

l'école

démocratique

Publication trimestrielle pour l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°26, juin 2006 • 2 euro

pisa 2003 mauvaise intégration?



pisa 2003

mauvaise intégration ou ségrégation sociale?

14 octobre 2006 journée d'étude à liège

l'école démocratique

Avenue des Volontaires 103, Bte 6
B-1160 Bruxelles

Tél.: +32 (02) 735 21 29

Courriel: aped@ecoledemocratique.org

Site: www.ecoledemocratique.org

Une publication trimestrielle de l'Appel
pour une école démocratique (Aped).

Existe également en néerlandais.

Comité de rédaction: Tino Delabie, Nico

Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe

Schmetz, Hugo Van Droogenbroek.

Maquette et mise en page: jean-marie gilson

Abonnements

Abonnement simple: 8 euro

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

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte
000-0572257-54 de l'Aped.

France: nous envoyer un chèque
au nom de Nico Hirtt.

Articles

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

Droit de copier

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



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

ÉDITORIAL

Après le meurtre de la gare Centrale (pour un MP3) et la triple agression raciste (et doublement meurtrière) d'Anvers, tout le monde s'y accorde : il faut faire quelque chose. Une société où on tue pour la possession d'un objet somme toute bien futile, où on tue parce que la personne n'a pas la « bonne » couleur de peau, une telle société est bien malade. Il n'y a évidemment pas de recette miracle. Mais beaucoup pointent l'importance de l'Education. Certains n'hésitent pas à tomber dans la plus pure démagogie derrière des apparences progressistes. Ainsi Laurette Onkelinx (PS) s'apprête à faire campagne pour les prochaines élections communales à Schaerbeek sur le thème : « un enseignement gratuit et de qualité pour tous ». On croit rêver. Quoi ? Celle-là même qui il y a tout juste 10 ans liquidait 3000 emplois dans l'enseignement francophone ? Imitant en cela Elio Di Rupo -son actuel président de parti - qui en avait fait de même trois ans plus tôt ? Celle dont le parti a voté la loi de (dé)financement en 88 ? Elle ose faire campagne sur l'enseignement en espérant qu'on va la croire ? Si l'enseignement n'est pas gratuit, c'est essentiellement parce que le budget fédéral qui lui est consacré est insuffisant. On crée ainsi des inégalités entre riches et pauvres. Et on ne peut pas demander aux communes de les compenser car ce seraient les communes les plus pauvres qui devraient dépenser le plus. Le Professeur Deschamps trouve pourtant que trop d'argent est consacré à l'école du côté francophone. « Comme nous sommes plus pauvres, nous devrions dépenser moins qu'en Flandre », voilà en substance son raisonnement. Comme si les pauvres n'avaient pas autant besoin d'un bon enseignement ! Nous lui répondons dans ce n°.

Comme nous répondons d'ailleurs aux racistes en col blanc. Ceux-là ne tirent pas sur les nounous d'origine Africaine. Ils se contentent d'asséner des phrases du type : « S'il y a tant d'inégalités à l'école, c'est à cause de la présence de nombreux allochtones. Ceux-ci font d'ailleurs baisser le niveau moyen ». Nico Hirtt démontre dans le dossier principal de ce n° que l'affirmation ne tient pas la route. Elle est totalement caduque du côté francophone. En Flandre, fondamentalement, elle ne résiste pas non plus à l'analyse. Le problème est largement social plutôt qu'ethnique. Et là nous disposons de pistes sérieuses (voir nos n° précédents et ...notre prochaine campagne !) pour s'attaquer au problème.

Le combat pour la démocratisation de l'enseignement sera encore long. Mais nous ne pouvons plus faire semblant d'ignorer le chemin. Alors rendez-vous dès la rentrée et d'ici-là reposez-vous bien !

Jean-Pierre Kerckhofs

PISA 2003 • HANDICAP CULTUREL, MAUVAISE INTÉGRATION OU SÉGRÉGATION SOCIALE?

PISA 2003 et les mauvais résultats des élèves issus de l'immigration. Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale ?

Dans un rapport(1) publié à la mi-juin 2006, l'OCDE s'est penchée sur les compétences scolaires des élèves issus de l'immigration, telles qu'elles ressortent de la vaste étude internationale PISA 2003(2). Ce document montre que «de nombreux pays développés ne parviennent pas à aider les enfants issus de l'immigration à s'intégrer dans la société par l'instruction. (...) Ces enfants accusent (souvent) un retard scolaire de plus de deux ans par rapport à leurs camarades autochtones». Certains pays sont spécialement montrés du doigt dans le rapport de l'OCDE, et parmi eux la Belgique. De tous les pays de l'OCDE, c'est en Belgique que l'écart entre les résultats des enfants allochtones et celui des enfants autochtones est le plus élevé. Avec cependant une subtile différence selon les communautés : la Flandre est «championne» pour les écarts entre autochtones (nés en Belgique et ayant au moins un parent également né en Belgique) et enfants de «deuxième génération» (nés en Belgique, de parents étrangers), alors que nos deux communautés partagent le record mondial pour les écarts entre enfants autochtones et enfants de «première génération» (nés à l'étranger).

Si le rapport de l'OCDE est passé relativement inaperçu en Communauté française - où la classe politique dominante et les grands médias semblent davantage préoccupés par l'avenir des courses de Formule 1 et par les scandales politico financiers que par les problèmes d'enseignement -, il a, en revanche, fait grand bruit au nord de notre pays, où le ministre Vandembroucke a même fait diffuser, le jour de sa publication, une note reprenant l'essentiel des leçons qui s'en dégagent pour la Flandre(3).

Dans certains milieux flamands de gauche, bouleversés par la récente série de meurtres et d'agressions racistes, le rapport de l'OCDE a été accueilli comme une nouvelle preuve d'une «xénophobie typiquement flamande». Au contraire, dans les milieux proches du gouvernement, ces résultats semblaient venir conforter l'idée que les importants écarts de résultats aux tests PISA s'expliqueraient au moins en partie par les mauvais scores des élèves issus de l'immigration. Ceux-ci souffriraient d'un «handicap culturel et linguistique», résultat de leur «mauvaise intégration» dans la société flamande. Ainsi, le ministre et les autorités éducatives de Flandre continuent-ils d'affirmer que «het Vlaamse onderwijs behoort tot het beste ter wereld»(4), puisque les résultats moyens y sont excellents. Pour réduire les écarts entre les meilleurs et les moins bons, il suffirait donc d'assurer une meilleure «intégration culturelle» des populations immigrées : par exemple en conditionnant l'octroi d'aides sociales ou l'accès aux logements sociaux à l'apprentissage préalable du néerlandais.

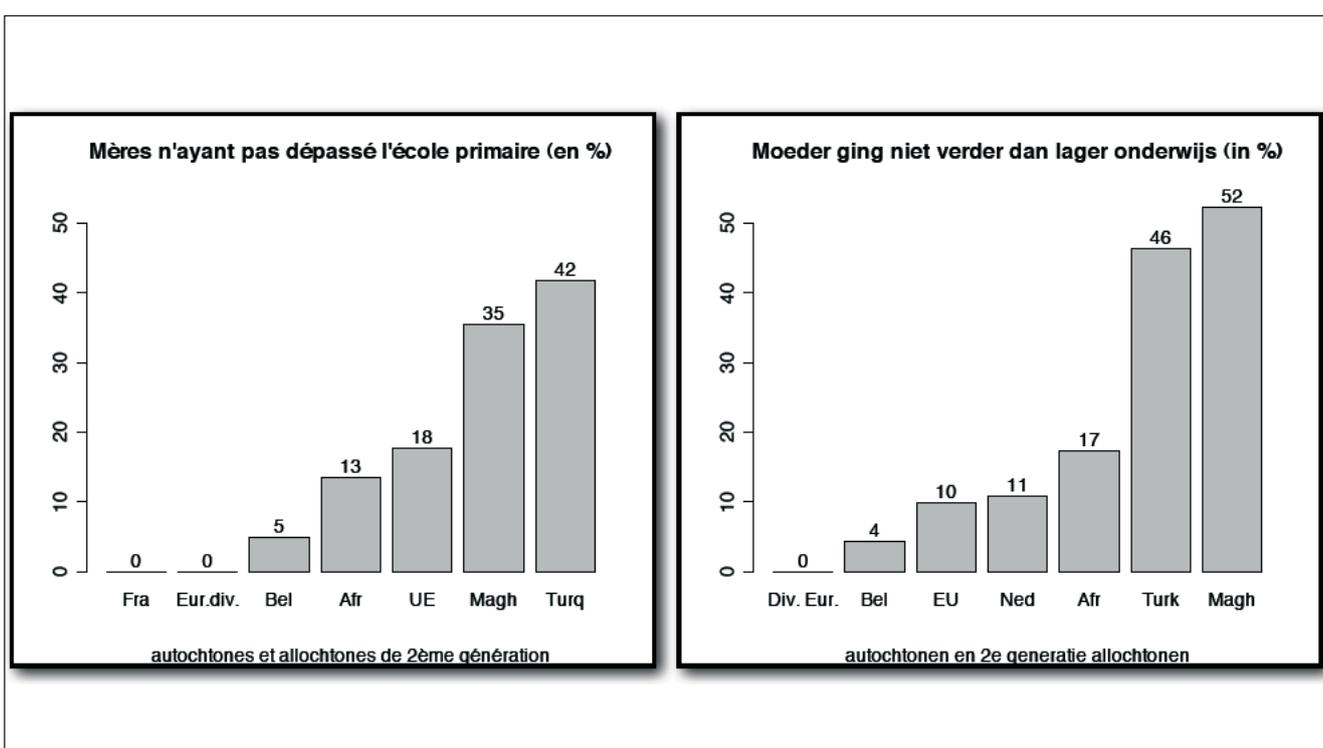
Dans ce concert de silences (au Sud) et d'accablements feints ou sincères (au Nord), personne n'a estimé devoir s'interroger sur la pertinence des conclusions de l'OCDE. Or, le rapport du centre de réflexion stratégique du capitalisme mondial souffre pourtant d'importantes lacunes. Malgré son caractère volumineux (234 pages), ce document se contente en effet d'effectuer des comparaisons globales entre les élèves autochtones et ceux issus de l'immigration.

