

# l'école

démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°35, septembre 2008 • 3 euros



seront-ils  
des  
citoyens  
critiques

## sommaire

DOSSIER / SERONT-ILS DES CITOYENS CRITIQUES?

PAGE 4

L'APED RÉAGIT À LA SORTIE DE DESTEXHE

PAGE 11

POLITIQUE EUROPÉENNE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

PAGE 15

STIMULER LA LECTURE

PAGE 20

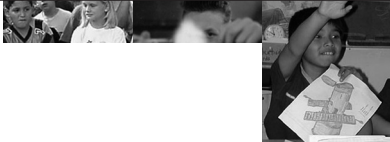
BRÈVES

PAGE 22

LIRE/ «ENTRE LES MURS»

PAGE 24

La grande enquête de l'Aped: seront-ils des citoyens critiques?



# l'école démocratique

**Avenue des Volontaires 103, Bte 6  
B-1160 Bruxelles**

**Tél.: +32 (02) 735 21 29**

**Courriel: [aped@ecoledemocratique.org](mailto:aped@ecoledemocratique.org)**

**Site: [www.ecoledemocratique.org](http://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

*Nous y voilà, le manège enchanté de l'année scolaire est reparti pour un tour.*

*En Communauté française de Belgique, pas de révolution pédagogique en vue. Le décret « inscriptions » est retouché, la réforme du premier degré va continuer de se mettre en place, les cyberclasses vont voir arriver de nouveaux ordinateurs, les premiers PPP (partenariats public-privé) vont financer des travaux dans les bâtiments scolaires.*

*Tout cela nous laisse un goût de trop peu, voire un goût franchement amer, en bouche.*

*Si l'on ne peut que souscrire aux déclarations d'intentions - mixité sociale, réduction de la fracture numérique, renforcement des notions de base au premier degré -, l'on ne peut s'empêcher de penser qu'il y a loin de la coupe aux lèvres. Aucune des réformes annoncées n'est assez profonde pour réellement inverser le cours des choses dans un des enseignements les plus inégalitaires du monde industrialisé.*

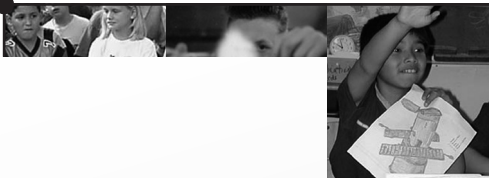
*Pire, en ce qui concerne les ordinateurs et les PPP, on fait plus que flirter avec des intérêts qui devraient rester étrangers à l'Ecole : ceux du business.*

*Vous le savez, l'APED défend une approche diamétralement opposée de l'enseignement. Une approche définie dans son programme en dix points, « Vers l'école commune ». Une nouvelle étape est franchie cette année : au prix d'une enquête qui aura mobilisé beaucoup d'énergie - merci encore aux enseignants qui s'y sont engagés -, nous avons mesuré à quel point les jeunes de la fin du secondaire sont (ou ne sont pas) outillés pour agir en citoyens critiques. Cette enquête, disponible dans son intégralité sur notre site, confirme ce que nous pressentions : non, le système scolaire n'atteint pas cet objectif, pourtant primordial.*

*Plus que jamais, il nous faudra donc, en 2008-2009, agir sur deux tableaux. Nous engager dans nos cours pour promouvoir des « savoirs citoyens critiques » (à cet égard, une journée comme celle qu'organise notre équipe carolo le 11 octobre est une occasion à saisir). Et militer sans relâche pour promouvoir un projet progressiste pour l'Ecole.*

*Bonne année !*

**Ph. Schmetz**



**LA GRANDE ENQUÊTE DE L'APED  
SERONT-ILS DES CITOYENS CRITIQUES?**  
*un dossier de Nico Hirrt*





*seront-ils des citoyens critiques?*

## **La grande enquête de l'Aped Seront-ils des citoyens critiques ?**

**Un dossier de Nico Hirtt**

*Quel est l'état des connaissances porteuses de citoyenneté critique chez les jeunes, lorsqu'ils terminent l'enseignement obligatoire ? Cette question devrait être au coeur de toute vision émancipatrice et progressiste de l'enseignement. Pourtant, nous n'en savons rien ! Voilà pourquoi l'Aped avait décidé de réaliser à ce sujet une enquête inédite.*

Si l'enseignement ne peut pas changer les rapports sociaux et économiques qui dirigent notre planète, il peut en revanche apporter à ceux qui les subissent la capacité de comprendre le monde et donc d'agir, collectivement, à le transformer. Telle est une des convictions fondatrices de l'Appel pour une école démocratique. Mais quel est réellement, chez les jeunes qui achèvent l'enseignement secondaire, l'état de ces connaissances qui devraient faire d'eux des citoyens critiques, capables de prendre une part active dans l'action politique et sociale ?

Nous disposons aujourd'hui d'instruments nombreux et pointus pour évaluer les systèmes éducatifs. Les enquêtes PISA, en particulier, permettent de se faire une idée assez précise des performances moyennes des élèves et des niveaux d'inégalité entre élèves de différentes origines. Malheureusement, PISA souffre aussi d'une grave lacune : cette enquête porte exclusivement sur les compétences élémentaires en mathématique, lecture et sciences vers la fin de l'enseignement secondaire inférieur. Il s'agit là d'un choix délibéré, dicté par les priorités éducatives de l'OCDE, le commanditaire des études PISA. Le centre de réflexion stratégique du capitalisme mondial a en effet formulé, depuis plus de dix ans, une liste de compétences de base censées garantir l'adaptabilité et l'employabilité de la main d'oeuvre sur un marché du travail instable, imprévisible et fortement polarisé. PISA mesure essentiellement cela : les jeunes disposent-ils, vers 15 ans, des compétences communes requises aujourd'hui





## *seront-ils des citoyens critiques?*

par le marché du travail ? En d'autres mots : nos systèmes éducatifs constituent-ils, comme le recommande l'OCDE, « un facteur-clé de l'accumulation de capital humain et de la croissance économique » (1).

Bien sûr, les compétences en lecture, mathématique et science, telles qu'évaluées par PISA, ont aussi une grande utilité citoyenne. On ne maîtrise pas les enjeux économiques ou sociaux sans savoir lire et calculer. D'ailleurs, l'Apéd a fréquemment utilisé les données de l'étude PISA pour alimenter sa réflexion et son discours sur l'enseignement. Cependant, la citoyenneté critique ne peut se réduire à une vision étriquée de l'enseignement.

Au moment où ils terminent leurs études secondaires, que savent les jeunes des racines historiques du racisme ou du sous-développement ? Quelle connaissance possèdent-ils des aspects technologiques et économiques de la crise énergétique ? Ont-ils une perception correcte des inégalités sociales chez nous et des inégalités nord-sud à l'échelle mondiale ? Savent-ils extraire de façon pertinente l'information essentielle figurant sur un graphique ou un tableau à portée sociale ou économique ?

Devant des questions comme celles-là, l'enquête PISA reste essentiellement muette. Or, c'est pourtant bien là que se situe, selon nous, l'enjeu premier de la démocratisation de l'enseignement. Voilà pourquoi l'Apéd a décidé, en juin 2007, de se lancer dans l'aventure d'une enquête sur les « savoirs citoyens critiques » à la fin de l'enseignement secondaire.

Durant les mois d'été 2007, nous avons réuni un groupe de travail constitué de professeurs de différentes disciplines de l'enseignement secondaire. Ceux-ci ont planché sur un questionnaire couvrant la diversité des thèmes que nous souhaitons aborder : les problèmes d'environnement ou la connaissance des réalités socio-économiques bien sûr, mais aussi leurs racines historiques, leur contexte technologique, ainsi que la capacité de mobiliser des savoirs scientifiques ou mathématiques pour aborder ces problèmes. Le questionnaire comprenait également une série de questions personnelles permettant de situer chaque élève dans un contexte social, culturel ou par rapport à son parcours scolaire.

L'automne 2007 fut consacré à la mise en route pratique de l'opération. Il nous a fallu trouver quelque 70 professeurs, appartenant aux deux régimes linguistiques, aux différents réseaux et filières d'enseignement, qui acceptaient de faire participer une ou plusieurs de leurs classes de 5e, 6e ou 7e année secondaire à l'enquête. Enfin, l'enquête proprement dite eut lieu durant les premiers mois de 2008.

Au total, 3081 élèves y ont participé. Pour diverses raisons, un certain nombre de questionnaires ont dû être écartés ou n'ont pas été rentrés ou encodés à temps. Ce sont finalement 2748 élèves qui constituent notre échantillon.

Nous vous présentons ici quelques résultats globaux, ainsi qu'un exemple puisé dans les questions. L'étude complète

compte 200 pages et peut être téléchargée sur le site internet de l'Apéd : <http://www.ecoledemocratique.org>

*Note (1) OCDE, Le financement de l'éducation, investissements et rendements, Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde, Paris, 2002*

## **Des résultats inquiétants**

*Voici quelques-uns des enseignements les plus significatifs et les plus inquiétants, tels qu'ils ressortent des réponses des élèves :*

### **Environnement et développement durable**

- Seuls 45% des élèves savent ce qu'est une énergie renouvelable.
- 30% des élèves croient (erronément) que l'hydrogène est une source d'énergie renouvelable.
- Trois élèves sur quatre pensent que nous produisons plus de 5% de notre électricité à partir d'énergies renouvelables; un élève sur trois pense que la part d'énergie renouvelable dépasse les 15%.
- Près de neuf élèves sur dix ignorent les causes du réchauffement climatique. Plus de 60% confondent l'effet de serre avec le trou dans la couche d'ozone.
- En moyenne, les élèves pensent que notre « empreinte écologie » (belge) peut encore doubler avant d'atteindre la limite des ressources naturelles et minérales disponibles sur terre.

### **Comprendre l'économie et les questions sociales**

- 75 à 80% des élèves s'avèrent incapables de comprendre et d'interpréter correctement un graphique représentant une croissance relative (sous forme d'indices).
- Seuls 13 à 28% des élèves (selon la façon de leur poser la question) ont une idée à peu près réaliste des écarts de revenus dans notre pays. Les autres n'ont pas d'avis (10%), donnent des réponses incohérentes (20 à 25%) ou tendent à sous-estimer très fortement les inégalités (40 à 50%).



