions portant sur la consommation d'énergie, d'autres questions abordaient plus directement la problématique du réchauffement climatique. A la question n°4, nous demandions aux élèves de choisir, parmi cinq réponses proposées, celle qui expliquait correctement le « mécanisme du réchauffement climatique ». Il s'agissait en fait de vérifier si les élèves comprenaient ce qu'est l'effet de serre.

Tableau 7

Question 4 : « Le CO₂ produit lors de la consommation de pétrole, de gaz ou de charbon est l'une des causes majeures du réchauffement climatique global. Par quel mécanisme principal ce réchauffement se produit-il ? »

Pourcentages de réponses, par type d'enseignement.

	G	TQ	P	Total
a) Le CO ₂ émis à haute température réchauffe l'atmosphère	3,2 %	10,7 %	16,7 %	8,5 %
b) Le CO ₂ détruit l'ozone et ainsi les rayons solaires passent plus facilement	64,8 %	65,5 %	54,8 %	63,0 %
c) Le CO ₂ emprisonne le rayonnement infrarouge près du sol	15,9 %	10,0 %	9,4 %	12,6 %
d) Le CO ₂ capte les rayons solaires, ce qui chauffe l'atmosphère	13,0 %	9,4 %	10,1 %	11,2 %
e) Le CO ₂ empêche la formation des nuages, ce qui chauffe la terre	0,7 %	1,6 %	4,5 %	1,8 %
Pas de réponse ou invalide	2,4 %	2,9 %	4,5 %	3,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

La situation est réellement inquiétante. Seuls 12% des élèves comprennent le mécanisme du réchauffement climatique. La majorité (63%) confondent l'effet de serre et la destruction de la couche d'ozone. 11,2% croient que la cause du rayonnement réside dans l'absorption du rayonnement solaire direct par le CO₂ (ce phénomène existe mais son impact est tout à fait secondaire en regard de l'effet de serre).

L'analyse des résultats par type d'enseignement est particulièrement éclairante. Sans grande surprise, c'est dans l'enseignement général que les bonnes réponses sont les plus nombreuses (15,9%). En revanche, c'est aussi là que la confusion avec le trou dans la couche d'ozone est la plus forte (64,8%) peut être simplement parce que ce sont surtout ces élèves-là qui ont entendu parler du problème de l'ozone...

Dans l'enseignement professionnel beaucoup d'élèves (16,7%) imaginent que c'est la température élevée des gaz d'échappements qui cause le réchauffement global de la



seront-ils des citoyens critiques ?

planète. Ils sont presque deux fois moins nombreux (9,4%) à avoir compris l'effet de serre.

Les réponses ventilées par communauté linguistique (tableau 8) ne manquent pas non plus d'intérêt. Voilà typiquement un domaine où les performances des élèves de la Communauté flamande sont sensiblement inférieures à celles de la Communauté française. En Flandre, seuls 6,7% des élèves indiquent la bonne réponse à cette question, 14% croient à l'absorption du rayonnement solaire et 68% confondent effet de serre et trou dans la couche d'ozone.

Tableau 8

Question 4 : « Le CO₂ produit lors de la consommation de pétrole, de gaz ou de charbon est l'une des causes majeures du réchauffement climatique global. Par quel mécanisme principal ce réchauffement se produit-il ? »

Pourcentages de réponses, par régime linguistique

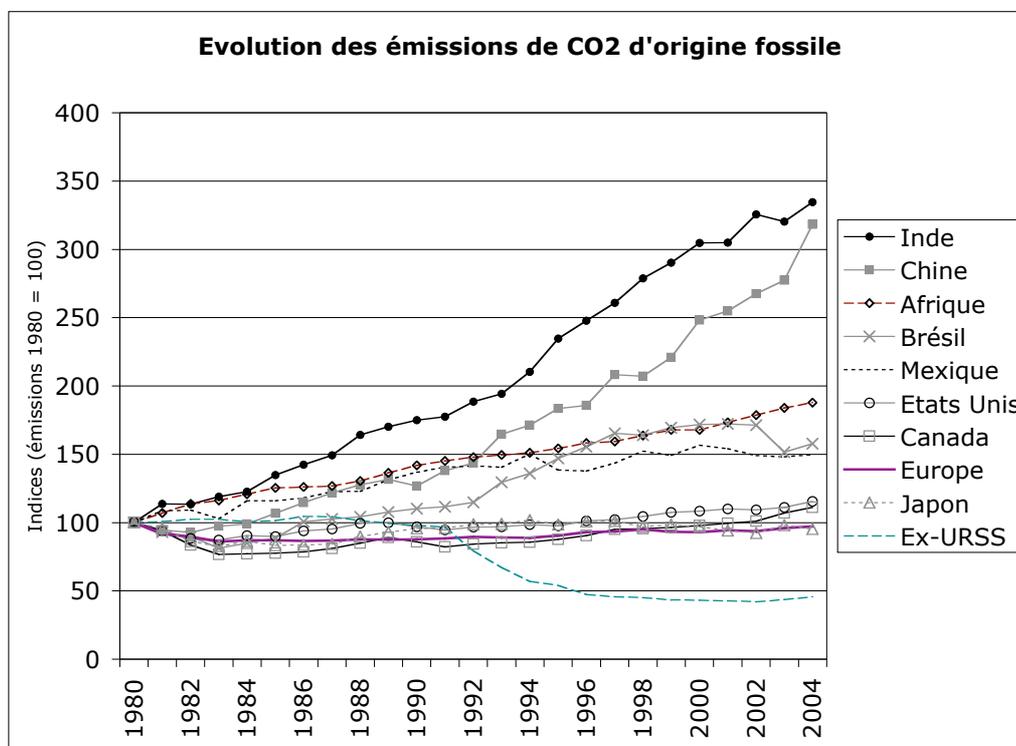
	F	N	Total
a) Le CO ₂ émis à haute température réchauffe l'atmosphère	8,8 %	8,2 %	8,5 %
b) Le CO ₂ détruit l'ozone et ainsi les rayons solaires passent plus facilement	56,6 %	68,2 %	63,0 %
c) Le CO ₂ emprisonne le rayonnement infra-rouge près du sol	19,8 %	6,7 %	12,6 %
d) Le CO ₂ capte les rayons solaires, ce qui chauffe l'atmosphère	7,8 %	14,0 %	11,2 %
e) Le CO ₂ empêche la formation des nuages, ce qui chauffe la terre	1,6 %	1,9 %	1,8 %
Pas de réponse ou invalide	5,4 %	1,0 %	3,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



3. Savent-ils lire un graphique à caractère économique ?

Nous restons dans le domaine des émissions de CO₂, mais cette fois ce ne sont plus les connaissances que nous allons tester. A la question 8 il était demandé d'observer un graphique indiquant l'évolution des émissions de CO₂ (d'origine fossile) pour différents pays ou régions du monde. Il s'agissait d'un graphique en indices (le niveau d'émission de 1980 valait 100) ce qui était clairement indiqué le long de l'axe des ordonnées et qui devait normalement sauter aux yeux puisque tous les pays partaient du niveau 100.

Voici ce graphique :



La première question posée aux élèves était de déterminer, pour la Chine et pour l'Afrique, de combien de pour cent leurs émissions avaient crû entre 1980 et 2004. La bonne réponse se situe, comme on le voit, aux alentours de 220 % pour la Chine (passe de l'indice de 100 à 320) et vers les 90% pour l'Afrique (l'indice passe de 100 à 190).



Tableau 9

Question 8 : « Observe attentivement ce graphique et calcule approximativement de combien de pour cent les émissions de CO₂ ont augmenté en Chine et en Afrique »

Pourcentages de bonnes réponses, par type d'enseignement

	G	TQ	P	TOTAL
Réponses correctes pour la Chine (entre 200 et 250%)	34,8 %	13,8 %	6,0 %	21,8 %
Réponses correctes pour l'Afrique (entre 70 et 110%)	39,0 %	18,4 %	9,9 %	26,1 %

Moins d'un élève sur quatre s'avère capable, en fin d'enseignement secondaire, de traduire un graphique de croissances en pourcentages. Dans l'enseignement professionnel on tombe à moins d'un élève sur dix possédant cette compétence. On notera que les réponses sont un peu meilleures pour l'Afrique que pour la Chine. Sans doute parce que dans le cas de ce dernier pays la croissance était supérieure à 100%.

Nous demandions également aux élèves de choisir, parmi différentes interprétations de ce graphique, celles qui leur semblaient correctes (tableau 10). Ils pouvaient cocher plusieurs cases.

Tableau 10

Question 9 : « Toujours à propos du graphique ci-dessus, lesquelles des conclusions suivantes te paraissent exactes ? »

Pourcentages d'élèves ayant coché chaque réponse, par type d'enseignement.

	G	TQ	P	TOTAL
a) La Chine et l'Inde émettent le plus de CO ₂	67,8 %	85,5 %	82,3 %	76,7 %
b) Ce graphique ne permet pas de dire où les émissions ont le plus augmenté	4,2 %	7,3 %	6,9 %	5,8 %
c) L'Europe et les USA n'émettent presque pas de CO ₂	11,2 %	28,4 %	24,5 %	19,7 %
d) L'Europe et les USA émettent trois fois moins de CO ₂ que la Chine et l'Inde	46,5 %	54,0 %	45,6 %	48,8 %
e) En Europe et aux USA, les émissions de CO ₂ n'ont presque pas augmenté	71,5 %	52,6 %	39,0 %	58,4 %
f) Ce graphique ne permet pas de dire qui émet le plus de CO ₂	30,1 %	9,3 %	7,4 %	18,4 %
g) Ce sont les pays de l'ex-URSS qui émettent le moins de CO ₂	55,9 %	61,8 %	56,2 %	57,9 %



seront-ils des citoyens critiques ?

Alors que le graphique permettait seulement de comparer les évolutions relatives d'émissions de CO₂, une large majorité d'élèves croient pouvoir en tirer des conclusions quant aux émissions absolues. Ainsi trois quarts des élèves (et jusqu'à 82% dans l'enseignement professionnel) concluent-ils que l'Inde et la Chine sont les pays qui émettent le plus de CO₂. Et la moitié des élèves croient que « *l'Europe et les USA émettent trois fois moins de CO₂ que la Chine et l'Inde* ». Outre que ces conclusions ne correspondent pas du tout à l'information fournie par le graphique, elles témoignent en outre d'une grave méconnaissance de la réalité économique des pays dits « émergents » que sont la Chine et l'Inde. Ceci va apparaître avec plus de force encore au fil de quelques questions portant explicitement sur les inégalités Nord-Sud.



4. Mesurent-ils l'écart entre pays riches et pays pauvres ?

A la question 20 nous demandions aux élèves d'estimer la consommation de pétrole par habitant dans trois pays, Belgique, Chine et Congo, en la comparant à celle d'un pays de référence, les Etats-Unis, dont la consommation était donnée (25 barils de pétrole par an).

Commençons par la Belgique. La consommation réelle est de 22 barils par an et par habitant dans notre pays. En d'autres mots, elle n'est que légèrement inférieure à celle des Américains. Les réponses des élèves figurent au tableau II, sous forme de rapports entre consommation en Belgique et aux USA.

