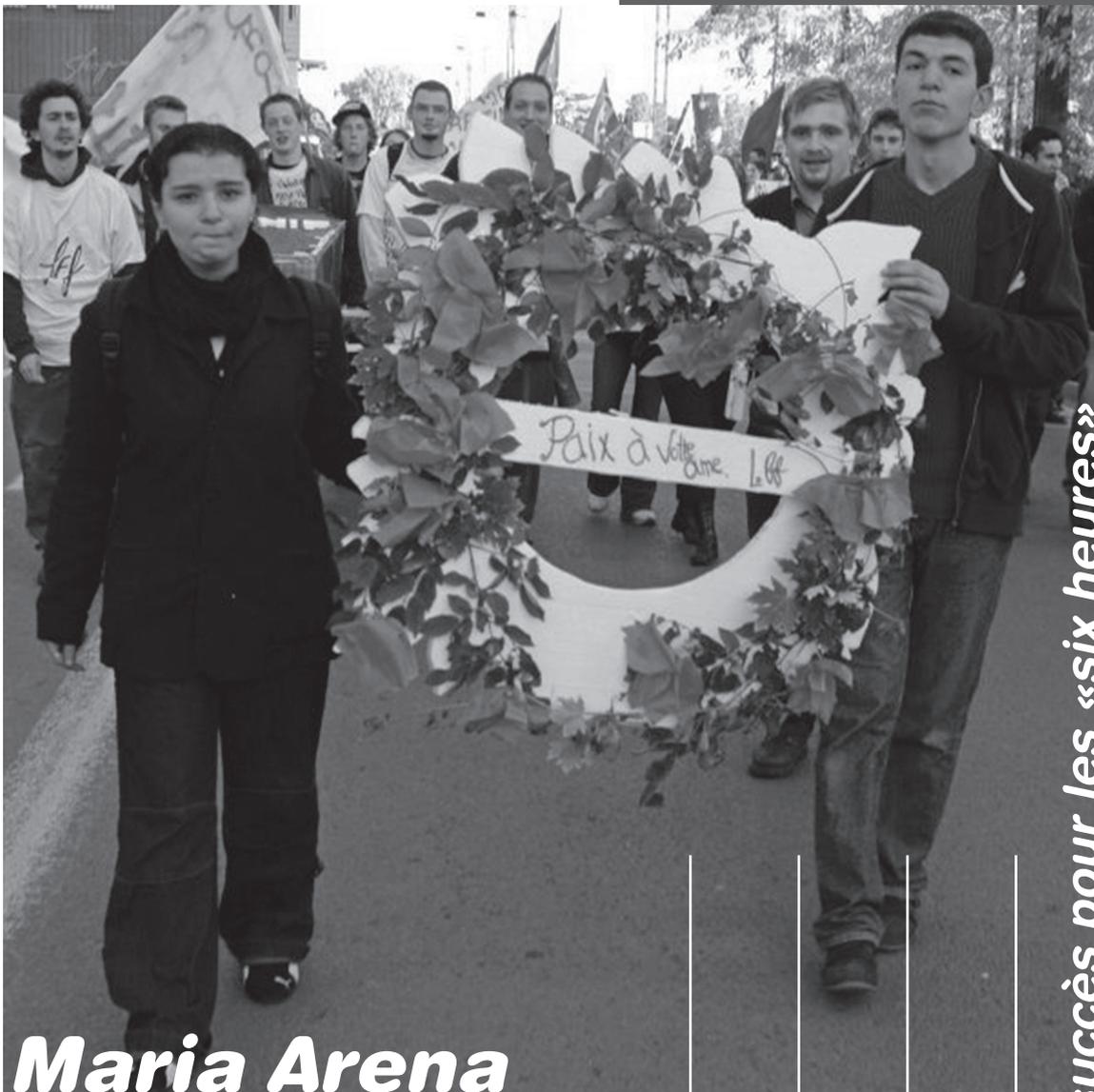


l'école

démocratique

Publication trimestrielle pour l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°19, décembre 2004 • 2 euro



Maria Arena

***Contrat
stratégique?***

Grand succès pour les «six heures»

l'école démocratique

**Avenue des Volontaires 103, Bte 6
B-1160 Bruxelles
Tél.: +32 (02) 735 21 29
Courriel: aped@ecoledemocratique.org
Site: www.ecoledemocratique.org**
*Une publication trimestrielle de l'Appel
pour une école démocratique (Aped).
Existe également en néerlandais.
Comité de rédaction: Tino Delabie, Nico
Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe
Schmetz, Hugo Van Droogenbroek.*

Abonnements

Abonnement simple: 8 euro
Abonnement + affiliation: 10 euro
(ou plus, selon vos moyens).

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte
000-0572257-54 de l'Aped.
France: nous envoyer un chèque
au nom de Nico Hirtt.

Articles

*Les articles ou propositions d'articles
doivent nous parvenir sur disquette ou par
e-mail, de préférence au format MS-Word
(Mac ou Pc) ou Claris Works. A défaut,
utiliser le format «texte». Le Comité
de rédaction se réserve le droit d'abrégier
les articles, d'y apporter des corrections
mineures et d'en modifier les titres
et intertitres.*

Droit de copier

*Les textes publiés ici peuvent être
librement diffusés et reproduits par
quelque moyen que ce soit. Nous vous
prions cependant d'en mentionner
clairement l'origine et d'indiquer au moins
un moyen de contacter l'Aped (adresse,
téléphone ou e-mail). Merci de nous
faire parvenir un exemplaire de toute
publication reprenant ou citant des extraits
de l'École Démocratique.*



***L'Aped se bat afin que tous les jeunes
accèdent par un enseignement public,
gratuit et obligatoire, aux savoirs qui
donnent force pour comprendre le monde
et pour participer à sa transformation.
Une farde de présentation de l'Aped,
comprenant notre texte de base, est
disponible sur simple demande.***

ÉDITORIAL

Lutte dans les Hautes Ecoles

La rentrée aura été chaude du côté des Hautes Ecoles de la Communauté Wallonie - Bruxelles! Celles-ci allaient à l'asphyxie pure et simple. Depuis des années, en effet, les moyens mis à leur disposition par la Communauté sont pratiquement cadencés. Ils ne sont en tout cas pas liés à l'évolution de la population scolaire, pourtant en constante augmentation. Ce qui aura valu aux étudiants et à leurs enseignants de se retrouver, en septembre, dans des auditoriums surpeuplés.

Les manifestations et mouvements de grève, réunissant étudiants et enseignants, rejoints par les organisations syndicales, auront maintenu la pression sur le gouvernement durant plus d'un mois ... et accouché d'un ballon d'oxygène de 5 millions d'euros. La ministre-présidente, pour donner un ordre de grandeur, annonce que cette somme permet d'engager l'équivalent de 100 enseignants supplémentaires.

La Fédération des Etudiants Francophones (la FEF) est plus que réservée et n'hésite pas à parler de « peanuts ». Ce forfait n'apporte aucune solution structurelle au sous-financement de l'enseignement supérieur. Et un quart de ces « cacahuètes » est « conditionné à la présentation par les Hautes Ecoles d'un plan d'optimisation selon des modalités définies par le gouvernement ». Lisez : en échange des cacahuètes, il vous sera demandé de faire des économies d'échelle. On est bien loin d'une politique liant le financement aux besoins réels. Et plus loin encore d'une volonté de démocratiser l'enseignement supérieur.

Nous ne pouvons que nous réjouir de voir étudiants, enseignants et syndicats sortir dans les rues, mener un combat pour un enseignement supérieur démocratique, et gagner ... même quelques cacahuètes. N'oublions toutefois pas que les inégalités et les besoins sont également immenses dans le fondamental et dans le secondaire. Et que l'université est la proie d'une marchandisation galopante. Tant que l'enveloppe budgétaire globale reste corsetée, les moyens gagnés de haute lutte par les uns risquent bien de faire défaut aux autres. La seule porte de sortie de la catastrophe scolaire belge reste un refinancement massif, forcément au niveau fédéral. Notre revendication, 7 % du PIB pour l'enseignement, rendue publique dans un mémorandum en 1998, reste cruellement d'actualité.

Ph. Schmetz

GRAND SUCCÈS POUR LES SIX HEURES

Nous étions plus de 300, le 16 octobre dernier, à participer, d'une manière ou d'une autre, aux «Six Heures pour l'Ecole Démocratique» organisées par l'Aped. Beaucoup ont suivi l'un ou l'autre atelier (souvent deux). Il n'y avait d'ailleurs que l'embarras du choix. En effet, nous pouvions compter sur nos amis «traditionnels», mais aussi sur d'autres intervenants qui nous faisaient le plaisir de nous rejoindre pour la première fois en animant un atelier.

Parmi les «traditionnels», il y avait bien sûr nos amis d'Ecole Sans Racisme. Ils ont guidé une promenade dans le quartier « africain » de Matonge et proposé, ainsi, un autre regard sur la colonisation du Congo. ESR a également mis à profit un atelier pour présenter le jeu Safi. Dans cette même catégorie, il faut bien sûr ranger Gérard de Sélys, qui nous a dévoilé la face cachée de l'Union Européenne lors d'une promenade dans le quartier bruxellois désormais baptisé «européen». Par ailleurs, Gérard était présent pour répondre aux questions de ceux qui avaient choisi de regarder le documentaire «le cartable de Big Brother», consacré à la marchandisation de l'enseignement.

Toujours parmi les amis «traditionnels» de l'Aped, nous pouvions compter sur la participation de Michel Collon, qui a pu faire partager une nouvelle fois à un public intéressé ses questionnements sur la fiabilité des grands médias dans un monde dominé par la recherche du profit. Preuves de «média-mensonges» à l'appui. Vital, pour ne pas se faire «avoir», et pour partir à la recherche d'infos alternatives.

Quant à Anne Morelli (ULB), elle a abordé, devant un large public, la manière de traiter du fait religieux en classe, à la fois avec esprit critique et avec tolérance. Enfin, Piet Van de Craen (VUB) a posé la question de l'enseignement multilingue. Pour lui, un atout à développer pour augmenter le nombre de bilingues, trilingues, ... et favoriser ainsi la communication entre les peuples.

Nous l'avons dit, toute une série d'autres personnalités ont, pour notre plus grand plaisir, collaboré pour la première fois avec l'Aped. Ainsi, le Comité Belge pour l'Investigation Scientifique des Phénomènes réputés Paranormaux, dit «Comité Para», a envoyé trois amateurs pour aider les professeurs de sciences et autres enseignants du primaire à lutter contre l'irrationnel, qui semble toucher de nombreux jeunes dans une société qui manque peut-être de repères. Nous avons même pu assister à une démonstration de spiritisme fort impressionnante ...

Vincent Decroly (ex-parlementaire) et Geoffrey Geuens (Université de Liège, deuxième participation) ont fait partager, à un large public également, leurs réflexions critiques sur la notion de citoyenneté.

Un sujet sensible: il est parfois difficile de remettre en question sa propre vision des choses, surtout lorsqu'elle est sincère. Mais c'est ô combien important, tant cette notion est mise à toutes les sauces. Stéphane Desgain (CNCD), lui, nous a permis d'aborder la problématique de l'eau sur notre

planète. Problème particulièrement aigu dans le Tiers Monde, et qui nous renvoie à nos propres responsabilités.

Malgré l'absence de l'ex Ministre concernée (qui nous avait pourtant promis sa présence plus de six mois auparavant ...), le débat sur le décret dit de Bologne (uniformisation des cursus dans le supérieur au niveau européen) a permis de souligner les enjeux fondamentaux de cette réforme, grâce à la participation de Renaud Maes (président de la FEF) et de Ruben Ramboer (VUB). La manière de traiter des rapports Nord - Sud dans l'enseignement fondamental a été abordée par Jean-Pierre Griez, de l'ONG « Le Coron », pendant que l'importante question des enjeux politiques des choix pédagogiques était discutée dans l'atelier animé par Michel Staszewski, de Cgé. Enfin, Marcel Crahay (Université de Liège et, tout récemment, de Genève) a montré pourquoi il est intéressant d'étudier les systèmes éducatifs scandinaves: ceux-ci obtiennent en général de bons résultats, aussi bien en termes de niveau que de lutte contre l'échec et contre les inégalités à l'école.

Fidèles à notre volonté de lutter contre les divisions, sources d'affaiblissement, nous avons, comme d'habitude, proposé une série d'ateliers en néerlandais. Nos amis du Nord du pays (et les bilingues) ont ainsi pu aborder de nombreux thèmes comme, par exemple, l'enseignement à Cuba, la « revalorisation du technique et du professionnel », ou encore le développement d'un point de vue tiers-mondiste à l'école.

Outre la participation, ce qui nous réjouit également, c'est le taux de satisfaction très élevé des participants. Aussi bien dans l'évaluation globale que pour les différents ateliers. Même si l'un ou l'autre couac n'a pas pu être évité : impossibilité de rentrer, comme prévu, dans le Parlement Européen, quelques participants « oubliés » à l'accueil pour la promenade Matonge, d'autres peut-être ? Nous nous en excusons, et en tout cas c'est promis : nous éviterons ces quelques désagréments la prochaine fois. Mais une fois encore, globalement, les sujets de satisfaction sont nombreux.