Le principal défaut de cette méthode, c'est que l'on compare deux populations (autochtones et immigrés) sans se demander si une telle comparaison est pertinente pour le caractère étudié (les résultats en math ou en lecture par exemple). Les différences observées sont-elles réellement liées à l'origine nationale ou ne sont-elles que le reflet de variables cachées, liées par exemple au statut social ? Prenons un exemple, pour mieux faire comprendre le problème : si l'on comparait les résultats aux tests PISA des élèves qui possèdent un coûteux iPod Apple dernier cri avec ceux des élèves qui utilisent un vulgaire lecteur MP3 de fabrication taiwanaise, on observerait sans aucun doute de meilleurs résultats, en math et en lecture, pour les premiers. Est-ce à dire que la qualité sonore du matériel à la pomme favoriserait le fonctionnement des neurones ? Non, bien sûr. Mais il se fait que le coût de l'iPod le réserve généralement à des jeunes d'un certain niveau social. Ceux-là même qui, par des mécanismes de ségrégation que nous avons déjà longuement expliqués dans d'autres articles, sont aussi les plus enclins à obtenir de bons résultats scolaires. Ne pourrait-il pas en être ainsi avec les résultats des enfants issus de l'immigration ? En lisant le rapport de l'OCDE, nous avons en tout cas des raisons d'être prudent puisque, suite à notre enquête de 1996 en province du Hainaut(5), nous avons déjà montré que les inégalités de réussite scolaire entre enfants autochtones et enfants issus de l'immigration méditerranéenne ou du tiers-monde disparaissaient lorsqu'on comparait les élèves à origine sociale égale.

Enfin, le groupe des immigrés est traité, dans le rapport OCDE, comme un groupe homogène. Les seules ventilations opérées concernent les élèves de première et de seconde génération. A une petite exception près, aucun des multiples tableaux et graphiques proposés par l'OCDE ne fait de distinction selon la nationalité des populations immigrées. Or, une telle ventilation réserve de fortes surprises dans le cas de la Belgique...

Immigration et appartenance sociale

Personne ne contestera que les élèves issus de l'immigration sont aussi ceux qui appartiennent aux classes sociales les plus pauvres. En revanche, il est plus difficile de se faire une idée correcte de l'ampleur de cette réalité. Une première façon de l'appréhender est d'interroger la base de données PISA quant au niveau d'études des parents. Dans les graphiques suivants, nous examinons combien d'élèves ont une mère n'ayant pas dépassé le niveau de l'école primaire. On observe la surreprésentation extrême des familles d'origine turque ou maghrébine dans ces milieux au capital scolaire très faible. On remarque aussi que c'est en Flandre que le niveau de scolarisation des mères de ces élèves-là est le plus faible.



Un deuxième critère de statut social est l'accès à l'emploi. Que nous apprend son étude ? Premièrement, que les pères de familles immigrées sont plus souvent en défaut d'emploi que les autochtones. Deuxièmement, que les enfants de deuxième génération (souvent d'origine maghrébine ou turque) ont plus souvent un père sans emploi que les enfants de première génération. Enfin, troisièmement, on constate que c'est en Flandre (où les taux de chômage sont pourtant les plus faibles !) que la discrimination à l'emploi est la plus forte.

A partir de trois indicateurs - le niveau d'étude des parents, le métier des parents, le niveau de possessions matérielles à domicile - les concepteurs de PISA ont construit un indice synthétique appelé indice «ESCS» («economic, social and cultural scale»). Celui-ci peut prendre une valeur positive (pour les plus «riches») ou négative (pour les plus «pauvres»)(6).

Voici les valeurs moyennes de l'indice ESCS, pour les autochtones et pour les élèves allochtones de deuxième génération, selon leur origine nationale. Les données ont été classées par valeurs d'indice décroissantes.

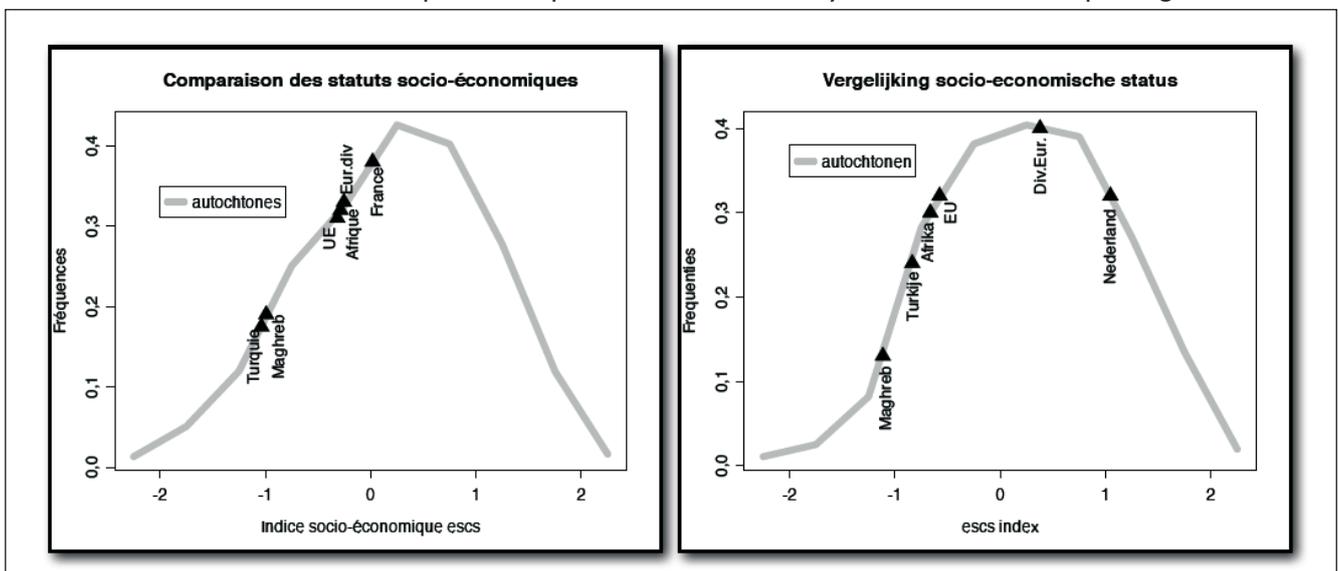
Au bas du tableau, on trouve bien les élèves d'origine maghrébine et turque, mais pas les Africains de la Communauté

Valeur moyenne de l'indice socio-économiques (ESCS), selon l'origine nationale (élèves de deuxième génération et autochtones)			
Communauté française		Communauté flamande	
Autochtones	0,237	Pays Bas	1,046
France	0,018	Autochtones	0,263
Europe divers	-0,254	Europe divers	0,377
Afrique	-0,286	EU	-0,576
UE	-0,316	Afrique	-0,664
Maghreb	-0,992	Turquie	-0,836
Turquie	-1,038	Maghreb	-1,115

française qui appartiennent, en moyenne, à des couches sociales un peu plus élevées. En haut du tableau cette fois, on voit caracoler loin en tête les «immigrés fiscaux» Hollandais de Flandre.

Pour mieux comprendre ce que représentent ces niveaux ESCS, il est intéressant de comparer la position moyenne des allochtones sur l'échelle socio-économique avec la façon dont s'y distribuent les autochtones.

C'est ce que nous faisons dans les deux graphiques suivants : la courbe grise représente la distribution des élèves autochtones selon l'indice ESCS; les points indiquent le niveau ESCS moyen des élèves de chaque origine nationale.

