

l'école

démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°29, février 2007 • 3 euros


quand la commission se soucie d'équité



Quand la commission se soucie d'équité

Bassins scolaires: on plonge ou pas?

APED Liège, une belle réussite



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: 10 euros

Abonnement + affiliation: 12 euros
(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 par e-mail,
au format RTF, OpenOffice ou Word.

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

La liberté des uns, le droit des autres

Le souhait de la ministre Arena d'apporter un brin de régulation dans les procédures de choix d'écoles a provoqué un tollé de réactions indignées de la part de certains groupements de parents d'élèves. Pourtant, leur combat relève moins de la défense légitime d'un droit menacé que de la protection frileuse d'un privilège de classe.

Le système d'enseignement belge, toutes communautés confondues, figure au rang des champions de l'inégalité scolaire. Nous pratiquons un véritable apartheid social qui transforme nos écoles en ghettos de riches et en ghettos de pauvres.

Cette ségrégation sociale est le fruit de deux caractéristiques de notre système éducatif : une sélection précoce et un «quasi-marché» scolaire, pompeusement dénommé «liberté de choix des parents». Disons plutôt que les parents se voient contraints de choisir, parmi un lot d'établissements nombreux et disparates, celui dont ils espèrent qu'il répondra le mieux à leurs attentes. En pratique, seule une minorité de parents profite réellement de cette prétendue liberté : ceux qui en ont le temps ; ceux qui ont une bonne connaissance du système scolaire ; ceux qui peuvent, le matin, conduire les enfants dans un établissement éloigné du domicile ; ceux qui ne se laissent pas impressionner par un conseil d'orientation vers une école «plus facile» ; ceux qui rencontrent monsieur le directeur aux réunions du Rotary Club et lui demandent de bien vouloir réserver déjà une place pour le petit dernier, qui termine ses maternelles... Ceux-là, ces parents instruits et fortunés, parviennent parfois à tirer leur épingle de ce jeu de chaises musicales. Mais pour tous les autres, le marché scolaire est synonyme d'exclusion et de discrimination.

Les parents qui donnent de la voix aujourd'hui, qui s'organisent, qui font circuler des pétitions... ont souvent des enfants qui réussissent assez bien; ils ne savent ce que c'est de courir d'une école à l'autre début septembre, quand les examens de passage son terminés; ils ne savent pas ce que c'est de se voir répondre mille fois «désolé, nous n'avons plus de place» ou «votre enfant serait mieux ailleurs». Ils ne savent pas le calvaire que la «liberté de choix» représente pour les autres, pour la majorité.

Et pourtant je peux les comprendre. Tant que subsistera l'extrême écart de niveaux entre établissements, tant que notre enseignement ressemblera à un salon de l'automobile où de rutilants bolides de course côtoient de modestes 2CV, comment peut-on sérieusement espérer que ces parents renoncent à offrir «le meilleur choix» à leurs enfants ? Madame Arena a soulevé un vrai problème. Mais les mesures qu'elle prend ne font qu'égratigner la liberté de choix, sans rien modifier fondamentalement. Même les bassins scolaires et le «traitement collectif des préférences», proposés par l'équipe inter-universitaire de chercheurs, ne s'attaquent pas au principe du quasi-marché scolaire ni à la disparité de niveaux entre établissements. Dès lors, loin de résoudre le problème, on ne fait que l'exacerber.

Entre une liberté qui s'avère largement illusoire pour la majorité des parents et le droit à un enseignement de qualité pour tous les enfants, il est temps d'avoir le courage de choisir. Ce sera l'un des sujets des discussions où nous vous convions le 3 mars prochain, à Bruxelles (voir le dépliant ci-joint).

Nico Hirtt

Nico Hirtt, janvier 2007

Un important document de la Commission Européenne sur les systèmes éducatifs

Quand la Commission se soucie d'équité

Peut-on concilier l'efficacité économique de l'enseignement avec son équité sociale ? L'école peut-elle à la fois être en phase avec les attentes des employeurs et des marchands et, en même temps, garantir une égalité de chances entre les élèves ? A cette question, la Commission européenne a choisi de répondre de façon résolument optimiste. Malheureusement, la vision de l'équité qu'elle nous propose est bien étrange...



En septembre dernier, la Commission européenne publiait une Communication au Parlement, intitulée «*Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*» (CCE, 2006). Elle y découvre soudain que «*trop souvent*», les systèmes d'éducation et de formation «*reproduisent, voire accentuent, les inégalités existantes*». La Commission s'en prend à tous ceux qui croient que «*les objectifs d'efficacité et d'équité s'excluent mutuellement*». Elle se dit au contraire convaincue qu'une telle coupure entre les objectifs économiques et les objectifs de justice sociale est inutile : dans l'enseignement, «*l'équité et l'efficacité se renforcent mutuellement*».

Dans sa critique des mécanismes générateurs d'inégalités, la Commission va étonnamment loin. Elle s'en prend aux pays qui pratiquent une orientation précoce vers des filières d'enseignement hiérarchisées : «*Un tracking précoce, dit-elle, a des effets particulièrement négatifs sur les niveaux d'instruction des enfants défavorisés. Cela est en partie dû au fait qu'il tend à les aiguiller vers des formes d'éducation et de formation moins prestigieuses. Retarder le tracking jusqu'à l'enseignement secondaire supérieur (...) peut permettre de réduire la ségrégation et de promouvoir l'équité sans que l'efficacité en pâtisse*». La Commission semble ainsi rejoindre ceux qui, en Belgique, défendent une prolongation de la durée du «*tronc commun*» et ceux qui, en France, restent attachés au principe du Collège unique.

La Commission jette également un regard critique sur les dangers que peut receler un excès d'autonomie et de dérégulation. Elle met en garde contre «*les conséquences potentiellement inéquitables, au niveau local, de décisions décentralisées, par exemple sur la définition des zones de recrutement scolaire*». Les responsables européens s'élèvent donc contre les effets de ségrégation sociale qui peuvent résulter d'un morcellement de l'autorité scolaire.

Pour finir, la Commission s'inquiète des conséquences que ces inégalités dans l'enseignement de base peuvent avoir pour l'accès à l'université : «*En raison des injustices subies plus tôt dans le cycle éducatif, il est fréquent que les élèves issus de milieux défavorisés n'atteignent pas le niveau de qualifications nécessaire pour accéder à l'enseignement supérieur*».

Sous le signe du Capital Humain

Un vent nouveau souffle-t-il sur l'Europe ? Peut-on, après quinze années d'orientation franchement néo-libérale, déceler enfin un changement de cap dans la politique éducative communautaire ? La réponse à cette question passe par une analyse fine, non seulement du texte déjà cité, mais de l'ensemble des documents doctrinaux sur lesquels il se fonde, afin d'en dévoiler l'idéologie sous-jacente et de déterminer de quelle «*équité*» et de quelle «*efficacité*» il est question ici.

Le document de la Commission n'est en réalité qu'une note de 13 pages, qui résume à l'attention du Parlement européen un texte de 40 pages portant le même titre, mais catalogué

«*Commission Staff Working Document*» (CEC, 2006). Ce document de travail est lui-même basé sur une étude émanant du Réseau des Experts européens en Economie de l'Education (EENEE, European Expert Network in Economics of Education) et qui porte toujours le même titre: «*Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*» (Wöβmann & Schütz, 2006)

Ce dernier rapport constitue le principal fondement théorique de la note de la Commission. Il est signé par deux chercheurs allemands de l'Université de Munich, Ludger Wöβmann et Gabriela Schütz. Leur analyse est très largement basée sur la théorie du «*Capital humain*», qui pense l'enseignement exclusivement en termes d'investissement économique : «*Comme tout investissement, l'investissement dans le capital humain nécessite des coûts initiaux, en termes de dépenses directes et en termes de temps de travail de l'étudiant, que l'on engage dans l'espoir que ces investissements généreront des bénéfices futurs en termes d'augmentation de productivité, de hausse de salaire, de moindre risque de chômage, et ainsi de suite*» (Wöβmann & Schütz, 2006). Ainsi, lorsqu'ils énumèrent les effets de l'enseignement pour les individus et pour les sociétés, ces auteurs se penchent essentiellement sur les gains en termes de productivité, de revenus, d'accès à l'emploi ou de capacité de choix des consommateurs. Quelques effets «*non monétaires*» - cohésion sociale, citoyenneté - sont aussi brièvement évoqués dans l'étude initiale de Wöβmann et Schütz, mais ces considérations n'ont pas été reprises dans le document de travail de la Commission.

C'est également dans cet esprit fortement teinté d'«*économisme*» que les auteurs des rapports analysent le «*coût*» du manque d'équité de l'enseignement européen. Le document de travail de la Commission commence certes par rappeler que ces inégalités «*violent les droits humains fondamentaux et les principes de base de la justice sociale*». Mais c'est pour passer tout de suite à un sujet autrement important : «*Au-delà de la responsabilité morale de l'éducation pour briser le cercle du handicap social et de la vulnérabilité, il y a également de fortes motivations instrumentales pour se soucier des inégalités : de grandes disparités (...) freinent la croissance économique, nuisent à la démocratie et empêchent la cohésion sociale. Les inégalités ont un coût sociétal et financier extrêmement élevé*» (CEC, 2006). Ainsi, des chercheurs ont-ils calculé que «*les 23 Européens sur 100 qui n'achèvent pas l'enseignement secondaire supérieur, coûtent environ 1,4 pour cent de pertes de productivité par an à l'économie européenne*» (CEC, 2006).

On pourrait se dire: tant mieux ! Si des considérations basées sur des aspects économiques poussent les décideurs à réduire la fracture sociale dans l'enseignement, on ne va pas s'en plaindre. Sans doute. Encore faut-il s'assurer de ce que ces gens-là entendent exactement par «*réduire la fracture sociale*»...

Quatre défis pour l'éducation

Le rapport final de la Commission à l'adresse du Parlement

est imprégné de cette idéologie qui ne pense les questions éducatives qu'en fonction de leur impact direct sur la vie économique, et qui tend donc à instrumentaliser l'école au profit de cette économie. La Commission commence en effet par rappeler que l'Union européenne est confrontée à «*quatre défis socio-économiques étroitement liés*», qui constituent d'ailleurs le cadre de référence de sa réflexion sur l'enseignement depuis quinze ans :

- 1 la mondialisation,
- 2 la démographie,
- 3 l'évolution rapide de la nature du marché du travail et
- 4 la révolution des TIC.

Chacun de ces quatre défis a, dit-elle, «*une incidence sur la tâche difficile consistant à assurer une bonne formation à tous les citoyens*». (CCE, 2006)

Le premier défi, la mondialisation, signifie tout d'abord que les entreprises européennes font face à une exacerbation de la compétition économique internationale, attisée entre autres par «*l'émergence de pays nouvellement industrialisés et très compétitifs*». Dans ce contexte, l'enseignement est perçu comme un enjeu «*indispensable au développement à long terme du potentiel de l'UE en matière de compétitivité*». Mais, en même temps, cette compétition économique mondiale pousse les Etats à réduire leur pression fiscale, ce qui impose, dit la Commission, «*un contexte de restrictions des dépenses publiques*». Voilà bien la contradiction majeure qu'affrontent aujourd'hui les Etats industrialisés en matière d'enseignement : comment concilier les besoins de l'économie en matière de formation et de qualification avec la nécessité de contrôler le coût, jugé déjà excessif, des systèmes éducatifs ?