Particulièrement apprécié aussi, le discours de Nico Hirtt - lu, en l'absence du principal intéressé,

retenu à Londres pour le Forum Social Européen, par l'auteur de ces lignes - sur la nécessité de se battre maintenant pour une Ecole Démocratique. Vous trouverez d'ailleurs ce texte dans ce numéro.

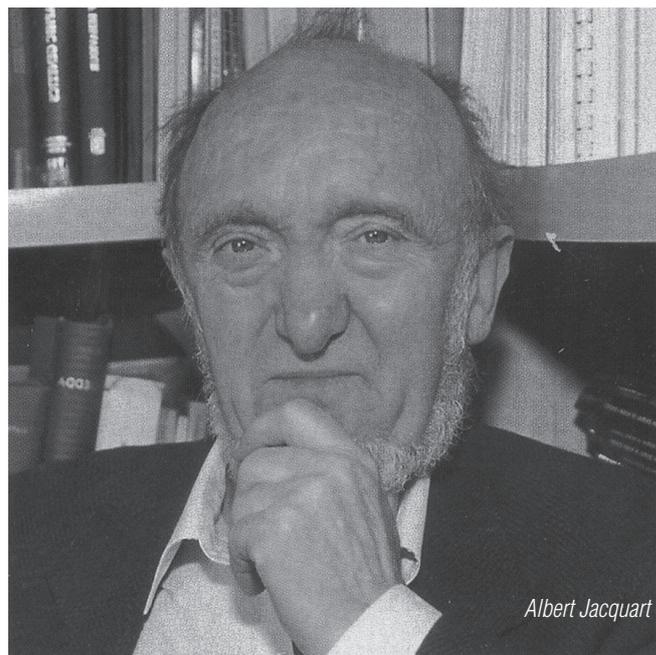
Après une pause d'une heure trente, mise à profit pour visiter les stands, pour discuter, ou encore pour participer au repas de l'amitié, la journée s'est terminée en apothéose par la conférence d'Albert Jacquard, sur le thème « De quelle école avons-nous besoin ? » Ce n'est pas le lieu de résumer la conférence. Je ne résiste néanmoins pas à citer une phrase du célèbre orateur : « Les enseignants doivent être au service des élèves, le Ministre de l'Éducation doit être au service des enseignants et le Ministre de l'Économie doit être au service du Ministre de l'Éducation ». Une philosophie totalement partagée par l'Apéd.

Nous poursuivions plusieurs objectifs avec cette organisation. Premièrement, nous voulions que des enseignants progressistes de tout le pays puissent se retrouver, en un même lieu, pour partager leurs idées, leurs impressions, leurs expériences, pour qu'ils sentent qu'ils ne sont pas seuls. Deuxième objectif, permettre à ces enseignants de trouver des outils, des infos alternatives et des éléments de réflexion susceptibles de nourrir leurs cours de contenus critiques par rapport à l'idéologie dominante, mais aussi d'apporter des savoirs qui interpellent et aident à développer les valeurs de solidarité, de coopération, d'anti-racisme, Un troisième objectif était de permettre une information et une réflexion sur les politiques d'enseignement initiées par une Union Européenne qui répond aux attentes patronales (Bologne, marchandisation), ou d'étudier des systèmes éducatifs qui réussissent mieux que les nôtres à relever le double défi de la qualité et de l'égalité. Le succès de participation, comme le déroulement de la journée, nous font penser que ces objectifs ont été rencontrés. Et ceci, grâce à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à son organisation : les intervenants des différents ateliers bien sûr, ceux qui ont les ont présidés, mais aussi tous ceux qui se sont acquittés d'une tâche, qu'elle soit dans l'ombre ou dans la lumière,

et sans qui cet événement n'aurait pu avoir lieu avec autant de réussite. Nous les englobons tous dans nos remerciements.

Cette réussite nous amène d'ailleurs à déjà prévoir un événement similaire à l'automne 2005. Où il sera question de fêter dignement les dix ans de l'Aped. Qu'on se le dise !

Jean-Pierre Kerckhofs



Albert Jacquart

POUR UNE ÉCOLE DÉMOCRATIQUE?

Pourquoi se battre pour une école démocratique?

Discours de Nico Hirtt aux «six heures pour l'école démocratique» 16 octobre 2004

Je vous prie tout d'abord de bien vouloir m'excuser pour ne pas avoir assisté à l'entièreté de cette journée. Je reviens à l'instant de Londres où j'ai participé au 3e Forum Social Européen, et plus précisément à un séminaire sur le thème: enseignement et globalisation. Face à l'offensive de ceux qui voudraient transformer l'éducation en un vaste marché mondial qui n'aurait plus qu'une fonction - alimenter l'industrie et les services en main d'oeuvre docile - il nous semblait que l'Aped ne pouvait pas être absente de ces Forums où se construisent les stratégies de résistance communes.

Au terme des six heures qu'aura duré cette journée d'étude, 6.850 enfants seront morts. Comme si, toutes les heures, dans l'indifférence générale, un avion s'était abattu sur une tour remplie de bébés et d'enfants de moins de cinq ans. Deux tiers de ces décès auraient pu être évités au prix d'un engagement politique et budgétaire qui paraîtrait ridicule en regard des dépenses engagées pour envahir l'Irak.

Durant ces six heures, les cinq premières multinationales - 3 producteurs d'automobiles et deux pétrolières - auront cumulé un chiffre d'affaires de 360 millions d'euros. C'est exactement le revenu qu'aura touché, dans le même temps, le milliard et demi le plus pauvre des habitants de la terre. Quant au nombre de ces pauvres extrêmes, il aura augmenté de 3000 unités quand nous nous quitterons.

Durant ces six heures, les 40.000 ménages les plus riches de Belgique auront sans doute été se

promener en famille dans un bois, à la côte ou dans un parc, pendant que leur patrimoine gonflait de 270 euros en moyenne, quelque 10.000 francs. Ah le beau le miracle du capital qui fructifie tout seul ! Vous croyez aux miracles, vous ? Ailleurs sur terre, des millions d'hommes auront dû travailler pour produire ces richesses.

Pour ces six heures de labeur, ceux qui vivent en Afrique, en Inde ou en Amérique centrale auront touché en moyenne 1 euro et 20 centimes.

Durant nos six heures de travaux, 18 espèces animales et végétales supérieures auront disparu, 102 km2 de forêts auront été rasés, 370 millions de m3 de glaces continentales auront fondu à cause du réchauffement planétaire.

Durant ces six heures, les 20% d'habitants des pays les plus riches auront consommé autant de ressources naturelles que ce que consomment les 20% les plus pauvres en quinze jours.

Pendant ces six heures, pas moins de 2500 heures de publicités, abrutissantes, racistes, machistes, dégradantes, réactionnaires, mensongères et antiscientifiques auront été diffusées sur les écrans de télévision de la planète. Dans le même temps, 7.000 enfants auront été contraints d'abandonner l'école avant l'âge de 14 ans.

Durant ces six heures, 89.700 ordinateurs auront été vendus, essentiellement dans les pays riches, mais dans le même temps, entre 200 et 700 mots, appartenant aux 5000 langues les plus menacées,

auront définitivement disparu de la mémoire de l'humanité.

J'espère que personne ne va demander: «qu'est-ce que tout ceci a à voir avec l'école démocratique?». Car dans ce cas, ces six heures n'auraient servi à rien. Ce seraient six heures de perdues, six heures de catastrophes et de misère humaine sans réagir, sans prendre nos responsabilités.

Si nous voulons une école démocratique, c'est parce qu'il est urgent de changer le monde. Ce monde injuste, insensible, hypocrite, dévastateur que je viens de vous décrire.

Dans le décret de la communauté française sur les «missions de l'enseignement», on passe en revue tout ce à quoi l'enseignement devrait servir : à socialiser, à éduquer, à apprendre aux jeunes générations que nos institutions sont les plus belles du monde, à produire des consommateurs flexibles et des travailleurs employables, à prétendre que les chances seraient égales. Mais où donc nous parle-t-on de ce qui devrait être la toute première mission de l'enseignement obligatoire: apporter aux futures générations les armes dont elles auront besoin pour sortir du monde détestable que nous allons leur léguer et pour en bâtir un autre, meilleur, équitable et durable. De quels citoyens le monde a-t-il besoin ? De quels citoyens avons-nous besoin, nous qui aspirons à un monde enfin juste et démocratique ?

Nous avons besoin de citoyens maîtrisant un vaste bagage de compétences, mais aussi de connaissances, dans les domaines de l'histoire, de l'économie, de la géographie, des sciences sociales ; ces savoirs sans lesquels il n'est évidemment pas possible de saisir les enjeux politiques et sociaux de notre époque. Il est inadmissible que la jeune Wenda - née au Congo, mais ayant fait toutes ses études en Belgique, et qui sortira cette année de sixième année option Education de l'Enfance dans l'enseignement technique de qualification - il est inadmissible que Wenda ignore le rôle du colonialisme dans la misère de son pays; il est inadmissible que Wenda croie encore aujourd'hui que les noirs d'Amérique sont les descendants de personnes qui ont

fui l'Afrique, comme elle et ses parents, en raison de la pauvreté. Wenda ignore ce que fut l'esclavage ; comment pourrait-elle comprendre d'où provient le racisme dont elle souffre ?

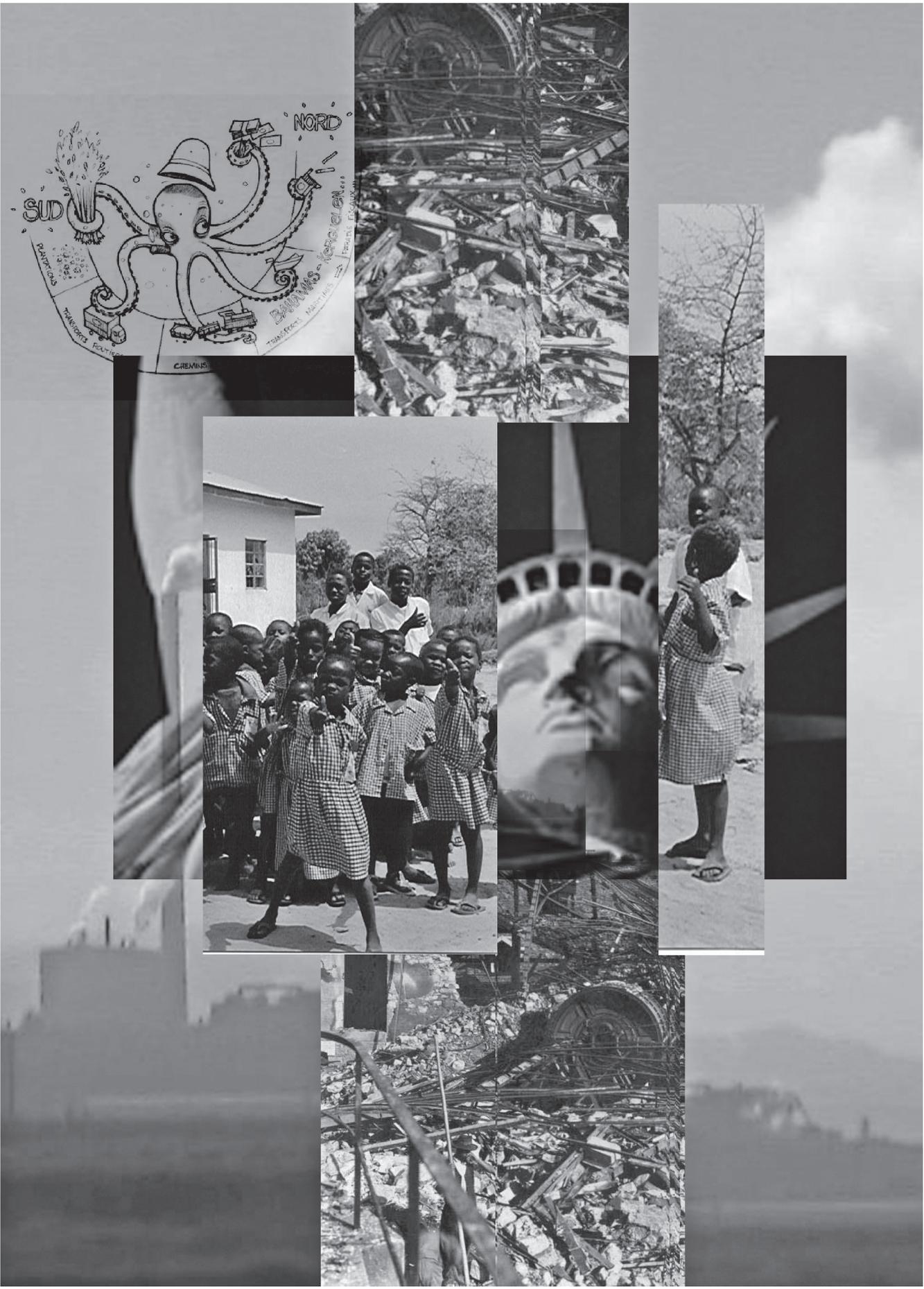
Nous avons besoin de citoyens disposant d'un vaste bagage de connaissances scientifiques et technologiques, afin qu'ils puissent appréhender les formidables potentialités que ces connaissances offrent à l'humanité, mais aussi d'en percevoir les pièges et les menaces.

Nous avons aussi besoin de citoyens disposant d'une bonne instruction en mathématiques et en sciences, afin qu'ils soient en mesure d'appréhender la réalité de façon rationnelle, en se débarrassant des croyances, des superstitions, des préjugés.