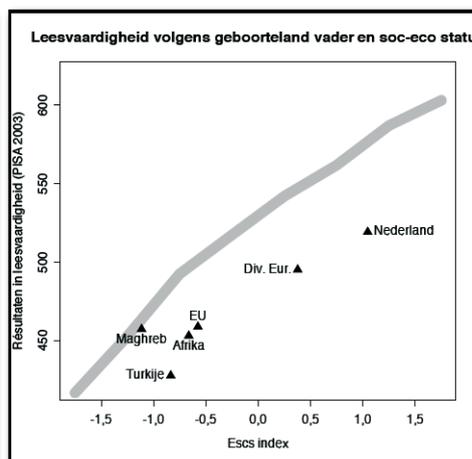
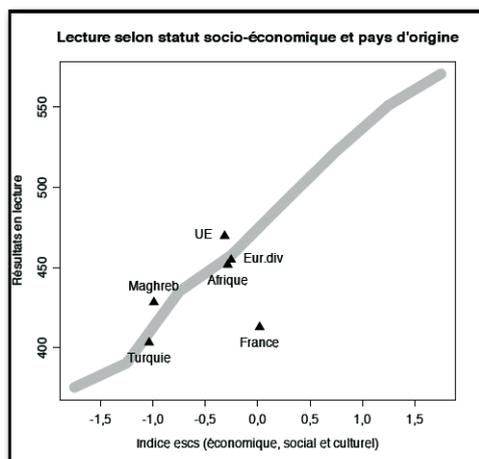
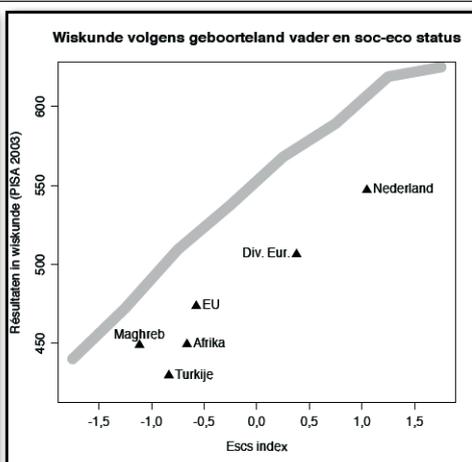
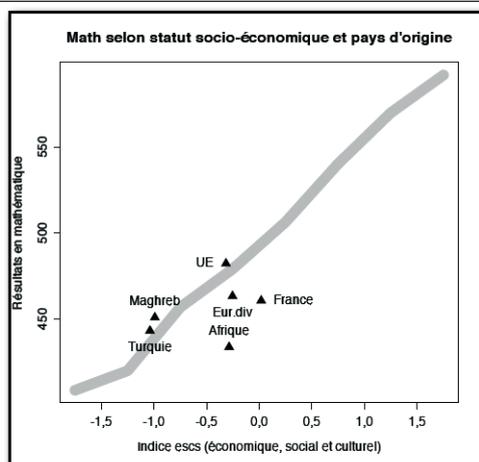


On voit bien combien les élèves d'origine turque et maghrébine appartiennent aux couches les plus pauvres des populations scolaires. En Flandre, le niveau ESCS moyen des élèves de deuxième génération d'origine maghrébine n'est que de -1,11. Parmi eux, à peu près la moitié (47,9% exactement) se situent en dessous de -1,11 et l'autre moitié (52,1%) est au-dessus. Or, si l'on considère les élèves flamands autochtones, on calcule que 95,1% sont au-dessus (et souvent loin au-dessus) du niveau ESCS -1,11. Ainsi, seuls 4,9% des élèves autochtones flamands partagent le niveau social de la moitié la plus pauvre des allochtones maghrébines de Flandre.(7)

En d'autres mots, les élèves allochtones - turcs et maghrébines particulièrement - ne proviennent pas de milieux «un peu plus pauvres» que les autochtones. Ils appartiennent généralement aux couches de l'extrême pauvreté et c'est à cette aune-là qu'il convient de mesurer leurs prestations scolaires.

Les allochtones font-ils moins bien... que les autres pauvres ?

Ce que montre le rapport de l'OCDE, c'est que les élèves allochtones (et en particulier ceux de 2e génération, d'origine turque ou maghrébine) réussissent moins bien que les petits Belges d'origine. Mais cette information n'en est pas une. A vrai dire, le contraire aurait été étonnant. Notre pays, la Belgique, est l'un de ceux où les inégalités sociales devant l'école sont les plus criantes. Nulle part au monde, du moins dans le monde riche des pays membres de l'OCDE, la ségrégation sociale des élèves en filières ou en niveaux d'enseignement distincts ne frappe aussi durement que dans les écoles de Flandre, de Bruxelles et de Wallonie.(8) Dans ces conditions, faut-il s'étonner si les plus pauvres parmi les pauvres, ce que sont la plupart des allochtones de deuxième génération, se retrouvent au bas de la hiérarchie des résultats scolaires ? La question pertinente à poser n'est donc pas : «Les jeunes issus de l'immigration réussissent-ils plus ou moins bien que les jeunes Belges ?», mais plutôt : « réussissent-ils plus ou moins bien que les jeunes Belges de même origine sociale ? ». Dans les graphiques qui suivent,



la ligne grise indique le niveau moyen obtenu (en math ou en lecture) par l'ensemble des élèves (essentiellement autochtones) selon leur niveau socio-économique (ESCS). Quant aux points (triangles noirs), ils indiquent la position des élèves allochtones de chaque nationalité sur le même système d'axe : indice ESCS moyen et score moyen en mathématique (ou en lecture).

Lorsque l'un de ces points se situe à peu près sur la ligne grise, cela signifie que les élèves allochtones correspondants obtiennent plus ou moins des résultats équivalents à ceux des élèves autochtones de même origine sociale qu'eux. En revanche, lorsqu'un point se situe sous la ligne grise, cela signifie que les élèves allochtones font moins bien que les «Belges» ayant le même statut socio-économique.

Commençons par les résultats pour la Communauté française (graphiques de gauche). Pour la plupart des élèves allochtones - en particulier ceux issus d'un pays maghrébin, de Turquie ou d'un pays européen (hormis la France) - notre hypothèse se vérifie parfaitement : les résultats en mathématique et en lecture sont à peu près au niveau que l'on obtient pour les autres élèves ayant le même indice ESCS. Les seules véritables exceptions concernent les élèves d'origine africaine, mais uniquement pour les résultats en mathématique, et les petits Français que l'on peut difficilement qualifier d'immigrés...

On ne peut donc guère parler, en Communauté française, d'une inégalité scolaire d'origine ethnique ou culturelle, qui viendrait s'ajouter aux inégalités scolaires d'origine sociale.

La situation est différente dans le cas de la Flandre. Seuls les élèves d'origine maghrébine y obtiennent des résultats équivalents (en lecture) ou proches (en mathématiques) de ceux des autochtones de même niveau social. Les autres allochtones se situent nettement sous le niveau moyen (à origine sociale égale). Et même si, ici aussi, on devra laisser de côté le cas des Néerlandais (curieusement similaire à celui des Français au sud), force est de constater qu'il semble bien y avoir, en Flandre, des mécanismes de ségrégation scolaire liés à l'origine ethnique ou nationale et qui viennent s'ajouter aux inégalités d'origine sociale.

Mais peut-on mesurer plus précisément l'impact respectif des deux formes d'inégalité, socio-économique d'une part, ethnico culturelle de l'autre ? Oui, et voici comment.

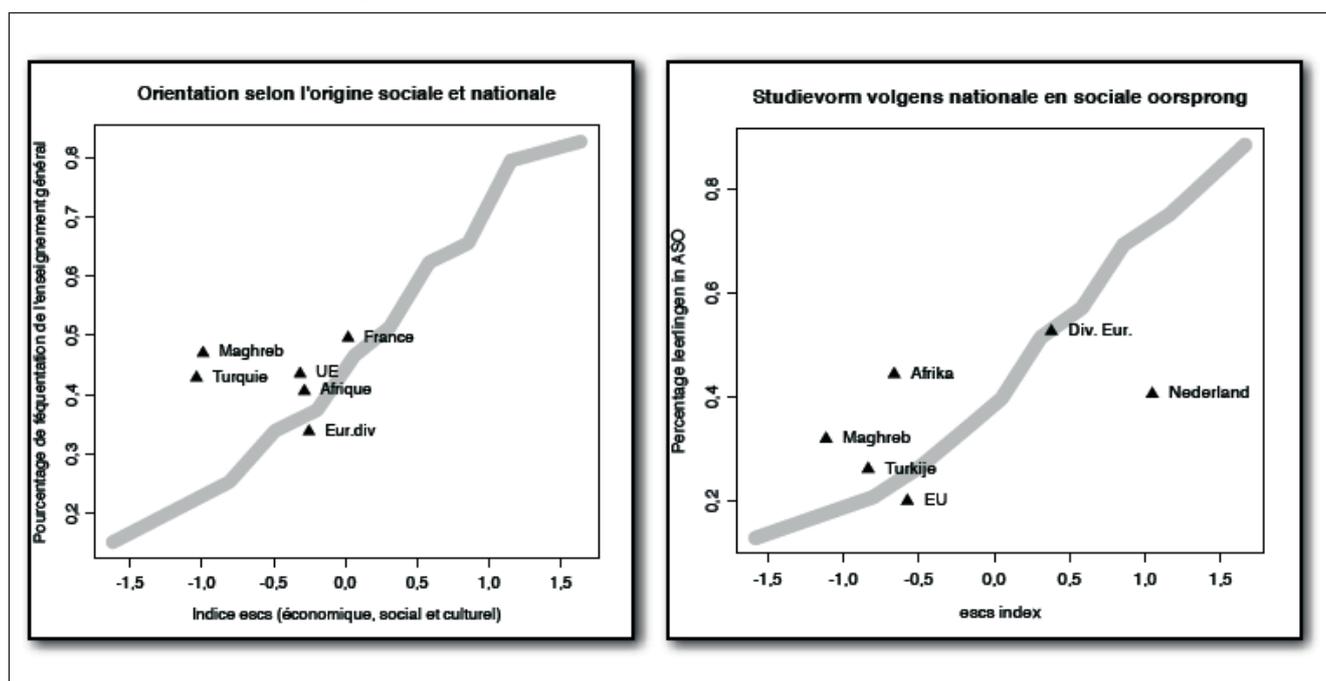
En mathématique, l'écart moyen entre les élèves autochtones et les élèves allochtones maghrébins de seconde génération est de 63 points en Communauté française. Si nous considérons maintenant, non plus l'ensemble des élèves, mais uniquement ceux qui ont un indice socio-économique (ESCS) inférieur à -0,8 (ce qui est le cas de 50% des élèves d'origine maghrébine), alors on constate que l'écart entre autochtones et allochtones de deuxième génération se réduit à seulement 6 points. En d'autres termes, on peut dire que, pour ces 50% d'élèves