## *seront-ils des citoyens critiques?*

### **Comprendre les relations Nord-Sud**

- Un élève sur deux pense que l'Europe et les USA émettent trois fois moins de CO<sub>2</sub> que la Chine et l'Inde.
- Un élève sur deux pense que les Belges consomment au moins moitié moins de pétrole par personne que les Américains du nord.
- En moyenne, les élèves sous-estiment d'un facteur dix l'écart de richesse (en termes de consommation) entre la Belgique et la Chine; ils sous-estiment d'un facteur 60 l'écart entre la Belgique et le Congo.
- Un élève sur quatre ignore que le Congo a été une colonie belge; dans l'enseignement professionnel plus d'un élève sur deux est dans ce cas.

### **Se situer dans le temps**

- Moins d'un élève sur trois parvient à situer plus ou moins correctement sur une échelle de temps des événements comme l'apparition de la vie sur terre ou l'apparition de l'agriculture.
- Pour un élève sur deux, la naissance du Soleil est antécédente au Big Bang. Pour 15% des élèves - et jusqu'à 20% dans l'enseignement professionnel -, l'homme a été le contemporain des dinosaures.
- Un élève sur deux croit que la religion juive est postérieure au catholicisme. Quatre élèves sur dix situent la naissance de l'islam avant le catholicisme.

### **Connaître notre passé**

- Seul un élève sur trois sait que le Mexique a été une colonie espagnole ou que le Brésil fut portugais. Moins d'un sur dix a entendu que l'Égypte fut un protectorat britannique.
- Un élève sur cinq dans l'enseignement général et près d'un élève sur deux dans le professionnel ignore que les noirs d'Amérique sont les descendants d'esclaves.
- Moins d'un élève sur quatre comprend l'importance historique de la machine à vapeur dans la révolution industrielle du 19<sup>e</sup> siècle.
- A peine un élève sur sept sait que l'URSS fut le pays ayant subi les plus lourdes pertes humaines durant la Deuxième Guerre mondiale. Un sur trois croit que la Belgique figure parmi les quatre pays ayant eu le plus de victimes.

## **Les grandes tendances**

*Sur base des réponses au questionnaire, nous avons construit une échelle de points normalisée, du type utilisé dans les enquêtes PISA (1). Outre cette note globale de « citoyenneté critique », nous avons également construit des indices de même type pour différents thèmes : histoire, mathématiques, sciences, sujets socio-économiques, environnement et technologie. Une telle notation permet ensuite de comparer les « performances » de différents groupes d'élèves. Pour deux groupes choisis aléatoirement, il ne devrait évidemment pas y avoir de différence de points puisque les écarts positifs et négatifs se compensent. Les différences entre groupes sociaux, ethniques, filières, réseaux, filles et garçons ... sont donc le signe d'inégalités structurelles et d'inéquités dans notre système d'enseignement.*

### **La misère du professionnel**

Les élèves qui fréquentent l'enseignement de qualification et, en particulier, l'enseignement professionnel, seront nettement moins bien armés que les autres pour exercer leurs droits et leurs devoirs démocratiques. Sur une échelle normalisée de type PISA, les connaissances citoyennes des élèves de l'enseignement général se situent au niveau 558 et celles de l'enseignement professionnel à 413, ce qui représente un écart énorme de 145 points, soit plus d'1,4 fois l'écart-type. C'est dans les compétences de type « sciences humaines » (histoire, économie, problèmes sociaux...) que le fossé entre les types d'enseignement est le plus profond.

### **Peu d'écart entre francophones et flamands**

L'écart global entre l'enseignement francophone et l'enseignement flamand est faible : 7 points seulement en faveur de la Flandre. Les élèves flamands font mieux que les francophones dans les domaines scientifiques, socio-économiques et technologiques. Les francophones font mieux en mathématique et dans les questions relatives à l'environnement. En histoire, les deux communautés sont à égalité.

### **Filles et garçons : une égalité qui reste à conquérir**

Les résultats des garçons sont sensiblement meilleurs que

ceux des filles. On note 36 points d'écart en Communauté française et 41 points en Communauté flamande. Les meilleures performances des garçons par rapport aux filles s'observent dans tous les domaines, sauf en mathématiques.

### **L'origine sociale est déterminante**

Les résultats sont très étroitement liés à l'origine sociale des élèves. Entre le quartile socio-économique inférieur et le quartile supérieur, on observe dans les deux communautés un écart d'environ 95 points. C'est en histoire, en sciences et dans les sujets socio-économiques que les performances sont le plus fortement déterminées par l'origine sociale des élèves.

### **Un handicap plus net pour les allochtones de Flandre**

Notre étude confirme ce que PISA avait déjà révélé : le fossé entre autochtones et allochtones de deuxième génération est nettement plus important en Flandre qu'en Communauté française (respectivement 59 et 26 points d'écart). Pareillement, le fait d'avoir une langue maternelle autre que la langue de l'école constitue, en Flandre, un handicap deux fois plus lourd qu'en Communauté française sur le plan de l'accès aux savoirs citoyens.

### **Pas d'« effet Destexhe »**

Dans l'enseignement général, on n'observe qu'un faible écart entre les élèves de l'enseignement libre et ceux des écoles officielles de la Communauté (en faveur des premiers en Flandre, en faveur des seconds chez les francophones). Dans l'enseignement technique (de qualification), les élèves de l'enseignement officiel subventionné obtiennent les meilleurs scores. L'enseignement professionnel du réseau libre francophone et du réseau officiel subventionné flamand sont les lanternes rouges du classement.

*Note (1) Des points qui varient de 0 à 1000, avec une moyenne fixée arbitrairement à 500 et un écart-type de 100. Cela signifie que deux tiers des élèves ont une note comprise entre 400 et 600 points. Cela signifie également que si l'on prend deux élèves au hasard, l'écart entre le « meilleur » et le « moins bon » sera, en moyenne, de l'ordre de 100 points.*

## **Conclusions et propositions**

Le système d'enseignement (1) échoue très largement à remplir ce qui devrait pourtant constituer sa tâche première : permettre à chaque jeune de devenir un citoyen capable de prendre une part active dans l'action démocratique et dans les luttes qui transforment le monde.

Les exclus de ce droit sont avant tout les élèves de l'enseignement de qualification, les élèves issus des familles populaires et/ou de l'immigration. Les filles aussi sont fortement désavantagées par rapport aux garçons.

L'étude montre que l'influence du milieu - familial, social, culturel - détermine encore toujours avec une force quasi-mécanique l'accès des jeunes aux connaissances et compétences qui devraient assurer leur capacité à comprendre et à changer le monde.

Sur le plan des politiques éducatives, la première conclusion est l'urgence d'un débat de fond sur la philosophie même de l'éducation dans nos sociétés : l'école est trop souvent ravalée au rôle de pourvoyeur de main-d'oeuvre diversifiée pour un marché du travail imprévisible et dualisé. Former des citoyens critiques ne se réduit pas à apprendre à lire et à calculer, ou à inculquer un peu d'esprit d'entreprise et de flexibilité. L'École ne doit pas reproduire les conditions de survie de la société existante mais, au contraire, former les acteurs d'un changement de société toujours plus urgent.

Concrètement, cela passe par la réalisation des réformes préconisées dans le programme en dix points de l'Aped - « Vers l'École commune » - qui se trouve à nouveau largement confirmé par la présente étude. En particulier, il faut...

- retarder l'orientation vers des filières qualifiantes en prolongeant le tronc commun d'enseignement général et polytechnique jusqu'à 16 ans; en attendant et après 16 ans, relever le niveau de la formation générale dans les filières qualifiantes;
- combattre la ségrégation sociale dans l'enseignement en remplaçant l'ultra-libéralisme actuel des choix d'école par une gestion directive de la mixité sociale des écoles. Ceci peut être réalisé au moyen d'une carte scolaire souple dont le découpage géographique organiserait la mixité sociale. La réalisation de ce point implique la suppression des réseaux actuels, leur fusion en un unique réseau d'enseignement public.
- revoir les programmes d'enseignement afin d'y introduire davantage de rigueur, de clarté; les programmes doivent laisser une plus grande liberté aux enseignants sur le plan des pratiques pédagogiques, tout en étant plus directifs sur le plan des contenus. Ils





## seront-ils des citoyens critiques?

doivent en particulier garantir l'acquisition d'un corpus commun de connaissances et de compétences jugées indispensables au citoyen critique du XXI<sup>e</sup> siècle; prévoir le contrôle de ces connaissances par des évaluations centralisées.

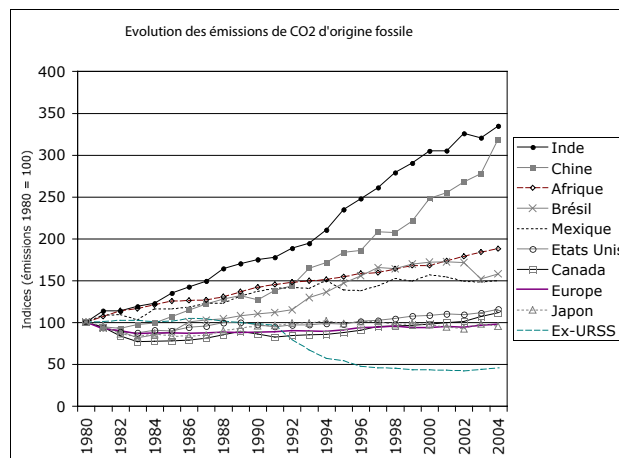
- une école de la citoyenneté sera aussi une école ouverte, où la présence des élèves ne se limitera pas aux heures de cours journaliers, mais où ceux-ci seront de véritables acteurs de la vie scolaire, dans ses dimensions domestiques et culturelles, mais aussi politiques et sociales, économiques et technologiques.
- que tout ceci nécessitera de consacrer à l'enseignement un peu plus que les malheureux 6% du PIB actuels, est une évidence.

*Note (1) L'appellation « système d'enseignement » ou « Ecole » (avec majuscule) ne se confond pas avec « les écoles », et encore moins avec « les enseignants ». Elle désigne avant tout les structures, les moyens financiers et matériels, les programmes, socles de compétences, compétences terminales ou eintdermen, les directives, les modes de régulation et les instruments de pilotage. Bien sûr, le système d'enseignement, ce sont aussi des écoles concrètes - avec leurs pouvoirs organisateurs, leur compétition et leur positionnement sur le marché scolaire, leurs directions, leurs bâtiments et leurs traditions pédagogiques. Et ce sont aussi des enseignants - avec leur formation, leurs salaires, leur stress, leur épuisement nerveux, leur fatigue, mais aussi, souvent, leur dévouement et leur qualité pédagogique.*

## Un exemple de question: Savent-ils lire un graphique à caractère économique ?

A la question n°8, il était demandé d'observer un graphique indiquant l'évolution des émissions de CO<sub>2</sub> (d'origine fossile) pour différents pays ou régions du monde. Il s'agissait d'un graphique en indices (le niveau d'émission de 1980 valait 100), ce qui était clairement indiqué le long de l'axe des ordonnées et qui devait normalement sauter aux yeux puisque tous les pays partaient du niveau 100.

