

l'école

démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°30, mai 2007 • 3 euros

«vers l'école commune» - 3 mars 2007



Quel enseignement des langues pour l'europe
Coup d'arrêt au marketing scolaire



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

France : la carte scolaire menacée ?

Lors des débats qui ont précédé les élections présidentielles, les deux candidats du second tour, Nicolas Sarkozy et Ségolène Royal, s'étaient prononcé pour un «aménagement» ou un «assouplissement» de la carte scolaire. Rappelons aux lecteurs belges que ce système oblige les parents français à inscrire leurs enfants dans l'école qui leur est attribuée en fonction du périmètre administratif de leur lieu d'habitation. A l'origine, ce système était destiné à assurer une certaine mixité sociale dans l'enseignement, afin de favoriser l'élévation des niveaux de qualification que réclamait l'essor économique des années 60.

Mais, si la carte scolaire répondait ainsi aux intérêts collectifs d'une bourgeoisie française soucieuse de croissance économique, cela n'empêcha pas les familles de classes aisées de chercher à échapper au système en déménageant ou en inscrivant leurs enfants dans une école privée sous contrat.

Aujourd'hui, alors que les marchés du travail ont définitivement enterré le mythe d'une élévation continue et généralisée des niveaux de formation, les intérêts collectifs de la classe bourgeoise rejoignent ses intérêts particuliers. La carte scolaire peut donc, à leur yeux, être éliminée. Pour justifier cet abandon, Sarkozy et Royal ont agité le même prétexte : «la carte scolaire, qui était autrefois l'outil de la mixité, est devenue l'instrument de la ségrégation». S'il est vrai que les familles aisées échappent plus facilement à la carte scolaire que les autres, s'il est vrai aussi que le découpage purement administratif de la carte scolaire française tend à reproduire au niveau de l'école les inégalités résidentielles, il est faux en revanche de prétendre que la suppression de la carte scolaire serait une solution à ces problèmes. Nous invitons les Français à jeter un coup d'oeil chez leurs voisins du nord. En Belgique, il n'existe aucune forme de régulation des inscriptions d'élèves dans les écoles. C'est la liberté et le libéralisme total. Résultat : notre pays est le recordman mondial des inégalités de niveaux entre établissements scolaires et des inégalités de résultats selon l'origine sociale des élèves.

Si la carte scolaire française mérite sans doute d'être améliorée - en y incluant l'enseignement privé sous contrat et en prévoyant des découpages souples, selon des critères de mixité sociale - sa suppression ou son «assouplissement» généreront de puissants mécanismes de ségrégation qui, en quelques années, renforceront encore la fracture sociale dans l'école française.

Nico Hirtt

Voir aussi, à ce sujet, l'article de JP Kerckhofs dans ce numéro.



François Migeot

Université de Franche-Comté. (C.L.A.), France

**Le Cadre européen commun de références
pour les langues**

Quel enseignement des langues pour l'Europe ?

Langues pour le Marché, marché des langues

Cet article¹ se propose de présenter et d'analyser, dans ses grandes lignes, les orientations du Cadre européen commun de références pour les langues². Ce Cadre, rappelons-le, a été élaboré en 2000, au sein du Conseil de l'Europe à Strasbourg par le Conseil de la coopération culturelle, à travers son Comité de l'éducation, division des langues vivantes.



Il a été conçu à la lumière de la politique générale en langues du Conseil de l'Europe. Il est donc le reflet et le prolongement concret de cette politique. En effet, il permet, par les choix opérés, par l'image des langues vivantes qu'il construit, par les approches qu'il préconise pour leur apprentissage, de dessiner les contours idéologiques d'une politique linguistique, politique linguistique elle-même en accord avec les grands choix idéologiques et politiques de l'Union Européenne.

Suivant les grands principes développés par le Comité des Ministres Européens, le Conseil de l'Europe pose quelques grands principes dans ses Recommandations (Recommandations R (82) 18 et R (98) 6).

Sauvegarder le patrimoine linguistique de l'Europe

Ces principes affirment d'une part, la nécessité de sauvegarder le patrimoine linguistique de l'Europe dans toute sa richesse et sa diversité. On peut lire en effet :

« que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques. »

Dans le même sens, le Préambule à la Recommandation R (98) 6 réaffirme, à propos des objectifs politiques de ses actions dans le domaine des langues vivantes, qu'il faut, entre autres choses :

« entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées. »

On escompte ainsi

« promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace »

car on pense

« que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination. »

L'épanouissement des individus.

D'autre part, dans la ligne de ces objectifs culturels et humanistes de maintien et de respect de la diversité linguistique, le Cadre européen envisage l'enseignement des langues comme un moyen d'épanouissement des individus :

« Un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité

de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. »

La Recommandation R (82) 18 propose pour sa part de :

« Faire en sorte, autant que faire se peut, que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres États membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays) et une aptitude à utiliser lesdites langues telle qu'elle leur permette de satisfaire leurs besoins de communication » « en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant »

Unification culturelle de l'Europe

En même temps que les besoins des individus, apparaissent bientôt les objectifs politiques de l'Union : le Cadre européen commun de référence concourt en effet à réaliser l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres, à savoir : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et cela « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel. »

Le Cadre Européen décline, sur le plan des langues, les grandes lignes définies par le préambule de la Recommandation R (82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe qui considère :

« que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques. »

Conjointement, avec ces dernières préoccupations relatives à l'élaboration d'une citoyenneté européenne, arrivent dans le même temps des préoccupations d'ordre économique. La même recommandation précise qu'il s'agit d'

« outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie. »

Langues pour le Marché, marché des langues

Ainsi, derrière des besoins qu'on va présenter comme étant ceux de l'individu vont, en fait, très vite se profiler les besoins de l'économie et du marché. On comprendra par la suite de cet exposé que ces « besoins » supposés satisfaire



l'épanouissement des citoyens, sont en fait imposés par le marché et par la mobilité qu'il impose, au sein de l'Europe, à un individu sommé de s'y plier pour préserver ses chances d'y trouver un emploi.

En effet, les besoins du marché, supposant une certaine utilisation commune des langues, une certaine unification des objectifs et méthodologies d'apprentissage

- et cela en vue d'un apprentissage devenu nécessaire « tout au long de la vie »

- vont provoquer, outre la mise au service de l'économie de l'apprentissage des langues, un formidable marché interne constitué par l'apprentissage des langues lui-même.

Il va donc s'agir, par conséquent, pour le Cadre Européen des langues, de fournir un «Cadre commun de référence» qui dépasse les spécificités et les particularités des divers systèmes éducatifs nationaux et qui reste valide pour toute la vie - dans une formation continue - au-delà des formations initiales en langue que délivrent ces systèmes éducatifs publics jugés par ailleurs, on va le voir, coûteux et inefficaces :

«En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial.»

Cette formation en langue « tout au long de la vie » devra donc répondre aux besoins de mobilité et de formation continue, essentiellement économiques, de l'Europe, avant de répondre aux besoins des citoyens. Cette refonte de l'enseignement des langues à travers un cadre de référence unique et tout au long de la vie ouvre ainsi, pour sa part, un nouveau marché des langues ouvert à la concurrence et tend à briser les monopoles que constituent les établissements d'enseignement public.

Le Cadre Européen se veut donc d'abord « commun » :

«Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Le Cadre européen commun de référence est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Le Cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs

efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge.

En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe.»³

Cette tâche que se propose ainsi le Cadre commun répond directement aux préoccupations qu'avait déjà formulées en 1991 un Symposium intergouvernemental qui s'était tenu en Suisse à l'initiative du Gouvernement fédéral helvétique, sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ».

Le Symposium avait adopté les conclusions suivantes :

«1. Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.

2. L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.

3. Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but :

- de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays
- d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues
- d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts.»

Dans cette perspective, même si l'on parle encore des besoins des apprenants, on comprend qu'il s'agit, en fait, de faire de la langue un instrument davantage au service des besoins du marché, lequel nécessite une main d'œuvre mobile, flexible et détentrice de compétences et de savoir-faire pratiques, plus que de savoirs. Il s'agit moins de former un individu plurilingue et ouvert à la diversité culturelle que de former un travailleur capable de réaliser des tâches simples en langue étrangère. L'apprenant en langue étrangère est d'ailleurs rebaptisé significativement par le Cadre commun : « utilisateur ».⁴

Cette image de la langue-instrument, découpable en savoir-faire, en savoir-être et en compétences diverses etc. visant à l'action pratique, est illustrée de manière révélatrice au détour d'un exemple que donne le Cadre à propos de

l'acquisition des habiletés et savoir-faire en langue étrangère : «[...] conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution.