Dans l'espoir de construire un jour un monde démocratique, nous avons besoin de citoyens capables d'argumenter une thèse, de l'exprimer clairement, en finesse, en nuances, de soumettre une hypothèse à l'épreuve de la critique, de dialoguer et d'exprimer des sentiments, bref de citoyens qui seront passés par l'étude critique des plus hautes oeuvres de la littérature et de la philosophie.

Nous avons aussi besoin de citoyens maîtrisant plusieurs langues afin de communiquer, d'échanger, de participer à une vie démocratique et à des luttes forcément de plus en plus internationales. Je vous l'ai dit, je reviens du Forum Social à Londres et je peux témoigner ici que la Babel des langues européennes reste l'un des obstacles majeurs à l'unification des combats contre la mondialisation libérale. A défaut de nous mettre tous au multilinguisme, c'est une espèce d'Anglais commercial qui nous servira demain d'esperanto...

Nous avons besoin de citoyens éduqués à la solidarité, au respect et non à l'individualisme, à la coopération et non à la compétition, à l'internationalisme et à la multiculturalité et non au nationalisme xénophobe, au travail rigoureux, discipliné et non au parasitisme, à la lutte et non à la soumission, à la curiosité scientifique et non à l'obscurantisme et à l'abrutissement.



Nous avons aussi besoin de citoyens en bonne santé physique et mentale. Nous avons besoin de citoyens capables d'apprécier les plus belles créations des cultures et des arts, dans toute leur richesse et leur diversité, définitivement dégoûtés des pseudo-cultures de masse que leur impose aujourd'hui la grande industrie audio-visuelle, afin de contribuer à la préservation, au développement et à la diffusion de ce que l'humanité produit de plus beau.

L'école démocratique est celle qui apporte ces savoirs-là, cette vaste culture et ces larges compétences-là, à tous, et pas seulement à ceux qui en ont besoin aujourd'hui parce que leur naissance les destine à occuper un poste dit « de responsabilité », c'est-à-dire un poste de pouvoir et de domination dans le monde actuel.

Les futurs chômeurs et vendeurs de hamburgers, les exclus, les gamins des Marolles, des déserts industriels du Limbourg ou de La Louvière, des bidonvilles de Kinshasa et de Rio : ce sont eux qui doivent découvrir la géographie et l'histoire, la philo et la littérature, les maths et les sciences, les arts et les technologies. Parce que ce sont eux, précisément, que l'on prétend exclure de ces savoirs, parce que cette exclusion est le moyen de les maintenir dans leur condition, et parce que précisément ils ont besoin de ces savoirs, non pas en tant qu'individus aspirant à une vaine promotion sociale, mais en tant que classe sociale en lutte pour son émancipation.

L'école belge, avec ses réseaux et ses filières, avec ses écoles d'élite et ses écoles poubelles, avec son enseignement professionnel qui enferme le jeune à 14 ans dans une spécialisation étroite, avec son enseignement général qui produit des analphabètes technologiques, avec ses classes primaires de 25 enfants ou plus, avec ses programmes déstructurés et vidés de leur contenu, avec le poids démesuré du monde économique sur les filières qualifiantes ; cet enseignement belge est décidément l'exact contraire de ce que devrait être une école démocratique. Qu'il suffise ici de rappeler que notre pays est, de tous les pays industrialisés, celui où les écarts de compétences en lecture et en mathématique, à l'âge de 15 ans, entre enfants de

riches et enfants de pauvres, sont les plus grands. L'inégalité scolaire est plus de deux fois plus élevée chez nous que dans les pays scandinaves.

Et comment pourrait-il en être autrement? Quand bien même il en aurait l'intention, comment un ministre de l'Education flamand ou francophone aurait-il le pouvoir de mener une politique éducative ambitieuse, alors que le carcan de la loi de financement de 1989 cadenasse inébranlablement les dépenses d'éducation au niveau de 5 % du PIB. Aujourd'hui, les étudiants des Hautes Ecoles francophones en font à leur tour l'amère expérience. Nous continuerons de stigmatiser ce formidable déni de démocratie, puisqu'on empêche depuis 15 ans les citoyens belges de se prononcer, par la voix de leurs représentants élus, sur le niveau de financement de l'enseignement dans leur pays.

Notre association fêtera l'an prochain son dixième anniversaire. En dix ans, nous avons réalisé un important travail d'analyse et d'information. Avec l'aide de nombreux amis, comme Gérard de Selys ici présent, nous avons été reconnus au niveau international comme des pionniers dans la prise de conscience d'une menace de marchandisation de l'enseignement. Par nos enquêtes, nos articles, nos études, nous avons obtenu que la question des inégalités sociales à l'école sorte de l'ombre. Cette action n'est certainement pas étrangère au fait que les déclarations gouvernementales des deux communautés aient été contraintes, enfin !, à reconnaître cette « catastrophe » de l'enseignement en Belgique. Mais, malheureusement, sans prendre la moindre mesure pour y remédier...

En dix ans, notre association a créé une revue de qualité, mais qui compte trop peu d'abonnés pour être viable ; nous avons développé un site internet ayant reçu 30.000 visites au cours de l'année écoulée, mais dont nous peinons à assurer la mise à jour régulière, faute de bras ; nous avons organisé une demi douzaine de journées d'étude, mais au prix d'un investissement colossal de la part de quelques personnes seulement. Merci Jean-Pierre, Tino, Philippe et tous les autres pour la quantité et la qualité du travail qui ont permis le succès de cette journée-ci. Mais l'Aped a besoin d'autres bras ! Organisez-vous en sections locales, diffusez



notre revue, participez à la collecte et à la publication d'informations, mettez en place des groupes de réflexion sur des thèmes précis, sur des disciplines particulières.

Cela vaut la peine de s'organiser, cela vaut la peine de se battre, car nous pouvons progresser.

Au cours des six heures qu'aura duré cette journée, 102.740 enfants auront appris à lire et à écrire dans le monde, 410 nouveaux livres auront été publiés, 15.300.000 livres empruntés dans les seules bibliothèques européennes, les connaissances humaines se seront développées à raison de 100.000 pages A4.

Oui, le monde doit être changé. Les forces qui le changeront sont déjà en train de se construire. Et l'enseignement a un rôle, modeste mais réel, à jouer dans la préparation de ce monde meilleur. Participons-y, nous aussi.

Je vous remercie.

Nico Hirtt

EDUQUER À QUELLE CITOYENNETÉ ?

Près de 50 participants pour cet atelier: voilà qui confirme, si besoin en est, l'absolue actualité de la question posée par les organisateurs. Incontournable mode pédagogique depuis le début des années '90 - époque de la première poussée électorale de l'extrême droite et de l'expression d'un profond malaise dans les écoles, l'éducation à la citoyenneté est un véritable fourre-tout, où se côtoient des actions authentiquement progressistes et d'autres, beaucoup plus suspectes, conservatrices, voire carrément réactionnaires. Pour nous aider à y voir plus clair, deux personnes - ressources.. Vincent Decroly, ancien parlementaire - Ecolo puis indépendant -, auteur de *Principes élémentaires de la propagande arc-en-ciel* et co-fondateur de « l'Observatoire citoyen » (défense des droits de l'enfant et des victimes, lutte démocratique contre la criminalité organisée). Et Geoffrey Geuens, doctorant en Information et Communication à l'Université de Liège, auteur d'ouvrages sur la confusion des pouvoirs politique, économique et médiatique, *L'information sous contrôle chez Labor/Espace de libertés*, et *Tous pouvoirs confondus chez EPO*.

Sommes-nous vraiment certains que ce que l'on nous « vend » comme étant de la démocratie est réellement de la démocratie ? Vivons-nous effectivement en démocratie, comme le prétendent les pouvoirs en place ?

La démocratie représentative vue de l'intérieur Vincent Decroly soulève, en vrac, quelques-uns de travers qu'il a pu observer de l'intérieur du système politique représentatif. Le problème de la transmission, d'abord : le personnel politique se

renouvelle de plus en plus vite, ce qui entraîne une perte de la mémoire, même de ce qui s'est passé il y a à peine cinq ou six ans. Ce qui n'empêche pas une bureaucratisation du Parlement : beaucoup de politiciens cherchent à s'installer, à gravir les échelons, plutôt qu'à réaliser leur programme. Particulièrement souligné, le double langage permanent : ainsi, on verra un même homme - ou femme, ou parti - politique manifester contre la guerre en Irak ... et refuser de mener un débat parlementaire sur cette même guerre (les groupes politiques de la majorité gelant toute velléité de débat).

Vincent Decroly estime que nous sommes en démocratie, oui, mais dans une démocratie de plus en plus réduite au superficiel, au plan formel, parce qu'elle est dominée par l'économique. La communication et le marketing contaminent tout. Notre témoin a vu comment tous les « communicateurs » des groupes politiques belges pouvaient se mobiliser pour construire un médiamentonge (sur la guerre du Golfe, par exemple). Un dernier point : la culture du compromis. Les gouvernements justifient toutes leurs décisions par le sempiternel refrain : « le compromis n'est pas bon, mais pas mauvais non plus, c'est la faute des autres, sans nous ça aurait été pire ». En classe, nous devons lutter contre l'idée qu'un compromis est toujours bon en soi. Non : il y a des compromis nocifs. En guise de conclusion, l'ex-parlementaire rappelle aux citoyens que les politiques sont là pour être responsables. Et qu'ils sont élus pour réaliser le programme pour lequel ils ont reçu mandat des électeurs.

Derrière le «miroir aux alouettes»

Pour sa part, Geoffrey Geuens multiplie les exemples de réseaux de sociabilité et de famille liant les mondes politique, économique et médiatique. Ces réseaux ne sont pas nécessairement secrets, mais très discrets. Dès lors, on ne peut parler, comme le fait souvent l'extrême droite, d'un grand complot. Le pouvoir auquel nous sommes confrontés est identifiable : ce ne sont ni « les fonds de pension », ni « la mondialisation », mais bien une classe politique, complice de familles actionnaires des grandes compagnies.

Autre mise au point fondamentale : la définition même du mot « citoyen ». Dans le dictionnaire, comme dans la pensée dominante, le citoyen est le membre d'un Etat considéré du point de vue de ses devoirs et de ses droits civils et politiques. Une telle définition souffre d'un grave défaut : elle fait abstraction des différences liées aux classes sociales, elle passe sous silence le pouvoir, le rapport de force... autant de réalités sources d'injustices anti-démocratiques.

Pour notre travail en classe, Geoffrey Geuens nous propose quelques pistes : « briser le miroir aux alouettes », montrer que la séparation des pouvoirs est un leurre, confronter les idéaux déclarés de la démocratie (les discours) et les réalités, les programmes des partis et ce qu'ils votent réellement. Bref, en toute circonstance, opter pour des démarches matérialistes.

Pour aller plus loin

Le temps de débat, malheureusement trop restreint, allait être un temps de clarification, d'abord. Puis d'échange sur la notion d'engagement : jusqu'où un enseignant peut-il et doit-il s'engager sur des sujets aussi sensibles que ceux de la politique, de la citoyenneté, du pouvoir ? Une confrontation de points de vue sans véritable conclusion, faute de temps.

Une chose est sûre : la prochaine journée d'étude de l'Aped reviendra sur ce thème. Mais d'ici-là, il est possible d'approfondir la question en lisant les ouvrages de Vincent Decroly et de Geoffrey

Geuens, d'une part, ou les dossiers de l'Ecole démocratique sur la « participation » (mars 2003) et sur « l'éducation à la citoyenneté » (mars 2004) d'autre part. L'Aped y prenait clairement position ... et y proposait des pistes pédagogiques concrètes. Plusieurs des articles de ces dossiers sont disponibles sur notre site internet.

Philippe Schmetz



COMMENT LUTTER CONTRE L'IRRATIONNEL?

Pour cet atelier, le Comité Belge pour l'Investigation Scientifique des Phénomènes Réputés Paranormaux (en abrégé Comité « para ») nous a fait le plaisir de nous envoyer trois intervenants. Le premier d'entre eux était **Michel Soupart** (officier à la retraite) qui a commencé par nous présenter un bref historique du Comité Para. Pour être encore plus bref, disons que si la lutte contre le développement du paranormal avait déjà été engagée avant la Seconde Guerre Mondiale, c'est après celle-ci que le Comité s'est vraiment structuré. Un grand nombre de personnes avaient « disparu » lors de cette guerre et beaucoup de gens étaient prêts à tout pour avoir des nouvelles de leurs proches.

C'est devant l'absence de scrupules de nombreux radiesthésistes (entre autres), et parce qu'il leur semblait que la montée de « l'irrationnel » prenait des proportions inquiétantes, que quelques personnes ont décidé de créer un Comité se donnant pour but de lutter contre toutes ces pratiques malhonnêtes (au moins sur le plan intellectuel). Une de leurs méthodes, pour déjouer les supercheries, était de promettre une forte somme d'argent à quiconque serait capable de réaliser en leur présence un phénomène « paranormal », à condition d'accepter toutes sortes d'investigations (présence, de appareils de mesures, etc.). Il pouvait s'agir de rencontres spirites (voir plus loin), de télépathie, radiesthésie, voyance, etc.

Pas un seul cas ne s'est avéré fructueux pour les tenants du paranormal. Le Comité fonctionne toujours et se donne le même objectif qu'au

départ : attirer l'attention des crédules sur les supercheries dont ils sont victimes et propager un mode de pensée salvateur face aux escrocs sans scrupules: le scepticisme.