Tableau II

Question 20 : « Sachant qu'un Américain consomme en moyenne 25 barils de pétrole par an, essaye d'estimer ce que consomme un Belge, un Chinois, un Congolais »

Répartition des réponses des élèves, selon le rapport entre la consommation belge et la consommation US, par type d'enseignement

Belgique / USA	G	TQ	P	TOTAL
< 0,6	56,1 %	52,3 %	42,2 %	51,8 %
0,6 à 0,8	29,3 %	23,6 %	25,0 %	26,5 %
0,8 à 1	5,2 %	4,0 %	2,3 %	4,2 %
1 à 1,5	4,1 %	7,5 %	8,2 %	6,1 %
> 1,5	3,4 %	5,3 %	12,7 %	6,0 %
Nuls et invalides	1,9 %	7,3 %	9,6 %	5,4 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Moyennes des réponses (réalité = 0,88)	0,64	0,65	0,79	0,67

Plus d'un élève sur deux pense qu'un Belge consomme moins de 60% du pétrole que consomme un Américain. Encore un bon quart des élèves estiment notre consommation entre 60 et 80% de celle d'un citoyen US. Cette surestimation flagrante de l'écart entre les USA et la Belgique est plus forte dans l'enseignement général que dans l'enseignement de qualification.

Inversement, c'est dans l'enseignement professionnel qu'on observe la plus grande exagération de la consommation belge : 12,7 % de ces élèves vont jusqu'à croire que nous consommerions 50% de pétrole en plus que les Américains.

Il faut tenir compte de ceci lorsqu'on évalue la dernière ligne du tableau, qui indique les réponses moyennes des élèves. Le rapport moyen de 0,67 peut paraître assez proche de la réalité (0,88), mais il traduit en fait une moyenne entre de fortes sous-estimations de notre consommation par une majorité des élèves et une forte sur-estima-



seront-ils des citoyens critiques ?

tion par une fraction plus petite, mais non négligeable, des autres.

Au final, seuls 4% des élèves ont une estimation à peu près correcte de la consommation de pétrole des Belges par rapport à la consommation des Américains : les rapports Belgique/USA qu'ils proposent se situent entre 0,8 et 1 (pour un rapport réel de 0,88). Signalons encore que les réponses à cette question présentent peu de variations entre les deux communautés linguistiques.

Alors qu'ils surestiment ainsi l'écart de richesse entre la Belgique et les USA, la comparaison avec la Chine et le Congo va montrer que les élèves sous-estiment tout aussi gravement l'écart économique entre la Belgique et les pays du Tiers Monde.

Tableau 12

Question 20 : « Sachant qu'un Américain consomme en moyenne 25 barils de pétrole par an, essaye d'estimer ce que consomme un Belge, un Chinois, un Congolais »

Répartition des élèves selon le rapport entre la consommation belge et la consommation chinoise, par type d'enseignement.

Belgique/Chine	G	TQ	P	TOTAL
< 0,5	15,9 %	21,0 %	26,4 %	19,8 %
0,5 à 1	33,1 %	27,3 %	27,2 %	29,9 %
1 à 2	38,0 %	28,7 %	25,1 %	32,1 %
2 à 5	8,1 %	13,0 %	8,3 %	9,8 %
> 5	2,7 %	2,5 %	3,1 %	2,7 %
Nuls et invalides	2,2 %	7,6 %	10,0 %	5,7 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Moyennes des réponses (réalité = 12,2)	1,38	1,38	1,41	1,39

Dans le tableau 12 nous comparons les réponses des élèves pour la Belgique à leurs réponses pour la Chine. Signalons qu'en réalité, un Chinois moyen consomme 1,8 barils de pétrole par an, soit 12 fois moins qu'un Belge.

Presque un élève sur deux pense qu'un Belge consomme moins de pétrole qu'un Chinois. Il s'en trouve même 19,8 % pour imaginer que la consommation d'un Belge est (au moins) deux fois inférieure à celle d'un Chinois. Les autres élèves sont conscients que la Chine est un pays plus pauvre que la Belgique, mais ils sous-estiment gravement le niveau de cette pauvreté. Pour 32 % des élèves, la consommation de pétrole d'un Belge vaut 1 à 2 fois celle d'un Chinois. Pour 10 %, cet indicateur du rapport de richesse économique s'élève entre 2 et 5. Seuls 2,7 % l'estiment supérieur à 5 et se rapprochent ainsi de la réalité, à savoir qu'un Belge consomme 12,2 fois autant de pétrole qu'un Chinois.



seront-ils des citoyens critiques ?

La dernière ligne du tableau nous montre que les élèves croient, en moyenne, qu'un Belge consommerait seulement 1,39 fois ce que consomme un Chinois...

Dans la cas du Congo, l'écart entre la réalité et les estimations des élèves est tout aussi flagrant. En réalité, un Congolais consomme en moyenne 0,05 barils de pétrole par an, soit 440 fois moins qu'un Belge. Voici ce qu'en pensent les élèves belges en fin d'enseignement secondaire.

Tableau 13

Question 20 : « Sachant qu'un Américain consomme en moyenne 25 barils de pétrole par an, essaye d'estimer ce que consomme un Belge, un Chinois, un Congolais »

Répartition des élèves selon le rapport entre la consommation belge et la consommation congolaise, par type d'enseignement.

Belgique / Congo	G	TQ	P	TOTAL
< 1	6,2 %	10,9 %	22,1 %	11,2 %
1 à 5	53,2 %	58,0 %	49,7 %	54,0 %
5 à 20	32,2 %	15,4 %	12,7 %	22,4 %
20 à 100	4,0 %	6,6 %	2,8 %	4,6 %
> 100	1,1 %	0,2 %	0,0 %	0,6 %
Nuls et invalides	3,3 %	9,0 %	12,6 %	7,2 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Moyennes des réponses (réalité = 440)	8,91	6,22	4,40	7,11

Si la majorité des élèves savent que les Belges consomment davantage de pétrole que les Congolais (quoique 22% des élèves de l'enseignement professionnel pensent le contraire) ils sous-estiment en revanche énormément l'écart de développement entre la Belgique et son ancienne colonie. La moitié pensent que le Congo est 1 à 5 fois plus pauvre que la Belgique. Un quart estime l'écart à un facteur compris entre 5 et 20. Mais seulement 0,6% des élèves (à peine une quinzaine d'individus de notre échantillon) a une vue relativement correcte en estimant la consommation congolaise à moins d'un centième de la consommation belge. En moyenne, les élèves estiment que le Belge est 7 fois plus riche (en termes de consommation pétrolière) que le Congolais; or la réalité est que le Belge consomme plus de 400 fois ce que consomme le Congolais.

Dans ces conditions, on peut sérieusement s'inquiéter quant à la capacité des futurs citoyens à avoir une vue correcte sur l'absence d'équité dans les rapports économiques entre les pays du "sud" et du "nord" ou encore leur capacité de juger de façon critique les politiques de notre pays en matière de coopération au développement, de commerce extérieur ou de politique étrangère.



5. Quelle responsabilité pour le développement durable ?

Le constat qui précède va se confirmer lorsqu'on demande aux élèves de juger de la responsabilité de différents pays sur le plan de l'épuisement des ressources de la planète et de leur pression écologique. La question 21 leur proposait de comparer l'empreinte écologique d'un Belge à celle d'un Américain et d'un Chinois. Il leur était également demandé de la comparer aux ressources effectivement disponibles.

Tableau 14

Question 21 : « Chaque Belge utilise en moyenne 5,6 hectares de terres pour assurer son approvisionnement en énergie, nourriture, vêtements, transports, etc. C'est ce qu'on appelle son "empreinte écologique". Essaye d'estimer (a) l'empreinte écologique d'un Américain (US), (b) l'empreinte écologique d'un Chinois et (c) l'empreinte disponible en moyenne pour chaque habitant de la terre. »

Réponses moyennes des élèves, par type d'enseignement, par régime linguistique et globalement, comparées à la situation réelle

	Type d'enseignement			Communauté		Total	Situation réelle
	G	TQ	P	F	N		
USA	78,5	76,0	73,2	72,5	80,0	76,6	9,6
Chine	7,0	19,0	17,1	10,7	14,6	12,8	1,6
Disponible	8,1	18,6	15,3	9,0	15,9	12,8	1,8

En analysant les réponses au tableau 14, il faut garder à l'esprit que l'empreinte écologique moyenne d'un Belge est de 5,6 hectares.

Aux deux premières lignes du tableau on observe une fois de plus ce double mouvement : d'une part une très forte surestimation (d'un facteur 8) des écarts entre la Belgique et les USA; d'autre part une totale méconnaissance de la réalité économique et écologique d'un pays du tiers monde comme la Chine. En moyenne, les élèves estiment en effet que l'empreinte écologique d'un Chinois est plus du double de celle d'un Belge. Or, en réalité, le rapport est de 1 à 3,5 dans le sens contraire.

Ainsi, la vision du monde, et de notre place dans ce monde, telle qu'elle semble partagée par la majorité des élèves en fin d'enseignement secondaire, se résume ainsi : entre les USA, très riches, et le Congo, très pauvre, se situent sur pied d'égalité des pays intermédiaires comme la Chine (assez riche) et la Belgique (plutôt pauvre).

Quant à la dernière ligne du tableau 14, elle a de quoi faire frémir tous ceux qui tentent d'oeuvrer en faveur d'un développement durable : les élèves estiment en moyenne que nous pouvons encore augmenter de plus de 100% nos ponctions sur les ressources de la planète. Alors que notre empreinte écologique actuelle équivaut déjà à trois fois les ressources disponibles par habitant, les élèves imaginent que l'empreinte écologique disponible par habitant de la terre serait de 12,8 hectares, soit plus du



seront-ils des citoyens critiques ?

double de celle d'un citoyen Belge moyen (5,6 ha). Même dans l'enseignement général, les réponses sont très inquiétantes.

Pour cette question, nous observons également des différences entre les deux communautés, suffisamment importantes pour qu'elles méritent d'être mentionnées. On remarque en effet que les élèves des écoles flamandes ont une plus mauvaise perception des réalités de l'inégalité nord-sud et de notre pression écologique que leurs condisciples francophones. C'est un des exemples qui illustre que la tendance observée aux enquêtes PISA pour les compétences en mathématique, science et lecture, ne semble pas toujours se vérifier dans le domaine des connaissances et compétences liées aux problématiques socio-économiques.



6. Ont-ils la mémoire de l'oppression coloniale ?

Nous venons de voir combien les élèves sont peu informés de l'état réel des inégalités Nord-Sud. Voyons maintenant s'ils connaissent la responsabilité des pays riches dans la situation de sous-développement de leurs anciennes colonies.

La question 13 invitait les élèves à indiquer quels pays européens avaient jadis colonisé ou dominé d'une quelconque façon certains pays du tiers-monde. Le tableau 15 indique les taux de réponses correctes.

Tableau 15

Question 13 : « Parmi les pays suivants, certains ont été jadis entièrement ou partiellement sous le contrôle (colonie, protectorat...) d'un pays européen. Si c'est le cas, indique le nom du pays européen en question ».