Ainsi, pour s'en tenir au cas de la conduite automobile ce qui est devenu, par l'accoutumance et l'expérience, un enchaînement quasi automatique de procédures (débrayer, passer les vitesses, etc.) a demandé à l'origine, une décomposition explicite d'opérations conscientes et verbalisables (Vous relâchez doucement la pédale d'embrayage, vous passez en troisième...) et la mise en place initiale de savoirs (il y a trois pédales dans une voiture non automatique, qui se situent les unes par rapport aux autres de telle manière, etc.) auxquels il n'est plus besoin de faire appel consciemment en tant que tels lorsque l'on « sait conduire ». Pendant l'apprentissage de la conduite, une attention forte a généralement été requise, une conscience de soi et de son corps d'autant plus vive que l'image de soi (risque d'échec, de raté, de manifestation d'incompétence) se trouve particulièrement exposée. Une fois la maîtrise atteinte, on attendra du conducteur ou de la conductrice une manière d'être marquant l'aisance et la confiance en soi, sauf à inquiéter les passagers ou les autres automobilistes. Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie»

On ne s'étonnera donc pas que la perspective linguistique adoptée par le Cadre soit une « perspective actionnelle » :⁵ **«Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.»**

On peut lire plus loin :

«Le modèle d'ensemble ainsi esquissé est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à

réaliser dans un environnement et des conditions donnés.

Ainsi, quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'œuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. (autant de stratégies). Suivant la stratégie retenue, l'exécution (ou l'évitement, le report, la redéfinition) de la tâche, passera ou non par une activité langagière et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.)»

La langue est donc réduite, comme on le voit, au moyen d'accomplir des tâches ou de résoudre des problèmes :

«Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.»

Pour accomplir ces « tâches » envisagées comme problème à résoudre, la langue va être découpée, dans cette perspective « pragmatique », en un certain nombre de fonctions, macro-fonctions, elles-mêmes subdivisées en micro-fonctions, lesquelles seront réalisées par un certain nombre d'interactions supportées par une batterie d'actes de paroles. Je précise que, par « pragmatique », il faut entendre bien davantage le pragmatisme économique que la Pragmatique des philosophes du langage dont on détourne insidieusement les analyses et la terminologie en entretenant la confusion - par exemple sur le concept d'actes de parole - et en nous faisant croire que, dans cette perspective dite « actionnelle », « quand dire c'est faire », le « faire » est résolument tourné vers la résolutions de problèmes pratiques et -pourquoi pas ?- transactionnels.

Comme par hasard, les exemples choisis par le Cadre (p. 99) donnent pour contexte à ces enchaînements de tâches, fonctions et interactions, un environnement laboral ; ils sont empruntés au Niveau Seuil (Threshold Level) élaboré par le même Conseil de l'Europe en 1990 :

«L'ensemble du processus peut être représenté de manière schématique. Le schéma général pour décrire les interactions lors de l'achat de marchandises ou de services proposé dans le Threshold Level 1990, (Chapitre 8), en fournit un exemple.

«Schéma général pour l'achat de marchandises ou de services

I. Se rendre à l'endroit de la transaction

I.1 Trouver le chemin de la boutique, du magasin, du supermarché, du restaurant, de la gare, de l'hôtel, etc.



1.2 Trouver où se situe le comptoir, le rayon, le bureau, le guichet, la réception, etc.

2. Établir le contact

2.1 Saluer le commerçant, l'employé, le serveur, le réceptionniste, etc.

2.1.1 salutations de l'employé

2.1.2 salutations du client

3. Choisir la marchandise/le service

3.1 Identifier la catégorie de marchandises/services désirée

3.1.1 rechercher l'information

3.1.2 donner l'information

3.2 Identifier les choix

3.3 Discuter le pour et le contre des différentes possibilités (par exemple, la qualité, le prix, la couleur, la dimension des marchandises)

3.3.1 rechercher les informations

3.3.2 donner les informations

3.3.3 demander conseil

3.3.4 conseiller

3.3.5 demander les préférences

3.3.6 exprimer ses préférences, etc.

3.4 Identifier les marchandises choisies

3.5 Examiner les marchandises

3.6 Donner son accord sur l'achat

4. Échanger les marchandises contre un paiement

4.1 Donner son accord sur le prix des articles

4.2 Donner son accord sur le total de la note

4.3 Effectuer/recevoir le paiement

4.4 Remettre/réceptionner les marchandises (et le reçu)

4.5 Échanger des remerciements

4.5.1 remerciements de l'employé

4.5.2 remerciements du client

5. Prendre congé

5.1 Exprimer sa satisfaction (mutuelle)

5.1.1 l'employé exprime sa satisfaction

5.1.2 le client exprime sa satisfaction

5.2 Échanger des menus propos (par exemple sur le temps, les potins)

5.3 Échanger des salutations finales

5.3.1 salutations de l'employé

5.3.2 salutations du client

Threshold Level, 1990, Chapitre 8 »

Autre exemple (p. 46): après avoir donné les différents domaines dans lesquels pouvaient se développer les échanges linguistiques - à savoir le domaine privé, le domaine public, le domaine professionnel, et le domaine éducationnel-, le Cadre commun choisit de donner, comme exemple emblématique des compétences langagières à maîtriser en langue étrangère, une situation de communication professionnelle où l'on devine assez bien le type d'apprenant envisagé par le cadre, et à quoi se réduisent ses « besoins » en langue étrangère :

« La communication professionnelle

Les apprenants en situation de résidents temporaires devront être capables de

- faire les formalités nécessaires à l'obtention d'un permis de travail ou de tout autre papier de ce type

- se renseigner (par exemple auprès d'une agence pour l'emploi) sur la nature des emplois, les ouvertures et les conditions (par exemple le profil du poste, le salaire, le droit du travail, les horaires et congés, la durée du préavis, etc.)

- lire les offres d'emploi

- écrire des lettres de candidature et avoir un entretien de recrutement. Fournir des informations orales ou écrites sur soi, sa formation et son expérience et répondre à des questions sur ces mêmes points

- comprendre et suivre les règles d'embauche

- comprendre les tâches à accomplir au moment de l'entrée en fonctions et poser des questions à ce sujet

- comprendre les règles de prudence et de sécurité et leurs consignes d'application

- signaler un accident, faire une déclaration d'assurance

- bénéficier de la protection sociale

- communiquer de manière appropriée avec les supérieurs, les collègues et les subordonnés

- participer à la vie sociale de l'entreprise ou de l'institution (par exemple le restaurant d'entreprise, les clubs sportifs et les associations, etc.). »

Ouvrir l'enseignement des langues au marché

Par ailleurs, on l'a dit, un tel découpage et une telle orientation de l'apprentissage des langues implique la réforme, la remise aux normes, voire, à terme, un démantèlement des systèmes d'enseignement publics nationaux, à tout le moins leur mise en concurrence entre eux et avec des organismes nommés par le Cadre « non-gouvernementaux », autrement dit éventuellement privés.

Ces systèmes d'enseignement et leurs institutions - enseignement primaire, secondaire, voire supérieur-, sont largement critiqués, d'une manière générale, par le Conseil de l'Europe et par son patronat, en passant par l'OCDE, pour leur non-adéquation au marché, pour la formation généraliste et pas assez professionnalisante qu'ils dispensent :

« Les établissements scolaires, les centres de formation et les universités doivent être ouverts sur le monde ; il convient de resserrer leurs liens avec l'environnement local, avec les entreprises et les employeurs plus particulièrement, afin d'améliorer leur compréhension des besoins de ces derniers et accroître l'employabilité des apprenants » (Commission des Communautés Européennes, 2001).

