

l'école

démocratique

Publication trimestrielle pour l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°20, mars 2005 • 2 euro

Maria Arena • Contrat stratégique...



Thélot ou l'école de la reproduction

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.

Maquette et mise en page: jean-marie gilson

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'abrégé
les articles, d'y apporter des corrections
mineures et d'en modifier les titres
et intertitres.

Droit de copier

Les textes publiés ici peuvent être 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

Apprendre ou aléser ?

Le projet de Contrat Stratégique pour l'Éducation, débattu actuellement
tous azimuts en Communauté Française, contient plus de 200 me-
sures. Difficile dans ces conditions de tout jeter ou de tout prendre.
Impossible en tout cas de le considérer comme « A prendre ou à lais-
ser ». Vous trouverez dans ce numéro la réaction de l'Aped à ce projet,
mais aussi un article sur le rapport Thélot, chez nos voisins français :
une fois de plus, les parallélismes sont frappants entre les politiques
menées de part et d'autre de la frontière, ainsi d'ailleurs qu'entre leurs
peu recommandables sources communes.

Mais revenons au projet de Contrat Stratégique. S'il y a bien un chapi-
tre vis-à-vis duquel nous sommes très critiques, c'est celui concernant
la refonte de l'enseignement qualifiant.

J'espère, chers lecteurs, que vous me pardonneriez le très mauvais jeu
de mots du titre de cet éditorial, mais il me semblait parfaitement in-
diqué pour faire la nique aux objections cent fois ressassées à propos
de notre revendication d'un enseignement de tronc commun jusqu'à
16 ans. Un enseignement qui ferait débiter le qualifiant beaucoup plus
tard, permettant à tous d'accéder à une large formation générale, pra-
tique, artistique et sportive. « Il faut tout de même des manuels et des
intellectuels ! Les deux sont nécessaires dans la société » nous dit-on
souvent. Oui, et alors ? Que sous-entend-on ? Que les maçons, me-
nuisiers, plombiers ou autres ouvriers qualifiés n'auraient pas besoin
de connaître leur Histoire ? Qu'ils ne devraient pas pouvoir se situer
dans le monde d'un point de vue géographique, politique ou économi-
que ? Qu'ils devraient limiter leur connaissance du monde matériel là
où s'arrêtent les exigences de leurs disciplines ? Quel mépris ! A moins
que ce ne soit pire encore. Peut-être veut-on dire qu'ils ne seraient
pas capables d'acquérir de larges connaissances. Qu'ils devraient alors
s'en remettre à « ceux qui savent ». Bonjour la technocratie. Adieu la
« citoyenneté ». Il faudra alors nous expliquer pourquoi, dans certains
pays, le nombre de ces jeunes « incapables » est plus réduit que chez
nous. Et pourquoi c'est justement dans ces pays-là que les systèmes
éducatifs sont les plus proches de celui que revendique l'Aped. Pour-
quoi, aussi, cette « incapacité » semble socialement déterminée. Non,
décidément, il ne faut pas choisir. Il faut donner à tous une formation
ambitieuse et de qualité. Ensuite, il sera encore temps de donner à ceux
qui s'y destinent la formation pratique nécessaire à leur métier.
Bref, apprendre et aléser.

Jean-Pierre Kerckhofs

L'APED ET LE CONTRAT STRATÉGIQUE

Afin d'alimenter le débat en cours, l'Aped tient à faire connaître ses réactions au projet de Contrat Stratégique pour l'Education adopté par le Gouvernement de la Communauté Française.

Ne tournons pas autour du pot : ce projet brille surtout par sa terrible ambiguïté !

Si nous partageons bon nombre de ses objectifs déclarés, nous sommes très critiques quant au sort qu'il réserve aux enseignements qualifiants. Et, surtout, nous cherchons désespérément dans ce texte la promesse des investissements - en moyens humains et matériels - nécessaires pour lui donner des chances d'aboutir. Par conséquent, les objectifs progressistes ne pouvant être atteints, faute d'un refinancement digne de ce nom, les objectifs d'inspiration libérale pourraient bien être les seuls à se réaliser, puisqu'ils ne coûteraient pas un euro à la Communauté.

A entendre certaines réactions - officielles ou émises lors des débats publics qui ont déjà eu lieu - et suite à la circulation de l'une ou l'autre pétition sur Internet, il apparaît qu'un courant critique l'objectif annoncé du projet. Lutter contre les inégalités devant la réussite scolaire, vouloir éviter les relégations serait utopique car « tous les élèves ne sont pas capables de se hisser à

des niveaux élevés. Certains arrivent facilement à maîtriser l'abstraction, d'autres sont plus concrets ». Selon certains, seuls de doux rêveurs pourraient espérer la réussite pour tous. L'Aped tient à se démarquer très nettement de ces critiques. Il suffit de se rappeler que la Belgique (et singulièrement la Communauté Française) se classe en dernière position de tous les pays de l'OCDE en ce qui concerne les inégalités scolaires pour comprendre qu'il est certainement possible de faire mieux - beaucoup mieux même - dans ce domaine. Au contraire de ces critiques, nous nous réjouissons que les autorités reconnaissent explicitement la gravité de la situation - notamment en ce qui concerne les inégalités sociales devant l'accès aux savoirs - et affirment leur volonté d'y remédier. Alors, utopie ? Non, résolument non.

Bien mais peut mieux faire

Certaines orientations semblent d'ailleurs aller dans le bon sens. Organiser un enseignement de tronc commun plus long, améliorer l'encadrement dans les premières années de la scolarité, proposer systématiquement une remédiation aux élèves en difficulté, favoriser la mixité sociale à l'école, vouloir s'attaquer à la concurrence entre établissements, voilà qui ne peut que nous agréer. De la même manière, il



est clair que devant l'ampleur du défi, il nous semble logique de mettre en place une stratégie qui ne pourrait nécessairement porter ses fruits que dans quelques années. L'échéance 2013 ne nous effraie donc pas en tant que telle.

Hélas, c'est lorsque nous examinons de plus près les mesures proposées que nous déchantons. Celles-ci nous semblent pouvoir être classées en deux grandes catégories : les timides et les dangereuses.

Commençons par les timides

a) Nous avons toujours déclaré (et argumenté) qu'un tronc commun jusqu'à 16 ans nous semblait une condition nécessaire pour apporter à tous les jeunes les connaissances et compétences utiles pour appréhender le monde dans lequel ils vivent et pour y jouer leur rôle de citoyens. Même si, pour nous, 14 ans c'est « trop court », nous pourrions considérer qu'il s'agit d'une première étape encourageante. Encore faudrait-il qu'il s'agisse d'un vrai tronc commun. C'est à dire un enseignement identique pour tous, non seulement en ce qui concerne les intitulés, mais aussi les contenus réels. Or, de cela, on peut sérieusement douter. Pourquoi ? L'objectif du tronc commun est d'éviter la dualisation de l'enseignement. De ne pas permettre qu'apparaissent des écoles ghettos à côté d'écoles d'élite. Mais comment éviter cette dualisation si les filières sont maintenues ? Si un collège ou un athénée huppé organise 6 années d'enseignement général et qu'un établissement voisin organise les filières qualifiantes après le premier degré, espère-t-on vraiment que le niveau sera le même dans le tronc commun ? Pourquoi la ségrégation sociale et l'homogénéisation des publics auxquelles on assiste maintenant disparaîtraient-elles comme par enchantement ? Il est évident que les enseignants du premier établissement auront en tête la nécessité de préparer leurs élèves à l'excellence exigée par leurs collègues des degrés supérieurs. Ceux du deuxième aborderont formellement les intitulés proposés, mais ils auront bien intégré l'idée que, pour leurs élèves, le niveau d'exigence ne sera pas très élevé plus tard. Ils seront d'autant plus tentés par cette dérive qu'ils recevront des élèves

souvent en échec ailleurs, à qui on aura « conseillé » de venir chez eux parce que « là on y fait du concret ». Lorsqu'on parle de « redéfinir le rôle de la lère B », n'est-il pas meilleure preuve qu'on ne vise pas un véritable tronc commun ? La récente réforme des programmes facilitera d'ailleurs aussi cette dualisation. Les exigences ont été à ce point réduites, les vagues compétences ont tellement pris le pas sur les savoirs que chacun fait à peu près ce qu'il veut. Avec les conséquences que l'on devine en terme d'adaptation à « son » public.

b) Il va de soi que nous sommes favorables à une diminution du nombre d'élèves par classe. Particulièrement, comme le propose le projet, dans les premières années du fondamental car c'est là que beaucoup se joue. La mesure proposée est de ne pas dépasser, dans chaque école, 20 élèves/instituteur dans les deux premières années du primaire. Voici qui nous laisse perplexe. De l'aveu même de la Ministre, cette situation est déjà presque rencontrée en moyenne ! Il ne s'agit donc que de légères corrections locales obtenues « le cas échéant par un apport de périodes complémentaires ». Comme il n'est pas question de réinvestissements, d'où viendront « le cas échéant », les moyens nécessaires à ces corrections ? Des niveaux supérieurs qui verront donc grimper le nombre d'élèves par classe. Encore une remarque. Le ratio élèves/instituteur n'est pas synonyme de ratio élèves/classe. Dans certaines écoles, il y a en effet des instituteurs qui donnent des cours spécialisés comme les langues par exemple. Il n'y a donc aucun engagement à ne pas dépasser 20 élèves/classe, même dans les premières années. Or, plusieurs études montrent que l'optimum se situe autour de 15 élèves par classe. On est donc loin du compte.