Pourcentages de réponses correctes, par type d'enseignement

Pays	Réponse correcte	G	TQ	P	Total
Algérie	France	64,3 %	50,0 %	31,1 %	52,7 %
Turquie	—	59,1 %	59,8 %	46,6 %	56,7 %
Inde	GB	57,1 %	34,6 %	17,9 %	41,5 %
Brésil	Portugal	43,8 %	35,5 %	17,4 %	35,6 %
Congo (RPD)	Belgique	90,2 %	68,3 %	47,3 %	74,0 %
Egypte	GB	14,3 %	9,4 %	1,0 %	9,9 %
Mexique	Espagne	49,4 %	33,0 %	17,2 %	37,2 %
Vietnam	France	15,0 %	8,6 %	1,5 %	10,1 %
Japon	—	74,8 %	70,6 %	54,1 %	69,1 %

A peine un élève sur deux sait que l'Algérie fut une colonie française. Moins d'un sur deux sait que l'Inde fut une colonie britannique. La colonisation de l'Amérique latine par l'Espagne et le Portugal n'est connue que d'un élève sur trois. Celle du Vietnam par la France ainsi que le protectorat britannique en Egypte sont méconnus par 90% des élèves.

Mais le plus grave, sans aucun doute, est le fait qu'un élève belge sur quatre ignore que le Congo fut une colonie belge. Dans l'enseignement professionnel, moins d'un élève sur deux connaît ce point de l'histoire du pays. Et combien de ceux qui le connaissent formellement savent réellement ce que fut la nature et ce que sont les conséquences de cette domination. Alors, comment ces jeunes-là pourront-ils comprendre quoi que ce soit aux relations diplomatiques tendues entre la Belgique et son ancienne colonie africaine ?



seront-ils des citoyens critiques ?

Dans le même ordre d'idées, la question 12 invitait les élèves à expliquer l'origine des populations noires d'Amérique du Nord en choisissant, parmi plusieurs explications, celle qui leur semblait la plus correcte.

Tableau 16

Question 12 : « Les populations noires d'Amérique sont, pour la plupart, les descendants... »

Réponses des élèves par type d'enseignement

	G	TQ	P	Total
...de populations indigènes qui vivaient là avant l'arrivée de l'homme blanc	4,4 %	10,7 %	8,5 %	7,4 %
...d'immigrants venus en Amérique comme serviteurs des premiers colons	7,1 %	8,2 %	14,4 %	9,0 %
...d'Africains emmenés de force pour y travailler comme esclaves	81,5 %	72,7 %	56,4 %	73,4 %
...d'immigrants ayant fui la misère en Afrique	3,5 %	4,8 %	8,4 %	5,0 %
...d'immigrants ayant fui l'esclavage dans les Antilles (Cuba, Haïti, Jamaïque,...)	2,4 %	1,4 %	7,5 %	3,1 %
Nuls et invalides	1,1 %	2,2 %	4,7 %	2,2 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Un élève sur cinq dans l'enseignement général, un sur quatre dans le technique de qualification et près d'un élève sur deux dans le professionnel ignore que les noirs d'Amérique sont les descendants d'esclaves. Ils ignorent donc sans doute aussi, *a fortiori*, ce que le commerce et l'exploitation des esclaves ont signifié pour l'enrichissement des Etats-Unis par la culture du coton ou du tabac, pour l'enrichissement de l'Europe par le commerce triangulaire et pour l'appauvrissement de l'Afrique, saignée à mort et privée de ses forces vives.

Dans ce domaine, la situation est particulièrement alarmante en Communauté française, avec seulement 65,4 % de bonnes réponses (contre 80 % en Flandre).

En revanche, quand on leur demande (question 10) de combien de pour cent la conquête européenne des Amériques a fait chuter la population amérindienne, les élèves proposent des réponses qui sont relativement bonnes. Alors que la chute est estimée, par les historiens, aux alentours de 90%, les moyennes des réponses des élèves vont de 69% dans l'enseignement général à 50% dans le professionnel, ce qui prouve qu'ils ont conscience qu'il y eut là un véritable génocide et non quelques massacres isolés.



7. Ont-ils conscience de leur place dans l'histoire du monde ?

Restons dans le domaine de l'histoire avec une série de questions destinées à vérifier si les élèves ont une perception correcte des chronologies et des grandes époques astronomiques, géologiques et historiques.

La question 11, tout d'abord, où l'on demandait aux élèves de dater approximativement quelques événements. L'objectif était, d'une part, de vérifier leurs connaissances des ordres de grandeur dans la situation de ces événements dans le temps et d'autre part de tester s'ils plaçaient bien ces événements dans l'ordre chronologique correct. Les événements en question étaient (dans l'ordre proposé aux élèves) : le Big Bang, la disparition de l'Homme de Neandertal, l'apparition des premiers hommes, la naissance du Soleil, l'apparition de l'agriculture, l'apparition de la vie sur Terre, la disparition des dinosaures. Les élèves devaient dater ces événements en utilisant le code suivant : 1 = dizaines d'années, 2 = centaines d'années, 3 = milliers d'années, et ainsi de suite jusqu'à 11 = centaines de milliards d'années. Le code complet, de 1 à 11, était indiqué sur le questionnaire.

Voici, à titre d'exemple, les réponses pour le Big Bang (qui, selon les théories actuellement partagées par la majorité de la communauté scientifique, aurait eu lieu il y a environ 15 milliards d'années) :

Tableau 17

Question 11 : « Combien d'années nous séparent du Big Bang ? »

Réponses des élèves par type d'enseignement

Temps	G	TQ	P	TOTAL
< 1 million d'années	7,4 %	26,2 %	44,3 %	21,3 %
1 million à 1 milliard	3,9 %	7,9 %	12,3 %	7,0 %
1 à 100 milliards d'années	43,7 %	23,2 %	15,7 %	31,0 %
> 100 milliards d'années	44,5 %	41,5 %	24,2 %	39,3 %
Nuls et invalides	0,60 %	1,30 %	3,50 %	1,50 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %

Les réponses sont assez bonnes dans l'enseignement général, où 43,7 % des élèves situent à peu près correctement le Big Bang entre 1 et 100 milliards d'années et 44,5 % le situent plus loin dans le passé, mais ceci peut être considéré comme une erreur mineure : ils savent que c'était « il y a très, très longtemps ». En revanche, on observe que 44% des élèves de l'enseignement professionnel situent cet événement à moins d'un million d'années de nous.

Voyons maintenant les estimations des élèves pour le temps qui s'est écoulé depuis la formation du Soleil (tableau 18).



Tableau 18

Question 11 : « Combien d'années nous séparent de la formation du Soleil ? »

Réponses des élèves par type d'enseignement

Temps	G	TQ	P	TOTAL
< 1 million d'années	2,8 %	5,6 %	7,8 %	4,7 %
1 million à 1 milliard d'années	5,3 %	11,5 %	11,0 %	8,5 %
“milliards d'années”	17,6 %	10,9 %	7,8 %	13,3 %
“dizaines de milliards d'années”	25,5 %	14,4 %	10,4 %	18,7 %
> 100 milliards d'années	47,9 %	56,5 %	60,2 %	53,3 %
Nuls et invalides	1,0 %	1,1 %	2,9 %	1,4 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Observons que 53% des élèves situent la naissance du système solaire à plus de 100 milliards d'années. Ce qui ne prêterait pas trop à conséquence si nous n'avions vu, au graphique précédent, que seulement 39% situent le Big Bang aussi loin. En fait, il apparaît que la notion du Big bang, comme le moment où naît notre univers, est très mal assimilée : 43,8 % des élèves le situent en effet après la naissance du Soleil.

L'apparition de la vie sur terre (tableau 19) est assez correctement datée par un tiers des élèves. Mais 12% d'entre eux la situent à moins d'un million d'années.

Tableau 19

Question 11 : « Combien d'années nous séparent de l'apparition de la vie sur Terre ? »

Réponses des élèves par type d'enseignement

Temps	G	TQ	P	TOTAL
< 1 million d'années	7,4 %	16,6 %	16,9 %	12,5 %
1 million à 1 milliard d'années	34,1 %	30,7 %	24,9 %	31,0 %
“milliards d'années”	48,0 %	34,7 %	28,2 %	39,5 %
> 10 milliards d'années	9,8 %	17,1 %	26,7 %	15,7 %
Nuls et invalides	0,7 %	0,9 %	3,2 %	1,3 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %



seront-ils des citoyens critiques ?

Le tableau suivant donne les résultats pour l'apparition de l'agriculture (il y a environ 8.000 ans estime-t-on généralement).

Tableau 20

Question 11 : « Combien d'années nous séparent de l'apparition de l'agriculture ? »

Réponses des élèves par type d'enseignement

Temps	G	TQ	P	Total
< 1000 ans	11,5 %	16,2 %	18,8 %	14,6 %
“milliers d'années”	39,8 %	33,8 %	13,2 %	32,3 %
“dizaines de milliers d'a.”	19,3 %	13,9 %	14,9 %	16,6 %
> 100 000 ans	28,4 %	35,0 %	49,9 %	35,0 %
Nuls et invalides	0,60 %	1,30 %	3,50 %	1,50 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %

Un élève sur trois situe correctement l'apparition de l'agriculture “il y a des milliers d'années”. On peut encore considérer la réponse “dizaines de milliers d'années” (16,6% des élèves) comme étant acceptable, puisque 10.000 est proche de 8.000. Mais que dire du tiers d'élèves qui situent la naissance de l'agriculture à plus de 100.000 ans. Dans l'enseignement professionnel ils sont 50% à croire cela. Et, toujours dans l'enseignement professionnel, près d'un élève sur cinq situe la naissance de l'agriculture entre le Moyen-Âge et aujourd'hui...

Tableau 21

Quelques représentations chronologiques erronées chez les élèves

	G	TQ	P	Total
Le Soleil a été formé avant le Big Bang	34,7 %	45,1 %	62,1 %	43,8 %
La vie est apparue sur Terre avant la formation du Soleil	6,0 %	7,9 %	9,8 %	7,4 %
L'homme est apparu sur Terre avant la disparition des dinosaures	9,7 %	20,1 %	20,2 %	15,4 %
L'homme de Neandertal a disparu avant les dinosaures	7,8 %	14,1 %	13,5 %	11,1 %
L'homme de Neandertal a disparu avant la naissance de l'homme	24,7 %	33,5 %	28,9 %	28,5 %
L'agriculture est apparue avant la disparition de Neandertal	10,7 %	19,2 %	30,5 %	17,7 %



seront-ils des citoyens critiques ?

Pour finir, le tableau 21 présente les taux d'apparition de certaines représentations chronologiques inexactes dans le chef des élèves. Nous avons déjà relevé l'erreur consistant à attribuer un plus grand âge au Soleil qu'au Big Bang. Les autres inversions sont moins fréquentes, mais néanmoins importantes. Ainsi 15% des élèves croient-ils que les dinosaures furent contemporains des premiers hommes et même (pour 11% des élèves) de l'homme de Neandertal. Plus inquiétant encore : 28% des élèves situent la disparition de Neandertal avant l'apparition des premiers hommes. Même si on imagine qu'ils ont interprété le concept de "premiers hommes" comme "premiers Homo Sapiens", premiers hommes identiques à l'homme moderne, la réponse est fautive puisque Neandertal fut contemporain de Sapiens. De même, il faut récuser l'explication consistant à croire que les élèves n'auraient tout simplement jamais entendu parler de l'homme de Neandertal. En effet seuls 1,4% ne répondent pas à la question qui concerne l'époque de sa disparition.



8. Connaissent-ils leur passé ?

Toujours dans le domaine historique, la question 14 demandait aux élèves de classer quelques grandes religions en ordre chronologique.

Tableau 22

Question 14 : « Classe les religions suivantes en ordre chronologique »

Pourcentage d'élèves ayant correctement classé...