On sait que la « stratégie de Lisbonne » entend les remettre au pas du marché :

« Les universités européennes doivent également devenir des partenaires plus attrayants pour l'industrie. Des partenariats durables sont nécessaires pour permettre les échanges structurés de personnel et l'élaboration de programmes de formation répondant au besoin de l'industrie de disposer

de diplômés et chercheurs bien formés. Toutefois, il est nécessaire d'investir durant plusieurs années dans la mise sur pied de services de formation/recyclage, de recherche et de conseil commercialement intéressants avant que ceux-ci commencent à être rentables - surtout au cas où les subventions publiques sont réduites proportionnellement.»⁶

Cette critique et ces vœux valent naturellement aussi pour l'enseignement des langues qu'ils dispensent. On peut même penser que la réforme de l'enseignement des langues est un domaine pilote, un laboratoire pour le démantèlement ultérieur, sous couleur de réforme, des systèmes éducatifs publics, voire des systèmes de santé ou de protection sociale. En effet les chefs de gouvernement réunis à Lisbonne en mars 2000 ont souligné la nécessité d'assurer « non seulement une transformation radicale de l'économie européenne, mais aussi un programme ambitieux en vue de moderniser les systèmes de sécurité sociale et d'éducation » :

«Plusieurs états membres ont d'ores et déjà entrepris la réforme du statut, de l'organisation interne et du financement des universités. Toutefois, la stratégie de Lisbonne met les gouvernements devant la nécessité d'aller plus loin en mettant sur pied un nouveau partenariat avec les universités - fondé moins sur le contrôle par l'état et davantage sur la responsabilité des universités devant la société - et en investissant dans la modernisation du secteur de la connaissance.»⁷

Dans cette perspective, le Cadre européen préfigure sans doute les autres cadres communs que l'Europe envisage de se donner dans d'autres domaines qu'elle entend aussi réformer : l'éducation et la formation : les conclusions du Conseil de l'Europe du 24 mai 2005 il est écrit « qu'il est souhaitable d'élaborer un cadre d'indicateurs et de critères de référence afin d'assurer le suivi des performances et des progrès dans le domaine de l'éducation et de la formation »⁸

Ainsi, pour revenir au Cadre commun européen des langues, la refonte unificatrice (et uniformisante) de cet enseignement des langues est donc appelée à passer par l'expertise du Conseil de l'Europe, et, à l'horizon, les établissements publics pourront alors être mis en concurrence avec des établissements « non-gouvernementaux » spécialisés, labellisés par le Conseil de l'Europe et ouverts au marché. Cela est vrai, sans doute, pour la formation initiale et scolaire, mais surtout - et systématiquement - pour la formation continue qui ne peut aller, dans cette perspective, qu'en se développant. En effet, « apprendre tout au long de la vie » devient un des maîtres mots de la Commission des Communautés Européennes :

«La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie n'a plus une portée restrictive ; il doit désormais s'agir du principe régissant l'offre et la participation, quel que soit le cadre d'apprentissage considéré» (CEE, 2000).

En appliquant ce principe au domaine des langues, cela signifie que des établissements « non-gouvernementaux », ouverts à la concurrence et au marché seront appelés à répondre aux

besoins en formation linguistique des travailleurs, puisque les établissements scolaires (de formation initiale) ne pourront efficacement remplir cette mission.

C'est bien évidemment ce type de compétences linguistiques, à l'usage de ces établissements et pour ces finalités professionnelles, que prépare et découpe le Cadre Européen commun des langues.

Un marché dérégulé s'ouvre ainsi à la concurrence, sous l'expertise du Conseil de l'Europe et de son Cadre commun favorisant aussi la promotion transnationale de tout un matériel labellisé par ses soins, pédagogique, d'évaluation, d'auto-évaluation, d'auto apprentissage et de certification, matériel où les nouvelles technologies (les NTIC) auront sans doute une place prépondérante, ce qui est un des autres objectifs avoués de la Communauté Européenne à la suite de la Table ronde des Industriels (Bruxelles, 1995) : « il faudra que tous les individus qui apprennent s'équipent d'outils pédagogiques de base, tout comme ils ont acquis une télévision ». C'est le programme européen d'e-Learning qui y trouvera son compte : il s'agit « de faire entrer tous les citoyens, foyers, entreprises, écoles et administrations dans l'ère numérique ». Nul doute que le Cadre européen des langues ne perd pas de vue cette préoccupation qui s'inscrit dans une préoccupation plus générale que nous rappelle la Stratégie de Lisbonne, laquelle préconise aussi: « un effort d'équipement en ordinateurs multimédia des écoles, un effort de formation des enseignants européens aux techniques numériques, le développement de services de logiciels éducatifs européens et l'accélération de la mise en réseau des écoles et des formateurs ». (C. E. 23 et 24 mars 2000)

Pour conclure

On voit donc, en guise de conclusion, que derrière des objectifs humanistes d'interculturalité et de citoyenneté européenne - objectifs très généraux, « politiquement corrects » qui ne mangent pas de pain et que nul n'aurait donc le mauvais goût de contester -, l'apprentissage des langues est en fait massivement instrumentalisé par le marché et vise à s'adapter à la flexibilité toujours plus grande demandée aux travailleurs, pour plus de rentabilité et plus d'efficacité. Plutôt que de leur ouvrir de nouveaux horizons de développement personnel, plutôt que « de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » comme on voudrait nous le faire croire dans le Cadre, il s'agit, on l'a vu, derrière ce rideau de fumée humaniste, de leur faire retrouver en langue étrangère les préoccupations laborales qui doivent en principe améliorer leur employabilité. Je dis « en principe » puisqu'on sait que l'employabilité ne garantit en aucun cas un emploi, emploi que seule l'économie est capable de générer. Cette employabilité est, en réalité, davantage un moyen de maintenir en concurrence des employés virtuellement employables et de maintenir la pression sur les revendications salariales. Prenant ainsi à sa charge des besoins de formations récla-



més par le marché - qu'on voudrait faire passer pour ses besoins et qu'on voudrait nous présenter comme un moyen d'épanouissement personnel - , l' « usager » des langues étrangères contribue finalement à créer puis à alimenter, et de surcroît et à ses frais, un formidable marché des langues, lui-même partie du marché de l'éducation que l'économie libérale convoite.

La chance de l'altérité ou le retour au même ?

À l'opposé de cette vision instrumentale de l'apprentissage des langues, Jean-François Bourdet écrivait dans le n° 115 des Études de Linguistique Appliquée⁹

« Apprendre une langue étrangère, c'est vivre l'aventure d'un détour ; déplacement de ses certitudes, décalage de la personne dans la rencontre d'une expérience du monde différente. L'apprentissage de ce qui semblait au départ moyen d'expression d'une réalité commune se révèle peu à peu mise en question des certitudes. Dans l'outil qu'on croyait saisir s'ouvre un champ de questionnement dont l'identité du sujet va se trouver marquée.

Ainsi, apprendre à parler une autre langue, à communiquer, à faire du sens avec elle, est doublement expérience de l'autre. Altérité qui se révèle quand s'appréhende le stéréotype culturel, quand se déplace et se reconstruit le champ des catégories linguistiques, mais altérité aussi quand le sujet conquiert un regard sur lui-même, un espace d'analyse œuvré à la frontière des langues, dans le jeu d'aller et retour que ne cesse de pratiquer l'apprentissage.»

On comprend qu'ici, dans la perspective du Cadre commun, l'expérience de l'apprentissage d'une autre langue n'est pas celle d'un détour, mais celle d'un retour au même. Elle n'est pas celle de l' « expérience du monde différente » mais la reconduite à l'univers univoque de l'entreprise et du marché. Loin de s'ouvrir à la relativité et à l'altérité, la langue étrangère, telle que l'envisage le Cadre européen des langues, reconduit à un présupposé universel qui prend figure de Nature et de Vérité révélée¹⁰, celui de la prédominance du Marché et de la réduction de toute production humaine à l'état de marchandise. Ainsi le découpage de la langue, tel que l'impose le Cadre européen, au lieu de s'ouvrir à la diversité des cultures, de préserver « la diversité linguistique et culturelle » enchaîne « l'utilisateur » à un répertoire de situations et d'interactions qui ne peuvent être que désespérément les mêmes en toute langue et en tous lieux. La vérité ultime des activités humaines est donc donnée, alors, comme étant celle de l'économie et des interactions afférentes et, dans cette perspective, toutes les langues de l'Europe et de la planète ne peuvent que répéter sempiternellement un découpage idéologique présenté fallacieusement comme une ontologie de l'Homme et de son rapport au monde.