c) De nouveau, l'idée de mettre en place des systèmes de remédiation afin de s'attaquer immédiatement aux difficultés ne peut qu'être saluée. Mais quels moyens propose-t-on ? La meilleure solution serait qu'une stratégie soit discutée pour chaque élève entre son instituteur et un « remédiateur ». Pour cela, il faut du temps pour la concertation. Il faut surtout que ce « remédiateur » existe ! Sans moyens, comment faire ? Pour éviter cet écueil

que nous dénonçons déjà dans la « Déclaration Commune », le projet parle de « remédiations immédiates au sein du cours normal de la classe ». Que devra faire l'enseignant ? S'occuper de tout le monde à la fois ? Ceux qui ont des difficultés dans telle matière, ceux qui en ont dans telle autre, ceux qui n'en ont pas et avec qui il faudrait avancer ? Ce ne sera plus un enseignant, il méritera le titre de « Superprof ».

d) Plusieurs études montrent que la mixité sociale des établissements, et surtout des classes, est un facteur important à la fois pour lutter contre les inégalités et pour augmenter le niveau moyen. Comment s'opposer dès lors à la volonté de mettre en place cette mixité ? Mais comment considérer cette orientation autrement que comme une déclaration d'intention ? On cherche vainement une mesure opérationnelle susceptible de s'en approcher. Certes, il est question de diminuer les écarts de performance entre établissements ce qui doit en effet être un but à atteindre. Mais ce n'est pas parce qu'on propose des épreuves standardisées que les performances vont s'égaliser par un coup de baguette magique, les causes profondes de différenciation entre écoles, comme les filières hiérarchisées, restant présentes.

e) La concurrence entre établissements est cause de gaspillage de ressources humaines et financières. Vouloir s'y attaquer est donc correct. Mais ici, deux remarques s'imposent

1. On dit vouloir créer des « bassins scolaires » et s'opposer au maximum à la concurrence à l'intérieur de ces bassins. Très précisément, il est question de « contenir la tendance de chacun d'eux (les établissements) à se comporter selon les lois de la concurrence ». Cette tendance est en effet très réelle et très néfaste. Mais à part quelques incantations, on cherchera en vain la mesure qui s'attaquera à cette concurrence. A part peut-être la volonté « d'optimiser l'offre », c'est à dire d'éviter les doublons (deux écoles distantes de 150 mètres proposant la même option). Les économies ainsi réalisées seraient injectées à l'intérieur du bassin concerné. Tant mieux. Mais avouons que c'est un peu court et que la concurrence se maintiendra évidemment par ailleurs. Qu'on lisse ou non le

comptage sur plusieurs années ne changera rien à l'affaire.

2. Par ailleurs, il faut bien comprendre que le quasi marché scolaire et la dualisation qu'ils engendrent ne sont pas dus qu'à la concurrence plus ou moins libre entre établissements. Ils proviennent surtout de l'existence de filières fortement hiérarchisées et de la totale liberté de choix des parents, qui est une exception belge.

Attention danger !

Passons maintenant aux mesures qui nous semblent dangereuses. Elles se regroupent essentiellement derrière une orientation générale : « Refonder les enseignements qualifiants ». Prendre conscience de la hiérarchisation des filières est une bonne chose. Prétendre vouloir s'opposer à cette hiérarchisation est louable, mais appelle quelques réflexions.

Qu'on le veuille ou non, la société dans laquelle nous vivons est hiérarchisée. Les espoirs en matière financière ou de reconnaissance sociale ne sont pas les mêmes pour toutes les professions et l'École n'en est pas responsable. Vouloir à tout prix des filières égales en faisant mine d'oublier la hiérarchisation de la société est un leurre. Rien à faire alors ? Si. La seule manière d'éviter les relégations et l'existence de filières hiérarchisées, c'est de mettre en place un large tronc commun. L'idée étant de retarder le moment du choix de manière à ce que tous les élèves puissent suivre un enseignement ambitieux et de qualité le plus longtemps possible et dans les mêmes conditions. Ça n'évitera pas les inégalités dans la société, mais ça lissera les inégalités devant l'accès aux savoirs. Comme nous l'avons dit, le tronc commun est trop court et, par conséquent, il n'évitera pas que les écoles secondaires soient labellisées en écoles d'enseignement général ou écoles d'enseignement qualifiant. Mais il y a pire. Différentes mesures proposées risquent fort d'augmenter les hiérarchisations actuelles. Voyons plutôt.

a) La modularisation des cours techniques et pratiques dès le début du 2ème degré : en clair,

pour chacun de ces cours, la possibilité d'obtenir une certification partielle. Le risque est évident. Certains élèves seront tentés de se concentrer sur certains modules afin d'y décrocher une certification susceptible de les aider à trouver rapidement un emploi. Et tant pis si la formation générale est délaissée. C'est un encouragement à la fainéantise intellectuelle. On prétendra que l'élève se sentira valorisé en décrochant l'un ou l'autre « papier » même s'il n'arrive pas à la réussite globale de l'année. Peut-être, mais s'opposer à la dualisation dans l'enseignement consiste à éviter les distinctions d'acquis entre élèves, pas à leur distribuer des certificats illusoire...

b) Afin d'éviter les nombreux redoublements, des balises claires seront installées dans chaque degré. Par exemple, pas question de rester plus de trois ans dans le deuxième degré qualifiant (sauf dérogation). Il est clair que nous ne sommes pas favorables non plus aux redoublements à répétition. Mais pour les éviter, il faut créer des conditions optimales d'apprentissage : encadrement adéquat, programmes ambitieux et clairs, etc. Rien de tout cela n'est proposé. Que fera-t-on alors des élèves qui n'auront pas atteint les niveaux souhaités ? Ils seront dirigés vers l'enseignement de promotion sociale, les CEFA (alternance) ou les formations organisées par les Régions. Vouloir fusionner à terme le technique de qualification et le professionnel pour éviter cette dernière filière très dévalorisée, pourquoi pas ? Mais si ça se fait au prix d'un renforcement de la formation en alternance, encore plus dévalorisée et où la formation générale est encore plus réduite, alors il est difficile de ne pas parler d'hypocrisie ! Sans moyens adéquats de lutte contre l'échec, nombre de jeunes risquent ainsi de se retrouver hors de l'enseignement ordinaire. Vous avez dit lutte contre la dualisation ?

c) Pour refonder l'enseignement qualifiant, le gouvernement compte sur la Commission Communautaire des Professions

et des Qualifications. Celle-ci est pourtant déjà à la base des orientations actuelles. C'est elle qui a établi les « profils de qualification » à partir desquels les programmes ont été élaborés. Or, les représentants patronaux sont présents dans cette commission. On a beau préciser qu'ils ne devront pas instrumentaliser l'enseignement, comment pourra-t-on l'éviter ? Pourquoi leurs propres objectifs changeraient-ils ? Dans le même ordre d'idée, lorsqu'on prétend vouloir, dans chaque bassin, rechercher les synergies de façon approfondies avec, entre autres, les entreprises et la formation professionnelle, comment ne pas y voir le risque de l'instrumentalisation que l'on dit vouloir éviter ? Pour de vraies synergies, il faut des objectifs communs. Depuis quand le monde patronal a-t-il pour objectif de lutter contre les inégalités ? Lorsqu'il est question de « mobiliser des financements extérieurs », d'où doivent-ils venir ? Espère-t-on compenser l'incurie des moyens publics par un apport du monde de l'entreprise ? Sans contrepartie ?

On est d'ailleurs bien obligé de constater que les mesures concrètes de cette orientation globale (refonder le qualifiant), ressemblent fort au programme du patronat européen.

Pour conclure

Un mot sur les enseignants. A plusieurs reprises, il est question de renforcer leur formation initiale



et continuée. Personne n'est contre. Mais n'est-ce pas reporter implicitement sur eux les causes de la situation catastrophique actuelle ? Il est pourtant évident qu'elles sont, pour l'essentiels, d'abord structurelles et financières.

Une dernière critique, mais de taille. Nulle part on ne trouve trace de la nécessité de réinjecter des moyens financiers dans l'Ecole. Or, on l'a vu, si certaines orientations peuvent paraître positives au premier abord, elles butent irrémédiablement sur le manque de moyens. Il faut le dire inlassablement : le financement de notre enseignement au niveau national est passé de 7 % du PIB aux alentours de 5 % entre le début des années 80 et aujourd'hui. Cette situation est intenable. Tôt ou tard, et le plus tôt sera le mieux, il sera nécessaire d'arracher ce refinancement refusé à tous les jeunes de ce pays, depuis plus de 15 ans maintenant, suite au vote de la bien mal nommée « loi de financement ».