		Ecart entre allochtones turcs et autochtones			Ecart entre allochtones maghrébins et autochtones		
		Tous	escs < -0.8	escs < -1	Tous	escs < -0.8	escs < -1
Com. française	Math	- 71	- 18	- 21	- 63	- 6	+ 5
	Lecture	- 76	- 8	- 1	- 62	- 2	0
Com. flamande	Math	- 137	- 57	- 39	- 118	- 26	- 22
	Lecture	-115	- 60	- 49	- 85	-11	-9
Pourcentage de l'effectif d'allochtones (2e génération) concerné							
Communauté française		100%	54%	41%	100%	50%	41%
Communauté flamande		100%	45%	37%	100%	61%	54%

maghrébins-là (les plus pauvres), leurs faibles résultats en mathématiques (par rapport au niveau moyen de la Communauté française) s'expliquent pour 10% seulement par des facteurs liés à leur origine nationale (langue, religion, aspect physique,...) et pour 90% par leur appartenance sociale (études et profession des parents, niveau de richesse...). Si l'on resserre encore la sélection, en prenant un indice ESCS inférieur à -1,0, les résultats des allochtones maghrébins passent même 5 points au-dessus de ceux des autochtones. Vous retrouvez ces deux constats sur la première ligne, à droite, de ce tableau. Les autres éléments du tableau reprennent le même raisonnement, pour la lecture, pour les allochtones d'origine turque et pour la Communauté flamande. Les deux dernières lignes du tableau indiquent le pourcentage de l'effectif concerné par le niveau ESCS sélectionné.

Concentrons-nous sur les résultats de la Communauté flamande. On observe par exemple que l'écart en mathématique, qui est de 137 points en moyenne pour les «Turcs» et de 118 points pour les «Maghrébins», se réduit à 39 et 22 points respectivement lorsqu'on compare les élèves à origine sociale égale. En d'autres mots, pour ces couches sociales-là (qui représentent respectivement 37% et 54% des allochtones concernés), il subsiste manifestement un élément d'inégalité liée à l'origine nationale, mais il ne représente que 28% (Turcs) à 18% (Maghrébins) de l'écart moyen par rapport aux autochtones. Le reste (72% et 82%) s'explique par l'appartenance socio-économique des allochtones. En lecture, les résultats sont un peu plus contrastés, mais la tendance demeure semblable.

Si l'on considère le taux de maintien dans l'enseignement général, les choses sont encore plus frappantes. Voici donc, toujours sur le même principe d'un classement par origine sociale, les pourcentages d'élèves qui fréquentent toujours l'enseignement général à l'âge de 15 ans.



Surprise ! Cette fois, dans les deux communautés linguistiques, les allochtones (à l'exception des Hollandais) font aussi bien, et même souvent mieux que les autochtones (à origine sociale égale). En particulier, les Maghrébins (dans les deux communautés), les Turcs (en Communauté française) et les Africains (en Flandre) se maintiennent davantage dans l'enseignement général que leurs condisciples autochtones de même statut socio-économique. Ce résultat se confirme même si l'on ne considère que les élèves n'ayant pas encouru de retard scolaire.

Conclusions

Notre étude montre que, **dans l'enseignement francophone, les déterminants socio-économiques suffisent à rendre compte des résultats scolaires des enfants issus de l'immigration, sans qu'il soit nécessaire d'ima-**

giner l'action supplémentaire de facteurs spécifiquement liés à l'origine nationale. Ceci confirme pleinement la thèse que nous avons déjà formulée, voici dix ans, sur base de notre enquête en province du Hainaut. Du côté néerlandophone, il faut nuancer ce constat. En Flandre, il subsiste manifestement un effet propre à l'origine nationale et indépendant de l'origine sociale. Mais on observe aussi que cet effet est très variable selon les nationalités. **Pour les jeunes Flamands d'origine maghrébine, les facteurs liés à l'origine nationale expliquent 10 à 20 % de leur écart par rapport à la moyenne flamande aux tests PISA. Les 80 à 90% restants s'expliquent par leur appartenance sociale. Chez les jeunes d'origine turque, l'effet propre à cette origine grimpe à 30 ou 40%.** L'explication de cette différence entre Turcs et Maghrébins doit peut-être être cherchée dans une analyse plus fine de l'origine sociale. Les jeunes Flamands d'origine turque sont souvent les enfants de travailleurs immigrés venus (se faire) exploiter (dans) les mines de charbon limbourgeoises. Ces charbonnages sont désormais fermés, faisant de la province du Limbourg la plus pauvre de Flandre. On peut donc s'interroger : est-ce bien l'origine turque qui agit ici ou est-ce plutôt l'origine limbourgeoise ?

Nous avons aussi montré que l'impact des facteurs d'origine culturelle et ethnique est très sensible au choix des indicateurs de réussite scolaire, particulièrement en Flandre. Cet impact est maximal, pour les allochtones de Flandre, lorsqu'on mesure la réussite scolaire au moyen du niveau de compétence PISA en mathématique. En revanche, **il disparaît, même en Flandre, lorsqu'on mesure le niveau de réussite scolaire au moyen du taux de maintien dans l'enseignement général.** Peut-être ces constats s'expliquent-ils en partie par la nature très particulière des tests PISA.

Tout ceci ne signifie nullement qu'il n'y aurait pas de discrimination à l'égard des jeunes allochtones. Au contraire, ils en subissent deux. Premièrement, les jeunes issus de l'immigration (et leurs parents) sont discriminés sur le plan social et économique : dans l'accès au logement, dans l'accès à l'emploi, dans l'accès à certaines aides sociales,... Deuxièmement, ils subissent, tout comme les jeunes autochtones issus des familles les plus pauvres, une discrimination à l'école. Par ses structures, son mode de fonctionnement, ses moyens insuffisants, ses programmes... l'enseignement tend à reproduire les inégalités sociales en les transformant en inégalités de niveau et d'orientation scolaires.

Les jeunes allochtones ne sont ni des handicapés linguistiques, ni des déficients culturels. Ils souffrent simplement, comme tous les enfants du peuple, d'un manque cruel d'encadrement à l'école, d'une ségrégation systématique vers des écoles ghettos et d'une orientation massive vers des filières de relégation dès les premières années de l'enseignement secondaire. La solution à la réalité inadmissible mise en lumière par le rapport de l'OCDE ne réside donc certainement pas dans le renforcement de politiques dites « d'intégration », qui stigmatisent injustement les racines culturelles des allochtones; elle ne réside pas davantage (pour la Flandre) dans des politiques d'apprentissage forcé du néerlandais. La solution doit être cherchée à deux niveaux. D'abord hors de l'école, dans des politiques qui garantissent les droits sociaux fondamentaux, comme le droit au logement décent et à l'emploi stable.

Deuxièmement dans l'école, en s'attaquant courageusement aux facteurs qui expliquent le très haut niveau d'inégalité et de ségrégation sociale dans l'enseignement belge, qu'il soit francophone ou flamand : le sous-financement de l'enseignement primaire, la sélection hiérarchisante et trop précoce dans l'enseignement secondaire et l'organisation de l'enseignement en un vaste libre marché, dominé par la concurrence et la ségrégation sociale.

Que mesurent réellement les tests «PISA» ?

Le but annoncé par les initiateurs de l'étude internationale PISA est d'évaluer, non des connaissances, mais plutôt des «compétences»¹⁰. La principale motivation officielle de ce choix est d'obtenir des résultats qui soient aussi indépendants que possible des particularités des programmes de cours de chaque pays. Mais il y a une autre motivation, qui n'est pas explicitement formulée car beaucoup plus idéologique, et qui tient au fait que l'enquête PISA émane de l'OCDE, ce grand «think-tank» du capitalisme international. Cet organisme plaide, depuis plus de dix ans, en faveur d'une réforme profonde des systèmes d'enseignement en vue de mieux les adapter aux demandes économiques actuelles : flexibilité, adaptabilité, différenciation, instrumentalisation en fonction des besoins pratiques de l'industrie, etc. L'un des axes de cette «nouvelle politique éducative» est de réserver les savoirs abstraits de haut niveau - comme le calcul algébrique ou le calcul différentiel en mathématique - à ceux qui en auront réellement besoin et de concentrer les efforts d'instruction du plus grand nombre sur l'acquisition de «compétences de base» (arithmétique, capacité de lecture, sens de l'initiative, capacité de résoudre des problèmes,...), qui pourront être exploitées de manière flexible dans un environnement de production en perpétuelle mutation. L'objectif de l'OCDE - et la teneur des rapports qu'elle publie sur base des résultats de l'enquête le prouve abondamment - était de disposer d'un thermomètre lui permettant de distribuer les bonnes et les mauvaises notes aux élèves-Etats, selon leur diligence ou leur réticence à mettre en oeuvre sa politique d'enseignement.

Dès lors, si les «points» que fournit PISA en mathématique, par exemple, mesurent assurément certaines compétences propres à cette discipline, ils laissent aussi de côté des pans entiers de ce qui devrait constituer une bonne formation mathématique. Et puisque, d'une part, les pays n'avancent pas au même rythme dans la mise en adéquation de leur enseignement avec les recommandations de l'OCDE et que, d'autre part, ils conservent, au niveau des programmes, des particularités nationales fortes, on ne peut pas vraiment considérer qu'ils sont égaux devant les tests PISA. C'est un peu comme si, pour comparer les pays sur le plan des performances sportives, on se limitait à une épreuve de pétanque... En d'autres mots, les classements de pays suivant leurs résultats moyens aux tests PISA ne nous apprennent pas grand-chose, car ils ne permettent pas de faire la part entre ce qui résulte réellement d'une efficience plus ou moins grande des systèmes d'enseignement (sur le plan pédagogique, structurel ou budgétaire) et ce qui témoigne davantage des spécificités des programmes ou de leur conformité avec les visions éducatives professées par l'OCDE.

