

l'école

démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°41, mars 2010 • 3 euros

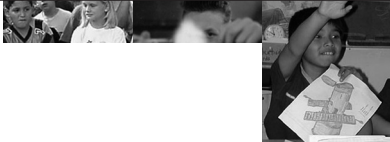
D'OÙ DOIT VENIR L'ARGENT QUI ALIMENTE NOS ÉCOLES?



sommaire

DOSSIER / D'OÙ DOIT VENIR L'ARGENT QUI ALIMENTE NOS ÉCOLES	PAGE 4
REGARDS ÉCONOMIQUES BIAISÉS SUR L'ÉCOLE	PAGE 19
RETOUR SUR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES	PAGE 21
DIAGNOSTIC ET PERSPECTIVES DE L'ÉDUCATION POUR TOUS EN RDC	PAGE 26
HAÏTI JOUET... DE L'IMPITOYABLE CAPITALISME GLOBALISÉ	PAGE 32
BRÈVES	PAGE 36
LIRE: PHILIP ROTH / LE COMLOT CONTRE L'AMÉRIQUE	PAGE 40





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'abrégé les articles, d'y apporter des corrections mineures et d'en modifier les titres et intertitres.

Droit de copier


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





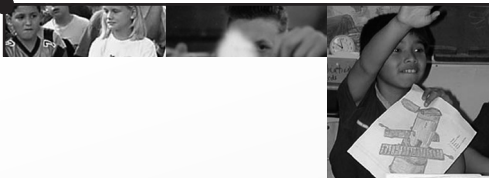
Durant les longues années de glaciation que connut l'enseignement en Communauté française (surtout celles qui suivirent la communautarisation et les coupes sombres budgétaires successives), l'Aped/Ovds, bientôt rejoint par les organisations syndicales, revendiquait un ambitieux refinancement de l'école (les fameux 7% du PIB). Cette requête valait aussi pour la toute-puissante Flandre, qui s'en tirait sans doute mieux sur le plan financier et en termes de résultats moyens des élèves, mais n'en présentait pas moins une nette ségrégation scolaire.

Refinancement il y eut, mais jamais à la hauteur des besoins. Les accords de la Saint Polycarpe, au sud, et du Lambermont, au nord, n'auront eu que peu d'effet sur une réalité têtue : l'enseignement belge, des deux côtés de la frontière linguistique, se distingue par des inégalités scolaires records, directement liées aux inégalités sociales entre les enfants. L'école démocratique que nous appelons de nos vœux réclame un investissement public important, du moins dans les premières années de sa mise en œuvre.

Or aujourd'hui, nul besoin d'être grand clerc pour prédire à nos écoles l'exact contraire : c'est bien à de nouvelles attaques que nous devons nous attendre. Simonet nous en a donné un aperçu en septembre. Ils reviendront à la charge, soyons-en sûrs. « Crise oblige », paraît-il ...

L'heure était dès lors venue de consacrer un nouveau dossier à la double question des besoins et des moyens de l'enseignement belge. Vous y trouverez matière à vous mobiliser et des arguments utiles pour les débats animés qui s'annoncent, dans nos établissements comme dans la société en général. Oui, l'école belge doit mieux faire. Oui, elle peut mieux faire. A la condition expresse qu'une refonte réellement démocratique y soit menée à terme. Et que des moyens publics soient mobilisés pour le permettre.

Ph. Schmetz



D'OÙ DOIT VENIR L'ARGENT QUI ALIMENTE NOS ÉCOLES?





d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

« Evidemment, il est très regrettable de devoir faire des restrictions dans un domaine aussi important que l'enseignement. Mais puisque les moyens budgétaires se restreignent, que peut-on y faire ? On ne peut pas faire saigner une pierre ! ». Il n'est pas rare d'entendre de telles prises de position, généralement considérées comme les seules « réalistes ». C'est oublier un peu vite que le réalisme impose de prendre toute la réalité en compte. Et de ne pas se limiter à une seule constatation.

Le constat, c'est le rétrécissement des moyens budgétaires des Communautés. Indiscutable. Mais quelle en est la cause ? La dotation fédérale aux Communautés est liée depuis peu (2007) à l'évolution du PIB (voir l'article de Tino Delabie). La crise économique a entraîné en 2009 une récession, soit une diminution du PIB (environ 3 %), avec comme conséquence une diminution de la dotation. Faut-il accepter cette situation comme on accepte, en maugréant, le mauvais temps ? Nous ne le pensons pas.

L'école se serre la ceinture depuis trop longtemps

Tout d'abord, il faut rappeler que la liaison de la dotation à l'évolution du PIB est une vieille revendication syndicale et ... apedienne. Depuis 1989 et la communautarisation de l'enseignement, l'écart entre la dotation et les revenus par habitant ou le pouvoir d'achat, etc. ne cessait de se creuser. Par exemple, avec une croissance de 2 % par an, le PIB augmente de 50 % en 20 ans. L'écart entre les moyens des Communautés et ceux du reste des institutions publiques comme du secteur privé augmente d'autant. Cette situation était évidemment intenable. La revendication était donc parfaitement correcte. Le lien à la croissance a été obtenu en 2001 (accords du Lambermont ou de la St Polycarpe), mais appliqué à





d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

partir de 2007 seulement. Et la crise a éclaté l'année suivante ! Jouons-nous de malchance ? Sans doute. Mais on pouvait prédire l'éclatement de cette crise, tôt ou tard. Voilà pourquoi il aurait fallu prévoir un mécanisme empêchant les dotations de revenir en arrière en cas de récession. Ça n'aurait été que justice après le long recul dû à la non liaison au PIB. Revendication d'après coup ? Mauvaise foi de l'Aped qui se rend compte que sa revendication se retourne contre ses objectifs ? Faux. Dès 2001, nous attirions l'attention sur ce danger et nous posions la revendication d'éviter toute régression en cas de récession (voir l'encadré « Apedostradamus »).

La récession n'est pas la faute de l'école

Mais il y a d'autres raisons pour ne pas accepter cette régression. La récession n'est pas la faute des enseignants. Ni des élèves ou de leurs parents. Pas plus que des travailleurs des autres secteurs publics ou privés. Il n'y a aucune raison qu'ils en paient les conséquences. Qui est responsable, alors ? Certains ont longtemps profité du système. La plupart des profiteurs le font d'ailleurs encore. La croissance, les mesures antisociales, les déductions fiscales ont largement contribué à l'enrichissement de quelques-uns. Puis la crise a éclaté. On sait qu'elle est partie du secteur immobilier américain parce qu'on avait octroyé des prêts à des citoyens non solvables (les fameux subprimes) ... qui ont eu des difficultés de remboursement. Par certains mécanismes - ce n'est pas le lieu ici d'en expliciter les tenants et aboutissants -, elle s'est rapidement répandue aux autres secteurs et au reste du monde. On accuse parfois « les spéculateurs » d'être responsables de tous les maux. Un peu comme s'il y avait, d'un côté, des détenteurs de capitaux respectables et, de l'autre, quelques personnages véreux qui auraient tout foutu en l'air. Mais la réalité est autre. Toutes les grandes institutions financières ont poussé à la spéculation, à la prise de risque, pour surclasser les taux ordinaires et satisfaire toujours davantage l'appétit vorace des actionnaires qui en demandaient toujours plus. C'est tout le système - qu'il faut bien appeler capitaliste - qui a produit l'économie casino. Et quand les banques ont été au bord du gouffre, qui a dû intervenir ? Les Etats. D'où l'aggravation des dettes publiques un peu partout. Et que nous dit-on maintenant ? Que chacun doit faire des efforts pour s'attaquer à la crise ? C'est

inacceptable. L'enseignement et les autres secteurs ne peuvent pâtir d'une situation dont beaucoup sont déjà les victimes en tant que citoyens.

La crise ampute sérieusement les budgets publics d'une part parce que l'Etat a dû s'endetter. D'autre part parce que ses recettes fiscales diminuent et que ses dépenses augmentent (chômage, etc.). Pour rééquilibrer le budget, il n'y a pas 36 solutions. Il faut augmenter les recettes. Comment ? Ce n'est pas la vocation de l'Aped de mettre au point un programme fiscal. Nous pouvons néanmoins évoquer quelques pistes qui ont le mérite de mettre à contribution ceux qui en ont le plus les moyens.

On peut réduire le déficit autrement

Citons en vrac :

- Les intérêts notionnels. Il s'agit d'une technique fiscale unique au monde qui permet à une entreprise qui investit sur fonds propres de les déduire des impôts comme si elle avait emprunté ! Cette technique a été imaginée avec comme objectif de créer de l'emploi. Or, on constate que des multinationales comme AB Inbev y ont massivement recours alors qu'elles liquident des emplois tout en faisant des bénéfices faramineux ! En 2008, le manque à gagner de l'Etat était de 3,3 milliards d'euros. Pourquoi ne pas supprimer ces intérêts notionnels inefficaces et coûteux ?

- L'impôt sur la fortune. Il n'existe pas chez nous. Au contraire d'un pays comme la France ou les pays scandinaves. Pourquoi ne pas l'instaurer en cette période de crise ? Une faible taxe (1 à 2 %) ne s'appliquant que sur les parties de fortunes dépassant un million d'euros pourrait rapporter plus de 8 milliards.

- La suppression des autres cadeaux fiscaux : diminution de l'impôt sur les dividendes, augmentation de l'exemption fiscale pour les patrons sur les heures supplémentaires et le travail de nuit (cette seule mesure rapporterait 300 millions d'euros), etc.

Bref, arrêtons de dire que l'austérité est inévitable. Elle résulte de choix. Nous nous trouvons à la croisée des chemins. Des choix peuvent être revus. Il n'est pas écrit que les plus faibles doivent payer. S'ils restent unis et solidaires, s'ils luttent avec détermination, ils peuvent forcer les pouvoirs publics à mettre à contribution ceux qui ont les plus grandes capacités ... contributives.

Jean-Pierre Kerckhofs



d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

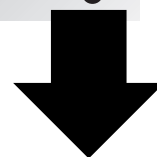
La catastrophe scolaire belge

Rappelons que selon toutes les enquêtes internationales, c'est en Belgique que l'enseignement est le plus dualisé. Autrement dit, c'est chez nous que les écarts de niveau sont les plus grands. Situation d'autant plus inacceptable qu'elle est corrélée à l'origine sociale. Ça signifie que ce sont les jeunes issus des milieux les plus défavorisés qui obtiennent les moins bonnes performances. Ceci est vrai dans les deux Communautés et quel que soit le paramètre choisi pour la comparaison : redoublement, réorientation ou niveau atteint (par exemple lors des fameux tests PISA). Il est évident que des mesures doivent être prises pour s'attaquer à cette situation particulièrement injuste. Des mesures structurelles certainement. C'est le cheval de bataille de l'Aped. Mais aussi la diminution du nombre d'élèves par classe (voir à cet effet l'article de Nico Hirtt « la preuve par STAR »). Ou encore la mise sur pied de remédiations immédiates et personnalisées par des enseignants bien formés à cet effet. Ces mesures d'encadrement nécessitent évidemment des investissements. Et c'est à ce moment qu'on choisirait de raboter les moyens ? Ce serait proprement scandaleux et ça montrerait que les bonnes intentions de la Déclaration de Politique Communautaire n'étaient que du vent.