En conclusion, on peut estimer que le projet de Contrat Stratégique se décline en deux grands types d'orientations. Le premier type est positif, mais pêche par une trop grande timidité. L'autre est franchement négatif et ne fera que renforcer la dualisation des filières à laquelle on prétend pourtant vouloir s'opposer. Au final, cette tendance risque fort, hélas, de l'emporter. Ce serait pourtant dramatique. Car qui croira encore en la possibilité de diminuer les inégalités à l'Ecole si cette réforme « ambitieuse » échoue ?

APED

THÉLOT OU L'ÉCOLE DE LA REPRODUCTION

PAR NICO HIRTT

Face aux difficultés liées à la massification de l'enseignement et à défaut de vouloir réellement investir dans la réussite des élèves, deux mauvaises réponses sont habituellement proposées : niveler par le bas ou hiérarchiser les formations. Le Rapport Thélot (1) innove audacieusement : il propose de faire les deux à la fois, en réduisant le tronc commun à une peau de chagrin tout en renforçant les mécanismes de sélection.

Dès lors, si ce rapport nous apprend quelque chose, c'est que les marges de manœuvre des dirigeants des systèmes éducatifs européens sont décidément devenues fort étroites. La similitude entre les thèses de la Commission Thélot et les lignes directrices des réformes initiées depuis plus de dix ans dans les autres nations industrialisées est surprenante : recentrage sur les besoins économiques (au nom de l'emploi, bien entendu), flexibilité, décentralisation et dérégulation, abaissement des objectifs cognitifs au profit de compétences sociales, relationnelles ou directement exploitables par les employeurs, renforcement de la ségrégation sociale, introduction de techniques de management inspirées du secteur privé et surtout, surtout, pas un euro de plus pour sortir l'école de la crise. Le rapport « Pour la réussite de tous les élèves » est un document historique : il constitue l'acte de décès de cinquante années de massification de l'enseignement secondaire en France et, par la même occasion, il enterre les espoirs de démocratisation dont cette époque avait été porteuse.

(1) Quelques mots d'explication pour les non Français. En septembre 2003, Luc Ferry, ministre de l'Éducation nationale, cherchant en vain à ne pas subir le sort qui avait été dévolu à Claude Allègre, installait une commission, dirigée par Claude Thélot, et la chargeait de deux missions. Premièrement, organiser

un « grand débat » sur l'enseignement en permettant à tous - professeurs, parents, associations, syndicats, etc - de s'exprimer. Deuxièmement, « mener une réflexion prospective conduisant à identifier des schémas possibles d'évolution de notre système éducatif primaire et secondaire ».

Un an plus tard, Luc Ferry a été défenestré. Mais la Commission Thélot a bien rempli son contrat. Au terme de 26.000 réunions, de 300 contributions écrites en provenance d'associations, de 1.500 lettres et de 15.000 courriers électroniques, la Commission a publié, en avril 2004, un premier rapport de synthèse du débat. Et le 16 octobre dernier, Claude Thélot présentait officiellement à Jacques Chirac son rapport final, intitulé : « Pour la réussite de tous les élèves ». Tous les extraits cités dans le présent article proviennent de ce rapport.

Philosophie de l'éducation et choix de société

A quoi sert l'école ? La considère-t-on comme un levier de transformation de la société ou doit-elle, au contraire, assurer la reproduction des conditions d'existence de cette société. Doit-elle instruire le peuple, afin qu'il s'approprie les armes qui permettent de comprendre le monde et de le transformer ? Ou bien doit-elle, à l'inverse, se contenter de faire des enfants du peuple des producteurs efficaces, des consommateurs adaptables et des citoyens heureux de vivre dans le monde actuel ? En d'autres mots, jugeons-nous que ce monde actuel - son mode d'organisation économique, social, politique et les valeurs qu'il produit ou qui le supportent - est, sinon parfait, du moins « le moins mauvais possible » ? Ou bien sommes-nous convaincus qu'un « autre monde est possible », plus



équitable, plus démocratique, plus respectueux de droits fondamentaux comme la santé, l'emploi utile, le logement et l'environnement, plus propice aussi à la création culturelle et artistique. Selon la réponse que l'on apporte à cette question, on défendra une vision progressiste ou conservatrice de l'enseignement. Selon le cas, on privilégiera une éducation qui assure « l'insertion », l'accès à l'emploi et le « respect des institutions démocratiques », ou bien celle qui garantit un haut degré de compréhension des problématiques sociales, économiques, politiques, scientifiques, technologiques et culturelles.

Bien sûr, les tenants de l'une et de l'autre option se retrouveront pour demander que les jeunes apprennent à lire et à écrire, à calculer et à utiliser un ordinateur, qu'ils soient bien éduqués et en bonne santé. Bien sûr, tout le monde conviendra qu'en bout de course l'enseignement devra produire des ingénieurs, des plombiers, des médecins et des infirmiers. Mais les désaccords apparaissent dès qu'il s'agit de déterminer de quels savoirs ces citoyens et ces travailleurs devront disposer. Quelle est la culture commune que nous préconisons ? Un socle minimal, juste assez pour ne pas se trouver en « décrochage » dans le monde où l'on vivra ? Ou une vaste culture, sur laquelle fonder une conscience démocratique ?

Cette ligne de partage est fondamentale. Beaucoup plus fondamentale, par exemple, que celle qui oppose, en France, les « républicains » et les « pédagoges ». Peu me chaut que l'on abaisse le niveau d'instruction des enfants des classes populaires au nom du « respect de l'apprenant » ou au nom d'une « saine méritocratie ». Le résultat est le même, détestable. Je suis prêt, en revanche, à écouter - et à débattre - les positions de ceux qui regrettent les « bonnes vieilles méthodes traditionnelles », « le sens de l'effort » ou le « respect du maître », comme de ceux qui préconisent « l'ouverture de l'école sur la vie », la « construction des savoirs par les élèves » ou le développement de la « vie démocratique en classe », pour autant qu'ils s'inscrivent dans une volonté d'élever le niveau d'instruction de tous et, en particulier, des enfants des classes sociales les plus démunies et les plus exploitées.

Sans surprise, la Commission Thélot a choisi son camp. Elle pose d'emblée et avec clarté que :

« La réussite d'une École tient d'abord à ce qu'elle arme tous les élèves et les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle considérée comme « normale ». C'est pour cela que le rapport propose que soit définie une culture commune - plus précisément un « socle de l'indispensable ». »

Qu'est-ce que cela veut dire, mener une « vie normale » ? Cela signifie bien sûr que l'on soit capable de survivre, donc d'occuper l'un des emplois que la société nous offre. Si l'on passe du niveau individuel au niveau sociétal, cela signifie que l'école doit produire les travailleurs qualifiés (ou non) et diversifiés dont auront besoin demain l'industrie, les services

et l'administration de l'Etat. L'enseignement est ainsi pensé comme appareil de reproduction économique.

Mais cela signifie aussi que l'on sera prêt à accepter sa vie future comme « normale », que l'on accepte comme « normale » la situation - de médecin, de plombier ou de chômeur, de dirigeant ou d'exécutant - que l'on y occupera, que l'on accepte comme « normales » les institutions politiques, les lois économiques et les règles sociales qui régissent cette société. Dans cette optique, l'école doit donc jouer aussi un rôle de reproduction idéologique et de reproduction de la hiérarchie sociale.

Une fois que l'on a fait ce choix-là, ce choix de la « normalité » et du « réalisme » - le monde est ce qu'il est, il faut nous y adapter - l'horizon des possibles se réduit brutalement. Il se réduit d'autant plus que les marges de manoeuvre que nous laissent les conditions présentes des économies capitalistes sont devenues terriblement étroites.

C'est ce que va nous montrer le « réalisme » du rapport Thélot.

L'école au service de la compétition économique

Pour comprendre le rapport Thélot, il faut avant tout comprendre la nature des contradictions qui caractérisent les rapports de production en France et dans le monde, ainsi que leurs implications générales sur l'enseignement.

Depuis plus de 25 ans, le système capitaliste se débat dans une inextricable crise de surproduction ou, plus exactement, de surcapacités de production. Le mécanisme d'une telle crise est bien connu et a été décrit par Marx, il y a un siècle et demi. La nouveauté réside dans la durée (un quart de siècle déjà), l'extension géographique (désormais mondiale ou presque) et l'ampleur extraordinaire de cette crise (un taux de sous-utilisation des moyens de production estimé à 30% aux Etats-Unis, sans doute davantage à l'échelle mondiale). Cette crise se traduit par une chute de la rentabilité des investissements (les bulles spéculatives du début des années 90 n'ont pas pu faire illusion longtemps), une exacerbation des luttes concurrentielles, une instabilité généralisée de l'environnement industriel et financier, une forte précarité de l'emploi et le recours accéléré à l'innovation technologique.

Cette dernière, qui se présente, sur le plan micro-économique, comme l'ultime recours de l'entreprise en vue d'augmenter sa compétitivité ou de créer de nouveaux marchés, résulte, sur le plan macro-économique cette fois, en une nouvelle augmentation des capacités de production globales et une diminution des pouvoirs d'achat (en raison des pertes d'emploi liées à l'automatisation des tâches), donc en une aggravation de la crise de surcapacité de production. Remarquons au passage qu'une telle spirale d'auto-alimentation de la crise ne fonctionne pas forcément indéfiniment. Le capitalisme est parvenu à sortir de crises passées, mais

toujours à la condition d'une croissance alimentée de l'extérieur : conquête de marchés qui jusque là échappaient à la sphère de production capitaliste - services publics, colonies, néo-colonies - ou reconstruction des infrastructures suite à des destructions massives (les deux guerres mondiales par exemple). Or, le propre de l'époque actuelle, celle de la mal nommée mondialisation ou globalisation, c'est que justement l'économie est déjà mondialisée et globalisée, qu'il ne reste plus guère de secteurs ou de territoires à conquérir et qu'on ne voit donc guère - à moins d'une guerre précisée - ce qui pourrait sortir le système de sa crise.