	G	TQ	P	Total
... l'animisme avant les monothéismes	37,6 %	22,9 %	21,4 %	29,3 %
... le judaïsme avant le catholicisme	58,3 %	45,8 %	37,3 %	49,8 %
... le catholicisme avant l'islam	56,2 %	63,7 %	64,6 %	60,4 %
... l'islam avant le protestantisme	76,5 %	62,5 %	56,5 %	67,7 %
... le catholicisme avant le protestantisme	87,8 %	80,2 %	69,2 %	81,3 %
... les quatre monothéismes dans l'ordre	21,9 %	15,4 %	9,1 %	17,1 %

Moins d'un élève sur trois sait que l'animisme est beaucoup plus ancien que toutes les religions monothéistes (précisons que 19% reconnaissent ne pas savoir ce que le mot "animisme" signifie).

Beaucoup plus grave et plus inquiétant, pour la compréhension de l'histoire des religions et des cultures qui y sont liées, est le fait qu'un élève sur deux ignore que le judaïsme est antérieur au catholicisme. La situation est, à cet égard, particulièrement grave en Flandre, où 69% des élèves partagent cette ignorance. Voilà qui est pour le moins étrange dans un système éducatif où trois quarts des élèves fréquentent une école catholique et où une bien plus grande majorité d'élèves encore suivent un cours de religion catholique depuis leur plus jeune âge...

Six élèves sur dix situent correctement le catholicisme avant l'islam. Ils sont encore un peu plus nombreux à savoir que l'islam est plus ancien que le protestantisme. Et la majorité (81%) savent que le protestantisme est plus récent que la religion catholique romaine.

Au final, il ne reste que peu d'élèves ne faisant aucune erreur dans le classement chronologique des quatre religions monothéistes : seulement 22% dans l'enseignement général et à peine 9% dans le professionnel.



9. Comprennent-ils le passé ?

L'histoire ne doit pas seulement se connaître, elle doit aussi se comprendre. Quels sont les déterminants essentiels qui permettent, à une époque donnée, de saisir les mouvements profonds de l'histoire ? Difficile de juger de la pertinence du raisonnement des élèves dans un tel domaine où, souvent, les historiens ne sont pas d'accord entre eux. Il est cependant des analyses que nul ne conteste, comme celle qui attribue un rôle crucial à la vapeur dans l'industrialisation et le développement du capitalisme au XIXe siècle. La question 16 était formulée comme suit :

Tableau 23

Question 16 : « Parmi les événements suivants, indique celui qui a eu l'impact le plus important sur le développement du capitalisme au 19e siècle »

Réponses par type d'enseignement

	G	TQ	P	Total
L'introduction des premiers billets de banque	20,6 %	17,6 %	16,2 %	18,7 %
L'invention de la voiture automobile	4,0 %	6,7 %	13,3 %	6,8 %
Le développement des grandes villes	29,0 %	20,6 %	18,9 %	24,1 %
La défaite de Napoléon à la bataille de Waterloo	3,6 %	11,7 %	15,2 %	8,7 %
Le développement de la machine à vapeur	28,8 %	25,2 %	12,8 %	24,3 %
La conquête du suffrage universel	11,2 %	14,5 %	19,0 %	13,9 %
Nuls et invalides	2,9 %	3,8 %	4,6 %	3,5 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Seul un élève sur quatre choisit la réponse attendue. Dans l'enseignement professionnel il ne se trouve même que 13% des élèves pour comprendre le rôle de la machine à vapeur dans l'histoire du 19e siècle.

Un autre élève sur quatre estime que c'est le développement des grandes villes qui a eu l'impact le plus important sur l'histoire du capitalisme, ce qui témoigne évidemment d'une grave confusion entre la cause et l'effet. Signe sans doute que l'histoire continue d'être perçue par les élèves comme une discipline qui énumère des événements fortuits et non comme la recherche de déterminismes, sinon mécaniques, du moins compréhensibles.



seront-ils des citoyens critiques ?

La bataille de Waterloo reçoit les suffrages de 9% des élèves (et jusqu'à 15% dans l'enseignement professionnel). On ne niera certes pas que la défaite de Napoléon ait eu des conséquences importantes sur l'histoire du XIXe siècle, mais la question posée était claire : « *l'impact le plus important sur le développement du capitalisme au 19^e siècle* ».

Quelque 19% d'élèves optent pour l'introduction des premiers billets de banque, qui ne datent pourtant pas du 19^e siècle. D'autres optent également pour des choix anachroniques, comme l'invention de la voiture automobile (7%) qui n'a guère pu influencer le siècle qui s'achève à sa naissance. Ou la conquête du suffrage universel, qui devra attendre le XX^e siècle dans la plupart des pays capitalistes.

Signalons encore que cette question est l'une des rares où l'on note une sensible différence entre les résultats des élèves de 5^e année (où seulement 19% choisissent la vapeur) et de 6^e année (29%). Cela est normal puisque l'étude du XIX^e siècle et de la révolution industrielle se fait, normalement, au cours de la cinquième année dans l'enseignement général, mais pas forcément au début. Or notre enquête a eu lieu aux mois de janvier-mars. Cependant, une analyse plus fine montre que même dans le groupe des élèves de 6^e année de l'enseignement général, le taux de bonnes réponses ne dépasse pas les 36%.

Plus près de nous, un événement a profondément marqué les dernières décennies : la deuxième guerre mondiale. Nous avons voulu savoir quelle perception les élèves avaient des pertes humaines subies par les différents pays lors de ce conflit. Celles-ci constituent en effet une mesure des dommages humains, économiques, sociaux subis par ces pays durant le conflit.

Avant de voir les réponses des élèves, il est peut-être utile de rappeler ces chiffres. Voici, dans l'ordre, les quinze pays qui ont eu le plus grand nombre de victimes.



seront-ils des citoyens critiques ?

Tableau 24

Données exactes concernant les victimes de la Deuxième Guerre Mondiale dans les quinze pays ayant eu le plus grand nombre de victimes (*)

Pays	Militaires	Civils (**)	Shoah	Total	‰ hab
URSS	10 700 000	11 400 000	1 000 000	23 100 000	137,1
Chine	3 800 000	16 200 000		20 000 000	18,9
Allemagne	5 533 000	1 600 000	160 000	7 293 000	108,2
Pologne	160 000	2 440 000	3 000 000	5 600 000	160,9
Indonésie		4 000 000		4 000 000	56,7
Japon	2 120 000	580 000		2 700 000	36,1
Inde	87 000	1 500 000		1 587 000	3,8
Yougoslavie	446 000	514 000	67 000	1 027 000	71,4
Indochine		1 000 000		1 000 000	40,7
Roumanie	300 000	64 000	469 000	833 000	40,2
Hongrie	300 000	80 000	200 000	580 000	63
France	217 600	267 000	83 000	567 600	13,4
Italie	301 400	145 100	8 000	454 500	10,4
USA	416 800	1 700		418 500	3,2
GB	308 400	61 700		370 100	7,7

(*) Source : http://en.wikipedia.org/wiki/World_War_II_casualties

(**) Sauf les victimes de l'Holocauste, qui figurent dans la colonne suivante

Les quatre pays ayant eu le plus grand nombre de pertes sont donc l'URSS, la Chine, l'Allemagne et la Pologne. Ils sont suivis par l'Indonésie, le Japon, l'Inde, la Yougoslavie et l'Indochine, tous pays ayant eu plus d'un million de victimes. Dans ce classement les Etats-Unis sont quatorzièmes, la Belgique vingt-cinquième. Si l'on considère les pertes relatives (en proportion du nombre d'habitants) alors la Chine est remplacée par la Yougoslavie dans le groupe des quatre premiers.

Voici maintenant la liste des pays le plus souvent cités par les élèves.



Tableau 25

Question 15 : « Indique, dans l'ordre, les quatre pays qui ont eu le plus grand nombre de victimes (civiles ou militaires) durant la Deuxième Guerre mondiale »

Fréquence de citation pour les pays le plus souvent cités par les élèves et pour la Chine.

Allemagne	81,0 %
France	61,8 %
URSS	36,2 %
Belgique	32,4 %
Grande Bretagne	31,7 %
Etats Unis	24,9 %
Pologne	21,7 %
Pays Bas	9,2 %
Japon	9,1 %
...	...
Chine	3,3 %

81% des élèves pensent à citer l'Allemagne (65% dans l'enseignement professionnel). Par contre, le taux de citation de l'URSS tombe à 36 %, ce qui signifie que deux élèves sur trois ignorent que l'URSS figurait au rang des plus grandes victimes de la IIe Guerre Mondiale. De même, quatre élèves sur cinq l'ignorent pour la Pologne. Quant à la Chine, nous ne nous faisons guère d'illusions. Gageons d'ailleurs que même pas mal de professeurs d'histoire auraient oublié le tribut payé par ce pays dans le dernier conflit mondial⁸.

Le plus frappant, dans les données du tableau 25, ce sont les nombreuses citations de pays qui sont très loin de faire partie des principales victimes de la guerre : la France (citée par 62% des élèves), la Belgique (32%), la Grande Bretagne (32%) et les Etats-Unis (25%).

Remarquons encore que seuls 13,8 % des élèves citent l'URSS en première place.

⁸ Et son rôle dans la victoire finale : on estime, selon les sources, que 50 à 75% des pertes japonaises dans la Deuxième Guerre mondiale ont eu lieu sur le sol chinois.



10. Mesurent-ils les inégalités sociales ?

Nous avons déjà vu combien les inégalités nord-sud sont sous-estimées par la majorité des élèves. Voyons maintenant, pour terminer cet aperçu des principales questions de l'enquête, comment les élèves perçoivent les inégalités sociales dans notre propre pays. Pour ce faire, la question n° 18 leur demandait indirectement d'estimer les écarts de revenus entre les plus riches et les plus pauvres de nos concitoyens. Voici comment elle était formulée : « *En Belgique, le revenu moyen des ménages est de 24.600 euros par an. A ton avis, que gagne en moyenne (a) un ménage qui fait partie des 10% les plus pauvres, (b) un ménage qui fait partie des 10% les plus riches, (c) un ménage qui fait partie du 1% le plus riche* ».

En réalité, si l'on considère l'exercice d'imposition 2001 (auquel correspond le montant de 24.600 euros) le revenu moyen du premier décile s'établit à 4.000 €, celui du dixième décile à 70.000 € et celui du centième centile à 167.000 euros. Le rapport « D10/D1 » entre le dixième décile et le premier décile est donc égal à 17,5, alors que le rapport « C100/D1 » entre le dernier centile et le premier décile vaut 41,7. Les tableaux 26 et 27 ci-dessous comparent ces deux rapports à ceux calculés sur base des réponses des élèves.

Tableau 26

Question 18 : « ...que gagne en moyenne un ménage qui fait partie des 10% les plus pauvres (et) un ménage qui fait partie des 10% les plus riches »

Répartition des élèves selon leur estimation des inégalités de revenus (rapport D10/D1) par type d'enseignement

D10/D1	G	TQ	P	Total
Réponse incohérente (< 1)	19,6 %	19,7 %	26,1 %	20,9 %
Grande sous-estimation (1 à 5)	44,9 %	37,8 %	34,8 %	40,4 %
Ordre de grandeur réaliste (5 à 50)	33,1 %	27,7 %	17,8 %	28,1 %
Grande sur-estimation (>50)	2,7 %	5,2 %	1,6 %	3,3 %
Pas de réponse	4,1 %	8,7 %	19,2 %	8,8 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

On observera tout d'abord des taux extrêmement élevés de réponses nulles ou invalides. Près de 9% des élèves n'ont pas répondu à cette question (19% dans le professionnel) et 21% montrent qu'ils ne l'ont manifestement pas comprise puisqu'ils indiquent, pour les 10% les plus pauvres, un revenu moyen supérieur à celui des 10% les plus riches !

