

l'école

démocratique

Publication trimestrielle pour l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°21, juin 2005 • 2 euro

Traité constitutionnel et éducation...



Ce que montre PISA 2003

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'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

Vive la France !

Autant vous l'avouer tout de suite, j'ai hésité à titrer comme ci-dessus. Car je n'aime pas les nationalismes. Ni le Flamand, ni le Wallon, ni le Belge, ni l'Européen. Par conséquent, le Français non plus. D'ailleurs, « la » France, ça n'existe pas. Quelle France ? Celle de Robespierre ou de Louis XVIII ? De Louise Michel ou de Thiers ? Des FFI ou de la Milice ? De Mai 68 ou de la guerre d'Algérie ? Mais incontestablement, en ce dernier dimanche de mai, c'est la première qui a gagné. Et c'est celle-là que j'aime. « La France d'en bas », comme l'a appelée avec mépris, sans même s'en rendre compte, le Premier Ministre sortant. Cette France-là a résisté à toutes les pressions, à toutes les manipulations et à tous les matraquages (98 % des journaux nationaux et régionaux appelaient à voter oui, 2/3 du temps d'antenne radio et TV étaient consacrés aux partisans du « oui » !). Parti de sondages très défavorables, le camp du « non » de gauche a patiemment, mais ardemment, expliqué le contenu du Traité, ses pièges, ses attaques de principe contre les services publics, la part belle faite à l'ultra libéralisme. Et il est parvenu à convaincre, malgré des dirigeants socialistes et Verts qui avaient, une fois de plus, choisi leur camp : celui de la complicité, de la soumission servile au pouvoir économique. Honte à eux !

Christian Laval, du syndicat enseignant français FSU, explique, dans ce numéro, en quoi le projet qui vient d'être rejeté est potentiellement néfaste pour la qualité et l'équité de l'enseignement en Europe. Il l'est tout autant dans bien d'autres domaines, comme l'emploi, les services publics ou même les droits démocratiques. Nico Hirtt démontre, lui, à quel point l'Union Européenne, avec ou sans Constitution, sert les intérêts des multinationales du continent, y compris lorsqu'elle impulse les politiques éducatives.

Et maintenant ? Le non - majoritairement de gauche - des citoyens Français (et ceux qui risquent de suivre) représente une occasion rêvée d'élargir au maximum le débat sur la question fondamentale : « Quelle Europe voulons-nous ? ». En réalité, nous voulons plus d'Europe. Mais une Europe au service des gens, surtout des plus démunis. Elle se construira dans la rue, dans l'unité des peuples et en solidarité avec les pays du Sud. Tout reste à faire, mais l'Histoire retiendra peut-être que c'est le 29 mai 2005 que, pour la première fois, un peuple Européen s'est dressé et a dit : « Non, cette Europe-là, nous n'en voulons pas ».

Alors, décidément oui : Vive la France !

Jean-Pierre Kerckhofs

TRAITÉ CONSTITUTIONNEL ET ÉDUCATION LE TROMPE L'ŒIL EUROPÉEN

PAR CHRISTIAN LAVAL

« L'Europe ne dit pas ce qu'elle fait ; elle ne fait pas ce qu'elle dit. Elle dit ce qu'elle ne fait pas ; elle fait ce qu'elle ne dit pas. Cette Europe qu'on nous construit, c'est une Europe en trompe l'œil ». Pierre Bourdieu

La politique éducative européenne n'existe pas, du moins dans les traités. Et pourtant on ne cesse de la rencontrer en Europe. Cette politique de l'éducation est un objet européen mal identifié mais bien réel. Trois dimensions la caractérisent :

1) Bien que déterminante pour l'évolution des sociétés de l'Union européenne, elle échappe plus encore peut-être que les autres politiques au contrôle démocratique des citoyens. La plupart des « professionnels » du monde éducatif en ignorent jusqu'à l'existence. La presse en parle peu, même si les responsables politiques et les experts qui construisent les politiques nationales commencent à s'y rapporter de façon explicite.

2) Cette absence de transparence vient redoubler le rapport problématique que cette politique européenne entretient avec le cadre juridique de l'Union européenne et en particulier avec le Traité constitutionnel européen.

3) Loin de se cantonner à la promotion des échanges interculturels, à la mobilité des étudiants et à la connaissance respective des peuples, comme on le croit encore souvent au vu des grands programmes (Erasmus, Comenius, Socrates, Lingua..), cette politique éducative

est devenue l'une des composantes des « réformes structurelles » d'inspiration libérale qui visent à mettre en place une société fondée sur la compétition interindividuelle et la concurrence généralisée des systèmes sociaux et des institutions.

Une politique invisible

Les différents traités européens, jusqu'au Traité constitutionnel compris, considèrent l'éducation comme un domaine relevant essentiellement de la responsabilité nationale. L'article III-282 du Traité stipule que l'Union «*respecte pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique*».

L'Union n'est pas supposée rester inactive en ce domaine et peut agir au moyen de la loi ou de la loi-cadre, mais dans le cadre de la troisième catégorie de compétence définie à l'article 12

(«*Dans certains domaines, et dans les conditions prévues par la Constitution, l'Union dispose d'une compétence pour mener des actions pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des Etats membres, sans pour autant remplacer leur compétence dans ces domaines*»).

Cette action de l'Union est circonscrite à l'échange d'informations et d'expériences, à la mobilité des acteurs de l'éducation, à la promotion de dimensions culturelles, linguistiques, démocratiques communes. Si le texte est plus précis sur certains dispositifs à encourager (reconnaissance des diplômes ou promotion de l'enseignement à distance par



exemple), il n'invite à aucun processus de convergence des missions, des contenus et encore moins de l'organisation des systèmes éducatifs. Bien au contraire. L'éducation est un domaine où aucune recherche d'harmonisation n'est envisagée. La notion même de « politique d'éducation », à la différence de la « politique de formation professionnelle », n'a pas d'existence juridique en Europe. Pour ce qui est de la « politique européenne de formation professionnelle », les choses sont quelque peu différentes : le Traité en fait mention explicite dans l'article III-283, enregistrant par là ce qui, depuis de Traité de Rome, légitime l'entrée du domaine éducatif dans le champ européen, à savoir son lien à la qualification de la main d'œuvre. En tout cas, il semblerait que tout soit fait dans le Traité - comme dans les traités antérieurs - pour contenir tout débordement intempestif de la Commission en la matière et exclure une stratégie de convergence des systèmes d'enseignement, du moins à l'initiative des organes de l'Union.

La coordination est une convergence qui ne dit pas son nom

La réalité est autre. Une politique commune de l'enseignement professionnel et non professionnel existe bel et bien. Elle est pensée, voulue, appliquée. Elle a été volontairement décidée par les Etats lors d'une série de Conseils européens, dont celui de Lisbonne en mars 2000 qui marque à cet égard un tournant manifeste. Parallèlement, des processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur (processus de Bologne) et de l'enseignement professionnel (processus de Bruges) se sont mis en place. Le Traité, à vrai dire, en a légalisé la possibilité mais sous des termes anodins : « *l'Union contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre Etats membres et, si nécessaire, en appuyant et complétant leur action* ». Ce qui se donne pour une compétence d'appui au service d'une coopération intergouvernementale décidée en Conseil a un contenu et une signification déterminés que l'on retrouve dans les différentes réformes actuellement en cours.

La politique éducative européenne existe dans les faits comme une annexe de la politique structurante de l'UE, appelée Stratégie de Lisbonne, destinée à augmenter le taux d'emploi, à flexibiliser les marchés du travail, à développer les compétences (le « capital humain »), à « responsabiliser les individus » en matière d'employabilité et de formation. C'est d'ailleurs à ce titre, comme

nous l'avons dit plus haut, que la politique éducative est entrée dans les faits, sinon dans les textes. La dimension professionnelle de la formation a permis le « débordement » de l'action sur l'ensemble de l'éducation considérée comme déterminée essentiellement par les évolutions du marché du travail. Le nouveau paradigme de « l'apprentissage tout au long de la vie » a permis l'intégration à la fois conceptuelle et politique de la « formation initiale », y compris l'enseignement supérieur, et la « formation professionnelle.

Les difficultés rencontrées par la croissance européenne, les résultats très décevants en matière d'emploi du grand marché, la volonté de joindre au carcan monétariste que l'Union s'est infligée une « modernisation des structures », a conduit la Commission à promouvoir dès le début des années 1990 une politique de croissance plus dynamique. Un certain nombre de rapports et de Livres blancs, en 1993 et en 1995, montreront qu'au fondement du triangle magique « croissance, compétitivité et emploi », se trouvent l'éducation et la formation conçues comme « production de capital humain ». La connaissance - sous le triple aspect de sa création, de sa diffusion, de son utilisation - est alors érigée en facteur majeur de la compétitivité européenne. Cet axe central se déclinera en recommandations diverses et complémentaires, inspirées souvent par des lobbies patronaux très actifs à Bruxelles. Elles viseront par exemple à développer les NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) comme outils de rénovation pédagogique dont la Commission attend, à l'époque de la bulle de la « nouvelle économie », monts et merveilles. « L'esprit d'entreprise » devient, dans le sillage des recommandations de l'OCDE, la clé de voûte de toute pédagogie. La « réactivité » des établissements scolaires aux demandes de « l'environnement » (entreprises, collectivités locales, familles), via la décentralisation et la réorganisation managériale dont ils font l'objet, devient un autre objectif important. Le partenariat avec les entreprises pour la définition des contenus et des pédagogies est présentée comme incontournable. Mais surtout, c'est la conception de la formation initiale et du diplôme qui tend à se modifier, selon une vision très proche de celle du monde patronal. « L'éducation formelle » voit son rôle relativisé du fait même des objectifs essentiellement productifs qui sont assignés à l'institution scolaire. Selon l'Union européenne, l'école n'est qu'un moment d'un processus continu de formation et de renouvellement de compétences professionnelles acquises au cours de la vie dans les systèmes d'enseignement, dans les entreprises, dans la vie familiale et qui ne prennent de valeur effective que sur le marché de l'emploi selon leur uti-

lité pour les entreprises (cf. *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, octobre 2000*).

Enfin, à partir de 1999, un vaste programme d'harmonisation des enseignements supérieurs se met en marche, visant à favoriser la mobilité des étudiants, la constitution de pôles européens d'excellence pour faire face à la concurrence des universités américaines dans l'optique d'une mondialisation de l'éducation et, in fine, la constitution d'un marché du travail européen unifié. Là encore l'impératif de « professionnalisation » de l'enseignement devient prédominant.

Il convient de rappeler ici que le contenu de cette politique n'est pas strictement européen. Il participe de ce que l'Institut de recherche de la FSU a nommé le « nouvel ordre éducatif mondial », et qui se caractérise par une doxa largement partagée par les « élites » responsables des réformes éducatives dans le monde comme par les experts des grandes organisations internationales ou intergouvernementales (OCDE, Banque mondiale, OMC, etc). On peut constater que l'Europe, ne voulant pas être en reste en ce domaine, pousse actuellement les feux pour transformer plus vite et plus profondément les systèmes éducatifs dans le sens des logiques économiques et sociales dominantes.

Cette intégration de l'éducation et de la formation dans la stratégie européenne se fait en réalité à partir de deux postulats conjoints : le postulat de « l'économie de la connaissance » et celui de l'accroissement de « l'employabilité » comme solutions au chômage. Par cette seconde voie, la politique éducative commune est devenue une composante à part entière de la *Stratégie européenne pour l'emploi* définie à Amsterdam en 1997. Cette stratégie fait un certain nombre de recommandations aux Etats reposant sur l'idée que le chômage résulte avant tout de la faible « employabilité » des chômeurs et de la « rigidité » des marchés de l'emploi européens.

Cette stratégie globale ratifiée par le Conseil européen de Lisbonne en mars 2000 a fixé à l'économie européenne l'objectif d'ici à 2010 de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ».

Dans ce but, le Conseil européen a appelé à « une transformation radicale de l'économie européenne », et à « un programme ambitieux en vue de moderniser les systèmes de sécurité sociale et d'éducation », à commencer par les systèmes de retraite et les assurances du chômage jugés trop coûteux et peu

incitatifs au travail. Dans ce cadre, la politique éducative européenne n'est pas une politique marginale. Dans la doctrine européenne, elle concerne le côté « qualitatif » de l'emploi, soit l'employabilité. Au nom du rôle de la connaissance dans la croissance et de la réforme structurelle de l'emploi, c'est l'ensemble des missions, des méthodes et de l'organisation des systèmes d'enseignement qui doit être modifié par les Etats selon un programme d'action commun.