Dans ce contexte, ce que les investisseurs attendent en tout premier lieu de l'Etat, s'agissant de l'enseignement, c'est qu'il mette ce vaste et coûteux appareil public entièrement au service de la compétitivité des entreprises (locales, régionales, nationales, européennes... selon le niveau de pouvoir auquel on s'adresse). C'est l'axe directeur, le noeud qui permet de comprendre toutes les réformes de l'enseignement depuis quinze ans : elles doivent impérativement être pensées en fonction d'un objectif central, instrumentaliser l'enseignement au service de la compétition économique. Le rapport Thélot se soumet d'emblée, dès les premières lignes, à ce diktat. Toute autre position se serait d'ailleurs immédiatement vue taxer d'irréalisme et renvoyée dans les poubelles de la pensée éducative. Reprenant à son compte une phrase désormais célèbre, adoptée au Conseil des ministres européens de Lisbonne en 2000, le rapport Thélot fait donc acte d'allégeance au capitalisme en souhaitant « que l'éducation et la formation contribuent à faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable ».

Entre socialisation et endoctrinement

Mais la durée et l'ampleur de la crise mondiale commencent à produire des effets socialement et politiquement dangereux. La ghettoïsation des quartiers les plus déshérités, l'absence de perspective d'emploi, la crise du logement, les pertes de repères normatifs d'une jeunesse tiraillée entre des discours et des messages contradictoires constituent des ferments de désordre social, voire, potentiellement, de révolte sociale. Pendant des siècles, nos sociétés se sont dotées d'un arsenal de valeurs morales et politiques qui devaient assurer leur pérennité, au moins sur le plan idéologique : patriotisme, respect des institutions, religion, obéissance et soumission à l'autorité. Le pire, mais aussi parfois le meilleur : amour des sciences et des arts, glorification de la raison, valorisation du travail régulier et soigné, discipline, etc. Ces diverses valeurs se sont longtemps combattues entre elles. Aujourd'hui, elles se trouvent toutes laminées, sacrifiées sur l'autel du seul Dieu véritable de cette société : le profit. Celui des agences publicitaires, celui des multinationales du jouet électronique, celui des sociétés de télévision, celui des géants du cinéma et de la musique. Là aussi, l'exacerbation

de la compétition économique a brisé toutes les barrières, tous les tabous. Rien n'est interdit, si cela fait tourner le commerce. D'où un abaissement des normes culturelles et artistiques, mais aussi des valeurs idéologiques, au rang de ce qu'il y a de plus primaire en nous : individualisme exacerbé, jouissance immédiate à n'importe quel prix, ambitions de court terme, etc.

Seulement, pour faire tourner une économie, il faut tout de même disposer de travailleurs qui, au moins sur le lieu du travail, acceptent d'autres normes et valeurs que celles-là. La commission Thélot fait ainsi remarquer très justement que

« le monde de l'entreprise - à travers son insistance sur les règles de socialisation dans le processus de formation d'actifs qualifiés - paraît plus demandeur en « éducation » que d'autres acteurs ou partenaires de l'École ».

Plus fondamentalement, c'est la cohésion et donc, à terme, la survie de la société capitaliste moderne qui se trouvent menacées par une dégradation trop violente du respect des valeurs morales et idéologiques.

« Si la pacification et la laïcisation des moeurs ainsi que le progrès vers l'égalité constituent les tendances lourdes de la société française, il n'en est pas moins vrai que celle-ci continuera d'être confrontée, à moyen terme comme elle l'est aujourd'hui, aux difficultés liées à la ghettoïsation ».

On se demande où les rapporteurs de la Commission Thélot ont bien pu déceler une « tendance lourde » vers l'égalité. La « ghettoïsation » n'étant évidemment qu'un euphémisme pour « croissance des inégalités sociales ». Toujours est-il que l'école se trouve investie de la mission d'aller à contre-courant des pertes de valeurs.

« L'École doit cultiver la civilité et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Civilité et citoyenneté ne peuvent être confondues. L'apprentissage de la politesse doit précéder l'initiation à la politique. Les élèves doivent d'abord apprendre à respecter la loi, à se conformer aux règles de la vie commune et à se maîtriser ».

Mais tout ceci, l'école devra le faire seule. Pas question d'imposer aux autres forces de la société - à commencer par les marchés - le respect ou la valorisation de ces mêmes valeurs.

« Il serait vain de chercher à faire en sorte que la société adhère aux valeurs de l'École, en espérant qu'ainsi celle-ci pourrait aller mieux. Peut-être est-il plus opportun de jouer la carte d'une acceptation tranquille de sa singularité ».

Contradiction entre les moyens et les objectifs

Voilà donc l'enseignement investi d'une double mission : sauver l'économie de la débâcle et sauver la société de la perte de valeurs. Rien de moins ! On pourrait s'attendre à ce qu'un objectif aussi ambitieux soit soutenu par des moyens en proportion. Pourtant, la Commission Thélot parvient à clôturer les 150 pages de son rapport sans écrire une seule fois les mots « financement », « dépenses », « taux d'encadrement » ou « nombre d'élèves par classe ». Comme si ce sujet-là était tabou. Et c'est qu'il l'est ! Car si la quête de compétitivité économique passe par un enseignement adéquatement « rénové », elle passe tout autant par la réduction constante de la charge fiscale.

Celle qui pèse directement sur le capital et sur les entreprises bien entendu, mais aussi celle qui est à charge des ménages, donc des travailleurs. Si ces derniers paient moins d'impôts, ils résisteront moins aux pressions patronales visant à réduire ou à bloquer leurs salaires. Seulement voilà : si l'Etat diminue ses recettes, il faut bien aussi qu'il rogne sur ses dépenses, au rang desquelles l'enseignement compte aujourd'hui comme l'un des postes les plus importants. Depuis vingt ans, malgré l'augmentation continue des effectifs totaux (surtout dans l'enseignement supérieur), les dépenses publiques d'éducation stagnent, en France comme dans la plupart des pays de l'OCDE, aux alentours de 5 à 5,5% du PIB. Autant il est obligatoire de penser l'école comme un instrument au service de la compétition économique, autant il est absolument exclu d'envisager que cette école, où chaque citoyen passe désormais un quart de sa vie, puisse bénéficier d'un peu plus que ce malheureux vingtième de la richesse nationale.

Il y a dès lors une contradiction manifeste entre les attentes que le capitalisme place dans son système éducatif et les maigres moyens qu'il est disposé à y consacrer. Cette contradiction et les stratégies visant à la résoudre sont au cœur de tous les débats sur l'enseignement depuis quinze ans. Comment faire « mieux » avec « moins » ? Telle est la question fondamentale que doit résoudre la Commission Thélot. Et elle va le faire, sans surprise, comme ses prédécesseurs belges, allemands, anglais, comme Edith Cresson et Viviane Reding à la Commission européenne, en nous servant une définition minimaliste de ce que veut dire « mieux ». L'adéquation de l'école aux nouvelles conditions économiques et sociales sera donc « qualitative » et non quantitative. Le terme « qualité » signifiant ici « rationalisation », recentrage sur « l'essentiel », réduction des ambitions.

L'abandon des ambitions démocratiques

Premièrement, et contrairement à l'idée véhiculée par le concept trompeur de « société de la connaissance », il faut bien comprendre que l'époque n'est pas à la généralisation des emplois nécessitant un haut degré de formation. Au contraire. En France, au cours des années 1994-2001, le nombre des emplois « non qualifiés » est passé de 4,3 à 5,1 millions. Ils représentent à nouveau, désormais, 24% de l'emploi salarié total. Et le rapport Thélot - tout comme les études prospectives du département fédéral américain de l'emploi - prévoit que ce mouvement ne devrait pas s'arrêter de si tôt :

« La part des emplois « peu qualifiés » ou requérant une qualification d'ordre « comportemental » ou « relationnel » demeurera considérable dans l'avenir : certains domaines d'activité (vente, services à la personne, etc.) devraient donner lieu à une création d'emplois importante ; dans les métiers d'employés et d'ouvriers peu qualifiés, la destruction des emplois sera plus que compensée par la nécessité de remplacer les départs massifs à la retraite »

Ce constat, crucial, est formulé dès l'introduction, dans l'exposé du « cadre économique de l'Ecole future ». Il constitue la base matérielle de l'acceptation d'une dualisation grandissante de l'école. Le fait qu'il soit mentionné explicitement, sans ambages, dans un document qui - nous le verrons - plaide essentiellement en faveur d'une sélection plus forte et plus précoce et en faveur d'un abaissement des exigences, ce fait est exceptionnel.