Parmi les élèves restants, on constate que la majorité tend à sous-estimer grandement les écarts de revenus. Cette tendance est encore plus nette lorsqu'on observe les es-



seront-ils des citoyens critiques ?

timations des élèves pour l'écart entre les « très riches » (centile supérieur) et le décile inférieur de la population.

Tableau 27

Question 18 : « ...que gagne en moyenne un ménage qui fait partie des 10% les plus pauvres (et) un ménage qui fait partie du 1% le plus riche »

Répartition des élèves selon leur estimation des inégalités de revenus (rapport C100/D1) par type d'enseignement

C100/D1	G	TQ	P	Total
Réponse incohérente (< 1)	26,9 %	18,5 %	27,1 %	24,2 %
Grande sous-estimation (1 à 15)	53,6 %	54,2 %	40,8 %	51,2 %
Ordre de grandeur réaliste	14,1 %	14,8 %	10,0 %	13,5 %
Grande sur-estimation (>60)	0,8 %	1,4 %	3,3 %	1,5 %
Pas de réponse	4,6 %	11,1 %	18,8 %	9,7 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %



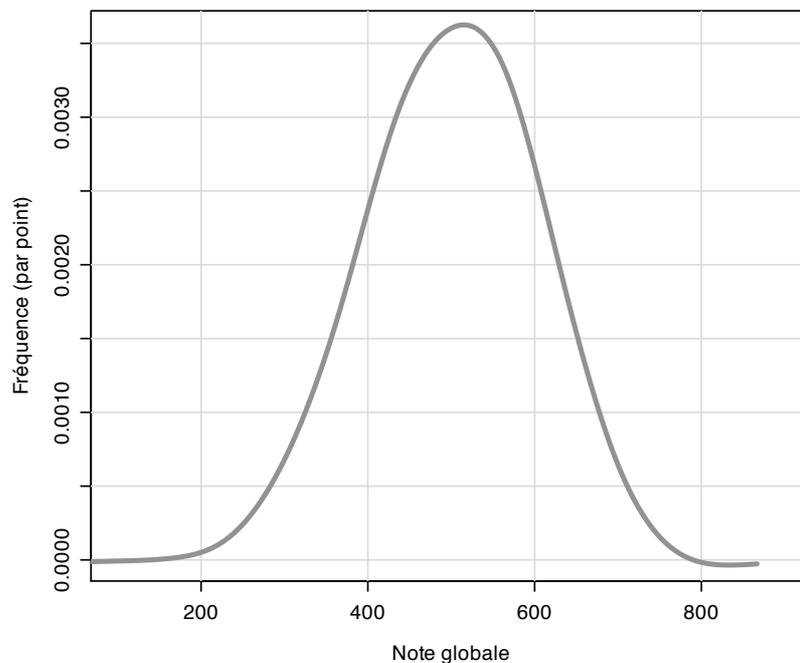
seront-ils des citoyens critiques?

IV. Leçons de l'analyse statistique

Les réponses des élèves ont permis de leur attribuer une note globale et diverses notes thématiques : en histoire, sciences, technologie, mathématique, environnement et socio-économie. Chaque réponse rapportait des points, positifs ou négatifs, qui intervenaient avec différentes pondérations dans le calcul de chaque note thématique. Par exemple, la question n°1, qui portait sur la définition d'une énergie renouvelable, pouvait rapporter jusqu'à 10 points pour la note "environnement", 5 points pour la note "sciences", 2 points pour la note "technologie" et 10 points pour la note globale.

Ces notes ont ensuite été normalisées afin d'obtenir des indicateurs similaires à ceux produits par les enquêtes PISA : des points compris entre 0 et 1000, avec une moyenne de 500 et un écart-type de 100⁹. Voici, par exemple, la distribution des notes globales pour l'ensemble des élèves de l'enquête. Cette distribution a la forme d'une courbe « de Gauss », caractéristique d'une distribution normale.

Distribution des notes globales

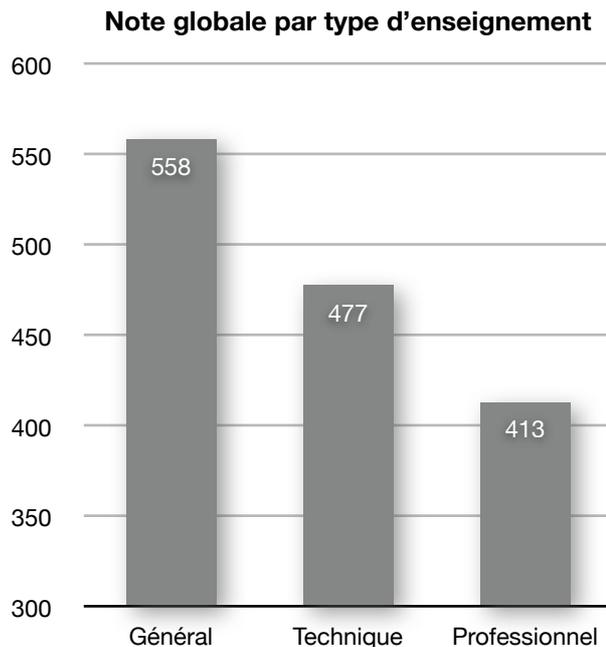


⁹ Ce qui signifie grosso modo que deux tiers des élèves ont une note comprise entre 400 et 600.



I. De très grandes disparités entre les types d'enseignement

Le graphique ci-dessous représente les notes globales obtenues en moyenne par les élèves des trois grands types d'enseignement :



Comme on pouvait le craindre, la capacité des élèves à jeter un regard critique sur le monde autour d'eux, est fortement liée au type d'enseignement qu'ils fréquentent. Entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, on note en effet une différence moyenne de 145 points, ce qui est considérable puisque cela représente une fois et demie l'écart type de la variable.¹⁰

Notre enquête ne permet évidemment pas de déterminer dans quelle mesure ces écarts sont le résultat des différences de programmes entre les filières d'enseignement et dans quelle mesure elle sont plutôt une cause de l'orientation des élèves vers l'une ou l'autre de ces filières. Notons toutefois que lorsqu'on examine en détail les performances des élèves de 5e et de 6e année, on observe que l'écart entre les filières ne tend pas à augmenter avec l'âge (comme on aurait pu s'y attendre si une 5e générale apportait davantage de "savoirs citoyens critiques" qu'une 5e année de qualification) mais qu'en réalité l'écart stagne et tend même légèrement à diminuer, passant de 158 points en 5e à 142 points en 6e.

Quoi qu'il en soit, le fait est là : les élèves qui sortent aujourd'hui de l'enseignement de qualification et, en particulier, de l'enseignement professionnel, seront nettement

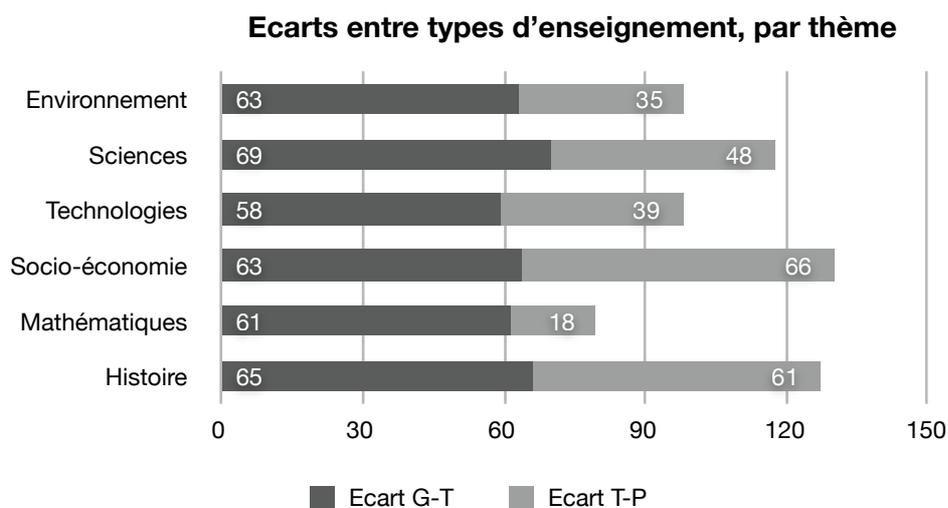
¹⁰ Remarquons que la note de 558 points des élèves de l'enseignement général ne doit pas être interprétée a priori comme un « bon résultat ». La seule information significative, ici, est que ces élèves-là font nettement mieux que ceux du technique et du professionnel. En d'autres mots, en raison du système de points normalisés, cette note de 558 nous apporte seulement une information sur la position relative et pas sur le niveau absolu des élèves concernés.



seront-ils des citoyens critiques ?

moins bien armés que les autres pour comprendre le monde afin d'y exercer leurs droits et leurs devoirs démocratiques.

Lorsqu'on analyse les performances des élèves pour les notes thématiques, on constate que c'est dans les compétences de type "sciences humaines" (histoire, économie, problèmes sociaux...) que le fossé entre les types d'enseignement est le plus profond (127 à 129 points d'écart entre le général et le professionnel).¹¹



(Les écarts entre enseignement général et professionnel s'obtiennent en additionnant les deux écarts représentés ci-dessus).

Au contraire, le fossé est un peu moins grand en mathématique (79 points), particulièrement entre le technique de qualification et le professionnel (18 points).

Il est également intéressant de constater que même en technologie, les élèves de l'enseignement général obtiennent en moyenne 58 points de plus que ceux de l'enseignement technique et 97 points de plus que ceux de l'enseignement professionnel.

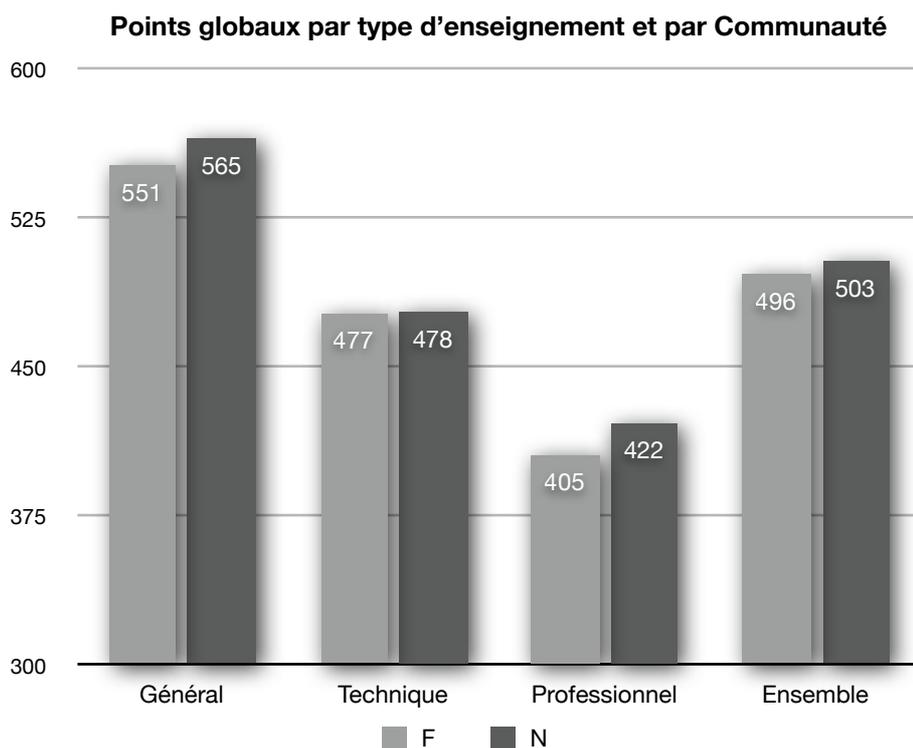
¹¹ On pourrait s'étonner de constater que l'écart est plus élevé pour la note globale que pour chacune des notes thématiques. Cela est dû au fait que la note globale n'est pas une moyenne des notes thématiques. Elle a été constituée (comme chacune des notes thématiques) à partir d'une pondération originale des réponses aux différentes questions. Cette pondération a forcément quelque chose de subjectif puisqu'elle traduit les choix des concepteurs de l'enquête.