1 Ce travail est la reprise d'un exposé fait à l'université de Xiamen (Chine) pour le colloque : « The international conference on EU-Fujian, China : Cross-cultural dialogue », avril 2006.

2 Editions Didier, 2000. Ce document est également disponible sous forme de fichier PDF sur le site internet du Conseil de l'Europe.

3 Les italiques et caractères gras sont ceux des documents cités.

4 Toute dérive terminologique est à écouter avec attention. L'« apprenant », - encore trop encombrant par le creuset de subjectivité qu'il offre à la langue qui s'élabore en lui, par lui - est congédié au profit de la métaphore de l'outil et de l'utilisateur. La langue « sert », comme un marteau sert à enfoncer des clous. On les repose une fois la tâche accomplie, comme on laisse, on va le voir, la voiture de location au parking après son usage.

5 Autre glissement terminologique à écouter. L'approche « communicative », malgré son flou épistémologique, laissait entendre que deux subjectivités entraînent en relation par la communication linguistique. Avec la terminologie « actionnelle » se profile nettement le « transactionnel » où, du sujet, il ne reste qu'un sujet de l'action, de la tâche devenues le cœur de l'affaire [des affaires ?]. Glissement d'une terminologie qui n'avait pas entièrement rompu avec la recherche, à un modèle imposé par la politique et directement inféodé au marché. De la langue comme lieu d'humanisation, on passe à la langue comme machine-outil ; de l'homme comme « parlêtre », on passe à l'homme-machine.

6 Communication de la Commission du 20.04. 2005, p. 10. Cote : COM (2005) 152 final.

7 Ibidem, p. 8

8 « Ces cadres réglementaires devraient prévoir [...] des règles et des mesures d'incitation relatives à la modernisation du système dans le contexte européen : réformes de Bologne et ajustement au référentiel commun défini au niveau européen, par exemple pour le Cadre européen des qualifications, la validation de l'apprentissage non formel, la Charte européenne du chercheur et le code de conduite pour le recrutement des chercheurs ou pour la construction d'un système de garantie de qualité ou d'accréditation crédible au plan européen. » Ibidem, p. 11.

9 Revue de didactologie des langues-culture, Didier-Érudition, 1999 :

10 Ce qui place sa démarche sous le signe, non pas de la recherche - puisque la Révélation a eu lieu une fois pour toutes - mais sous le signe de « l'expertise » et de la « qualité », termes pompeux destinés à masquer la terreur du contrôle politique qu'il exercent sous ce label flatteur.

Samedi 3 mars 2007

Ecoles d'élite, écoles ghettos ... et si on essayait l'école commune ?

Le 3 mars dernier était une date importante pour l'Aped et son projet visant à sortir l'enseignement belge de la ségrégation sociale et de ses effets désastreux. En effet, si notre programme en dix points, « Vers l'École commune », était publié en ligne et dans le trimestriel « L'École démocratique » depuis quelques mois déjà, ce colloque constituait la véritable rampe de lancement de la campagne que nous entendons mener. Une campagne de longue haleine, nous en sommes conscients. Mais une campagne pertinente et palpitante, si l'on en juge par les signes encourageants enregistrés ce samedi-là.



Au programme, il y avait deux conférences (Ides Nicaise, de la KUL, et Bernard Rey, de l'ULB), l'exposé du programme de l'APED (Nico Hirtt), six ateliers thématiques et une table ronde finale. Le tout (ou presque) dans le bilinguisme qui est une des marques de fabrique de notre organisation. Sur le plan quantitatif, cette journée aura été une incontestable réussite, avec 150 à 200 participants essentiellement issus des mondes académique, syndical et associatif. Il faut aussi saluer la trentaine de personnes mobilisées pour l'organisation. Merci à tous les intervenants, animateurs, traducteurs, dactylos, secrétaires, cuistots, serveurs et autres « petites mains ».

Des convergences majeures

La matinée aura été très dense et riche en enseignements, grâce aux exposés d'Ides Nicaise, Bernard Rey et Nico Hirtt (1).

La contribution du premier nommé, Professeur à la KUL et chercheur au HIVA, est venue étayer l'essentiel des thèses de l'APED. Le constat est le même : l'enseignement belge présente une des plus fortes ségrégations entre écoles de riches et écoles de pauvres, parce qu'il s'agit du système le plus libéral au monde, parce qu'il est stratifié en filières hiérarchisées et parce qu'y joue un effet « cascade » qui relègue par l'échec les élèves les plus démunis vers les filières dévalorisées du technique et du professionnel. Balayant de manière convaincante les fausses bonnes idées que seraient une revalorisation symbolique (de l'image de marque) des métiers et une orientation plus directive des élèves, Ides Nicaise préconise comme seule solution cohérente la prolongation du tronc commun au moins jusqu'au terme du premier degré secondaire. Plutôt qu'une extension de l'enseignement général actuel à tous les jeunes, il prône une école présentant un équilibre entre compétences générales, techniques et pratiques. Il insiste également sur l'importance du soutien à apporter aux plus faibles. Pour résumer son intervention, on peut dire qu'il en appelle à plus de régulation pour plus de mixité sociale. Une régulation à atteindre par un usage savamment dosé du « bâton » (limitation de certaines libertés, instauration de quotas, etc.) et de la « carotte » (soutien financier et pédagogique plus grand pour les écoles pratiquant la mixité sociale, discrimination positive mieux financée, etc.).

Bernard Rey, professeur de psycho-pédagogie à l'ULB, a également centré son exposé sur l'échec des jeunes des milieux populaires. A la différence d'Ides Nicaise, pour l'essentiel, son intervention nous aura éclairés sur des mécanismes pédagogiques qui, au sein même de la classe, sont sources de ségrégation. Sans pour autant nier l'importance déterminante de l'organisation de l'École et de la scolarité. Bien au contraire, comme il l'aura souligné en début d'exposé.

Quels sont donc ces comportements d'enseignants qui poussent les jeunes d'origine populaire vers la marge de l'école ? Un : l'attitude dépréciative du professeur face aux erreurs d'un élève (l'enseignant interprète comme « man-

que de connaissance, d'effort, d'attention, de travail, parfois même d'intelligence » des erreurs souvent dues à une « organisation conceptuelle » différente, une logique qui peut pourtant se travailler en cours d'apprentissage). Deux : le rapport entre activités et savoirs (des activités menées en classe pour accéder à des savoirs, les enfants ne perçoivent parfois que le but apparent, sans voir qu'elles sont destinées à faire apprendre). Il nous faut donc régulièrement expliciter les enjeux de savoir et de compétence impliqués dans chaque activité. Trois : les « pédagogies de projet », souvent employées pour motiver les élèves, présentent un risque comparable, celui de voir les jeunes entrer dans une logique de production, au détriment de l'apprentissage. Quatre : la réduction des exigences (face à des enfants faibles et turbulents, les enseignants ont tendance à réduire la difficulté du travail sur le plan cognitif). Il faut au contraire pousser les élèves le plus loin possible. Cinq : la « culture de l'échec », ou les effets différenciateurs de l'évaluation (pour être pris au sérieux, les enseignants ont - en partie inconsciemment - tendance à placer leurs élèves face à des épreuves difficiles). Six : le redoublement, perçu par les enseignants comme une deuxième chance accordée à l'élève, n'offre guère de garanties de réussite. Voilà donc des comportements stigmatisants qui gagneraient à être remplacés par autant de précautions à prendre envers les élèves concernés.

Nous ne reviendrons pas sur la présentation du programme de l'APED par Nico Hirtt : les numéros précédents de votre revue préférée (celle que vous tenez maintenant en main, est-il besoin de le préciser ?) contenaient le texte intégral de notre projet, et une FAQ très fournie, que vous pouvez aussi retrouver sur notre site internet. Sur ce même site, vous pourrez lire les comptes-rendus des trois ateliers francophones de l'après-midi, où le projet « Vers l'école commune » aura été développé et débattu selon des angles d'attaque différents : la mixité sociale, les méthodes et pratiques pédagogiques, et enfin, les contenus à donner au tronc commun jusqu'à 16 ans.