Alors, à la poubelle, PISA ? Pas si vite ! Si les comparaisons entre les moyennes des pays ne sont guère significatives des performances nationales en mathématiques, on peut en revanche supposer que les élèves d'un même pays devraient, quant à eux, être égaux devant les tests. Du moins, si l'enseignement de ce pays est organisé de façon démocratique, égalitaire. Dès lors, PISA s'avère un puissant outil pour qui veut comparer les pays, non sur le plan de l'efficience moyenne des systèmes éducatifs, mais sur le plan de leur équité. D'autre part, au-delà des tests de compétences et des points qu'ils produisent, PISA est aussi une formidable base de données sur les caractéristiques sociales et culturelles des élèves ainsi que sur les pratiques pédagogiques des établissements scolaires.

1) *Where Immigrant Students Succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD, Paris, juin 2006. ISBN 91-64-023607

2) *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*. Rappelons que l'enquête PISA porte sur les élèves âgés de 15 ans, dans les pays membres de l'OCDE et quelques autres pays participants.

3) Frank Vandebroucke, *Toelichting bij de Vlaamse resultaten in «Where immigrant students succeed», 15 mai 2006.*

4) Frank Vandebroucke, *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in geijke kansen*, Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009.

5) N. Hirtt, J.P. Kerckhofs, *Inégaux devant l'école - Enquête en province du Hainaut sur les déterminants de l'inégalité scolaire*, Aped, Bruxelles, 1997.

6) L'indice ESCS est normalisé de telle façon que sa valeur moyenne, pour l'ensemble des pays de l'OCDE, soit égale à zéro, et son écart-type égal à l'unité.

7) Ces résultats doivent toujours être pris avec prudence, eu égard à la faible représentativité des échantillons : la population PISA ne compte que 52 élèves allochtones d'origine maghrébine en Flandre et guère plus d'origine turque en Communauté française.

8) Lire, à ce sujet, notre premier article de la série «PISA 2003» : Nico Hirtt, «Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique», *L'école démocratique* n°22, avril-juin 2005. Disponible en ligne à l'adresse : http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=261

VRAIMENT TROP D'ARGENT?

Jean-Pierre Kerkchofs, Président de l'Aped (4)

Dans un document récent (1), Robert Deschamps estime que la Communauté Française de Belgique dépense beaucoup d'argent pour son enseignement. Les mauvais résultats de notre enseignement mis en évidence dans les études internationales (2) ne pourraient donc en aucun cas s'expliquer par le facteur financier. Cette prise de position appelle, me semble-t-il, une réponse en plusieurs temps. Tout d'abord, si on veut discuter nos dépenses d'enseignement, il faut pouvoir établir plusieurs types de comparaisons. R Deschamps privilégie les comparaisons avec la Flandre d'une part et celles avec les pays étrangers d'autre part. Je pense qu'il faut également comparer l'évolution des dépenses dans le temps pour une même entité.

Rappelons d'abord que si les Communautés sont compétentes en ce qui concerne les politiques d'enseignement dans notre pays, elles sont essentiellement financées par des dotations fédérales. L'Etat fédéral est donc indirectement responsable du financement de l'enseignement en Belgique. Même si l'argent qu'il y consacre est dépensé de manière autonome par chaque Communauté et que celles-ci peuvent décider de rajouter des fonds propres (faculté toute théorique en ce qui concerne la Communauté française).

Au début des années 80, la Belgique consacrait 7 % de son PIB à l'enseignement. La totalité des dépenses publiques d'enseignement est aujourd'hui inférieure à 6 %. Cette différence représente plus de 2,65 milliards d'euros. Il s'agit d'une masse d'argent non négligeable qui serait à répartir entre les Communautés. La situation sociale actuelle est bien pire que celle du début des années 80. Le rôle social de l'enseignement n'en est que plus important. Il est donc regrettable que les nombreux moyens de remédiations, rattrapages, etc. possibles à cette époque ne le soient plus maintenant. Sous entendre qu'il n'y a pas de lien entre la loi de

financement de 89 (en l'occurrence loi de définancement) et la déliquescence de l'enseignement qui s'en est suivie est pour le moins hasardeux.

Venons en à la comparaison avec la Flandre. R Deschamps s'étonne que les deux Communautés principales de notre pays dépensent la même somme par élève alors que la Flandre est plus riche. Premièrement, rappelons que les dotations fédérales sont allouées selon des critères objectifs liés au nombre d'élèves et pas du tout à la richesse de l'une ou l'autre Communauté. Deuxièmement, il est pour le moins étonnant de considérer que les élèves provenant de régions moins riches devraient voir leur enseignement moins bien financé.

Avec de tels raisonnements, on pourrait tout aussi bien s'étonner que les dépenses d'enseignement en Hainaut se fassent sur base des mêmes critères que dans le Luxembourg alors que le Hainaut est moins riche. Les élèves hennuyers auraient-ils moins besoin de bonnes écoles que leurs camarades de la Belle Province ? A tout prendre, n'est-ce pas plutôt l'inverse qui serait vrai ? Il est bien connu que c'est dans les milieux socialement défavorisés que l'importance des taux d'encadrement est la plus grande. C'est par conséquent dans ces milieux là que les dépenses devraient être plus importantes. C'est d'ailleurs ce qui est admis et pratiqué par le système de discriminations positives (D+). Pourquoi en irait-il autrement entre les jeunes francophones et néerlandophones ?

Dans le même ordre d'idée, R Deschamps propose de comparer les dépenses de la Communauté Française par rapport aux différents pays membres de l'OCDE en tenant compte de son PIB par habitant. Si on peut admettre que les différences de PIB/hab entre pays reflètent au moins en partie des différences objectives de coût de la vie dans ces pays, il n'en est pas de même à l'intérieur de la Belgique. Il n'y a donc aucun sens -

sur ce critère - à comparer les dépenses de la CF avec celles des autres pays de l'OCDE. Ce sont les dépenses belges qu'il faut prendre en compte. Par ailleurs, la notion de PIB communautaire a-t-elle seulement un sens ? Le PIB Régional peut s'évaluer assez simplement car il repose sur des données territoriales. Mais pour les Communautés ? Beaucoup de Flamands et de Wallons travaillent à Bruxelles et contribuent à son PIB. Comment ventiler vers les différentes Communautés ? Il est vrai que si on compare les dépenses d'enseignement en % du PIB pour les différents pays de l'OCDE, la Belgique se classe plutôt bien. Si on regarde les dépenses/élève, on constate que la place de la Belgique est plus ou moins conforme à sa place dans le classement du PIB/hab avec un petit avantage tout de même en ce qui concerne les dépenses pour le secondaire et le supérieur. Que conclure de cette constatation ? R Deschamps en déduit évidemment que nous dépensons trop. En matière de comparaison internationale, on peut toujours lorgner sur qui on veut. Personnellement, je préfère lorgner sur les meilleurs. Les meilleurs, ce sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats moyens, mais aussi et surtout - pour moi - ceux qui ont des systèmes éducatifs plus égalitaires. Dans les deux cas, il s'agit des pays scandinaves. On constate également que ce sont eux qui dépensent le plus pour leur enseignement. J'ai beaucoup de mal à croire qu'il s'agisse d'un hasard. Et je préférerais que la Belgique s'aligne sur ces pays plutôt que sur d'autres en matière de financement de son enseignement. D'autant plus que les résultats de PISA sont surtout influencés par les dépenses dans le

primaire vu que l'étude a été menée sur des élèves de 15 ans c à d loin d'avoir terminé leurs études secondaires. Or, c'est à ce niveau que les dépenses de la Belgique sont les plus éloignées de celles des pays scandinaves

Il reste vrai que l'enseignement en Belgique atteint des performances largement inférieures à celles qu'on pourrait espérer en tenant compte de son niveau de financement. Et je dis bien en Belgique, car en ce qui concerne les inégalités sociales face à l'école, la Flandre ne se porte pas

beaucoup mieux que la Communauté française. Que peut-on en déduire ? Que l'argent ne peut être le seul facteur explicatif. Quels sont les autres alors ? L'Aped a démontré dans un document publié en 2003 (3) qu'il y avait une corrélation claire entre les structures du système éducatif d'un pays et la manière dont ce pays lutte contre les inégalités sociales à l'école. En clair, plus un pays propose un tronc commun long et plus il s'oppose aux quasi marchés scolaires, plus il lutte avec efficacité contre les inégalités. C'est dans cette direction que nous préférons regarder, plutôt que dans celle de la décentralisation comme le propose R Deschamps. Car la décentralisation ne pourra que creuser l'écart entre les écoles d'élite et les écoles ghettos. Sans oublier que les filières précoces et le quasi marché représentent effectivement une source de dépenses inutiles en multipliant les options au début du cursus et en induisant une utilisation peu rationnelle des infrastructures suite à la concurrence entre réseaux. S'y opposer représente donc à la fois un moyen efficace de lutter contre les inégalités et une possibilité de dégager de nouveaux moyens .