Le deuxième défi, l'évolution démographique, concerne avant tout «*le vieillissement de la population européenne*» (CCE, 2006). Aux yeux de la Commission, celui-ci implique non seulement que les travailleurs devront rester actifs plus longtemps, mais encore qu'il faut réduire le taux d'inactivité des jeunes, en élevant les niveaux de qualification et en améliorant «*le passage du monde de l'éducation à celui du travail*». Cela signifie entre autres, qu'il ne faut pas prolonger «*exagérément*» la durée moyenne des études. Les études longues se justifient dans la mesure où les marchés du travail requièrent des travailleurs à très haut niveau de formation, mais pour les autres, une formation de plus courte durée doit être suffisante.

D'où la nécessité - et c'est le troisième défi - de bien comprendre l'évolution de la nature du marché du travail. A cet égard, rien n'est plus trompeur que le concept réducteur de «*société de la connaissance*». Cette notion tend en effet à faire croire que le marché du travail s'orienterait vers une disparition progressive des emplois peu qualifiés. Cela est évidemment absurde. Nous vivons dans une société dont les rapports économiques sont fondés sur la recherche du profit maximum. Or, la richesse est une notion relative. On n'est riche que par comparaison avec d'autres, qui le sont moins. Et on ne profite de sa richesse que si d'autres, moins riches, sont contraints de travailler pour vous. Pour une poi-

gnée de millionnaires en euros, il faut forcément un jardinier, un chauffeur de taxi, un éboueur, un maçon, un trieur de déchets, un ouvrier communal, un mécanicien, un épicier, une caissière du GB, un policier et une série de femmes de ménage. Sans parler de l'armée d'ouvriers, de paysans et d'employés qui produisent les richesses que s'accaparent les riches en question, mais ceux-là ne vivent pas forcément chez nous. Le Département US de l'emploi publie, à ce sujet, des statistiques bisannuelles fort intéressantes. Dans la dernière édition des «*Occupational employment projections*» (publiées en novembre 2005 et qui portent sur la période 2004-2014), le Monthly Labor Review prévoit que 69% des créations d'emploi de la décennie à venir concerneront des emplois de type «*on-the-job training*» : formation sur le tas, au terme de l'enseignement obligatoire (Hecker, 2005). Il ne s'agit pas, pour autant, d'emplois qui ne nécessiteraient aucune formation scolaire : les «*vendeurs au détail*», nettoyeurs, gardes et gardiens, employés du secteur du fast-food, réceptionnistes et autres conducteurs de camionnettes doivent savoir lire, écrire, compter, encoder des données dans un terminal informatique, comprendre quelques mots d'une langue étrangère, conduire un véhicule...

C'est ce qui nous ramène au texte de la Commission européenne et à son quatrième «*défi*» : la révolution des technologies de l'information et de la communication. Celle-ci a entraîné une accélération sans précédent du rythme d'innovation des rapports techniques de production et des marchés. C'est ici que le concept de «*société de la connaissance*» va prendre toute sa signification. Il n'implique pas, nous l'avons vu, que tous devraient accéder à de hauts niveaux de connaissances. Il signifie plutôt que chacun, quelle que soit sa situation dans la hiérarchie des emplois et des niveaux de qualification, devra être en mesure d'adapter ses connaissances et ses compétences à un environnement de travail en mutation rapide «*afin de rester productif et employable*» (OECD, 1996).

Compétences et flexibilité

Cette quête de flexibilité a des implications cruciales sur les priorités des systèmes d'enseignement. Du moment que les connaissances - qu'elles soient générales ou spécifiques à une profession - sont trop vite obsolètes, voire, pour certaines, franchement inutiles, l'accent sera plutôt mis sur les compétences qui assurent l'adaptabilité de la main-d'oeuvre. Dans une note datée de novembre 2005 et rédigée dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, la Commission européenne a établi un référentiel des «*compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*» (CCE, 2005). Ces compétences sont au nombre de huit :

- 1 Communication dans la langue maternelle
- 2 Communication dans une langue étrangère
- 3 Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies
- 4 Culture numérique
- 5 Apprendre à apprendre

- 6 Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques
- 7 Esprit d'entreprise
- 8 Sensibilité culturelle.

L'OCDE, le centre de réflexion stratégique du capitalisme international, explique pour quelles raisons ces compétences, «*somme toute assez classiques*», se retrouvent maintenant sur le devant de la scène : «*C'est parce que les employeurs ont reconnu en elles des facteurs-clés de dynamisme et de flexibilité. Une force de travail dotée de ces compétences est à même de s'adapter continuellement à la demande et à des moyens de production en constante évolution* » (Pont & Werquin, 2001). En d'autres termes, ces 8 compétences constituent, ensemble, la qualification qui assure l'accès aux nouveaux emplois réputés... non qualifiés.

Le travailleur de la Société des Wagons-Lits qui, dans les TGV, les Eurostar et les Thalys, répète inlassablement toutes les demi-heures au micro que «*le bar est ouvert en voiture sept; the bar is open in coach seven; der Bar ist geöffnet im Fahrzeug zieben; de bar is geopend in rijtuig zeven*»... ne doit pas forcément être armé pour lire Victor Hugo, Shakespeare, Kant et Guido Gezelle en versions originales. En revanche, on attend de lui qu'il sache baragouiner quelques formules de politesse dans la langue des clients et comprendre ce qu'ils lui commandent. Il doit pouvoir tenir sa caisse, calculer une réduction de 7% et convertir des Livres Sterling en Euros. Il doit être capable de diagnostiquer une panne du four à micro-ondes et tâcher de comprendre pourquoi cette foutue Carte Bleue ne «*passé pas*». Il doit pouvoir mettre à jour ces connaissances technologiques multiples, mais rudimentaires, au rythme où elles apparaissent dans son wagon-restaurant. Il a aussi tout intérêt à faire preuve d'esprit d'entreprise, car une partie de son traitement dépendra de ses ventes. Et, enfin, il faut qu'il dispose de «*compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales*», ainsi que d'un peu de «*sensibilité culturelle*» pour parvenir à vendre de la bière hollandaise à des supporters anglais en déplacement vers l'Allemagne, ou pour faire un brin de conversation avec le voyageur de première classe venu noyer dans un mauvais champagne l'échec définitif de son mariage.

Aujourd'hui, à en croire la Commission, 75 millions de citoyens européens, soit 32% de la main-d'œuvre, n'atteignent pas ce niveau de qualification élémentaire et ne peuvent dès lors entrer en ligne de compte pour les nouveaux emplois «*non qualifiés*», c'est-à-dire ceux dont on voudrait que les qualifications fussent partagées par tous, afin de ne pas avoir à les rétribuer.

Aussi, quand la Commission européenne parle d'équité dans l'enseignement, quand elle promet d' «*assurer à chacun l'enseignement de base et les compétences clés dont il a besoin pour réussir dans une société fondée sur la connaissance* », c'est l'accès à ces compétences-là et à ces emplois-là qu'elle a en vue. Il ne s'agit pas de démocratiser l'enseignement en assurant

que chacun puisse atteindre un haut niveau d'instruction, de vastes connaissances générales. Il s'agit seulement de faire en sorte que tous les futurs travailleurs disposent des «*compétences clés*» nécessaires pour être employables dans la prétendue «*société de la connaissance*», que tous les jeunes soient «*utilisables*» sur le nouveau marché du travail, afin que la concurrence à l'emploi joue au maximum et qu'on évite ainsi une pression à la hausse des salaires et des lois sociales dans ce qui doit rester le bas de la hiérarchie des emplois.

Cette thèse se trouve explicitement confirmée dans un important document théorique sur lequel se fonde également le rapport de la Commission : une étude du consultant britannique «*London Economics*», agissant ici comme conseiller de la Commission européenne. Cette étude, intitulée «*The Return to Various Types of Investment in Education and Training*», passe en revue les différents avantages financiers que l'on peut tirer des investissements dans l'éducation, tant sur le plan individuel que sur le plan de la rentabilité des entreprises ou sur le plan macro-économique. Dans un chapitre consacré aux effets prévisibles de la stratégie de Lisbonne sur les salaires, London Economics écrit :

«Pour un niveau de demande donné, correspondant à un certain type de compétences, l'augmentation de l'offre de ces compétences-là résultera en une baisse des salaires réels pour tous les travailleurs qui disposaient déjà de ces compétences. Par opposition, le salaire réel du sous-groupe de ceux qui disposent toujours des compétences qu'avaient ceux qui ont vu leur niveau d'éducation s'accroître s'élèvera à mesure que l'offre de ces compétences-là diminuera. En résumé, toutes choses étant égales par ailleurs et à politique inchangée, la réalisation des objectifs de la stratégie de Lisbonne augmentera les salaires réels des travailleurs les moins qualifiés et diminuera les salaires réels des travailleurs qui ont des niveaux de qualification plus élevés. Nous appelons cet effet de la hausse des niveaux de formation sur les salaires de tous les travailleurs, les «externalités du marché du travail» (CEC, 2005).

En clair, le niveau de salaire de ceux qui, aujourd'hui, ne disposent pas des fameuses compétences-clés va sans doute augmenter si on élève leur niveau de compétences; en revanche, les salaires de ceux qui disposent déjà de ces compétences-clés vont chuter et ils seront davantage sujets au risque du chômage. En d'autres termes, dans le wagon-restaurant du TGV, on pourra remplacer l'actuel «*bac+2*» par un travailleur ayant juste terminé le secondaire supérieur, dont les compétences seront suffisantes, et qui sera d'autant moins exigeant sur le plan salarial que des milliers d'autres seront prêts à le remplacer au premier faux pas. L'équité que vise la Commission européenne n'est donc pas l'équité entre, d'une part, ceux que leur haute origine sociale et leur brillante et concomitante trajectoire scolaire destinent aux nobles tâches de conception ou de direction et, d'autre part, ceux que leur extraction sociale et leur scolarité modestes préparent aux emplois à faible niveau de qualification. Ici, dans les salons et les bureaux de Bruxelles, on ne pense qu'à l'équité dans la misère : l'équité dans la lutte individuelle pour l'emploi, l'équité dans la concurrence entre les travailleurs.