Pour résumer, le processus de convergence des systèmes éducatifs existe bien, sous le mode apparemment « volontaire » de la « coopération intergouvernementale », mais de façon pleinement intégrée à la stratégie économique centrale de l'Union fondée sur « la concurrence libre et non faussée », regardée comme source de la compétitivité et du plein emploi. Cette politique éducative est plus précisément induite:

-par la perspective de l'unification du marché du travail européen, lequel suppose une harmonisation des diplômes, des formations et des certifications professionnelles (réforme de l'enseignement supérieur et définition commune des compétences professionnelles avec le système Europass en sont quelques-unes des réalisations);

-par l'objectif d'augmentation des taux d'emploi qui impose à la main d'œuvre d'atteindre un seuil minimal d'employabilité (socle minimal des compétences) tout en encourageant les investissements personnels dans la formation (avec une augmentation du financement privé conformément à la doctrine du « capital humain »);

-par la flexibilisation des marchés du travail qui suppose que l'individu « se responsabilise » afin de se doter des compétences indispensables à son insertion professionnelle (formation tout au long de la vie et carte de compétences).

Objectifs et méthodes de convergence

« L'économie de la connaissance » appelle, d'après les textes qui ont précisé la *Stratégie de Lisbonne*, à une « augmentation substantielle de l'investissement dans la ressource humaine ». Les organes de l'Union font le constat d'un grand retard dans ce domaine par rapport aux Etats-Unis notamment, du fait de politiques nationales trop peu ambitieuses, spécialement en matière de recherche et d'enseignement supérieur.

Jusqu'à présent, cet objectif louable s'est heurté aux contraintes imposées par le Pacte de stabilité, et les programmes de développement de la scolarisation et de la recherche se font encore attendre. Cet objectif de croissance des investissements dans l'éducation et la recherche s'est combiné au dogme libéral consistant à favoriser le financement privé de ces investissements par les ménages, les étudiants ou les entreprises et reste suspendu aux réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche d'inspiration utilitariste.

Compte tenu de ces limites budgétaires, les grands objectifs poursuivis restent vagues à souhait : « *accroître la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation* », « *faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation* », « *ouvrir les systèmes d'éducation et de formation sur le monde extérieur* ». Mais, à considérer les sous-objectifs, le contenu précis des priorités semble bien essentiellement commandé par une logique d'emploi et d'adaptation au monde concurrentiel des entreprises, le développement de « l'esprit d'entreprise » n'étant pas le moins emblématique des treize sous-objectifs choisis. La transformation du travail des enseignants au nom de « l'efficacité », l'adaptation des cursus aux évolutions des structures de l'emploi et la concentration des formations sur les « compétences » utiles sont censés faciliter la réalisation de ces objectifs sans augmenter la dépense publique.

Le « socle des compétences de base » retenu par le Conseil européen de Lisbonne est également particulièrement éloquent de la nouvelle orientation : à côté de la maîtrise de la langue maternelle et des outils mathématiques de base, elles comprennent les compétences en NTIC, l'anglais de communication, un « esprit d'entreprise » et des « aptitudes sociales ». On retrouvera en France cette logique minimaliste dans le rapport Thélot et dans la loi Fillon, avec quelques légères variantes « locales » qui gomment le caractère outrageusement réducteur du « socle ». La ministre italienne de l'enseignement, Livia Turzi, a résumé plus brutalement l'esprit de la nouvelle école européenne avec les trois I : « Internet, Inglese, Impresa (entreprise). »

Au Conseil européen de Stockholm, en mars 2001, ces grands axes ont été déclinés en 13 « objectifs concrets futurs » qui ont été intégrés dans des programmes de travail. A partir de 2001 et surtout depuis le Sommet de Barcelone en 2002, le processus de convergence politique selon la « méthode ouverte de coordination » (MOC) s'est mis en marche. Contrairement à son nom, cette méthode ne coordonne pas des politiques nationales indépendantes. Elle organise une coopération politique selon une démarche déjà employée pour

l'emploi, elle détermine ses propres rythmes, ses étapes, ses articulations aux autres politiques sociales et économiques de l'Union, dans la perspective d'un modèle éducatif commun conforme à la perspective d'un marché du travail le plus parfaitement concurrentiel possible. Avec cette méthode par laquelle on choisit des priorités, on fixe des étapes, où l'on se dote de « niveaux de référence » (benchmarks), où l'on échange les « bonnes pratiques », où l'on développe des procédures d'évaluation, l'Union ne légifère pas mais crée et « orchestre » un cadre de « coopération volontaire entre Etats ». Ce cadre est cependant contraignant pour ces mêmes Etats soumis d'une part à la fameuse « pression des pairs » - qui est l'une des caractéristiques des « pratiques communautaires » - et d'autre part aux injonctions de la Commission qui s'appuient lourdement sur la référence à la Stratégie de Lisbonne. La contrainte en effet ne se manifeste jamais mieux que par les rappels réguliers faits aux Etats de prendre les mesures conformes aux objectifs communs. Ainsi, lorsque les progrès sont trop lents, les organes de l'Union pressent les Etats d'accélérer les réformes au nom de « l'agenda de Lisbonne » comme ce fut le cas encore en mars 2004 avec le rapport intermédiaire de la Commission et du Conseil au titre éloquent : « *Education et formation 2010 : l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne* ».

En dépit de l'innocuité apparente de ces procédures, formellement « volontaires », les effets du travail de convergence sur les politiques nationales se font de plus en plus sentir. Les objectifs définis dans le cadre de la *Stratégie de Lisbonne* s'incorporent plus ou moins explicitement aux réformes nationales. Les gouvernements commencent d'ailleurs, dans ce domaine comme ils l'ont fait dans d'autres, à justifier ces réformes par les « contraintes européennes » pour les faire accepter plus facilement. Les textes de loi incluent des objectifs chiffrés, lesquels sont directement issus du travail de comparaison des données nationales avec les « niveaux de référence » européens. La loi Fillon est exemplaire à cet égard. Si l'un de ses buts manifestes est bien de diminuer les moyens attribués à l'enseignement secondaire, la raison est clairement exprimée dans les documents européens. Les collégiens et les lycéens français « coûtent trop cher » ...relativement à la moyenne des dépenses par élève qu'y consacrent les autres pays ! (Cf. « *Education et formation 2010 : l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne* »).

Une sorte de tyrannie technocratique s'impose ainsi au nom du comparatisme inter-étatique, appuyé sur des indicateurs et des objectifs quantifiés censés pou-

voir enfermer la réalité des systèmes éducatifs et constituer des fins en soi.

A écouter les arguments des responsables politiques de l'enseignement et à lire les attendus des lois qu'ils imposent, nul ne peut plus ignorer que le niveau d'élaboration des politiques éducatives s'est déplacé, ainsi que leur signification. Ce déplacement « volontaire » de la détermination des contenus des politiques éducatives vers l'Union a sans doute un avantage pour les tenants des réformes actuelles : il rend inutile l'ensemble des instances et des procédures de discussion et de concertation qui, jusque-là, visaient à tenir compte, même de manière formelle, de l'avis des « partenaires » et des acteurs du monde éducatif, en particulier des syndicats enseignants et étudiants, des organisations de parents, désormais considérés comme des obstacles à la mutation de l'école. La création par la loi Fillon d'un « Haut conseil de l'éducation », par les procédures très politiques de nomination de ses membres, risque fort d'appliquer sans grand débat démocratique, la commune doxa éducative de l'Union européenne.

Le Traité n'aurait-il donc rien à voir avec la politique libérale d'éducation ?

Les partisans du « oui à la Constitution » pourraient dire, comme ils le font avec la directive Bolkestein ou sur d'autres sujets, que cette politique éducative n'a rien de commun avec le Traité puisque précisément il s'agit d'une démarche intergouvernementale « coopérative ». Les Etats se cachent-ils derrière l'Union pour atteindre des objectifs invouables devant leur opinion publique ? Peut-être. L'Union sert à coup sûr d'outil « régional » pour appliquer aux systèmes éducatifs des transformations qui participent d'un mouvement de réforme beaucoup plus général à l'échelle mondiale, transformations qui sont inspirées par les dogmes libéraux et utilitaristes actuellement dominants. Mais surtout, comme on l'a vu, cette politique éducative n'a pas d'autonomie par rapport à la ligne économique générale de l'Union, inscrite en particulier dans le titre III.

Pour répondre à l'argument selon lequel le Traité n'a rien à voir avec l'éducation, il convient de se demander si la Constitution, telle qu'elle est rédigée, permet, voire favorise la mise en place du modèle

d'école libéral et utilitariste que, par ailleurs et parallèlement, la « méthode ouverte de coordination » est en train de bâtir. Les rares et minces références à l'éducation du Traité pourraient le suggérer. On sait que le Traité n'est pas censé parler des services d'intérêt général non marchands, situés hors du droit communautaire, qui, de ce fait, ne reçoivent ni définition ni fondement juridique. Le Traité, quand il est question d'éducation, semble pourtant gravement méconnaître le rôle et la responsabilité de l'Etat national en matière de service public d'enseignement.

1) L'article I-5 affirme que l'Union « respecte les fonctions essentielles de l'Etat, notamment celles qui ont pour objet d'assurer son intégrité territoriale, de maintenir l'ordre public et de sauvegarder la sécurité nationale ». Voilà qui fleure bon « l'Etat gendarme » cher aux libéraux du XIXème siècle. L'Etat éducateur serait-il dépassé ?

2) L'article II-74 de la Charte des droits fondamentaux -Charte que certains tiennent pour une « avancée sociale » et un contrepoids à la pure logique de marché -reconnait à toute personne « le droit à l'éducation ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue » ; « il comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire ». Aucun objectif d'égalité ou d'équité n'est mentionné, aucun seuil minimal d'instruction, aucune indication de forme, de nature et de contenu de « l'éducation » n'est retenue, aucune durée minimale de l'enseignement obligatoire n'est déterminée. La formulation employée (« faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire ») semblerait même indiquer que ce n'est là qu'une simple possibilité à côté d'un enseignement payant, lequel pourrait être très développé, voire dominant. Aucune mention n'est faite à une quelconque institution publique chargée de rendre effectif ce droit. On comparera utilement cette « avancée » supposée avec le préambule de la Constitution de 1946 : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » (je souligne). Le minimalisme de la Constitution ouvre en réalité la voie à une régression au regard des revendications et des luttes pour « l'égalité des chances scolaires » qui ont caractérisé l'histoire des systèmes éducatifs au XXe siècle. Qu'est-ce qu'un droit fondamental d'accès à l'éducation des élèves qui ne com-



prendrait pas l'égalité des conditions d'apprentissage ? -Si l'égalité est oubliée, la liberté de choix de l'éducation ne l'est pas. La partie la plus importante de l'article II-74 lui est consacrée. Ce même article affirme que «*la liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice*». Là encore, la Constitution accorde une reconnaissance à la liberté à l'enseignement privé et au choix des parents sans référence à des objectifs de démocratisation. Par cette reconnaissance unilatérale de la liberté de choix scolaire, la Constitution ignore tout objectif de lutte contre le séparatisme scolaire, qui incomberait pourtant à un Etat soucieux de mixité sociale et d'égalité des conditions d'apprentissage. L'omission de toute référence à un « service public d'éducation », garant de l'égalité des conditions et de la gratuité de toute la scolarité, laisse ainsi le champ libre à une mise en concurrence accrue des systèmes publics nationaux par des établissements privés, nationaux ou non.

Laïcité : régression philosophique et recul politique

La Constitution reprend très heureusement les grandes déclarations et textes qui fixent les droits fondamentaux en matière de pensée, de conviction religieuse et de conscience de la personne. L'article II-70, qui reproduit fidèlement l'article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948, rappelle que : «*Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. Ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites*». On voit cependant que ce droit fondamental n'est pas sur le même plan que la laïcité, au fondement des principes scolaires républicains en France, et plus largement au principe de la séparation de l'Etat et des Eglises. Certaines formulations pourraient même sembler contradictoires avec la définition de la laïcité de l'institution scolaire, en l'absence de toute détermination des lieux, des moments et des conditions de neutralisation provisoire et circonscrite des manifestations des croyances et convictions personnelles et, plus généralement, en l'absence de tout principe explicite de séparation de la sphère

publique et de la sphère religieuse. Il est frappant de remarquer que le principe à la fois philosophique, historique et politique de la laïcité reste entièrement inconnu du Traité. Si l'on définit la laïcité en matière scolaire comme le droit reconnu à chaque homme de recevoir une éducation qui ne soit gouvernée que par le principe de raison, ce qui est la condition logique de la liberté de conscience qui lui est reconnue par ailleurs, elle est purement et simplement inexistante dans le texte de la Constitution. Est-ce trop demander à l'Europe du XXI^e siècle, spécialement quand elle se revendique de son héritage culturel et scientifique ?