Les petites classes sont les STAR de la réussite scolaire

Par Nico Hirtt

1



La plupart des enseignants de terrain en sont convaincus : ils travaillent mieux et obtiennent de meilleurs résultats dans des classes pas trop peuplées. S'ils reconnaissent volontiers que des groupes trop petits, de moins de dix élèves par exemple, manquent un peu de répondant et de possibilité d'échanges, ils sont également unanimes à considérer qu'à partir de 25 élèves les conditions de travail deviennent très difficiles.

Depuis quelques années, il est de bon ton d'affirmer que les effectifs des classes n'auraient guère d'influence sur la qualité de l'enseignement. Si la thèse est compréhensible - mais peu crédible - dans la bouche de décideurs politiques cherchant à justifier l'austérité budgétaire, elle devient plus troublante lorsqu'on la trouve brandie par des chercheurs en sciences de l'éducation ou même par certains militants de mouvements pédagogiques. L'essentiel, nous disent-ils, n'est pas de réduire la taille des classes mais de rénover nos pratiques pédagogiques. D'autres, plus nuancés, estiment que la réduction des effectifs peut être efficace, à condition toutefois qu'elle soit utilisée pour permettre l'innovation pédagogique. Le consensus semble régner sur un point : une simple rédu-



d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

tion du nombre d'élèves, sans reformer les pratiques, serait inopérante ou très peu efficace.

Cette croyance est pourtant largement démentie par les résultats d'une étude américaine menée dans les années 80 et 90 : le programme STAR (Student-Teacher Achievement Ratio). En gros, STAR a consisté à suivre l'évolution des résultats et du parcours scolaire d'une cohorte de 11.600 élèves de 79 écoles, entrée en 1985 au Kindergarten (l'année pré-primaire) dans l'Etat du Tennessee. Dans chaque école participante, le Département de l'Education du Tennessee a réparti aléatoirement les élèves et les enseignants en trois types de classes : des petites classes (13 à 17 élèves), des classes «normales» (typiquement 22 à 25 élèves) et des classes de taille normale, mais assistées d'un aide-enseignant. Les élèves ont été maintenus, tant que faire se pouvait, dans le même type de classe durant quatre années (du Kindergarten à Grade 3, la troisième année primaire). Ensuite, à partir de la 4e primaire, ils ont été mélangés mais on a continué de suivre, chaque année, leurs résultats lors de tests standardisés en lecture et en mathématiques.

La littérature scientifique produite à partir de STAR est énorme. Nous y avons déjà consacré un long article voici quelques années. De manière générale, STAR a montré que les élèves des petites classes surpassaient les élèves des classes normales ainsi que ceux des classes avec aide, et ce dans toutes les zones géographiques et dans toutes les années d'étude. Impossible ici de citer tous les résultats produits. Les chercheurs Finn et Achilles ont par exemple calculé quel était l'avantage moyen des élèves scolarisés pendant quatre ans dans des petites classes, par rapport à leurs condisciples scolarisés en classes normales. Cet avantage s'exprime en **années d'étude**. Le tableau suivant représente le bénéfice de quatre années successives passées en petites classes (depuis Kindergarten jusqu'à Grade 3) mesuré aux niveaux Grade 4, Grade 6 et Grade 8 [FINN 1999].

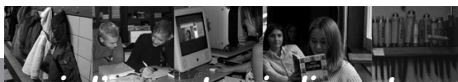
Bénéfice à moyen terme de quatre années passées en petites classes (exprimé en équivalences de niveaux)

	Grade 4	Grade 6	Grade 8
Mathématiques	5,9 mois	8,4 mois	1 an, 1 mois
Lecture	9,1 mois	9,2 mois	1 ans, 2 mois
Science	7,6 mois	6,7 mois	1 an, 1 mois

Les résultats sont remarquables puisque le bénéfice d'avoir passé quatre années initiales en petites classes continue de s'accroître d'année en année par la suite. En Grade 8 (l'équivalent de notre deuxième année secondaire), les élèves qui avaient passé les quatre années du début de leur scolarité en petites classes ont plus d'un an d'avance, en mathématique, en lecture et en sciences, sur les élèves des classes normales !

Les chiffres ci-dessus concernent les élèves qui ont bénéficié de petites classes durant quatre années. Pour les élèves ayant passé seulement deux ou trois années en petites classes, le bénéfice est moins net, mais toujours statistiquement significatif, du moins jusqu'à Grade 8. En revanche, on a observé qu'à partir de Grade 9, l'avantage de ces élèves tendait à disparaître. Ce fait a été largement exploité par certains auteurs qui, pour des raisons essentiellement idéologiques, tentaient de minimiser l'impact des conclusions de STAR. Mal leur en prit puisqu'en 1997, Jayne Boyd-Zaharias trouvait l'explication de cette apparente anomalie. Il se faisait que, d'année en année, le nombre d'élèves de l'étude STAR qui continuaient d'être suivis s'amenuisait de plus en plus. Par un intense travail de prospection, Jayne Boyd-Zaharias est parvenue à retrouver les élèves manquants. Il s'agissait pour l'essentiel d'élèves ayant décroché ou accusant une ou plusieurs années de retard scolaire. Jayne Boyd-Zaharias a ainsi pu montrer que les élèves du groupe «petites classes» étaient proportionnellement beaucoup moins nombreux à avoir redoublé une année. Par exemple, durant l'année scolaire 95-96 (dix ans après le début de l'étude) on comptait, dans le district de Nashville-Davidson, 43,5% d'élèves en retard parmi ceux qui avaient été initialement scolarisés en classes de taille «normale», contre seulement 16,7% d'élèves en retard dans le groupe des «petites classes» ! Deux ans plus tôt, ces pourcentages étaient respectivement de 11,6% et 7,5%.

En d'autres mots, à la charnière des Grade 8, 9 et 10, le retard scolaire des élèves les plus faibles se transforme en une explosion des taux de redoublement. Dès lors, l'apparente réduction de l'effet bénéfique des petites classes observée seulement sur les élèves «à l'heure», camoufle en fait une énorme inégalité : si les élèves issus de classes de taille normale sont à égalité avec ceux des petites classes, c'est uniquement parce que près de la moitié des premiers ont été évincés des statistiques par leur redoublement !



d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

Jayne Boyd-Zaharias a aussi eu accès aux résultats des évaluations effectuées par les professeurs d'un district ayant participé à l'étude Star. Pour l'année 1994-1995, toutes classes confondues (élèves à l'heure et élèves en retard), les moyennes de points en Anglais sont de 76,1/100 pour les élèves initialement scolarisés en petites classes, contre 63,6 pour les élèves issus de classes normales. Même écart en math : 73,5 contre 62,5; et en sciences : 74,6 contre 64.

Aux USA, l'inscription à un cours de langue étrangère en fin d'enseignement secondaire est facultative. Mais ce choix est évidemment fortement corrélé aux performances académiques générales des élèves. Jayne Boyd-Zaharias a pu montrer que pour l'année scolaire 1994-1995, pour l'ensemble des élèves de Grade 9 du district de Nashville-Davidson, 52,7% des élèves de l'échantillon «petites classes» de Star avaient choisi un cours de langue étrangère, contre 30,5% des élèves de l'échantillon «classes normales».

Un résultat plus interpellant encore concerne les décrochages scolaires. Selon les chiffres relevés dans un district (Pickett & Fentress), le nombre des élèves qui ont abandonné l'école, qui ont été exclu de leur école ou qui sont en prison se monte à 8,5% de l'échantillon pour les classes «normales», contre 1,8% pour les «petites classes» (année 95-96). A Nashville-Davidson, Jayne Boyd-Zaharias a pu obtenir le nombre de jours de renvoi infligés aux élèves des deux échantillons. En Grade 10, cela donne : 32 jours pour 100 élèves dans le groupe «petites classes», contre 62 jours pour 100 élèves dans le groupe «classes normales». De même, le nombre de jours d'absence des élèves en secondaire semble influencé par la taille des classes qu'ils ont fréquentées en début d'enseignement primaire.

Ce bénéfice à long terme est une des toutes grandes leçons de l'étude STAR. Et de nouvelles données continuent régulièrement d'arriver, qui confirment cette conclusion. Ainsi, les étudiants STAR n'ayant pas subi de retard scolaire ont achevé la High School (l'équivalent américain du lycée) au printemps 1998. En avril 1999, Alan Krueger et Diane Whitmore ont fait état des résultats préliminaires d'une analyse du taux de participation de ces étudiants aux examens d'entrée du premier cycle post-secondaire, le College (les tests ACT et SAT). Parmi les étudiants ayant passé leur première année STAR en petites classes, 43,7% ont présenté le test ACT ou SAT, contre 40%

des étudiants scolarisés en classes normales durant leur première année STAR. Pour les étudiants noirs, la participation initiale à une petite classe était nettement plus bénéfique : 40,2% de participation aux tests ACT ou AST, contre 31,7% pour ceux qui avaient initialement fréquenté une classe normale. En d'autres termes, le fait d'avoir fréquenté une petite classe plutôt qu'une classe normale (durant la seule première année de participation à l'étude STAR) suffisait à réduire de 54% l'écart entre blancs et noirs dans la participation aux tests d'entrée du College... 12 ans plus tard ! Il importe de remarquer que, bien qu'une proportion plus élevée des étudiants de petites classes STAR aient présenté les examens ACT ou SAT, leurs résultats moyens à ces tests ont été les mêmes que ceux des classes normales. On aurait en effet pu supposer qu'une participation plus large se traduirait par une baisse des résultats moyens. Il n'en est rien. Autrement dit, il ne s'agit pas simplement d'un effet d'incitation à présenter le test. [Krueger 1998]

Nico Hirtt



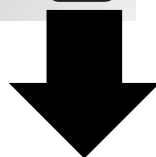


d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

Evolution et répartition des dotations fédérales pour l'enseignement francophone et flamand

Par Tino Delabie

2



Depuis la réforme institutionnelle de 1988-1989, l'enseignement relève de la compétence des Communautés. Il représente plus de 75% de leur budget. Les Communautés, et par conséquent l'enseignement, reçoivent l'essentiel de leurs moyens de prélèvements sur les impôts fédéraux, notamment les recettes de la TVA et de l'IPP (impôt sur les personnes physiques). Nous parcourons dans cet article l'évolution et la répartition de ces dotations fédérales aux Communautés Française et Flamande. La Communauté Germanophone (74.000 habitants) connaît un mécanisme de financement à part, qui ne sera traité ici.

Communauté française : 40% de la population, 35% de l'IPP

Le tableau I nous montre quelques comparaisons entre les 2 (principales) Communautés. La population de la Communauté flamande est ici comptée comme la somme de la population de la Région flamande et 20% de la population de la Région bruxelloise. La population de la Communauté française est la somme de la population de la Région Wallonne (mais sans les 74.000 Germanophones) et de 80% de la population de la Région bruxelloise. La population de Bruxelles

(19 communes) est donc attribuée d'une manière «forfaitaire» (arbitraire) aux deux Communautés linguistiques. Cette clé de répartition (20-80) ne correspond pas à la réalité mais est utilisée dans la Loi Spéciale de financement (1989) qui règle le financement des Régions et des Communautés.