2. Peu de différences entre les deux communautés

Nous étions évidemment particulièrement curieux de savoir dans quelle mesure les résultats seraient semblables ou différents selon la Communauté linguistique. Allions-nous retrouver ici les divergences nord-sud révélées par l'enquête PISA pour les compétences en mathématique et en lecture ?

Il apparaît qu'il n'y a globalement qu'un faible écart entre l'enseignement francophone et l'enseignement flamand, qui obtiennent des moyennes respectives de 496 et 503 points pour la note globale, soit un écart de 7 points seulement. Les écarts sont un peu plus importants lorsqu'on les examine par type d'enseignement, particulièrement dans l'enseignement général (15 points d'écart) et dans le professionnel (17 points). Mais ceci est compensé par le fait qu'il y a davantage d'élèves dans l'enseignement général en Communauté française qu'en Communauté flamande, d'où le faible écart global.¹²

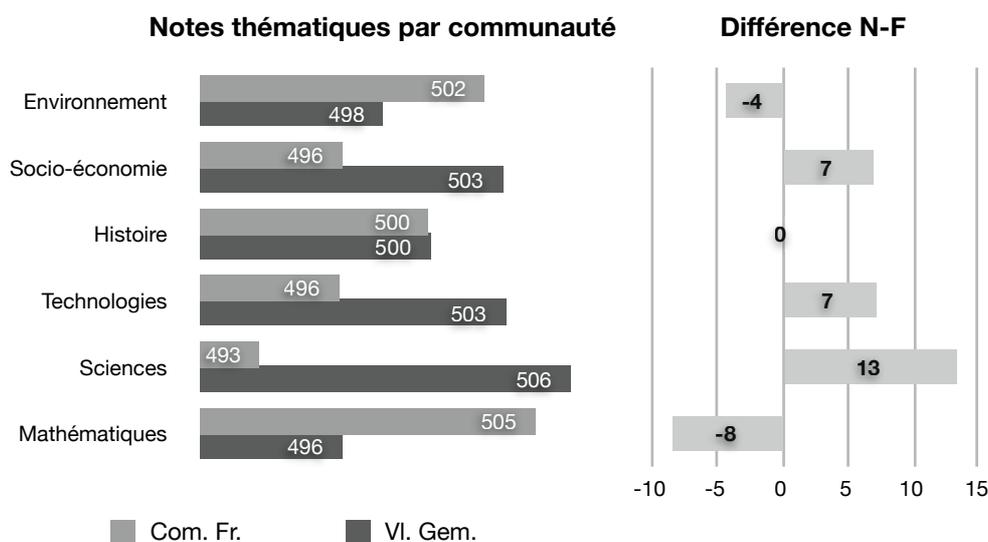


¹² Il ne faut toutefois pas oublier que les filières d'enseignement ne recouvrent pas exactement la même réalité dans les deux Communautés. En Communauté française il y a un enseignement technique de transition qui n'existe pas en Flandre. Pour faciliter les comparaisons, nous avons choisi le regrouper ce type d'enseignement avec l'enseignement général puisqu'ils partagent la même formation commune. Il arrive cependant que des conseils de classe mal informés prononcent une réorientation (formule B) en excluant l'enseignement général, mais pas le technique de transition. Dès lors, il existe de facto une sélection hiérarchisante entre ces deux types d'enseignement. Si nous avions fait le choix de regrouper le technique de transition avec le technique de qualification, nous aurions observé un écart N-F moindre dans l'enseignement général et un écart en faveur de la Communauté française dans l'enseignement technique.



seront-ils des citoyens critiques ?

Une comparaison portant cette fois sur les indices thématiques montre que, si les écarts entre communautés restent toujours faibles, la tendance semble toutefois différente selon les thèmes considérés. Les élèves de la Communauté flamande obtiennent les meilleurs scores en sciences, en technologie et dans les sujets socio-économiques. En histoire les deux communautés sont à égalité. Mais dans les sujets environnementaux et, plus encore, en mathématique, ce sont les élèves de la Communauté française qui obtiennent en moyenne les meilleurs scores.



Ce résultat en mathématique peut paraître étonnant si l'on se souvient qu'aux tests PISA les petits Flamands battent systématiquement les petits francophones. Pourtant, ces deux observations ne sont pas forcément contradictoires. Nous pouvons formuler une hypothèse à cet égard. Il faut commencer par se souvenir que les tests PISA sont effectués à l'âge de 15 ans, alors que les élèves sont en 3^e ou en 4^e année de l'enseignement secondaire, alors que notre enquête porte sur des élèves de 5^e et 6^e année. Or il se trouve qu'en Flandre un pourcentage plus important d'élèves est orienté, dès la 3^e ou la 4^e, vers les filières qualifiantes. Entre l'observation des tests PISA et celle de notre enquête, les élèves ont passé deux années à l'école. En Flandre un plus grand nombre d'entre eux l'a fait dans l'enseignement professionnel, où la formation mathématique est nettement plus faible que dans l'enseignement général. Au contraire, les élèves qui, en Communauté française, sont en 5^P ou en 6^P auront plus souvent suivi une 4^e année d'enseignement général ou technique, avec une formation mathématique plus poussée.

Cette hypothèse semble trouver un élément de confirmation dans une analyse plus fine des points en mathématique, par type d'enseignement cette fois. En effet, on découvre alors que c'est dans l'enseignement de qualification, et en particulier dans l'enseignement professionnel, que les élèves francophones de 5^e et 6^e année ont les meilleures performances, alors que dans la filière générale, l'avantage est à la Flandre. Cela semble montrer que l'orientation précoce des élèves vers les filières de qualifica-



tion en Flandre entraîne, au bout de deux ou trois ans, un impact négatif sur les performances des élèves en mathématique.¹³

Tableau 28

Points moyens en mathématiques
par type d'enseignement et par régime linguistique

	Général	Technique	Professionnel
Communauté française	533	484	468
Vlaamse Gemeenschap	541	472	448
Différence N - F	+8	-12	-20

Si les effectifs limités et la nature des questions de notre enquête doivent nous inciter à la prudence, le constat qui semble se dégager ici devrait au moins amener les décideurs politiques flamands à nuancer quelque peu l'autosatisfaction qui accompagne généralement la publication des résultats PISA en mathématique. Les responsables francophones, quant à eux, n'ont guère de quoi pavoiser puisqu'en sciences, en technologie et dans les domaines socio-économiques, ce sont les élèves flamands qui restent en tête.

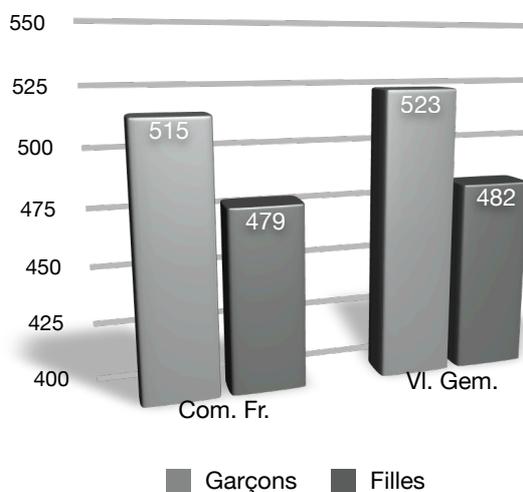
De toute manière, et c'est là l'essentiel, ces écarts nord-sud sont bien peu de chose en regard des inégalités selon le type d'enseignement (voir point 1) et des inégalités selon l'origine sociale ou nationale que nous allons découvrir plus loin.

¹³ Il nous faut néanmoins rester prudents face à ces conclusions. Notre questionnaire ne comportait en effet que quelques questions permettant de vérifier les compétences en mathématiques. Celles-ci ne figuraient pas au centre de notre questionnaire, axé davantage sur les sujets environnementaux, économiques ou historiques. Nous avons également tenu compte de tests marginaux portant sur des questions diverses. Par exemple, lorsqu'on demande aux élèves d'estimer la part de différents types d'énergie dans la production électrique belge, on s'attend à ce que le total de leurs réponses fasse 100%. Mais souvent ce n'est pas le cas, même approximativement. Des points de la note "mathématiques" ont été attribués sur base de tests de ce type.



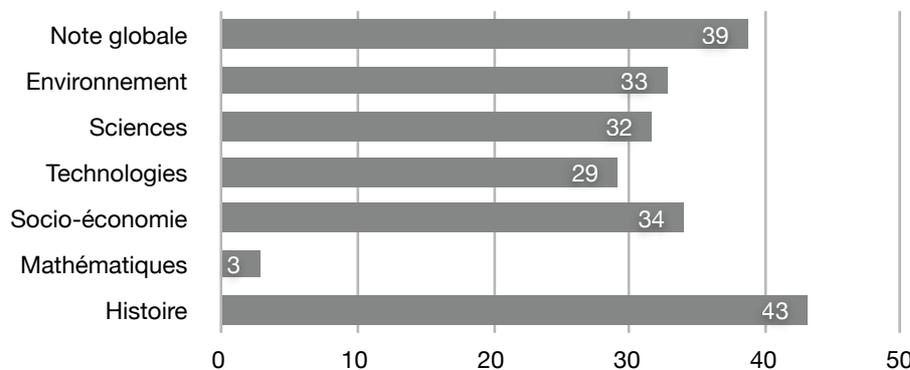
3. D'importantes inégalités entre garçons et filles

Voici un constat particulièrement inquiétant : que ce soit en communauté française ou en communauté flamande, les résultats des garçons sont nettement meilleurs que ceux des filles. On note 36 points d'écart en Communauté française et 41 points en Communauté flamande. Le fossé est particulièrement important dans l'enseignement professionnel flamand, où on observe 65 points de différence entre les notes moyennes des garçons et des filles.



L'écart en faveur des garçons se confirme dans tous les thèmes abordés par notre enquête, avec toutefois une exception notable : les mathématiques. Dans ce domaine, l'avantage des garçons est quasiment nul. En revanche, c'est en histoire que l'on enregistre l'écart moyen le plus important.