La première question posée aux élèves était de déterminer, pour la Chine et pour l'Afrique, de combien de pour cent leurs émissions avaient crû entre 1980 et 2004. La bonne réponse se situe, comme on le voit, aux alentours de 220 % pour la Chine (passe de l'indice de 100 à 320) et vers les 90% pour l'Afrique (l'indice passe de 100 à 190).



### Question 8 :

« Observe attentivement ce graphique et calcule approximativement de combien de pour cent les émissions de CO<sub>2</sub> ont augmenté en Chine et en Afrique »  
 Pourcentages de bonnes réponses, par type d'enseignement

	G	TQ	P	TOTAL
Réponses correctes pour la Chine (entre 200 et 250%)	34,8 %	13,8 %	6,0 %	21,8 %
Réponses correctes pour l'Afrique (entre 70 et 110%)	39,0 %	18,4 %	9,9 %	26,1 %

Moins d'un élève sur quatre s'avère capable, en fin d'enseignement secondaire, de traduire un graphique de croissances en pourcentages. Dans l'enseignement professionnel, on tombe à moins d'un élève sur dix possédant cette compétence. On notera que les réponses sont un peu meilleures pour l'Afrique que pour la Chine. Sans doute parce que dans le cas de ce dernier pays, la croissance était supérieure à 100%.

Nous demandions également aux élèves de choisir, parmi différentes interprétations de ce graphique, celles qui leur semblaient correctes (tableau 10). Ils pouvaient cocher plusieurs cases.

### Question 9 :

« Toujours à propos du graphique ci-dessus, lesquelles des conclusions suivantes te paraissent exactes ? »  
 Pourcentages d'élèves ayant coché chaque réponse, par type d'enseignement.


	G	TQ	P	TOTAL
a) La Chine et l'Inde émettent le plus de CO <sub>2</sub>	67,8 %	85,5 %	82,3 %	76,7 %
b) Ce graphique ne permet pas de dire où les émissions ont le plus augmenté	4,2 %	7,3 %	6,9 %	5,8 %
c) L'Europe et les USA n'émettent presque pas de CO <sub>2</sub>	11,2 %	28,4 %	24,5 %	19,7 %
d) L'Europe et les USA émettent trois fois moins de CO <sub>2</sub> que la Chine et l'Inde	46,5 %	54,0 %	45,6 %	48,8 %
e) En Europe et aux USA, les émissions de CO <sub>2</sub> n'ont presque pas augmenté	71,5 %	52,6 %	39,0 %	58,4 %
f) Ce graphique ne permet pas de dire qui émet le plus de CO <sub>2</sub>	30,1 %	9,3 %	7,4 %	18,4 %
g) Ce sont les pays de l'ex-URSS qui émettent le moins de CO <sub>2</sub>	55,9 %	61,8 %	56,2 %	57,9 %



## *seront-ils des citoyens critiques?*

Alors que le graphique permettait seulement de comparer les évolutions relatives d'émissions de CO<sub>2</sub>, une large majorité d'élèves croient pouvoir en tirer des conclusions quant aux émissions absolues. Ainsi trois quarts des élèves (et jusqu'à 82% dans l'enseignement professionnel) concluent-ils que l'Inde et la Chine sont les pays qui émettent le plus de CO<sub>2</sub>. Et la moitié des élèves croient que « l'Europe et les USA émettent trois fois moins de CO<sub>2</sub> que la Chine et l'Inde ». Outre que ces conclusions ne correspondent pas du tout à l'information fournie par le graphique, elles témoignent en outre d'une grave méconnaissance de la réalité économique des pays dits « émergents » que sont la Chine et l'Inde. Ceci va apparaître avec plus de force encore au fil de quelques questions portant explicitement sur les inégalités Nord-Sud.

# seront-ils des citoyens critiques



Nico Hirtt

Appel pour une école démocratique  
Septembre 2008





.....

## ***L'APED réagit à la sortie de Destexhe***

### ***Vive la concurrence ?***



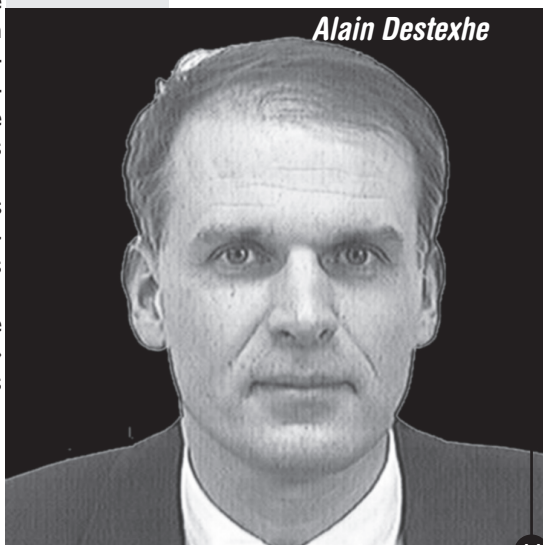
- *Alain Destexhe est peut-être un franc tireur. Certainement pas un tireur d'élite.*
- *Quand il se base sur l'enquête PISA pour conclure que le réseau libre est plus performant que l'officiel, l'Aped tient à nuancer ses « constats » et, surtout, à contester la conclusion principale qu'il en tire.*

#### ***Des nuances***

Tout d'abord, lorsqu'on analyse les résultats de PISA en Communauté Française, il convient de les distinguer par filières. Dans l'enseignement général, il est vrai que les élèves du libre obtiennent de meilleurs scores que ceux de l'officiel en ce qui concerne les jeunes issus des milieux socialement plus favorisés. La situation s'inverse cependant pour les élèves appartenant au premier quartile, c'est-à-dire ceux qui font partie des 25 % les moins élevés sur l'échelle sociale. Ceux-là obtiennent de meilleurs résultats s'ils fréquentent le réseau officiel. Dans le technique, on observe le contraire. Alors que dans le professionnel, les résultats sont à l'avantage de l'officiel, quelle que soit l'origine sociale.

Si l'on s'intéresse plutôt à l'origine ethnique, on voit que les jeunes autochtones s'en sortent mieux s'ils fréquentent le libre. Mais il en va autrement pour les allochtones de deuxième génération, dont les performances sont supérieures s'ils sont dans l'officiel. On le voit, l'analyse fine impose beaucoup de nuances.

En ce qui concerne les conclusions, faisons d'abord remarquer que la mobilité inter-réseaux est très grande dans notre pays. Beaucoup de jeunes « zappent » régulièrement d'un réseau à l'autre. Est-il sérieux de comparer le niveau d'élèves de 15 ans dans tel ou tel réseau sans tenir compte de ce fait ?



***Alain Destexhe***



alain destexhe

## **Autonomie et concurrence, mères des sciences ?**

Pour expliquer des résultats - qui appellent plus que des nuances, comme nous venons de le voir - Alain Destexhe semble avoir trouvé la formule magique. Les établissements du libre disposent de plus d'autonomie que ceux de l'officiel. Donnons donc plus d'autonomie à tous s'exclame-t-il. Oui mais il y a un hic. Ses propres résultats montrent que l'écart moyen entre les réseaux est plus grand en Communauté Flamande qu'en Communauté Française. Or, en Flandre, depuis la création, il y a plus de dix ans, de l'ARGO (Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs), chapeautant elle-même 378 LORGO (Locale Raad van het Gemeenschapsonderwijs), le réseau officiel est extrêmement autonome. Il fonctionne comme une sorte de réseau libre sous statut public. L'autonomie n'est donc pas la panacée.

En réponse à une question posée à l'occasion de l'enquête PISA 2003, de nombreux directeurs du libre reconnaissent qu'un critère important de sélection pour eux était le niveau des élèves. Faut-il s'étonner dès lors que les performances y soient meilleures ?

On connaît le credo libéral d'Alain Destexhe : tout ce qui est mis en concurrence fonctionne mieux. Les utilisateurs de la Poste et les consommateurs de gaz et d'électricité, pour ne citer qu'eux, apprécieront. Mais pour en revenir à l'école, rappelons que le pays de loin le plus performant parmi ceux qui participent à l'enquête PISA est la Finlande. Un pays où l'enseignement privé est quasi-inexistant et où les élèves se voient affectés à une école. Au pays des mille lacs, point de concurrence entre réseaux et établissements. Comment Monsieur le sénateur explique-t-il cette réalité en contradiction flagrante avec ses théories ?

La concurrence entre écoles et entre réseaux a été identifiée comme une des sources principales des inégalités criantes qui caractérisent notre système scolaire. Chercher à l'exacerber par des thèses basées sur des données bien superficielles n'est pas très responsable.

L'Aped ne conteste pas l'intérêt de l'autonomie pédagogique, qui est d'ailleurs un des points de son programme. Mais nous estimons qu'elle ne peut justement se concevoir que dans un système éducatif débarrassé de toute concurrence. Afin que la créativité de chacun soit mise exclusivement au service de l'efficacité pédagogique plutôt qu'à la recherche du meilleur moyen de concurrencer « l'autre ».