Le tableau I montre que la Communauté française représente environ 40% de la population et 35% des revenus de l'IPP (impôt personnes physiques). Les revenus moyens - et donc les recettes de l'IPP (par habitant) - sont plus bas en Wallonie qu'en Flandre.

L'enseignement francophone compte plus de 43% des élèves

Les chiffres à la deuxième ligne du tableau I jouent un rôle important dans la Loi Spéciale de financement, notamment dans la répartition des dotations fédérales vers les deux Communautés. Il s'agit du nombre d'élèves de 6 à 17 ans dans l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire) des écoles néerlandophones et francophones de notre pays. L'enseignement néerlandophone comptait, le 1er février 2009, 56,91% de ces élèves, l'enseignement francophone 43,09%. Ce rapport ne varie guère ces dernières années. En 2006, il était de 56,89% à 43,11%. La Cour des Comptes fixe ce rapport après un contrôle des nombres d'élèves, transmis par les 2 Ministères (départements) d'enseignement.

Comment l'enseignement flamand ne compte-t-il «que» 57% des élèves, alors que la part de la population de la Communauté flamande est de 60%? Il y a à cela deux raisons principales. 20% de la population bruxelloise sont attribués de façon «forfaitaire» à la Communauté flamande. Mais la part des écoles néerlandophones à Bruxelles dans l'enseignement obligatoire est de moins de 20% : 16,75% dans l'enseignement primaire pour 15,07% dans l'enseignement secondaire (chiffres pour l'année scolaire 2006-2007). Deuxième raison: l'enseignement obligatoire francophone compte relativement plus d'élèves qui habitent dans l'autre Région (p. ex. dans la périphérie «flamande» de Bruxelles) ou à l'étranger (p. ex. la France), en comparaison avec l'enseignement néerlandophone (qui attire aussi des élèves du Hainaut ou des Pays-Bas par exemple, mais dans une moindre mesure). Cette clé de répartition des élèves ignore aussi les étudiants de plus de 18 ans. Or l'enseignement secondaire francophone compte plus de bacheliers, et



d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

Tableau 1: Comparaisons entre les 2 Communautés

	Communauté Flamande		Communauté Française		Total
Population (1 janvier 2007)	6.323.643	60,16 %	4.187.176	39,84 %	10.510.819
Elèves (6-17 ans) dans l'enseignement obligatoire Clé de répartition "élèves" (Loi Spéciale Financement)		56,91 %		43,09 %	
Elèves enseignement maternel	234.530	57,11 %	176.146	42,89 %	410.676
Elèves enseignement primaire	415.726	56,88 %	315.133	43,12 %	730.859
Elèves enseignement secondaire	457.351	55,09 %	372.804	44,91 %	830.155
Etudiants Hautes Ecoles	102.367	55,14 %	83.268	44,86 %	185.635
Etudiants Universités	78.116	53,37 %	68.239	46,63 %	146.355
Recettes IPP (impôt personnes physiques)	20.942.793	65,24 %	11.155.965	34,76 %	32.098.758

Tableau 2: Dotations fédérales pour les Communautés (2009)

	Communauté Flamande		Communauté Française		Total
Dotation IPP (impôt personnes physiques)	3.634.124	65,24 %	1.935.853	34,76 %	5.569.977
Montant de base TVA	6.557.736	56,91 %	4.964.879	43,09 %	11.522.615
Moyens supplémentaires TVA (St. Polycarpe)	544.940	65,24 %	290.283	34,76 %	835.223
	203.718	56,91 %	154.235	43,09 %	357.953
Dotation étudiants étrangers et coopération universitaire	33.262	33,00 %	67.532	67,00 %	100.794
Dotation "tv-radio"	529.383	64,32 %	293.608	35,68 %	822.991
Total	11.503.163	59,88 %	7.706.390	40,12 %	19.209.553



d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

donc d'élèves majeurs, que l'enseignement néerlandophone. La sélection en Flandre se faisant davantage par la relégation (précoce) vers les filières technique et professionnelle. Ce plus grand nombre d'élèves au-dessus de 18 ans explique pourquoi l'enseignement secondaire francophone compte 45% des élèves. Le tableau 1 montre également que la part de l'enseignement supérieur francophone dépasse les 43%. La présence importante d'étudiants étrangers dans les universités et hautes écoles francophones explique largement ce phénomène.

En résumé: les chiffres utilisés comme clé de répartition d'élèves dans la Loi Spéciale de financement sous-estiment le nombre réel des élèves de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur francophones.

L'enseignement francophone reçoit 40% des dotations fédérales

Le tableau 2 détaille les composantes de la dotation fédérale aux Communautés. Nous voyons à la dernière ligne que la part de la Communauté française est d'environ 40%. Si cette part correspond plus ou moins à la part de la population de la Communauté Française, elle est inférieure à la part du nombre d'élèves: 43% selon la clé de répartition (élèves 6-7 ans dans l'enseignement obligatoire) utilisée dans la Loi Spéciale de financement, plus de 43% en réalité. Avant de tirer des conclusions politiques, parcourons le tableau 2.

La dotation «IPP»

Une partie des recettes d'impôt (général) sur les personnes physiques (IPP) est attribuée aux Communautés. Cette dotation est annuellement adaptée selon l'évolution des prix (indexation) et la croissance du PIB (Produit Intérieur Brut). Une telle liaison à la croissance économique ne date que de l'an 2000. Auparavant, il n'y avait pas de liaison au PIB (entre 1989 et 1993), puis il y eut une liaison partielle entre 1993 et 1999. L'absence (partielle) de cette liaison au PIB est responsable d'une bonne part de la diminution relative (en comparaison avec le PIB) du budget de l'enseignement en Belgique pendant la dizaine d'années qui suivirent la communautarisation.

La dotation «IPP» est distribuée selon la capacité contributive des 2 Communautés. La Communauté

flamande (la Région flamande plus 20% de la Région bruxelloise) génère 65,24 % de l'IPP; la Communauté française (Région Wallonne sans les Germanophones + 80% de la Région bruxelloise), 34,76%. Ce mécanisme de répartition selon la capacité contributive est désigné sous le nom du principe du «juste retour». Selon cette approche, comme la Flandre paie relativement (par habitant) plus d'impôts sur les personnes physiques, la Communauté flamande, donc l'enseignement néerlandophone, a droit à une part relativement plus élevée de la dotation «IPP». Si l'on appliquait ce principe du «juste retour» au sein même de la Flandre, une école du Brabant flamand serait mieux financée qu'une école du Limbourg, parce que les revenus moyens et donc les impôts sur les personnes physiques y sont plus élevés. Personne n'accepterait une telle logique. Comme personne n'accepterait qu'une école du Brabant wallon soit mieux financée qu'une école en Hainaut, au motif que la capacité contributive des Hennuyers est inférieure à celle des Brabançons. On le voit, le principe du «juste retour» n'est pas plus acceptable d'un côté de la frontière linguistique que de l'autre. On ne peut pas tolérer que les écoles francophones soient moins financées parce que la capacité contributive de la Communauté française est inférieure à celle de la Communauté flamande.

Les moyens «TVA»

Le tableau 2 montre que les recettes de la TVA constituent la part du lion dans les dotations fédérales aux Communautés. L'accord de la Saint Polycarpe (Lambermontakkoord, en Flandre), en octobre 2000, et la modification de la Loi Spéciale de financement qui en découlait en juillet 2001, ont apporté des moyens supplémentaires (TVA) aux Communautés. D'une part en augmentant la dotation d'un montant forfaitaire entre 2002 et 2011. D'autre part par la liaison - à partir de 2007- de la dotation «TVA» à l'évolution du PIB (ou plus exactement: une croissance du PIB de 1% mène à une croissance de la dotation de 0,91%). La dotation «TVA» est, comme avant 2007, annuellement adaptée à l'évolution des prix (indexation) et au facteur «(dé)natalité» (qui tient compte de l'évolution du nombre des jeunes en-dessous de 18 ans depuis 1988, l'année précédant la communautarisation). L'absence de liaison de la dotation «TVA» à l'évolution du PIB, avant 2007, et la liaison imparfaite, après 2007, expliquent partiellement la diminution relative



d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

(par rapport au PIB) du budget de l'enseignement ... jusqu'en 2002, quand les augmentations forfaitaires (198 millions € en 2002, 148 millions € en 2003, etc.) mènent au refinancement.

Comment les moyens «TVA» sont-ils répartis ? On en revient à la clé de répartition «élèves» (6-17 ans dans l'enseignement obligatoire), exposée plus haut. Donc environ 57% (enseignement néerlandophone) - 43% (enseignement francophone).

Les moyens supplémentaires depuis 2002 (conséquence de l'accord Saint Polycarpe) sont ventilés selon deux clés de répartition: 30% selon la clé de répartition «élèves» (donc 65,25% - 34,75%) et 70% selon la capacité contributive (IPP), donc 56,91% - 43,09%. Ces moyens supplémentaires seront distribués entièrement selon la capacité contributive à partir de 2012 (80% en 2010, 90% en 2011).

L'essentiel des moyens « TVA » est donc distribué selon un critère qui tient compte des besoins réels, notamment le nombre d'élèves. Une part plus petite - mais qui ira croissant - est répartie selon le principe pervers du «juste retour».

Dotation pour les étudiants étrangers

Nous évoquons ici une dotation assez modeste (100 millions €), à charge du budget fédéral «sciences». Cette dotation est liée à l'évolution des prix (indexation) mais pas à l'évolution du PIB. La part plus grande de la Communauté française tient au nombre plus élevé d'étudiants étrangers qu'accueille l'enseignement supérieur francophone.

Dotation «redevance radio-télévision»

Les Communautés ont perdu le bénéfice de cette redevance au profit des Régions, suite à la modification de la Loi Spéciale de Financement. En compensation, les Communautés reçoivent depuis 2002 une dotation fédérale (moyens IPP) qui est liée à l'évolution des prix.

La répartition des dotations fédérales aux Communautés est-elle juste ?

Si l'on accepte que le nombre d'élèves et d'étudiants est un critère objectif pour définir les besoins de fi-

nancement de l'enseignement, la clé de répartition « élèves » de la Loi Spéciale Financement est assez valable. Même si cette clé de répartition sous-estime la part réelle du nombre d'élèves et d'étudiants fréquentant l'enseignement francophone.

Une partie des dotations fédérales aux Communautés, notamment la dotation «IPP» et une partie de la dotation «TVA», est distribuée selon la capacité contributive. Au final, la Communauté française obtient environ 40% des dotations fédérales. Selon le critère plus objectif de la clé de répartition « élèves », la Communauté française devrait avoir droit à environ 43% des dotations fédérales. Cette différence de 3% équivaut à la coquette somme de 576 millions € (3% de la dotation totale de 19,2 milliards €). Si l'on estime que 75% du budget de la Communauté est attribué à l'enseignement, une clé de répartition 43% - 57% signifierait une augmentation de 432 millions € pour l'école francophone et une diminution égale pour l'enseignement néerlandophone.

Pourquoi l'enseignement néerlandophone est-il mieux financé aujourd'hui ?