Un bémol

C'est sans doute là qu'aura résidé le principal bémol à l'organisation de cette journée : notre indéfectible optimisme à propos du timing (cette fâcheuse tendance à croire que tout commencera à l'heure, que tous les intervenants s'en tiendront au temps de parole imparti, etc.) aura souvent réduit à une peau de chagrin le temps de parole laissé aux participants « anonymes ». Un travers à corriger si nous voulons impliquer un maximum de personnes dans notre projet. C'est promis !

Des points de vue syndicaux et associatifs

Les ateliers et la table ronde finale auront permis aux responsables syndicaux et associatifs de donner leur point de

ÉCOLES D'ÉLITE, ÉCOLES GHETTOS...

vue. Dans l'ensemble, l'APED aura été rejoint sur ses objectifs. La discussion aura plutôt porté sur les modalités pratiques pour arriver à une école commune. Rien d'étonnant à cela : nous savions, en écrivant notre projet, qu'il aurait pour fonction de donner une perspective, une vue sur une autre école possible. Un projet très concret, très pratique (carte scolaire, phasage de la réforme en 10 ans, etc.). Mais un projet qui serait inmanquablement perçu comme une utopie, tant il se heurte aux tabous de la société belge, notamment à ses blocages institutionnels. Tant aussi on semble loin d'un refinancement digne de ce nom.

La plupart des interlocuteurs auront donc tenu le discours du réalisme, estimant qu'il faut tenir compte des freins et y aller progressivement.

Michel Vrancken, pour la CGSP-enseignement, rappelle la forte autonomie des pouvoirs organisateurs, en ce compris ceux de l'officiel subventionné (provinces, communes). Il promeut plutôt un réseau unique, public, mais pluraliste. Pour lutter contre les inégalités, il prône des mesures incitatives, à l'instar de Rudy Wattiez, de CGé, qui se prononce pour une différenciation du financement des écoles et de la formation des enseignants (selon leur engagement dans la mixité sociale) et pour un plus grand soutien aux écoles qui concentrent les difficultés.

Prosper Boulangé, pour la CSC-enseignement, pose un préalable important : pour réussir, toute refonte de l'école doit être portée par ses enseignants. Il faut y intégrer leurs conditions de travail au quotidien. Dans le même ordre d'idée, il insiste sur le travail de conscientisation qu'il faudra mener pour lever les réticences et résistances conservatrices. Par ailleurs, il oppose à notre projet le « principe de réalité », manifestant peu d'espoir en matière de refinancement. Enfin, concernant les réseaux, il prône une plus grande collaboration, un rapprochement des statuts des professeurs et une réduction de la concurrence.

Jean-Pierre Coenen s'exprimait au nom de la Ligue des droits de l'enfant : pour lui, c'est bien l'intérêt supérieur de l'enfant qui doit primer (sur la « liberté » de choix, par exemple, quand celle-ci est source d'inégalité). Il en appelle à un combat mené collectivement. Il nous faut tisser des liens sociaux, comme tente de le faire la plate-forme de lutte contre l'échec scolaire qu'il anime depuis quelques années.

(1) Vous trouverez sur notre site (www.ecoledemocratique.org) les documents intégraux des interventions. Il est possible également, moyennant participation aux frais d'envoi, de vous faire parvenir des comptes-rendus, y compris des ateliers.



Jean-Pierre Kerckhofs

France

Deux candidats aveugles et sourds !

Ces derniers temps, les chantres français du libéralisme donnent de plus en plus de la voix contre la « Carte Scolaire ». Lors de la dernière campagne présidentielle, le futur élu, Nicolas Sarkozy, et sa principale rivale, Ségolène Royal, remettaient tous deux ce système en cause, bien qu'à des degrés divers. C'est sans doute ce danger qui aura motivé la parution d'un dossier sur cette question dans le Monde diplomatique du mois de mars. Nous souhaitons réagir et apporter des arguments complémentaires, inspirés de l'expérience désastreuse de l'enseignement belge (1). Il faut alimenter le débat - particulièrement en France - au cas où il viendrait à l'idée du nouveau locataire de l'Elysée de tenir ses promesses sur ce point ...

deux candidats aveugles et sourds!



Rappelons qu'Outre-Quévrain, on appelle « Carte Scolaire » le système d'affectation des élèves aux écoles. En fonction de leur domicile, ceux-ci se voient attribuer un établissement public. Le système peut paraître rigide, mais il n'est pas impossible de le contourner. En effet, deux possibilités d'évitement existent. La première est le déménagement (réel ou fictif). La deuxième est le choix de l'enseignement privé (l'équivalent de notre réseau libre) car celui-ci n'est évidemment pas soumis à la Carte Scolaire. Mais comme ce réseau est bien moins développé qu'en Belgique, les possibilités de contournement ne sont pas infinies.

Cette clarification étant faite, place à l'article envoyé au Diplo.

Attention ! Danger !

C'est avec stupéfaction que j'apprends que les deux candidats à l'élection présidentielle les plus médiatisés remettent en question la Carte Scolaire à des degrés divers. Ainsi, Nicolas Sarkozy est favorable à la suppression de la Carte au profit du libre choix de l'établissement parce que « le jeu de la concurrence permettrait d'atténuer les inégalités ». La candidate socialiste, Ségolène Royal, elle, propose de « l'assouplir » avec pour objectif de « supprimer les ghettos scolaires et d'assurer la mixité sociale ».

Ces prises de position sont tout simplement effarantes. Ces deux candidats feraient bien d'ouvrir les yeux sur les réalités au-delà des frontières de l'Hexagone. Pas loin. Juste à côté. Tout contre... En tant qu'enseignant belge, responsable d'une association destinée à promouvoir un enseignement démocratique, je voudrais vous faire-part du cas de la Belgique, un pays qui se caractérise de longue date par l'ultra-libéralisme de son système d'affectation des élèves. C'est bien simple, les parents peuvent choisir l'école de leurs enfants sans la moindre contrainte (si ce n'est celle du manque de place). Et, parallèlement à l'enseignement public, existe un réseau privé (en Belgique, on dit « libre »), essentiellement d'obédience catholique, fréquenté par presque 60 % des élèves du pays et largement subventionné (ces écoles coûtent à peu près aussi cher aux pouvoirs publics que leurs propres écoles !). S'il y a un endroit où le jeu de la concurrence s'applique, c'est donc bien dans notre royaume.

Avec quel résultat ? Selon les données de l'enquête PISA réalisée par l'OCDE, c'est en Belgique que les inégalités face à l'Ecole sont les plus grandes. Et c'est également dans ce pays que les différences entre établissements sont les plus marquées tant sur le plan des différences de niveaux que sur le plan sociologique. Ces trois paramètres n'étant évidemment pas sans liens. Plus généralement, notre association a réalisé une étude en comparant les données de l'enquête PISA et les structures des systèmes éducatifs des pays concernés. Les résultats sont sans ambiguïté : plus un pays est rigide dans son système d'affectation des élèves, plus il lutte avec une certaine efficacité contre les inégalités socia-

les à l'Ecole. De même, plus un réseau d'enseignement privé est développé à l'intérieur d'un pays, plus ce pays est socialement inégalitaire à l'Ecole. Donc, non, Monsieur Sarkozy, la concurrence ne permettra pas d'atténuer les inégalités, elle les accentuera. Non, Madame Royal, l'assouplissement de la Carte ne supprimera pas les ghettos scolaires, elle les renforcera. Il ne s'agit pas de pronostics, mais de données scientifiques incontournables.

Encore un point : j'apprends par le Monde Diplomatique que le tracé de la Carte Scolaire en France produit davantage de mixité sociale que les zones d'habitation. Il faut savoir qu'en Belgique, c'est exactement l'inverse : la ségrégation des établissements est bien plus forte que les ségrégations géographiques. Preuve supplémentaire des vertus de la Carte Scolaire.