## **Jean-Pierre Kerckhofs**

Voir l'échange croustillant avec le sénateur Destexhe sur notre site web (<http://www.ecoledemocratique.org/spip.php?article467>)

## **Congrès de l'ACOD-Onderwijs (Algemene Centrale der Openbare Diensten, ou CGSP-Enseignement flamande)**

### **Pour un enseignement public, démocratique et émancipateur**

*Le 9 mai 2008, l'ACOD-Onderwijs organisait, à Malines, son congrès statutaire quadriennal, sous le titre « Pour un enseignement public, démocratique et émancipateur ».*

*Les 150 délégués et les 40 invités y ont reçu le nouveau texte d'orientation. Un texte préparé durant plus de deux ans dans une commission politico-pédagogique, dans des cercles de discussion avec les militants dans les provinces et au cours d'un congrès extraordinaire fin 2007.*

*Le résultat est un document solidement charpenté, qui décrit la vision syndicale et pédagogique de l'enseignement. Le texte du congrès commence par une analyse des évolutions actuelles du paysage de l'enseignement. La deuxième partie esquisse une vision socialiste de l'enseignement comme alternative. La troisième partie contient les résolutions qui décrivent le cadre dans lequel l'ACOD-Onderwijs détermine sa position face aux nouvelles tendances du paysage de l'enseignement. L'APED/OVDS a eu un entretien à ce sujet avec Chico Detrez, rapporteur dans la commission et acteur déterminant dans la rédaction du texte de base.*

### **Qu'est-ce qui a poussé l'ACOD-Onderwijs à rédiger un document sur sa propre vision de l'enseignement ?**

Le congrès précédent, en 2004, a confié au secrétariat la charge de développer une vision cohérente de l'enseignement, dans laquelle seraient formulées, d'une part, une vision socialiste de l'enseignement et, d'autre part, une réponse aux tendances dominantes de la politique de l'enseignement.



acod-onderwijs

Le rapport « Accent sur le talent », qu'un groupe scientifique avait produit au sein de la Fondation Roi Baudouin, était un sujet brûlant à l'époque. Plus tard, il est apparu que « Accent sur le talent » devait servir de modèle pour l'ensemble de la politique de l'enseignement. Ce rapport ne se limite pas à une analyse de l'enseignement technique et professionnel, mais développe une vision du rôle, de l'importance de l'éducation des jeunes (apprendre autrement) en fonction de la société (choisir autrement) et de la vie des entreprises (travailler autrement).

La note politique (2004-2009) du ministre Vandenberghe plaide pour une globalisation, une privatisation et une « marchandisation » de l'enseignement. Le développement de cette vision conduit à la dualisation. Dans le document du congrès de l'ACOD-Onderwijs, les réponses aux choix politiques sont clairement formulées, d'où ce choix clair pour un enseignement public, démocratique et émancipateur.

### **Le texte du congrès affirme que le discours néo-libéral part d'une approche économique de l'enseignement et s'appuie pour cela sur une série de mythes sur l'enseignement. De quels mythes s'agit-il ?**

La pensée néo-libérale, qui domine la politique de l'enseignement, veut nous faire croire que

- le marché libre est pour l'enseignement la forme d'organisation la plus efficace, efficiente et garante de qualité, c'est le *mythe du marché libre*;
- l'enseignement en tant qu'institution peut aider à supprimer l'inégalité, c'est le *mythe de l'égalité des chances*;
- la connaissance elle aussi doit être une marchandise, le *mythe de la société de la connaissance*;
- l'apprentissage à l'école doit s'orienter principalement sur les compétences (pour le marché du travail), le *mythe du nouvel apprentissage*;
- l'enseignant doit se limiter à coacher les processus d'apprentissage, le *mythe de l'enseignant-coach*;
- les écoles sont meilleures lorsqu'elles sont plus autonomes, le *mythe de l'autonomie des écoles et des pouvoirs organisateurs*;
- les parents doivent obtenir plus d'influence individuelle sur la politique scolaire (à la place d'une autorité centrale), le *mythe de la participation*;

### **Pourquoi « l'égalité des chances » est-elle un mythe ?**

Nous parlons d'un mythe parce que l'inégalité sociale provient du système économique dominant. L'enseignement ne peut pas, de par lui-même, supprimer l'inégalité sociale. Mais le discours actuel sur l'égalité des chances conduit à la culpabilisation des enseignants. Le *mythe de l'égalité des chances* rejette la faute de l'inégalité des chances sur les épaules de l'école et l'oblige à obtenir une solution. Le discours néolibéral donne l'illusion que l'école peut résoudre l'inégalité sociale. Il veut nous faire croire qu'il place réellement l'enfant au centre du concept éducatif. L'image de l'homme que sous-tend cet « élève placé au centre » est celle de l'homo economicus pur, une caricature réduite de l'être humain : l'homme producteur et consommateur.

### **Quel contenu donnez-vous à l'enseignement public ?**

L'enseignement public signifie que l'autorité est responsable de dispenser l'enseignement, de le financer ou subsidier et de le réguler. L'autorité peut créer et gérer elle-même des écoles. D'autres initiatives peuvent offrir des services fonctionnels publics. Ceci n'est possible que pour des services correspondant à des critères de qualité définis par l'autorité. Nous pensons :

- au respect du principe de neutralité et de pluralisme actif;
- à l'ambition d'une égalité des chances dans un contexte d'enseignement multiculturel;
- à la promotion des libertés et des valeurs de tous les élèves;
- à la garantie d'une organisation scolaire ouverte à tous les élèves sans discrimination d'origine, de langue, de genre, de philosophie ou de caractère;
- à l'acceptation des objectifs minimaux définis par l'autorité et de leur contrôle;
- à l'acceptation de la structure imposée par l'autorité;
- à l'acceptation de la structure de gestion et de direction imposée par l'autorité (avec une obligation de justification de tous les moyens utilisés, y compris les ressources propres);
- à la promotion d'un pluralisme didactique et méthodologique actif;
- au respect d'un statut du personnel défini par l'autorité.



## *acod-onderwijs*

L'autorité doit garantir aux écoles une indépendance financière totale, particulièrement par rapport au fonctionnement de l'établissement. Un enseignement financé par l'autorité signifie aussi un enseignement gratuit pour tous les élèves. Lorsqu'un secteur privé d'enseignement atteint les critères de qualité, il reçoit, comme le secteur public, un financement adapté.

L'autorité doit aussi définir ce qui doit être enseigné et appris, comment l'enseignement se fait et à qui il est destiné. L'autorité fixe les objectifs minimaux et contrôle les efforts qui ont été faits pour les atteindre. L'enseignement public garantit un enseignement pluraliste. Le respect des valeurs des diverses philosophies au sein de l'école et de la communauté éducative, fait partie du projet éducatif, à l'exclusion des tendances qui nient la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme ou qui sont antidémocratiques.

### **Qu'entendez-vous par enseignement émancipé ?**

Un enseignement émancipé tend vers la plus large émancipation sociale possible. Ceci demande une politique de l'enseignement où des résultats équivalents sont une préoccupation centrale. C'est une politique de l'enseignement orientée vers le résultat (final), vers le profit moyen qu'obtiennent des élèves aux caractéristiques sociales différentes. La remédiation et l'action positive (l'investissement plus important pour les jeunes de milieux défavorisés) sont ici intimement liés. L'enseignement doit être indulgent et offrir les chances les plus larges possibles de développement personnel à chaque jeune. D'où nous sommes partisans d'une école qui donne à tous une formation fondamentale (une large formation polyvalente de base). Idéalement, l'école obligatoire offre un enseignement général à plein temps au moins jusque 16 ans, et une formation professionnelle ou un enseignement de transition de 16 à 18 ans. La formation professionnelle au-delà de 18 ans, destinée aux besoins spécifiques d'une entreprise, tombe sous la responsabilité du monde des entreprises et est financée par elles.

### **Comment l'ACOD-Onderwijs envisage-t-elle cette large formation générale ?**

La formation communautaire de base devrait comprendre les composantes suivantes : la langue (y compris la culture), les mathématiques et sciences (y compris la recherche), les techniques et technologies (y compris une pratique polytechnique), une formation musicale (y compris musique et image), une éducation physique (y compris le jeu et le sport).

Au-delà de ce paquet minimum de formation communautaire pour tous les élèves, la possibilité d'extensions est offerte sur base des centres d'intérêt, compétences et aspirations.

### **Pourquoi l'ACOD-Onderwijs s'oppose-t-elle à une différenciation des rémunérations et à l'augmentation de la mobilité ?**

Les propositions visant à différencier les rémunérations conduisent à une concurrence et une rivalité entre les enseignants.

L'autorité augmentera la durée de présence des enseignants à l'école pour pouvoir les affecter au remplacement de collègues absents. Les remplacements par des enseignants temporaires deviennent ainsi en grande partie superflus.

Pour nous, une différenciation de fonction ou de tâches doit être guidée par des arguments pédagogiques et viser à alléger la charge de travail des enseignants. Une extension du cadre doit garantir une taille de classes justifiée pédagogiquement et offrir la possibilité d'engager du personnel avec des connaissances et des aptitudes spécifiques, tenant compte des preuves de compétences exigées. Des groupes multidisciplinaires doivent travailler sur base d'une entente collégiale, sans différences de rémunérations.

**Propos recueillis par  
Hugo Van Droogenbroeck**

**Traduction : Jean-Pierre Wauters**





Par Aris Ikonou

## ***Politique Européenne de l'Enseignement Supérieur***

### ***Eux ils bluffent, et nous, on suit ...***



*La Politique Européenne de l'Enseignement Supérieur (PEES), cadre général pour l'avenir de l'enseignement européen, élaboré par la Commission Européenne et les divers partis politiques nationaux (1), ne peut qu'être rejetée par ceux qui se mobilisent pour l'enseignement démocratique, public et accessible à tous.*

*Cette politique comporte en effet deux types de propositions qui doivent nous conduire à autant de rejets. Premièrement, les propositions aberrantes qu'elle contient, comme la hausse du financement privé de l'enseignement (hausse du minerval, sponsoring, etc.)(2), la transformation de l'enseignement européen en un grand marché de la connaissance et la soumission de la connaissance scientifique et de sa transmission aux impératifs de la concurrence entre blocs économiques (3).*

*Deuxièmement, les propositions qui, à première vue, pourraient être qualifiées de « progressistes » ou de « sociales », mais dont une lecture attentive prouve qu'elles s'inscrivent dans le même cadre politique et idéologique que les premières. Ces propositions, formulées dans un langage froidement calculé, font appel aux valeurs humanistes, à l'universalité, au libre choix et à la citoyenneté. Elles ont pour noms « mobilité », « participation » et « multiculturalisme ».*

***Washing one's hand of the struggle  
between the powerful and the powerless,  
is to side with the powerful,  
not to be neutral***

**Paulo Freire**



### Oui mais ...

Cette analyse critique ne va pas de soi, et certaines forces non négligeables (4) du mouvement étudiant pour un enseignement démocratique, public et accessible à tous peuvent facilement se laisser bernier. Si les points négatifs des premières propositions sont fortement critiqués, les points en apparence « positifs » des secondes sont applaudis et même encouragés.