Le calcul est un peu sommaire, mais le montant avancé est trop conséquent pour ne pas s'y arrêter. Le constat est clair : la répartition actuelle des dotations fédérales favorise l'enseignement néerlandophone et défavorise l'enseignement francophone. Ce phénomène est à la base de la situation financière plus précaire de l'enseignement francophone. Par rapport aux écoles francophones, les dépenses par élève dans les écoles néerlandophones sont de 22% plus élevées dans l'enseignement de base, et de 19% plus élevées dans l'enseignement secondaire. Un meilleur encadrement, plus de moyens de fonctionnement, des salaires plus élevés, ... et on passe l'état des bâtiments: manifestement, l'enseignement néerlandophone dispose de plus de moyens. La différence saute aux yeux, surtout à Bruxelles.

Un autre élément explique le meilleur financement de l'enseignement néerlandophone. Le transfert d'argent de la Région flamande vers la Communauté flamande - d'ailleurs fusionnées - est plus important que celui de la Région wallonne vers la Communauté française. La Région flamande, plus riche, peut se le permettre plus facilement.



d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

7% du PIB pour l'enseignement !

L'analyse que vous venez de lire signifie-t-elle que nous accepterions une diminution d'environ 432 millions € du budget de l'enseignement néerlandophone en faveur de l'enseignement francophone? Non. Car même si la situation de l'enseignement néerlandophone est moins pénible que du côté francophone, elle n'en est pas pour autant rose. Il y a de longues listes d'attente pour la construction et la rénovation des bâtiments, des classes surpeuplées dans l'enseignement de base, des coûts trop élevés pour les étudiants et les élèves dans certaines options du secondaire, etc. L'enseignement néerlandophone a aussi besoin d'un refinancement.

Les dotations fédérales aux Communautés ont relativement diminué depuis la communautarisation pendant au moins 12 ans (1989-2001). N'oublions pas que la dotation initiale (en 1989) a été fixée à un niveau relativement bas, après une décennie de mesures d'austérité dans l'enseignement. Pour ramener le budget de l'enseignement au niveau relatif de 1980, soit 7% du PIB, il faut une augmentation de 1% du PIB ou 3,4 milliards €. Même après une correction en faveur de l'enseignement francophone, une telle augmentation du budget global permettrait aussi un refinancement de l'enseignement néerlandophone.

Tino Delabie

Sources:

Pour les chiffres des nombres d'élèves, voir les statistiques des Départements de l'enseignement.

Pour les chiffres des dotations aux Communautés, voir l'article «Bijzondere Financiële Toelagen voor de Gemeenschappen» en notendop (met een illustratie voor het jaar 2009)», paru dans Documentatieblad van de Federale Overheidsdienst Financiën, 2ième trimestre 2009. Les auteurs de cet article sont Koen Algoed (prof HuBrussel et Vives KULeuven) et Wim Van den Bossche (Ministère flamand de Finances et Budget).

Apedostradamus ?

Nous n'avons pas l'habitude de nous complaire dans l'autosatisfaction. Qu'il nous soit néanmoins permis de rappeler ce que nous écrivions dans un communiqué de presse en 2001.

Le contexte, tout d'abord. Nous sommes donc au printemps 2001. Après d'âpres négociations, la majorité fédérale (libérale-socialiste) aboutit aux accords dits de la St Polycarpe au Sud et du Lambermont au Nord. Outre l'injection de milliards supplémentaires (on parlait encore en francs belges) étalés sur quelques années, le principe de la liaison des dotations à l'évolution du PIB est acquis. Du côté francophone, c'est l'euphorie. D'aucuns crient victoire en proclamant que la Communauté Française est désormais sauvée, que de nouvelles politiques vont pouvoir être initiées, et nous en passons. C'est alors que l'Aped, ce repère d'empêcheurs de fêter en rond, publie un communiqué destiné à tempérer la liesse générale. Il s'agissait en effet de relativiser l'ampleur de ce qu'on appelait le « refinancement ». Les difficultés actuelles montrent que nous n'avions pas tort de refroidir certaines ardeurs. Mais nous ne résistons pas à citer le point 4 de ce communiqué qui disait textuellement ceci :

« La liaison de la dotation à la croissance sera effective à partir de 2007. Qui peut prédire ce que sera la situation économique à cette époque ? Une crise ne risque-t-elle pas de refroidir les ardeurs des plus optimistes [...] ? Un tel scénario parfaitement plausible [...] entraînerait alors le financement des Communautés vers le bas ! » (le « ! » est d'époque ...). Pas mal, non ? Et nous ajoutons : « Pour toutes ces raisons, l'Aped maintient sa revendication [...] de 7 % du PIB pour l'enseignement dès maintenant et avec impossibilité de régression en cas de récession ».

Si cette revendication avait été suivie, nous ne connaîtrions pas aujourd'hui, et surtout demain, les difficultés budgétaires évoquées dans ce dossier.

JPK

PS : inutile de nous écrire pour demander les chiffres du prochain tirage du Lotto ...



d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

La Communauté Française dépense-t-elle trop?

Par Jean-Pierre Kerckhofs

3



L'économiste wallon Robert Deschamps s'est spécialisé dans l'économie de l'éducation. Ses prises de position concernant la Communauté Française sont connues : celle-ci serait trop dépensière. En tout cas pour son enseignement. Dans un document publié en 2006 (1), Robert Deschamps estime que les mauvais résultats mis en évidence dans les études internationales (2) ne peuvent donc en aucun cas s'expliquer par le facteur financier. A l'époque, nous avons déjà répondu à cette thèse (3). Il nous semble utile, dans le contexte actuel, de reprendre l'essentiel de cette réponse et d'actualiser nos arguments.

Tout d'abord, si on veut discuter nos dépenses d'enseignement, il faut pouvoir établir plusieurs types de comparaisons. R Deschamps privilégie les comparaisons avec la Flandre d'une part et avec les pays étrangers d'autre part. Nous pensons qu'il faut également comparer l'évolution des dépenses dans le temps pour notre pays.

Comparer, oui. Mais à quoi ?

Rappelons d'abord que si les Communautés sont compétentes en ce qui concerne les politiques d'en-

seignement, elles sont essentiellement financées par des dotations fédérales. L'Etat fédéral est donc indirectement responsable du financement de l'enseignement en Belgique (comme l'explique Tino De Labie par ailleurs). Même si l'argent qu'il y consacre est dépensé de manière autonome par chaque Communauté et que celles-ci peuvent décider de rajouter des fonds propres (faculté toute théorique en ce qui concerne la Communauté française).

Au début des années 80, la Belgique consacrait 7 % de son Produit Intérieur Brut (PIB) à l'enseignement. La totalité des dépenses publiques d'enseignement est aujourd'hui de l'ordre de 6 %. Cette différence représente plus de 3 milliards d'euros. Plus de 3 milliards d'euros ... chaque année. Voilà une masse d'argent non négligeable qui pourrait être répartie entre les Communautés. Même si la clé de répartition est, rappelons-le, défavorable à la Communauté Française, cet argent frais ne serait pas superflu.

En effet, la situation sociale actuelle est bien pire que celle du début des années 80. Surtout depuis l'éclatement de la crise de 2008. Le rôle social de l'enseignement n'en est que plus crucial. Il est dès lors regrettable que les nombreux dispositifs de remédiation, de rattrapage, etc. possibles au début des années 80 ne le soient plus maintenant. Tout comme il est regrettable que l'étroitesse des budgets se solde par des taux d'encadrement moins favorables et par des classes en moyenne plus peuplées. Sous-entendre qu'il n'y a pas de lien entre la loi de financement de 89 (en l'occurrence loi de définancement) et la déliquescence de l'enseignement est pour le moins hasardeux.

Communauté française et Flandre

Venons-en à la comparaison avec la Flandre. R Deschamps s'étonne que les deux principales communautés de notre pays dépensent la même somme par élève alors que la Flandre est plus riche. Premièrement, notre éminent économiste commet une grossière erreur. S'il est vrai que les dotations fédérales se faisaient encore à l'époque de la publication de son document principalement sur base du critère objectif du nombre



d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

d'élèves, c'est de moins en moins vrai, puisque comme expliqué plus haut, le « refinancement » acquis par les accords de 2001 se répartit selon le critère injuste de la contribution de chaque Communauté à l'impôt sur la personne physique (IPP). Mais l'erreur principale de Deschamps ne réside pas là. Il considère implicitement que chaque Communauté ne dépense qu'en fonction de ce qu'elle reçoit. Or, devant l'indigence de ces dotations, la Communauté qui peut se le permettre, soit la Flandre, ajoute des moyens propres. La Flandre et la Communauté Française ne dépensent donc pas la même somme par élève, comme il l'affirme de manière péremptoire. Bien loin de là.

En 2008, nous avons montré au contraire que les dépenses par élève au Nord du pays étaient de 19 % supérieures aux dépenses du Sud !

Mais, en tant que progressistes, on peut et on doit rétorquer un autre argument à Robert Deschamps. Car que dit-il en substance ? Il n'est pas normal que la Communauté Française, moins riche que la Flandre,

finance son enseignement de la même manière. Nous avons vu que cette affirmation était fautive, mais quand bien même elle serait vraie, en quoi serait-ce un scandale ? Les enfants des régions pauvres devraient-ils « bénéficier » d'un enseignement moins bien financé que ceux des régions riches ? Deschamps oserait-il pousser son raisonnement jusqu'au bout ? Car alors, on pourrait tout aussi bien s'étonner que les dépenses d'enseignement en Hainaut se fassent sur base des mêmes critères que dans le Luxembourg alors que le Hainaut est moins riche. Les élèves hennuyers auraient-ils moins besoin de bonnes écoles que leurs camarades de la Belle Province ? A tout prendre, n'est-ce pas plutôt l'inverse qui serait vrai ? Il est bien connu que c'est dans les milieux socialement défavorisés que l'importance des taux d'encadrement est la plus grande. C'est par conséquent dans ces milieux-là que les dépenses doivent être plus importantes. C'est d'ailleurs ce qui est admis et pratiqué par le système de discriminations positives (D+).

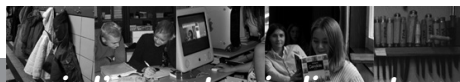
Pourquoi en irait-il autrement entre les jeunes francophones et néerlandophones ? On n'oserait même pas imaginer, par exemple, quelles seraient les réactions en Flandre si certains estimaient que les écoles du Brabant Flamand doivent recevoir plus que celles du Limbourg.

C'est pourtant ce qui est accepté actuellement entre l'enseignement francophone et néerlandophone. Pire. Avec le raisonnement de Deschamps, que devrait-on dire de l'enseignement dans les pays du Tiers Monde ? Les jeunes africains devraient-ils se passer d'école ?

Communauté française et OCDE

Dans le même ordre d'idée, R.





d'où doit venir l'argent qui alimente nos écoles?

Deschamps propose de comparer les dépenses de la Communauté Française par rapport aux différents pays industrialisés membres de l'OCDE, en tenant compte de son PIB par habitant. Si on peut admettre que les différences de PIB/hab. entre pays reflètent au moins en partie des différences objectives de coût de la vie, il n'en est pas de même à l'intérieur de la Belgique. Il n'y a donc aucun sens - sur ce critère - à comparer les dépenses de la CF avec celles des autres pays de l'OCDE. Ce sont les dépenses belges qu'il faut prendre en compte. Par ailleurs, la notion de PIB communautaire a-t-elle seulement un sens ? Le PIB Régional peut s'évaluer assez simplement car il repose sur des données territoriales. Mais pour les Communautés ? Beaucoup de Flamands et de Wallons travaillent à Bruxelles et contribuent à son PIB. Comment ventiler vers les différentes Communautés ?