Ecart de performance moyen garçons-filles, par domaine

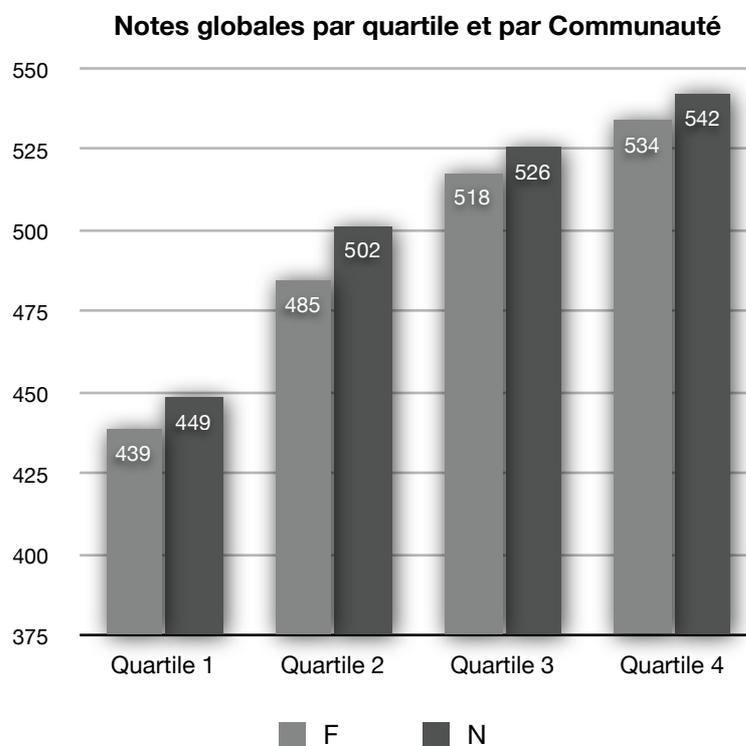


Sans doute faut-il voir là le résultat d'une éducation et de modèles sexuellement différenciés. A la maison, c'est plus souvent papa qui lit le journal et qui s'intéresse donc aux problèmes socio-économiques, environnementaux, historiques...



4. Une forte détermination sociale des performances

Le questionnaire d'enquête comptait plusieurs questions sur l'environnement familial de l'élève. Celles-ci ont permis de constituer un indice qui situe chaque élève sur une échelle d'origine socio-économique et culturelle (SEC)¹⁴. Cet indice a été utilisé pour construire le graphique suivant, où les élèves de chaque communauté sont répartis en quartiles socio-économiques. Le premier quartile représente les 25% d'élèves issus des familles les plus "pauvres"; le quartile n°4 regroupe au contraire les élèves les plus "riches".



Comme on le voit, les notes des élèves augmentent régulièrement avec leur appartenance sociale. Entre les deux quartiles extrêmes, on note une différence d'une centaine de points dans chacune des Communautés. Ceci est évidemment en parfaite conformité avec les écarts observés plus haut entre filières d'enseignement : on sait en effet que l'orientation vers l'une ou l'autre de ces filières est elle-même très fortement déterminée par l'origine sociale des élèves.

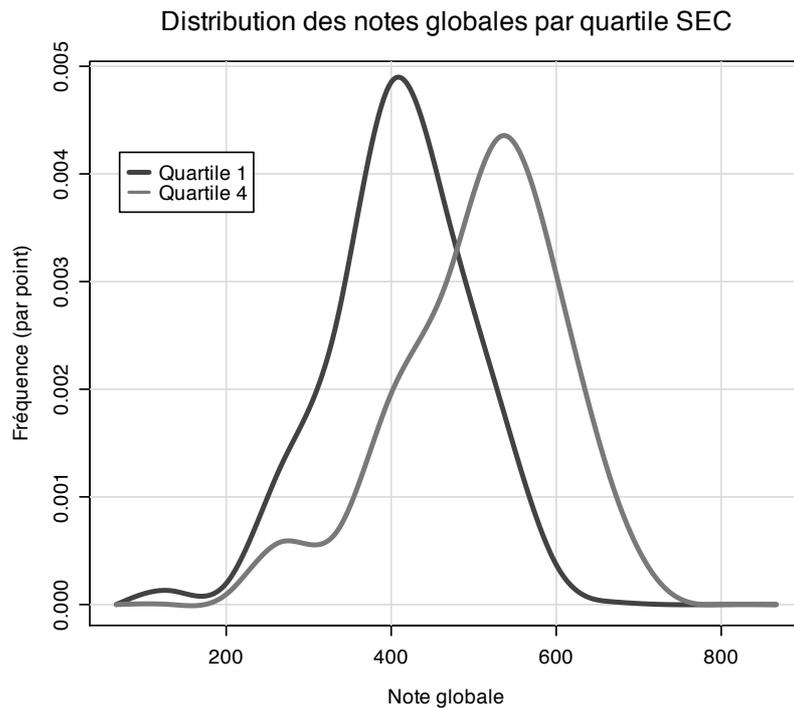
Le graphique montre aussi que les variations selon le régime linguistique sont faibles en regard des variations par origine sociale.

¹⁴ Les variables suivantes sont intervenues dans le calcul de l'indice SEC : le niveau d'étude des deux parents, la profession des parents, le nombre de pièces par personne que compte le domicile de l'élève, les voyages effectués à l'étranger au cours des dernières années.



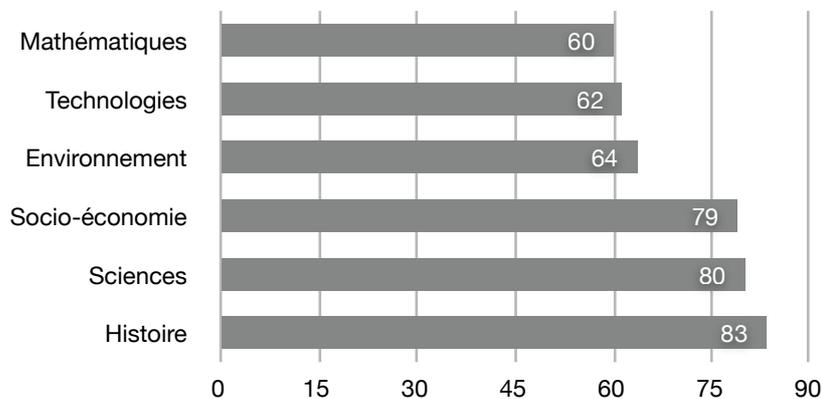
seront-ils des citoyens critiques ?

Une autre façon de visualiser les différences de performances selon l'origine sociale, est de comparer les courbes de distribution des notes pour chacun des quartiles extrêmes. La courbe en cloche observée plus haut se scinde alors en deux courbes plus étroites et nettement différenciées. Les sommets de ces courbes ne correspondent pas aux scores moyens, mais aux scores les plus probables. L'écart horizontal entre ces sommets (qui est ici de l'ordre de 140 points) constitue une mesure de la détermination sociale des connaissances et compétences citoyennes des élèves.



On remarquera enfin que cet écart interquartile ne varie que faiblement lorsqu'on l'examine pour chaque note thématique : l'écart le plus faible se situe en mathématique (60 points) et le plus élevé apparaît en histoire (83 points).

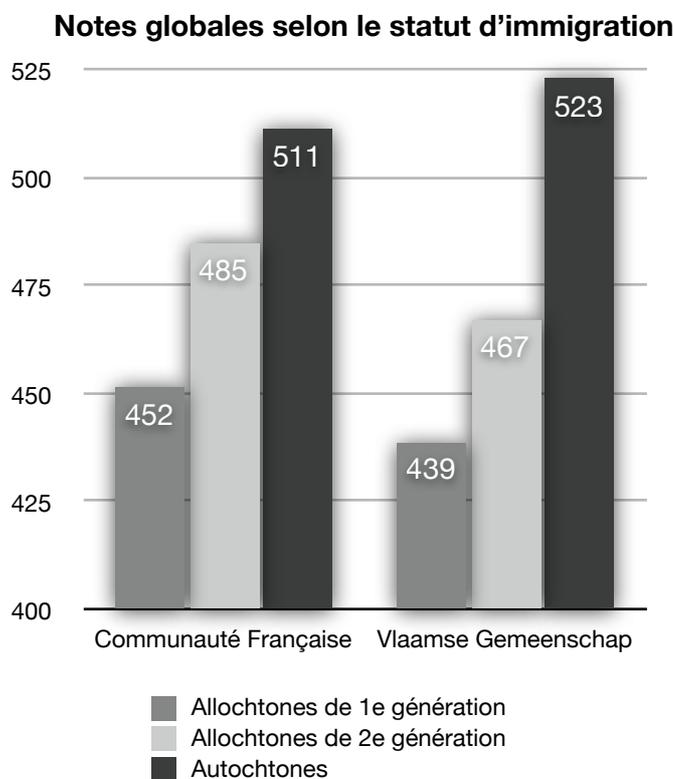
Ecart interquartile, par domaine





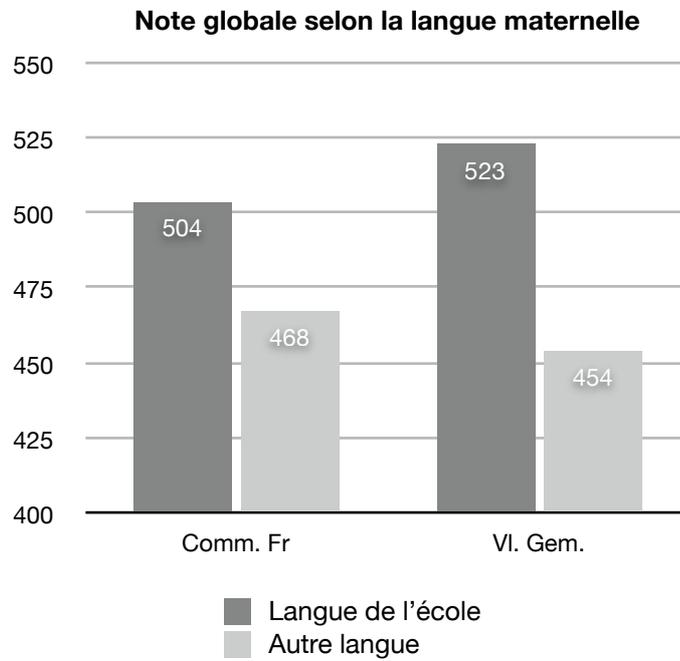
5. Allochtones et autochtones : l'école flamande creuse le fossé...

Après ce qui précède, on ne s'étonnera pas de constater que les inégalités de résultats sont grandes aussi entre élèves allochtones et autochtones. Pour le graphique suivant, nous avons retenu la même classification que celle des enquêtes PISA. Les allochtones de première génération sont les élèves nés à l'étranger, de parents étrangers. Les allochtones de deuxième génération sont les élèves nés en Belgique de deux parents étrangers. Les autochtones sont les élèves nés en Belgique et qui ont au moins un parent belge.



Deux choses frappent d'emblée. Premièrement, et sans surprise, que les performances moyennes des autochtones sont meilleures que celles des allochtones de 2e génération qui, eux-mêmes, font mieux que les allochtones de première génération. Deuxièmement, on constate que le fossé entre autochtones et allochtones est considérablement plus élevé en Flandre (56 points d'écart pour les allochtones de 2e génération et 84 points pour les 1e génération) qu'en Communauté française (26 points et 59 points).

Ce constat est confirmé lorsqu'on observe les performances globales selon la langue maternelle. En Flandre, les élèves dont la langue maternelle est le néerlandais obtiennent en moyenne 69 points de plus que ceux qui parlent une autre langue chez eux. En Communauté française, cet écart est deux fois plus faible : 36 points.