Des propositions ambiguës

Maintenant que nous voyons plus clairement quelle est la nature de l'efficacité et de l'équité que poursuit la Commission, nous voilà armés pour comprendre ses propositions en vue de concilier ces deux objectifs. Elles se résument en six points :

- 1 Promouvoir une culture de l'évaluation
- 2 Investir davantage dans l'enseignement pré-primaire
- 3 Eviter le «tracking» (orientation hiérarchisante) précoce
- 4 Promouvoir une autonomie et une responsabilisation qui «évitent les injustices».
- 5 Renoncer à la gratuité dans l'enseignement supérieur
- 6 Améliorer la formation professionnelle et la lier aux besoins des employeurs

Le simple énoncé de ces six axes montre bien les contradictions dont la Commission ne peut se dépêtrer. D'un côté, certains facteurs générateurs d'inégalité sont clairement identifiés, comme la sélection précoce, le faible développement de l'enseignement maternel dans certains pays, les effets socialement inégalitaires d'un déficit de régulation (excès d'autonomie, absence d'évaluation centrale...). Mais, en même temps, on sent les diverses «contraintes» économiques peser de tout leur poids. Ainsi, la proposition d'investir davantage dans le pré-primaire se voit-elle contrebalancée par celle de renoncer à la gratuité dans l'enseignement supérieur, en y élevant des droits d'inscription progressifs. Cela traduit bien évidemment la soumission de la Commission aux politiques de réduction de la fiscalité et des budgets de l'Etat, mais cela reflète aussi sa vision de l'équité, telle que nous l'avons esquissée plus haut: dans cette logique, l'accès à l'enseignement maternel est bien perçu comme indispensable, afin que tous accèdent aux compétences de base dont l'économie a besoin, même dans les emplois non qualifiés. En revanche, eu égard à l'évolution du marché du travail, les études universitaires devront rester réservées à une minorité. Certes, l'Europe a besoin d'un peu plus d'universitaires qu'elle n'en forme aujourd'hui, mais les marchés du travail sont loin de réclamer - et, dans le cadre des relations économiques actuelles, ne peuvent même pas accepter - que tout le monde ait une formation de ce niveau.

La suggestion de la commission de ne plus recourir à une sélection trop précoce est sans doute de celles qui devraient nous faire applaudir. Pourtant, une lecture plus attentive des différents documents nous incite à la prudence. Le texte initial de Wößmann et Schütz dit ceci : «Une orientation précoce, à l'âge de dix à douze ans, comme elle est courante dans plusieurs systèmes éducatifs européens, est particulièrement dommageable pour les enfants de familles socio-économiquement faibles» (Wößmann & Schütz, 2006). Ce qui nous fait tiquer, c'est la mention «entre dix et douze ans». Les systèmes éducatifs ainsi visés sont surtout les systèmes allemand, autrichien, luxembourgeois et hollandais, qui pratiquent une sélection avant l'âge de 13 ans. En effet, l'orientation à 10 ou 11 ans vers une filière professionnelle, met clairement en danger l'accès aux huit compétences-clé que chérit la Commission.

Par contre, ces compétences peuvent être suffisamment acquises vers 13-14 ans et l'on peut donc accepter, toujours dans la logique marchande de la Commission, de pratiquer, à cet âge-là, une sélection hiérarchisante, comme c'est le cas en Belgique et comme certains voudraient le faire en France. Nous voilà donc très loin de l'idée d'un tronc commun jusqu'à 15-16 ans, comme il se pratique encore dans les pays scandinaves, comme l'Aped le défend en Belgique et vers lequel tendrait également une bonne application du Collège unique en France. De nouveau, ce qui différencie les deux approches, c'est, d'un côté, l'ambition de garantir l'équité dans l'accès aux «compétences de base», de l'autre côté, la volonté d'assurer l'équité dans la diffusion d'un bagage de connaissances et de compétences porteuses de compréhension du monde.

A l'ombre du Dr Hanushek

Tout aussi symptomatique des contradictions de la Commission est l'absence de toute proposition visant à améliorer les conditions de travail des professeurs, l'encadrement, les conditions de vie des élèves, bref, le financement de l'enseignement. Au contraire, le texte du rapport reprend à son compte la vieille antienne affirmant qu' «il n'y a pas de lien clair, systématique, entre les résultats des élèves et les ressources accordées aux écoles» et qu' «il semble n'y avoir virtuellement aucun effet de la taille des classes ou des dépenses par élève sur les acquis cognitifs des élèves» (CEC, 2006). Il faut dire qu'au moins l'un des deux auteurs du rapport initial, Ludger Wößmann, fait partie de ces chercheurs qui ne cessent de répéter ces thèses et dont le chef de file est l'Américain Eric Hanushek. Hanushek est devenu, en une quinzaine d'années, la coqueluche des ministres de l'Education. Il multiplie les études - à la méthodologie souvent contestée et contestable - en vue d'alimenter toujours la même thèse : réduire le nombre d'élèves par classe ne sert à rien. Il s'agit en général de comparaisons statistiques internationales, où il est difficile, voire impossible, d'isoler réellement le facteur «taux d'encadrement»; ou encore d'études qualitatives qui, par définition, ne peuvent rien démontrer mais seulement ouvrir des pistes d'explication. L'un des plus célèbres «papiers» de Hanushek est une revue de la littérature concernant l'effet de la taille des classes. Il tentait d'y monter que, statistiquement, il y aurait davantage d'études scientifiques allant dans le sens d'une absence d'effet que le contraire (Hanushek, 2002).

Cependant, un autre chercheur américain, Allan Krueger, a démontré en 2003, dans un article du Economic Journal, que Hanushek avait (volontairement ?) biaisé ses calculs et que, si l'on corrige son erreur, «la littérature montre bel et bien une relation systématique positive entre la taille des classes et les performances des élèves» (Krueger, 2003). Retournant les arguments des théoriciens du capital humain contre eux-mêmes, Krueger a également montré que pour 1\$ investi en réduction des effectifs de classes au Kindergarten (dernière année pré-primaire) et aux trois premières années primaires

res, on pouvait escompter un gain salarial moyen de 2\$ sur l'ensemble de la carrière professionnelle des bénéficiaires de cette réduction d'effectifs. Ces résultats sont basés sur l'une des rares études qui mesure directement l'impact du nombre d'élèves par classe sur l'équité sociale à l'école, l'étude STAR. Pourtant, tout cela n'empêche pas Wöbmann et beaucoup d'autres de continuer de diffuser les thèses aberrantes d'Eric Hanushek.

Vive la liberté, vive la concurrence !

La biographie du Dr Hanushek recèle d'autres points fort intéressants, surtout lorsqu'on sait que le «document de travail» de la Commission le cite pas moins de 9 fois dans les 30 pages du corps du texte et 10 fois dans les références. Dans le texte initial de Schütz et Wöbmann (qui a d'ailleurs co-signé des articles avec Hanushek), ce ne sont pas moins de 13 références aux travaux de Hanushek qui se trouvent citées.

Hanushek travaille à la Hoover Institution, où on le décrit comme «un expert de haut niveau en matière de politique éducative, spécialisé en économie et en financement de l'enseignement». L'Institut Hoover se définit, aujourd'hui encore, comme l'héritier des thèses de l'ancien président républicain Hoover : «Notre système social et économique est basé sur l'entreprise privée, d'où jaillit l'initiative et l'ingéniosité... Dans notre système, le gouvernement fédéral ne devrait entreprendre aucune action gouvernementale, sociale ou économique, excepté là où les gouvernements locaux ou les gens eux-mêmes ne peuvent pas entreprendre ces actions eux-mêmes» (site internet de la Hoover Institution). L'institut estime ainsi que ses deux missions essentielles sont de «défendre le principe de l'entreprise privée» et de «limiter les intrusions gouvernementales dans la vie des individus». On ne s'étonnera donc pas qu'en matière d'enseignement, l'un des chevaux de bataille de l'Institut Hoover et de son expert dans ce domaine, Eric Hanushek, soit la «liberté de choix» des parents. Il fait en particulier de grands efforts pour promouvoir, aux Etats-Unis, l'idée d'un chèque scolaire (voucher), qui permettrait à tous les parents de payer directement les études de leurs enfants, en choisissant librement entre l'enseignement public, l'enseignement privé ou les célèbres «charter schools», ces écoles américaines qui échappent à toute forme de régulation. L'idée est basée sur le plus pur dogme libéral : favoriser la qualité par la concurrence. Aux Etats-Unis, le débat scientifique sur le school voucher et l'efficacité des charter schools fait rage. Certains travaux, comme ceux de Hanushek bien sûr, dressent un bilan élogieux de ces initiatives. Mais beaucoup d'autres chercheurs font état de résultats peu convaincants, voire franchement désastreux.

Ce qui est surprenant, ou plutôt symptomatique, c'est que dans un rapport commandité par la Commission européenne, les chercheurs allemands Wöbmann et Schütz ne reprennent que les thèses des uns, sans guère mentionner celles de

leurs adversaires. Il faut dire que ces deux jeunes chercheurs travaillent tous deux au Ifo Institute for Economic Research de l'Université de Munich qui vient tout récemment d'embaucher un nouveau conseiller scientifique, un certain... Eric Hanushek !

En effet, dans le rapport rédigé pour la Commission, tout comme dans le document de travail interne de la Commission, les thèses libérales de Hanushek et consorts sont reprises sans la moindre critique. Ainsi y lit-on que «l'une des structures institutionnelles les plus prometteuses, qui pourrait conduire à des gains substantiels dans plusieurs systèmes éducatifs européens, est la combinaison de la responsabilisation et de l'autonomie des écoles». Et, pour qui n'aurait pas bien compris, on précise : «des politiques qui introduisent la compétition, le libre choix et les forces du marché dans le système scolaire ont montré qu'elles possédaient un fort potentiel pour faire évoluer les systèmes scolaires vers un niveau d'efficacité plus élevé» (Wöbmann & Schütz, 2006). Wöbmann prétend également avoir constaté, sur base des études PISA, que «des pays comptant davantage d'écoles privées, obtiennent de meilleurs scores moyens aux tests internationaux». Peut-être, mais nous avons démontré nous-même que les pays qui ont davantage d'enseignement privé sont également ceux où les disparités de résultats en fonction de l'origine sociale sont les plus élevées (Hirtt, 2003). Bref, lorsque la Commission européenne écrit, dans sa note finale, que «les systèmes de responsabilisation devraient être conçus de façon à garantir un attachement plein et entier au principe d'équité» (CCE, 2006), on est en droit de s'interroger. A première vue, on pourrait croire qu'il s'agit là d'une mise en garde contre les dangers d'un excès d'autonomie. Mais lorsqu'on prend connaissance des textes de base - le working paper et le rapport Wöbmann-Schutz -, on comprend qu'il s'agit plutôt de promouvoir la mise en concurrence des écoles privées et publiques, financées par un chèque scolaire sensé garantir l'équité. Une telle organisation des systèmes éducatifs serait en réalité le stade suprême du quasi-marché scolaire, étape ultime avant la privatisation pure et simple de l'enseignement.

Conclusion

La note «Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation», publiée par la Commission, ne peut être analysée correctement qu'à la lumière des documents théoriques divers qui l'accompagnent et/ou sur lesquels elle se fonde. Une telle analyse conduit à la conclusion que ce document ne marque nullement un changement fondamental dans le discours de la Commission européenne. Celle-ci continue en effet de penser l'enseignement avant tout comme un instrument au service de l'économie, ce qui conduit à une vision étriquée des objectifs d'équité. Dès lors, quelles que puissent être les intentions de leurs auteurs, la fonction objective de ces textes est bien davantage de camoufler cette vision utilitariste et économiste de l'enseignement, que de promouvoir une conception démocratique et émancipatrice

de l'école. Et ce ne sont certes pas les ultimes recommandations de la Commission, relatives à l'enseignement professionnel, qui viendront nuancer ce jugement :

«La formation doit être étroitement liée aux besoins des employeurs en compétences. Il convient de l'adapter au marché du travail en faisant participer les entreprises, non seulement dans le cadre de partenariats, mais aussi en renforçant la composante «en cours d'emploi». Pour mieux rapprocher l'offre et la demande et faciliter les choix de formation et de carrière, les gouvernements devraient diffuser davantage d'informations sur les besoins en compétences existant sur le marché du travail.» (CCE, 2006)

Peut-on être encore plus clair que cela ?