Jean-Pierre Kerkchofs, Président de l'Aped (4)

(1): Enseignement francophone : qu'avons-nous fait du refinancement ?, R Deschamps, FUNDP 2006

(2): Par exemple dans l'enquête PISA

(3): La catastrophe scolaire belge, Aped 2003

(4): Appel Pour une Ecole Démocratique, www.ecoledemocratique.org



DIX ANS LE MOUVEMENT DE 1996

par Philippe Schmetz

Le dernier grand mouvement social dans l'enseignement francophone belge remonte déjà à dix ans. Cette grève, longue et mouvementée, menée par les enseignants et les étudiants contre les mesures d'austérité de Laurette Onkelinx (PS) et de Jean-Pierre Grafé (PSC), est sans doute méconnue de bon nombre de nos amis flamands et des plus jeunes d'entre les francophones. Le rappel qui suit comblera ces lacunes (1).

95-96 : deux années scolaires dans la tourmente

Dès le printemps 95, la ministre Onkelinx lance un plan de rationalisation de l'enseignement secondaire. Les écoles de moins de 400 élèves doivent fusionner ou disparaître. Et 2800 à 3000 emplois passer à la trappe. En raison de nombreuses actions de protestation, le volume des pertes d'emploi est ramené à 800. Mais Onkelinx refait ses comptes : il lui faut encore trouver 3 milliards de francs belges, ce qui équivaut, à ses yeux, à sacrifier 3000 emplois ! L'enseignement francophone connaît alors, début 96, la plus longue grève de son histoire : de fin février à début mai, les arrêts de travail, manifestations et autres actions se suivent sans interruption. En vain, malheureusement. Les 3000 emplois disparaissent et une école sur cinq se voit absorbée par une entité plus grande.

Sur le plan social, une maigre consolation : les mesures de prépension soulageront les aînés et préserveront les emplois des jeunes. Mais la réduction de l'encadrement est bien là ... et, depuis lors, se paie chaque jour dans chaque établissement. C'est ainsi qu'Anne-Marie Pirard peut titrer dans le *Ligieur* du 18 décembre 96 : « Secondaire : après la pluie, le mauvais temps ».

Dans le supérieur, c'est la même logique d'économie qui frappe : Lebrun puis Grafé regroupent les 113 écoles supérieures en 30 Hautes Ecoles de plus de 2000 étudiants en moyenne. Ces écoles reçoivent désormais des enveloppes fixes et globales pour payer leur personnel et faire face à leurs frais de fonctionnement. Et le budget est gelé ! A ce niveau-là aussi, on en mesure encore les funestes conséquences aujourd'hui (qui provoquent d'ailleurs des poussées de fièvre sporadiques chez les enseignants et les étudiants).

Pourquoi un mouvement d'une telle ampleur ?

Si la résistance aux mesures Onkelinx-Grafé fut si farouche, il faut certainement en chercher la raison dans deux directions. D'une part, les enseignants se révoltent face à une énième agression : depuis la fin des années 70, ça n'arrête pas. Qu'il s'agisse des derniers ministres nationaux ou de leurs premiers homologues communautaires, tous n'ont qu'un mot à la bouche : restriction ! Les moyens de l'enseignement sont sans cesse rabaissés, et les conditions de travail à chaque fois rendues plus dures : suppression des heures de titulariat et de conseil de classe, augmentation des normes d'ouverture et de maintien des options, économies sur les constructions scolaires, augmentation de la charge hebdomadaire des enseignants, remplacement des normes par un capital-périodes bien moins favorable, etc. Les décisions prises à Val Duchesse en 1986, à elles seules, ont coûté 15 000 emplois, selon les organisations syndicales.

Autre raison de la colère de 96, le sentiment - aussi bien des enseignants que des étudiants - que ce décret-ci, venant ajouter ses effets dévastateurs aux mesures d'austérité antérieures, va vraiment porter un coup fatal à la qualité de l'enseignement en Communauté fran-

çaise de Belgique, notamment parce qu'il réduit l'encadrement et constitue de grandes écoles, forcément moins humaines. La dualisation de l'enseignement et de la société sera encore aggravée.

Une grève à la fois très riche et ... perdue

Il faut insister sur cet aspect de la grève de 96. Il y est vraiment question de la qualité de l'enseignement. Les insultes proférées envers les professeurs durant le mouvement, par exemple quand ils participaient à des piquets de grève, avaient beau être toujours du même tonneau (« Qu'est-ce qu'ils veulent encore, les profs ? Deux mois de vacances, c'est pas assez ? Leurs salaires ne sont-ils pas suffisants pour 20 heures par semaine ? »), l'enjeu est clairement ailleurs : il faut sauver l'emploi, c'est-à-dire l'encadrement des jeunes et le rôle de l'école comme lieu d'émancipation sociale. Le débat, au sein du mouvement, s'avère très riche, établissant le rapport étroit entre l'école et la société, et vice-versa.

Alors, pourquoi cette grève a-t-elle échoué ? On peut se risquer à quelques explications.

Il y a, surtout - ne l'oublions pas -, l'attitude inflexible du gouvernement Onkelinx, soutenu par sa majorité et par les pouvoirs économiques. Une attitude inflexible au point de faire donner la troupe. On gardera encore longtemps en mémoire ces moments où des enseignants et des étudiants essayaient les coups de matraques et les jets des autopompes. Face à l'histoire, les gouvernants sont et resteront les responsables du terrible gâchis que leurs mesures entraînent. Le rapport de forces n'est pas non plus des plus favorables. Dans l'enseignement, l'arrêt du travail ne fait pas mal au portefeuille du patron. Quand survient, le 2 avril 1996, le vote du décret, malgré le feu continu des actions de protestation, le découragement gagne du terrain.

Du côté des militants les plus déterminés, même si le trio syndical Anciaux (CGSP) - Dohogne (CSC) - Lacroix (SEL) tient bon jusqu'au bout (le premier nommé n'est-il pas surnommé « monsieur non » ?), le sentiment de n'être pas assez soutenus par les organisations syndicales gagne du terrain. Sans doute ce sentiment est-il dû en grande partie au manque d'unité avec le monde du travail et à l'absence de soutien véritable de la part des structures syndicales au niveau interprofessionnel.

Un événement inattendu vient également en désarçonner plus d'un : la contre-proposition lancée sans concertation par la CEMNL (une des centrales chrétiennes). L'« idée » ? Que les enseignants subsidient eux-mêmes une partie des économies réclamées par les ministres, en acceptant une réduction de salaire en échange du maintien de l'emploi. Cette initiative crée bien évidemment des tensions supplémentaires au sein de la CSC comme au sein du front commun.

Beaucoup de militants ne comprennent pas pourquoi l'idée d'un moratoire n'est pas mieux soutenue. Cette idée-là « passe » en effet très bien dans toutes les assemblées et fédère beaucoup d'enseignants et d'étudiants de la base. Le moratoire en question aurait consisté à geler toute décision sur l'enseignement pendant un an et à profiter de cette année pour mettre toutes les données à plat.

Autre source de tension dans le mouvement : l'approche des examens, et la question de savoir si on va sacrifier l'année scolaire ou rentrer dans les écoles. La cohésion manquant sur ce point, les profs se retrouvent abandonnés à la pression que l'on imagine. Avec le résultat que l'on sait.

Enfin, ce qui aura également pesé lourd dans la balance, ce sont les ponctions sur les salaires des grévistes. On peut regretter que n'aient pu se mettre en place des « pots de solidarité » quand les retenues commençaient à faire mal... Le mouvement aurait alors pu se prolonger.

Mais le feu couve

La seule sortie honorable de la crise que connaît l'enseignement est de replacer l'école dans un contexte de société. L'école est frappée durement, comme les autres services publics et comme la plupart des travailleurs du privé. Pour la même raison : dégager toujours plus de profit pour une minorité de nantis. Une seule issue : unir les luttes.

Ce n'est que dans un tel cadre que l'enseignement pourra être réellement refinancé et devenir plus juste. C'est ce que clamait une minorité très active au sein du mouvement de 96. Ces enseignants n'ont jamais cessé d'agir : certains d'entre eux ont rejoint des mouvements comme ATTAC ou l'Aped, ont joint leur voix à celles des travailleurs en lutte à Clabecq, à Vilvorde et à Seraing, ou encore se sont engagés dans la résistance aux centres fermés pour étrangers. Ils étaient

très nombreux le vendredi 28 octobre 2005, dans les rues de Bruxelles, à participer au mouvement national et interprofessionnel pour défendre les régimes de fin de carrière. Ils ne baissent pas les bras. Puisse l'expérience engrangée en 96 inspirer le prochain mouvement à venir ...