La question de la laïcité scolaire n'est évidemment qu'un aspect du problème plus vaste que pose l'absence du mot mais surtout du principe de laïcité dans le Traité, alors que la reconnaissance « des églises et des organisations non confessionnelles » comme partenaires d'un dialogue permanent avec l'Union est explicite. Le minimalisme de l'article II-74 et le droit pleinement reconnu aux parents - sans aucune contrepartie de devoirs de leur part ou de celle des institutions scolaires privées en matière de contenu et d'esprit de l'éducation -, de faire donner un enseignement conforme à leurs « convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques », ne garantissent pas la laïcité scolaire. Encore une fois, on comparera utilement ce texte avec le Préambule de la constitution de 1946 : «*L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat.*» (je souligne)

L'éducation, quel « service d'intérêt général » ?

On sait le flottement quant aux notions de « service d'intérêt général » et de « service d'intérêt économique général ». La question est de savoir où peut bien se ranger l'éducation dans le cadre juridique européen, sachant qu'une activité économique, pour la Commission, se définit par « la fourniture de biens et de services sur un marché donné » et qu'un même organisme peut fournir à la fois des services économiques et non économiques. La Commission a avancé à de multiples reprises depuis 2001 que la distinction entre services économiques et non économiques était à la fois « floue », « dynamique » et « flexible », et qu'il lui était par conséquent impossible de dresser une liste déterminée et, a fortiori, définitive des services non économiques. Le preuve résiderait selon elle dans le fait que de nombreuses activités qui étaient regardées comme « non économiques » sont devenues ces dernières décennies « économiques » (Cf. Commission

des Communautés européennes, *Livre vert sur les services d'intérêt général*, 2003, p. 15). Il n'est donc nullement certain que l'éducation, au même titre que la santé, soit considérée définitivement comme un « service d'intérêt général de nature non marchande », ne relevant pas du principe général de la concurrence et du libre commerce. Le Traité, marqué par ce flou, n'apporte en conséquence aucune garantie contre la marchandisation du service éducatif.

La dérive qui permettrait de considérer l'éducation comme un service marchand peut s'appuyer sur trois dimensions.

1) D'abord, il n'est pas difficile d'interpréter le service éducatif en totalité ou en partie comme une production économique comme une autre fournie pour un marché : c'est le leitmotiv des libéraux. Et ce d'autant plus que le Traité reconnaît la pleine liberté des établissements d'enseignement privés et leur droit de vendre leurs services éducatifs.

2) Ensuite, l'Union européenne elle-même ne cesse d'intégrer, comme on l'a vu, l'éducation dans une stratégie économique globale et elle appelle dans ses rapports à un accroissement des dépenses privées d'éducation.

3) Enfin, quand l'éducation est mentionnée à propos des accords de commerce internationaux, en compagnie des services sociaux et de santé, elle est explicitement placée parmi les services susceptibles d'être inclus dans les accords de libéralisation, contrairement à toutes les déclarations rassurantes des responsables européens (article III-315). Le seul garde-fou consiste à faire dépendre l'acceptation de ces accords d'un vote unanime du Conseil dans les seuls cas où « ces accords risquent de perturber gravement l'organisation de ces services au niveau national et de porter atteinte à la responsabilité des Etats membres pour la fourniture de ces services ». Ce qui n'est pas rien, mais implique toutefois que les éventuels plaignants soient à la fois désireux et en mesure de prouver la « perturbation grave » en question. Cette latitude accordée à la Commission et au Conseil pour négocier et conclure des accords internationaux de libéralisation du commerce en matière de services sociaux, d'éducation et de santé, laisse entrevoir toutes les démissions futures devant les logiques de marchandisation portées par l'AGCS (quand ce n'est pas par la Commission elle-même).

Conclusion

On pourrait se réjouir que l'éducation échappe - en apparence du moins - à la logique libérale du Traité,

ne serait-ce que pour ménager quelques marges de manœuvre aux gouvernements nationaux en ce domaine. Ce serait se tromper. Il faudrait plutôt s'inquiéter de la faiblesse des barrières face au possible démantèlement effectif du service public d'éducation favorisé par la politique européenne. Plus encore, la base doctrinale de la Constitution européenne - la concurrence, la liberté du consommateur, la liberté de l'entreprise - remet en question les fondements du projet de l'école démocratique. Aucune exigence en matière de démocratisation n'est mise en avant. La réduction des écarts sociaux à l'école, la suppression des discriminations et des phénomènes ségrégatifs ne font pas partie du « droit à l'éducation ». Pas de référence à l'égalité, ni non plus à ce qui fonde la laïcité.

La Constitution n'oppose rien à la possible mise en concurrence des « services éducatifs » à l'intérieur et à l'extérieur de l'Union, elle fait silence quant à la séparation de l'école publique et de la religion, quant aux exigences d'une éducation intellectuelle non dogmatique et d'une formation de l'esprit scientifique. Au total, l'absence d'un droit universel d'accès à une institution publique d'enseignement qui serait fondée sur la gratuité, le principe philosophique moderne de la laïcité et l'égalité des conditions d'apprentissage est une régression de grande ampleur. Par ces absences même, ce Traité paraît en parfaite cohérence avec la « réforme structurelle » que les dirigeants européens veulent appliquer aux sociétés. Et lorsqu'il est question de droit à l'éducation, on peut se demander si le Traité n'est pas surtout en harmonie avec la philosophie transversale du « service universel » : donner à tous un socle minimal de compétences, correspondant au seuil minimal d'employabilité, et laisser les logiques de marché jouer afin que les « acteurs rationnels » investissent au-delà de ce socle de base en vue d'obtenir des salaires plus élevés (ce qui passe par une différenciation accrue des salaires pour rémunérer l'investissement éducatif privé, comme le veulent les fonctionnaires libéraux de Bruxelles).

Politique invisible, politique parallèle, avons-nous dit. Mais c'est la logique « globale » de la construction européenne, dont le Traité fixe un moment et veut établir la cohérence, qui a permis le développement de la politique européenne en matière éducative dans le contexte de la Stratégie de Lisbonne. La clé du mystère réside peut-être dans l'article III-115 qui donne mission à l'Union de « veiller à la cohérence entre les différentes politiques et actions visées à la présente partie, en tenant compte de l'ensemble de ses objectifs

et en se conformant au principe d'attribution des compétences ». La logique de la cohérence surpasse ici les limites juridiques, la dynamique politique de la convergence défie toute définition des prérogatives. En matière d'éducation, le projet de Traité ne dit pas tout mais laisse tout faire. Surtout le pire.

Les résistances simultanées aux réformes éducatives libérales en France, en Italie, en Espagne, en Belgique, en Angleterre et ailleurs témoignent à elles seules du fait que l'avenir de l'école se joue désormais au niveau de l'Union européenne. Un autre projet éducatif européen est possible, fondé sur le partage des valeurs démocratiques communes et une authentique citoyenneté européenne. Mais une telle Europe de l'éducation fondée sur des institutions publiques va de pair avec un véritable projet démocratique européen que l'on aurait du mal à déceler dans la Constitution néo-libérale soumise au vote des Français.

Christian Laval



CE QUE MONTRE PISA 2003

LES INÉGALITÉS SOCIALES DANS L'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE

PAR NICO HIRTT

Ce que le grand public connaît des enquêtes PISA se résume trop souvent à la comparaison des résultats moyens en mathématique ou en lecture pour différents pays ou régions. Ainsi, chacun sait-il, en Belgique, que les résultats moyens obtenus par les élèves de la Communauté française se situent parmi les plus mauvais de l'OCDE, alors que les jeunes Flamands trottent en tête des classements. Pourtant, ces scores moyens constituent sans doute l'une des informations les moins fiables - en termes de comparabilité - de ce que nous offre PISA. Or, pour qui prend la peine de s'y plonger, les gigantesques bases de données PISA recèlent bien d'autres trésors d'informations.

Nous inaugurons aujourd'hui la publication d'une série d'études basées sur des traitements statistiques et des analyses exclusifs de PISA 2003. Ce premier article porte sur la présentation de quelques chiffres inédits - et inquiétants - concernant l'inégalité sociale dans l'enseignement Belge, mesurée grâce à l'indice économique, social et culturel « ESCS ».

Parmi les études en chantier et qui paraîtront sur notre site au fur et à mesure de leur achèvement, citons : la ségrégation entre écoles, les effets des « quasi-marchés » scolaires, le travail des élèves à domicile, immigration et réussite scolaire, comparaison de divers indicateurs à l'échelle européenne...

I Quelques données sur l'enquête PISA

Pour réaliser l'enquête PISA 2003, 276.166 élèves, âgés de 15 ans et originaires de 48 pays (pour la plupart, des pays riches, membres de l'OCDE, mais également quelques pays du tiers-monde: Brésil, Mexique, Pérou...), ont rempli une demie douzaine de questionnaires qui, après dépouillement, ont permis la détermination d'un peu plus de 1000 variables.

Certaines ont trait aux compétences des élèves face à des problèmes de lecture, de mathématique ou de science. D'autres nous informent quant à l'origine sociale, l'environnement culturel, la nationalité, la langue, le passé scolaire, la perception de l'école, les méthodes de travail, etc.

D'autre part, chacun des 10.274 établissements scolaires ayant participé à l'enquête a, lui aussi, dû remplir un questionnaire portant sur quelque 180 variables: nombre de professeurs, structure sociale de l'établissement, projet pédagogique, etc ⁽¹⁾.

La façon dont PISA mesure les compétences des élèves en mathématique ou en lecture a parfois été contestée. Non sans raison⁽²⁾. Cependant, le foisonnement d'indicateurs disponibles (redoublements, orientation, travail scolaire à domicile...) en fait malgré tout un instrument statistique inestimable et sans précédent.

En Belgique, 8.796 élèves appartenant à 277 établissements scolaires ont participé à l'enquête. Puisque tous avaient 15 ans en 2003, ils devaient théoriquement se trouver en quatrième année de l'enseignement secondaire⁽³⁾. Mais, en raison d'échecs scolaires antérieurs, beaucoup n'avaient en réalité atteint que la troisième année, voire moins.

Tableau I
Répartition des élèves belges francophones à 15 ans,
par année et par type d'enseignement (après pondération) ⁴

Type d'enseignement	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	Total
Général	-	25,8%	63,1%	46%
Technique de transition	-	10,8%	8,8%	9,0%
Technique de qualification	-	25,4%	16,5%	18,8%
Professionnel	-	32,4%	11,2%	18,2%
Autres	100,0%	5,5%	0,4%	8,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Répartition par année	5,20%	36,6%	56,5%	100,0%

Les catégories «général», «technique» et «professionnel» ne concernent ici que le deuxième degré secondaire. Tous les élèves du premier degré (qui ont donc doublé au moins deux fois) figurent dans la catégorie «autres», de même que les élèves qui ne fréquentent pas l'enseignement ordinaire.

Le tableau I, ci-dessus, nous fournit la répartition des élèves belges francophones de l'étude PISA 2003, par année d'étude et par type d'enseignement.

On observera en particulier que seuls 56% des élèves de 15 ans sont «à l'heure», signe des taux de redoublement extrêmement élevés dans notre communauté. Un élève sur vingt a plus d'un an de retard scolaire. En Communauté flamande ces taux sont considérablement plus faibles⁽⁵⁾. On y compte 72% d'élèves n'ayant pas redoublé à l'âge de 15 ans et seulement 2,6% d'élèves ayant plus d'un an de retard.

On également que la majorité des redoublants francophones sont orientés vers l'une des filières de qualification. Seuls 25,8% d'entre eux se trouvent encore scolarisés dans l'enseignement général et 36% dans l'enseignement de transition (qui regroupe l'enseignement général et le technique de transition). Ces chiffres illustrent une réalité bien connue: la sélection par l'échec. Nous verrons cependant que ce mécanisme est très différent selon l'origine sociale.