Un des modes d'action actuels du Comité est d'intervenir dans les écoles (surtout primaires, mais pas seulement). Pourquoi dans les écoles ? Parce que des enquêtes montrent que beaucoup de jeunes croient aux phénomènes paranormaux ou aux discours des pseudo-sciences. En tout cas, à certains d'entre eux, comme le spiritisme ou l'astrologie.

Pourquoi surtout en primaire ? Parce qu'il semble plus difficile de faire changer d'avis un adolescent qui a déjà intégré certaines croyances. Même si ce n'est pas impossible. Avec les enfants, un éveil critique leur donne des « armes de défense » qu'ils garderont toute leur vie. La méthode n'est pas de tout rejeter tel quel, mais de montrer la nécessité de bien réfléchir. Pour cela, la seule manière d'être convaincant est de prendre des cas concrets et de démontrer les supercheries. Quelques exemples : ceux qui prétendent traverser Paris avec un bandeau sur les yeux trichent (plusieurs tricheries sont possibles). Le pendule ne se dirige jamais spontanément vers un endroit : il est dirigé par la main (parfois de manière inconsciente). Le rapprochement de doigts écartés est tout à fait naturel au bout d'un certain temps. Il y a aussi bien sûr de nombreuses illusions d'optique.

Il faut savoir que la mémoire fonctionne en reconstruisant les événements. D'où danger de déformation de la réalité. On peut citer de nombreux

exemples de personnes sincères prétendant avoir vu telle ou telle chose, alors que des données précises démontrent que ce n'est pas le cas (leur mémoire modifie la réalité).

Avec les enfants, il est parfois utile d'utiliser des BD, ce que font les animateurs du Comité Para. L'utilisation de revues scientifiques adaptées à leur âge peut également s'avérer très efficace. Par exemple, pour démontrer qu'un fakir qui se couche sur une planche comportant un très grand nombre de clous n'effectue aucun miracle : l'augmentation de la surface diminue la pression. Michel Soupert attire également l'attention sur le fait que posséder quelques connaissances ou quelque habileté pour réaliser l'une ou l'autre expérience déroutante confère des pouvoirs insoupçonnés sur le public. On peut facilement être tenté d'utiliser ses capacités pour faire croire qu'on dispose de pouvoirs surnaturels. Si on ne résiste pas à cette tentation, on impressionne son auditoire avec les conséquences que l'on devine en termes de perte de l'esprit critique et de scepticisme.

L'intervenant termine en énonçant les «six commandements du parfait sceptique» :

- *Etudier la science.*
- *Accepter les phénomènes inexplicables lors qu'on les observe sans pour autant «croire» à un phénomène paranormal: l'histoire des sciences est remplie de phénomènes inexplicés à une certaine époque et qui sont expliqués maintenant.*
- *Se méfier de ses propres sens.*
- *Fuir les charlatans.*
- *Exiger des preuves.*
- *Garder le goût pour le merveilleux : c'est très humain en tant que tel. Mais ne pas confondre avec le paranormal. La poésie oui, la voyance non !*

Pour répondre à une question d'un intervenant, Michel Soupert précise qu'il est rare que le Comité aborde les aspects philosophiques ou sociologiques liés aux croyances au paranormal. Ceci, entre autres, parce que cela entraînerait des débats qui impliqueraient de sortir d'une certaine neutralité philosophique. Ce qui est souvent très mal vu dans notre système éducatif ...

Le deuxième intervenant du Comité Para était **Roger Gonze**, ingénieur et spécialiste de radio-astronomie. Vous trouverez le contenu de son intervention dans l'article consacré à l'astrologie qu'il a eu la gentillesse de nous fournir.

Enfin, nous avons eu le plaisir d'entendre et de voir Tony Delbel alias Jean Champenois (prestidigitateur). Très jeune, il fut attiré par les « rencontres spirites ». C'est quand il s'est rendu compte qu'une dame était prête à lui payer une fortune pour rentrer en contact avec son fils décédé qu'il a « changé de camp » : il a décidé de s'opposer à ceux qui profitent du désarroi des gens pour leur extorquer de l'argent. C'est tout à son honneur, car il aurait parfaitement pu donner l'illusion à cette dame qu'elle entraînait en contact avec son fils. Au lieu de s'enrichir, il a choisi de soutenir le Comité Para.

Merci à lui !

Il y a plusieurs formes de spiritisme, mais le point commun, c'est toujours la volonté de rentrer en contact avec les esprits de personnes décédées. Cette communication s'effectuant toujours via un certain support : un verre parlant, des coups frappés au plafond, une aiguille qui se positionne seule, ou encore la voix du médium lui-même.

Il est difficile, dans un compte-rendu, de faire passer la suite. Car nous avons en effet assisté à une série de «démonstrations» très impressionnantes, une table qui se soulève, de l'eau qui s'enflamme, un esprit qui répond par des soupirs très audibles, une chaise qui tombe toute seule, de même qu'un cadre pendu au mur (après que le médium, ou plutôt Tony Delbel qui jouait son rôle, nous ait annoncé que l'esprit rôdait par là). Nous sommes même rentrés en contact avec Victor Hugo en personne ...

Trêve de plaisanterie : nous étions tous des esprits convaincus et pour le moins très sceptiques par rapport à l'irrationnel ; Tony Delbel n'essayait pas le moins du monde de nous convaincre que quelque chose de vraiment irrationnel se passait (et pour cause, il était là pour nous expliquer le contraire). Et pourtant, nous étions très impressionnés. Cela permet de comprendre comment des

esprits crédules, voire simplement hésitants, qui se retrouvent face à des personnages malveillants peuvent facilement se laisser convaincre.

Mais Jean Champenois en est plus que jamais convaincu : l'esprit ne revient jamais sur Terre. Dans toutes les « expériences » de spiritisme, soit il ne se passe rien de spécial (qu'y a-t-il d'extraordinaire à ce qu'un mort parle ... par la voix d'un médium bien vivant ?), soit il s'agit d'une fraude caractérisée. Certains exemples de fraudes sont cités, mais pas tous. Sans doute la déontologie empêche-t-elle de dévoiler tous les trucs.

Tony Delbel précise encore que certains médiums sont sincères : la littérature médicale parle de dédoublement de la personnalité. Ce n'est jamais le cas de ceux qui participent à des « rencontres » extraordinaires : ceux-là fraudent sciemment ! Il revient sur le conseil de Michel Soupert : soyons très prudents avec les témoignages humains. L'intervenant termine en disant qu'à 20 ans, il a compris comment fonder une secte ou une religion. Il suffit d'exploiter quelques capacités personnelles et la crédulité de certaines personnes. Pour lui, la transcendance se trouve dans la culture.

On peut aussi rêver avec de la magie, mais rêver seulement. Comme pour illustrer cette phrase, il clôture son intervention en faisant apparaître une magnifique colombe ...

Jean-Pierre Kerckhofs



L ' A S T R O L O G I E

La première chose qui doit être dite, c'est qu'il n'existe pas une astrologie mais bien des astrologies. En fait, il existe autant d'astrologies que de civilisations. Il y a par exemple l'astrologie aztèque, l'astrologie arabe, l'astrologie chinoise, l'astrologie indienne et celle qui est pratiquée chez nous, que l'on pourrait qualifier d'europpéenne. Leurs méthodes et leurs éléments de référence diffèrent, mais ces astrologies ont cependant toutes un point commun : elles sont basées sur une affirmation qu'elles ne justifient aucunement, à savoir qu'un être humain est influencé pour toute sa vie par les aspects du ciel au moment de sa naissance. Par aspects, il faut entendre notamment la position occupée par le Soleil par rapport à certaines étoiles, ainsi que celle des planètes du système solaire.

Je ne parlerai ici que de l'astrologie pratiquée dans nos régions et me bornerai à mentionner quelques éléments sur lesquels cette astrologie se base, à savoir l'influence des constellations d'étoiles et celle de planètes, éléments qui apparaissent comme totalement non crédibles.

Les Anciens (quand on parle ici d'Anciens, on remonte dans le temps de 4 millénaires pour se retrouver au temps des Mésopotamiens et des Chaldéens) avaient constaté, en observant le ciel à l'œil nu pendant la nuit, que celui-ci est constellé de points brillants. Ils n'avaient aucune idée sur la nature réelle de ces points lumineux. Ils pensaient qu'il s'agissait de luminaires accrochés à une voûte transparente mobile et tous situés à la

même distance de la Terre. Ils n'avaient par ailleurs aucune idée de la valeur de cette distance. On sait aujourd'hui que ces luminaires sont des boules de gaz de grande dimension essentiellement composées d'hydrogène que l'on appelle étoiles qui, grâce à des réactions thermonucléaires qui ont lieu en leur centre, produisent notamment la lumière que nous observons. Leur distance à la Terre est considérable et diffère d'une étoile à l'autre, l'étoile la plus proche se trouvant à environ 30.000 milliards de km de distance. (notre étoile, le Soleil: 150 millions de km)

Les Anciens avaient également remarqué (et c'est ce qui nous intéresse directement ici) que, tout au long de l'année, le Soleil et la Lune semblent se déplacer, par rapport au fond du ciel constitué par les étoiles, à l'intérieur d'une bande assez étroite (largeur : 15°, en fait 8,5° de part et d'autre de la trajectoire du Soleil, l'écliptique) que l'on a appelée Zodiaque. Il en va de même pour les planètes de notre système solaire dont seules 5 d'entre elles étaient connues à l'époque, Mercure, Vénus, Mars, Jupiter et Saturne (Uranus, Pluton et Neptune ont été découverts respectivement en 1781, 1846 et 1930).

L'influence (supposée) des Constellations

Lorsqu'on parcourt le Zodiaque (cercle des animaux), on rencontre des étoiles relativement plus brillantes que d'autres. On a regroupé ces étoiles plus brillantes en 12 ensembles appelés constellations auxquelles on a donné des noms

(notamment des noms d'animaux comme Taureau, Bélier, Lion, etc.).

Quand un astrologue dit que le signe astrologique d'une personne est le Bélier, cela veut tout simplement dire qu'au moment de la naissance de cette personne, le Soleil se trouvait dans la partie du ciel qu'occupe la constellation du Bélier.

On peut faire à ce propos les remarques suivantes:

1) Lorsqu'on regarde dans le ciel l'une quelconque des 12 constellations du Zodiaque, il faudrait beaucoup de bonne volonté pour reconnaître l'animal ou la chose dont cette constellation porte le nom. Personne n'a jamais vu, en contemplant le ciel sans nuages pendant la nuit, des images de taureau ou de bélier. Il s'agit donc bien d'une appellation conventionnelle dont l'origine se perd dans la nuit des temps et qui diffère d'ailleurs suivant l'astrologie considérée.

2) Ce qui est plus étonnant, c'est le fait que les astrologues attribuent à une personne des traits de caractère liés au nom de la constellation sous laquelle cette personne est née. C'est ainsi que quelqu'un dont le signe astrologique est le Bélier serait, toujours selon les astrologues, impulsif, fougueux, vigoureux, actif, etc. Pourquoi et par quel mécanisme un ensemble d'étoiles qui, on le sait aujourd'hui, n'ont rien à voir entre elles car elles sont à des distances à la Terre fort différentes, pourraient-elles bien produire un effet aussi extraordinaire ? Depuis 4.000 ans, aucun astrologue n'a encore justifié cette soi-disant propriété.

3) Les 12 constellations du Zodiaque sont réparties sur les 360° que comporte ce Zodiaque. Mais certaines d'entre elles sont plus « larges » que d'autres. C'est ainsi que le Soleil met près de 2 mois pour traverser la constellation de la Vierge tandis qu'il ne met que 10 jours pour traverser celle du Scorpion. Cela complique la tâche de l'astrologue lorsqu'il doit rechercher quelle est la constellation qui correspond à une date de naissance donnée. C'est pourquoi, pour se simplifier la tâche, l'astrologue utilise non pas les 12 constellations, mais bien 12 signes qui portent les mêmes noms que les constellations. Ces signes, au contraire des

constellations qu'ils sont censés représenter, ont tous la même largeur : 30° (12 x 30° = 360°), ce qui simplifie fortement le calcul. Il en résulte forcément que les constellations dont la largeur est supérieure à 30° débordent sur les signes adjacents, mais les astrologues n'en ont cure. A l'époque des Chaldéens, Signes et Constellations se correspondaient. Mais depuis cette époque, par suite d'un phénomène appelé précession des équinoxes, l'ensemble des Signes a subi un décalage progressif par rapport à l'ensemble des Constellations, décalage qui vaut actuellement environ 30°. Il en résulte que lorsqu'un astrologue vous dit aujourd'hui que vous êtes né sous le signe du Lion par exemple, vous êtes en réalité né sous la constellation précédente, à savoir ici celle du Cancer et non celle du Lion, ce qui doit forcément fausser les conclusions que tirera l'astrologue. Il faut ajouter pour être objectif que certains astrologues tiennent compte de ce décalage, mais la majorité d'entre eux ne s'en soucient pas.