Il est vrai que si on compare les dépenses d'enseignement en % du PIB pour les différents pays de l'OCDE, la Belgique se classe plutôt bien. Ça ne signifie pas, contrairement à ce qui est parfois sous-entendu, que nous serions les plus dépensiers. Sur 26 pays membres, 11 dépensent plus que nous ou ont le même niveau de dépenses. Nous sommes donc dans le ventre mou et pas en tête du classement. En matière de comparaison internationale, on peut toujours lorgner sur qui on veut. Mais, tant qu'à faire, pourquoi ne pas lorgner sur les meilleurs. Les meilleurs, ce sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats moyens, mais aussi et surtout - pour nous - ceux qui ont des systèmes éducatifs plus justes. Dans les deux cas, il s'agit des pays scandinaves. On constate également que ce sont eux qui dépensent le plus pour leur enseignement. Nous avons beaucoup de mal à croire qu'il s'agisse d'un hasard.

Restons honnêtes. Parmi les pays scandinaves, il en est un qui est le plus souvent cité en exemple : la Finlande. Et il est vrai que ce pays ne dépense pas plus que nous pour l'éducation. Il se situe exactement au même niveau, soit 6 % du PIB. Que peut-on en déduire ? Que l'argent ne peut être le seul facteur explicatif. Nous n'avons jamais affirmé le contraire. Quels sont les autres facteurs de différence, alors ? L'Aped a démontré dans un document publié en 2003 (4)

qu'il y avait une corrélation claire entre les structures du système éducatif d'un pays et la manière dont ce pays lutte contre les inégalités sociales à l'école. En clair, plus un pays propose un tronc commun long et plus il s'oppose aux quasi marchés scolaires, plus il lutte avec efficacité contre les inégalités. C'est dans cette direction que nous préférons regarder, plutôt que dans celle de la décentralisation que propose R. Deschamps. Car la décentralisation ne pourra que creuser l'écart entre les écoles d'élite et les écoles ghettos. Sans oublier que la ségrégation précoce des enfants en filières hiérarchisées (général, technique, professionnel) et le quasi marché scolaire représentent effectivement une source de dépenses inutiles en multipliant les options au début du cursus et en induisant une utilisation peu rationnelle des infrastructures suite à la concurrence entre réseaux. S'y opposer représente donc à la fois un moyen efficace de lutter contre les inégalités et une possibilité de dégager de nouvelles marges budgétaires. En Finlande par exemple, l'absence de concurrence permet une utilisation bien plus rationnelle des moyens.

Jean-Pierre Kerckhofs

Notes

- 1 : *Enseignement francophone : qu'avons-nous fait du re-financement ?*, R. Deschamps, FUNDP 2006
- 2 : *Par exemple dans l'enquête PISA*
- 3 : *Vraiment trop d'argent ?*, JP Kerckhofs, Aped 2006
- 4 : *La catastrophe scolaire belge*, Aped 2003

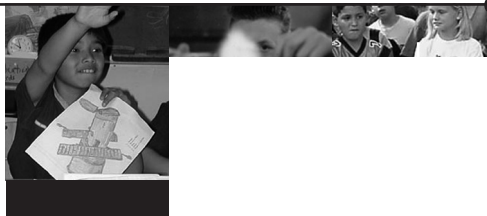
Le plus intelligent ou le plus menteur ?

Il y a quelques mois, Bart de Wever (NVA) participait à une émission de la VRT intitulée « De slimste man ». Il s'agit d'un jeu dont le vainqueur est censé être l'homme « le plus intelligent » de Flandre (même du monde si on en croit les concepteurs du jeu qui ne manquent pas d'humour). Et figurez-vous qu'il a gagné. De Wever serait donc d'une intelligence supérieure. Après tout, pourquoi pas ? On peut être un nationaliste borné et pourtant intelligent. Mais peut-on énoncer haut et fort des contre-vérités et mériter tout de même ce qualificatif ? Car c'est bien le cas de l'ami Bart. A la même période, il a en effet plusieurs fois répété que « les enseignants francophones sont mieux payés que leurs collègues flamands ». En ajoutant qu'il n'y voyait pas d'inconvénient puisque chaque Communauté est compétente dans ce domaine. Et donc autonome. Or, il suffit de comparer les barèmes dans les deux Communautés pour constater exactement le contraire. Quelques clics sur Internet suffisent pour cela. Ne prenons que deux exemples.

	Communauté française	Communauté flamande
Instituteur ou régent	En début de carrière : 16837,91 €	17347,42 €
	11 années d'ancienneté : 22114,87 €	22770,19 €
Licencié	En début de carrière : 21089,48 €	21726,55 €
	11 années d'ancienneté : 28335,15 €	29100,63 €

Il s'agit à chaque fois évidemment des salaires bruts sur base annuelle. Inutile de multiplier les exemples, mais quelle que soit la fonction ou l'ancienneté, l'avantage va toujours à la Flandre. Alors, vraiment le plus intelligent, De Wever ? Et si c'était finalement vrai ? Car pour atteindre son objectif - l'indépendance de la Flandre - il doit convaincre un maximum de Flamands que décidément ces francophones ne sont pas sérieux. Ils ont moins d'argent et ils payent mieux leurs profs ! Comme ils sont autonomes sur ce point, pourquoi pas ? Mais du coup, pour éviter de nous faire extorquer des fonds par ces dispendieux francophones, mieux vaudrait que l'autonomie soit complète. Chacun chez soi et les vaches seront bien gardées. Mentez, mentez et il en restera toujours quelque chose, doit se dire De Wever. Quoi qu'il en soit, ou il est mal informé ou alors il devrait plutôt participer à l'émission « le plus menteur ».

JPK



REGARDS ÉCONOMIQUES BIAISÉS SUR L'ÉCOLE

Une étude contestable de J. Hindriks (UCL)
et M. Verschelde (UGent)



Par Nico Hirtt

L'étude de Jean Hindriks et Marijn Verschelde dans la revue Regards Economiques¹ rappelle à juste titre que l'enseignement des deux Communautés belges est caractérisé par un taux de ségrégation et d'inégalité sociale très élevé mais que les performances moyennes sont meilleures en Flandre qu'en Communauté française. En revanche, l'analyse des causes et des mécanismes que font ces deux chercheurs laisse pour le moins perplexes.

D'abord, ils évacuent un peu rapidement l'impact potentiel du financement. L'affirmation selon laquelle la Communauté française consacrerait plus de 6 % de son PIB à l'enseignement, contre seulement 5,7 % en Flandre, n'a pas beaucoup de sens. Les dépenses d'enseignement sont comptabilisées par Communauté linguistique alors que le PIB est calculé sur une base géographique. Par un tour de passe-passe, on attribue arbitrairement 80 % du PIB bruxellois à la Communauté française et 20 % à la communauté flamande. Cette clé de répartition purement politique ne reflète aucune réalité et néglige le fait que le PIB bruxellois est généré pour une grande partie par les navetteurs. Le prétendu PIB communautaire est donc une fiction statistique.

L'impact du financement et des moyens est trop vite évacué

Pour comparer le financement de l'enseignement dans des régions où les prix et la structure du coût de la vie sont similaires, il est plus intéressant d'utiliser les dépenses par élève. Cette fois, la comparaison est clairement à l'avantage de la Flandre qui dépense 22,7 % de plus par élève dans l'enseignement fondamental et 18,1 % de plus dans le secondaire.



J. Hindriks
M. Verschelde



regards économiques biaisés sur l'école

Le ratio enseignants/élèves est supérieur de 14,5 % en Flandre. Et les salaires des professeurs flamands dépassent de 4 à 6 % ceux de leurs collègues francophones.

Comment les auteurs de la recherche peuvent-ils écarter de telles différences d'un revers de la main ?

Une hypothèse fondée uniquement sur des perceptions subjectives

Ils affirment en revanche avoir découvert une relation entre l'efficacité scolaire et l'« autonomie des directions et des professeurs ». Le problème, c'est que cette autonomie est mesurée exclusivement sur base d'impressions subjectives et infondées émises par les chefs d'établissements. Ainsi, les directeurs des écoles libres flamandes estiment être maîtres de 89 % des décisions dans leur école, alors que leurs collègues du libre francophone pensent pouvoir prendre seulement 35 % de ces décisions. Aucun élément objectif ne permet de fonder une différence aussi énorme : les statuts des professeurs et les procédures d'embauche sont à peu près similaires dans les enseignements libres flamand et francophone; les marges de manoeuvre dans la gestion budgétaire et dans l'utilisation des périodes-professeurs, ainsi que les contraintes bureaucratiques sont identiques; en matière de recrutement d'élèves, il faudra attendre le nouveau décret inscriptions pour que les directeurs francophones connaissent des contraintes similaires à celles déjà imposées en Flandre; etc.

Comment expliquer alors la relation entre le sentiment subjectif d'autonomie et la performance des écoles ? Très simplement : les « meilleures » écoles (qui concentrent les meilleurs élèves), la satisfaction des directeurs se traduit par le sentiment de bien faire son travail et d'en être responsable. Au contraire, dans les écoles où se concentrent les difficultés, il n'est pas difficile d'imaginer que l'insatisfaction conduit à gonfler la perception du rôle négatif de l'autorité externe.

Toute la conclusion des deux chercheurs repose exclusivement sur cet indicateur biaisé. Ils n'examinent aucunement les facteurs réels de régulation ou de dérégulation qui pourraient différencier les deux communautés.

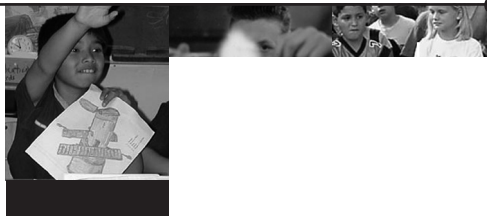
D'autres hypothèses existent

Pourtant, de telles études sont possibles. En janvier 2008, l'Aped avait publié une recherche sur les référentiels imposés aux enseignants des deux communautés. Il en ressortait notamment que les programmes et « eindtermen » flamands étaient beaucoup plus précis et laissaient moins de place à l'interprétation libre que les programmes et socles de compétences francophones. Les professeurs francophones ont ainsi davantage d'autonomie pour décider des contenus à enseigner ; par contre, l'approche « par compétences » leur impose des pratiques pédagogiques rigides et contraignantes.

L'autonomie dans l'enseignement est un sujet trop complexe pour se laisser réduire à un indicateur unique. Elle ne peut pas davantage être isolée des autres caractéristiques des systèmes éducatifs. Ainsi, lorsque Hindriks et Verschelde signalent, à l'appui de leur thèse, que les chefs d'établissements finlandais jouissent d'un pouvoir beaucoup plus grand, ils oublient d'ajouter que dans ce pays il n'existe pas de marché scolaire. La grande majorité des enfants fréquentent l'école qui leur est automatiquement proposée en début de scolarité. Il n'y a donc pas de compétition entre écoles et très peu de polarisation sociale. Dans ces conditions, et dans ces conditions-là seulement, l'autonomie devient effectivement un levier de dynamisme et d'innovation.