Pendant de longues décennies, le glissement généralisé vers les emplois à haut niveau de qualification avait soutenu la massification de l'accès à l'enseignement (secondaire, puis supérieur) et avait également permis l'émergence d'un discours prônant une démocratisation de l'enseignement.



Certains allaient jusqu'à imaginer que les emplois non qualifiés devraient disparaître à moyen terme. L'évolution actuelle enterme ces mythes. Aussi le rapport Thélot marque-t-il une rupture par rapport à ces discours-là. Dès qu'il en vient à formuler sa définition de la « réussite scolaire », l'abandon des ambitions démocratiques est patent, brutal :

« La Commission considère que le défi que l'École devra relever à l'horizon des deux décennies à venir peut difficilement se traduire en termes de niveaux d'étude, ou même de diplôme, atteints par telle ou telle proportion d'une classe d'âge. Il vaudrait mieux s'assurer que l'ensemble d'une classe d'âge maîtrise, à l'issue de la scolarité obligatoire, les compétences nécessaires (notamment comportementales) à une vie personnelle et à une intégration sociale réussies ».

Certes, la proclamation du dessein de mener 80% d'une classe d'âge au bac n'avait jamais été sincère, car jamais assortie des moyens qui auraient permis de mener réellement 80% des jeunes à un niveau réellement - et non formellement - équivalent au baccalauréat. Mais le rapport Thélot enterme pour de bon ce projet qui avait au moins le mérite de dire : voilà où nous voudrions arriver.

Le passage suivant est, si possible, plus clair encore :

« La notion de réussite pour tous ne doit pas prêter à malentendu. Elle ne veut certainement pas dire que l'École doit se proposer de faire que tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées. Ce serait à la fois une illusion pour les individus et une absurdité sociale puisque les qualifications scolaires ne seraient plus associées, même vaguement, à la structure des emplois ».

Nous vivons dans un monde où la - nécessaire - division technique du travail est doublée d'une - inutile et injuste - division sociale du travail. Les théoriciens marxistes de l'enseignement, de même que nombre de sociologues non marxistes, ont reconnu depuis longtemps, dans la sélection scolaire, une fonction objectivement nécessaire à la société capitaliste moderne : celle de contribuer à assurer, en dépit des formes démocratiques externes, la reproduction des conditions d'inégalité sociale indispensables dans une société hiérarchisée. Mais il est rare de trouver cette fonction objective de l'école exprimée sous la forme d'une volonté subjective, sauf peut-être dans les textes de quelques théoriciens de la droite extrême. Il est en tout cas exceptionnel de la voir formulée dans un document officiel, avec la clarté, pour ne pas dire le cynisme des citations ci-dessus.

Un grand classique : sélectionner pour le bien de l'élève

Encore faut-il vendre cela au public. Aussi, dès qu'il s'agit de formuler des propositions concrètes, le rapport Thélot ne parle-t-il plus de sélection ou de hiérarchisation, mais de « diversité », de « souplesse », d'« individualisation des parcours

», de « différenciation des rythmes d'apprentissage ».

L'École doit s'adresser à des individualités afin de leur offrir le plus possible de diversité et de souplesse, une fois acquise l'indispensable culture commune. Une École de masse ne doit pas être, au risque d'être aussi une École de l'exclusion, une École de l'homogénéité. L'École doit, avec et après la maîtrise du socle, permettre des parcours et des apprentissages divers, ouverts et donnant le plus de chances possibles aux élèves. Il lui faut à cet effet maîtriser les mécanismes d'orientation et la définition des filières. (...)

Elle peut, ce faisant, assumer sereinement de promouvoir une élite scolaire afin de doter la Nation des cadres dont elle aura besoin - au plan culturel, scientifique, économique et politique - dans les décennies à venir.

La Commission plaide donc, sans surprise, pour une hiérarchisation précoce des filières d'enseignement. Dès le collège,

« cette diversité peut prendre des formes extrêmes, élaborées au cas par cas : au titre de sa responsabilité, le collège peut proposer, dans le cadre de projets individuels, des parcours fondés sur diverses formes d'alternance, en entreprise, dans un établissement de formation professionnelle ou dans des structures adaptées ».

Différenciation et individualisation se justifient, aux yeux des membres de la Commission Thélot, par les « capacités » ou les « intérêts » propres de chaque jeune. Dans l'absolu, rien ne s'oppose évidemment à ce que chaque jeune ait

« accès à un rythme d'apprentissage personnalisé » ; qu'il ait « le choix d'une voie d'enseignement adaptée à ses intérêts et à ses capacités » ; que l'école « l'aide à découvrir son terrain d'élection, celui où il démontre un talent particulier et qui l'amène au meilleur de lui-même » ; qu'elle cherche à « valoriser les aptitudes de chacun, la variété des parcours, la diversité des qualifications et des voies de réussite dont notre pays a besoin ». Tout cela est parfaitement légitime, « une fois le socle commun des « indispensables » solidement maîtrisé ».

Toute la question étant de savoir ce qu'on met dans ce « socle des indispensables ». S'il s'agit d'une véritable ambition de culture commune, fondatrice d'une citoyenneté critique et responsable, alors rien ne s'oppose à ce qu'ensuite, chacun suive « sa voie ». Mais lorsque le tronc commun se réduit au niveau médiocre proposé par la Commission Thélot (voir plus loin) alors tout ce qui précède, toute cette logorrhée sur « les capacités et les inclinations individuelles » a de furieux relents de théorie des dons : pas de géographie, de philo, de sciences ou d'histoire pour la masse des gosses du peuple qui ont prouvé leur « désintérêt » et leur « incapacité » dans ces domaines. Du discours conservateur au discours franchement réactionnaire, le chemin est décidément devenu très court...

Adaptabilité et flexibilité

Nous avons vu plus haut comment le recours incessant à l'innovation technologique constituait à la fois une conséquence et le moteur de la crise de surproduction. Mais la vitesse du progrès technique alimente également une autre caractéristique de la crise actuelle : l'extrême imprévisibilité de l'évolution des marchés et des rapports techniques de production, que ce soit dans l'industrie ou dans les services. Nul ne sait de quelles qualifications le marché du travail aura besoin dans dix, voire dans cinq ans. Le rapport Thélot indique ce point comme une autre caractéristique majeure du « cadre économique de l'École future » :

« La quête d'une adéquation entre la formation et l'emploi se heurte, et se heurtera toujours davantage dans l'avenir, d'une part aux difficultés de prévoir les besoins futurs d'une économie dont le dynamisme repose essentiellement sur l'innovation technologique et organisationnelle, d'autre part à la déconnexion croissante, empiriquement constatée, entre la formation initiale suivie et l'emploi occupé ».

Cette caractéristique induit donc une demande de flexibilité, d'adaptabilité, qui s'adresse aussi bien au système d'enseignement lui-même qu'aux produits qui en sortent, aux futurs travailleurs et consommateurs.

La quête de flexibilité se réalise par deux grands moyens, désormais classiques :

1. le glissement de l'instruction scolaire (avec son corpus de connaissances intégrées et structurées) vers l'enseignement « tout au long de la vie » (dont les objectifs sont définis en termes de compétences).

2. la dérégulation du système éducatif lui-même (par la décentralisation, l'autonomie des établissements, la mise en concurrence, etc.)

Le premier de ces points apparaît d'abord dès l'introduction, dès l'exposé du cadre général du rapport Thélot. Celui-ci commence certes par promettre de conserver

« l'ambition d'accroître le niveau de formation et de qualification des individus ». « Mais », ajoute-t-il d'emblée, « l'incertitude de l'avenir conduit à souhaiter que cet accroissement ne se produise pas lors de la « formation initiale » : il devrait au contraire résulter de l'essor de la formation tout au long de la vie ».

En d'autres mots, l'école ne doit pas viser à élever le niveau des apprentissages pour tous. Sa « mission première » étant seulement « d'assurer le socle commun qui devrait permettre à tous non seulement de s'insérer professionnellement et socialement mais aussi d'apprendre à apprendre tout au long de la vie. »

On voit bien, à travers ces citations, comment le discours sur la formation tout long de la vie et sur « apprendre à apprendre » est étroitement lié à l'abaissement des exigences

au niveau d'un « socle commun » minimal. Le premier servant à justifier le second.

La recherche d'une plus grande flexibilité du système scolaire transparait, quant à elle, à travers une multitude de recommandations du rapport Thélot qui, prises séparément, peuvent quelques fois paraître justifiées mais qui, mises bout à bout, finissent par révéler une véritable entreprise de dérégulation et de décentralisation :

« L'École doit s'adresser à des individualités afin de leur offrir le plus possible de diversité et de souplesse »

« La souplesse des dispositifs devrait permettre de mettre en place des groupes d'apprentissage (...) répondant à la diversité des élèves »

« L'engagement de respecter au mieux le choix éclairé des élèves doit s'accompagner d'une définition beaucoup plus souple de l'offre régionale et locale de formation »

« Pour promouvoir la diversification maîtrisée des établissements et donner plus de souplesse à leur fonctionnement, la Commission propose de définir la dotation horaire globale de chaque établissement à partir de trois « corbeilles » : une dotation identique pour tous permettant d'assurer les enseignements communs ; 8% à 10% de la dotation horaire globale laissés à son libre usage contractualisé ; une dotation supplémentaire (qui pourrait aller de 0% à 25% de la dotation horaire globale) dévolue sur critères spécifiques, de manière à promouvoir la mixité sociale et le soutien des types d'élèves les plus défavorisés »

« La Commission préconise de donner aux collèges et aux lycées eux-mêmes la responsabilité de trouver les ressources nécessaires pour pallier dans les 48 heures l'absence ou l'indisponibilité d'un professeur. La gestion des remplacements (...) gagnerait ainsi en souplesse : une conception moins rigide des emplois du temps permettrait en effet qu'un professeur absent puisse être remplacé par un collègue exerçant ou n'exerçant pas dans la même discipline ».