Nico Hirtt, janvier 2007
(nico.hirtt@ecoledemocratique.org)

Bibliographie

CCE. (2005). Proposition de Recommandations du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, COM(2005)548 final.

CCE. (2001). Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation, Rapport de la Commission, COM(2001) 59 final.

CCE. (2006). Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation, COM(2006) 481 final {SEC(2006) 1096}.

CEC. (2005). Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Commission Staff working Paper, 2005 report. SEC (2005) 419.

CEC. (2006). Accompanying document to «Efficiency and equity in European education and training systems», Commission Staff Working Document, COM(2006) 481 final.

CEC. (2005). Study on «The Returns to various Types of Investment in Education and Training» Completed by London Economics, Presentation of the Study. Projects in «Economics of Education».

Hanushek, E. A. (2002). The Failure of Input-based Schooling Policies. NBER Working Papers, 9040.

Hecker, D. E. (2005). Employment outlook: 2004-14, Occupational employment projections to 2014. Monthly Labor Review.

Hirtt, N. (2003) Marchés scolaires, filières, sous-financement : la catastrophe scolaire belge. L'école démocratique, juin 2003.

Krueger, A. (2003). Economic considerations and class size. Economic Journal, 113, 113.

OECD. (1996). Adult learning and Technology in OECD Countries.

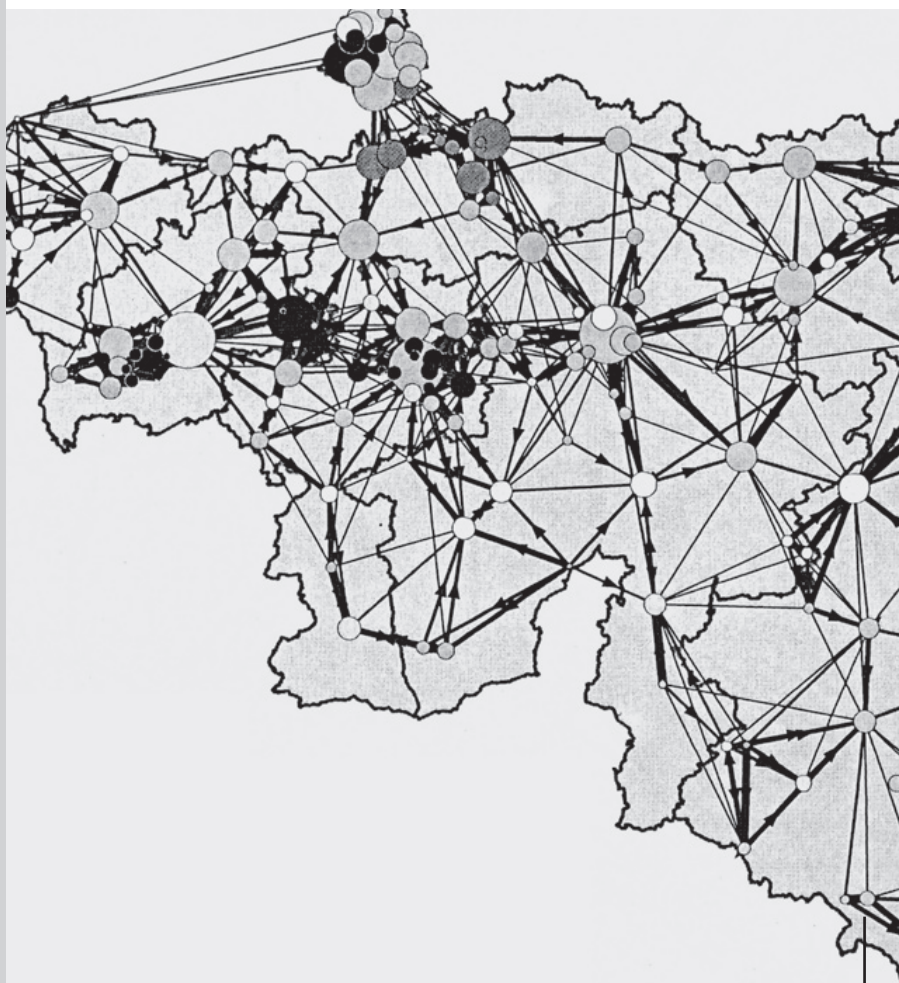
Pont, B. & Werquin, P. (2001). Nouvelles compétences: vrai-ment ? L'observateur de l'OCDE.

Wößmann, L. & Schütz, G. (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the same title. SWP_060426, 43.

Jean-Pierre Kerckhofs

Bassins scolaires : on plonge ou pas ?

En 2004, dès que l'accord de gouvernement de la Communauté Française (CF) entre PS et Cdh est connu, l'Aped se réjouit de voir, pour la première fois depuis longtemps, une instance politique reconnaître les graves problèmes existant dans l'enseignement. La Déclaration gouvernementale part en effet d'un constat accablant : notre système éducatif est particulièrement injuste, tant il crée d'énormes inégalités entre élèves. Inégalités scolaires souvent corrélées aux inégalités sociales. Il faut dire que de récentes études viennent confirmer que les enfants issus des milieux les plus défavorisés sont aussi ceux qui - statistiquement - connaissent l'échec scolaire au sens large (au niveau du redoublement et des réorientations, comme au niveau de l'accès aux connaissances et compétences).



Fort de ce constat, le gouvernement s'engage à prendre les mesures qui s'imposent. Dans la Déclaration Commune (signée par les syndicats, les patrons, les représentants des parents, etc.), comme dans le projet de Contrat Stratégique défini par Marie Arena (PS), Ministre Présidente de la CF et en charge de l'Enseignement obligatoire, les mêmes constats sont repris et les mêmes intentions réaffirmées. L'Aped continue donc de s'en réjouir ... tout en stigmatisant les graves dangers de certaines orientations et le caractère trop timoré des mesures envisagées face à l'ampleur du problème (1). Dans le Contrat pour l'Ecole, finalement voté par le Parlement de la CF, nous devons bien constater que la plupart des points positifs du Contrat Stratégique sont purement et simplement passés à la trappe (2). Il reste néanmoins un espoir. Dans la Déclaration Commune, une des causes du caractère ségrégationniste de notre système d'enseignement est bien identifiée : « *Les différences entre établissements favorisent et sont alimentées par une ségrégation scolaire inacceptable* ». Traduction : les inégalités entre élèves sont essentiellement corrélées aux inégalités entre établissements. Elles sont principalement dues au caractère ultralibéral de notre système éducatif en ce qui concerne l'affectation des élèves aux écoles. Là aussi, les autorités semblent en avoir, au moins partiellement, pris conscience puisqu'elles affirment dès la déclaration de début de législature que : « *Le gouvernement s'attaquera aux effets pervers du quasi marché dénoncés tant par les professionnels de terrain que par les études universitaires* ». Et c'est dans ce même texte qu'apparaît pour la première fois le terme de « *Bassin Scolaire* » (3). L'idée - bonne au demeurant - est de diminuer la concurrence entre établissements. Mais sa formulation reste surtout très vague. Pour la concrétiser, Marie Arena charge, en décembre 2004, une équipe inter-universitaire et interdisciplinaire de clarifier le concept et d'émettre des propositions sur le mode de fonctionnement de tels Bassins. Le rapport de recherche est remis en juillet 2005. Et que s'est-il passé depuis lors ? Plus grand-chose. Il semble que le rapport soit resté dans les tiroirs jusqu'à novembre 2006, quand un colloque est organisé à Namur sur la question. Analysons le contenu de ce rapport.

L'étude universitaire

Le rapport compte pas moins de 260 pages (4). Pas question, dès lors, d'en faire un compte-rendu complet dans cet article. Concentrons-nous plutôt sur ses principales conclusions.

S'appuyant sur un certain nombre de recherches antérieures, les auteurs tendent à confirmer que la transformation des relations entre établissements pourrait réduire les inégalités entre élèves et entre écoles. Ces relations sont d'ordre compétitif, « *ce qui conduit les directions et les équipes éducatives à développer, parfois à leur insu ou contre leur gré, des pratiques aux effets ségrégatifs et inégalitaires* », disent-ils. Il faudrait donc diminuer la compétition entre écoles et développer au contraire la coordination. Mais quelle est la cause

de cette compétition ? Pour les auteurs, c'est le dispositif de répartition des élèves entre écoles et de répartition des ressources entre elles qu'il faut pointer du doigt. La répartition des élèves se fait sur la double base de la liberté de choix (des familles) et de la liberté de l'offre d'enseignement (des Pouvoirs Organisateur, PO), auxquelles il faut ajouter une liberté partielle de sélection de la part des PO. La répartition des ressources se fait, elle, sur base du résultat de la répartition des élèves. Il s'agit donc bien d'un mécanisme de marché. On parlera plutôt de « *quasi-marché* » car les clients (les élèves ou leurs familles) ne sont pas les (principaux) payeurs. C'est donc à ce mécanisme de répartition des élèves et des ressources qu'il faut s'attaquer, puisque c'est là que réside le noeud du problème. Et c'est là qu'intervient l'idée de « *Bassin* » : les concurrences entre établissements (ce que les chercheurs appellent les « *interdépendances compétitives* ») se déroulent sur base territoriale. Difficile, en effet, d'imaginer une concurrence entre un établissement liégeois et un bruxellois. Il s'agirait donc de découper le territoire en bassins ne comprenant que des établissements interdépendants entre eux et peu dépendants (idéalement pas du tout) des établissements appartenant à un autre bassin. A l'intérieur d'un bassin, il faudrait réduire la compétition et augmenter la coordination. Très bien.

Là où nous commençons à nous poser des questions, c'est lorsque les chercheurs écrivent : « *La marge de manoeuvre est cependant étroite car il faut respecter la liberté de choix des familles et limiter à quelques points cruciaux les restrictions à la liberté effective des PO et des établissements* ». Ces contraintes auront évidemment été inspirées par le gouvernement et c'est scandaleux. Un peu comme si on demandait à des chercheurs d'émettre des propositions pour diminuer le nombre d'accidents de la route, mais sans toucher au code de la route ni aux normes de sécurité des voitures !

A l'intérieur du carcan de ces fortes contraintes, les chercheurs ont tenté d'imaginer des scénarios pour les trois domaines d'intervention que le projet de Contrat Stratégique attribuait aux Bassins : la coopération entre écoles, l'optimisation de l'offre d'enseignement et la gestion des flux de population scolaire.