Il est en effet du plus haut comique de voir comment l'UE essaie de se donner un visage humain et tente de convaincre les citoyens/travailleurs/futurs travailleurs qu'elle ne se positionne pas en faveur d'un capitalisme sauvage. Il est par contre moins drôle, voire inquiétant, que des éléments aussi stratégiquement importants du mouvement étudiant tombent dans le panneau. Des structures comme l'ESU, et les organisations qu'elle fédère, considèrent les secondes propositions comme des « avancées sociales » et prennent pour des « victoires de leur travail » (entendez leur travail de lobbying) (5) le fait qu'elles soient incluses dans la PEES (ou dans sa traduction nationale).

Cette attitude vis-à-vis des propositions dites « sociales » ou « positives » se retrouve fréquemment dans les textes officiels de ces organisations, dans les débats ou dans les Assemblées Générales des étudiants, lors des luttes étudiantes nationales. Et elle prend le plus souvent la forme d'une phrase déconcertante : « Effectivement, cette réforme n'est pas optimale, mais il y a quand même ces aspects positifs qu'il faut soutenir... ».

Nombreux sont les « aspects positifs » de la PEES que le mouvement étudiant trouve séduisants et convaincants. Dans cet article, nous allons exposer et démontrer les plus frappants d'entre eux, ceux qui sont arrivés à l'avant-scène lors des luttes étudiantes dans divers pays européens. Leur recension n'est malheureusement pas exhaustive.

### Ils veulent des salariés mobiles ...

Au-delà de son aspect fonctionnel dans la « stratégie en vue de réaliser l'objectif plus large de faire de l'Europe, d'ici à 2010, l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde » (6) et « la construction d'un véritable espace européen de la connaissance et de l'apprentissage » (7), la PEES présente la mobilité comme une nécessité. Cette mobilité aurait pour but « l'enrichissement culturel de la personne », lui permettrait « l'apprentissage des langues » et la découverte d'autres systèmes d'enseignement. « Elle contribue [aussi] à des meilleurs emplois et à une cohésion plus solide en Europe, ainsi qu'à la citoyenneté européenne » (8). Quel mouvement étudiant peut s'opposer à cette idée ? (9)

Outre le débat sur « quelle mobilité ? pour qui ? avec quels moyens ? », débat bien vivant dans le mouvement étudiant, nous constatons, en grattant le vernis de la présentation idyllique faite par l'Europe, que la mobilité dont elle parle ici s'aligne complètement sur son projet global. Que dit ce projet global ? « Les objectifs fixés à Lisbonne en mars 2000 [...] nécessitent une main-d'œuvre qualifiée et flexible sur des marchés européens du travail plus ouverts et accessibles. » (10) Cette main-d'œuvre doit avoir le bagage nécessaire,

en termes de connaissances scientifiques, de compétences linguistiques et culturelles, pour être prête à bouger partout où le marché du travail européen a besoin d'elle (11). Ainsi, si, pour une raison quelconque, un secteur du marché du travail dans une région connaît une chute de la demande d'une profession, les connaissances et l'expérience acquises par les travailleurs durant leurs années d'études mobiles feront en sorte qu'ils ne rechignent pas à se déplacer vers les régions où ils seront actifs et productifs pour l'économie et les employeurs.

Ainsi, le mouvement étudiant, en soutenant la mobilité dans le cadre de la PEES et de l'UE, ne soutient pas plus un véritable cosmopolitisme culturel qu'une mobilité qui contribue à l'épanouissement personnel et social. Il soutient plutôt un projet qui soumet une fois de plus les futurs diplômés aux impératifs du marché et de la concurrence et les poussera à devenir les nouveaux déracinés.

### Apprendre ou travailler du berceau au tombeau ?

Un autre grand axe de la PEES est celui du « lifelong learning » - l'apprentissage tout au long de la vie. Une fois de plus, la Commission Européenne et les divers Ministres de l'Emploi et de l'Education nationale présentent leur souci de satisfaire la soif d'apprendre des travailleurs et (étudiants) futurs travailleurs.

L'idée est simple : « l'éducation et la formation tout au long de la vie devraient à la fois mettre l'accent sur l'apprentissage qui va de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'après-retraite, et couvrir toute forme d'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle [...] Les principes sur lesquels se fondent l'éducation et la formation tout au long de la vie et dont dépend leur mise en oeuvre effective concernent le rôle central de l'apprenant, l'importance de l'égalité des chances, et la qualité et la pertinence des possibilités d'éducation et de formation. » (12) « De manière générale, l'on peut assurer qu'un consensus a été atteint concernant les quatre objectifs généraux suivants, qui se renforcent mutuellement: l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, l'inclusion sociale et la capacité d'insertion professionnelle/l'adaptabilité » (13). « Responsabiliser les citoyens de manière à ce qu'ils puissent passer librement d'un environnement d'apprentissage, d'un emploi, d'une région ou d'un pays à un autre afin d'utiliser au mieux leurs connaissances et leurs compétences et, d'autre part, à permettre à l'Union européenne et aux pays candidats d'atteindre leurs objectifs en termes de prospérité, d'inclusion, de tolérance et de démocratie. » (14)

Qui, de nouveau, peut s'opposer à une vision aussi idéale de l'enseignement ? Tout le monde veut apprendre, même après un premier diplôme ou après la retraite. Tout le monde veut vivre ou revivre une période étudiante. Tout le monde reconnaît la nécessité d'être constamment en phase d'apprentissage, surtout quand on voit s'accélérer le développement des technologies et de la science. Qui dirait non à un enseignement inclusif, centré sur l'apprenant,





## politique européenne de l'enseignement supérieur

et visant l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la tolérance et la démocratie ?

Ceci n'est qu'un exemple parmi d'autres. Trop d'organisations nationales et internationales (15) se laissent « bluffer » par des propositions en apparence favorables.

Une fois de plus, ces organisations prennent leurs rêves pour des réalités. Elles font abstraction tant du cadre néolibéral dans lequel s'inscrit le concept de l'apprentissage et de la formation tout au long de la vie, que des buts avoués de l'Union Européenne.

Pour l'UE, en effet, « [l]'éducation et la formation sont un instrument indispensable pour promouvoir [...] l'adaptabilité et « l'employabilité » [...], elles facilitent la libre circulation des citoyens européens et permettent aux pays de l'Union européenne de concrétiser leurs objectifs et leurs espoirs (à savoir gagner en prospérité, en compétitivité, en tolérance et en démocratie). Elles devraient permettre à tous d'acquérir les connaissances nécessaires pour participer en tant que citoyens actifs à la société de la connaissance et au marché du travail. » (16)

Etant donné qu'« en novembre 1997, le Conseil européen extraordinaire de Luxembourg a fait de l'amélioration de « l'employabilité » et de l'adaptabilité par le biais de la formation un thème prioritaire de ses lignes directrices pour l'emploi. » (17), il apparaît clairement que l'éducation et la formation tout au long de la vie et ses objectifs « humanistes » sont subordonnées aux objectifs de l'emploi, de la concurrence mondiale et de la création de la société de la connaissance la plus compétitive. Cette approche de l'éducation est belle et bien une partie constitutive du plan européen (18).

Par conséquent, en se réjouissant de l'application du « lifelong learning », parfois même en la promouvant, les organisations comme l'ESU ne font que jouer le jeu de la concurrence capitaliste. Ce jeu requiert davantage de salariés actifs sur le marché du travail (d'où la nécessité de mettre au travail les travailleurs en âge de retraite). Ces salariés doivent être adaptables aux fluctuations du marché et de la production et dotés de qualifications directement applicables (ce qui évite les frais de formations), flexibles et modernes (19). La PEES n'a pas pour but que les citoyens apprennent tout au long de la vie mais bien qu'ils travaillent plus longtemps et de manière plus intensive.

### Des études à la carte ?

La flexibilisation des cursus est un autre des éléments centraux de la PEES. Présentant les systèmes d'enseignement comme rigides et peu innovants, l'UE a décidé de les rendre plus souples, d'une part en accentuant la séparation entre le premier cycle (bachelor), désormais de trois ans, et le deuxième, d'un ou deux ans (master) et, d'autre part, par en imposant le système des crédits.

Cette « innovation », surtout les ECTS (European Credit Transfer System), a été « vendue » comme étant la grande source de transparence qui « [...] facilite la lecture et la comparaison des programmes d'études pour tous les étudiants, tant locaux qu'étrangers. Il facilite également la mobilité et la reconnaissance académique. » Par ailleurs, ce nouveau système des crédits aidera « ...les universités à organiser et à réviser leurs programmes d'études » (20) et constitue un élément clé dans la construction « de l'Espace Éducatif

Européen », qui veut adapter le système actuel en « un système d'accumulation de crédits pour répondre aux conditions spécifiques du processus de Bologne (ré-articulation des programmes autour des diplômes de baccalauréat (en 3 ans), de master (en 5 ans) et de doctorat (en 8 ans)) et de l'apprentissage tout au long de la vie » (21).

Malgré certaines mises en garde que l'on peut trouver dans leurs documents, l'ESU et plusieurs de ses organisations membres n'ont pas jugé utile de tirer la sonnette d'alarme devant le démantèlement des cursus nationaux. Au contraire, elles se félicitent et soutiennent la démarche introduite par la PEES, en indiquant que les cycles et les ECTS « introduisent des points de sortie intermédiaires et des ponts entre divers sub-secteurs qui permettront à davantage des personnes d'accéder à l'enseignement supérieur... » (22). Par ailleurs, elles confirment leur engouement en saluant le fait que la courte durée du nouveau système (comparé à la longueur des cursus complets traditionnels) permet à plus des personnes d'y participer. Ce système de crédits donnerait la possibilité de « choix à la carte », de leur accumulation, et permettrait d'avoir « l'accroissement de la flexibilité de chemin d'enseignement et les possibilités pour un individu d'être actif et autodidacte... » (23)

Une fois de plus, la question se pose de l'aveuglement ou de la naïveté des structures étudiantes. Comment est-il possible de fractionner en unités des études qui auparavant duraient quatre ou cinq ans, sans toucher à la qualité du cursus? Comment est-il possible de croire que le déboulonnage des cursus et l'introduction des ECTS ne vise pas à faire des étudiants une main d'œuvre justement assez qualifiée et facilement « re-qualifiable » et re-formable pour répondre aux nécessités de la production ? Ces questions semblent encore plus pertinentes quand nous mettons les « études à la carte » dans la perspective des objectifs de « Lisbonne » et du PEES.