4) Lorsqu'on fait le tour du Zodiaque, on dénombre en fait non pas 12 constellations mais bien 13. Cette treizième constellation, le Serpenteaire (Ophiocus) est pourtant connue depuis le IVème siècle avant notre ère (Eudoxe de Cnide, astronome et mathématicien grec). Ce n'est pas une constellation minuscule puisque le Soleil met 3 fois plus de temps pour la traverser que pour traverser celle du Scorpion. Pourquoi cette 13ème constellation n'est elle pas prise en compte par les astrologues ? N'aurait elle aucune influence ? Et dans l'affirmative, pourquoi ? Mystère...

L'influence (supposée) des planètes:

Pour les astrologues, les planètes ont également une influence sur le caractère, le comportement et parfois la destinée des êtres humains.

Certaines planètes seraient bénéfiques : Jupiter et Vénus. D'autres seraient maléfiques : Mars, Saturne et Uranus. D'autres encore seraient neutres : Mercure et Neptune.

De plus, ces influences ne se manifesteraient pas de façon uniforme : chacune de ces planètes passerait par un maximum d'influence lorsqu'elle se

trouve dans un signe zodiacal déterminé qui lui est propre et par un minimum lorsqu'elle se trouve dans le signe diamétralement opposé.

Chaque planète aurait ses domaines d'influence spécifiques:

Mercure: intelligence, système nerveux, versatilité

Vénus: amour, plaisir, enfants, art, richesse

Mars: courage, enthousiasme, guerre

Etc.

Lorsque 2 planètes ou plus se trouveraient à un moment donné dans des directions voisines, des effets supplémentaires se produiraient.

Il faudrait quand même expliquer ces propriétés plus étonnantes les unes que les autres et prouver comment de telles effets peuvent se produire.

Bien entendu, une fois de plus, aucune justification n'en a jamais été donnée par les astrologues et l'on peut tenir pour certain que ces prétendues propriétés sont purement imaginaires.

Les Maisons

Il nous reste à mentionner une lacune grave de notre astrologie : Elle est incapable de dresser un horoscope complet pour des millions de gens.

En effet, un horoscope complet exige que l'on définisse ce que les astrologues appellent les Maisons astrologiques (Ptolémée).

Sans entrer dans les détails, disons simplement que pour définir ces maisons, on divise le laps de temps s'écoulant entre le lever et le coucher du Soleil en 6 parties égales. On obtient ainsi 6 maisons diurnes que l'on numérote de VII à XII. On fait de même pour le laps de temps s'écoulant entre le coucher et le lever du Soleil, ce qui fournit 6 maisons nocturnes que l'on numérote de I à VI.

On remarque immédiatement que pour pouvoir définir ces maisons à une date donnée et en un endroit donné de la Terre, il faut que le Soleil s'y lève et s'y couche.

Or on sait bien que si on se trouve aux environs du 21 juin (solstice d'été) suffisamment dans le nord de notre planète (en fait à moins de 21,5° du pôle Nord - au nord du Cercle polaire), le Soleil ne se couche pas (tout le monde a entendu parler du Soleil de minuit ou a même eu l'occasion de le voir). Si le Soleil ne se couche pas, il ne se lève pas non plus. Et les Maisons astrologiques ne peuvent donc pas être définies...

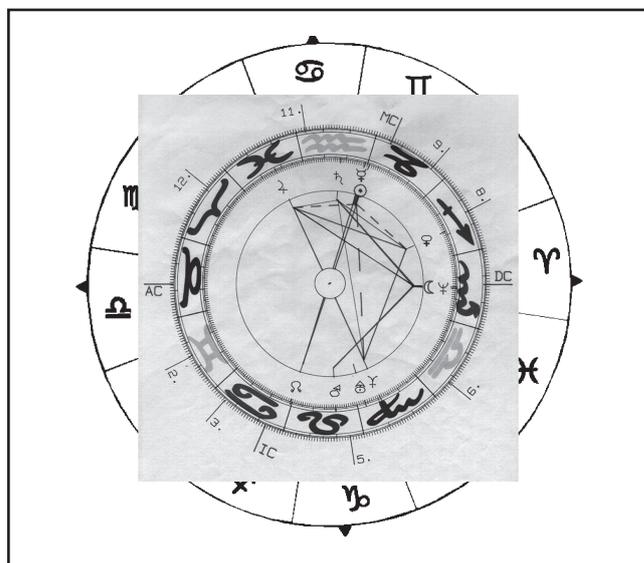
De même aux environs du 21 décembre (solstice d'hiver) : le Soleil ne se lève pas, donc ne se couche pas non plus !

Cela concerne de nombreux individus vivant en Alaska, au Canada, au Groenland, en Norvège, en Suède, en Finlande, en Russie et en Sibérie.

En conclusion de tout ce qui vient d'être dit, il faut bien reconnaître que l'astrologie et ses fondements ne reposent sur rien de sérieux et que ce que les astrologues nous racontent depuis 4.000 ans ne sont que des balivernes.

Enfin, petite cerise sur le gâteau : on peut facilement, en consultant les horoscopes qui fleurissent dans tous les journaux et hebdomadaires, trouver des cas où 2 astrologues se contredisent à 180 degrés. Ainsi dans la rubrique « amour », Marc Angel, astrologue de « Femme actuelle », prévoit pour la semaine du 11 au 17 octobre 2004 et pour les « Taureau » : « cette semaine, les planètes vous donnent rendez-vous avec l'amour. Elles vous promettent de la tendresse en famille, du bien-être entre amis et une belle complicité avec l'être aimé... » tandis que l'astrologue Andrée Hazan du magazine « Point de vue » prédit pour la semaine du 13 au 19 octobre 2004 : « dommage de ternir de si belles relations pour des brouilles, un verbiage trop claquant ou la volonté (infantile ?) d'avoir raison à tout prix. Il suffirait de presque rien pour que vos jours si querelleurs soient aussi flamboyants que vos nuits. ». Il y a donc autant d'astrologies que d'astrologues ...

Roger Gonze



L'ENSEIGNEMENT SCANDINAVE, UNE ALTERNATIVE

L'enseignement scandinave obtient de bien meilleurs résultats que le nôtre.

Comment ?

Cette interrogation aura drainé près de quarante participants autour de Marcel Crahay, Professeur en Sciences de l'Education à l'Université de Liège et spécialiste de la question.

Belgique - Suède

Nous avons commencé par visionner un document vidéo, l'émission « Autant Savoir » (RTBF) consacrée, voici bien des années, à l'échec scolaire en Belgique ... et à une comparaison avec le système d'enseignement suédois. A l'époque déjà, les journalistes et les témoins soulignaient ce qui faisait la qualité de ce dernier : une structure unique de 7 à 15 ans minimum, sans redoublement, une évaluation centralisée et des dispositifs de rattrapage performants.

Intégration ou différenciation

Marcel Crahay enchaînait avec un exposé du travail qu'il a mené, avec Arlette Delhaxhe (Unité européenne Eurydice). Tableaux statistiques à l'appui, il a brossé les grandes lignes d'une comparaison des systèmes scolaires des différents pays européens au niveau du secondaire inférieur. Il distingue, grosso modo, deux cultures diamétralement différentes. Celle de l'intégration, privilégiée dans les pays scandinaves, consiste à donner un programme d'étude commun à tous les enfants, les options n'apparaissant que plus tard (vers 16 ans en Suède, par exemple). Celle de la différenciation, en vogue en Allemagne ... et en Belgique, tend à

orienter les enfants très tôt, dès la fin du primaire, vers des filières très hiérarchisées. Force est de constater que la culture de l'intégration donne de bien meilleurs résultats. Et que la différenciation creuse les inégalités sociales.

Débat

Les échanges auront surtout porté sur l'échec scolaire en Belgique. Et le redoublement, une de ses formes les plus courantes. Redoublement pourtant source de souffrance pour les jeunes et leurs familles ... et la plupart du temps inefficace sur le plan pédagogique. Marcel Crahay revient, à cette occasion, sur une réforme moribonde : l'instauration du non-redoublement dans le premier degré secondaire de la Communauté française de Belgique. Une expérience vouée dès le départ à l'échec, tant les conditions de sa mise en œuvre étaient déficientes. Il se dégage un consensus dans l'atelier pour dire que c'est une véritable « révolution » du système scolaire belge qui est nécessaire, de même qu'une révision du rôle de l'école dans la société. Nous rejoignons là les analyses récentes de l'Aped sur les causes de la catastrophe scolaire belge, le thème du dernier livre de Nico Hirtt, *L'école de l'inégalité*, et les revendications de la plate-forme contre l'échec scolaire, initiée par la Ligue des Droits de l'Enfant (on y retrouve la Ligue des Familles, la Fédération Francophone des Ecoles de Devoirs, ATD Quart Monde, la CODE (Coordination des ONG pour les droits de l'enfant), CgE (Changements pour l'Egalité) et l'Aped).

Ph. Schmetz

L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE N'EST PAS AU PROGRAMME DE MARIA ARENA

Vers un contrat stratégique pour l'éducation en Communauté française?

Au terme d'une brève concertation, la ministre de l'Enseignement en Communauté française de Belgique, Marie Arena, a obtenu des «organisations représentatives de la communauté éducative» (pouvoirs organisateurs et syndicats) un accord de principe sur une Déclaration commune préparatoire au futur « Contrat stratégique pour l'Éducation ». Ce document dresse, très justement, le constat d'un enseignement fortement dualisé. Malheureusement, et en dépit des bonnes intentions de départ, les propositions formulées dans ce texte seront soit insuffisantes, soit impossibles à mettre en oeuvre faute de moyens. Certaines risquent même de conduire à l'opposé de l'objectif d'une école démocratique et émancipatrice.

Après une introduction convenue, mais sans grand contenu (variations sur le thème « l'éducation est un enjeu majeur »), la Déclaration commune débute, logiquement, par un chapitre intitulé « Analyse », une sorte d'état des lieux de l'enseignement en Communauté française.

Pour commencer, note le texte, les problèmes de l'enseignement doivent être compris en lien avec le « contexte global », économique et social, où ils s'inscrivent. Celui-ci se trouve caractérisé par deux éléments. D'une part «les années d'austérité (qui) ont fortement affecté l'institution et les secteurs qui en dépendent » et d'autre part, « les taux de chômage (qui) maintiennent de nombreuses familles dans un niveau de précarité n'offrant pas la sérénité nécessaire à l'apprentissage».

Si le premier constat est évidemment correct, sa formulation laisse pourtant perplexe. Marie Arena parle des «années d'austérité» comme si elles étaient désormais derrière nous et que nous n'aurions plus qu'à en gérer les suites malheureuses. Elle en parle aussi comme si c'était une

contrainte « externe » sur laquelle elle n'aurait pas à intervenir.

Or, nous sommes toujours bien en plein dans l'austérité. Les restrictions budgétaires des vingt dernières années n'ont pas été des mesures temporaires, mais structurelles. Nous vivons dès lors avec des moyens réduits de quelques 30%, en termes relatifs (en proportion de la richesse nationale) par rapport à ce qu'ils étaient en 1980. Quant au deuxième constat, il est correct, mais un peu court. Le contexte social, ce n'est pas uniquement le chômage et la précarité. C'est aussi, et peut-être surtout, l'évolution du marché du travail en tant qu'il influe sur la motivation scolaire des jeunes.

L'absence de perspectives d'emploi, la croissance en volume de l'emploi non ou peu qualifié, la pression des employeurs à privilégier l'adaptabilité sur la qualification, les compétences « sociales et relationnelles » sur les savoirs, sont des éléments qui jouent de façon socialement différenciée sur les attentes scolaires des jeunes et de leurs parents et qui contribuent très fortement, aujourd'hui, à détruire le mythe de l'école comme lieu de promotion ou d'égalisation sociale.

Les quatre problèmes à résoudre

Le texte en vient ensuite à l'identification des «quatre difficultés inhérentes à l'institution» scolaire en Communauté française.

1. «Les apprentissages de base (...) ne sont pas suffisamment maîtrisés par tous les élèves».

Résistons à la tentation de parler d'euphémisme et considérons que ce premier constat est correct. A vrai dire, on pouvait difficilement le nier, depuis les résultats catastrophiques de l'enquête PISA. Formulons toutefois une réserve, une crainte plutôt, mais qui, comme nous le verrons plus loin, est malheureusement fondée. Oui, les apprentissages de base (lecture, écriture, calcul, socialisation) sont insuffisants. Mais lorsque nous stigmatisons ce état de fait, c'est notamment parce que ce déficit handicape lourdement l'accès à d'autres savoirs, à ces connaissances et ces compétences qui permettent de comprendre le monde : histoire, géographie, sciences, lettres, géométrie et algèbre,

expression artistique, économie... La dérive serait de ne plus faire que des « apprentissages de base », en oubliant la culture commune qui institue le citoyen critique.

2. «Le taux de diplômés du secondaire est trop faible et le taux de redoublement trop élevé».

C'est encore un constat incontournable qui, en soi, ne mérite aucun commentaire négatif. Seulement une précision : le redoublement n'est pas l'échec. Il est le signe et le résultat de l'échec. Supprimer le redoublement sans s'attaquer aux causes de l'échec, comme on a trop souvent voulu le faire, c'est briser le thermomètre pour ne plus voir la température.

3. «Les différences entre établissements favorisent et sont alimentées par une ségrégation scolaire inacceptable».