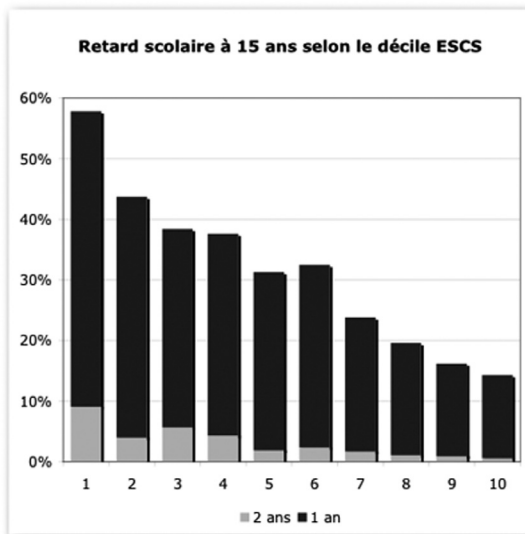
Signalons encore que si les redoublants sont moins nombreux en Flandre qu'en Communauté française, le redoublement s'y traduit par contre plus systématiquement par une réorientation: seuls 16% des redoublants flamands sont encore dans l'enseignement général à 15 ans.

2 Une ségrégation sociale implacable

PISA 2003 fournit différents moyens d'apprécier l'origine sociale des élèves : profession et niveau d'étude des parents, divers indices de richesse matérielle (liés au logement par exemple) ou de capital culturel (possession de livres, abonnements à des journaux, etc). Sur cette base, les chercheurs chargés de piloter l'étude PISA ont établi un indice de «statut social, économique et culturel» (ESCS dans l'abréviation anglaise). Cet indice permet de situer les élèves sur une échelle numérique reflétant, de façon synthétique, leur appartenance sociale. Elle permet notamment de les classer par déciles ou par quartiles⁽⁶⁾.

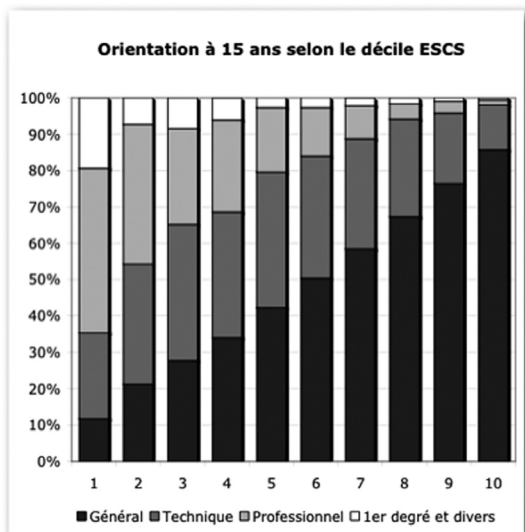
La première façon de mesurer le caractère ségrégationniste de notre enseignement est de se demander comment les élèves de différentes origines sociales se positionnent dans le tableau des années scolaires et des orientations rencontré plus haut. Les redoublements et les orientations hiérarchisantes sont-ils socialement neutres ou bien sont-ils déterminés par l'origine sociale ?

Le graphique I fournit une première partie de la réponse. Il représente, pour chaque décile ESCS, le pourcentage d'enfants accusant un retard scolaire de un ou de deux ans. On y constate combien le retard scolaire est fortement lié à l'origine sociale de l'élève. Parmi les élèves du premier décile (le dixième le plus «pauvre», à gauche sur le graphique), 65% sont en retard scolaire à l'âge de 15 ans, contre 18% «seulement» des élèves du dixième décile (le plus «riche», à droite du graphique).



graphique 1

De la même façon, le deuxième graphique (où les deux filières techniques ont été regroupées pour plus de lisibilité) montre que l'orientation est, elle aussi, étroitement liée à l'origine socio-économique des élèves.



graphique 2

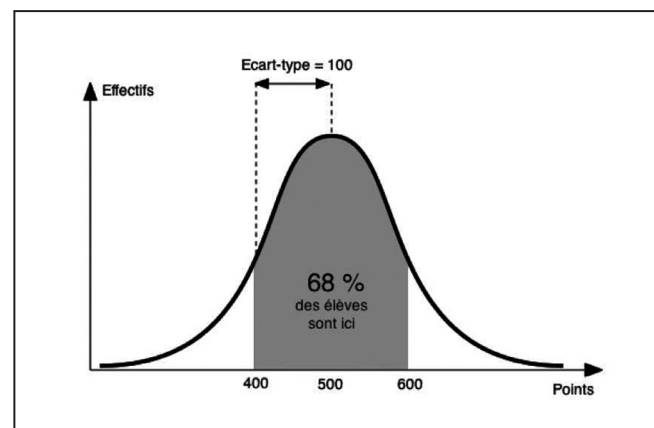
Alors que parmi les élèves du dernier décile (à droite), 83% sont encore dans l'enseignement général à 15 ans, ce pourcentage tombe à 11% seulement dans le premier décile (à gauche). Au vu de ce graphique on peut légitimement parler d'un «enseignement de classe», en ce sens que les couches extrêmes de la hiérarchie sociale se retrouvent de façon quasi-exclusive dans

l'une ou l'autre des filières d'enseignement. Les enfants des milieux «très riches» fréquentent presque tous l'enseignement de transition; les enfants de milieu «très pauvres» se trouvent pour ainsi dire exclusivement dans les filières de qualification.

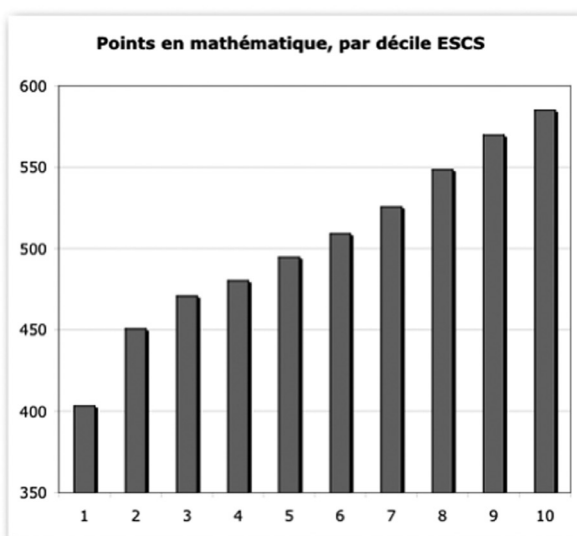
Il importe de noter que le même s'impose concernant la Communauté flamande. Certes, les chiffres moyens de redoublement y sont moins élevés qu'en Communauté française. Mais on y observe néanmoins le même déterminisme social: 50% de redoublants parmi les élèves issus du premier décile, contre 10% au dernier décile. Quant à l'orientation vers l'enseignement général, technique ou professionnel elle est, en Flandre, encore plus étroitement liée à l'origine sociale qu'en Communauté française: 10% des élèves du premier décile fréquentent l'enseignement général à quinze ans, contre 88% des élèves du dixième décile.

3 Résultats en mathématique et en lecture

Les études PISA restent néanmoins surtout connues pour leurs batteries de questions en lecture, en mathématique et en sciences. Ces volumineux questionnaires sont censés tester les compétences des élèves dans ces trois domaines afin de les synthétiser en trois notes globales. Une «note PISA» est typiquement un nombre dont la valeur est comprise entre 400 et 600 points, mais on peut parfois monter au-delà de 700 points ou descendre en-dessous de 300. En effet, les calculs de ces notes ont été «normalisés» de façon à obtenir, d'une part, une moyenne de 500 points (pour l'ensemble des élèves de l'étude) et, d'autre part, un écart-type de 100 points⁽⁷⁾. Cela signifie qu'à peu près 68% des élèves étudiés se situent entre 400 et 600 points et que 95% se situent entre 300 et 700 points (et ce pour chacune des trois caractéristiques étudiées: math, lecture, sciences).

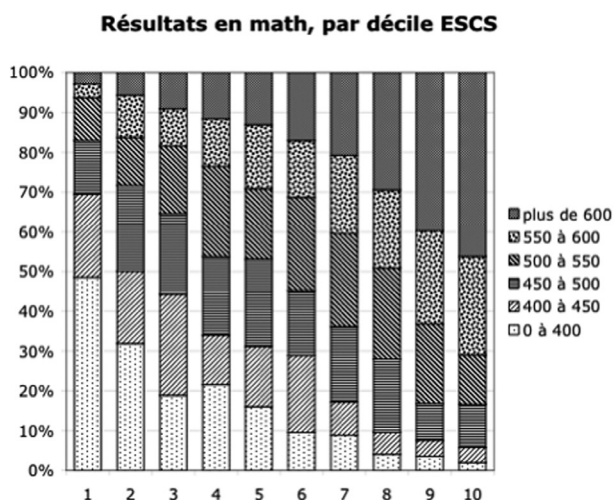


En Communauté française, la cote moyenne en mathématique se situe à 497 points, soit très légèrement en dessous du niveau moyen OCDE. Mais à y regarder de plus près (graphique 3), cette moyenne est extrêmement changeante selon l'origine sociale des élèves. Elle varie en effet de 403 points au premier décile ESCS jusqu'à 585 points au dernier décile, soit un écart de plus de 180 points !



graphique 3

Une autre façon d'observer cette inégalité de résultats consiste à répartir les élèves en différentes catégories, selon leurs points en mathématiques. Dans le graphique 4, les parties les plus sombres correspondent aux meilleurs scores en mathématiques.

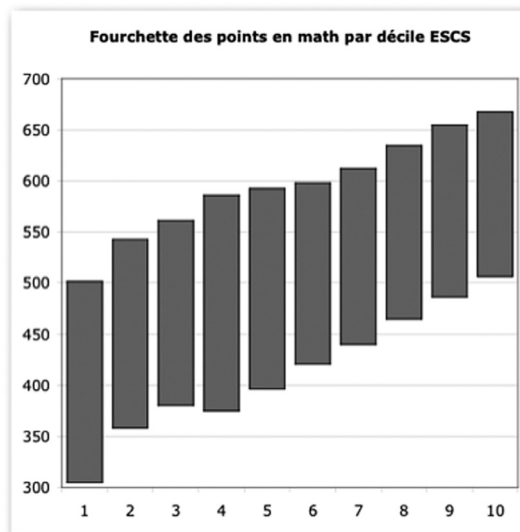


graphique 4

On ne peut manquer d'être frappé par le caractère socialement déterminé de la répartition obtenue.

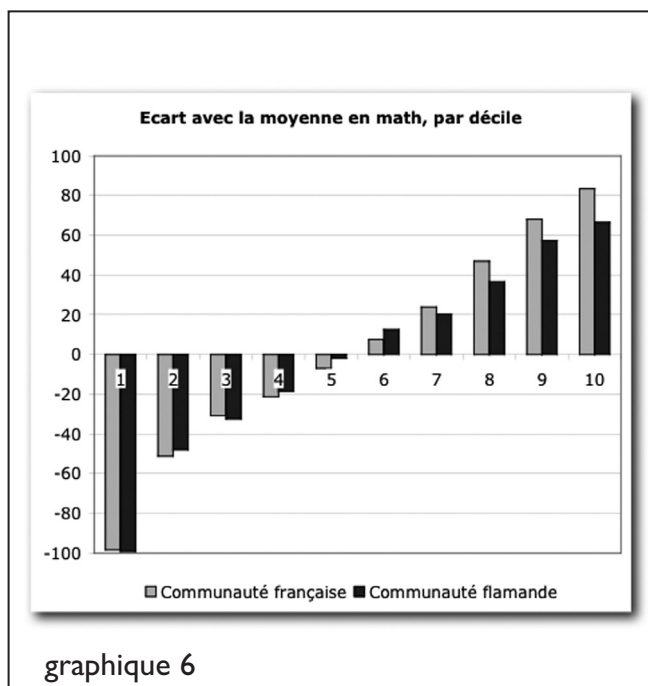
Ainsi, près de la moitié des élèves du premier décile (les 10% les plus pauvres) se situent en dessous de 400 points, alors qu'une moitié des élèves du dernier décile (le plus riche) arrive au dessus de 600 points.

Une dernière façon de visualiser ces différences est de représenter, sur un graphique, la fourchette dans laquelle se situe la majorité des élèves de chaque groupe. Chaque barre verticale du graphique 5 correspond à l'intervalle compris entre la valeur moyenne (pour le décile considéré) moins l'écart-type et cette valeur moyenne plus l'écart-type (du décile considéré). On remarque que les barres correspondant aux deux déciles extrêmes ne se chevauchent pas. En d'autres mots, si vous prenez un enfant du premier décile et un enfant du dernier décile, il est pratiquement certain que le premier aura de moins bons points en math que le deuxième.



graphique 5

Des résultats tout à fait similaires ont été obtenus pour les élèves de la Communauté flamande, comme en témoigne le graphique 6, où nous représentons, pour les deux communautés, l'écart entre le niveau moyen de chaque décile et le niveau moyen communautaire.



graphique 6

Le tableau 2 nous fournit cette fois la répartition des points en lecture, non plus par déciles mais par quartiles socio-économiques. Le premier quartile correspond aux 25% les plus «pauvres», le dernier quartile aux 25% les plus «riches». Les élèves ont été subdivisés verticalement selon les six niveaux de compétence en lecture définis dans PISA.