Voilà un constat qui va sans doute relancer les débats sur la relation entre la maîtrise de la langue locale et la capacité d'intégration. Nous croyons, au sein de l'Aped, que cette dernière ne peut pas passer exclusivement par l'apprentissage — et encore moins l'apprentissage forcé — du néerlandais. L'intégration commence par la reconnaissance de la culture et donc aussi de la langue des populations allochtones. Ce n'est pas qu'une question de respect, c'est un impératif pédagogique. L'accès aux compétences de haut niveau en lecture et en expression — analyse, structure, relations logiques... — doit démarrer au plus jeune âge, dans la langue maternelle.



6. Libre et officiel : pas d'effet « Destexhe »

Au mois de mai 2008, le sénateur Alain Destexhe (MR) avait lancé un pavé dans la mare éducative belge. Constatant que les performances PISA des élèves de l'enseignement « libre » étaient en moyenne supérieures à celles des élèves du réseau officiel, il avait cru y déceler une preuve de la thèse doctrinale fondatrice de son parti : plus de liberté, donc plus de concurrence, égale plus de performance.

Nous avons objecté, à l'époque, que la mobilité inter-réseaux est telle, en Belgique, qu'on ne peut tirer de ce type de comparaison aucune conclusion quant à l'efficacité des écoles que les élèves fréquentent *au moment des tests*; elles nous renseignent tout au plus sur la qualité de l'enseignement dont ils ont bénéficié durant les années scolaires passées.

Nous étions néanmoins curieux de voir si, au terme de l'enseignement secondaire et dans les sujets liés à la formation citoyenne critique, on allait pouvoir trouver des différences significatives entre les réseaux.

Tableau 29
Notes globales par type d'enseignement et par réseau

	G	TQ	P	Total
Communauté française				
Réseau de la communauté	563	467	465	524
Réseau officiel subventionné	497	501	412	466
Réseau libre	555	470	387	496
Vlaamse Gemeenschap				
Réseau de la communauté	540	473	418	475
Réseau officiel subventionné	(-)	527	388	491
Réseau libre	570	(-)	430	511

Observons d'abord la dernière colonne du tableau. Dans l'enseignement francophone, on constate que les performances moyennes des élèves sont plus élevées dans le réseau de la Communauté (524 points) que dans le libre. Le réseau officiel de la Communauté française dépasse même les performances du réseau libre flamand (511 points) qui obtient, lui, le meilleur score au nord de la Belgique. Ainsi, des six réseaux en présence, c'est celui qui est le plus centralisé, le moins autonome, qui présente les meilleurs résultats. En Flandre, le réseau de la Communauté est celui qui atteint les plus médiocres performances (475 points), alors qu'il a été transformé voici plus de quinze ans en un réseau autonome, qui n'est plus directement soumis à l'autorité du ministre. En suivant le raisonnement de M. Destexhe, il nous faudrait donc conclure de tout ceci que l'autonomie et la concurrence font... chuter la qualité de l'enseignement (outre qu'elle nuit à l'équité, ce que nous savions déjà). Mais nous ne commettrons pas la même erreur que le sénateur MR; nous ne défendrons pas des préjugés idéologiques au moyen d'arguments scientifiquement erronés.



seront-ils des citoyens critiques ?

En effet, les différences de points entre les trois réseaux ne nous apprennent en réalité rien quant aux performances respectives de l'enseignement libre et de l'enseignement officiel. Elles témoignent simplement de différences de structures et de recrutement. Pour s'en convaincre, il suffit de regarder le détail des scores obtenus par type d'enseignement. Il est par exemple symptomatique d'observer que l'enseignement officiel subventionné affiche, dans les deux régimes linguistiques, les meilleurs points pour la filière technique qui est, précisément, sa spécialité. A l'inverse, l'enseignement professionnel du réseau libre francophone et celui du réseau officiel subventionné flamand sont les lanternes rouges de ce classement.

Bien malin celui qui pourrait, à partir de ces seules données, sans connaître le parcours scolaire des élèves concernés, tirer des leçons générales quant à la performance relative des différents réseaux...



seront-ils des citoyens critiques?

V. Conclusions

1. Des connaissances beaucoup trop lacunaires

L'enquête sur les *savoirs citoyens critiques* confirme malheureusement les craintes qui nous ont conduit à en entreprendre la réalisation. Le système d'enseignement belge, qu'il soit francophone ou néerlandophone, échoue très largement à remplir ce qui devrait pourtant, à nos yeux, constituer sa tâche première : apporter à chaque jeune les capacités intellectuelles qui lui permettront de devenir un citoyen critique, capable de prendre une part active dans l'action démocratique et dans les luttes qui transforment le monde.

A la fin de l'enseignement obligatoire, la plupart des jeunes ne disposent pas des connaissances nécessaires pour comprendre les enjeux des problèmes environnementaux et climatiques, des relations nord-sud, des inégalités sociales à l'échelle nationale ou internationale. Ils ignorent souvent les racines historiques des tensions et des bouleversements qui marquent les sociétés modernes. Beaucoup s'avèrent incapables d'utiliser des outils mathématiques simples pour aborder des problèmes économiques, sociaux ou autres.

2. Un accès inéquitable à la citoyenneté

Ceux qui se trouvent ainsi exclus du droit à une citoyenneté critique sont d'abord les élèves de l'enseignement qualifiant et, particulièrement, ceux de l'enseignement professionnel. Ceci résulte sans doute pour partie des pratiques de sélection qui orientent justement vers l'enseignement de qualification les jeunes issus des familles au capital culturel le plus faible. Mais cela témoigne évidemment aussi de la faiblesse de cet enseignement, de ses programmes, dans le domaine de la formation générale. La formation professionnelle ou technique s'effectue manifestement au prix d'un dramatique appauvrissement de l'instruction dans les domaines qui ne relèvent pas directement de la spécialisation visée.

La caractéristique socialement déterminée de l'orientation en filières étant ce qu'il est, on ne s'étonnera pas de constater aussi une très grande inégalité selon l'origine sociale ou ethnique. Nous savions déjà, depuis longtemps, que l'école échouait à assurer les « chances d'émancipation égales » que promet le décret de la Communauté française sur les Missions de l'enseignement obligatoire. Mais ici, ce constat prend une dimension qui n'est plus seulement individuelle, mais collective. De par la nature de son contenu, cette étude démontre en effet que l'enseignement n'apporte pas, aux classes po-



pulaires et aux classes supérieures — aux classes exploitées et aux classes exploiteuses diront les marxistes — la même capacité intellectuelle d’émancipation (pour les uns) ou de domination (pour les autres).

Non seulement le système éducatif reproduit-il les inégalités sociales, par l’orientation vers des voies professionnelles hiérarchisées et par la sélection sociale qui alimente cette orientation, il reproduit aussi les inégalités de pouvoir. Car les savoirs mesurés par cette enquête, sont des savoirs porteurs de pouvoir.

Rien d’étonnant, au fond, de les voir accaparés par les enfants des classes sociales supérieures et, dans une moindre mesure, par le sexe masculin. C’est une autre grande leçon de l’enquête : alors que les études PISA ont montré que dans le domaine des compétences liées à la lecture et aux mathématiques les écarts entre garçons et filles sont devenus très faibles, ici, au contraire, dans les domaines retenus pour tester la “citoyenneté critique”, les garçons conservent un avantage considérable.

3. Nous refusons que l’école soit un appareil de reproduction

A quoi sert l’école ? Telle est sans doute la première question à se poser au vu de ces résultats. La réponse n’est pas neutre; elle ne relève pas de la démonstration scientifique mais du choix politique. Sous la pression de la globalisation, c’est-à-dire de l’internationalisation et de l’exacerbation de la compétition économique, mais aussi sous la pression de puissants groupements et institutions, tels l’OCDE, la Banque Mondiale, la Commission européenne, la Table Ronde des Industriels, etc., l’enseignement des pays industrialisés a évolué, au cours des deux dernières décennies, sur la voie d’une étroite instrumentalisation au service de l’économie. De l’école primaire à l’université, l’enseignement est d’abord destiné à faire acquérir des compétences de base — lecture, écriture, calcul, langues étrangères, alphabétisation numérique —, des compétences sociales — flexibilité, esprit d’entreprise, travail en équipe — et des compétences spécialisées chargées d’assurer l’employabilité et l’adaptabilité des futurs travailleurs. Lorsqu’il est, malgré tout, question de citoyenneté, la mission assignée à l’école se réduit bien souvent à enseigner le fonctionnement des institutions en place et à inculquer le respect pour ces institutions.

Celui qui estime que le monde actuel est le meilleur des mondes possibles, celui qui considère qu’il est normal ou inévitable que 80% des richesses de la planète soient accaparées par 20% de la population, celui qui accepte que des dizaines de milliers d’enfants meurent chaque jour de faim ou de maladie guérissables, celui qui se réjouit de voir nos sociétés gaspiller et épuiser rapidement les ressources de la planète, celui qui ne se soucie pas du sort des centaines de millions de personnes que la montée des eaux va transformer en réfugiés climatiques, celui-là peut continuer tranquillement d’applaudir nos systèmes éducatifs.

Mais celui qui pense que tout cela est un immense gâchis estimera avec nous que l’Ecole ne doit pas reproduire les conditions de survie de cette société mais, avant tout, former les acteurs d’un changement urgent. Les conclusions de l’enquête sur les Savoirs citoyens critiques permettent de déterminer quelles sont les réformes urgentes pour faire évoluer notre enseignement dans cette direction.



4. Il faut revoir les programmes et les pratiques

Les programmes devraient, beaucoup plus que maintenant, garantir l'acquisition d'un corpus commun de connaissances et de compétences jugées indispensables au citoyen critique du XXI^e siècle. Ces connaissances doivent être vérifiées par des évaluations centralisées, au même titre que les compétences en lecture et calcul.

Il faut aussi revoir les programmes d'enseignement dans le sens d'une plus grande rigueur, davantage de clarté; les programmes doivent laisser une grande liberté aux enseignants sur le plan des pratiques pédagogiques, tout en étant plus directifs sur le plan des contenus.

Une école de la citoyenneté c'est aussi une école ouverte, où la présence des élèves ne se limite pas aux heures de cours journaliers, mais où ceux-ci sont de véritables acteurs de la vie scolaire, dans ses dimensions domestiques et culturelles, mais aussi politiques et sociales, économiques et technologiques.

5. Il faut combattre la sélection et la ségrégation

Il faut retarder l'orientation vers des filières qualifiantes en prolongeant le tronc commun d'enseignement général et polytechnique jusqu'à 16 ans; en attendant (et après 16 ans), il convient de relever le niveau de la formation générale dans les filières qualifiantes.

Il faut combattre la ségrégation sociale dans l'enseignement en remplaçant l'ultra-libéralisme actuel des choix d'école par une gestion directive de la mixité sociale. Ceci peut être réalisé au moyen d'une carte scolaire souple dont le découpage géographique organiserait la mixité sociale. La réalisation de ce point implique la suppression des réseaux actuels, leur fusion en un unique réseau d'enseignement public.

Une prolongation du tronc commun implique la mise en oeuvre de moyens efficaces pour lutter contre l'échec scolaire : étude dirigée avec encadrement individualisé, structures de remédiation, rattrapages...

Que tout ceci nécessitera de consacrer à l'enseignement un peu plus que les malheureux 6% du PIB actuels, est une évidence.¹⁵

¹⁵ La plupart de ces mesures se retrouvent dans le programme en dix points développé par l'Aped en 2007.