Coopération entre écoles

Les auteurs font remarquer que de telles coopérations existent déjà : projets communs, formation continuée, mise en commun d'équipements. Elles ont lieu parce qu'elles permettent de réaliser des actions inconcevables pour un seul établissement et qu'elles permettent parfois des économies d'échelle profitables à tous. Mais l'analyse de la situation montre les limites du système actuel : le nombre d'écoles qui coopèrent réellement est faible et ces coopérations se déroulent presque exclusivement entre écoles voisines sur le plan géographique et à l'intérieur d'un même réseau. Et, lorsqu'elles ont lieu, l'objectif n'est pas toujours (pas souvent ?) une plus grande équité. Pour améliorer la situation, les auteurs proposent différents scénarios. Une constante,

pour chacun d'eux, est la nécessité de rendre possibles les coopérations à l'échelle d'un bassin, d'une part, et d'injecter dans le même bassin les moyens éventuellement dégagés par une meilleure coopération, d'autre part. Pour le reste, les scénarios varient d'une simple obligation d'échange d'informations entre toutes les écoles d'un même bassin à la gestion collective et en inter-réseaux d'une partie des subsides de fonctionnement et du NTPP (5).

Optimalisation de l'offre

Les auteurs rappellent qu'il existe déjà des conseils de zone depuis 1993. Ceux-ci ont pour fonction de réguler l'offre d'enseignement. Dans les faits, c'est surtout le « marché » qui régule, puisque le maintien ou non d'une option dans un établissement est lié au nombre d'élèves qui l'ont choisie.

Les chercheurs constatent que le système de concertation actuel est limité à l'enseignement secondaire et quasi exclusivement à la création de nouvelles options. Qu'il se déroule donc sur fond de marché et qu'il a des effets très limités : la concertation n'a jamais pour effet de modifier significativement les « parts de marché » entre établissements.

La proposition des chercheurs est de renforcer la concertation afin de lui permettre d'avoir un impact réel sur les inégalités. Ce ne sera possible, selon eux, que si elle se passe en inter-réseaux et si l'on met en place des dispositifs pour cadrer la concertation afin que la référence aux objectifs collectifs prenne le pas sur les pratiques de marchandage. Pour cela, il faudrait, d'après les auteurs, diffuser des statistiques sur l'offre et la démographie, instaurer des codes de bonne pratique, ainsi que l'obligation de justifier les décisions en référence aux objectifs communs, donner la possibilité aux autorités communautaires de trancher en cas de litige sur base de critères clairement préétablis, etc. Il serait également nécessaire d'élargir une telle concertation à l'enseignement fondamental et d'étendre le champ de la concertation, par exemple, à la restructuration d'une offre et au nombre de places disponibles dans chaque établissement.

Gestion des flux scolaires

Le système actuel d'affectation des élèves, basé essentiellement sur le libre choix, souffre de nombreux inconvénients, disent les auteurs : inégalités dans la concrétisation des choix, incertitude des établissements quant aux inscriptions, nombreux changements d'établissements en cours de scolarité, dualisation des écoles. Est-il possible de mieux réguler les flux d'élèves ? Pour tenter de répondre à cette question, les auteurs examinent trois grands types de systèmes d'affectation.

1° L'affectation contrainte : en gros, les élèves se voient assigner un établissement sur base de secteurs géographiques délimités autour de chaque établissement. Le principe du libre choix n'est donc pas retenu dans ce système. Il est

d'application, par exemple, en France ou en Grèce, mais il en existe plusieurs variantes.

2° La libre expression des préférences : les parents choisissent l'établissement de leurs enfants. Si celui-ci refuse l'inscription (en évoquant par exemple le manque de places), ils doivent en trouver un autre. C'est le système d'application en Belgique.

3° Le traitement collectif des préférences : les familles doivent désigner plusieurs établissements dans l'ordre de leurs préférences. Le nombre de places dans chaque école est connu à l'avance. Quand le nombre de demandes pour un établissement excède le nombre de places disponibles, on applique des critères de priorité définis préalablement et connus de tous. Le principe du libre choix est donc maintenu, mais le système égalise les chances de concrétisation des préférences. Comme exemples, on peut citer l'Espagne ou le Royaume-Uni. Une fois encore, plusieurs variantes sont possibles.

Les chercheurs rejettent les deux premiers systèmes. Ils voient de nombreux inconvénients à « l'affectation contrainte ». La liberté de choix est une tradition chez nous, elle est imposée par la Constitution ; le système ne s'oppose pas à la ségrégation résidentielle dans l'hypothèse où une région relativement étendue est plus ou moins homogène socialement (région « riche » ou « pauvre ») ; le système est illégitime à leurs yeux lorsqu'il existe de grandes différences entre écoles ; et enfin, ils considèrent que les plus nantis parviennent toujours à contourner le système.

Pour la « libre expression des préférences », pas besoin d'en décrire les inconvénients : c'est le système dans lequel nous sommes et ce sont justement ses conséquences néfastes qui motivent l'étude. Et les auteurs ne croient pas à l'efficacité d'un « meilleur cadrage » comme une information neutre et objective vers toutes les familles, un code des bonnes pratiques ou des incitants à accueillir des publics moins favorisés. Il reste donc, à leurs yeux, le seul « traitement collectif des préférences ». C'est clairement ce système qui a leur faveur car il respecterait la liberté de choix davantage que « la libre expression des préférences », en égalisant les chances de concrétisation de ces préférences. Pour les écoles, il a l'avantage de réduire les incertitudes et les charges administratives. A l'intérieur de ce système, de nombreux scénarios sont envisageables, parmi lesquels les chercheurs ne tranchent pas, selon la réponse qu'on donne à des questions comme : à quels niveaux applique-t-on le dispositif ? quels critères retient-on pour sélectionner les demandes ? comment déterminer le nombre de places ? qui le fait ? etc.

Et l'Aped dans tout ça ?

Quelle est la position de l'Aped par rapport aux Bassins Scolaires ? Sans vouloir parodier Coluche, disons qu'elle n'est « ni pour ni contre ... bien au contraire ». Mais encore ?

Une fois de plus, nous ne pouvons que déplorer les énormes contraintes et tabous qui ont pesé sur les chercheurs lors de la réalisation de cette étude. A-t-elle été inutile pour autant ? Non. Elle a le mérite d'étayer certaines thèses. Elle avance aussi quelques pistes intéressantes. Mais il est clair que, de notre point de vue, ses propositions sont insuffisantes.

En ce qui concerne la coopération entre écoles, il nous semble évident qu'elle restera un vœu pieux tant que les écoles seront, par ailleurs, en concurrence au niveau des inscriptions. Et cette concurrence, même si elle est amoindrie, reste bien réelle dans le « *traitement collectif des préférences* ». Rappelons que, dans notre programme en dix points (6), nous proposons un système d'affectation qui ressemble fort à ce que les auteurs appellent « *l'affectation contrainte* ». Plus exactement, nous proposons d'affecter prioritairement une école à chaque élève. Si l'élève ou sa famille y souscrit, il est certain de trouver une place dans l'école concernée. Passé un certain délai, les familles pourraient faire usage de leur liberté de choix, mais au risque de ne plus trouver de place. Car chaque école devrait nécessairement plafonner son nombre d'inscriptions à une hauteur prédéterminée. En clair, nous voulons décourager l'usage de cette liberté car elle est source de ségrégations, d'ailleurs confirmées par les chercheurs.

Avec un nombre d'élèves plus ou moins stable et assuré pour chaque école, on peut alors vraiment espérer une coopération franche et sans arrière pensée.

Pour ce qui est de l'optimisation de l'offre, notre position est simple. Dans le même programme en dix points, nous proposons une école commune de 6 à 15 ans (inclus) avec un large tronc commun. Les cours généraux, technologiques, artistiques ou d'éducation physique de base seraient les mêmes pour tous. Les « options » étant limitées à certaines activités culturelles ou sportives en dehors des heures classiques de cours. Le tronc commun se justifie, à nos yeux, comme seule manière de contrer la hiérarchisation des filières. Il a également l'avantage de permettre à chacun d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour jouer son rôle de citoyen dans un monde de plus en plus complexe, mais aussi de permettre à chacun de s'initier à une vaste gamme de domaines d'activité afin de trouver plus aisément sa voie. Enfin, nous avons montré que plus un pays pratique le système de tronc commun sur une longue durée, plus il lutte efficacement contre les inégalités sociales à l'école (7). Dans ces conditions, il est clair que l'option de l'optimisation de l'offre est tout simplement obsolète.

Enfin, pour ce qui est de la gestion du flux d'élèves, nous contestons les défauts que les chercheurs attribuent à « *l'affectation contrainte* ». Il est vrai que nous vivons dans un pays où le « libre choix » est très ancré dans les mentalités.

Mais quand les faits montrent qu'il est source de graves ségrégations, le dénoncer et provoquer un sérieux débat ne relève-t-il pas de notre responsabilité ? Ce n'est pas en acceptant des tabous qu'on fait avancer les choses.

La Constitution, rappelons-le, n'est pas intangible. Elle a été modifiée à de nombreuses reprises depuis 1830. Et, selon toute vraisemblance, elle va de nouveau changer lors de la prochaine législature. Pourquoi un enjeu aussi crucial que celui de l'équité scolaire ne justifierait-il pas une modification de la Constitution ? Pour ce qui est de la ségrégation géographique, les auteurs reconnaissent eux-mêmes que les « *ghettos* » sont de taille relativement réduite et qu'il existe une grande diversité de choix d'écoles dans un même quartier, même en primaire. Certes, il restera des disparités liées à la géographie, mais, dans le système que nous proposons, elles seront nettement inférieures à la situation actuelle. Car nous estimons qu'en plus du critère purement géographique, l'affectation doit aussi tenir compte du revenu des parents, afin de favoriser la mixité sociale. Lorsque les auteurs disent qu'il est illégitime de pratiquer « *l'affectation contrainte* » dans un système où existent de grandes différences entre écoles, ils sous-entendent qu'on ne peut obliger des parents à mettre leurs enfants dans une école « ghetto ». On pourrait d'abord leur rétorquer que, dans le système actuel, certains parents y sont pourtant bien contraints et que ce n'est certainement pas de gaieté de cœur qu'ils le font.

Mais surtout, en permettant une plus grande mixité sociale dans chaque établissement, il est clair que le but du jeu est justement d'éviter l'existence d'écoles « ghettos ». A côté du sacro-saint « libre choix », le droit de trouver à proximité de son domicile une école de qualité ne devrait-il pas être plus inaliénable ? Enfin, pour ce qui est des stratégies de contournement, nous proposons de tenir compte, pour l'affectation, de la situation sociale des parents (via leur déclaration fiscale par exemple). Cette mesure rendrait inutile tout déménagement fictif ou réel, puisque chaque école (du moins dans une même région) aurait plus ou moins la même composition sociale. A condition qu'il n'y ait pas d'échappatoire via un réseau parallèle. C'est essentiellement pour cela que nous demandons également la fusion des réseaux en un seul réseau public.

Voilà pourquoi nous choisissons ce système plutôt que le « *traitement collectif des préférences* ». De l'aveu même des auteurs, il n'est en effet pas du tout certain que ce dernier permette d'égaliser le niveau des écoles. Il est possible que l'expression du choix entraîne une auto-sélection, en clair que les familles défavorisées ne choisissent pas certaines écoles réputées ni en premier, ni en quatrième choix. Car il est bien connu que l'information des parents à propos du système scolaire est extrêmement variable, les milieux populaires étant plutôt démunis en la matière. De plus, les écoles continueraient à perdre de l'énergie et de l'argent dans des stratégies de séduction des « clients » potentiels.

Et pourraient être tentées par une information orientée, destinée à effrayer un certain public non désiré.