Il est important de souligner les conséquences d'un tel démantèlement des cursus pour les droits professionnels et sociaux. Les frontières entre les différents cursus étant désormais plus floues, on va vers une désintégration des métiers et une dissipation des limites les séparant. Et de leurs acquis sociaux respectifs. Ainsi, au Royaume-Uni - « laboratoire » des plans de l'UE en termes d'enseignement -, un bachelier en philosophie peut faire un master en physique et un diplômé en médecine devenir docteur en économie. Dès lors se pose la question de la valeur, de la qualification et de l'accès à une profession qui résulte d'un diplôme sur le marché du travail. Ce nouveau type de « professionnels polyvalents », dont l'activité exercée sur le marché du travail résulte davantage d'un choix individuel de « formations à la carte » que d'une réelle formation cohérente, brise l'unité professionnelle qui vient avec la formation unifiée des salariés. Ce démantèlement conduit peu à peu à casser les acquis des métiers - par exemple, les barèmes et les conventions collectives - et augmente la concurrence entre salariés.

### Conclusion

La Politique Européenne de l'Enseignement Supérieur et ses « aspects positifs » ne sont pas une île paradisiaque



## politique européenne de l'enseignement supérieur

isolée dans l'océan tourmenté de la Politique Européenne. La PEES fait partie intégrante de la politique générale de l'Union Européenne et est soumise à ses objectifs généraux. L'Europe se donne jusqu'en 2010 pour être « l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde », avec tout ce que cela implique de politiques d'austérité, de privatisations, d'attaques contre les acquis sociaux, etc. Malgré les efforts stylistiques, les textes officiels laissent transparaître cette logique.

Il est par conséquent difficile de croire que l'Union Européenne et les autorités nationales visent un enseignement humaniste, public et de qualité. Comment serait-il possible, d'une part, de promouvoir les privatisations, la réduction des dépenses publiques, la flexibilisation de l'emploi et des horaires, l'allongement des semaines de travail à 65 heures, la destruction des systèmes de pension et de pré-pension....et, d'autre part, de vouloir un enseignement visant « l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, l'inclusion sociale... » ? Comment est-il possible d'être « social » sur la thématique de l'enseignement, et antisocial dans tous les autres domaines de la politique ? Poser la question, c'est y répondre.

L'Union Européenne ne vise pas à satisfaire les intérêts des citoyens, sauf quand ceux-ci ne contrarient pas - voire renforcent - son objectif principal, à savoir jouer le jeu du capitalisme et faire en sorte que ses monopoles/oligopoles dominent le monde au détriment des monopoles/oligopoles asiatiques et nord-américain. Etant donné que l'enseignement est un domaine clé du développement de l'Union Européenne en tant que société de la **connaissance** (qui dit connaissance dit enseignement et recherche), la marge de manœuvre via les canaux officiels est faible.

Il est donc impératif que le mouvement étudiant et les organisations qu'il choisit pour le représenter arrêtent de croire et de faire croire qu'il est possible d'obtenir des avancées sociales dans le cadre officiel. Il est tout aussi impératif et prioritaire de reconsidérer certaines positions et attitudes et de développer un véritable travail à l'échelle européenne pour contrer la PEES et pour proposer une alternative qui part des besoins des citoyens/étudiants/salariés et qui vise l'enseignement gratuit, public et de qualité.

De petites victoires et avancées peuvent et doivent être décrochées, mais, sans véritable travail de terrain (qui peut compléter le travail officiel et de lobbying), la balance penchera toujours du côté des puissants.

## NOTES

1. « Après l'introduction de l'éducation dans le traité [de Maastricht], le rythme [...] s'est accéléré, pour aboutir en 2002 à la formulation du programme de travail «Éducation et formation 2010». Ce cadre global de coopération et de collaboration vise à faire des systèmes d'éducation et de formation de l'Union une référence mondiale d'ici à la fin de la décennie. Cette réponse politique à la stratégie de Lisbonne dans les domaines de l'éducation et de la formation découle de la prise de conscience que la collaboration dans ces domaines est essentielle pour que l'Union européenne puisse devenir une grande économie mondiale fondée sur la connaissance. Aussi la Commission européenne est-elle responsable d'un certain nombre d'initiatives européennes dans les domaines liés à l'éducation. Parmi ces initiatives, citons la proposition de cadre européen des qualifications (CEQ), le système européen de transfert de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) [...] Dans un contexte plus large, la Commission soutient pleinement les priorités du processus de Bologne, visant à créer un espace européen de l'enseignement supérieur. » ([http://ec.europa.eu/education/policies/educ/education\\_fr.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/education_fr.html))

2. « L'Europe semble souffrir d'un sous-investissement dans les ressources humaines. Bien que les pays de l'UE, [...] consacrent en moyenne un peu plus de 5 % de leur PIB aux dépenses publiques d'éducation et de formation, il existe toujours un net déficit au niveau du financement privé. Si l'on reconnaît que, dans le modèle social européen, les sources privées ont toujours été considérées comme un complément et non pas comme un remplacement du financement public, face aux nouveaux défis de la mondialisation, un accroissement de celles-ci se révèle nécessaire. » Investir efficacement dans l'éducation et la formation, Communication de la Commission du 10 janvier 2003 [COM(2002) 779 final - Non publié au Journal officiel].

3. « Les universités opèrent en effet dans un environnement de plus en plus mondialisé, en constante évolution, marqué par une concurrence croissante [...]. Or, les universités européennes ont généralement moins d'atouts et de moyens financiers que leurs homologues d'autres pays développés [...]. La question se pose donc quant à leur capacité à concurrencer les meilleures universités au monde tout en assurant un niveau d'excellence durable. » Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance ; Communication de la Commission du 5 février 2003 [COM(2003) 58 final - Non publié au Journal officiel].

4 et 5. Nous faisons référence à la European Student Union-ESU, organisation regroupant plus de 47 organisations étudiantes européennes ; c'est l'interlocuteur privilégié de la Commission Européenne pour l'enseignement supérieur européen. Et, pour le niveau national, nous parlons de la DAP et la PASP en Grèce (les deux organisations syndicales étudiantes les plus fortes dans le supérieur).

6 et 7. Commission des Communautés européennes, Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions, Bruxelles, 23.01.2004, COM(2004) 21 final, p.2

8. Conseil de l'UE, Rapport du Conseil «Éducation» au Conseil européen sur «Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation», 14 février 2001, p 14 et p.4. Voir aussi : Résolution du Conseil et des Représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, du 14 décembre 2000, portant plan d'action pour la mobilité [Journal officiel C 371 du 23.12.2000]. « La mobilité des citoyens, notamment en ce qui concerne l'éducation et la formation, encourage le partage des cultures et promeut le concept de la citoyenneté européenne ainsi que celui d'une Europe politique »

9. Anne Mikkola, Bruno Carapinha, Colin Tück, Daithí Mac Síthigh, Nina Gustafsson Åberg, Sanja Brus, ESIB, « Bologna with Student Eyes » Londres : édition 2007, p.31 ;

Anita Luce, Christine Scholz, Maria Nolyryd, Stef Beek & Stinna Gamelgaard, « Lisbon With Student Eyes » Manchester 2007;



## politique européenne de l'enseignement supérieur

10. Plan d'action en matière de compétences et de mobilité, Communication de la Commission, 13 février 2002, au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions [COM(2002) 72 final - Non publié au Journal officiel]. (<http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/ci1056.htm>)

11. Voir : Conseil de l'UE, Rapport du Conseil «Education» au Conseil européen sur «Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation» et Commission des Communautés européennes, *Rapport de la Commission au Conseil*, au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions, Bruxelles, 23.01.2004, COM(2004)21 final

12. op.cit.p.4

13. op.cit.p.10

14. Communication de la Commission, Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie, 21.11.2001 COM(2001) 678 final, p.3

15. DAP : position sur les Institution pour l'apprentissage tout au long de la vie (<http://www.dap.gr/modules/news/article.php?storyid=3>) ; ESU/ESIB, ESIB's statement on Higher Education towards the next century and the UNESCO World Conference on Higher Education (Paris Oct.'98) (<http://www.esib.org/index.php/documents/statements/188-statements/374-esibs-statement-on-higher-education-towards-the-next-century-and-the-unesco-world-conference-on-higher-education-paris-oct98>)

16. Journal officiel des Communautés européennes, *Résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2002/C 163/01), art. 1 p.1

17. op.cit.Art. 4 , p. 1

18. « L'éducation et la formation tout au long de la vie sont devenues un objectif horizontal de la stratégie européenne pour l'emploi » ; « ... mobiliser tout le potentiel de financement, public et privé », « rôle prioritaire évident que doivent jouer l'éducation et la formation tout au long de la vie dans les politiques nationales pour l'emploi. » Journal officiel des Communautés européennes, *Résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2002/C 163/01), art.1, p.4.

19. Stefan C. Wolter, *Resources for Lifelong Learning and Tertiary Education*, speech en ligne sur le site de l'OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/2/20/1917598.pdf> (visité 19/05/2008)

20. Communautés européennes, 2004, *Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) Caractéristiques essentielles*, [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/ectskey\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/ectskey_fr.pdf)

21. ECTS à l'Université catholique de Louvain, portail Internet de l'UCL <http://www.uclouvain.be/14033.html>

22 et 23. ESU/ESIB, Policy Paper : Degree Structures, May 2007, <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/187-policypapers/292-policy-paper-qdegree-structures>



brèves • brèves • brèves



### Education en Europe : analyses, alternatives, actions

L'enseignement a souvent figuré parmi les thèmes les plus débattus aux Forums Sociaux Européens, à Florence, Paris, Londres et Athènes. Ces rencontres ont permis de constater que les réformes des systèmes éducatifs européens tendent à converger de plus en plus : privatisation, mise en compétition, adaptation aux attentes des employeurs, glissement des savoirs vers les compétences... Au fil de ces rencontres internationales, un réseau de contacts s'est constitué petit à petit, reliant des militants de diverses organisations syndicales et associatives du secteur éducatif. A l'initiative de deux d'entre eux, les Britanniques Richard Hatcher et Ken Jones, un site internet vient de voir le jour, qui devrait servir de tribune et de lieu d'échange sur l'enseignement européen. On y trouvera d'ores et déjà plusieurs articles concernant la politique éducative de la Commission européenne ainsi que les systèmes éducatifs et les luttes des enseignants ou étudiants de divers pays : Espagne, Italie, Angleterre, Autriche... C'est résolument à gauche. Et ça fait du bien.