« la Commission propose de transformer progressivement les écoles (primaires) en établissements disposant d'un statut propre, administrés sous l'autorité d'un conseil d'administration et dirigés par un chef d'établissement responsable ».

Socle commun : la misère

Ces bases étant jetées, le rapport Thélot en arrive finalement à l'essentiel : la définition du « socle commun des indispensables ». En fait, le rapport établit une triple hiérarchie dans les contenus des apprentissages au niveau de l'enseignement obligatoire. Il propose en effet

« une différenciation des enseignements fondée sur un double partage : entre des enseignements obligatoires et des enseignements optionnels, et, au sein des enseignements obligatoires, entre ce qui relève du socle et ce qui n'en relève pas ».

Seuls les apprentissages qui appartiennent au « socle » feront l'objet d'une évaluation certificative. Les autres enseignements « obligatoires » ne seront donc, dans les faits, pas obligatoires (puisqu'ils ne sont pas pris en compte dans la décision de réussite ou d'échec).

Quand elle en arrive enfin à la définition du contenu de ce socle commun, la Commission Thélot confirme ce que nous pressentions, que le pire était à craindre :

« La Commission propose que le socle soit constitué de deux piliers (la langue française et les mathématiques), de deux compétences (l'anglais de communication internationale et les technologies de la communication et de l'information), et de l'éducation à la vie en commun dans une société démocratique. Dans chacun de ces domaines devra être défini ce qui doit être maîtrisé. »

Encore faut-il préciser que les « mathématiques » dont il s'agit ici n'iraient pas plus loin que la maîtrise des « opérations mathématiques ». Tout le reste - l'histoire, la géographie, les sciences, les technologies, la culture générale, la géométrie, le calcul algébrique - est hors socle commun. Cela fera partie des matières « obligatoires mais pas indispensables » ou, pour l'essentiel, des matières optionnelles. Savoir situer l'Égypte sur une carte, savoir ce qu'est l'effet de serre, savoir que les pays européens et les États Unis se sont enrichis grâce au commerce et à l'exploitation des esclaves d'Afrique, savoir que la matière est composée d'atomes, savoir qu'on ne peut pas produire de l'énergie à partir de rien, savoir ce qu'est un glacier, savoir ce qu'est un gène, savoir qui était Pétain... tout cela n'est pas, aux yeux de la Commission Thélot, « indispensable ». Puisqu'on peut vivre « normalement » - c'est-à-dire se faire exploiter 40 ou 36 heures par semaine avant de faire ses achats chez Carrefour et de jouir du spectacle vespéral de la Star Academy - sans savoir tout cela.

Par contre, il est essentiel de maîtriser « l'anglais de communication internationale » (« would you like your hamburger with ketchup or with pepper sauce ? ») et les « technologies de l'information et de la communication » (« sur quel bouton j'appuie pour confirmer la commande ? »).

Les arguments avancés en faveur de l'initiation précoce et obligatoire aux TIC sont à la fois éclairants et désolants :

« L'usage élémentaire de l'ordinateur fait partie du bagage culturel que l'École doit assurer à tous les élèves non seulement parce que l'essor de l'utilisation des technologies informatiques dans la société a transformé la manière de travailler mais aussi parce qu'elles seront une des voies privilégiées de la formation tout au long de la vie et enfin parce que de futurs citoyens doivent pouvoir exercer un regard critique sur le flux d'informations non contrôlées accessibles sur Internet. »

Eclairante, la référence à l'omniprésence des TIC sur les lieux de travail (assurer la compétitivité de la main d'œuvre, sans perdre trop d'heures à l'initier aux outils spécifiques de la production). Eclairante l'idée - née il y a dix ans au sein du lobby de la Table Ronde Européenne des industriels - que l'internet constituera le moyen par excellence pour contraindre le travailleur à rester productif et employable en apprenant chez lui, devant son écran d'ordinateur, donc à moindre coût pour son employeur (quête de flexibilité). Désolant, l'argument que l'initiation aux TIC permettrait d'exercer un « regard critique sur le flux d'informations sur Internet ». Alors que, précisément, les heures passées devant les ordinateurs scolaires seront en général perdues pour l'acquisition des savoirs qui auraient permis d'assurer ce regard critique.

Sélection renforcée

Sous prétexte de créer un socle, c'est aussi une formidable machine à sélectionner que l'on entend mettre en place. C'est bien la fin de l'idéal d'un Collège unique que l'on nous annonce. Car, évidemment, l'accès aux filières d'élite du lycée sera réservé à ceux qui n'auront pas cru au socle, ceux qui auront - ou dont les parents auront - pris soin de « choisir » les matières optionnelles adéquates - sciences, humanités, mathématiques - dès le collège. Est-il nécessaire de préciser que ce seront, massivement, les enfants du peuple que l'on relèguera ainsi dans la misère intellectuelle du « socle » ? Lorsque la Commission Thélot affirme que

« l'égalité des résultats ne signifie pas que les élèves obtiennent les mêmes résultats mais que chacun réussisse selon ses talents, ses goûts et ses efforts »,

elle passe un peu vite à côté de cette réalité sociologique incontournable que la sélection ne s'effectue presque jamais en fonction des « talents » et des « goûts », mais le plus souvent en fonction de l'origine sociale. Et lorsque, effectivement, « l'effort » intervient comme facteur de sélection, c'est sans doute aussi parce que les efforts des enfants du peuple et ceux des enfants de la bourgeoisie ne sont guère encouragés et soutenus de la même façon par l'institution scolaire. Cette sélection sociale sera d'autant plus dramatique que la Commission Thélot propose par ailleurs de renforcer la hiérarchisation des filières au niveau du Lycée (on parle évidemment, plus pudiquement de « diversification »). Le rapport préconise d'introduire, dès la première année du lycée, une stricte séparation entre les voies préparant à l'entrée sur le marché du travail, celles préparant à des études supérieures courtes et celles qui conduisent à des études supérieures longues. Si l'on tient compte du fait qu'une certaine présélection s'opérera déjà dès le Collège, on retrouve, à peu de choses près, le modèle de l'enseignement belge qui, avec ses trois filières - professionnelle, technique et générale - est l'un des systèmes éducatifs les plus inégalitaires du monde industrialisé.

Il est vrai que la Belgique « bénéficie » de surcroît d'une organisation en « quasi-marchés scolaires » où la concurrence entre réseaux catholique et public, ainsi que la totale « liberté » de choix des parents, contribuent grandement à favoriser la ségrégation sociale. La France a, heureusement, sa « carte scolaire » et un enseignement public beaucoup plus puissant qu'en Belgique, pour résister à une telle évolution. Mais pour combien de temps encore ? Le rapport Thélot estime en effet que « la sectorisation, c'est-à-dire l'obligation de mettre son enfant dans l'établissement du quartier a l'effet pervers, lorsque les quartiers sont devenus plus homogènes, d'enfermer dans l'établissement scolaire local et donc d'entériner les inégalités sociales ».

Est-ce un plaidoyer pour combattre ces effets pervers ou pour en finir avec la sectorisation ?

Un chapitre entier consacré à « l'orientation positive » et à « l'éducation au choix » (scolaire et professionnel) ne peut faire illusion. Car ce choix ne pourra être réellement « positif » - et donc socialement neutre - que si les filières générales et professionnelles sont effectivement des filières sur pied d'égalité. Or cela n'est pas le cas : elles sont et resteront fortement hiérarchisées. Dire cela passe parfois pour être méprisant envers les formations professionnelles ou les métiers manuels. Mais le véritable mépris est celui dans lequel nos sociétés et leurs systèmes d'enseignement tiennent les enfants des sections professionnelles. Lorsque le soudeur aura droit au même revenu que le diplômé universitaire, lorsque le futur soudeur aura droit à la même formation générale, aux mêmes savoirs porteurs de citoyenneté critique, ce jour-là on pourra décemment parler de filières d'enseignement sur pied d'égalité, de choix professionnel et d'orientation « positive ». En attendant, ce type de discours n'a qu'une fonction : faire accepter la sélection en tentant de camoufler son caractère hiérarchisant et en niant qu'il s'agit, pour l'essentiel, d'une sélection sociale.

Et le reste ?