Le traitement collectif des préférences, un premier pas

Cela ne signifie pas que nous rejetons d'un bloc les propositions émises. Nous ne sommes pas naïfs. Nous savons que notre programme ne sera mis en œuvre que si un rapport de force suffisant se crée, c'est-à-dire que de nombreux acteurs le réclament (parents, étudiants, enseignants). Ce rapport de force se créera à travers des débats, mais aussi à travers l'analyse des aspects positifs et négatifs de réformes partielles. Dans ce cadre, nous pensons que le « traitement collectif des préférences » serait incontestablement un pas dans la bonne direction. Il créerait une brèche dans le tabou du « libre choix sans la moindre contrainte ». Il irait d'autant plus dans la bonne direction si la volonté explicite de créer la mixité sociale était retenue parmi les critères de sélection des demandes. Très concrètement, si un enfant de milieu aisé et un autre se retrouvaient en « compétition » pour une place dans une école, on pourrait décider d'inscrire le premier s'il y avait plutôt une majorité d'enfants de milieux populaires jusque-là, et de préférer le deuxième dans l'hypothèse où l'école aurait plutôt tendance à être fréquentée par des enfants issus des « beaux quartiers ».

Attitude contradictoire d'Arena

Ce qui nous inquiète particulièrement, c'est qu'au colloque organisé à Namur, Marie Arena a déclaré ne pas être d'accord avec plusieurs conclusions du rapport et vouloir commander une autre étude. Incroyable mais vrai ! Une enquête est réalisée, aux frais du contribuable francophone, sur base d'un cahier des charges très restrictif. Elle aboutit malgré tout à des conclusions qui ne plaisent pas à la Ministre... qui en commande une autre ! Les résultats auxquels il faut aboutir seront-ils dans le cahier des charges, cette fois-ci ?

Jean-Pierre Kerckhofs

(1) : voir l'article « L'école démocratique n'est pas encore au programme de Marie Arena », N Hirtt, Ecole Démocratique 19, décembre 2004

(2) : voir l'article « Contrat pour l'Ecole une occasion manquée » par N Hirtt, ED 22, septembre 05

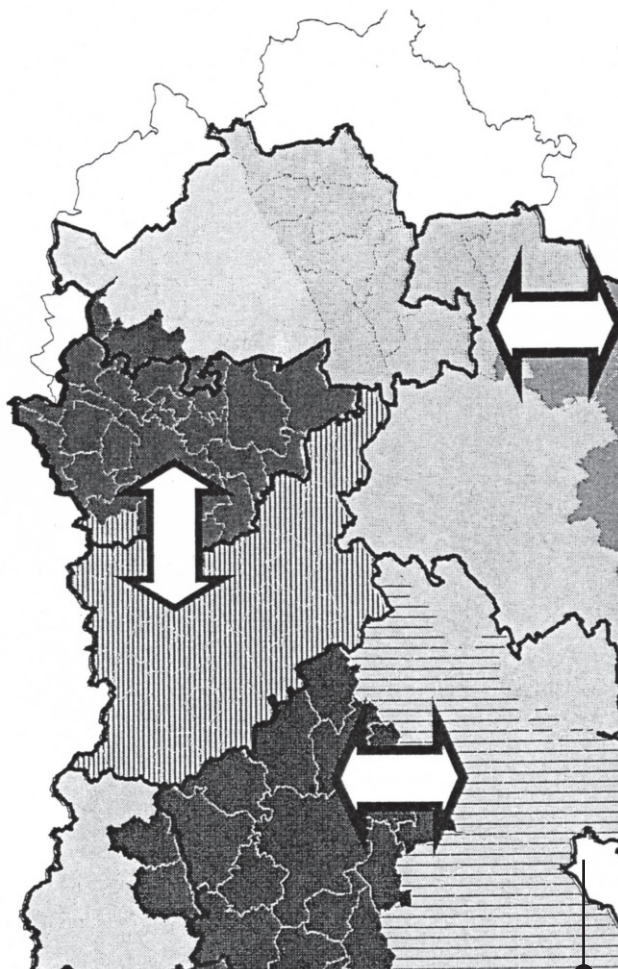
(3) : voir l'article « Du libéralisme social au socialisme humaniste, cherchez la différence ! », JP Kerckhofs, ED 18, septembre 04

(4) : Tout personne intéressée peut le télécharger par exemple sur le site du Ministère de l'Education à l'adresse suivante : www.contrateducation.be

(5) : Nombre Total de Périodes Professeurs, il s'agit du nombre d'heures de cours financées par la Communauté, aujourd'hui uniquement en fonction du nombre d'élèves dans chaque école

(6) : voir ED 28, décembre 06

(7) : voir « La catastrophe scolaire belge », Aped 05



L'offensive marchande continue

Marketing bancaire à l'école primaire

Nous ne cessons de la dénoncer, et pourtant la marchandisation de l'École poursuit son œuvre funeste. Après les distributeurs, les affiches, les « programmes de sensibilisation aux messages publicitaires » et la distribution d'échantillons de marques sous forme de packs, c'est le secteur bancaire qui se lance dans le marketing scolaire avec son jeu « Le compte est bon », destiné au troisième degré de l'enseignement fondamental.



Sur le site HYPERLINK <http://kxcreations.be/lecompteestbon> nous apprenons que ce projet a été conjointement conçu par « des spécialistes de K'X Création, des élèves, des enseignants et les consultants jeunes d'ING ». Le but est de permettre aux enfants « de se familiariser en jouant avec le monde de l'argent, le fonctionnement de la banque et des opérations financières courantes telles que l'achat, l'emprunt, l'épargne et l'investissement ». L'injonction « Tu dois apprendre à gérer ton argent ! » ressemble plus à une incitation au consumérisme financier qu'à un principe éducatif. Et enfin, tout cela sera couronné d'une visite par les élèves d'une agence bancaire ING ! Comme le fait remarquer le CRIOC dans un communiqué, « Dans le cadre réglementaire actuel, il est tentant pour une entreprise d'élaborer des outils pédagogiques en ligne, en argumentant que ceux-ci ne sont pas envoyés aux écoles mais aux enseignants. C'est détourner l'esprit du Pacte scolaire datant de 1959 : les moyens de communication d'alors étaient bien différents. »

Plusieurs études ont démontré que les enfants sont des cibles de choix pour les publicitaires, car particulièrement influençables. Faut-il encore rappeler que l'École obligatoire n'a pas pour vocation d'apprendre aux élèves à aimer l'argent (dans ce cas-ci), mais d'en faire de futurs citoyens cultivés, émancipés, à l'esprit critique aiguisé et porteurs de changements sociaux bénéfiques. Au contraire, cette initiative privée ne vise qu'à en faire des consommateurs disciplinés, parfaitement acquis aux valeurs du néolibéralisme. Nous dénonçons également la participation d'enseignants et d'élèves à l'élaboration de ce jeu. Il y a des synergies dont on aimerait se passer !

On attend donc la réaction de la toute nouvelle commission mise en place cet automne par le gouvernement de Marie Arena et destinée à faire respecter l'article 41 du Pacte scolaire de 1959, qui interdit les activités commerciales dans les écoles. Concrètement, cette commission a pour mission de « dégager chaque année les règles qui seront diffusées aux établissements scolaires par la voie de circulaires, permettant ainsi une lecture et une application communes. Elle donnera tous les outils nécessaires aux acteurs de terrain afin d'apprécier la pertinence des sollicitations dont ils font l'objet. » (in La Libre Belgique en ligne, 13/10/2006). Elle a ici une belle occasion de se faire les dents. De son côté, le CRIOC a également porté plainte auprès de l'Inspection économique du Service Public Fédéral, pour non respect du Code du marketing bancaire à l'égard des mineurs, et auprès de la Commission pour la protection de la Vie privée, pour non respect de la réglementation.

Nous, membres de l'Appel Pour une Ecole Démocratique (APED) et du collectif Résistance à l'Agression Publicitaire (RAP), appelons instamment la commission de l'article 42 du Pacte scolaire de 1959 à prendre toutes les mesures nécessaires pour interdire ce jeu dans les écoles auxquelles il est destiné. Nous appelons aussi les instituteurs et institutrices à faire preuve d'esprit critique et de civisme en refusant de l'utiliser et en le faisant savoir à ses promoteurs. Nous

rappelons également notre désir de faire partie de ladite commission, ce qui fut déjà demandé en son temps auprès du cabinet de la Ministre-Présidente Marie Arena, et qui est resté lettre morte jusqu'à aujourd'hui.

Résistance à l'Agression Publicitaire - Belgique (RAP)

<http://www.antipub.be> et

Appel Pour une Ecole Démocratique (APED)



Une prise de position collective

En finir avec les écoles ghettos ou oser le débat sur la « liberté de choix » de l'école

La neuvième priorité du Contrat pour l'École du gouvernement de la Communauté française compte s'attaquer à un mal structurel de notre système scolaire : la ghettoïsation des publics. À ce jour, quelques mesures ont été annoncées pour la rentrée 2007, comme l'interdiction de changer d'école en cours de cycle ou encore la tenue d'un registre des demandes d'inscription pour chaque établissement.

C'est loin d'être suffisant, voire contre-productif. Car les constats sont nombreux qui démontrent ce qui suit : les inégalités sociales présentes à l'entrée de l'école sont actuellement renforcées par un système scolaire organisant une dualisation préjudiciable aux plus démunis. C'est contraire aux droits de l'enfant et donc inacceptable car l'École doit permettre à chacun d'accéder aux savoirs et compétences qui donnent les clés pour comprendre et agir dans un monde de plus en plus complexe. Une des clés dans ce combat contre les inégalités est la lutte contre la dualisation des établissements. Notre système scolaire s'est construit autour de la 'liberté' de l'offre des établissements et de la demande des parents. Actuellement, de plus en plus, le choix se fait essentiellement en fonction d'arguments davantage 'marchands'.

Du côté de la demande, la liberté du choix d'établissement prévaut et est fortement ancrée dans notre culture. Il importe cependant d'en mesurer toutes les conséquences, car tous les individus ne sont pas égaux devant elle. Pour pouvoir exercer ce droit fondamental, il faut disposer de toutes les ressources nécessaires. Ce n'est pas le cas pour les familles défavorisées : elles sont largement démunies par rapport aux informations, aux codes culturels et sociaux dont disposent les familles des classes moyennes et supérieures. Ces dernières opèrent des choix stratégiques en vue d'un positionnement social futur. Il n'est dès lors pas étonnant qu'il faille s'inscrire longtemps à l'avance dans certaines 'bonnes' écoles. Cette liberté de la demande est aussi à l'origine de la concurrence que les écoles se livrent pour s'attirer un certain type de public, concurrence qui renforce la ségrégation entre établissements et dès lors entre élèves.

Du côté de l'offre, les écoles assurent leur financement en fonction des élèves inscrits : il faut assurer une certaine quantité d'élèves pour faire tourner l'établissement, mais c'est également la qualité de ce public qui est en jeu. Il n'est donc pas étonnant que les écoles développent des stratégies 'marketing' pour attirer des 'clients' mieux pourvus en culture, en argent ou en comportements en adéquation avec leur projet. Aucun contrôle efficace n'est prévu pour faire en sorte que les écoles accueillent les élèves qui s'y présentent.