Une autre voie est possible

La volonté de lutter contre les ghettos scolaires est évidemment louable, mais il faut se rappeler qu'en ce qui concerne les inégalités sociales à l'Ecole, l'OCDE place la France au milieu du classement des pays européens. Pour améliorer ce classement, c'est vers ceux qui font mieux qu'il faut regarder (comme les pays scandinaves par exemple), et non vers ceux qui font moins bien ! Notre association a rédigé un programme pour l'enseignement obligatoire, essentiellement destiné à ouvrir le débat, en Belgique, par rapport à notre situation catastrophique. Mais il me semble que deux points de ce programme - au moins - pourraient également nourrir le débat français. Nous proposons tout d'abord d'affecter les élèves aux établissements en fonction de critères géographiques (le principe de la Carte Scolaire). Mais aussi de tenir compte de l'origine sociale (via la déclaration fiscale, par exemple), afin de créer des écoles réellement mixtes socialement. Afin d'éviter les stratégies de contournement des classes sociales les plus favorisées, nous proposons la suppression pure et simple du réseau privé et la reprise de ces établissements par les pouvoirs publics. Ce genre de mesures, appliquées en France, seraient certainement susceptibles d'y diminuer les inégalités scolaires. Et ceci sans diminuer la qualité, ni faire du nivellement par le bas, comme on l'entend parfois prétendre (les pays les moins inégalitaires étant souvent ceux qui obtiennent de bons résultats moyens). Voilà donc vers quoi devraient lorgner ceux qui se préoccupent des inégalités, au lieu de proposer l'inverse de manière complètement irrationnelle. En tout cas, de deux choses l'une. Soit leurs préoccupations ne sont pas sincères, soit ils doivent mieux s'informer.

Jean-Pierre Kerckhofs

(1) Seule une version allégée de notre texte a été publiée sur le site internet du « Diplo ». Dans la version papier du mensuel français, rien.



Nico Hirtt

Après le rapport de la Fondation Roi Baudouin sur les résultats scolaires des élèves allochtones...

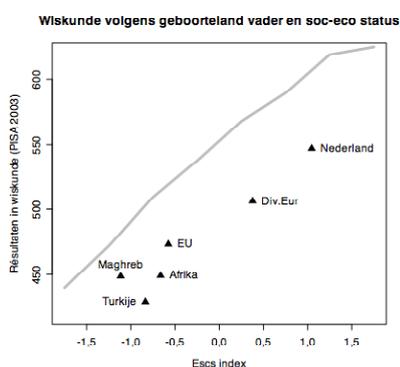
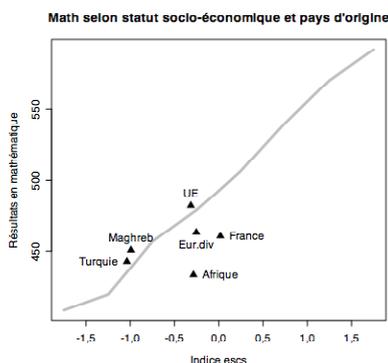
Une nouvelle étude confirme les conclusions de l'Aped

En juin 2006, une étude publiée par l'Aped montrait que les médiocres performances des allochtones de deuxième génération aux tests PISA s'expliquaient principalement (en Flandre), voire entièrement (en Communauté française), par leur appartenance sociale : « les facteurs propres à l'origine ethnique, culturelle, nationale, linguistique... des élèves allochtones sont toujours secondaires - et souvent négligeables - par rapport aux facteurs socio-économiques » écrivions nous. Plusieurs mois plus tard, la Fondation Roi Baudouin (FRB) publie à son tour une étude sur ce sujet. Celle-ci fait référence à nos travaux, mais pour en contester les résultats. Nous nous devons évidemment de réagir. Dans une nouvelle étude, publiée sur le site internet de l'Aped, nous avons discuté en détail la méthode et les choix de variables retenus par les chercheurs de la FRB, ainsi que leurs conclusions. Le lecteur intéressé pourra en prendre connaissance en téléchargeant ce document fort technique. Nous n'indiquerons ici que les conclusions de cette analyse, sans entrer dans le détail de l'argumentation.

Lors de leur conférence de presse, les auteurs du rapport de la Fondation Roi Baudouin avaient laissé entendre que notre rapport serait fondé sur une méthode statistique moins fiable que la leur. En quoi consistait cette méthode ? Pour comparer, à origine sociale égale, les performances scolaires des allochtones et des autochtones, nous avons d'abord représenté sur un graphique les résultats des autochtones en fonction de leur statut socio-économique. Ceci nous fournissait une courbe de référence. Ensuite, nous avons représenté, par des points sur le même graphique, les positions moyennes des allochtones de diverses origines nationales. Lorsqu'un point se situait en dessous de la courbe de référence, cela signifiait qu'à origine sociale égale, les allochtones correspondants affichaient des performances moindres que celles de autochtones. Inversement, un point situé au-dessus de la courbe de référence indiquait un résultat meilleur chez les élèves issus de l'immigration que chez les allochtones.

Voici par exemple les graphiques obtenus (pour les deux communautés linguistiques) lorsqu'on prend pour indicateur de réussite scolaire les performances aux tests de lecture PISA. Comme on le voit, en Communauté française, les niveaux atteints par les allochtones d'origines turque ou maghrébine sont tout à fait similaires à ceux des autochtones ayant le même niveau socio-économique. En Flandre par contre, l'origine sociale explique seulement en partie les médiocres performances des élèves issus de l'immigration. Lorsque nous prenions pour indicateur de réussite scolaire la fait d'être orienté (à 15 ans) vers l'enseignement général ou non, alors nous observions, des résultats légèrement (en Flandre) ou nettement (en Communauté française) meilleurs chez les allochtones que chez les autochtones (toujours à origine sociale égale).

ALLOCHTONES...



Cette méthodologie est évidemment tout à fait valide. Sa force réside dans sa simplicité et dans la facilité de lecture et d'interprétation des graphiques. Il n'est pas nécessaire d'avoir un niveau élevé d'expertise en statistique pour en comprendre le sens. En revanche, l'inconvénient de cette méthode est de ne fournir que des résultats qualitatifs (les conclusions ne sont pas chiffrées).

La méthode choisie par les chercheurs de la Fondation Roi Baudouin est différente. Ils utilisent une «régression linéaire multiple», une des techniques de l'analyse «multivariée». Cette méthode n'est pas très complexe dans sa mise en oeuvre mais elle est sans doute assez peu compréhensible pour le commun des mortels. En revanche, elle permet de quantifier les résultats, d'où son intérêt certains sur le plan scientifique. Concrètement, la FRB a retenu un indicateur de réussite scolaire (les scores en mathématiques aux tests PISA) et cinq variables dite «indépendantes» : (1) le fait d'être ou non un allochtone de 2e génération (2) le fait d'être ou non un allochtone de première génération; (3) le niveau d'études des parents; (4) le niveau professionnel des parents et (5) le fait de parler ou non la langue de l'école à la maison. La méthode de régression linéaire multiple permet alors de déterminer quel est l'impact net de chacune de ces variables indépendantes sur les résultats en mathématiques.

Voici un exemple de résultat obtenu. En Communauté française, toutes choses étant égales par ailleurs, le fait d'être un allochtone de deuxième génération (plutôt qu'un autochtone) signifie en moyenne une perte de 18,2 points au score en mathématiques. C'est fort peu, lorsqu'on sait que les points en math s'étalent grosso modo de 400 à 600. En revanche, chaque année d'étude en plus pour les parents «rapporte»

en moyenne 3 points de math à l'élève. Ainsi, un fils ou une fille d'universitaire obtiendra-t-il en moyenne un score supérieur de 33 points à celui d'un enfant dont les parents n'ont pas dépassé le niveau de l'enseignement supérieur. Plus fort encore : chaque point de plus sur l'échelle des professions parentales rapporte 1,81 points en math à l'élève. Ainsi, entre un fils (ou une fille) de médecin et un fils (ou une fille) d'un ouvrier non qualifié du secteur agricole ou d'une entreprise de nettoyage, la différence de résultats en math est, en moyenne, de 125 points ! Sept fois plus que l'impact de l'origine nationale. En Flandre ce n'est que deux fois plus. Mais même dans ces conditions, on comprend difficilement comment les chercheurs de la FRB ont pu conclure à un « relativement faible impact » ou à un « un effet peu élevé » de la variable « profession des parents ». Dans une discussion avec l'un d'entre eux sur le forum du site Internet de l'Aped, celui-ci a d'ailleurs finalement reconnu s'être trompé en formulant cette conclusion et a admis que les propres calculs de la FRB confirmaient la conclusion principale à laquelle nous parvenions un an plus tôt : «l'origine sociale est la cause principale des résultats scolaires médiocres des enfants allochtones».