Niveau de compétence 3 (de 481 à 552 points)

Capable de réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information et les relier avec des connaissances familiales et quotidiennes.

Niveau de compétence 2 (de 408 à 480 points)

Capable d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires et en dégager le sens en se référant à des connaissances extratextuelles.

Niveau de compétence 1 (de 335 à 407 points)

Capable de reconnaître les thèmes principaux d'un texte portant sur un sujet familier et de faire des connexions simples.

Niveau de compétence inférieur à 1 (moins de 335 points)

Capable de lire, sans avoir acquis les habiletés nécessaires pour utiliser la lecture pour apprendre.

Le tableau 2 signifie donc que, dans le premier quartile (les 25% les plus pauvres), plus de 70% des élèves ne sont PAS capables de «réussir des tâches de lecture de complexité modérée»; ils ne sont PAS capables de «repérer plusieurs informations dans un texte». Au contraire, dans le quatrième quartile, celui des 25% les plus riches, huit élèves sur dix SONT capables d'effectuer ces tâches.

Tableau 2
Niveaux en lecture, par quartile ESCS (comm. franç.).

	Quartile 1	Quartile 2	Quartile 3	Quartile 4
Niveau 5	1,7%	5,1%	8,0%	19,5%
Niveau 4	7,5%	15,7%	23,8%	34,4%
Niveau 3	18,3%	27,0%	33,5%	27,6%
Niveau 2	24,6%	26,2%	22,5%	13,4%
Niveau 1	22,0%	13,9%	9,3%	3,3%
Niveau 0	25,9%	12,1%	2,9%	1,8%
Total	100%	100%	100%	100%

Voici comment les concepteurs de PISA définissent ces six niveaux :

Niveau de compétence 5 (plus de 625 points)

Capable d'évaluer l'information et d'élaborer des hypothèses, en faisant appel à des connaissances spécialisées, en développant des concepts contraires aux attentes.

Niveau de compétence 4 (de 553 à 625 points)

Capable de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.

En Flandre, ces pourcentages sont respectivement de 49% et 93%.

4 Comparaison internationale

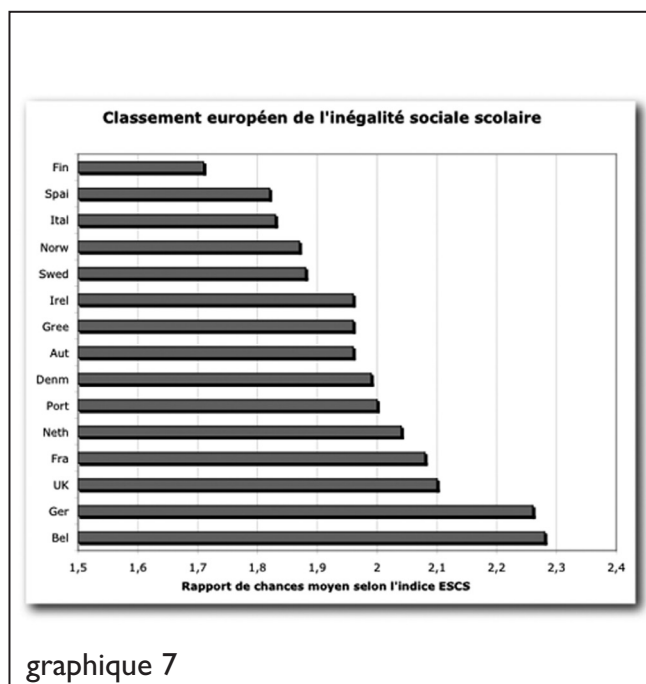
Les tableaux et graphiques ci-dessus nous offrent des vues détaillées sur la façon dont l'origine sociale influence les résultats scolaires. Cependant, si l'on souhaite comparer entre eux différents pays, il est bon de pouvoir disposer d'un indice numérique synthétique capable d'exprimer l'ampleur des phénomènes de discrimination sociale dans les différents systèmes éduca-

tifs. un tel indice est fourni par le calcul de «rapports de chances».

De quoi s'agit-il ? Considérons deux élèves, appartenant à deux catégories sociales différentes. Calculons la probabilité que le plus riche obtienne de meilleurs scores aux tests PISA que le second et divisons cette probabilité par la probabilité inverse. Si ce rapport vaut 1, alors cela signifie que les deux probabilités sont identiques et que l'enseignement est donc parfaitement égalitaire (statistiquement). Si le rapport est supérieur à 1, alors les élèves des classes les plus riches sont avantagés en termes de perspectives de résultats. Si le rapport est inférieur à 1, alors ce sont les «pauvres» qui sont avantagés... mais cela ne se produit jamais.

Par exemple, en Communauté française, la probabilité qu'un élève du 4e quartile fasse un meilleur score en maths qu'un élève du 1er quartile est de 0,85 (8,5 chances sur dix). La probabilité inverse est de 0,15 et le rapport de chances vaut donc $0,85/0,15 = 5,7$.

Mais plutôt que de considérer deux catégories sociales figées, on peut également calculer le rapport de chance moyen, pour deux élèves quelconques. Nous l'avons fait (toujours sur base des résultats en math) pour l'ensemble des pays de l'ex-Europe des quinze⁽⁸⁾ et voici ce que cela donne (graphique 7).



graphique 7

Ainsi, à en croire cet indice synthétique de l'inégalité scolaire, la Belgique confirme sa place de champion mondial de la discrimination sociale à l'école, aux côtés de l'Allemagne. Les troisième à cinquième positions

du Royaume Unie, de la France et des Pays Bas ne sont pas glorieuses pour autant. En revanche, on constate que les pays scandinaves d'une part, méditerranéens d'autre part, affichent comme d'habitude des chiffres de discrimination sociale sensiblement plus faibles.

Le but du présent article n'est pas d'entrer dans une analyse des causes de ces différences entre pays ni des mécanismes de la sélection sociale. Nous voulions seulement montrer comment l'indice ESCS permet de chiffrer ce phénomène et combien les résultats de ces calculs confirment ce que l'Aped clame et dénonce depuis des années: les systèmes éducatifs belges, qu'ils soient francophone ou néerlandophone, sont particulièrement générateurs de reproduction sociale. Aussi, le combat pour une démocratisation de l'enseignement est-il encore très largement à mener.

Nico Hirtt

(1) Les fichiers de données PISA, ainsi que les questionnaires et divers documents explicatifs, peuvent être librement téléchargés sur le site de l'OCDE, à l'adresse suivante: http://pisaweb.acer.edu.au/oced_2003/oced_pisa_data_sl.html

Attention: ces fichiers sont extrêmement lourds (plusieurs centaines de Mo) et pour les utiliser il faudra disposer d'un logiciel spécialisé de traitement de données statistiques (par exemple le programme SPSS) ...à moins de mettre les mains dans le cambouis en programmant vous-même votre application ad-hoc (comme nous l'avons fait).

(2) Pour une analyse critique des études PISA on consultera par exemple un dossier de l'Institut de Recherche de la FSU: http://institut.fsu.fr/debats/PISA_OCDE/debat_institut_PISA.htm

(3) En Belgique, l'enseignement obligatoire est organisé en six années d'école primaire et six années d'enseignement secondaire, que l'on désigne, dans l'ordre, de la «première» à la «sixième» (et non à l'envers comme le font nos amis français)

(4) Dans une enquête du type PISA 2003, chaque individu se voit attribué un coefficient de pondération différent, calculé sur base de divers paramètres comme l'origine sociale, le lieu d'habitation, etc. Ceci permet de corriger les erreurs statistiques dues à la sur- ou sous-représentation de certaines catégories dans l'échantillon.

(5) On trouvera une version néerlandophone de cet article, avec le détail des chiffres sur la Communauté flamande de Belgique, dans notre revue «_De democratische school_» et sur le site internet www.democratischeschool.org

(6) Centiles, déciles et quartiles sont des classements où les individus sont répartis dans des catégories de taille égale, selon l'ordre croissant d'une variable déterminée. Dans le cas de l'indice ESCS, le premier décile, par exemple, correspond au dixième le plus pauvre et le 10e décile au dixième le plus riches.

(7) L'écart-type est une mesure de la dispersion d'une variable autour de sa valeur moyenne. Un écart-type élevé signifie que les valeurs sont très éloignées les unes des autres; un petit écart-type signifie au contraire que ces valeurs sont très proches de la moyenne. Soit x_m la valeur moyenne d'une variable et s son écart-type, alors on peut, en règle générale, considérer qu'environ 68% des individus ont, pour cette variable, des valeurs comprises entre $x_m - s$ et $x_m + s$.

(8) Sauf le Luxembourg, trop peu significatif, mais plus la Norvège.



«ÉDUCATION ET FORMATION 2010» COMMENT MME REDING A FAIT ACCÉLÉRER LA CADENCE

PAR NICO HIRTT

Derrière les réformes Fillon, Arena, Moratti, Vandenbroucke... la main de la Commission ?

Afin de couper court aux protestations lycéennes, le ministre français de l'Éducation, François Fillon, s'est vu pressé par le Président de la République d'accélérer son projet de réforme. Au même moment, en Belgique francophone, la ministre Arena affirme vouloir boucler son « Contrat stratégique pour l'éducation » avant les vacances d'été, en dépit d'une vive opposition. En Italie, le gouvernement Berlusconi entend bien, lui aussi, aller de l'avant dans l'application du « plan Moratti », pourtant extrêmement contesté par les enseignants, les élèves et les parents. En Angleterre, le gouvernement a proposé une augmentation du budget de l'éducation à 5,6% du PIB, en échange d'une mise en oeuvre rapide du plan « Education and Skills: Investment for Reform ». En Allemagne, le gouvernement fédéral et les Länder viennent de mettre en place, dans l'urgence, un programme d'évaluation des systèmes éducatifs, destiné à coordonner les politiques régionales. Au Danemark, une réforme de l'enseignement secondaire supérieur

est également prévue pour l'année en cours. La liste est encore longue...

La mouche qui a piqué les ministres européens de l'Éducation ? Elle se nomme Commission Européenne. En effet, le Commissaire européen à l'éducation (jusqu'à il y a peu Mme Viviane Reding, aujourd'hui remplacée par Jan Figel), a obtenu récemment un pouvoir immense : celui de pouvoir dicter aux pays membres le contenu et le rythme des réformes de leurs systèmes d'enseignement et de les orienter selon un objectif unique : mettre l'école européenne au service de l'économie européenne, ainsi que le prévoit la stratégie dite « de Lisbonne ».

Le 11 novembre 2003, la Commission européenne publiait une communication d'une importance capitale, qui n'a pas reçu à l'époque toute l'attention qu'elle méritait : « Education et formation 2010 : l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne ». Dans ce document, Mme Reding s'érige en juge des politiques éducatives nationales. Elle se dit satisfaite parce que « des efforts sont déployés dans tous les pays européens pour adapter les systèmes d'éducation et de formation à la société et à l'économie de la connaissance », mais, ajoute-t-elle, « les réformes entreprises ne sont pas à la hauteur des enjeux et leur rythme actuel ne permettra pas à l'Union d'atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés. » Au terme d'un long réquisitoire, largement alarmiste, le texte de la Commission entreprend d'énumérer ce que devraient être les priorités des gouvernements

pour les années suivantes. La Commission « propose » également des mécanismes de contrôle afin d'assurer que chacun respecte ces priorités. «*A défaut*», dit la Commission, «*il est prévisible que l'écart entre l'Union et ses principaux concurrents grandira et, plus grave encore, que la réussite de la stratégie de Lisbonne dans son ensemble s'en trouvera fortement compromise* ». Avant d'entrer dans le détail de la note de Mme Reding, rappelons tout d'abord ce qu'est cette «stratégie de Lisbonne» qui constitue désormais la référence incontournable de toute politique éducative en Europe.