Ainsi, il nous revient que des établissements exigent un certain pourcentage au CEB, d'autres encore font comprendre de manière à peine déguisée que l'enfant ne 'correspond' pas au projet ou à la culture de l'établissement, d'autres encore acceptent des inscriptions prématurées, parfois trois ans à l'avance.

Les considérations qui précèdent ne sont pas que des intuitions. Une étude internationale (PISA 2003) démontre que la Belgique est le plus mauvais élève de la classe quand il s'agit de s'attaquer aux inégalités scolaires. C'est déprimant, mais ça montre en même temps que notre situation n'est pas une fatalité. Une autre étude (La catastrophe scolaire belge, Aped 2004) démontre clairement qu'il existe un lien entre l'efficacité d'un pays à s'attaquer aux inégalités sociales à l'école et la manière dont ce pays régule plus ou moins sévèrement la « liberté de choix ». Un autre enjeu se situe également en toile de fond de cette problématique : la mixité sociale. L'homogénéisation des publics propre à notre système scolaire se heurte aux idéaux d'une société démocratique et multiculturelle. Seule l'École peut être ce lieu d'apprentissage continu du vivre ensemble, en rassemblant des individus d'origine sociale différente.

Au vu des constats ci-dessus posés, nous estimons nécessaire de transformer les relations entre établissements en adoptant des mesures plus affirmées. On peut imaginer plusieurs méthodes, plus ou moins radicales, pour s'attaquer au problème posé. Nous estimons en tout cas qu'il est pour le moins intéressant de réfléchir aux pistes suivantes : limiter le choix de l'école, à un nombre réduit d'établissements ; limiter le nombre d'élèves par école (cette mesure aiderait certainement les écoles à diminuer les aléas dus aux inscriptions) ; imposer une date commune d'inscription à tous les établissements secondaires (cette mesure serait apparemment d'application dès septembre 2007) ; instaurer une instance externe aux écoles, responsable de la gestion des inscriptions à la place des établissements, afin de décharger les écoles et les enseignants de cette tâche administrative et de garantir à toutes les familles un traitement égal de leur

demande d'inscription ; définir des critères permettant de sélectionner les demandes lorsqu'elles sont plus nombreuses que les places offertes par certains établissements (parmi ceux-ci, outre des critères géographiques et familiaux, un critère de mixité sociale devra être pris en compte) ; inciter à la mixité sociale en renforçant le système de financement différencié ; instaurer un encadrement différencié pour les écoles qui sont en mixité sociale ; interdire la publicité pour les écoles.

Catherine Sterck (Lire et Ecrire), Jean-Pierre Coenen (Ligue des Droits de l'Enfant), Jean-Pierre Kerckhofs (Appel Pour une École Démocratique), Philippe Schwarzenberger (Fapeo), Rudy Wattiez (CGé), Joan Lismont (SEL SETCA), Michel Vrancken (CGSP enseignement), Prosper Boulangé (CSC enseignement), Vincent Carette (Professeur - Assistant à l'ULB), Marcel Crahay (Université de Genève)

Membres de la Plate-forme de Lutte contre l'échec scolaire





Richard Hatcher

**Tony Blair ouvre la porte à plus de privatisation
et de professionnalisation**

« **Building Schools for the Future** »

Le gouvernement de Tony Blair a pris de nouvelles mesures permettant la dévolution du système éducatif anglais au bénéfice d'intérêts financiers, qu'il s'agisse d'entreprises entendant tirer profit de la privatisation des services de l'éducation ou d'employeurs impatientes de voir l'école transformée en outil de formation de la future main d'œuvre.

“building school for the future”



BSF («Building Schools for the future», construire des écoles pour l'avenir) est un immense projet de reconstruction et d'équipement des établissements d'enseignement secondaire dont l'application se fera par tranche, dans les différentes L.A (1) jusqu'en 2015. Bien sûr, tout financement pour construire des écoles est bienvenu, mais l'ambition de BSF ne se limite pas à des travaux de construction et d'aménagement. C'est un cheval de Troie visant à la transformation du système éducatif dans son ensemble. Les propositions pour le projet doivent répondre à des critères spécifiés par le gouvernement. Ceux-ci comprennent :

- la transformation de l'enseignement et de ses méthodes.
 - l'amélioration des liaisons entre les différentes écoles d'une zone réseau,
 - le développement d'approches innovantes pour réformer la formation de la main d'œuvre,
 - le développement des TICE pour les apprentissages
 - l'amélioration de l'environnement scolaire,
 - La systématisation de l'ouverture de l'école sur l'extérieur ainsi que la mise à disposition des ressources de l'école au profit de la « communauté » (élargissement des dispositifs type école ouverte, personnels, locaux, externalisation),
 - la garantie d'une culture scolaire de l'intégration (l'inclusion)
- bref, chaque aspect du système.

Les fonds importants mis à disposition des Autorités Locales (L.A.) font de BSF un puissant vecteur de deux éléments clés de la politique éducative des travaillistes : la privatisation et la professionnalisation.

BSF et la privatisation des services d'éducation

Dans chaque L.A., BSF met en place de puissants consortiums privés, partenaires à long terme des Autorités Locales. Les projets BSF locaux doivent être menés par un Partenariat Local d'Education (PLE), qui prend la forme d'une entreprise à risques partagés, contrôlée par le consortium auquel on accorde un contrat de 10 ans, avec une possible reconduction de 5 ans.

La composition du PLE est la suivante :

- Entrepreneur(s) privé(s) à hauteur de : 80%
- Partenariat pour l'Ecole (PFS-l'agence DFES) : 10%
- Autorités Locales : 10%.

Le consortium construit, équipe, fait fonctionner les nouvelles écoles, et va jusqu'à prendre le contrôle de la plupart des technologies d'information (TICE). Pour le secteur privé, le Partenariat est un poste avancé facilitant la prise de contrôle d'autres services rentables de l'éducation, en cohérence avec la politique des travaillistes, ouvertement favorables à l'externalisation des services, sans recours aux ressources internes. Les domaines attractifs et rentables dont les Partenariats pourraient faciliter l'ouverture sont l'entretien, la maintenance, etc, l'élargissement du marché

des fournisseurs, l'ouverture sur l'extérieur (école ouverte systématisée) et tout ce qui se fait à partir des dispositions relatives à la politique de « Chaque Enfant Compte » (2) et aux lois sur l'enfance(2).

L'idée, à terme, est de permettre au consortium du BSF de prendre le contrôle de toutes les écoles, et pas seulement des écoles inscrites dans le projet. La loi laisse aux Conseils Locaux une possibilité de choix quant aux modalités d'utilisation du programme. Ils peuvent limiter le Partenariat Local à la construction de nouvelles écoles, à la réhabilitation de celles déjà construites, ou encore se servir du programme comme instrument de privatisation généralisée des services. Les Autorités locales sont en train de monter des dossiers pour recueillir l'approbation du Gouvernement. Il est urgent de mener des campagnes locales pour mettre fin à toute proposition d'externalisation des services.

BSF et la professionnalisation

Le Gouvernement entend utiliser BSF pour rendre effectives les conclusions d'un rapport officiel sur les « Compétences et Education des 14-19ans ». Ce rapport institue un curriculum fondé sur le monde du travail et piloté par les employeurs.

Par ailleurs, les fonds des BSF sont subordonnés à une volonté de « transformer » localement l'enseignement secondaire. Pour ce faire, les autorités locales doivent soumettre un projet, « a vision and strategy », pour recueillir l'approbation du gouvernement. Cette transformation ne concerne pas seulement les contenus des programmes d'enseignement, mais aussi la structure du système qui doit reposer sur une organisation de bassin, regroupant un certain nombre d'établissements, chacun ayant sa propre spécialité (une ou deux), un ou deux d'entre eux ayant des « Diplômes Professionnels Spécialisés ». Les étudiants seront à cheval sur plusieurs établissements, voire sur des lycées type « lycées professionnels » (Further Education). Les « Académies » (3), écoles semi-privées-publiques, contrôlées par des sponsors du monde des affaires, pourraient jouer le rôle clé de pôle de convergence pour conglomerer les différentes écoles du bassin, qui pourraient, par la suite, se fédérer sous forme de « Trust » (4), également avec un sponsor.

La logique du gouvernement s'articule autour de deux axes :

- les employeurs ont besoin d'une main d'œuvre plus qualifiée dans l'avenir,
- l'enseignement en lien avec le monde du travail permet de motiver des élèves en échec scolaire.

La validité de ces arguments doit se mesurer à la réalité du marché du travail. Deux secteurs montent : l'un concerne les métiers managériaux et techniques, hautement qualifiés, avec des salaires élevés. Ce secteur, bien qu'il y ait des zones de pénuries, est bien approvisionné, principalement par des écoles qui recrutent dans des quartiers de classes moyennes. L'autre secteur montant concerne des métiers à basses qua-

lifications, pour lesquels peu de compétences sont requises, où les salaires sont peu élevés, principalement dans les secteurs des services, de la vente et du social. C'est ce secteur qui, par la professionnalisation, est la cible de la politique du gouvernement. Et ce sont essentiellement les écoles des zones défavorisées, accueillant des élèves issus de milieux défavorisés, qui sont visées, écoles dont les élèves finiront dans ce secteur d'une économie de plus en plus polarisée. Plus la corrélation entre l'école et le monde du travail, ethniquement et socialement inégalitaire, sera marquée, plus la reproduction des inégalités par le système scolaire lui-même sera forte, et cela à la fois entre les écoles et au sein des écoles. Quant à ce que les autorités locales et les écoles offriront, ce n'est pas encore bien défini, entre autres parce que le nouveau diplôme (Specialist Diploma) n'est pas encore connu.

Dans quelle mesure sera-t-il pré-professionnalisant plutôt que professionnalisant ? Quel sera l'équilibre entre ce qui repose sur le monde du travail et le reste ? Pour quels étudiants ? Pour quelles tranches d'âge ? Quelle proportion d'étudiants obtiendra le « Diplôme Spécialisé » ? Quelle sera, dans cette voie professionnalisante, la proportion de ceux qui s'arrêteront en route avec des qualifications moindres ?

Cependant, la valeur de ces qualifications, professionnelles et pré-professionnelles, doit être évaluée dans le contexte actuel du marché du travail, où de nombreux emplois ne requièrent aucune qualification spécifique et où les employeurs ne recherchent que le socle minimal des compétences, le savoir-être-adaptable-flexible, la capacité à résoudre les problèmes et le savoir-paraitre. Dans ce contexte, il se pourrait bien que les écoles se contentent d'enseigner les compétences permettant l'employabilité, et que les employeurs ne l'utilisent que pour filtrer les postulants plutôt que pour sonder leur valeur et leur utilité.