D'autre part, les chercheurs de la FRB ont fait des choix discutables pour ce qui concerne les variables retenues. Premièrement, ils réduisent la mesure des performances scolaires aux seuls tests en mathématiques, alors que PISA permet d'utiliser aussi, outre les tests en lecture, le nombre de redoublements et l'orientation dans l'enseignement secondaire. Deuxièmement, ils mesurent le niveau social des familles au moyen de deux variables particulières (études et profession des parents) alors que PISA fournit un indicateur global : l'indice social, économique et culturel (ESCS), qui tient également compte d'autres facteurs, comme le niveau de richesse, et que nous avons utilisé en juin dernier.

On pouvait donc se demander ce que donneraient les calculs de la FRB si on y utilisait l'indice ESCS pour mesurer l'origine sociale des élèves et si l'on remplaçait les performances en mathématiques par d'autres indicateurs. Nous avons fait ces calculs et les résultats obtenus confirment tout à fait l'ensemble de nos conclusions de juin dernier. En particulier, il apparaît clairement que lorsqu'on mesure les performances scolaires au moyen de l'orientation (enseignement général ou qualifiant), les élèves issus de l'immigration ne font pas moins bien mais mieux que les élèves autochtones, particulièrement en Communauté française.

Nico Hirtt

Références

- Hirtt, N, PISA 2003 et les mauvais résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique, Handicap culturel, mauvaise intégration, ou ségrégation sociale ?, Aped, 2006.
- Jacobs D, Rea A, Hanquinet L, Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande, Fondation Roi Baudouin, 2007.
- OECD, Where Immigrant Students Succeed, A comparative Review of Performance and Engagement int PISA 2003, 2006.

Coup d'arrêt au marketing scolaire

« L'affaire ING » a bénéficié dernièrement d'une couverture médiatique conséquente (Le Soir, Vers l'avenir, Het Nieuwsblad, RTBF, RTL, Bruxelles-Capitale) qui montre ce qu'a de scandaleux le marketing qu'organise cette banque envers les écoles. Témoignage de Jorge Rozada, directeur d'une école fondamentale bruxelloise et mise en perspective de Bernard Legros, militant à RAP.

Les petits poissons que sont nos élèves de 10-12 ans sont bien tentants pour les requins de la finance. Petit poisson deviendra grand. Les statistiques nous montrent que s'il a été pêché tôt, il restera probablement toute sa vie dans la banque qui l'aura capturé en premier. Après avoir



vu sur Internet la publicité pour le jeu « Le compte est bon » proposé par ING et avoir complété un bon d'inscription électronique, je reçus un premier message m'annonçant :

« Nous vous remercions d'ores et déjà de votre intérêt et de votre inscription à notre projet pédagogique «Le compte est bon »... Comme vous le savez, vous pouvez obtenir votre tableau de jeu (affiche) en vous rendant dans l'agence ING indiquée sur votre formulaire d'inscription à partir de 10 jours après votre inscription. Vous pouvez également télécharger vos documents de travail grâce aux codes suivants. Lors de votre passage à l'agence ING, pour y retirer votre tableau de jeu, vous pouvez éventuellement convenir avec un collaborateur de l'agence ING d'une visite de la banque avec votre classe. »

Remarquons que seul le tableau de jeu sera fourni par la banque, les cartes, les pions et le règlement devront être téléchargés et imprimés aux frais de l'école. Il est directement question d'une visite d'agence ING par les enfants. La banque utilise ces jolis mots qui sonnent si bien, à savoir : projet pédagogique.

Je pris donc rendez-vous et me rendis dans l'agence indiquée. Dans notre école, nous avons l'habitude d'inviter des personnes venant nous parler de leur profession.

Nous avons eu l'honneur d'inviter des journalistes, des avocats, des médecins, des agents de police, des chefs cuisiniers... Je m'étais imaginé la visite d'un banquier habillé en costume cravate et expliquant aux enfants ce qu'est une banque, avec ses comptes d'épargne, ses guichets, le principe du taux d'intérêt... Je m'étais même dit que nous pourrions en profiter pour expliquer les dangers du surendettement, qu'il vaut mieux épargner plutôt que de recourir à de nombreux emprunts, etc. Nous aurions alors pu constater qu'un produit acheté à crédit revient plus cher que payé au comptant. Les enfants auraient pu demander à ce banquier s'il arrive que l'argent placé par leurs parents soit utilisé dans le but de financer des usines d'armements. Bref, nous aurions pu faire de la pédagogie.

Après quelques minutes de conversation dans cette agence, j'ai compris que j'avais été fort naïf. Ce banquier me proposait de venir à l'école pour pouvoir présenter sa banque aux enfants, sans cacher qu'il s'agissait bien là d'une démarche avant tout publicitaire. Il me proposa aussi d'ouvrir des comptes d'épargne pour financer nos classes de dépaysement ou tout autre. Lorsque je lui demandai s'il s'agissait bien d'un compte ouvert par l'école sur lequel chaque enfant dépose son épargne avant ces classes de dépaysement, ce cher banquier me réexpliqua plus lentement (se disant que j'étais peut-être un peu simplet) qu'il fallait que l'école arrive à convaincre les parents d'ouvrir ce compte au nom de leur enfant et que l'école serait rémunérée par compte ouvert. Une manne potentielle nous était offerte en

échange de l'âme de notre école. En effet, les parents qui ont confiance en l'institution scolaire seraient plus enclins à accepter cette proposition en se disant que, « si l'école le propose... ». À ce moment, j'imaginai un homme-sandwich arrivant en orange et distribuant ses gadgets aux enfants en les incitant à ouvrir des comptes chez ING. De la pub, que de la pub. Aucune suite ne fut donnée de ma part à cette campagne publicitaire.

Par un heureux concours de circonstances, ces pratiques plus que douteuses ont été médiatisées et j'en ai profité pour saisir la toute nouvelle commission « article 41 du pacte scolaire ». Cet article stipule clairement que les activités commerciales sont interdites dans les écoles. Cette commission (mise en place 48 ans après le pacte scolaire datant de 1959 !) sera chargée de veiller au respect de la loi. Lorsque le premier article paru dans le journal *Le Soir* du 15 mars 2007, ING a réagi en expliquant qu'il s'agissait là de l'initiative d'une agence. D'où une agence sortirait-elle de pareilles sommes? Dans le journal flamand *Het Nieuwsblad* du samedi 17 mars, le ton change et la banque nie purement et simplement que de pareilles propositions aient pu être faites.

À quand le procès pour diffamation ?

ING serait donc une banque parfaitement désintéressée, prête à dépenser de l'argent et du temps dans ce « projet pédagogique ». Après avoir entendu ça, je ne comprends pas comment ses actionnaires n'ont pas revendu illico presto leurs actions placées dans cette société philanthropique ! Le cas d'ING est un bon exemple d'intrusion publicitaire à l'école. Il y a d'autres multinationales qui font le forcing dans nos écoles en proposant des jeux « pédagogiques », des brosses à dents, des échantillons de marques, etc. Ce genre de pratiques est inacceptable et doit être combattu.

J'invite chacun à réagir s'il est le témoin d'une quelconque intrusion publicitaire dans l'école où il exerce. Les parents ont aussi leur mot à dire et ne doivent pas accepter de trouver la moindre publicité dans le cartable de leurs enfants. Accepter ne serait-ce que le financement de bonnets de piscine par une banque (cf. infra) revient à accepter la marchandisation de notre enseignement. Soyons nombreux à saisir cette commission pour que nos écoles restent des lieux où les enfants puissent s'épanouir à l'abri de ces agressions publicitaires.

Nos écoles publiques doivent être financées par de l'argent public sans la moindre intervention du secteur privé.

Jorge Rozada

À contre-courant des multiples réactions indignées suscitées par « l'affaire ING », un directeur d'une école bruxelloise a revendiqué le droit de faire sponsoriser son établissement par le privé (cf. Le Soir du 19 mars 2007). De surcroît, il reconnaît qu'il s'agit de publicité et étale complaisamment ses « avantages » : pour chaque compte ouvert, ING offre à l'école un bonnet de bain (on ne rit pas !), intervient financièrement pour les journaux de classe et les cadeaux d'anniversaire.