Lisbonne, Stockholm, Barcelone

En mars 2000, le Conseil européen de Lisbonne, constatant que l'Union européenne se trouvait «*face à un formidable bouleversement induit par la mondialisation et par les défis inhérents à une nouvelle économie fondée sur la connaissance*», avait retenu un objectif stratégique fort : l'Union devait, d'ici à 2010, «*devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde*». Le Conseil soulignait que ces changements appelaient non seulement «*une transformation radicale de l'économie européenne*», mais aussi «*un programme ambitieux en vue de moderniser les systèmes de sécurité sociale et d'éducation*». Comme le reconnaît la Commission européenne dans sa communication de 2003, cela revenait à décider de l'instrumentalisation totale de l'enseignement au service de la compétition économique: «*Jamais auparavant le Conseil européen n'avait accordé une telle reconnaissance au rôle joué par les systèmes d'éducation et de formation dans la stratégie économique et sociale et l'avenir de l'Union*».

Encore fallait-il traduire les objectifs généraux de Lisbonne en une stratégie cohérente en matière de politique éducative. C'est ce à quoi se sont attelés les ministres de l'éducation lors des Conseils de Stockholm (mars 2001) et de Barcelone (mars 2002). A Stockholm, les ministres décidèrent de retenir trois objectifs stratégiques : «*améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation*», «*faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation*» et «*ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation*».

Nous verrons plus loin ce que signifient, ici, les mots «*qualité* » et «*ouverture* ». A Barcelone, ces trois objectifs stratégiques furent traduits en treize «*objectifs concrets* » comme : «*développer les compétences de la société de la connaissance*», «*augmenter les investissements dans le capital humain*», «*renforcer les liens avec le monde du travail*» ou encore «*développer l'esprit d'entreprise*».

Ces objectifs communs furent fondus en un document stratégique : «*Education et formation en Europe : systèmes différents, objectifs partagés*», publié en 2002. Enfin, en mai 2003, la Commission fit adopter cinq critères d'évaluation ou «*benchmarks* » afin de juger de la mise en oeuvre de la stratégie commune.

L'école au service de l'économie

Les systèmes éducatifs des sociétés capitalistes avancées affrontent désormais une contradiction majeure: comment concilier la modernisation de l'enseignement au service de l'économie avec des contraintes budgétaires de plus en plus restrictives ? La réponse à ce dilemme est au coeur de la stratégie élaborée à la suite de Lisbonne. Elle consiste à adapter l'enseignement à un environnement économique hautement imprévisible et à un marché du travail où les niveaux de qualification tendent davantage à s'étirer, à se polariser, qu'à s'élever.

Si la «*société de la connaissance* » réclame un nombre croissant de spécialistes de différents niveaux - formations professionnelles, techniques et supérieures - dans certains secteurs bien particuliers, le marché du travail crée aussi, paradoxalement, de plus en plus d'emplois à très faible niveau de qualification. En France, après une chute régulière depuis plusieurs décennies, le nombre des emplois «*non qualifiés* » a recommencé à augmenter, passant de 4,3 à 5 millions au cours des dix dernières années [Enquête emploi 1982-2001, INSEE]. Ces travailleurs dits «*non qualifiés* » doivent pourtant disposer d'un grand nombre de compétences : savoir lire, écrire, calculer, se servir d'un traitement de texte ou d'Internet, savoir prononcer quelques phrases standardisées dans deux ou trois langues européennes dont, obligatoirement, l'Anglais. D'où la nécessité de préciser les «*compétences de base* » dont ils devront être porteurs.

Dans ce contexte, la vision classique de la «*démocratisation* » - plus exactement : de la massification - de l'enseignement, pensée comme une hausse générale et continue de l'accès aux savoirs pour tous, peut aujourd'hui être remplacée par une vision duale et flexible : renforcer et spécialiser les formations supérieures ou techniques des uns, tout en abaissant la formation commune au rang d'un socle minimal de vagues compétences «*sociales* » et «*transversales* ». Quant à la mise à jour des connaissances et des compétences des travailleurs, pour assurer le maintien de leur productivité dans un environnement technique et économique en évolution rapide, ce sera l'affaire, non

plus du système éducatif formel, mais de la formation « tout au long de la vie ».

Certes, il n'y aura pas d'emploi pour tous, mais en assurant l'employabilité de tous dans ces postes de travail précaires et flexibles, on augmente la réserve de recrutement de main d'œuvre et on garantit ainsi le maintien d'une pression constante sur les salaires.

Voici comment le document «*Education et formation en Europe*» définit les compétences nécessaires dans la prétendue «*société de la connaissance*» : «*non seulement savoir compter, lire et écrire, mais aussi des compétences de base en sciences, langues étrangères, l'utilisation des TIC et des technologies, la capacité d'apprendre à apprendre, les compétences facilitant la vie en société, l'esprit d'entreprise et ce qui pourrait être qualifié de culture générale*». Remarquons au passage qu'ailleurs on ne parle plus guère de «*ce qui pourrait être qualifié de culture générale*». Cette «*compétence*» semble bien ne figurer là que pour la forme. En revanche, on précise soigneusement ce que l'on entend par «*esprit d'entreprise*» et comment y parvenir. L'éducation et la formation devraient, nous dit-on, «*faire comprendre la valeur de l'entreprise au sens le plus large possible du terme, c'est-à-dire l'empressement pour résoudre des problèmes, l'investissement en termes de temps et d'efforts en vue de réussir, la volonté de prendre des initiatives et des risques raisonnables.*» A cette fin, l'un des moyens préconisés est de renforcer les liens entre l'école et le monde de l'entreprise. En effet, la Commission estime que les systèmes d'éducation et de formation d'Europe sont trop souvent «*repliés sur eux-mêmes*» et qu'ils ont besoin de cette collaboration pour devenir eux-mêmes des organisations d'apprenants, pour rester ouverts aux évolutions, aux contributions, aux idées et aux talents de l'extérieur, et pour conserver - ou acquérir - leur utilité face aux besoins réels des personnes qui s'y forment. C'est ce constat, ce déficit d'adaptabilité de l'enseignement face aux demandes rapidement changeantes de l'environnement économique, qui justifie un discours prônant toujours plus de décentralisation, de dérégulation et d'autonomie : «*des institutions plus ouvertes et plus réceptives seront (...) plus à même de stimuler l'esprit d'entreprise et d'initiative dont les étudiants, les personnes en formation et les diplômés ont besoin*».

Sur le plan des investissements à consacrer en vue d'atteindre les objectifs fixés à Lisbonne, la Commission explique qu'il s'agit d'une part d'assurer «*une distribution équitable et efficace des ressources disponibles*» et d'autre part de développer «*le potentiel des partenariats entre les secteurs public et privé*».

Madame Reding se fâche !

Ce programme, tous les ministres y ont souscrit. Et nous pouvons, en France, en Belgique, en Italie et ailleurs, témoigner des efforts qu'ils ont consenti pour le mettre en application. Pourtant, dans sa communication de novembre 2003, la Commission se met en colère et énumère une longue série de critiques à l'adresse des ministres de l'éducation qui, estime-t-elle, font bien mal leur travail. Passons brièvement en revue les principales d'entre elles.

1 La commission regrette qu'il n'y ait «*aucun signe d'une augmentation substantielle des investissements totaux (publics et privés) dans les ressources humaines*». Constatant que l'effort public est dans l'impossibilité d'augmenter et qu'il a même diminué dans la plupart des Etats membres au cours de la période 1995-2000, la Commission conclut à un «*sous investissement du secteur privé, en particulier dans l'enseignement supérieur et dans la formation continue*». Par rapport à l'Union, l'effort privé est cinq fois plus important aux Etats-Unis (2.2% du PIB contre 0.4%) et trois fois plus au Japon (1.2%).

2 La Commission estime «*insuffisants*», les efforts réalisés en vue de renforcer l'accès aux «*compétences de base*». Elle s'inquiète en particulier de l'accès aux langues étrangères. Malgré une légère augmentation - de 1.2 langues étrangères par élève au début des années 90, on est passé à une moyenne de 1.5 en 2000 - on reste «*très loin de l'objectif fixé par le Conseil européen de Barcelone*» : garantir que tous les élèves/étudiants apprennent au moins deux langues étrangères.

3. La Commission critique également les taux élevés d'échec scolaire («*aux coûts individuel, social et économique élevés*»). Elle rappelle que l'objectif est de ramener de 20% à 10% (en 2010) le taux d'élèves quittant l'école sans diplôme. Cet objectif peut sembler généreux, mais n'oublions pas qu'il implique, dans l'esprit des dirigeants européens, d'abaisser les exigences de l'enseignement obligatoire au rang des seules «*compétences de base*» indiquées ci-dessus.

4 La formation professionnelle reste, aux yeux de la Commission, trop peu adaptée aux exigences actuelles de l'économie. «*Peu de pays se sont vraiment engagés à faire de la filière professionnelle et de l'apprentissage en entreprise une alternative aussi attrayante que l'enseignement général*». Dès lors, «*de nombreux secteurs doivent faire face à une pénurie de main d'œuvre qualifiée*». Il convient ici de nuancer cette notion de «*pénurie*».

Elle signifie généralement, non pas une pénurie réelle, mais plutôt un taux de chômage sectoriel inférieur au taux de chômage moyen, ce qui tend à limiter la capacité des employeurs à faire pression sur les salaires et les conditions de travail et, par voie de conséquence, entraîne une perte relative de compétitivité par rapport à d'autres secteurs, dotés d'une réserve de recrutement plus vaste.

5. A l'autre extrême de la hiérarchie des emplois, la Commission estime que l'enseignement supérieur européen n'est «pas suffisamment compétitif». Elle rappelle à cet égard que «la place de l'enseignement supérieur dans la stratégie globale de Lisbonne dépasse de loin le programme de réformes de structures initié par la Déclaration de Bologne». Les questions clés, pour assurer aux universités européennes leur place dans le grand marché de l'enseignement supérieur, qui se dessine à l'horizon 2010 (dans le cadre de l'AGCS), sont «le financement, la diversité des institutions dans leurs fonctions et leurs priorités, la mise en place des pôles d'excellence, l'attrait des carrières ou le travail en réseaux». Le signe que l'enseignement supérieur européen n'est pas encore prêt pour constituer un vaste marché, c'est, estime la Commission, le fait que la mobilité des étudiants reste faible. Elle ne concerne annuellement que 120.000 étudiants ERASMUS, soit 0,8 % de l'effectif total.

6 La Commission stigmatise enfin la trop faible participation des citoyens européens aux initiatives de formation tout au long de la vie, sensées assurer le maintien de leur productivité. Les lacunes en ce domaine résultent, aux yeux de Mme Reding, d'une «vision trop limitée aux exigences de l'employabilité» ou «d'un accent trop exclusif mis sur le repêchage de ceux qui sont passés à travers les mailles de l'éducation initiale». Ces éléments se justifient, reconnaît la Commission, mais ils ne constituent pas à eux seuls une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie.

La récré est finie...

Une fois ce constat accablant étalé sous le nez des mauvais élèves-ministres, Mme Reding, en bonne institutrice, passe à la phase de la «remédiation». Elle va donc non seulement préciser aux cancrès ce qu'elle attend d'eux mais, surtout, elle leur promet d'être désormais beaucoup plus stricte et de contrôler tout cela de très près.

Si la didactique moderne prône de «placer l'apprenant et non le programme au centre», les méthodes

pédagogiques de la Commission et de la maîtresse Reding vont, en revanche, s'avérer beaucoup plus directives. Certes, on admet encore que «les priorités guidant les réformes et l'action sont définies par chaque pays, en fonction de conditions et de contraintes qui lui sont propres», mais «il est essentiel que cette réflexion et ces choix nationaux prennent désormais pleinement en compte les objectifs communs fixés au niveau européen dans le cadre de la stratégie de Lisbonne». La Commission demande dès lors que chaque pays «fasse connaître ses priorités politiques d'investissement et de réforme dans l'éducation et la formation à court et à moyen terme, ainsi que la contribution à la réalisation des objectifs européens pour 2010 qu'il en attend». Cet exercice devra ensuite permettre d'identifier «les domaines clés qui conditionnent le plus directement la réussite de chaque pays et celle de ses citoyens dans l'économie et la société de la connaissance et ceux qui requièrent des efforts de réforme et d'investissement plus soutenus». En d'autres mots : chaque pays devra être capable de justifier, devant Mme Reding, comment les réformes qu'il entreprend dans le domaine de l'enseignement répondent bien aux stratégies européennes définies depuis Lisbonne.

Pour juger du travail de chaque ministre, on aura recours à ce que les sciences de l'éducation appellent «l'évaluation externe» : un «groupe de haut niveau» sera chargé de «faire le point des politiques nationales (...) et de définir les domaines de coopération les plus urgents».