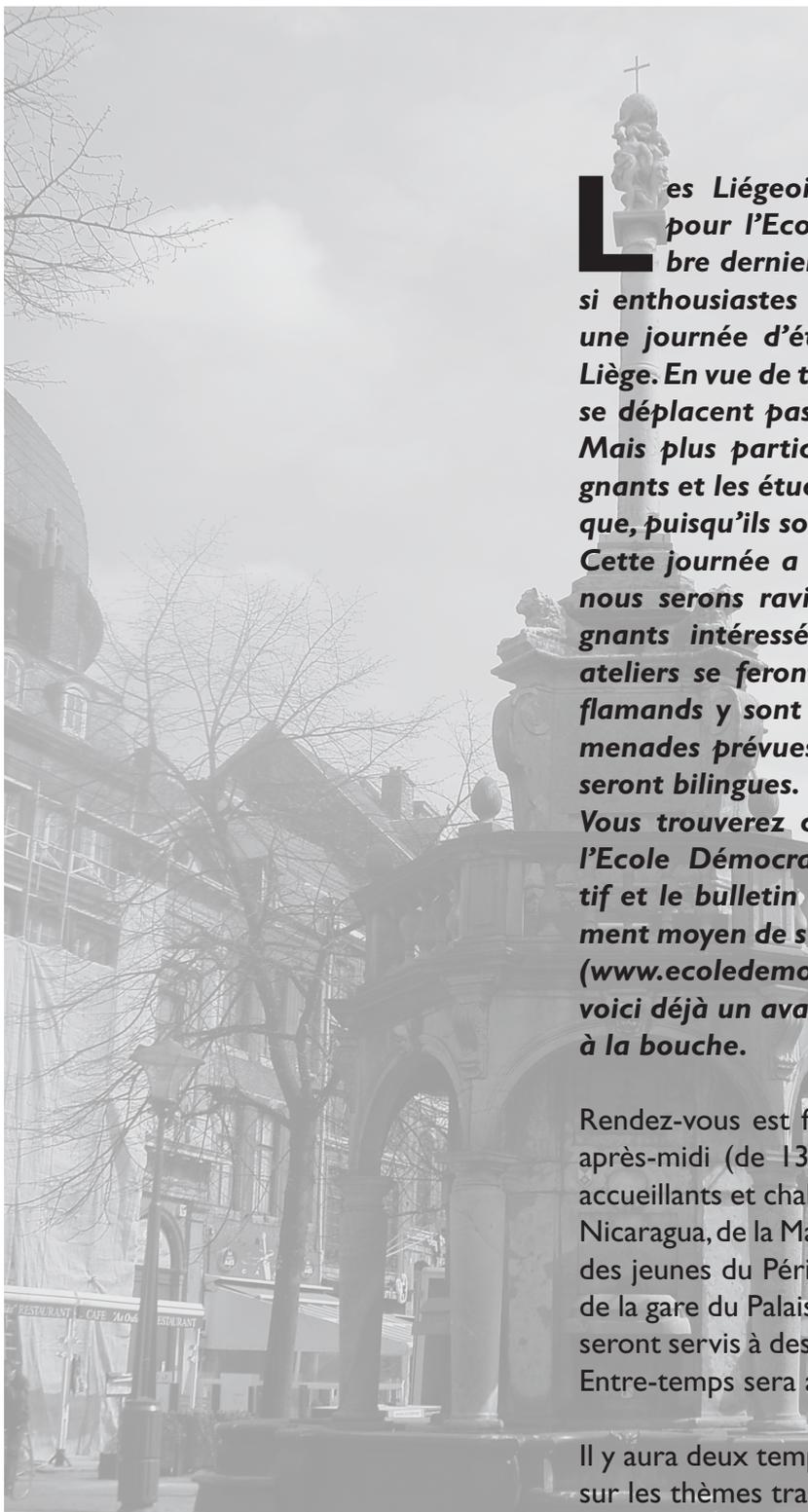
Ph. Schmetz

(1) Sur base des informations fournies par Pros Vandebroek (COC) dans *Misère de l'école* (Aped 1999), ainsi que du témoignage de Vito Dell'Aquila, acteur du conflit au sein des Collectifs enseignants.



UNE JOURNÉE D'ÉTUDE À LIÈGE LE SAMEDI 14 OCTOBRE 2006

Philippe Schmetz



Les Liégeois présents aux Dix Heures pour l'Ecole démocratique, en novembre dernier à Bruxelles, en sont revenus si enthousiastes qu'ils ont décidé d'organiser une journée d'étude sur le même modèle à Liège. En vue de toucher des enseignants qui ne se déplacent pas volontiers jusqu'à Bruxelles. Mais plus particulièrement les jeunes enseignants et les étudiants du supérieur pédagogique, puisqu'ils sont l'avenir de l'école.

Cette journée a une vocation régionale, mais nous serons ravis d'accueillir tous les enseignants intéressés, d'où qu'ils viennent. Les ateliers se feront en français, mais nos amis flamands y sont les bienvenus. Les deux promenades prévues - Pierreuse et St Léonard - seront bilingues.

Vous trouverez dans le prochain numéro de l'Ecole Démocratique le programme définitif et le bulletin d'inscription. Il y aura également moyen de s'inscrire en ligne via notre site (www.ecoledemocratique.org). Néanmoins, voici déjà un avant-goût qui vous mettra l'eau à la bouche.

Rendez-vous est fixé le samedi 14 octobre 2006 après-midi (de 13 à 18 heures), dans les locaux accueillants et chaleureux de Barricade, de la Casa Nicaragua, de la Maison de quartier et de la Maison des jeunes du Péri, en Pierreuse, centre-ville, près de la gare du Palais. Sandwiches, tartes et boissons seront servis à des prix démocratiques. La librairie Entre-temps sera à votre disposition également.

Il y aura deux temps d'ateliers (13 - 15 et 16 - 18), sur les thèmes traditionnellement chers à l'APED.

1/ Des inégalités sociales aux inégalités scolaires : que peut (ou que veut) l'école ? (Nico Hirtt et Anne-Sophie Lenoir, de l'APED)

Ce thème sera traité en 2 fois 2 heures :

- La première partie prendra la forme d'une partie de jeu ... le jeu du « mobile social ». Comment l'école accueille-t-elle les élèves d'origines sociales différentes ? En quoi l'origine sociale des enfants influence-t-elle la réussite/l'échec à l'école ?
- La deuxième partie s'appuiera sur les réactions, questions, étonnements nés du jeu pour clarifier le cadre dans lequel les inégalités prennent forme et se développent, pour envisager des pistes également : que peut l'école ? Que doit-elle changer ? Comment peut-elle faire face aux inégalités ? Est-il possible de les réduire, voire de les éliminer ?

2/ Eduquer à la citoyenneté. Quelle citoyenneté ? (Philippe Schmetz, de l'APED, et Geoffrey Geuens, de l'Ulg)

Ici aussi, 2 fois 2 heures :

- Critique de la démocratie de marché et de la citoyenneté/neutralité, distinction entre démocratie formelle et démocratie réelle.
- Comment développer une citoyenneté critique parmi nos élèves et étudiants ?

Un dossier pédagogique sera remis aux participants de cet atelier.

3/ Enseigner et apprendre : missions impossibles ? (Jacques Cornet, de Cgé)

Ou comment l'école est traversée par des contradictions douloureuses. Une lecture du décret « Missions » suffit à s'en convaincre.

4/ Refinancer l'enseignement est possible (Henri Houben, économiste, ATTAC)

Depuis des lustres, les revendications des enseignants se heurtent au « manque de moyens » des pouvoirs publics. Et si un refinancement massif de l'école, comme des autres services publics, était possible ?

5/ La peste publicitaire et l'école

(Bernard Legros, de RAP -Résistance à l'Agression Publicitaire- et de l'APED)

La publicité commerciale est interdite à l'école. Elle est contraire aux objectifs de l'enseignement. Et pourtant, elle s'y insinue insidieusement et de manière de plus en plus insistante.

6/ L'Annulation de la dette du tiers monde (Olivier Bonfond, du CADTM)

Diagnostic, les débats en cours, pourquoi annuler la dette, quelles sont les alternatives ...

Un dossier sera remis aux participants et complété durant l'atelier.

7/ Histoire de l'immigration dans notre pays (Anne Morelli, ULB)

Comment exploiter la présence d'élèves d'origine étrangère pour rendre plus vivantes nos leçons d'histoire, géographie ou de sciences humaines ?

8/ Education critique aux médias (Michel Collon, journaliste)

L'auteur de « Attention médias ! », « Poker menteur » et de « Monopoly » nous fera découvrir de nouveaux exemples de manipulations médiatiques.

9/ Enseignement fondamental : tous le CEB à 12 ans ?

Le Contrat pour l'école fixe un objectif ambitieux à l'enseignement fondamental : le certificat d'enseignement de base (CEB) pour tous à 12 ans. Oui, mais ... et les moyens ?

10/ « Le cartable de Big Brother »

Au travers d'un document vidéo, la marchandisation de l'enseignement au niveau européen, sous les coups de boutoir du lobby industriel.

Les promenades :

De 13 à 15 heures : à la découverte de Pierreuse, un quartier populaire et convivial, théâtre d'actions collectives (avec Didier Somzé). La présence d'un enseignant bilingue sera assurée.

De 16 à 18 heures : à la découverte du quartier St Léonard, de ses anciennes fabriques et de son immigration (avec Hubert Hellebouw et Eliane Rulmont, de La Braise). Commentaire bilingue.

Participation aux frais de la journée : 5,00 € (étudiants : 3,00 €)

L'APED ORGANISERA POUR LA CINQUIÈME FOIS UN... VOYAGE D'ÉTUDE À CUBA, PÂQUES 2007

Cuba fait des miracles dans le domaine de l'enseignement. En témoignent de nombreux rapports de l'Unesco. Durant les vacances de Pâques 2007, du 31 mars au 14 avril, l'Appel pour une école démocratique (APED) organise pour la cinquième fois un voyage d'étude à Cuba sur le thème «éducation et enseignement». Avec des visites d'écoles du fondamental au supérieur, des rencontres avec des enseignants, des étudiants et des responsables du système éducatif. Ce voyage s'adresse aux enseignants de tous niveaux qui veulent mieux connaître le projet cubain. Mais aussi à toute personne intéressée bien sûr.