Cela montre jusqu'où le pragmatisme et le cynisme peuvent aller en ces temps de disette budgétaire. Que ce directeur, comme tant d'autres, ait à faire face à des difficultés matérielles, nous n'en doutons pas ; mais M. Guy Evenepoel ferait mieux de consacrer son énergie et sa créativité à militer pour un indispensable refinancement de l'enseignement, au lieu de prostituer son école aux intérêts marchands, fussent-ils prétendument « win win ». Le cas échéant, nous sommes d'ailleurs tout disposés à l'accueillir à l'APED...

Rappelons avec force qu'aucune entreprise privée ne devrait se mêler d'aucune manière d'établir des « projets scolaires et éducatifs », puisque les activités commerciales dans les écoles sont interdites par la loi belge (article 41 du Pacte scolaire de 1959). Quand les entreprises vont-elles cesser de faire semblant de ne pas le savoir ?

On peut espérer que la nouvelle commission, chargée par le ministère de l'Enseignement de faire respecter cet article 41, va leur dessiller les yeux, mettre un coup d'arrêt à leurs visées mercantiles et clarifier davantage la situation sur le plan juridique. Celui-ci n'est cependant pas la seule raison. Nous sommes contre les activités commerciales à l'école pas seulement parce qu'elles sont interdites, mais parce qu'elles pervertissent l'école en y faisant entrer des valeurs de compétition, d'égoïsme, de fétichisme de l'objet, de (sur)consommation, contraires à celles que nous souhaitons promouvoir chez les jeunes générations : la critique des relations sociales et économiques existantes, la solidarité, le respect de l'environnement, la sobriété énergétique, etc.

Revenons en arrière. ING lançait, il y a quelques mois, le jeu « Le compte est bon » à destination des écoliers du fondamental. À ce moment-là, le collectif Résistance à l'Aggression Publicitaire (RAP) et l'Appel Pour une École Démocratique (APED) avaient déjà dénoncé la manœuvre dans un communiqué de presse. Sous couvert pédagogique, ses promoteurs avaient pour objectif de former les enfants à la manipulation et au goût

de l'argent. Au passage, la banque ne manquait pas de « faire sa pub ». Sur la table de jeu figurent son logo et sa mention, ainsi que des images d'une banque, d'un coffre-fort, de pièces de monnaie et d'une carte bancaire.

Le but de cette opération était donc double : primo, un but directement commercial, qui est de prospecter un nouveau marché de futurs clients. En effet, les statistiques montrent que le taux de fidélité à une institution bancaire tout au long de la vie est très élevé quand les clients ont été captés tôt. Secundo, un but idéologique, qui est d'habituer les enfants aux exigences de l'économie capitaliste de marché, d'en faire des consommateurs enthousiastes et disciplinés. Dans ce cas-ci, on assiste même à une « vénalisation » de l'argent. De simple moyen d'échange, les financiers veulent en faire quelque chose qui doit absolument fructifier, croître, occuper une place centrale dans l'existence en devenant au moins un hobby, si possible une passion. À l'heure de l'urgence des changements climatiques, de la crise énergétique qui se profile, du creusement des inégalités planétaires et des tensions géostratégiques, n'y a-t-il pas d'autres priorités plus altruistes, orientées vers la sauvegarde de la collectivité humaine ? Le salut individuel est un leurre, encore plus lorsqu'il prétend passer par l'accumulation d'argent.

Bernard Legros

Breendonk 1940-1945

De Patrick NEFORS,
392 pages, éditions Racine,
Bruxelles, 2005 (1)

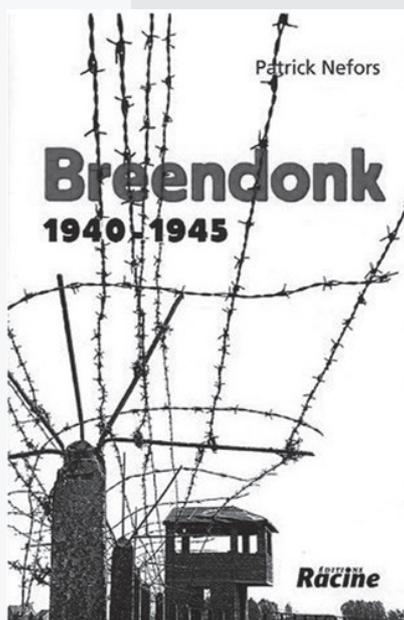
Ni vraiment camp de concentration ni camp d'extermination, le fort de Breendonk n'en fut pas moins un enfer nazi sur le sol belge entre 1940 et 1945. Devenu Mémorial national, avec une muséographie entièrement rénovée en 2003, il est un des sites les plus visités par les écoliers.

Le livre de Patrick Nefors constitue une lecture de référence pour les enseignants qui s'intéressent à cette page d'histoire. Après un bref survol historique, il décrit la vie dans le camp (les cellules, la faim, les travaux forcés, le manque d'hygiène, les sévices et les tortures, les exécutions ...), passe en revue le personnel (SS allemands et belges, civils, chefs de chambrées collaborateurs, collabos ...) et brosse une vingtaine de portraits de prisonniers.

Le livre est une remarquable synthèse, écrite avec le souci constant de la critique historique et une grande rigueur (notes, annexes, bibliographie, index et légendes des illustrations sont d'une parfaite précision). Sa lecture est instructive non seulement sur le sujet précis de Breendonk, mais aussi sur la seconde guerre mondiale, le régime nazi, l'occupation et l'extraordinaire variété des comportements humains dans un tel contexte.

(1) Edition originale : Breendonk 1940-1945. De geschiedenis (Standaard Uitgeverij nv en Patrick Nefors, 2004)

Par Philippe Schmetz

**Misère du nietzschisme de gauche**

MONVILLE Aymeric,
éd. Aden, Bruxelles, 2007. 104 pages.

Jeune éditeur de la maison Delga, d'obédience marxiste, Aymeric Monville a pris le temps de publier un court essai pour remettre certaines pendules à l'heure. En France, chez des intellectuels dits progressistes, et à l'heure du capitalisme parvenu au stade libéral-libertaire, il est de bon ton aujourd'hui de se présenter comme nietzschéen, mais en précisant « de gauche » ; comme si l'on pouvait concilier la cruauté, l'ultra-individualisme et la subjectivité souveraine avec des préoccupations humanistes.

La posture est-elle tenable ? La double lecture de l'œuvre du philosophe allemand est une vieille scie qui date maintenant d'un siècle. L'auteur montre, exemples à l'appui, que l'interprétation de Nietzsche est moins équivoque qu'on ne le croit, des fragments posthumes rassemblés par la sœur prétendument « faussaire » qui aurait vendu la pensée de son frère aux nazis, jusqu'aux actes de foi esclavagistes, obscurantistes et eugénistes tirés de L'Antéchrist, La généalogie de la morale, Par-delà le bien et le mal, Le gai savoir et Ainsi parlait Zarathoustra. Dans

la foulée, il fait le procès d'une série d'auteurs se revendiquant de ce nietzschisme de gauche : Georges Bataille, Georges Palante, Maurice Blanchot, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jacques Derrida, Albert Camus, jusqu'à son porte-parole le plus médiatique aujourd'hui, Michel Onfray. Misère du nietzschisme de gauche prend ainsi le contre-pied de l'essai apologétique de ce dernier La sagesse tragique. Du bon usage de Nietzsche (Grasset, 2006).

Par un effet de perspective attendu, l'auteur voit dans cette tendance une entreprise visant à « détruire au sein de la gauche le matérialisme des Lumières et in fine l'ensemble de la philosophie issue du marxisme et du mouvement ouvrier ».

Bernard Legros

Une date à bloquer dans votre agenda

«Six heures pour l'Ecole démocratique»

**Samedi 20 octobre 2007
à Bruxelles (Auderghem)**

Selon une recette qui a fait ses preuves, des promenades pédagogiques, des ateliers thématiques, des stands, un repas de l'amitié.

Le programme détaillé vous parviendra avec le numéro de rentrée et sera bientôt disponible sur notre site

www.ecoledemocratique.org

Qu'on se le dise !

Trimestriel
N°30, mai 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