En réponse aux débats récurrents, dans différents pays, sur la manière de concilier les réformes nécessaires avec les impératifs budgétaires actuels, la Commission martèle, avec une clarté renouvelée, l'orientation à suivre. D'une part, dit-elle, on peut envisager «la réorientation vers l'éducation et la formation de ressources existantes affectées à d'autres secteurs où le rendement économique et social est plus limité» (la culture ? l'audio-visuel ? les soins de santé ?). Mais surtout, partant du constat que «le secteur public ne peut seul supporter le poids financier de la mise en œuvre de l'objectif fixé à Lisbonne», c'est donc le secteur privé qui devrait «avoir à assumer une responsabilité plus grande au niveau des investissements nécessaires dans l'éducation». Elle estime dès lors «nécessaires» des mesures d'incitation pour un investissement accru de la part des entreprises et des individus.

En vue de développer l'éducation et la formation tout au long de la vie, la Commission exige «des réformes radicales et la mise en œuvre de stratégies nationales véritablement globales, cohérentes et concertées, elles-mêmes en phase avec le contexte européen».

Et pour contraindre les plus médiocres des ministres à faire preuve de diligence, Madame Reding pose des balises claires : «*au plus tard en 2005, tous les pays devraient avoir défini une telle stratégie, en impliquant tous les partenaires concernés, et un plan d'action cohérent pour sa mise en œuvre portant sur toutes les dimensions des systèmes (formels et non formels)*». Plus question de laisser la bride sur le cou des gouvernements nationaux. On va développer et (faire) adopter des «*références communes (...) pour plusieurs aspects importants de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*». Elles concerneront : les principes de validation des compétences non formelles ; la définition des compétences clés «*que chacun devrait acquérir*»; la définition des compétences et qualifications nécessaires aux enseignants et aux formateurs «*pour assumer leurs nouveaux rôles*»; et les principes de base à respecter «*pour une mobilité de qualité* ». Ces références communes devraient être développées en 2005 et «*leur utilisation systématique dans tous les pays constituer une priorité* ».

Pour ce qui est plus précisément du socle commun de compétences pour l'enseignement obligatoire, la Commission préconise la définition, en 2005, «*d'une référence communautaire pour un profil de connaissances et de compétences européennes à acquérir par les élèves*», ce qui «*permettrait de soutenir et de faciliter l'action nationale en la matière*». Il est certain que si Thélot, Fillon ou Arena peuvent dire, à propos de leur vision minimaliste de la formation obligatoire au niveau du collège ou du premier degré secondaire, «*nous n'avons pas le choix, c'est un accord européen* », cela leur facilitera grandement la tâche sur le plan politique...

Même en matière de recrutement et de formation des professeurs, l'Europe entend dicter sa loi aux pays membres. Ceux-ci devront «*prendre des mesures pour attirer vers le métier d'enseignant et de formateur les meilleurs talents et les y garder, y compris par l'encouragement et la récompense des bonnes performances*» (entendez : le paiement au mérite et le démantèlement des droits statutaires qui garantissent par exemple, aujourd'hui, qu'un prof de langue maternelle - excédentaire sur le marché du travail - sera aussi bien payé qu'un mathématicien qui est une denrée rare). Mais surtout, ces nouveaux enseignants, il faudra «*les préparer à leurs nouveaux rôles dans la société de la connaissance et dans la transformation des systèmes d'éducation et de formation*». A cette fin, chaque pays devra mettre en place, en 2005, «*un plan d'action en matière de formation continue du personnel éducatif (qui doit) avoir un impact positif sur l'évolution des carrières*». S'agissant des formations techniques, professionnelles et universitaires, la Commission réclame la création d'un «*cadre européen*

servant de référence commune pour la reconnaissance des qualifications» et «*la création d'une plate-forme d'assurance qualité ou d'accréditation dans l'enseignement supérieur (en liaison avec le processus de Bologne)*». La Commission dit être «*déterminée à tout mettre en œuvre pour les faire aboutir d'ici 2005*» et elle «*s'attend*» à ce que les Etats membres fassent de même.

Conclusion

En résumé, la Commission impose que le projet «*Education et Formation en Europe*» devienne «*dans les faits, un élément central dans la formulation des politiques nationales*».

Mais plus question de faire, à ce sujet, confiance aux mauvais élèves-ministres, empêtrés dans des résistances jugées corporatistes et dans des traditions nationales forcément obsolètes. Etant donné le peu de temps qui reste pour agir jusqu'en 2010, la Commission s'arroge désormais le droit «*d'assurer un suivi plus structuré et plus systématique des progrès réalisés*».

Les Etats membres devront ainsi lui fournir chaque année «*un rapport consolidé sur l'ensemble de leur action d'éducation et de formation contribuant à la stratégie de Lisbonne*».

Au moment où les pays européens s'apprêtent à ratifier - avec ou sans référendum - le projet de traité constitutionnel européen, les manoeuvres en cours dans le secteur de l'enseignement préfigurent sans doute à quelle portion congrue seront réduits les marges de manoeuvre des gouvernements nationaux - et les droits des citoyens européens, puisque cette constitution ne leur accordera aucun pouvoir nouveau - face à une Commission européenne toujours plus puissante, enfermée dans le dogme inamovible et fondateur de l'Europe actuelle : ce qui est bon pour les marchés et pour les entreprises est bon pour tous.

Nico Hirtt

NOUVELLE OFFENSIVE PUBLICITAIRE DANS LES ÉCOLES FRANCOPHONES

COMMUNIQUÉ COMMUN APED/RAP

Jusqu'à présent, l'intrusion publicitaire dans les écoles prenait des détours plutôt furtifs (journaux de classe et voyages sponsorisés, distributeurs de boissons, valises pédagogiques, concours, jeux, etc.). C'était sans compter sur l'empressement des marchands, qui veulent désormais passer à la vitesse supérieure : la société Campus Media, repérée il y a quelques temps par un encart dans le magazine Trends⁽¹⁾, travaille depuis six ans en Flandre, ainsi qu'aux Pays-Bas et en Allemagne. Elle se dit spécialiste de l'affichage scolaire dans les écoles secondaires et supérieures, au travers de son projet « School + Campus Posters ». Basée à Gand, déjà présente dans certaines écoles du nord du pays⁽²⁾, elle essaie désormais - il fallait s'en douter - de percer le « marché » scolaire francophone, et, pour ce faire, a pris contact avec le cabinet de la Ministre Marie Arena. Objectif : obtenir une importante dérogation à l'article 41 de la loi du 29 mai 1959, puisqu'il s'agirait, ni plus ni moins, de pouvoir placer des affiches publicitaires à l'intérieur des établissements ! Une visite de son site (www.campusmedia.be), illustré de photos et de vidéos, permet de prendre toute la mesure du danger.

Récemment, un directeur d'une école francophone, en téléphonant à Campus Media, a recueilli de la bouche même de sa directrice, Mme Stéphanie Van Biesen, des informations édifiantes :

- la stratégie par étapes de la société vise à introduire, dans un premier temps, des « publicités moins commerciales », par exemple, une pub pour une université dans les écoles secondaires ;

- 25% des recettes seraient ristournés aux établissements participant à ce « projet publicitaire » (les tarifs se trouvant également sur leur site, vous pouvez faire vous-même le calcul) ;

- « La Ministre refusera catégoriquement de lâcher pour le primaire, mais acceptera probablement pour le secondaire » dicit Madame la Directrice...

En effet, il semble que la tendance actuelle au cabinet de Marie Arena soit à la concertation avec les entreprises, et que l'on s'appuierait sur le caractère « imprécis » (sic) de la formulation de l'article 41⁽³⁾ pour laisser la porte ouverte aux entreprises⁽⁴⁾. Le 27 décembre 2004, la Ministre Arena envoyait pourtant sa circulaire n° 1026 dans laquelle elle attirait l'attention de tous les acteurs concernés sur la « publicité dans les établissements scolaires et matériel didactique diffusé par les firmes commerciales », en rappelant opportunément son interdiction. L'Appel Pour une Ecole Démocratique (APED) et Résistance à l'Agression Publicitaire (RAP) avaient déjà réagi à cette circulaire ambiguë dans un communiqué de presse commun.

(consultables sur www.ecoledemocratique.org et www.antipub.be)

Cette affaire-ci est une nouvelle tentative des entreprises pour phagocyter le bien public et tendre vers la privatisation de l'enseignement avec la complicité muette de certains décideurs politiques. Il y a péril en la demeure. L'apparition d'affiches publicitaires dans les écoles légitimerait la logique commerciale, consumériste et plus fondamentalement, néo-libérale, encore davantage

que tout autre support (cf. supra). Définitivement décomplexée, celle-ci s'afficherait - c'est le cas de le dire - dès lors au grand jour. Une fois cette ligne rouge franchie, il serait encore plus difficile de revenir en arrière, ne fût-ce que pour des raisons d'apport financier qui rendrait les écoles progressivement dépendantes du privé pour leur fonctionnement. On peut également ajouter un grand risque d'accoutumance psychologique, tant chez les élèves que chez certains enseignants.

C'est pourquoi nous, militants de l'APED et de RAP, ne pourrions admettre une telle dérogation pour ces pratiques commerciales. Nous nous attendons légitimement à ce que la loi soit strictement appliquée, à ce que les responsables politiques fassent preuve de cohérence et réaffirment, par la même occasion, leur rôle incontournable dans la conduite des affaires publiques.

Compte tenu de ce qui précède et des valeurs sur lesquelles se fondent les établissements scolaires, nous répétons avec force : l'école n'est pas à vendre !

(1) texte de l'annonce publicitaire (traduit de l'anglais) : «L'essence de la publicité est de se trouver dans le bon environnement, près de la cible avec le maximum d'impact. «School + Campus Posters» vous offre des espaces publicitaires qu'il est impossible d'ignorer, car situés dans des endroits-clé à l'intérieur des établissements. Campus Media est présent dans 1.250 écoles secondaires, universités et hautes écoles. Notre réseau vous permet d'atteindre différentes niches dans le groupe d'âge 12-24 ans»

(2) La liste des écoles « contaminées » se trouve sur leur site : www.campusmedia.be

(3) L'article 41 interdit « toute activité commerciale dans les établissements d'enseignement organisés par les personnes publiques et dans les établissements d'enseignement libres subventionnés. »

(4) Ainsi, on peut aisément imaginer l'artifice rhétorique suivant : on peut mettre sur le même pied et la vente de boissons à la récréation et l'affichage, tous deux étant des « activités commerciales » ; dès lors, si l'on déroge pour l'un, pourquoi ne le ferait-on pas pour l'autre ? Ceci représente une petite extrapolation de la teneur des propos qu'a tenus publiquement M. Francis Lees, collaborateur de la Ministre Arena, lors de son intervention à la formation organisée par l'asbl Coren le 23 mars dernier, ayant pour thème « Les distributeurs à l'école : qu'en penser ? ».



LES ENFANTS ONT TOUS DROIT À L'INSTRUCTION

CE TEXTE A ÉTÉ PROPOSÉ AU SOIR EN RÉPONSE À UNE «CARTE BLANCHE», ÉCRITE PAR DEUX ENSEIGNANTS. IL N'A PAS ÉTÉ PUBLIÉ

PAR JEAN-PIERRE KERCKHOFS

Le projet de « Contrat Stratégique pour l'Éducation », approuvé en première lecture par le gouvernement de la Communauté Française, est rempli d'ambiguïtés et même de contradictions.

Loin de moi, donc, l'idée de le défendre. Il a néanmoins le mérite de permettre le débat autour de questions essentielles. Particulièrement la question du tronc commun. Le moins que l'on puisse écrire, c'est que Messieurs Yves Herpoel et Marc Vandeburie ne croient pas en son efficacité (Le Soir du 4 mai). Pas plus qu'ils ne croient à l'image négative que les « décideurs » donnent de notre système éducatif.

Le problème, c'est qu'en l'occurrence, il n'est pas question de croyances mais de faits. N'oublions pas que les « décideurs » sont les responsables (ou leurs héritiers) de ce qu'est devenu notre système éducatif. Il leur en coûte donc de reconnaître sa mauvaise situation. Mais, à moins de se mettre la tête dans le sable, on ne peut pas y échapper : la Communauté française a le système éducatif le plus inégalitaire de tous ceux de l'OCDE (pays industrialisés). C'est l'UNICEF qui le dit, à partir des données de l'enquête PISA ⁽²⁾. Qu'on le veuille ou non, c'est bien chez nous que l'écart entre les élèves moyens et les plus faibles est le plus important. Et c'est aussi chez nous que l'écart entre les élèves issus des milieux sociaux les plus défavorisés et la moyenne des élèves est

le plus grand. Ce qui est une confirmation de ce que tout le monde sait ou devrait savoir : l'école sélectionne essentiellement sur base de l'origine sociale.