• Dates : du samedi 31 mars au samedi 14 avril 2007

• Organisation : Appel pour une école démocratique (APED), en collaboration avec C&C et le partenaire cubain Cubamar (billets d'avion et programme du voyage)

Guide : Marc Vandepitte, professeur d'université, qui connaît bien Cuba, actif dans le syndicalisme enseignant, le tiers-mondisme et les mouvements pacifistes et anti-globalisation, auteur de nombreux ouvrages, malheureusement disponibles uniquement en néerlandais : marc.vandepitte@pandora.be (tel. 03 290 36 43)

• Prix : 1700 euros (le prix exact peut subir de légères modifications en fonction du cours du dollar)

Information : pour toute information pratique, vous pouvez vous adresser au coordinateur du voyage, Herman Reynders (herman.reynders@tiscali.be ou tel. 011.40.34.70) ou écrire à l'APED, avenue des Volontaires, 103 bte 6 à 1160 Bruxelles

(aped@skynet.be)

Infos sur Cuba : <http://www.cubanismo.net>

• Inscriptions : un acompte de 300 euros sera versé sur le compte 000-0572257-54 de l'APED avec la communication «acompte voyage à Cuba». Le nombre de participants est limité à 18 personnes (les inscriptions ne seront valables qu'à dater du versement de l'acompte).

• Préparation du voyage : en novembre 2006, janvier et mars 2007, trois rencontres seront organisées pour se préparer à un voyage optimal, sur le plan du contenu comme sur le plan pratique. Ceux qui auraient déjà fait ce voyage et les «connaisseurs» de Cuba sont dispensés de ces rendez-vous.

• Programme : le programme contient aussi bien des visites consacrées au système «classique» d'enseignement de plein exercice qu'une découverte des principaux programmes de la réforme de l'enseignement, la Batalla de las Ideas. Les autres aspects de cette île splendide ne seront pas oubliés. Vous trouverez ci-joint le programme -provisoire- du voyage.

(www.ecoledemocratique.org)

Programme provisoire

Samedi 31 mars

départ de Zaventem. Arrivée à La Havane et transfert à l'hôtel.

Dimanche 1 avril : La Havane

Avant-midi : rencontre avec des représentants de l'organisation de jeunesse UJC, pour une présentation des programmes de la «Batalla de las Ideas».

Après-midi : Visite du Musée de la Révolution et citytrip à travers La Havane.

Soirée libre.

Lundi 2 avril : La Havane

Avant-midi : visite à la formation pour profesoras integrales «Salvador Allende»

Après-midi : visite d'une école fondamentale de la vieille Havane + temps libre dans la vieille ville

Soirée : visite au complexe Morro-Cabaña

Mardi 3 avril : La Havane

Avant-midi : visite de l'école Yuri Gagarin, un projet-pilote avec des «profesoras integrales».

Après-midi : visite d'une école pour enfants handicapés «Solidaridad con Panamá»

Mercredi 4 avril : La Havane -Guajimico

Avant-midi : départ matinal vers Cienfuegos ; visite de la Playa Girón (la Baie des Cochons)

Après-midi :

courte visite Curso de Superación Integral para Jóvenes

et citytrip dans Cienfuegos : port, Castillo de Jagua, Palacio del Valle, Jardin botanique de La Vega.

Installation à Guajimico

Jeudi 5 avril : Guajimico

Excursion à Trinidad, visite de la ville.

Visite de la fabrique de tabac.

Visite à un Joven Club de Computación

Vendredi 6 avril : Cienfuegos ou Guajimico

Avant-midi : promenade en forêt à Topes de Collantes.

Après-midi : quelques heures à la plage de Guajimico.

Soirée libre.

Samedi 7 avril : Guajimico - Sancti Spiritus

Avant-midi : départ vers Sancti Spiritus via Trinidad et la Valle de los Ingenios (histoire).

Après-midi : visite du palais des pionniers + visite libre de Sancti Espiritus

Dimanche 8 avril : Sancti Spiritus - Yaguajay Santa Clara

Avant-midi : départ vers Yaguajay, avec la visite d'un projet soutenu par Médecine pour le Tiers-Monde et la visite au Mémorial de Camilo Cienfuegos.

Après-midi : nous quittons Yaguajay pour la petite ville historique de Remedios et une visite guidée par l'historien de la ville. Si Possible, visite à la Casa de la Cultura (c'est dimanche !)

Arrivée -tardive- à l'hôtel à Santa Clara.

Lundi 9 avril : Santa Clara

Avant-midi : visite d'une école pour instructores de arte.

Après-midi : visite de la Plaza de la Revolución et du Mémorial de Che Guevara, promenade au Tren Blindado, un monument dédié au Che, en face du bâtiment du PCC et de la Loma del Capiro.

Soirée culturelle à la Casa de la Cultura ou à la Casa de la Trova.

Mardi 10 avril : Santa Clara

Avant-midi : visite d'une école pour travailleurs sociaux.

Après-midi : visite de l'université et contact avec des professeurs, des étudiants et des délégués syndicaux.

Soirée libre.

Mercredi 11 avril : Santa Clara - La Havane

Avant-midi : départ matinal pour La Havane et installation à l'hôtel.

Après-midi : visite d'un centre de formation dans une prison.

Soirée : visite à un CDR (comité de quartier)

Jeudi 12 avril : La Havane

Avant-midi : visite à l'université pour les «sciences de l'informatique» à 30 km de La Havane (Lourdes).

Après-midi : visite à la Escuela Latinoamericana de Ciencias Médicas.

Soirée : repas d'adieux à la Casa de la Amistad.

Vendredi 13 avril : La Havane

Avant-midi : visite d'une crèche.

Shopping .

Soirée : à 20 h., direction l'aéroport pour le retour en Belgique.



L'AFRIQUE AU SECOURS DE L'OCCIDENT

L'Afrique au secours de l'Occident

ANNE-CECILE ROBERT,
éditions de l'Atelier, Paris (1)

Cet essai bref, dense et clairement structuré peut constituer une bonne porte d'entrée pour qui veut se pencher sur l'avenir de l'Afrique. Porte d'entrée car de nombreuses notes renvoient à d'autres ouvrages plus fouillés.

Le titre donne un parfait aperçu du contenu : et si c'était l'Afrique qui détenait les clés de l'avenir de la planète, un avenir aujourd'hui lourdement hypothéqué par les pratiques du monde occidental. Anne-Cécile Robert plaide pour une Afrique autonome, qui trace pour elle-même et - pourquoi pas - pour le reste du monde sa propre voie de développement.

La thèse de la journaliste du Monde diplomatique est on ne peut plus limpide.

Primo, l'Afrique contemporaine, engluée dans la misère, n'est jamais que ce que l'Occident en a fait : à la traite des noirs et à la colonisation ont succédé d'autres formes de domination, comme la mondialisation, le libre-échange, la dette et la corruption. Les incantations démocratiques et une aide humanitaire ambiguë masquent mal une véritable ingérence politique.

Secundo, pour sortir de ce bourbier, l'Afrique doit ouvrir les yeux, elle doit se comprendre elle-même. Ce ne sera pas simple, tant les obstacles sont nombreux. Les élites du continent, d'abord, pour la plupart formées dans les universités européennes ou américaines, ont trop tendance à se tourner vers

l'Occident et ses dogmes idéologiques. Les médias africains, ensuite, ne pèsent pas très lourd face aux médias occidentaux et aux stéréotypes qu'ils véhiculent sur le continent. Même l'aide humanitaire peut brider la réflexion et l'émancipation de l'Afrique : elle a tendance, en effet, à ne montrer du continent que ses maladies, et non sa vie, son expression sociale et culturelle. L'occident campe sur sa position de philanthrope.

Tertio, sans angélisme ni afro-optimisme béat, sans jamais en nier les contradictions bien réelles, A-C. Robert dresse un inventaire des atouts de l'Afrique, de ces qualités qu'elle peut s'offrir à elle-même comme au reste du monde. L'Afrique, c'est un autre rapport au temps, plus de lenteur pour plus de rencontre et de sociabilité. C'est une autre hiérarchie des valeurs, où prime la qualité des relations interpersonnelles. C'est une économie solidaire aux forts accents écologiques (l'art de la débrouille et du recyclage). C'est l'hospitalité, l'accueil de l'étranger. L'Afrique, c'est un souci d'harmonie avec la nature. C'est un autre rapport à la richesse, où le souci du lien social l'emporte sur l'accumulation. Et que dire de la place de la parole dans les sociétés africaines, de cette fameuse palabre, moyen exemplaire d'adopter des décisions importantes et de résoudre des conflits. On peut aussi évoquer la reconnaissance par les Africains des « forces de l'esprit » comme étant naturelles (une approche plus réussie que la tendance occidentale à tout refouler ou pathologiser). Notons enfin les apports des immigrés africains dans les sociétés où ils s'installent : pas seulement dans les sports et les

arts, mais aussi dans la vie associative et politique. L'Afrique, au fond, c'est une belle résistance à l'impérialisme, au capitalisme et à son « modèle » de développement.

Pour conclure, l'auteur lance un vibrant plaidoyer pour la diversité du monde. Elle voit dans le « retard » africain un refus du modèle économique et social dominant actuellement le monde, l'expression d'une autre façon de concevoir les relations humaines et la répartition des richesses. Voilà qui interroge la mondialisation capitaliste. Au-delà des discours qui le prétendent, a-t-on vraiment le droit d'être « différent » ? L'Afrique ne serait-elle pas en train de montrer, à son corps défendant, ce qu'il advient de l'insoumis dans un monde ultralibéral foncièrement anti-démocratique ?

Ph. Schmetz

1) Publié en 2004, l'ouvrage, longtemps indisponible, vient d'être réédité en format poche (208 pages, 9 €) avec une préface de Boubacar Boris Diop et une postface de Pierre Kipré.

Trimestriel
N°26, juin 2006
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