Au contraire, dans le quasi marché scolaire belge, l'autonomie n'est trop souvent qu'une arme compétitive servant à positionner les écoles sur le marché et à creuser encore une inégalité sociale déjà insupportable.

I La Libre Belgique du 8 février 2010



Retour sur l'approche par compétences

Réponses à quelques réactions suscitées par notre dossier (ED 39)



Par Nico Hirtt

L'approche par compétences est manifestement un sujet sensible. Le 23 janvier dernier, la rencontre que nous lui avons consacrée a été un franc succès. Le dossier d'où tout est parti (ED n°39) nous a valu de très nombreuses réactions. La plupart d'entre elles très positives. Le dossier a d'ailleurs été relayé ou repris sur de très nombreux sites spécialisés dans le domaine de l'enseignement (organisations syndicales, mouvements pédagogiques...), en Belgique, en France, en Espagne, au Portugal et en Italie. Cependant, quelques personnes ont formulé des critiques qui méritent que l'on s'y attarde.

Les principales remarques étaient les suivantes :

- Le fait que le patronat plaide en faveur du développement des compétences ne signifie pas qu'il y ait collusion avec la pédagogie de l'approche par compétences.

- Le discours sur l'approche par compétences, tel qu'il est formulé dans les documents de la Communauté française de Belgique, est un discours d'inspiration humaniste, pas du tout productiviste.

- Faut-il refuser toute adéquation entre l'école et le monde du travail ? Il faut tout de même bien former des travailleurs compétents !

- Si ce n'est via l'approche par compétences, alors comment va-t-on exercer les savoirs des élèves et vérifier leur capacité à les mettre en oeuvre ?



Nico Hirtt



retour sur l'approche par compétences

- Cette attaque frontale de l'Aped contre la «mystification pédagogique» risque de nuire à la nécessaire rénovation pédagogique.

Quelques clarifications apportées le 23 janvier

Avant toute chose, nous confirmons que nous partageons la même préoccupation que ceux qui formulent les remarques ci-dessus : la volonté de nous battre pour une démocratisation de l'enseignement belge, qui en a bien besoin. Les enjeux de ce combat-là dépassent très largement ceux des éventuelles divergences sur des questions d'ordre pédagogique. Sans doute, les pratiques et les contenus enseignés - et donc la question de l'approche par compétences - sont-ils des éléments du débat sur la démocratisation de l'enseignement, mais ils n'en constituent certainement pas le principal. Notre école souffre davantage de son quasi marché que de l'approche par compétences (APC). Pour le dire encore plus clairement : la ligne de partage principale n'est pas celle qui nous sépare d'un Perrenoud (l'une des chevilles ouvrières de l'APC), mais bien celle qui nous distingue de Destexhe (ce libéral qui nous applaudit sur les compétences - parce qu'il ne nous a sans doute pas bien lu - mais qui nous voue aux gémonies en raison de nos positions sur les inscriptions scolaires).

Et puisque nous parlons du combat pour la démocratisation de l'enseignement, il n'est pas inutile de rappeler que, dans l'article 1er du texte fondateur de l'Aped, nous décrivons ce combat comme suit : « l'Aped se bat afin que chaque jeune puisse acquérir les savoirs et les compétences qui donnent force pour comprendre le monde et pour participer à sa transformation vers plus de justice ». Nous ne sommes donc pas en guerre contre le mot ou le concept de « compétence », mais contre l'interprétation, selon nous dogmatique et dangereuse, de ce concept, dans ce qu'il est convenu d'appeler « l'approche par compétences » (ou en tout cas dans sa mise en oeuvre en Communauté française de Belgique).

Tout ceci étant dit, le débat pédagogique n'est pas pour autant futile.

APC et compétition économique

L'idée selon laquelle l'approche par compétences servirait in fine les intérêts de la compétition économique semble inimaginable aux yeux de certains qui y opposent les textes fondateurs de l'APC en Communauté française (décret missions, socles et compétences terminales) dont le caractère humaniste, voire progressiste, semble patent. L'un d'entre eux nous écrit qu'il conteste « énergiquement que les compétences débouchent sur la vision utilitariste » que nous leur attribuons. Ce faisant, ils font pourtant bien peu de cas de l'opinion des penseurs de l'OCDE, de la Banque Mondiale, de l'Union européenne, du FMI et, désormais, des économistes du gouvernement flamand, qui nous répètent en chœur que l'APC est, à leurs yeux, l'orientation éducative qui répond le plus étroitement aux besoins économiques. La littérature est abondante à ce sujet. Ce n'est pas l'Aped, mais l'OCDE qui écrit ceci : « Pour quelles raisons ces compétences, somme toute assez classiques, se retrouvent-elles maintenant sur le devant de la scène ? C'est parce que les employeurs ont reconnu en elles des facteurs-clés de dynamisme et de flexibilité. Une force de travail dotée de ces compétences est à même de s'adapter continuellement à la demande et à des moyens de production en constante évolution »

A ceci, certains rétorqueront, non sans raison, que le fait que cette « pédagogie » soit applaudie par le patronat ne suffit pas à la rendre désirable. Après tout, il se pourrait que leurs intérêts rejoignent les nôtres sur une question secondaire comme celle-là. Et c'est peut-être le sentiment qu'ils auront en lisant ce texte de la Banque Mondiale : « Les systèmes d'éducation traditionnels, dans lesquels l'enseignant est la seule source de savoir, sont mal adaptés pour préparer les gens à travailler dans une économie de la connaissance. Certaines des compétences qu'exige une telle société - travail en équipe, résolution de problèmes,



retour sur l'approche par compétences

motivation d'apprendre tout au long de la vie - ne peuvent être acquises dans un environnement d'apprentissage où les enseignants dictent des faits que les apprenants tâchent de mémoriser dans le seul but d'être capables de les restituer. [...] Equiper les gens avec les outils dont ils auront besoin pour fonctionner dans l'économie de la connaissance exige que l'on adopte un nouveau modèle pédagogique. [...] Les professeurs et les formateurs doivent devenir des facilitateurs d'apprentissage plutôt que des transmetteurs de savoirs, et il faut accorder davantage d'importance à « apprendre en faisant », travailler en équipe et penser créativement ».

On retrouve ici, sur deux points essentiels, le discours des défenseurs de l'APC, et peut-être surtout celui des plus progressistes d'entre eux.

Une caricature de l'école traditionnelle

Premièrement, il y a l'affirmation sans nuance selon laquelle dans l'école traditionnelle, « les enseignants dictent des faits que les apprenants tâchent de mémoriser dans le seul but d'être capables de les restituer ». Nous nous inscrivons en faux contre cette vision caricaturale, excessive, de l'enseignement de jadis. Quand j'étais sur les bancs de l'école, il y a 40-50 ans, je n'ai connu aucun instituteur, et très peu de professeurs du secondaire, qui pratiquaient de la sorte. La plupart avaient le souci de nous faire découvrir et comprendre, bien plus que de nous faire mémoriser. Plus près de nous, la très grande majorité des enseignants que j'ai croisés en début de carrière dans l'enseignement rénové, avaient ce même souci. Sans doute, y avait-il quelques indémodables bureaucrates sans imagination, comme il s'en trouve encore aujourd'hui. Et sans doute une majorité de ces professeurs avaient-ils bien du mal à rendre leur savoir vraiment vivant, à en faire un objet de recherche et d'action, particulièrement pour les élèves les plus faibles. Mais cela n'avait en tout cas rien à voir avec la caricature de « mémorisation » et de « restitution » qu'on en fait ici. Nous avons la faiblesse de croire que si la BM force ainsi le tableau, ce n'est pas sans raison. Elle espère sans

doute faire passer pour du progressisme sa nouvelle vision des objectifs de l'école.

Une divergence de fond sur le rôle du professeur et le rapport au savoir

En effet, deuxièmement, on retrouve dans le texte de la BM ce dogme de la *novlangue* pédagogique : « Les professeurs et les formateurs doivent devenir des facilitateurs d'apprentissage plutôt que des transmetteurs de savoirs ». On touche là au point central de la divergence. Pour nous, le professeur est et doit être un transmetteur de savoirs. Et il doit donc aussi être un détenteur (et donc un chercheur) de savoirs. C'est bien pour mieux transmettre des savoirs qu'il faut contextualiser ceux-ci dans des situations qui leur donnent sens; c'est bien pour transmettre les savoirs dont il est le détenteur que le professeur doit stimuler l'activité de recherche de ses élèves : en vue de les motiver, de déconstruire leurs représentations spontanées et de leur faire percevoir le sens de ce qu'on va leur enseigner. Car il faudra bien à un moment enseigner quelque chose, c'est-à-dire transmettre un savoir en l'énonçant, en le structurant, en le codifiant, passant du stade de la connaissance empirique à celui de la connaissance théorique. Affirmer que le professeur devrait seulement être un « facilitateur », cela revient à nous faire croire que l'élève serait en mesure de faire cela tout seul, de reconstruire seul, par son activité individuelle, toutes les connaissances et toutes les représentations théoriques élaborées par l'humanité au fil des siècles. Et comme cela est impossible, le principe du « facilitateur » revient, dans les faits, à réduire les objectifs d'enseignement aux seuls savoirs qu'un élève pourra appréhender par ses propres moyens (c'est-à-dire ceux de son entourage familial ou ceux qu'il devra découvrir et mobiliser pour rester productif et employable).

En écrivant ceci, nous ne croyons pas caricaturer la réalité. C'est bien ce mépris du savoir qui s'observe désormais dans les classes et les écoles. Il est inadmissible que l'on prétende faire



retour sur l'approche par compétences

enseigner un cours de biologie par un physicien comme moi, qui ignore la différence entre le foie et l'estomac. Il est incompréhensible que des kinésithérapeutes deviennent professeurs de physique alors qu'ils n'ont qu'une compréhension extrêmement superficielle des concepts qu'ils sont chargés d'enseigner. Il est inouï de constater que des romanistes enseignent la géographie physique. Il est absolument incongru de laisser sévir comme professeur de mathématiques dans le secondaire inférieur, des personnes qui avouent leur incapacité à résoudre une équation élémentaire, de la forme :

Toutes ces situations-là ne sont pas étrangères à l'idéologie générale qui consiste à dire que l'important pour un professeur n'est pas de «transmettre le savoir dont il est le détenteur», mais bien de «faciliter le développement autonome de compétences par ses élèves». Or, primo, il n'y a pas de véritable compétence, c'est-à-dire de compétence clairement identifiée dans une discipline précise (savoir utiliser une dérivée en physique, savoir expliquer un phénomène d'érosion en géographie, savoir analyser un document en histoire...) sans de sérieuses connaissances dans la discipline en question. Et, secundo, l'acte de base de toute pédagogie du savoir étant de susciter le questionnement des élèves, comment peut-on espérer qu'un enseignant puisse y répondre intelligemment s'il ne maîtrise pas lui-même le savoir en question ?