Ici, nous applaudissons. Car si ce constat-là est depuis longtemps souligné par les chercheurs en sciences de l'éducation comme étant l'une des caractéristiques majeures de l'enseignement belge (y compris en communauté flamande d'ailleurs), c'est à notre connaissance la première fois qu'un gouvernement le mentionne explicitement comme un problème structurel grave, à résoudre prioritairement. A ce stade, l'espoir naît et on se dit que l'on va peut-être être le témoin d'un de ces trop rares moments où un ministre étonne par son audace. Las ! Nous allons tomber de haut.

4. «Certains filières et certaines options sont alimentées par un choix négatif, vécu par les élèves comme une forme d'échec et souvent, de relégation. Cet état de fait, notamment lié à la structure et aux usages du système éducatif, est totalement contre-productif ».

Le problème des filières, c'est qu'elles sont hiérarchisées. L'enseignement général et l'enseignement professionnel n'offrent pas les mêmes perspectives professionnelles et sociales (quoi qu'en disent les spécialistes du Café du Commerce qui nous assurent qu'un plombier vivrait mieux qu'un médecin). L'enseignement général offre également une formation qui, par son caractère général précisément, garantit une meilleure compréhension des réalités économiques, sociales, politiques, scientifiques. Ces deux enseignements ne produisent donc pas des citoyens sur pied d'égalité devant l'emploi, devant le revenu, devant le pouvoir politique. Dans ces conditions, il est inévitable que l'orientation se double d'une sélection sociale (qui vient renforcer derechef le caractère hiérarchisé des filières) et il est normal qu'elle s'opère via « un choix négatif ». Un choix « positif » ne serait possible qu'au prix d'un camouflage du caractère hiérarchisé des filières. Serait-ce mieux ? L'injustice est-elle moins grave lorsqu'elle est ignorée ?

Nous touchons là un point fondamental. Tout ce constat en quatre points passe subrepticement à côté de la dimension sociale des problèmes de l'école. Le déficit dans les apprentissages de base, les taux de redoublement, les inégalités

de niveau entre établissements et l'orientation « négative » vers des filières de relégation ne sont à aucun moment présentés comme des problèmes sociaux, comme une manifestation de la ségrégation de classes ou des mécanismes de reproduction des classes (et donc un enjeu majeur de la lutte de classes). Pourtant, les mêmes rapports PISA, TIMSS et autres montrent que la sélection, l'échec, le décrochage et la ghettoïsation frappent d'abord les enfants des milieux populaires.

Et que cette injustice est plus grande en Belgique qu'ailleurs. Cette réalité, pourtant incontournable, est totalement absente du « constat » fondateur du Contrat stratégique.

Comment en sommes-nous arrivés là ?

Nous concluons donc sur un jugement mitigé quant à l'analyse des « difficultés » de l'enseignement en Communauté française. Mais malgré ces réserves, nous pourrions sans doute appuyer un plan stratégique visant à résoudre ces problèmes. Soyons donc positifs et réfléchissons à ce qu'il conviendrait de changer. Pour ce faire, il semble logique de partir des causes de la catastrophe scolaire qui vient d'être esquissée. Étrangement, cette analyse des causes de l'échec et de la ségrégation est absente du texte de la Déclaration commune.

Nous avons déjà indiqué quelques causes externes plus haut (précarisation, évolution du marché du travail, perte de croyance dans le rôle social de l'école...). Mais il s'agit ici d'identifier les causes internes, celles sur lesquelles peut agir une politique éducative.

La première de ces causes - n'en déplaise à Marie Arena qui avait tenté, fort habilement, de la cataloguer d'emblée dans les facteurs externes - c'est le niveau de sous-financement de notre enseignement, à tous les niveaux et dans tous les réseaux. Partout, dans le fondamental comme dans le secondaire et le supérieur, on souffre de classes trop nombreuses, de professeurs surchargés, de locaux délabrés, d'écoles surpeuplées, de manque chronique de matériel didactique, de manque de temps pour mettre en oeuvre des stratégies de remédiation, de manque de temps pour pratiquer une pédagogie de construction des savoirs, de manque de temps pour évaluer et corriger, de manque d'éducateurs pour remplir les missions de socialisation, de manque de personnel administratif, etc.

La deuxième cause identifiée et unanimement reconnue par les spécialistes des sciences de l'éducation, est le caractère explicitement et précocement ségrégatif de notre système d'enseignement. La sélection des élèves en filières hiérarchisées (enseignement professionnel, technique de qualification, technique de transition et général) est sans aucun doute la cause principale des terribles écarts de niveau observés dans les enquêtes internationales. Il est désormais établi que les pays qui maintiennent les élèves dans un tronc commun d'enseignement jusqu'à un âge avancé (16 ans dans les pays scandinaves, par exemple) sont ceux qui obtiennent à la fois les meilleurs scores moyens dans les compétences de base

et ceux qui présentent le moins de disparités entre élèves (notamment en fonction de leur origine sociale).

Troisièmement, ces mêmes comparaisons internationales tendent à montrer que l'organisation du système d'enseignement sur la base du « libre marché » (liberté de créer des écoles, liberté totale de choisir son école, mise en concurrence des établissements) ainsi que la très grande marge de manoeuvre dont disposent les établissements dans l'interprétation des programmes - facteur dérégulateur que renforce aujourd'hui l'approche par compétences - constituent un autre élément crucial de ségrégation sociale. Par un jeu complexe de stratégies socialement déterminées, les enfants finissent par se concentrer dans des établissements scolaires correspondant à leur « niveau », c'est-à-dire, très souvent, à leur appartenance de classe sociale.

De cette analyse des causes devrait découler une stratégie claire : refinancer considérablement l'enseignement à tous les niveaux (mais avec une attention particulière au primaire), supprimer les filières hiérarchisées avant 16 ans, supprimer les facteurs qui favorisent le développement inégal entre établissements (comme le manque de clarté et le trop faible niveau d'exigence des programmes) et, enfin, tendre vers une organisation en écoles socialement et pédagogiquement mixtes, en introduisant un système d'affectation automatique et obligatoire, en lieu et place de la « libre » inscription actuelle. Chacun de ces points mérite quelques commentaires supplémentaires.

Pourquoi et comment refinancer ?

Le « refinancement » de l'enseignement est devenu une constante du débat belge sur l'école. Rappelons que, depuis 1980, les dépenses publiques pour l'enseignement sont tombées de 7% du PIB à 5,2%. Un retour à 7%, comme le préconise l'Aped, suivi en cela par de nombreuses personnalités et organisations, signifierait une augmentation du budget (national) de l'ordre de 5 à 6 milliards d'euros, beaucoup plus que les maigres promesses de refinancement obtenues (mais non encore réalisées) depuis la fin des années 90. Cette demande bute généralement sur trois objections : 1) « les Flamands ne voudront pas », 2) « il n'y a pas d'argent », 3) « notre enseignement coûte déjà trop cher ».

Pour le premier point, nous sommes forcés de constater que les enseignants flamands sont autant demandeurs de moyens supplémentaires que les francophones. PISA montre d'ailleurs que les inégalités sociales dans l'enseignement flamand figurent aussi parmi les plus élevées des pays membres de l'OCDE. Nous ne pouvons donc accepter des arguments purement institutionnels, avancés par ceux-là même qui ont voté, en 1989, la communautarisation de l'enseignement et sa désastreuse loi de financement. Qu'ils prennent aujourd'hui leurs responsabilités et nous sortent du bourbier où ils ont plongé l'éducation. Nous ne voyons pas pourquoi, dans ce pays, on pourrait faire de la réduction des impôts une condition de participation au gouvernement et que cela serait

inimaginable s'agissant du refinancement de l'enseignement. C'est avant tout une question de choix et de priorités.

Le deuxième argument nous renvoie d'ailleurs à cette réduction des impôts. Les gouvernements successifs ont fait le choix de s'engager dans une politique de défiscalisation compétitive avec les autres pays industrialisés. Mais cette politique est catastrophique pour les services publics, pour les entreprises publiques, pour la sécurité sociale. Elle conduit la Belgique sur la voie d'une « américanisation sociale » que nos citoyens ne souhaitent pas. Il y a dans ce pays des bénéfices, des capitaux, des revenus mobiliers et immobiliers qui échappent pratiquement à toute imposition. Il y a de l'argent pour financer l'enseignement ; c'est, là encore, la volonté politique qui est absente.

Enfin, quoi qu'en disent certains « spécialistes » belges - qui s'avèrent surtout spécialistes en falsifications statistiques - notre pays ne figure pas du tout dans le peloton de tête en matière de dépenses éducatives et il existe bel et bien une très forte corrélation négative entre le niveau de ségrégation sociale dans les systèmes d'enseignement européens et le niveau de financement de ces systèmes. Rappelons simplement que les dépenses publiques annuelles pour un élève de l'école primaire dans les pays scandinaves sont supérieures de 22% (Finlande) à 73% (Danemark) à ce qu'elles sont chez nous.

Faisabilité du tronc commun

L'idée de prolonger le tronc commun jusqu'à 16 ans se heurte, quant à elle, à deux arguments. Le premier, le plus difficile, est celui avancé par beaucoup de professeurs du secondaire : « les capacités des élèves sont trop inégales ; vous allez être obligés de faire du nivellement par le bas ». Nous ne croyons pas à cette fatalité, pour autant que l'on se donne les moyens financiers, les programmes et les structures pour l'éviter. Il a été prouvé que la réduction du nombre d'élèves, dans les trois premières années de l'école primaire, à 15 élèves par classe (au lieu de 25) permettait de réduire de moitié l'écart entre les plus faibles et les meilleurs élèves, et ce, de façon durable. Le système d'enseignement scandinave montre, quant à lui, que le nivellement par le bas n'est pas une fatalité. Ces pays parviennent en effet à concilier un faible niveau de ségrégation sociale avec un haut niveau de prestations moyennes.

Au contraire, l'existence d'une sélection précoce encourage les instituteurs à accepter la « fatalité » de la différenciation des niveaux, en anticipant la sélection future (« Leila n'est pas très bonne en lecture mais ce n'est pas très grave, puisqu'elle ira à l'école technique l'an prochain »).

Le deuxième argument, plus pragmatique et plus cynique, revient à dire qu'on ne peut pas préparer tout le monde à l'université : « il faudra bien, toujours, des dirigeants et des exécutants ». Cette objection appelle deux réponses de principe.

D'abord, si la division technique du travail est évidemment une nécessité (on peut difficilement être à la fois ingénieur,

médecin, infirmier et technicien en informatique), il n'est absolument pas nécessaire qu'elle se double d'une division sociale du travail. Celle-ci n'est nécessaire que dans une société socialement hiérarchisée, où le travail du plus grand nombre doit être parcellisé, précaire et mal rémunéré dans le seul but de garantir des taux de profit suffisants aux investisseurs. Notre ambition est, au contraire, d'œuvrer à une société où ces différences tendraient à disparaître, où tous seraient « à la fois travailleurs et intellectuels ».

Deuxièmement, le but premier de l'enseignement obligatoire ne doit pas être la préparation à l'insertion professionnelle. Sa première mission doit être de former de futurs citoyens capables de comprendre, de juger et d'agir ; capables de construire un monde réellement juste et démocratique, et capables d'y vivre, le jour venu, en exerçant pleinement leurs droits et leurs devoirs de citoyens. Qu'il faille apprendre un métier, nul ne le contestera. Mais cet apprentissage ne peut et ne doit pas se faire au détriment de l'accès aux savoirs porteurs de compréhension du monde.

Oser relancer le débat sur les réseaux et la «liberté d'enseignement»

Trois objections majeures sont habituellement avancées à l'encontre de la limitation de la «liberté de choix» des parents.

Premièrement, disent certains, un découpage géographique des affectations d'élèves par école (sur le modèle de la « carte scolaire » à la française) risque de renforcer l'inégalité sociale entre établissements, car les inégalités sociales entre quartiers ou communes sont très grandes. Cet argument ne tient pas. Les chiffres montrent que le niveau de concentration sociale dans nos écoles est plus élevé que ne l'est cette concentration sur le plan géographique. En d'autres mots, ce qui se passe aujourd'hui, c'est que les enfants des classes moyennes qui vivent dans les communes pauvres vont massivement à l'école dans d'autres communes. Et vice versa (il y a aussi des familles populaires à Waterloo ou à Uccle !). La référence à la France est d'ailleurs intéressante : malgré les stratégies de contournement de la carte scolaire par les familles aisées, l'inégalité sociale dans les écoles françaises (telle que mesurée grâce aux résultats de PISA) se situe bel et bien 30% en dessous du niveau d'inégalité dans notre pays.

Le deuxième argument, le plus fort sans doute en Belgique, est de dire que les parents n'accepteront jamais cette atteinte à leur liberté. Nous n'en sommes pas convaincus. Ce point de vue reflète surtout la position des parents qui ont aujourd'hui intérêt à conserver cette «liberté» : ceux des familles bourgeoises ou petites-bourgeoises qui tirent leur épingle du jeu dans cette concurrence. Pour les autres, pour la majorité, la « liberté de choix » est bien davantage une obligation de choix. Elle devient vite un calvaire, quand il s'agit de trouver une solution acceptable, dans l'inextricable écheveau des options incompréhensibles, des programmes incompatibles (entre l'enseignement catholique et officiel par exemple), des horaires de train ou de bus, des frais sco-

laire prohibitifs, des établissements affichant « complet » dès le printemps, des attentes de résultats de secondes sessions, des bonnes et des mauvaises « réputations », pour ne pas parler des discrètes pressions de la part de certains chefs d'établissements (« pour le bien de votre enfant, je pense qu'il vaudrait mieux l'inscrire ailleurs... »).