Voir en ligne : <http://www.educationineurope.org.uk/>



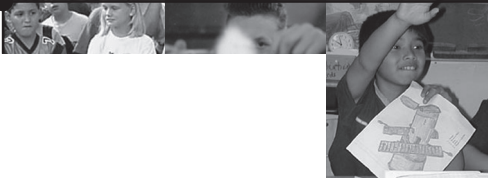
brèves • brèves • brèves



### Renforcer l'apprentissage du darwinisme

En voilà une bonne nouvelle ! La Communauté française (Wallonie-Bruxelles) investit 138 000 euros dans un projet initié par l'ULB, visant à fournir aux enseignants du secondaire des outils pédagogiques pour promouvoir l'esprit scientifique. Et particulièrement le darwinisme. Car, est-il besoin de le souligner, « la théorie de l'évolution constitue indiscutablement le fil conducteur de la pensée biologique moderne ».

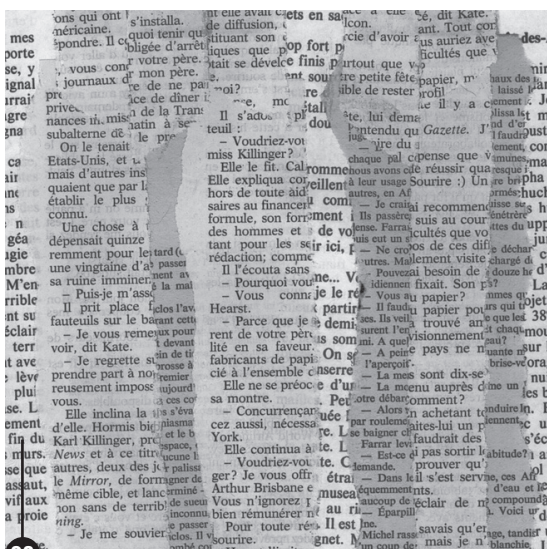
Or, près d'un élève sur quatre serait sensible au créationnisme et les professeurs éprouvent parfois bien des difficultés à faire passer des notions rationnelles durant les cours de bio. Les chercheurs engagés dans le projet de l'ULB vont aller dans les écoles (primaires et secondaires) rencontrer professeurs et élèves pour comprendre pourquoi la théorie de l'évolution fait problème. Puis un groupe d'enseignants du secondaire sera constitué pour créer des outils pédagogiques, documents de réflexion et séquences didactiques. Reste à espérer que la démarche sera menée à son terme prometteur. (*Le Soir*, 13 mars 2008)



Par Philippe Schmetz

# Une méthode pour stimuler la lecture Découvrir un texte en dévoilement progressif

*Je voudrais vous recommander chaudement une méthode que j'ai découverte récemment et expérimentée avec bonheur : la lecture en dévoilement progressif. Enseignant le français dans le professionnel, je connaissais déjà le plaisir partagé de la lecture en classe. Cette joie de voir les élèves suspendus à vos lèvres quand vous leur lisez une nouvelle ou un extrait de roman que vous trouvez particulièrement passionnant ! D'illustres amoureux de la littérature ont parcouru ces chemins bien avant nous. Daniel Pennac en parle si bien dans son essai « Comme un roman ». Philippe Blasband, pour sa part, a gardé un souvenir lumineux des lectures que lui faisait Gaston Compère, son professeur de français à l'Athénée d'Ixelles (Le Soir, 15/07/08). A cette jubilation vient s'ajouter une très appréciable dimension ludique quand la lecture se fait en dévoilement progressif. Petite explication méthodologique.*



L'idée est toute simple : au lieu de livrer aux élèves, dès le départ, l'intégralité du texte, on découpe la copie en plusieurs parties qui seront distribuées au fur et à mesure. Et c'est justement cette découverte progressive qui fera l'intérêt de la méthode. Outre son aspect ludique, elle induira en effet une expérience à la fois instructive et collective.

Il importe de choisir des textes « résistants », dont le sens ne va pas de soi de prime abord. Des textes qui demanderont un vrai effort de compréhension et de déduction de la part des élèves. Le découpage aura été opéré par l'enseignant, suivant les moments charnières du texte. Le format de la nouvelle se prête parfaitement à cet exercice.

## Une succession de lectures et de débats

Au terme de chaque partie, le professeur anime un bref débat. Dans quel genre de texte sommes-nous plongés ? A quelle époque sommes-nous ? Où ? Qui



## stimuler la lecture

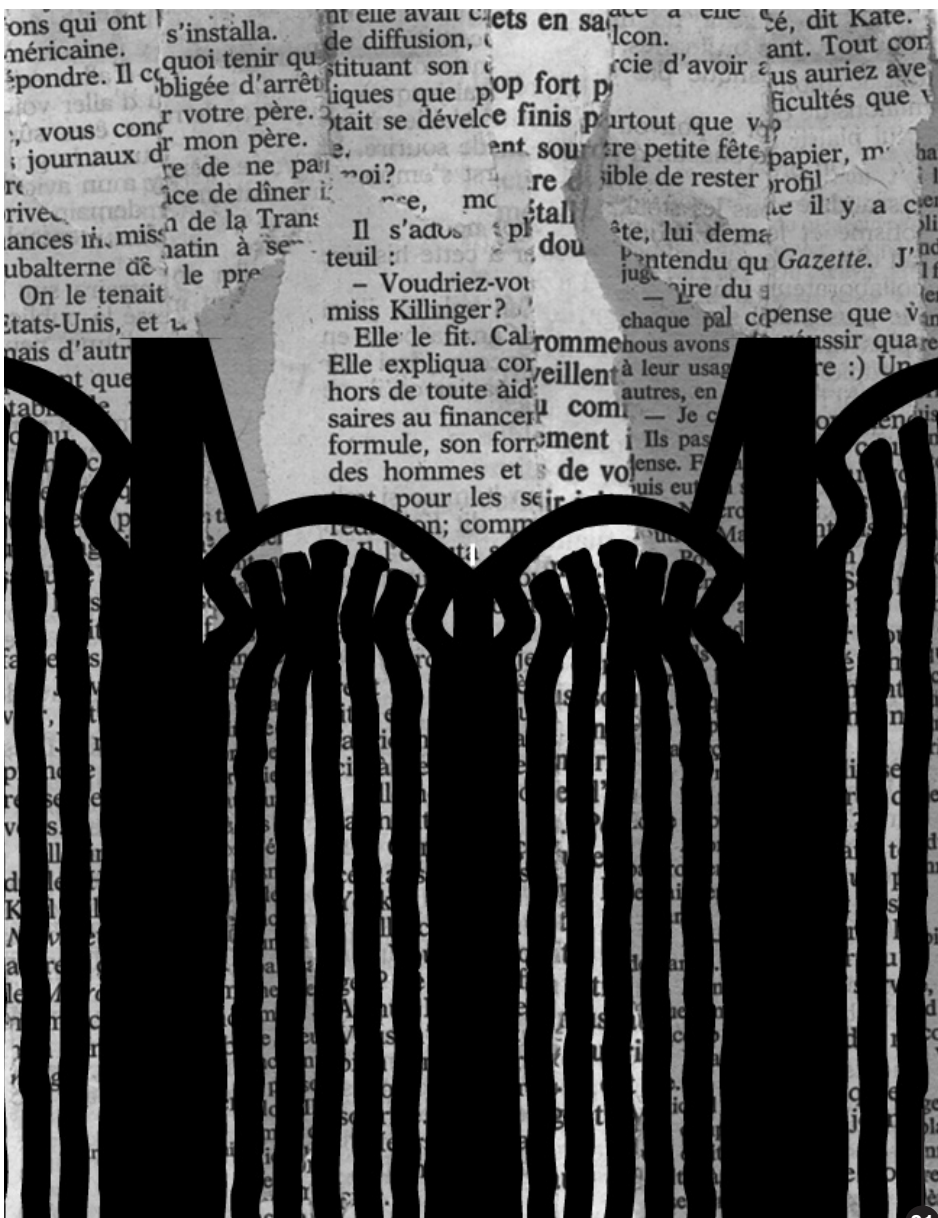
raconte l'histoire, un narrateur ou le personnage lui-même ? Que sait-on des personnages ? Que peut-on dire du style de l'auteur ? Quel thème aborde-t-il ? Que va-t-il se passer par la suite ?

Comme on le voit, les étudiants sont amenés à formuler des hypothèses. Et à le faire sur base d'indices repérés dans les parties déjà dévoilées (une numérotation des lignes à la marge est très utile à cet effet). Pratiquée régulièrement, avec des textes « résistants » et de genres variés, cette technique de lecture collective et de débat interprétatif devrait augmenter la compréhension des étudiants puisqu'elle les habitue à prendre appui sur des indices pour anticiper la suite du récit. Elle permet aussi une expression plus subjective : en effet, les étudiants peuvent aussi dire en quoi ils apprécient ou non le texte du jour.

Enfin, cette méthode présente un troisième grand intérêt : sa démarche est collective, la compréhension et le savoir se construisent en groupe, chacun(e) apportant sa pierre à l'édifice. Des points de vue différents se confrontent, des échanges de vue peuvent se produire dans de bonnes conditions. On n'est pas loin de créer en classe un « cercle de lecture ».

### Constituer sa propre anthologie

Si vos étudiants présentent des lacunes importantes, n'hésitez pas à leur faire vous-même la lecture : c'est sans doute, dans ces circonstances, le seul moyen de les relier un tant soit peu à un exercice a priori rébarbatif pour eux. Votre passion et votre plaisir seront communicatifs. A condition de lire des textes que vous aimez vous-même et que vous pensez pouvoir les intéresser. Cela veut dire qu'il faudra vous constituer une anthologie de nouvelles, d'extraits de romans, de poésies, etc. que vous « testerez » avec vos élèves. Il se pourrait aussi qu'eux-mêmes vous fassent découvrir des pépites.





### **Le bâtiment scolaire : un investissement bien lucratif**

La privatisation marchande de l'enseignement prend décidément des formes parfois bien étranges ! Depuis la communautarisation de l'enseignement belge, il y a dix-huit ans, l'école francophone manque cruellement de moyens financiers. En particulier, l'état des bâtiments est de plus en plus délabré : châssis de fenêtres qui ne ferment plus, simple vitrage, murs décrépits, toitures mal isolées, cages d'escalier hors normes de sécurité. Il y a urgence, mais le gouvernement de la Communauté française de Belgique n'a pas d'argent.