Le savoir au centre

Il est désormais à la mode de dire et d'écrire que l'élève doit être au centre de la classe, au centre de nos pratiques d'enseignement. Je ne partage pas ce point de vue. Pour moi, ce qui doit être au centre de l'action pédagogique ce n'est ni l'élève, ni le professeur, ni la situation-problème, ni le tableau noir, ni internet, ni le vidéoprojecteur, ni le livre ou le syllabus, ni le projet pédagogique ou philosophique de l'école, mais bien et uniquement le savoir. Evidemment pas un savoir réduit à des connaissances mémorisées, mais bien des

concepts et des outils que l'on peut définir, expliquer, relativiser, utiliser dans des situations préalablement exercées et, idéalement, un savoir que l'on pourra même utiliser de façon créatrice et intelligente dans des situations innovantes.

Avant de pouvoir résoudre une tâche innovante et complexe dans le domaine de l'électromagnétisme, il faudra tout de même que l'élève soit passé par des processus qui lui auront fait découvrir, acquérir et maîtriser des concepts aussi variés que le mouvement, la force, l'énergie, la charge, le champ, le potentiel, le courant... Avant qu'un élève soit capable d'analyser les divergences et les convergences entre deux documents d'époque sur la condition ouvrière au XIXe siècle, il faudra tout de même qu'il ait préalablement la connaissance de ce qu'est un ouvrier à l'époque de la révolution industrielle, de son rapport à la machine, de ses qualifications, de ses conditions de vie en ville, du déracinement lié à l'exode rural, de la réalité salariale, du temps de travail,...

Le problème concret d'électromagnétisme ou la comparaison de documents historiques peuvent être le point de départ et le fil conducteur de la démarche d'apprentissage; la résolution du problème ou l'analyse contradictoire des textes peuvent aussi constituer l'aboutissement, le couronnement, de cette démarche. Mais ce qui est au centre de ma préoccupation d'enseignant, c'est ce qui se passe entre ces deux moments extrêmes : l'accès de l'élève à un (des) savoir(s) !

A cela certains répondent que «*la pédagogie des compétences n'est pas du tout en contradiction avec l'acquisition des ressources*». Certes, il faut des savoirs, des savoir-faire, pour mener à bien une tâche et ainsi démontrer sa «compétence». Seulement, les compétences étant formulées de façon tellement vagues - et il ne saurait en être autrement, puisque la doctrine actuelle impose que chaque tâche soit innovante - le professeur peut virtuellement mobiliser n'importe quel savoir.

Ce qui se passe dès lors dans les salles de classes est tout à fait prévisible. Les enseignants qui ont



retour sur l'approche par compétences

une haute opinion de l'importance des savoirs structurés, continuent de faire ce qu'ils ont toujours fait : tâcher de maintenir l'équilibre crucial entre transmission et découverte, entre théorie et pratique, entre drill et compréhension, entre mémorisation et construction... Ils enseigneront et transmettront des savoirs tout en sachant bien que ce n'est que dans la situation-problème que l'on pourra leur donner vie et en mesurer pleinement la maîtrise. Ils mettront donc leurs élèves en situation de recherche, mais tout en sachant que sans de solides bases théoriques au début et une bonne synthèse commune à la fin, cette recherche sera stérile. Et après 35 années de cette pratique, ils auront la modestie de reconnaître que ça marche parfois bien, parfois moins bien, parfois pas du tout.

En revanche, les quelques professeurs qui jusqu'à se contentaient effectivement de réciter leurs cours, sans se poser de questions, je crains (et je constate) qu'ils se contentent aujourd'hui de placer leurs élèves devant des situations-problèmes (extraites d'un manuel ou d'un site internet) sans pour autant se poser davantage de questions. Et ils continueront de nous bassiner à longueur de conseils de classe sur les élèves qui ne sont «plus capables», qui «n'ont pas de culture», sans se poser non plus la moindre question sur leur propre responsabilité dans cette situation.

L'enjeu des jeunes enseignants

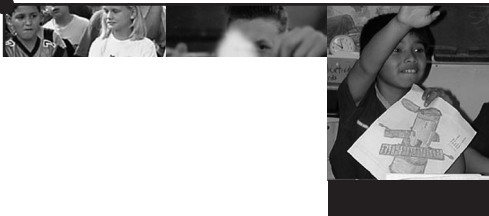
L'APC ne détruit pas les bonnes pratiques; elle ne transforme pas davantage les pratiques désastreuses en miracles pédagogiques. En revanche, entre ces deux groupes de « vieux profs » pour lesquels les jeux sont faits (ils ont pris leur pied à l'école ou ils s'y sont encroûtés pour de bon, les autres sont partis), il y a une masse de plus jeunes collègues. Et c'est là que nous avons peur. La façon dont l'APC a été introduite en Communauté française en a amené beaucoup à s'enfermer dans des pratiques figées, routinières, extrêmement respectueuses de la «lettre» des programmes, mais qui ne leur offre que peu

d'espace pour se placer eux-mêmes en situation de recherche. Or, une pédagogie figée peut-elle (faire) construire des savoirs vivants ? Poser la question...

Critiquer l'APC ne fait pas le lit de l'immobilisme pédagogique

Il y a un dernier point qu'il faut souligner. L'élément commun dans les réactions de certains défenseurs progressistes de l'APC contre notre dossier revient à dire ceci : «il y a des trucs intéressants et interpellants dans votre analyse, mais vous n'auriez pas dû titrer sur la 'mystification pédagogique', car cela va apporter de l'eau au moulin de ceux qui s'opposent à toute innovation pédagogique». Nos propos, écrivent-ils, risquent d'être «interprétés en termes d'immobilisme». Je pense pour ma part que ce serait précisément en nous taisant que nous ferions le lit de l'immobilisme. Déjà de trop nombreuses voix s'élèvent pour dire que toute tentative de démocratisation conduit au nivellement par le bas et que la recherche pédagogique n'apporte que des ennuis à l'école. Il semblait donc essentiel de montrer que dans le camp des partisans de la démocratisation de l'enseignement il y a des gens qui refusent ce nivellement par le bas et pour qui toutes les innovations pédagogiques ne sont pas à mettre dans le même bain. Oui, c'est bien au nom de la défense des valeurs pédagogiques et éducatives qui sont communes aux progressistes que nous avons pris le parti de prendre clairement nos distances d'avec l'approche par compétences.

Etant ainsi entendu que ce sont bien ces valeurs-là qui sont essentielles à nos yeux et qui nous sont communes.

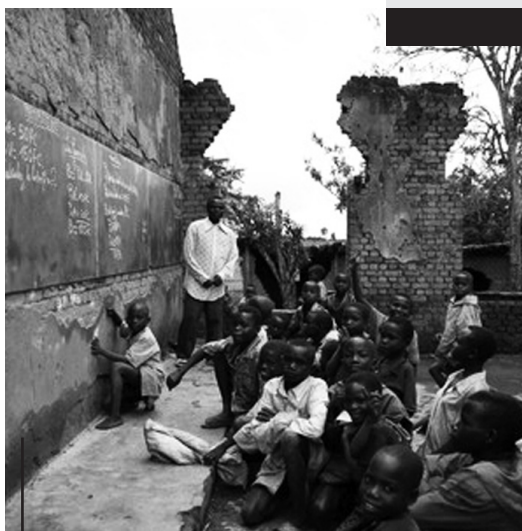


• Diagnostic • et perspectives • de l'éducation pour • tous en République • Démocratique du Congo (1)

• Par Gratien Mokonzi Bambanota(2)

• Le Forum mondial de l'Éducation Pour Tous (2000) et la définition des
• objectifs du millénaire pour le développement (2001) ont été organisés
• au moment où la République Démocratique du Congo était plongée dans
• un conflit armé qui a partitionné le pays en plusieurs territoires adminis-
• trés par des seigneurs de guerre. Ainsi, par rapport à d'autres nations, la
• RD. Congo est mal partie pour réaliser les objectifs de l'Éducation Pour
• Tous (EPT) et ceux du millénaire pour le développement (OMD) d'ici
• 2015. De l'avis des autorités gouvernementales, « *il sera absolument diffi-
• cile, sinon impossible, d'atteindre les OMD en 2015 dont la réalisation impose
• des taux de croissance à deux chiffres pendant les dix prochaines années, la
• mise en oeuvre des budgets pro-pauvres ainsi que la poursuite des réformes
• économiques et structurelles.* »(3) Cependant, quelques stratégies pouvant
• permettre à la RD. Congo de s'engager, bien que tardivement, dans le
• programme de l'EPT, ont été timidement définies pendant la période de
• transition politique (2003-2006) notamment la préparation d'un plan de
• développement du secteur de l'éducation, intégré dans le premier Do-
• cument de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DS-
• CRP 2006-2008) et l'élaboration des projets d'appui au redressement du
• système éducatif dont le financement est assuré particulièrement par la
• Banque Africaine de Développement et la Banque Mondiale. Au-delà de la
• transition politique, outre le fait que la nouvelle Constitution, promulguée
• le 18 février 2006, préconise l'organisation d'un enseignement primaire
• à la fois gratuit et obligatoire (article 43) et érige la lutte contre l'anal-
• phabétisme en un devoir national (article 44), le gouvernement issu des
• premières élections libres et démocratiques a retenu l'éducation comme
• l'un des cinq chantiers prioritaires de la reconstruction du pays(4).

• Quel impact ces stratégies, initiées depuis la période de transition politi-
• que, produisent-elles sur la réalisation des objectifs de l'Éducation Pour
• Tous ? Quel progrès le pays a-t-il accompli dans ce domaine depuis l'an-
• née 2001 ? Etant donné le démarrage tardif des OMD, qu'est-ce qui





éducation pour tous en République Démocratique du Congo...

peut être fait pour que la RD. Congo se rapproche le plus possible des objectifs de l'Éducation Pour Tous en 2015 ? Telles sont les questions auxquelles cette communication se propose de répondre.

Diagnostic de l'éducation pour tous

Le diagnostic de l'EPT en RD. Congo est principalement axé dans cette communication sur les indicateurs retenus par les OMD, à savoir (i) le taux de scolarisation net dans l'enseignement primaire ; (ii) le pourcentage d'élèves commençant la première année d'études dans l'enseignement primaire et achevant la cinquième - ou indice de survie scolaire - et (iii) le taux d'alphabétisation des 15 à 24 ans. Néanmoins, en vue d'analyser l'évolution globale de l'EPT, l'indice de développement de l'éducation pour tous (IDE) est également pris en compte.

Evolution de la scolarisation primaire et de la survie en cinquième année

Pour la période de 2001-2007, même s'il a opéré un accroissement de 19%, passant de 64% à 83%, le taux brut de scolarisation montre que la RD. Congo est encore loin d'atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel. La valeur du taux brut de scolarisation enregistrée en 2007 (83%) donne plutôt à penser que le taux net de scolarisation se situerait autour de la moyenne de l'Afrique subsaharienne, laquelle s'est élevée en 2006 déjà à 70%(5).

Au cours des sept premières années du 21^{ème} siècle, l'accroissement du taux brut de scolarisation des garçons (21%) a été légèrement plus important que celui des filles (19%), ce qui n'a pas permis d'assurer la parité entre les sexes. En effet, pour 100 garçons scolarisés au primaire en 2007, il y a eu à peine 81 filles scolarisées.