Reste un troisième argument avancé, celui-là, par les défenseurs de l'école publique et de sa neutralité : on ne peut pas obliger un enfant (ou ses parents) à fréquenter une école confessionnelle contre sa volonté. Cet argument-là est imparable. Oui, l'ambition d'une école démocratique passe sans doute par l'abandon de la ségrégation philosophique. Est-ce trop demander, au XXIème siècle, que l'éducation soit séparée de la religion ? N'est-ce pas, au contraire, la seule réponse crédible face à la montée des extrémismes et des intégrismes que de poser le principe de l'éducation commune de tous les enfants, quelle que soit leur origine philosophique ou ethnique ? Peut-on raisonnablement faire accepter par les uns l'abandon du port de signes religieux à l'école, alors qu'on autorise d'autres à en faire l'emblème de leur établissement ?

Les professeurs membres de l'Aped travaillent dans les deux réseaux, ils sont attachés à leurs établissements et aux élèves qui les fréquentent. Mais ils estiment que le moment est venu d'oser poser cette question : l'existence d'écoles confessionnelles est-elle encore justifiée ? N'est-elle pas contraire aux objectifs, plus fondamentaux, de démocratisation de l'enseignement ? Ce débat n'est pas clos en notre sein, mais nous invitons tous les acteurs de l'enseignement à l'engager avec la même sérénité, la même rationalité scientifique et la même absence de préjugés que nous.

Les objectifs et les mesures du Contrat stratégique

Revenons-en maintenant à la Déclaration commune. Comme nous le disions, celle-ci fait l'économie de l'analyse des causes de l'échec et de la sélection sociale dans notre enseignement. Elle fixe, par contre, un certain nombre d'objectifs à atteindre : augmenter les performances des plus faibles, faire atteindre les socles de compétences par tous, favoriser l'hétérogénéité des publics, favoriser un choix positif d'orientation au niveau du secondaire, lutter contre les mécanismes de relégation. La plupart de ces objectifs ne sont pas formulés en termes généraux ; ils sont souvent quantifiés précisément. A quelques exceptions et remarques près, nous pouvons y souscrire.

Mais lorsqu'on en vient aux mesures concrètes à prendre pour aller dans cette direction, c'est la douche froide ! Non seulement ces mesures ne permettront pas d'atteindre les objectifs annoncés, mais la plupart d'entre elles risquent d'induire les effets exactement contraires.

Cette section cruciale du texte est divisée en deux parties. La première, intitulée «mesures à prendre pour atteindre les objectifs», fait partie du contrat stratégique proprement

dit. C'est-à-dire qu'elle semble avoir fait l'objet d'un accord avec les «partenaires» (dont les organisations syndicales). La deuxième partie figure en annexes. Il s'agit de *«propositions dont les partenaires ont eu connaissance mais qui n'engagent à ce stade que le Gouvernement»*.

Commençons par la première partie. On peut la résumer comme suit:

- 1) pas de refinancement,
- 2) paix sociale,
- 3) gestion (décentralisée) de l'austérité.

Sur le refinancement:

«Les accords institutionnels conclus durant la législature 1999-2004 ont sorti la Communauté française des difficultés majeures tout en lui imposant une gestion rigoureuse et des marges de manœuvre limitées. Les partenaires ont pleine connaissance de cette situation et décident de conjuguer leurs efforts pour permettre au système éducatif de remplir ses missions dans ce cadre budgétaire évolutif». Il s'agit donc de « répondre aux exigences de qualité et mieux utiliser les moyens disponibles».

Le terme « paix sociale » a été retiré de la Déclaration, à la demande des syndicats. Mais l'idée est restée :

«La réalisation du Contrat stratégique nécessite un climat social de dialogue et de concertation permanente. Les organisations syndicales d'enseignants et les fédérations de pouvoirs organisateurs insistent sur la nécessité de respecter le cadre de concertation prévu pour permettre à cet effort collectif de se mener dans un climat favorable».

Sur la gestion de l'austérité:

- *« réaffectation des moyens dégagés vers des actions plus porteuses et plus efficaces »*
- *« synergies » : «décloisonnement dans le respect des spécificités (...) au sein des établissements, au sein des réseaux d'enseignement, entre les réseaux d'enseignement et avec les partenaires externes de l'école »*
- *« contractualisation (des) bassins scolaires »*
- *« l'organisation des structures s'opère au niveau le plus performant, en veillant à la décentraliser là où cette option permet de gagner en qualité, en équité et en efficacité »*
- *« services d'inspection et (...) évaluations externes systématisées »*

En résumé, non seulement il n'y aura pas un franc de plus pour l'école, mais les organisations syndicales doivent ac-

cepter d'enterrer la revendication du refinancement et entériner une stratégie qui, sous couvert de rapprochement des réseaux (mais « dans le respect des spécificités »), consiste exclusivement en un transfert interne de moyens et une étape de plus dans la décentralisation et la dérégulation du système éducatif en Communauté française de Belgique. Dérégulation que l'on tente ensuite de réguler malgré tout au moyen de mécanismes de contrôle de qualité. Bref, c'est une stratégie inspirée directement des techniques de management propres aux entreprises privées en quête de rationalisation.

Ayant obtenu ce chèque en blanc, la ministre Arena peut avancer son propre projet. Les « partenaires » n'ont pas besoin de l'approuver puisque, désormais, il se sont mis eux-mêmes dans l'impossibilité de résister. Ce projet est articulé autour de quatre axes :

«recentrer l'enseignement sur les savoirs de base», «revaloriser les enseignements qualifiants», «lutter contre les inégalités» et «moderniser la gouvernance». Au-delà des titres ronflants, que nous promet-on ?

«Recentrer l'enseignement sur les savoirs de base»

La formulation même de l'objectif indique que nous avons raison de nous inquiéter plus haut. Qu'il faille « renforcer les savoirs de base » est indubitable, mais cela ne signifie pas exactement la même chose que « recentrer sur » ces savoirs. L'idée du « recentrage » implique que les savoirs de base seront développés au détriment des savoirs de « culture générale ». Il ne s'agit pas d'un petit débat sur le choix d'un terme. Derrière les mots, c'est un choix de philosophie d'enseignement, donc un choix de société qui se profile. L'école sert-elle à forger des citoyens capables de comprendre et de transformer le monde ? Ou n'est-elle qu'un instrument d'insertion sociale et économique ? Dans le premier cas, l'école doit instruire tous les jeunes dans les savoirs qui assurent un haut niveau de compréhension des réalités sociales, politiques, économiques, technologiques, scientifiques, culturelles... Et à cette fin, l'une des conditions (mais pas la seule) est qu'ils disposent d'une bonne maîtrise des « savoirs de base » (lecture, écriture, calcul). Dans le deuxième cas, l'école doit avant tout transmettre les connaissances et les compétences qui répondront aux besoins de l'insertion dans un marché du travail qui exige flexibilité et adaptabilité. Ici, la formation générale est relativement superflue pour la majorité des emplois peu ou non qualifiés (de plus en plus nombreux contrairement à ce que laisse croire le mythe de la « société de la connaissance ») ; par contre, l'accès aux compétences de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul est jugé essentiel, au même titre que l'initiation aux technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage de « l'anglais commercial international ».

Quand Marie Arena propose d'améliorer l'encadrement dans les premières années du primaire (pour le réduire à 20, alors que nous avons vu qu'il faudrait descendre à 15), elle ajoute (dans un débat public à Bruxelles, il y a quelques

jours) : « et tant pis pour les autres ». Les élèves seront 20 dans les classes de primaire, mais ils seront encore plus nombreux qu'aujourd'hui dans les cours de mathématiques, de sciences, d'histoire ou de géo au secondaire !

Un peu plus loin, le projet gouvernemental promet un «*tronc commun dans le premier degré secondaire*».

Mais il fallait justement l'étendre au deuxième degré. Et la ministre ajoute: «*...conduisant à l'acquisition d'un socle de compétences communes quelles que soient les formes de différenciation mise en oeuvre*».

Mais alors, ce n'est plus un tronc commun, c'est, comme dans le Collège préconisé en France par la Commission Thélot, un « socle » minimal de savoirs communs, dans un enseignement qui reste (ou devient encore plus) divisé et hiérarchisé.

Et ce ne sont pas les quelques mesures positives préconisées par ce projet (comme la création d'un fonds de prêt de livres interscolaire ou d'une « épreuve commune en lien avec l'octroi du CEB ») qui suffiront à en faire une stratégie de lutte contre l'échec scolaire.

«*Revaloriser les enseignements qualifiants* », « *orientation positive* »

Ici, les objectifs ne sont plus inaccessibles. Ils deviennent franchement mauvais. Nous avons déjà expliqué pourquoi nous contestons le projet d'une « orientation positive » vers les filières qualifiantes. La seule « revalorisation » de l'enseignement professionnel digne de ce nom consisterait à retarder l'orientation vers cette filière et à y renforcer les cours de formation générale. Le projet Arena va exactement dans la direction opposée. Il s'agit d'encourager les élèves à opter plus tôt (et « positivement ») pour cette filière par des «*campagnes d'information et de promotion* ». Il s'agit de « *refondre les filières qualifiantes en une filière unique* ». Il s'agit de « *valoriser la méthode pédagogique de l'alternance afin de confronter chaque élève avec la réalité professionnelle du métier* ». Il s'agit de réaliser une « *modularisation progressive des deux derniers cycles du secondaire qualifiant, mettant davantage l'accent sur les compétences développées (...)* Chaque module débouche sur une attestation de compétences qui, par capitalisation intégrative, permet l'obtention d'une certification ». Il s'agit encore de « *confirmer la CCPQ (l'organisme où siègent les employeurs pour dicter leurs desiderata à l'enseignement de qualification) dans son rôle d'élaboration des profils de qualification ; ces derniers devront servir de référence à l'ensemble des enseignements et des opérateurs de formation et rencontrer les besoins réels de la société* ». Il s'agit enfin de créer des « *synergies avec la formation professionnelle, les centres de compétence, les pôles d'excellence et les secteurs professionnels*».

Tout cela va dans le sens d'un renforcement du caractère

professionnalisant de l'enseignement de qualification. On risque d'assister à un nouveau recule des objectifs de la formation générale (de plus en plus axée sur les besoins « immédiats », sur le « concret ») et, en même temps, à un affaiblissement de la formation technique (en raison notamment de la modularisation). L'idée d'une généralisation de l'alternance est pour le moins étrange au moment où le « modèle allemand » semble de plus en plus en panne, faute de postes de stage. Au final, on ferme encore davantage les portes de l'enseignement supérieur aux jeunes issus des formations qualifiantes, dont on risque de voir sortir de plus en plus de jeunes préformatés pour avaler sans résistance des shows de télé-réalité et des discours politiques réduits à des exercices de musculation.

Les propositions visant à favoriser « *'accompagnement du parcours scolaire* » sont de la même veine. Certes, nous pouvons soutenir certaines mesures qui vont très modestement, beaucoup trop modestement, dans le sens d'une diminution des mécanismes de marché :

- « *mesures réglementaires limitant les changements d'établissement au sein d'un cycle ou d'un degré* »
- « *contrôle accru et mieux réglementé des refus d'inscription* »
- « *précision de la portée (des) attestations d'orientation restrictives* »
- « *dispositif de subventions différenciées visant l'hétérogénéisation du public scolaire* »
- « *interdiction et contrôle de toute forme de ségrégation scolaire volontaire* »

Mais à nouveau l'essentiel de la réflexion et de la stratégie d'action du gouvernement dans ce domaine est au contraire axée sur un renforcement des mécanismes de sélection et d'orientation en filières :

- « *information et orientation systématique dans chaque cycle de l'enseignement secondaire* »
- « *recentrer l'activité des CPMS sur la guidance et l'orientation des élèves* »
- « *faire du conseil de classe « l'instance d'accompagnement du jeune dans l'élaboration de son projet personnel et professionnel »* »
- « *formation des enseignants du premier degré à l'aide à l'orientation* »
- « *introduire « un plan d'activités d'orientation dans chaque projet d'établissement »* »

A défaut de vouloir réellement s'en prendre aux inégalités entre établissement, à défaut d'avoir l'ambition (et de développer les moyens) de réaliser un véritable tronc commun de haut niveau, constitué de savoirs à la fois généraux et polytechniques, porteur de culture commune et de compréhension du monde dans toutes ses dimensions, on se réfugie dans l'illusion d'une gestion « positive » de l'inégalité et de la sélection.

« Remédiation immédiate »

Demandez à n'importe quelle personne normalement constituée ce qu'il conviendrait de faire pour mettre en place, dans les écoles, des structures de remédiation. Elle vous répondra : il faut des personnes qui encadrent les enfants ou les jeunes dans leurs travaux et dans leur étude. Le gouvernement de la Communauté française a pensé à tout, sauf à ça. Il propose d'améliorer la «*formation initiale et continuée des enseignants*» et de créer un «*service d'animation et de soutien pédagogiques par réseau*». Comme si le problème principal provenait des enseignants ! Il y a sans doute de mauvais pédagogues parmi les professeurs (pourtant pas très nombreux puisque leurs propres enfants ont les meilleurs taux de réussite scolaire). Mais aujourd'hui, le problème est que tous les professeurs, même les excellents pédagogues, ne parviennent plus à faire face à l'échec scolaire. On ne résoudra pas cela par des séances de rattrapage en pédagogie.