Pour trouver des pistes afin de remédier à cette situation, l'Aped a réalisé en 2003 une étude comparative des systèmes éducatifs européens ⁽³⁾. La place manque ici pour s'intéresser aux différents paramètres pris en compte. Mais, pour ce qui est du tronc commun, les résultats sont clairs : il y a une corrélation importante entre l'âge où s'opère la première sélection en filières et le degré d'inégalité du système éducatif concerné. En d'autres mots, plus l'enseignement de tronc commun est long dans un pays donné, plus ce pays lutte efficacement contre les inégalités à l'école.

Les sentiments des uns et des autres n'y pourront rien changer. Et, quoi qu'on en dise ou pense, la



France se situe dans la première moitié du classement UNICEF (du moins inégal au plus inégal). Même si certains jeunes Français passent la frontière parce qu'ils pensent que l'herbe est plus tendre en Belgique, il est malhonnête de parler de système « prétendument égalitaire » en ce qui concerne nos voisins d'Outre Quiévrain. S'il est loin d'être parfait, il est en tout cas bien moins inégalitaire que le nôtre. Et ce n'est pas l'avis du réactionnaire Luc Ferry, obligé de démissionner de son poste à l'Education Nationale sous la pression des enseignants, qui y change quoi que ce soit.

Mes deux collègues considèrent que « la plupart des jeunes sont heureux de travailler de leurs mains, de construire des projets (...) ». Sans doute. Mais c'est abusivement qu'ils écrivent que le tronc commun correspond forcément à « un enseignement exclusivement général ». S'il est vrai que le travail manuel rend les jeunes heureux, il est particulièrement injuste d'en priver toute une catégorie d'élèves. Le tronc commun que l'Aped appelle de ses vœux, c'est celui où tous les jeunes peuvent recevoir une formation générale nécessaire pour appréhender le monde dans lequel ils vivent. Mais aussi où tous les jeunes peuvent goûter aux joies du travail manuel avant de décider leur orientation définitive.

Messieurs Herpoel et Vandeburie doutent aussi de la ghettoïsation de l'enseignement professionnel. Pourtant, encore une fois, les faits sont là. Les jeunes qui fréquentent ces filières ont, dans l'écrasante majorité des cas, subi plusieurs échecs antérieurs. Ils y ont été orientés ou réorientés sur cette base. C'est ainsi qu'on y retrouve des classes presque exclusivement composées de jeunes en



difficulté, ayant perdu confiance en eux et souvent d'origine sociale défavorisée. S'il est vrai que la situation varie d'une école à l'autre, dans la grande majorité des cas, il n'est tout simplement plus question d'enseignement, dans le vrai sens du terme, tant les conditions de travail y sont devenues déplorables. Quant aux « cours généraux porteurs de sens », de quels cours s'agit-il ? Il est possible de sortir de l'enseignement professionnel sans avoir reçu, depuis la 3ème, le moindre cours de géographie, d'histoire, voire de sciences ou de mathématiques.

N'est-ce pas là que se situe le vrai mépris ? Comment des jeunes pourraient-ils jouer leur rôle de citoyens, comment pourraient-ils disposer des outils intellectuels nécessaires pour défendre leurs intérêts individuels et collectifs, avec un bagage aussi faible ?

Les auteurs s'inquiètent du sort des élèves qui n'auront pas obtenu leur CEB. Mais est-il tolérable que tous les jeunes n'acquière pas les connaissances et compétences nécessaires pour l'obtenir ? ⁽⁴⁾ Si la réponse est non, alors il faut investir prioritairement à ce niveau et créer les conditions d'encadrement et de remédiation pour corriger la situation. C'est d'ailleurs ce qu'il y a de correct dans l'esprit du Contrat Stratégique. Ici, je veux



être juste envers mes deux collègues : ils n'ont pas « tout faux ». Ils ont raison de dénoncer le fait que les moyens alloués à l'enseignement sont bien en deçà des ambitions affichées par le Contrat. Et ce manque de moyens ne permet pas d'espérer qu'à la fin du premier degré du secondaire, tous les jeunes aient atteint le niveau souhaité. Vouloir envoyer tous les jeunes concernés vers les Cefa aura pour conséquence de donner plus d'ampleur au problème des inégalités. Ça aussi, il est juste de le souligner. Mais ce n'est pas une raison pour contester que le contraire soit possible.

A propos de ce problème, Messieurs Herpoel et Vandeburie affirment qu'il est « justement identifié » et que les « objectifs poursuivis » ne sont pas contestés. Pourtant, on cherchera en vain dans leur texte les propositions alternatives pour y arriver. Leur titre - Les enfants n'ont pas tous les mêmes talents - laisse d'ailleurs un sentiment de malaise. Au sens strict, il est évident. Mais qu'y a-t-il derrière ? L'idée qu'il faut bien se satisfaire d'une situation inégalitaire dans l'enseignement. Leurs références sont d'ailleurs révélatrices (les 3 organisations patronales francophones et Luc Ferry).

A l'Aped, nous adoptons un autre point de vue. Il s'agit d'un choix idéologique. Mais nous l'étayons par des études sérieuses, et non par des affirmations péremptoires et non mesurables, du style « les élèves de telle orientation sont heureux ». Et nous proposons des alternatives pour atteindre nos objectifs.

Jean-Pierre Kerckhofs

Professeur de physique et de mathématiques dans le secondaire

Président de l'Aped (Appel Pour une Ecole Démocratique) ⁽¹⁾

(1) Aped, Avenue des Volontaires 103 (6), 1160 Bruxelles, 02/735.21.29

aped(a)skynet.be

www.ecoledemocratique.org

(2) Classement de l'inégalité scolaire, UNICEF, 2002

(3) La catastrophe scolaire belge, Aped, 2003

(4) Mis à part évidemment ceux qui souffrent d'un handicap mental, pour qui existe un enseignement spécialisé



EDUARDO GALEANO

Sens dessus dessous, L'école du monde à l'envers

Editions Homnispères, Paris 2004, 355 pages, 20 euros (titre original espagnol : Patas Arriba, La Escuela del Mundo al Revés)

Saluons la toute jeune maison d'édition Homnispères, qui ne compte encore que quelques titres à son actif - mais déjà les signatures de Mongo Beti et d'Eduardo Galeano - et semble animée des meilleures intentions qui soient. Son projet vise à « démontrer la vitalité persistante de littératures dissidentes et inclassables, qui sont de plus en plus reléguées à la périphérie du monde par les tenants des industries de l'opinion », et à chercher « ces écritures qui s'engagent en faveur des humanités oubliées ».

Le livre de Galeano, écrit en 1998, répond parfaitement à ces définitions. L'écrivain uruguayen y dresse un bilan de l'état du monde au terme du XXème siècle. Un bilan révoltant. Et c'est une voix du Sud qui s'y exprime. Ainsi des premiers chapitres, où l'auteur rend justice à la formidable richesse des cultures du Sud et fait voler en éclats tous les lieux communs, tous les préjugés des gens du Nord. Puis Galeano passe en revue les tares d'un « monde à l'envers » : le sort qu'il fait à ses enfants, l'injustice, le racisme, le machisme, l'obsession sécuritaire, le commerce des armes, la guerre, la corruption des différents pouvoirs, la criminalité financière, le chômage, l'esclavage, le saccage de la planète, l'impunité des grandes multinationales, celle des anciens régimes dictatoriaux d'Amérique latine, la crétinisation d'une société de la consommation, des médias toujours plus puissants et répugnants. Un livre rébarbatif, à fuir à grandes enjambées ? Eh bien, non ! Car le rythme de Galeano est soutenu, plein de verve, animé d'une vraie colère. Il y a aussi, en contrepoint du texte principal, une myriade d'encadrés courts et percutants : des anecdotes et digressions humoristiques, poétiques ou grinçantes. Il faut souligner enfin le soin tout particulier apporté à cette édition, rehaussée de superbes gravures de l'artiste mexicain José Guadalupe Posada. A aucun moment, en tout cas, cette lecture ne m'a paru indigeste. Tout au contraire ! Et puis le final se veut résolument tourné vers des jours meilleurs. Il y est question des mouvements de résistance, du plus petit graffiti écrit sur un mur aux forums sociaux, en passant par le Mouvement des Sans-Terre. Galeano l'affirme avec Paulo Freire :

« nous sommes en marche ». Prenons, dit-il, au-delà du seul droit réservé au commun des mortels (voir, entendre et se taire), le droit de rêver, le droit de délirer, le droit de « porter les yeux au-delà de l'infamie, pour deviner un autre monde possible ».

Qui est Eduardo Galeano ?

Né à Montevideo, Uruguay, en 1940, il entre en journalisme en publiant des dessins et des caricatures politiques. Dès l'âge de vingt ans, il dirige différents journaux de gauche. Il publie, en 1971, un virulent essai, Les Veines ouvertes de l'Amérique latine. En 1973, expulsé de son pays natal, il trouve refuge en Argentine, où il crée la revue Crisis. Pour peu de temps, car là aussi la répression fait rage. De 1976 à 1985, date de son retour en Uruguay, c'est l'Espagne qui l'hébergera.

« Je me vis comme un conteur. Je reçois et je donne »

La palette de Galeano va donc du journalisme à la littérature. On imagine aisément l'homme, toujours en voyage, toujours prêt à la rencontre, toujours à l'écoute. Dans un entretien publié par le Courrier de l'Unesco, il dit ceci de lui-même : « Tous mes livres sont difficiles à classer. Il est difficile de distinguer ce qui est une fiction de ce qui n'en est pas une. Ce que je préfère, c'est raconter. Je me vis comme un conteur. Je reçois et je donne. C'est un aller et retour. J'écoute des voix et je les restitue sous forme de récit, d'essai, de livres inclassables où tous les styles et tous les genres se rejoignent. J'essaie de faire une synthèse qui aille au-delà des distinctions traditionnelles entre le conte, l'essai, le roman, le poème, le récit, la chronique. J'essaie de proposer un langage global car je crois que le langage humain rend cette synthèse possible. Il n'existe pas de frontière entre le journalisme et la littérature. (...) Le journalisme a ses vertus. (...) Il oblige à sortir de son micro-monde pour se plonger dans la réalité, danser au même rythme que les autres. Il oblige à sortir de soi-même, à écouter. » Mais si l'œuvre de Galeano est mémoire, elle n'est pas mémoire nostalgique. Elle ne se contente pas non plus de dénoncer. Elle se veut une étape vers un monde plus humain. « Aucune formule magique ne nous permettra de changer la réalité si nous ne commençons pas par la voir telle qu'elle est. Pour pouvoir la transformer, il faut commencer par l'assumer. » Ou encore : « Je suis un écrivain qui se sent défié par l'énigme et le mensonge, qui souhaite que

le présent ne soit pas une douloureuse expiation du passé et qui aimerait imaginer le futur au lieu de le subir : un chasseur de voix perdues, dispersées au hasard. »

Quelques titres

Outre Sens dessus dessous, j'ai beaucoup aimé le remarquable recueil de nouvelles Vagamundo, publié chez Actes Sud, Arles, 1985 (mais écrit en 1973). C'est sans doute là que Galeano donne la pleine mesure de son talent littéraire. Jours et nuits d'amour et de guerre, écrit en 1978, publié en Français chez Albin Michel en 1987 - 254 p., illustre parfaitement le travail de l'auteur : mille textes courts et forts - rencontres, récits, réflexions et portraits - témoignent d'une Amérique latine qui connut « le feu révolutionnaire », mais fut aussi « marécage de mort alimenté par les dictateurs ». Je n'ai pas encore lu, par contre, l'œuvre majeure de l'écrivain uruguayen, sa trilogie Mémoire du feu (Les naissances, Les Visages et les masques, Le Siècle du vent, tous trois publiés chez Plon), fresque historique de l'Amérique latine, depuis l'ère précolombienne jusqu'au XXème siècle, en passant par les violences de la conquête et de la colonisation. Impitoyable et magistral, si l'on en croit les prix et les éloges que cette œuvre lui a valu. Il me reste une qualité à mettre en exergue dans les livres de Galeano : la formidable sensualité qui s'en dégage. Amour, communion avec la nature, musique, cuisine, esprit communautaire et fraternel laissent entrevoir le monde meilleur tant désiré.

Ph. Schmetz

P.S. Malheureusement, certains livres de Galeano sont épuisés. Renseignez-vous auprès de votre libraire. Et, le cas échéant, il faudra peut-être fouiner dans les bouquinerie et les bibliothèques publiques.

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