A ce stade, nous n'avons commenté que les soixante-dix premières pages du Rapport Thélot. Le reste est constitué de nombreuses propositions plus concrètes, qui doivent accompagner le projet esquissé jusque-là. Certaines de ces mesures m'apparaissent comme dangereuses, même prises isolément. Ainsi, l'idée de « transformer progressivement les écoles (primaires) et les réseaux d'écoles en établissements disposant d'un statut propre, administrés sous l'autorité d'un conseil d'administration et dirigés par un chef d'établissement responsable » semble pouvoir ouvrir la porte à une mise en concurrence et à une importante dérégulation du système éducatif. Il en est de même de l'idée de lier chaque établissement par un « contrat » de trois ans, ou encore de celle de renforcer les procédures de contrôle des enseignants tout en leur faisant jouer un rôle plus important en matière de promotion et de carrière. Ces techniques managériales, inspirées du monde de l'entreprise privée, partent du présupposé que

les enseignants seraient incompétents et/ou tire-au-flanc. Or, si de tels cas existent et doivent évidemment être traités efficacement et rapidement, ils constituent l'exception et non la norme. Il est proprement insultant, pour la majorité des enseignants, de voir la Commission Thélot y attacher une telle importance alors qu'elle ne parvient pas à écrire une seule ligne sur la façon d'améliorer les conditions de travail de ces enseignants. Or le problème principal, s'agissant de l'efficacité pédagogique, c'est bien là qu'il réside. Il faut n'avoir jamais passé sept heures d'affilée, seul(e), face à 30, 25 ou même 20 enfants ou adolescents pour ne pas s'en rendre compte.

Et c'est également pour cette raison que d'autres propositions du Rapport Thélot, qui peuvent passer pour positives, si on les examine isolément et hors contexte, seront au mieux inopérantes. L'amélioration de la coordination pédagogique, le soutien scolaire individualisé, la concertation avec les parents, l'ancrage des établissements dans leur environnement local, tout cela est bien beau, mais avec quels moyens humains va-t-on le réaliser ? Et à défaut de ces moyens, au prix de quels nouveaux abandons en termes de niveau d'instruction ?

Conclusions

Le rapport Thélot s'achève avec la présentation de ce que ses auteurs estiment être les deux conditions de réussite de la réforme : « rétablir la confiance » entre les acteurs de l'enseignement et « conduire la réforme avec ténacité ». On ne peut s'empêcher de penser à la méthode Coué.

Pour ma part, je proposerais plutôt les deux mots d'ordre suivants : ambition et moyens. La première condition d'une réforme de l'enseignement est qu'elle s'inscrive dans un projet réellement ambitieux, capable de mobiliser et de rassembler. Par exemple : un tronc commun d'enseignement, obligatoire pour tous, jusqu'à l'âge de 16 ans, axé sur une formation générale et polytechnique de haut niveau ; un école disposant de temps et de personnel suffisant pour assurer à la fois cette haute mission d'instruction et pour être, parallèlement, un lieu de vie et de socialisation, ancré dans le quotidien des élèves. Mais une telle ambition a un prix. Ramener à 15 le nombre moyen d'élèves par classe en primaire, mettre en place (et financer) de réelles structures d'encadrement et d'aide individualisée en dehors des heures de classe, garantir l'existence d'écoles de petite taille et de proximité. Tout cela représente une augmentation des dépenses d'enseignement de l'ordre de 30 à 40%. Irréaliste ? Non, mais probablement contraire aux intérêts actuels des marchés. C'est donc une question de choix. De choix de société.

NICO HIRTT

Appel pour une école démocratique (Belgique)

LA FORMIDABLE EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE JUAN BAUTISTA ALBERDI

Merveilleux témoignage que celui donné, ce 10 décembre, par Oscar Negrin, coordinateur élu de l'école Juan Bautista Alberdi, à Caracas, Venezuela.

Le sous-sol riche en mines, en pétrole et en gaz a permis aux habitants du Venezuela d'avoir un relativement bon niveau de vie jusque dans les années 70. Comme chez nous, c'est la crise du pétrole, l'endettement et l'influence du néo-libéralisme qui provoquent la crise sociale. Elle éclate en 1989.

S'en suit une période d'austérité. L'augmentation du prix du transport déclenche la révolte et la répression armée.

En 98, Hugo Chavez est élu démocratiquement sur base du rejet de l'ancien régime.

Il provoque un référendum et promulgue une nouvelle constitution, véritable programme politique basé sur le développement d'une économie mixte et la souveraineté de l'Etat sur la gestion des ressources naturelles.

Mais les difficultés continuent et Chavez doit faire face à un coup d'Etat fin 2002, début 2003.

Dans l'enseignement, un bon nombre d'écoles sont fermées par leur directeur ou leur autorité de tutelle, avec la complicité, volontaire ou non, de professeurs. C'est le cas de l'école Juan Bautista Alberdi, petite école

primaire d'un quartier populaire de la capitale.

Dans ce pays déstabilisé par les grèves et les luttes pour le pouvoir, la population, désireuse de reprendre collectivement en main les institutions, s'organise en comités populaires: les cercles boliviariens et associations de terre ou de femmes.

C'est ainsi qu'en janvier 2003, les habitants du quartier «El Manicomio» de Caracas décident de s'emparer de l'école. Au début, ils veulent juste réagir à sa fermeture et « appeler les professeurs à la réflexion ».

Quasi deux ans plus tard, ils y sont encore et l'ont transformée en un véritable petit laboratoire social grâce au travail autonome de toute la communauté. L'école est aussi devenue le reflet du processus de changement contradictoire que vit actuellement la société vénézuélienne.



Ce 10 décembre 2004, son directeur coordinateur, Oscar Negrin est venu témoigner de la réussite de cette formidable expérience mais aussi nous inviter à établir des connexions avec d'autres écoles, d'autres enseignants, de par le monde, dont le projet éducatif va dans le même sens.

2 demandes essentielles sont lancées:

- Créer un réseau d'écoles partenaires qui pourraient échanger

les expériences de démocratie participative tant dans le domaine administratif que logistique et pédagogique.

- Rencontrer des médias «alternatifs» qui pourraient relayer et diffuser les productions réalisées, en autogestion, par les élèves au sein de l'école.

Si, comme notre ami, vous pensez que **«la vraie révolution commence à l'intérieur de l'école»**, n'hésitez pas à le contacter. Courriel, correspondance et visite sont chaleureusement attendus à l'école Juan Bautista Alberdi.

Oscarnegrin@yahoo.com
MgLeonegrin@yahoo.cs

Tél.: 00 678 0414 240 04 49 (fixe)
00 678 0212 861 03 22 (portable)
00 678 0212 863 28 05 (école)
00 678 0212 615 04 23 (école)

PUBLICITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENT SCOLAIRES...

Les associations Appel Pour une Ecole Démocratique (APED) et Résistance à l'Aggression Publicitaire (RAP) réagissent à la circulaire n° 1026 du 27/12/2004 de la Ministre de l'enseignement Marie Arena, concernant la « publicité dans les établissements scolaires et matériel didactique diffusé par les firmes commerciales »

A la lecture de cette courte circulaire, il apparaît que madame Arena pratique l'art difficile de l'équilibriste, entre les exigences de l'autorité publique (qu'elle représente) et celles de l'économie du libre-échange qui régule de plus en plus la vie politique et sociale. Elle rappelle - opportunément - aux chefs d'établissement (entre autres) la loi du 29 mai 1959 « interdisant toute activité commerciale dans les établissements scolaires », tout en ménageant des brèches dans lesquelles les entreprises ne manqueront pas de s'engouffrer. Ainsi, elle croit bon d'ajouter « *Cependant, cette disposition ne règle pas tout, car il n'est pas aisé de déterminer ce qui constitue une activité commerciale dans un établissement d'enseignement.* ».

Madame Arena voudrait préparer le terrain à l'entrée des firmes commerciales dans les écoles qu'elle ne s'y prendrait pas autrement.

Autre morceau choisi parmi sa rhétorique, qui monte d'un cran dans le dévoilement de la manœuvre : « *La distribution de co-*

lis, d'échantillons ou de dépliants publicitaires tombe bien sous le coup de cette interdiction, mais c'est moins clair lorsqu'il s'agit d'ouvrages ou de matériels didactiques financés ou diffusés par des firmes commerciales. » Ignore-t-elle que ce « matériel didactique » (sic) est non seulement un prétexte à présenter des produits sous une forme scolairement « acceptable » (néanmoins avec le renfort de logos placés par-ci par-là), mais que sa qualité pédagogique intrinsèque doit, pour le moins, être sujette à examen critique ? (1) D'autre part, fait-elle si peu confiance à la capacité de ses enseignants de réaliser ou de choisir eux-mêmes leur propre matériel pédagogique ?

Continuons. Madame Arena poursuit sous forme interrogative, feignant de lancer le - faux - débat : « *Faut-il refuser toute initiative d'origine commerciale, même lorsqu'elle peut apporter un petit plus aux écoles ?* ». Il faudrait savoir : soit de la publicité, soit

pas de publicité dans les écoles. Dans le premier cas, il aurait été inutile de rappeler la loi, puisqu'il s'agirait en fait de la contourner. Dans le second cas, pourquoi alors reconnaître cette possibilité, si menue soit-elle (le « petit plus » est-il d'ailleurs chiffrable ? A partir de quel montant cela devient-il un « grand plus » inacceptable ?). Il y a là aussi un aveu déguisé : que l'enseignement est insuffisamment financé.