Il vient donc de faire appel au secteur privé pour financer la rénovation de ces bâtiments scolaires. Ce « décret PPP » (pour « Partenariat Public-Privé ») prévoit un investissement total d'un milliard d'euros par des consortiums formés de banques, d'entreprises de constructions, de promoteurs immobiliers et de sociétés privées, plus éventuellement des partenaires publics s'ils restent minoritaires. L'investissement sera remboursé en 27 ans, à un taux légèrement supérieur au taux des emprunts d'Etat.

On remarquera que le système s'appliquera également aux écoles libres, où le remboursement sera assuré à 53,5% par le PPP. Ainsi, les pouvoirs publics assureront plus de la moitié du coût d'investissements dans des bâtiments qui resteront à 100% la propriété de congrégations ou d'associations religieuses. Et les consortiums se sucreront au passage.

Oserions-nous faire deux suggestions naïves au ministre socialiste de l'Education ?

1. Remplacer les consortiums bénévoles de financiers et d'entrepreneurs grassement rémunérés, par un prêt sans intérêt à caractère obligatoire et à 0% d'intérêt.

2. Imposer que l'Etat devienne copropriétaire des bâtiments de l'enseignement « libre » au prorata du financement consenti. Ça serait un tout petit premier pas vers la fusion des réseaux que nous attendons avec impatience...

### **L'OCDE évalue les compétences des adultes**

Après le succès de ses enquêtes PISA, destinées à évaluer les compétences des jeunes de 15 ans, l'OCDE se lance dans le « programme international pour l'évaluation des compétences des adultes » (PIAAC). Celui-ci évaluera « le niveau et la répartition des compétences des adultes » dans les différents pays, et plus particulièrement « les aptitudes cognitives et les compétences professionnelles qui sont nécessaires pour participer avec succès au monde du travail d'aujourd'hui ». L'objectif avoué de l'OCDE est de « brosser un tableau complet et nuancé du capital humain disponible » afin d'aider les gouvernements à « approfondir leur conception et leur évaluation des politiques d'éducation et de formation ». Il s'agit clairement d'une nouvelle étape dans le processus d'instrumentalisation de l'enseignement au service de la compétition économique. L'efficacité des systèmes éducatifs se mesurera de plus en plus, exclusivement, à l'aune de sa capacité à fournir ce « capital humain » qui seul importe aux milieux économiques.



### **Interdire les distributeurs de boissons sucrées dans les écoles**

Le professeur Guy-Bernard Cadière (hôpital St Pierre, Bruxelles), spécialiste de la chirurgie de l'obésité n'y va pas par quatre chemins : « Il est navrant qu'on n'ait pas pu interdire les distributeurs de boissons sucrées dans les écoles. Si on laisse faire le seul marché, ce sont les multinationales de la nourriture qui agiront seules. Elles n'ont pas de conscience et désirent faire le maximum de profits. Elles ne s'arrêteront que là où la loi le prescrit. » (Le Soir, 21 mai 08)

### **Pour se documenter, internet n'est pas la panacée universelle**

« Les étudiants qui arrivent dans l'enseignement supérieur, pourtant habitués à l'utilisation de Google, MSN et Myspace, affichent de profondes lacunes en matière de recherche documentaire et informationnelle, y compris via internet. » Voilà qui a le mérite d'être clair ! L'ASBL Edudoc et le Conseil interuniversitaire francophone en sont arrivés à cette conclusion sans appel après une enquête menée auprès de 1865 jeunes. Note moyenne : 7,67 sur 20, plus de 90 % des candidats n'atteignant pas la « satis ». Recours systématique à internet avant toute autre source, internet mal utilisé, manque d'esprit critique et de discernement face aux informations (on trouve tout et n'importe quoi sur la toile), manque de rigueur éthique (pas de citation des sources, notamment), mauvaise utilisation des mots clés et des opérateurs « booléens » (« et », « ou », « + », etc.). Les étudiants qui disposent d'internet à domicile se trompent même plus lourdement que les autres. (Le Soir, 21 mai 08)

Une nouvelle occasion de rappeler notre position. Internet peut être un formidable mode de communication et d'accès au savoir. Mais il n'est efficace que chez les personnes par ailleurs dotées d'une solide culture de base, d'un esprit critique acéré et d'une bonne méthode de travail. Autant de qualités qui s'acquièrent à force de travail, au contact des livres, des encyclopédies, des enseignants, des bibliothécaires, etc. La nécessité de généraliser un apprentissage sérieux de la recherche documentaire dans le secondaire est une évidence. Encore faudrait-il que le pouvoir politique dégage les moyens pour ce faire.

A lire M. Tarabella, Ministre Wallon de la Formation, dans le Soir du 10 juillet dernier, on peut douter de l'ambition de nos responsables en la matière. La Région investit bien 85 millions d'euros dans le renouvellement du parc des cyberclasses des écoles primaires et secondaires (40000 ordinateurs), mais avec des objectifs très instrumentaux et limités : par exemple, rédiger un CV qui tienne la route ou, pour un candidat magasinier, savoir ouvrir un tableur. Nous sommes bien loin de l'utilisation citoyenne critique que l'APED appelle de ses vœux.



**François Bégaudeau,**  
**Entre les murs**

Gallimard 2006, disponible en poche Folio, 290 pages.

Eh meeeeeerde ! Ça fait des années que je rêve d'écrire le roman du quotidien d'une école secondaire. Projet toujours remis à plus tard, bien sûr. Or il se pourrait bien que ce roman soit désormais écrit ! Par un autre, évidemment. Et déjà adapté au cinéma, s'il vous plaît !

En effet, il sera difficile d'échapper à la sortie sur les écrans de la Palme d'Or du dernier Festival de Cannes, « Entre les murs », inspiré du livre éponyme de François Bégaudeau. Un Bégaudeau qui parle d'expérience : il a été professeur de français avant de devenir écrivain. Un prof qui nous invite à suivre le cycle d'une année scolaire dans un lycée « sensible ».

Il en dépeint le quotidien par petites touches anecdotiques. Sans commentaire. Dans une langue « brut de décoffrage », celle de ses étudiants. Bégaudeau relève le pari de « montrer comment c'est, comment ça se passe, comment ça marche, comment ça ne marche pas. [...] Juste documenter la quotidienneté laborieuse ». Ce qui nous vaut des moments plutôt comiques ... et d'autres nettement moins. Car la photographie qu'il fait de la réalité du système scolaire est lucide : ses contradictions et ses tensions - souvent analysées dans les colonnes de l'Ecole démocratique - y apparaissent crûment. Voici donc un roman, un vrai, avec des personnages forts, une unité de lieu et de temps, un style bien à lui, et tout et tout, qui vaut bien des essais sur la question.



**Erri De Luca, Montedidio**

Gallimard 2002, disponible en poche Folio, 230 pages

Si ce n'est déjà fait, découvrez sans tarder cet écrivain italien. Car il y a une patte De Luca : une grande économie de mots, des mots soigneusement choisis comme pour mieux les savourer. Ce qui invite à une lecture lente et délicate. Certes l'on peut parler de littérature intimiste : pas de grands faits d'arme, seulement des faits intimes. Mais on se trouve ici aux antipodes du nombrilisme de trop d'œuvres contemporaines. Parce que, chez De Luca, c'est la solidarité et la chaleur humaine, dans des vies souvent frugales, qui sont dites avec sensualité. Un mot vient à l'esprit : artisanat. Dans toute la noblesse du terme.

L'action se déroule à Naples. Un tout jeune homme de treize ans travaille pour ramener un peu d'argent à la maison. Sa mère est mourante. Il a trouvé embauche chez un menuisier haut en couleur. Aux côtés de Rafaniello. Il partage ses premiers émois amoureux avec Maria, une jeune voisine, dont le propriétaire abuse.

Au gré de chapitres courts (il est rare que ceux-ci dépassent les deux pages), le lecteur voit défiler des images et des métaphores inoubliables. Comme ces ailes qui poussent à Rafaniello, le compagnon bossu qui rêve de rejoindre un jour Jérusalem. Comme ce boomerang, offert au jeune homme par son père. Il va s'entraîner à le lancer - sans le lâcher -, jusqu'au jour où ... Du même De Luca, j'avais déjà lu et apprécié Trois chevaux, également disponible en poche.

**Noah Gordon, Le Médecin d'Ispahan (« The Physician »),**  
1988 pour la traduction française, Stock, 459 pages. Disponible en Livre de poche

Gordon a été technicien médical d'urgence, journaliste scientifique, directeur de journaux et romancier. Un parcours qui devait le conduire à écrire ce bon roman historique populaire (lecture aisée, narration chronologique, histoire d'amour, etc.).

Nous sommes au XI<sup>ème</sup> siècle, à Londres. Le jeune Rob. J. Cole, fils d'un charpentier, se retrouve brusquement orphelin. C'est un barbier-chirurgien qui le prend en charge, avec qui il sillonnera l'Angleterre. Se révélera à cette occasion sa passion pour la médecine : vaincre la mort et la maladie. Rien de plus insupportable pour lui que d'assister impuissant à la mort de ses patients, comme ce fut le cas avec le décès prématuré de ses parents. Il apprend que le maître de la médecine, Ibn Sina, le célèbre Avicenne, enseigne son art à Ispahan. Déguisé en Juif, car aucun chrétien ne serait admis dans l'école de médecine d'Ispahan, Rob accomplira le voyage et deviendra un des disciples préférés du maître. Il découvrira le monde étonnant des universités orientales et la chaude sensualité des Palais d'Ispahan.

Ce roman a le mérite de nous rappeler qu'autour de l'an mille, le monde arabo-musulman - même si les mollahs y jouaient un rôle inhibiteur pour les sciences - fut l'héritier des sciences de l'Antiquité et en développa plusieurs aspects. Avicenne est une des figures emblématiques de cette période. L'Angleterre de l'époque, où régnait une atmosphère de chasse aux sorcières, était bien moins raffinée, moins instruite, plus rude et obscurantiste.

Sur le même Avicenne, je vous recommande aussi le roman de Gilbert Sinoué, Avicenne ou la route d'Ispahan.

**Ph. Schmetz**

Belgique-België  
P.B.  
1160 Bruxelles 16  
1/4273

Trimestriel  
N°35, septembre 2008  
Dépôt: Bruxelles 16  
e.r.: J.P. Kerckhofs  
av. des Volontaires, 103  
bte 6, 1160 Bruxelles