La proposition alternative à ce curriculum (pour les 14/16ans piloté par le monde des affaires, projet BSF...) devrait se faire en se situant du point de vue de l'idéal d'une école pour tous, non sélective, d'un socle commun large et critique pour tous jusqu'à 16 ans, en lien avec le monde du travail, dans une perspective critique, et non dans une perspective de professionnalisation. Cette formation alternative ne doit pas être liée à un secteur d'emploi limité, restreint. De plus, elle doit se faire sous le contrôle des professeurs, et non pas des patrons. Cependant, nous devons reconnaître que bons nombres d'étudiants et d'enseignants voient d'un bon œil ce type d'enseignement reposant sur une logique professionnelle, car ils le perçoivent comme une alternative opportune à l'échec survenant dans le cadre des parcours de formation académiques aliénants. Si l'on croit qu'une éducation pour tous jusqu'à 16 ans est nécessaire afin que tous les jeunes puissent avoir accès à la culture, au savoir, afin qu'ils puissent comprendre l'environnement social, le mettre en question, et y participer, alors il faut, non seulement rejeter la professionnalisation précoce, mais aussi repenser fondamentale-

ment ce que les écoles offrent à présent, et développer une alternative radicale crédible.

Construire une opposition

BSF est potentiellement la plus grande menace pour le système éducatif. Il intègre et synthétise des éléments clés de la politique des travaillistes -privatisation, professionnalisation, ségrégation sociale, « Académies », « Trusts » et fédérations- et touche toutes les Autorités Locales. Pour toutes ces raisons, il offre les bases d'une large coalition d'opposition regroupant tous les syndicats de travailleurs de l'éducation, leur métier et l'avenir des jeunes étant en danger.

Richard Hatcher

Teacher at the University of Central England in Birmingham, member of the Socialist Teachers Alliance (a tendency within the NUT)

(1) L.A. : Local Authorities : à peu près notion d'Académie/ Municipalités/Rectorat. Premier degré de décentralisation.

(2) Children Act /Every Child Matters : Dans le cadre de la loi sur l'enfance de 2004, «chaque enfant compte» est un dispositif qui vise à assurer le bien-être de l'enfant (santé, sécurité, bien-être, performance, épanouissement économique, contribution positive)

(3) Academies : Concept travailliste. Ecole hybride publique-privée où des sponsors commerciaux financent une école à raison de 10% du coût total (soit environ 2m£ sur 23m£) et deviennent de fait propriétaires fonciers, acquièrent un droit de contrôle sur la gestion des personnels, la définition des programmes, la politique d'admission et d'exclusion de l'école (d'accueil), l'architecture des lieux, les aménagements. L'Etat (le contribuable) paie la différence (soit 21m£) tout en ne contrôlant plus rien.

(4) Trusts : Ecoles liées à des partenaires extérieurs (entreprises, associations...) susceptibles d'exercer une influence, voire un contrôle, sur les Conseils d'Administration et autres instances décisionnelles sans être nécessairement tenues de fournir un apport financier.

150 participants ! Une belle réussite pour l'équipe liégeoise de l'APED

« L'école démocratique, parlons-en ! ». C'est sous cet intitulé que l'APED organisait le samedi 14 octobre une journée d'étude régionale à Liège. Et ce fut un franc succès public - 150 personnes, c'était plus qu'espéré au départ - et qualitatif - tous les ateliers et les deux promenades ont été riches en enseignements.

A la pause, la rue est à nous



De la jeunesse

Notre principal objectif, sensibiliser surtout de futurs et de jeunes enseignants à nos préoccupations progressistes, a été atteint au-delà de nos espérances : des dizaines de jeunes ont en effet participé à cet après-midi.

Dix ateliers passionnants ... et passionnés

Les thèmes abordés étaient ceux qui nous préoccupent depuis la naissance de notre association : les inégalités sociales à l'école, la marchandisation et l'intrusion de la publicité dans nos établissements, les contradictions entre les différentes missions de l'école, son nécessaire refinancement, la misère du fondamental, mais aussi des thèmes plus généraux comme la dette du tiers-monde, l'éducation aux médias et à la citoyenneté, ou l'histoire de l'immigration. Bien sûr, la confrontation avec des orateurs radicalement engagés n'est pas toujours chose aisée, mais c'est sans doute dans ces circonstances que l'on peut s'ouvrir à d'autres façons de voir l'école, le monde et la démocratie. Dans les évaluations s'exprime une tendance très nette, justement : le bonheur d'entendre des orateurs qui n'ont pas leur langue en poche et qui ont autre chose à proposer que le discours consensuel mou habituel. Nous tenons à remercier chaleureusement les personnes-ressources - hors APED - qui ont accepté de nous consacrer leur après-midi : Danièle Massoz, Anne Morelli, Olivier Bonfond, Jacques Cornet, Gérard De Sélys et Henri Houben.



dernier briefing

Deux promenades

Une des particularités de la journée était de proposer deux promenades. L'une, guidée par Didier Somzé, permettait de découvrir le quartier de Pierreuse, « village » historique au cœur de Liège et lieu de luttes collectives (résistance à la pression immobilière, à l'extension du Palais de Justice, sauvetage des espaces verts, projets sociaux divers). Merci, Didier. Quant à Eliane Rulmont et Hubert Hellebouw, du centre culturel La Braise, ils ont emmené les participants vers St Léonard, quartier populaire, multiculturel et au riche passé ouvrier. Qu'ils en soient vivement remerciés.

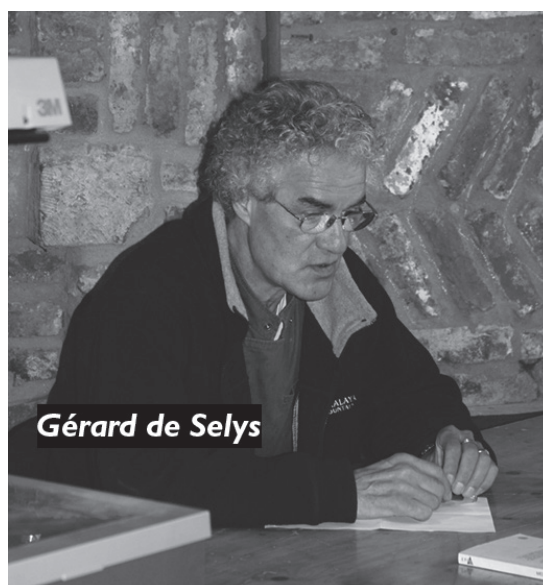
Une journée placée sous le signe de la convivialité



atelier "refinancement"

Une journée placée sous le signe de la convivialité

Fort appréciée également, l'ambiance conviviale de la journée. Il faut dire que c'est tout un quartier qui s'est mis en quatre pour nous recevoir : merci Pierreuse ! Au lieu de nous retrouver dans des classes tristounettes, nous sommes réunis dans les locaux des centres culturels Barricade et Casa Nicaragua, de la Maison de quartier et des Tournières. La librairie Entre-temps était bien sûr elle aussi ouverte, comme le bar de Barricade, où coulaient à flot bière alternative et jus de fruits Oxfam. Même la météo était de la partie : l'accueil et la pause ont ainsi pu se dérouler sur le pavé de Pierreuse.





Des rencontres tous azimuts

Un dernier motif de satisfaction : celui d'avoir réuni pour une même journée d'étude des participants venant de divers horizons. Nous avons effectivement échangé entre enseignants des différents réseaux, de toutes les générations, et même des différentes communautés belges (puisque l'Aped/Ovds ne connaît pas les frontières linguistiques). Très enrichissante également, la rencontre entre les enseignants et les nombreux militants associatifs présents.



Jacques Cornet

atelier "enseigner et apprendre: missions impossibles?"





atelier "histoire de l'immigration"



atelier "école et publicité"





lire

PACO IGNACIO TAIBO II

L'œuvre de Paco Ignacio Taibo II présente deux visages : historien, il s'est imposé avec un égal brio dans le roman noir. Né en 1949 dans l'Espagne franquiste, d'un père lui-même écrivain (d'où le II qui l'en distingue), il accompagne ses parents dans leur exil mexicain.

Les amateurs de polars connaissent son détective privé, Hector Belascoaran Shayne, - Mexicain d'origine basque et irlandaise, la trentaine, anar et borgne (suite à l'une de ses (més)aventures), père et mère anciens résistants, frère syndicaliste - dans des enquêtes qui révèlent toujours le dessous des cartes politiques et sociales d'un pays gangrené par le néolibéralisme et la corruption. **Cosa facit, Pas de fin heureuse, Quelques nuages** ...publiés en poche Rivages/Noir, Paris, sont les premiers titres d'une série qui ne cesse de s'enrichir. L'atmosphère qui enrobe ces récits est faite de petits détails, de notations subtiles, distillés avec maîtrise et légèreté.

L'humour - l'autodérision - et la solidarité éclairent heureusement des tableaux plutôt moroses. Révélateur, cet avertissement : « *Les faits relatés ici, de même que les noms des personnages, sont purement fictifs. Mais le pays, même si cela semble difficile à croire, est bien réel.* »

Mais PIT II est avant tout un authentique historien, capable de plonger avec avidité dans les archives et de livrer à ses lecteurs de la vulgarisation historique de haute tenue. Nous lui devons une passionnante biographie, **Ernesto Guevara, connu aussi comme le Che** (disponible en poche - deux volumes - chez Métailié/Payot, Paris, 2001), évocation tout en sobriété et strictement chronologique de la vie d'un révolutionnaire bien loin des clichés romantiques.

Bien sûr, ça se lit comme un roman d'aventure, tant la vie de l'Argentin fut fertile en rebondissements. Mais l'image d'Épinal vole en éclats : on découvre un homme, médecin et intellectuel de

haut vol, ses traits de caractère, ses principes moraux, sa vision politique ...

Avec **De passage** (éditions Métailié, Paris, 1995), Taibo II s'aventure pour son plus grand bonheur - et le nôtre - dans un genre littéraire hybride franchement assumé : c'est à la fois de l'histoire - Sebastian San Vicente a bel et bien existé - et de la fiction - les sources historiques le concernant sont à ce point lacunaires qu'elles laissent au romancier le soin de composer son tableau comme il l'entend. En une succession très rythmée de chapitres brefs et variés (articles de presse, télégrammes des services secrets, rapports de police croustillants, récits, témoignages, réflexions de l'écrivain, etc.), c'est la lutte d'un irréductible anarcho-léniniste qui se révèle : San Vicente, Basque exilé au Mexique, poursuit son combat syndical sans relâche et sans compromis. Adeptes de l'action directe, il sera renvoyé sur sa terre natale, où il trouvera la mort, en 1938, en défendant la République.

Et puis il y a Archanges. Douze histoires de révolutionnaires sans révolution possible (éditions Métailié, Paris, 2001), douze récits que nous recommandons Anne Morelli, à qui ils « semblent très stimulants pour la réflexion sur les héros pour notre temps ». Douze défaites peut-être, mais douze histoires de ténacité et de fidélité à une nécessité indomptable : combattre l'oppression. Ce livre est le fruit d'un long et patient travail, d'autant plus opiniâtre que ses personnages ne sont jamais les figures de proues des révolutions - russe, allemande, mexicaine, chinoise ou cubaine - où ils se sont engagés. Pas de Che, ici, ni de Lénine, ni de Luxembourg, Zapata ou Mao, mais des Larissa Reisner, Max Hölz, Adolf Abramovitch Ioffe, J.R. Escudero, Librado Rivera, P'eng P'ai ... Il aura fallu des années à PIT II pour reconstituer leur vie à partir de bribes de sources éparses. Et tout son talent d'écrivain pour jongler avec des formes de récit originales et tenir toujours notre intérêt en éveil.

Par Philippe Schmetz

Trimestriel
N°29, février 2007
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