Plus loin, Madame Arena se défait de son propre pouvoir



puisqu'elle dit faire confiance aux enseignants
 « pour adopter l'attitude la mieux appropriée dans chaque cas » en matière de publicité à l'école. On savait depuis longtemps que seul le principe de la dérogation ne souffrait d'aucune dérogation dans l'administration ! Que ces dérogations soient les plus fréquentes possibles - avant de devenir la règle - est peut-être le souhait intime de madame Arena.

Alors que la Politique se doit d'être une force de transformation positive du monde, madame Arena, fataliste, accepte et nous met devant le fait accompli : « Ne nous voilons d'ailleurs pas la face : la publicité fait partie de l'environnement quotidien des enfants et des adultes. » Face à cela, elle ne voit comme parade que le développement « d'une attitude critique face au matraquage publicitaire. »

Se consolera-t-on en se disant que c'est mieux que rien dans le contexte de la real politique qui consiste à laisser faire la force des choses ?

Enfin, Madame Arena clôt sa circulaire en restreignant encore un peu plus sa responsabilité : « je me limiterai dès lors à inviter les enseignants à développer particulièrement les activités disciplinaires ou transversales qui permettront à l'enfant ou à l'adolescent d'acquérir son autonomie et sa liberté face au message publicitaire » ; celui-ci sera-t-il, à moyen terme, massivement présent dans les écoles ? On peut le craindre. Si, pour le secteur privé, le feu n'est pas (encore) passé au vert franc, il est déjà à l'orange clignotant pour les pouvoirs publics.

En conclusion, l'APED et RAP réclament à la Ministre de l'enseignement l'application stricte de la loi, sans aucune dérogation possible. Toute dérogation fait office de cheval de Troie de la privatisation. L'intrusion de la publicité à l'école fait partie des stratégies de l'ERT (Table Ronde Européenne) visant à marchandiser l'enseignement. L'école, pas plus que les services publics, n'est pas à vendre !

(1) Un enseignant qui se contenterait d'utiliser telle quelle cette propagande déguisée serait coupable d'une faute intellectuelle et professionnelle.

Résistance à l'Agression Publicitaire - Belgique (RAP)

Site: www.antipub.be

courriel: rap@antipub.be

Tél: 0472.62.38.41

JACK LONDON

Catalogué comme auteur pour enfants, avec son célèbre *Croc Blanc* et d'autres récits d'aventures, Jack London - 1876-1916 - est revenu sur le devant de la scène littéraire par la grâce des éditions Phébus, qui ont entrepris de publier l'entièreté de son œuvre dans de nouvelles traductions, enfin fidèles aux textes originaux, au contraire de traductions antérieures, édulcorées. Sa lecture, passionnante, réserve des surprises de taille. Des meilleures comme des pires !

Le Peuple d'en bas

Commençons par le meilleur. Été 1902. Jack London, aventurier, militant socialiste et écrivain américain, décide de s'immerger dans l'East End londonien, la « zone » la plus misérable du cœur de ce qui était à l'époque l'empire britannique. Cela donnera *Le Peuple d'en bas* (1). « Je suis descendu dans les bas-fonds londoniens avec le même état d'esprit que l'explorateur, bien décidé à ne croire que ce que je verrais par moi-même (...) J'étais parti avec quelques idées très simples qui m'ont permis de me faire une opinion : tout ce qui améliore la vie, en renforçant sa santé morale et physique, est bon pour l'individu ; tout ce qui, au contraire, tend à la détruire est mauvais. » Le jeune London se déguise en marin américain en rupture de ban. Sous ce déguisement, il déambule, rencontre le peuple de l'East End, noue le dialogue, recueille des témoignages, des récits de vie, observe, passe une nuit en asile pour nécessiteux, assiste à des séances de tribunal. Fréquemment, il rentre dans sa chambre pour prendre des notes, lire la presse, éplucher les faits divers et rassembler sa documentation. Ce qu'il découvre dépasse l'entendement : au cœur même de l'Empire, alors à son apogée, des millions d'êtres humains en sont réduits à une vie sans nom. Famine, manque total d'hygiène, mortalité infantile effarante, exploitation, travail dégradant, loyers exorbitants pour des logements indécents, promiscuité, alcoolisme, violence, désespoir, suicide... Même les « œuvres de charité », les asiles pour pauvres, sont des lieux d'humiliation et d'exploitation. L'écriture de London est limpide, directe et forte. C'est une constante dans son œuvre. En 27 chapitres courts, il parvient à cerner une réalité. En multipliant les approches : la narration de son expérience, les « tranches de vie » recueillies auprès des habitants, les descriptions de quartiers et de logements visités, autant de descentes aux enfers, avec une attention particulière portée au sort des enfants. Sans jamais devenir pesant, London analyse les mécanismes de la misère qu'il observe : l'exploitation des pauvres par les riches (qu'ils soient patrons ou propriétaires). Fort de ses voyages dans le Grand Nord, il conclut son

ouvrage sur une stupéfiante « sauvage » plus enviable Londonien au centre la « civi-Voilà une que je ne vous recom-chaudement. certainement de travaux sco-secondaire).



Des récits inspirés par une vie tumultueuse

La vie de London aura été tout sauf un long fleuve tranquille. De petit boulot en petit boulot, son adolescence est chahutée, souvent à la limite de la délinquance. Puis il sera ouvrier, marin, vagabond, chercheur d'or, agitateur socialiste, passionné de lecture, mais aussi de boxe, porté sur la bouteille, journaliste et écrivain. La plupart de ses livres sont inspirés de ses expériences et dégagent l'énergie de cette force de la nature qu'était l'auteur.

Ainsi, dans *Martin Eden* (2), suivons-nous les pas d'un jeune marin éperdument amoureux d'une jeune bourgeoise, licenciée en Lettres. Il n'aura dès lors de cesse de quitter sa condition ouvrière pour devenir écrivain et la séduire. L'œuvre est romanesque, certes, mais clairement autobiographique aussi. Le lecteur y voit s'entrechoquer deux classes sociales. Il y a des chapitres remarquables sur la terrible aliénation de la condition ouvrière (dans la blanchisserie d'un grand hôtel, par exemple). Le choc n'est pas moindre entre deux cultures : lui est autodidacte, fondamentalement matérialiste, fort d'une vie riche en expériences, violente et tumultueuse, elle est bourgeoise, idéaliste et nourrie aux conventions de sa caste.

Si ce roman m'a séduit dans son ensemble, certains passages m'ont laissé plus que perplexe : le parcours de *Martin Eden*, fait de bric et de broc, le conduit à professer des convictions contradictoires : socialiste convaincu d'une part, et individualiste forcené, séduit par le darwinisme social, d'autre part.

Le malaise devient indignation à la lecture de *La Vallée de la Lune* (3). Acte un : Saxonne, charmante ouvrière dans une blanchisserie industrielle d'Oakland, rencontre et épouse Billy, conducteur d'attelages et boxeur, un beau et fort gaillard, donc. Jusque-là, tout va bien. Acte deux : le capitalisme est en marche, les patrons licencient, les ouvriers organisent des grèves de longue durée, le climat social

contradiction : la vie du Inuit est bien que celle du habitant même de lisation ». lecture peut que mander Elle pourrait faire l'objet laires (fin de

se dégrade, il y a des morts, Billy et Saxonne sont dans la tourmente. Cette deuxième partie constitue un témoignage intéressant sur les luttes du 20ème siècle naissant. Acte trois, consternant : les deux tourtereaux décident de revenir à la terre et s'en vont sur les routes à la recherche d'un paradis terrestre, où ils comptent s'établir comme fermiers. Consternation et indignation pour le lecteur qui voit Jack London s'égarer dans un délire raciste. Saxonne et Billy se raccrochent à leur fierté d'Américains de vieille souche (celle qui a conquis le pays en écrasant la résistance des Indiens) et se désolent de voir une immigration plus récente, asiatique et européenne, « envahir » le pays. Le prénom de l'héroïne, d'ailleurs, ne doit rien au hasard !

Comme quoi, l'enthousiasme pour un auteur ne doit jamais aller jusqu'à l'économie de la vigilance et de l'esprit critique. Même si les divagations de *La Vallée de la Lune* ne doivent pas nous interdire de lire passionnément *Le Peuple d'en bas...* et d'autres œuvres de London.

Ph. Schmetz

(1) *(The People of the Abyss)*, Phébus libretto, Paris, 1999, 252 pages.

(2) Phébus libretto, Paris 2001, 438 pages.

(3) Phébus libretto, Paris 2001, 582 pages.

En guise de post-scriptum, je ne résiste pas au plaisir de vous livrer la réflexion de Daniel Fano sur la nouvelle émission littéraire de la RTBF, « Mille-feuilles » (*Le Ligueur*, 16 février 2005). « A quelques jours de la Foire du Livre de Bruxelles, aimable papotage avec quelques-uns de ses invités de marque. (...) Troisième numéro d'un magazine littéraire qui colle à l'actualité, suit docilement les tendances dominantes du marché de l'édition sans tenter de réelles (re)découvertes. Normal. Car, après tout, à part ceux qui, de toute façon, n'ont besoin de personne pour explorer les univers littéraires hors des modes, qui peut bien chercher encore dans la lecture autre chose qu'un divertissement bourgeois et un prétexte à causettes sans conséquences ? »

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