Le gouvernement plaide également pour la poursuite ou le renforcement des politiques de discrimination positive, «*en réaffectant des moyens dans les écoles fondamentales à forte densité d'enfants issus de milieux défavorisés*» ou en mettant en place des «*plans de rattrapage pour les établissements particulièrement éloignés des performances moyennes*». L'intension est louable mais elle joue, à terme, dans le sens d'un accroissement et non d'une réduction de la ségrégation sociale scolaire. Car les moyens que l'on retire ainsi des autres établissements finissent par en chasser encore plus vite les enfants de milieux populaires, tout en marquant les établissements en D+ d'une espèce de stigmatisme qui en fait fuir les familles des classes moyennes.

« Modernisation de la gouvernance »

Dans le domaine du « pilotage » du système, les seules réelles nouveautés concernent une nouvelle étape dans la déréglementation («*élargissement des marges de manœuvre dans la sélection du personnel et dans la répartition des activités* ») et le projet d'organiser les établissements par « bassins scolaires ». De l'aveu même de la ministre, ce projet reste encore fort vague et il faudra donc sans doute y revenir. Le document en présente cependant trois objectifs.

- une «*utilisation optimisée des infrastructures*». En langage technique, on appelle cela des rationalisations par économies d'échelle.

- l'introduction «*d'objectifs qualitatifs et quantitatifs (..) différenciés en fonction de la réalité de chaque bassin*». Nous ne souhaitons pas faire de procès d'intention, mais nous ne voyons pas bien quelles pourraient être les différences d'objectifs entre le « bassin de Charleroi » et celui du Brabant wallon, si ce n'est que d'un côté on prépare au chômage et aux petits boulots pendant que les autres

préparent à l'entrée à l'UCL.

- «*réduire la concurrence entre établissements (modalités d'inscription, solidarité, éviter double emploi, dispersion de l'offre)*». Voilà un bel objectif, mais qui ne doit pas être confondu avec celui de combattre le marché scolaire et les inégalités sociales dans le recrutement des établissements. Ici encore, il s'agit de rationalisation de l'offre d'enseignement et non de réduction des écarts entre les écoles.

Conclusions

Marie Arena a voulu, en proposant cette Déclaration commune, montrer sa volonté de s'attaquer à quelques-uns des dysfonctionnements les plus visibles de notre enseignement. Nous ne doutons pas que la ministre partage, sincèrement, certaines des valeurs et des analyses qui sont à nos yeux indissociables du projet d'une école démocratique. Mais, pour l'instant, la montagne semble accoucher d'une souris difforme. Les propositions qui nous sont faites, tantôt insignifiantes, tantôt franchement inacceptables, témoignent à la fois d'un formidable déficit de volonté politique et de l'acceptation résignée des contraintes dictées par un système économique et social en crise profonde. Là où l'on nous promettait un projet socialiste, nous ne voyons qu'une resucée, à peine adoucie, de la vision libérale dominante. Peut-être est-ce d'ailleurs là que réside la véritable clé pour comprendre le Contrat stratégique. En effet, au détour d'un paragraphe, les objectifs de ce Contrat sont présentés comme devant « s'inscrire dans la stratégie de Lisbonne ». Or, cette stratégie-là au moins a le mérite de la clarté. Elle est toute entière orientée vers un seul but : « faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde ». Le processus de Lisbonne affiche explicitement son intention d'instrumentaliser l'école au service exclusif de la compétition économique. Ici, « qualité de l'enseignement » rime avec rationalisation, orientation vers les compétences sociales et professionnelles, dualisation à l'image de la dualisation du marché du travail, flexibilité et déréglementation. Entre cette vision-là et celle d'une école démocratique et émancipatrice, il faut décidément choisir. Aucun moyen terme n'est possible entre deux philosophies éducatives aussi contradictoires. Sans doute les incohérences de la Déclaration commune traduisent-elles simplement la difficulté d'opérer ce choix ?

Nico Hirtt

COMMUNIQUÉ DE PRESSE

Vers un contrat stratégique qui augmentera les inégalités scolaires?

Ayant pris connaissance de la Déclaration commune en vue d'un «Contrat stratégique pour l'Education», l'Appel pour une école démocratique (Aped) se réjouit de constater que **l'extrême disparité de niveaux, entre élèves et entre établissements** soit enfin reconnue comme le problème majeur de l'enseignement en Communauté française. Si l'on peut regretter que la **dimension sociale de cette ségrégation** soit absente du constat, nous en reconnaissons néanmoins le caractère globalement lucide et courageux.

Notre déception est d'autant plus grande en lisant les propositions d'action formulées dans la Déclaration. Non seulement celles-ci sont largement insuffisantes, mais elles vont même, souvent, dans le sens opposé de ce qu'il conviendrait de faire.

1. La déclaration commune affirme d'emblée que la Ministre et ses partenaires vont «*conjuguer leurs efforts pour permettre au système éducatif de remplir ses missions dans (le) cadre budgétaire(actuel)*».

Or, **le sous-financement de notre enseignement est l'une des premières causes de la catastrophe**. Depuis 1980, les dépenses publiques d'enseignement sont tombées de 7% du PIB à 5,2%. Nos dépenses par élève, dans l'enseignement primaire, se situent entre 20% et 70% en dessous du niveau des pays scandinaves (qui affichent les meilleurs résultats moyens et la plus faible discrimination sociale selon les tests PISA). Dans ces conditions, il est matériellement impossible de mettre en place une politique de remédiation efficace.

2. La deuxième cause majeure de ségrégation sociale est **le caractère précoce de la sélection en filières hiérarchisées**. Or, au lieu de préconiser la mise en place d'un tronc commun d'enseignement général et polytechnique jusqu'à l'âge de 16 ans, comme le recommandent la plupart des experts, la déclaration propose au contraire de renforcer le caractère professionnalisant de l'enseignement de qualification et d'introduire, dès l'école primaire, des mécanismes d'orientation prétendument « positive ». Cela diminuera peut-être les taux de redoublement, mais au prix d'un nouveau renforcement de la dualité sociale de l'école.

3. Le troisième facteur d'inégalité est **l'organisation de notre enseignement sur la base d'un «quasi-marché»**, qui favorise les phénomènes de concentration sociale et de dualisation en écoles « élitistes » et écoles « ghettos ». Le projet de contrat stratégique ne propose aucune mesure sérieuse pour mettre fin à ces mécanismes. L'organisation en bassins scolaires ne répond nullement à cet objectif puisqu'on ne touche ni à la sacro-sainte « liberté de choix » des parents, ni à la division de notre enseignement en réseaux.

4. Les mécanismes de différenciation entre établissements se trouvent démultipliés par le «**flou artistique** » des **nouveaux programmes et de l'approche « par compétences**». A cet égard, la Déclaration commune se contente d'en appeler à un renforcement des apprentissages de base (que nous reconnaissons comme nécessaire) alors que c'est toute la cohérence des programmes, du fondamental au secondaire supérieur, qu'il conviendrait de reconstruire.

Par conséquent, l'Aped invite les organisations représentatives des enseignants et des parents à la plus grande prudence dans la négociation du Contrat stratégique. Nous refusons un enseignement socialement inégal, répondant uniquement aux attentes d'un marché du travail dualisé. Notre projet d'une école démocratique et émancipatrice est, au contraire, d'amener tous les futurs citoyens à la maîtrise d'une vaste culture commune, qui leur permette de comprendre le monde et de participer à sa transformation. Elle implique la mise en place de l'école commune jusqu'à 16 ans, des programmes clairs et ambitieux et un refinancement à hauteur d'au moins 7% du PIB.

Le 6 décembre 2004

CULTIVER LA MÉMOIRE DES LUTTES



LUIS SEPULVEDA, La folie de Pinochet

Editions Métailié, Paris, 2003 (édition originale en Espagnol, 2002) 112 pages, 13 €

Le grand public connaît Sepúlveda pour son formidable talent de conteur. L'auteur chilien excelle dans le roman - Le vieux qui lisait des romans d'amour reste le plus célèbre - et dans la nouvelle.

Ici, il nous livre un recueil d'articles de presse. Ecrits entre octobre 1998 et fin 2002 et publiés à travers le monde, ils ont été motivés par l'arrestation de Pinochet en Angleterre, en octobre 1998, sur demande du juge espagnol Garzon. Un Pinochet qui sera finalement rendu au Chili parce que « souffrant de folie ».

Sepúlveda a vécu avec ferveur les années du gouvernement Allende. Mieux que cela : ces années où le peuple se prenait à réaliser ses rêves, il s'y est engagé très activement au sein des forces progressistes de son pays. Il n'a d'ailleurs échappé ni à l'arrestation ni aux tortures lors du coup d'état de 1973.

Pourquoi ces articles ? « Parce j'ai une mémoire et je la cultive en écrivant », répond-il.

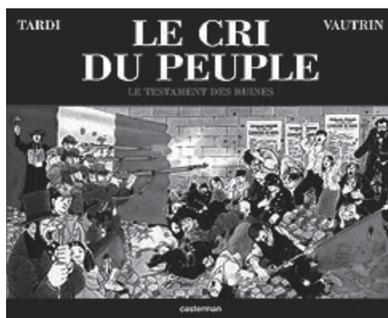
Au moment où la « transition démocratique » chilienne voudrait imposer aux victimes chiliennes une amnésie - et une amnistie - des crimes commis par la junte militaire, Sepúlveda tempête. Ses textes, au carrefour de l'article politique, du récit historique et de la littérature, évoquent les camarades perdus, admirables de courage et de fraternité, la mémoire d'Allende, l'horreur de la répression et de la chape de plomb qui se sont abattues sur le Chili suite au coup d'Etat soutenu par la CIA, la médiocrité et le mensonge de Pinochet et de sa clique, les conséquences de l'ultralibéralisme imposé

à son pays comme au pays voisin, l'Argentine, dans des circonstances comparables, et la trahison des « socialistes » gérant actuellement une transition prétendument démocratique...

On retrouve avec bonheur un auteur qui ne nous a jamais déçus, tant son parcours et son discours sont cohérents : il parle si bien de la fraternité, de la responsabilité, de la justice, de la mémoire, il exprime si chaleureusement son amour de la vie...

A noter enfin quelques pages admirables sur le sens de la littérature!

Philippe Schmetz



TARDI et VAUTRIN, Le Cri du peuple,

4 volumes, Casterman
(environ 20 euros/volume).

«Le soir du 17 mars 1871, dérivant entre deux eaux, le cadavre d'une femme au sein mutilé par une décharge de poudre fut retiré de la Seine à hauteur de la troisième pile du pont de l'Alma. Cette macabre découverte, faite entre chien et loup par un marinier du nom de Clément Van Cooksfeld, originaire de Liège, mobilisa les soins du corps des pompiers de la caserne Malar, nécessita l'intervention des hommes de la Brigade Fluviale ainsi que celle du commissaire de quartier du Gros-Cailrou, Isidore Mespuchet, dont l'esprit et le zèle scrupuleux furent rapidement accaparés par d'autres tâches, autrement plus urgentes. »

A partir de ce banal fait divers, s'enchaîne une succession d'aventures, à un moment crucial de l'histoire de Paris. Le petit peuple se révolte et luttera, les armes à la main, pendant plus de

deux mois, avec un espoir immense de justice sociale et de fraternité entre les hommes. Le récit de Jean Vautrin mêle personnages historiques et héros romanesques qui vont vivre des aventures épiques à un rythme haletant dans une atmosphère de feu, de mitraille et de sang. On ne peut qu'être captivé et partager le froid, la faim et la souffrance de ces miséreux qui se battent désespérément pour un monde nouveau.

Ce formidable roman-feuilleton, qui s'inscrit dans la lignée de grands noms du 19ème siècle, tels que Dumas, Hugo et Sue, ne pouvait qu'inspirer un dessinateur hors pair lui aussi, Jacques Tardi, qui nous a offert trois volumes jusqu'ici (2001 Les canons du 18 mars - 2002 L'espoir assassiné - 2003 Les heures sanglantes). Un quatrième tome, Le testament des ruines, vient de sortir fin 2004. Spécialiste du noir et blanc - seule concession à la couleur, le rouge symbole du sang qui coule pour la défense de la liberté -, Tardi, après un travail de recherche minutieux, recrée avec justesse l'atmosphère du Paris de cette époque. Ruelles étroites des quartiers populaires, grands boulevards, monuments publics nous sont présentés dans un format à l'italienne très proche de la technique du travelling cinématographique. Les barricades et les effets de foule sont rendus d'une manière saisissante dans ces grandes planches qui sont de vrais tableaux à elles seules.

On ne peut qu'être reconnaissant envers ces deux créateurs, un authentique écrivain populaire et un dessinateur génial (qui a d'ailleurs été couronné au Festival de la bande dessinée d'Angoulême en 2002 par l'Alphart du dessin après la sortie du premier volume), qui nous offrent, avec le concours des éditions Casterman, un panorama unique de ce grand épisode de l'histoire sociale.

Georges Heldenberg
(Librairie Entre-Temps, Liège)

Trimestriel
N°19, décembre 2004
Dépôt: Bruxelles 16
e.r.: J.P. Kerckhofs
av. des Volontaires, 103
bte 6, 1160 Bruxelles

Belgique-België
P.B.
1160 Bruxelles 16
1/4273