Par rapport au taux de survie en cinquième année primaire, la RD. Congo a accompli un progrès décisif, car la valeur de cet indicateur est passée de 25% en 2001 à 44% en 2007, soit un accroissement global de 19% et une moyenne annuelle de 3,2%. En dépit de ce progrès, la majorité des élèves qui commencent la première année primaire n'atteignent pas la cinquième année du même cycle. En conséquence, l'école primaire congolaise n'est pas une procédure efficace de prévention de l'analphabétisme. De par sa forte

déperdition, au lieu de combattre l'analphabétisme, elle le renforce plutôt(6).

Evolution de l'alphabétisme

D'après les résultats de l'enquête menée par l'UNICEF(7), la RD. Congo a enregistré en 2001 un taux d'alphabétisme global de 68%. Ce taux était plus faible pour les femmes (56%) que pour les hommes (81%), soit un indice de parité de 0,69. Les estimations de l'UNICEF convergent en gros avec celles de l'UNESCO qui mentionnent, pour la RD. Congo, un taux d'alphabétisme de 65% de la population adulte âgée d'au moins 15 ans au cours de la période de 2000-2004. Ce taux s'élevait, au cours de la même période, à 80% pour les hommes et 52% pour les femmes, écart exprimé par un indice de parité de 0,65. (Tableau 1. Taux d'alphabétisme de 2001 à 2007 Source : Institut de statistique de l'UNESCO, section alphabétisation et éducation non formelle, Paris, UNESCO, 2002.)

De 2001 à 2007, le taux d'alphabétisme global a connu une légère progression, passant de 68% à 73% (tableau 1). Ce faible accroissement tient principalement au fait que seul le taux d'alphabétisme des femmes a connu une évolution positive de 5,3% tandis que celui des hommes a décliné de 1%. L'amélioration du taux d'alphabétisme des femmes n'a pas pour autant permis d'établir la parité entre les sexes, car le rapport est de 77 femmes pour 100 hommes alphabétisés en 2007.

Evolution de l'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE)

« Les objectifs de l'EPT représentent plus que la somme de leurs parties. Si chacun d'entre eux est important, il n'en est pas moins utile de disposer d'un moyen permettant d'indiquer le progrès dans son ensemble. L'indice du développement de l'Éducation Pour Tous (IDE), composite des indicateurs pertinents, est un de ces moyens. Dans l'idéal, il devrait refléter l'ensemble de 6 objectifs de l'EPT mais, du fait des contraintes liées aux données, il se concentre actuellement sur 4 d'entre eux seulement, les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel, l'alphabétisation des adultes, la qualité de l'éducation et la parité entre les sexes. »(8) Concrètement, l'IDE est obtenu par la moyenne de quatre indicateurs : (i) le taux de scolarisation dans le primaire(9), (ii) le taux d'alphabétisme des adultes, (iii) la parité

entre les sexes, mesurée par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG) et (iv) la qualité de l'éducation, mesurée par le taux de survie en 5ème année primaire. Pour la RD. Congo, les valeurs de l'IDE sont inférieures à 100%, soit 57% en 2001 et 68% en 2007. Malgré l'accroissement de 11% connu par cet indicateur, le pays est encore loin d'assurer les objectifs de l'éducation pour tous dans leur ensemble. Il fait plutôt partie des nations qui sont à la traîne pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, l'IDE étant inférieur à 80%. (Tableau 2. *Accroissement de l'IDE de 2001 à 2007*)

Perspectives de l'éducation pour tous

Pour que la RD. Congo se rapproche en 2015 des objectifs de l'EPT et espère les atteindre quelques années plus tard, elle doit mener un combat sur quatre fronts essentiels : (i) la scolarisation primaire universelle, (ii) la qualité de l'éducation; (iii) l'alphabétisation et (iv) le genre.

a) Amélioration de la scolarisation primaire universelle et de la qualité de l'éducation

Pour ces deux premiers fronts, la première action à envisager consiste à élaborer un plan stratégique pour la concrétisation de l'article 43 de la Constitution, lequel préconise un enseignement primaire à la fois obligatoire et gratuit. Antérieur à la Constitution, le Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté n'a rien prévu dans ce sens. Pourtant, il est impensable d'universaliser un enseignement primaire non gratuit. En effet, pour la RD. Congo, d'après l'enquête effectuée par l'UNICEF en 2001 (10), l'instauration des [REDACTED] est de loin la cause principale de la non fréquentation scolaire, tant en milieu urbain qu'en milieu rural.

Le plan stratégique de concrétisation de la gratuité et de l'obligation scolaire devra notamment prévoir le nombre d'écoles à créer et d'enseignants à recruter ou à former pour couvrir l'étendue du territoire national ainsi que des mesures d'incitation à la scolarisation des filles et des enfants marginalisés. Par rapport à la situation de 2007, le nombre de nouvelles classes à construire, si la taille de la classe se maintient à 38 élèves et si l'accroissement démographique annuel se plafonne à 3%, devra évoluer rapidement de 295131 en 2008 à 416463 en 2015 pour que la scolarisation

universelle soit assurée. Ceci revient à multiplier le nombre de classes par trois d'ici 2015. Il s'agit là d'un objectif, sinon impossible, du moins difficile à réaliser compte tenu de multiples défis auxquels la RD. Congo fait actuellement face. La réalisation d'un taux net de scolarisation de 70% sera également difficile à atteindre, car cela nécessitera que le nombre de classes soit doublé par rapport à la situation de 2007.

(Tableau 3. *Nombre de classes nécessaires pour la scolarisation primaire de 2008 à 2015*)

La création de nouvelles classes, et donc de nouvelles écoles, implique elle-même le recrutement de nouveaux enseignants. Et pourtant, « *pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulues.* »(11) Il faut donc prévoir des mesures incitatives pour rendre le métier d'enseignant attrayant.

La rationalisation de l'offre de l'éducation et son adéquation à la demande, par le plan stratégique, devront être précédées du diagnostic de la carte scolaire existante, diagnostic qui sera, à son tour, suivi de l'élaboration d'une carte prospective.

L'amélioration de la scolarisation universelle ne doit pas être exclusivement axée sur les aspects quantitatifs, mais elle doit également porter sur la qualité de l'école primaire, notamment par la lutte contre la déperdition scolaire et la réalisation d'un meilleur taux de survie scolaire. Pourquoi doit-on continuer à maintenir le mécanisme de redoublement scolaire qui est pourtant l'un des principaux fléaux du système éducatif de la RD. Congo ?

En amont de la scolarisation primaire, il importe de procéder à la généralisation progressive de l'éducation de la petite enfance, caractérisée actuellement par un faible taux de fréquentation (3%)(12). Une telle généralisation implique que ce secteur ne soit pas, comme aujourd'hui, le domaine réservé du réseau privé, mais qu'il soit aussi et surtout organisé par les pouvoirs publics.

C'est à ce prix seulement que l'éducation de la petite enfance cessera d'être l'apanage des milieux urbains.



Tableau 1. Taux d'alphabétisme de 2001 à 2007

Années	Taux d'alphabétisme Global	Taux d'alphabétisme Masculin	Taux d'alphabétisme Féminin	Indice de Parité
2001	68,0	81,0	56,0	0,69
2005	68,0	78,0	58,0	0,75
2006	70,7	79,1	59,8	0,77
2007	73,2	80,0	61,3	0,77
Accroissement de 2001 à 2007	5,2	- 1,0	5,3	

Tableau 2. Accroissement de l'IDE de 2001 à 2007

Indicateurs	2001	2007	Accroissement de 2001 à 2007
TBS	64%	83%	19%
Taux d'alphabétisme	68%	73%	5%
IEG	72%	71%	- 1%
Taux de survie	25%	44%	19%
IDE	57%	68%	11%

Tableau 3. Nombre de classe nécessaires pour la scolarisation primaire de 2008 à 2015

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Population scolarisable	1947300	20057190	20658906	21278673	21917033	22574544	23251780	23949333	24667813
Nombre de classes pour la scolarisation universelle (100%)	232690	527821	543655	559965	576764	594067	611889	630246	649153
Classes à créer par rapport à l'année 2007		295131	310965	327275	344074	361377	379199	397556	416463
Nombre de classes pour la scolarisation universelle (70%)	232690	369474	380559	391976	403735	415847	428322	441172	454407
Classes à créer par rapport à l'année 2007		136784	147869	159286	171045	183157	195632	208482	221717

b) Amélioration de l'alphabétisation des adultes

La lutte contre l'analphabétisme s'appuie, en RD. Congo, quasi exclusivement sur la procédure préventive de l'analphabétisme, faisant ainsi de l'alphabétisation des jeunes et des adultes l'enfant abandonné de l'éducation pour tous. En effet, bien qu'elle relève du ministère des affaires sociales, l'alphabétisation des jeunes et des adultes ne bénéficie pas d'autant d'attention que l'enseignement primaire. Les investissements dans ce secteur sont pratiquement inexistant.

Afin de renforcer l'alphabétisation des jeunes et des adultes (procédure curative de l'analphabétisme), la RD. Congo a intérêt à se conformer aux recommandations de la décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) et à l'article 44 de sa Constitution en élaborant de manière urgente un plan stratégique national du développement de l'alphabétisation. L'élaboration d'un tel plan devra déboucher sur l'organisation d'une grande campagne de lutte contre l'analphabétisme, ce qui implique la mobilisation de plusieurs acteurs, notamment les institutions publiques, la société civile, les ONG nationales et internationales, les universités et les institutions de recherche, le secteur privé, les médias, les donateurs bilatéraux et internationaux, etc.

c) Amélioration du genre dans l'éducation pour tous

Comme l'indique le diagnostic posé dans la première partie de cette communication, l'indice de l'éducation pour tous relatif au genre (IEG) a été faible tout au long des sept premières années de ce siècle. Il risque par ailleurs de le demeurer pendant la période de 2008 à 2015 si rien n'est fait pour améliorer la scolarisation des filles au niveau de l'enseignement primaire et secondaire et pour l'alphabétisation des femmes. L'amélioration de l'objectif du genre nécessite donc des actions à mener à ces trois niveaux. Au niveau primaire, il importe de poursuivre les campagnes «toutes les filles à l'école» organisées sous l'impulsion de l'UNICEF. Puisque le handicap des filles se manifeste plus au niveau de l'enseignement secondaire qu'au primaire, il sera tout indiqué de prévoir des mécanismes de récupération des filles qui abandonnent les études à ce niveau. On a ainsi tout à gagner en organisant des campagnes de sensibilisation de différentes couches de la population sur l'impor-

tance de l'éducation des filles et en créant des structures d'encadrement des filles qui se voient éjectées du système formel de l'éducation.

Par ailleurs, la campagne nationale de lutte contre l'analphabétisme évoquée ci-dessus devra plus viser les femmes pour que la RD. Congo atteigne la parité en cette matière.

Conclusion : conditions de promotion de l'Éducation Pour Tous

L'amélioration de l'éducation pour tous en RD. Congo exige la réalisation de quelques préalables fondamentaux. À ce propos, il va falloir consolider la paix et la sécurité sur toute l'étendue du pays, l'insécurité étant l'un des principaux obstacles au développement, en général, et à la réalisation de l'EPT, en particulier. La promotion de ces deux paramètres devra pourtant s'accompagner de la consolidation de la démocratie et de la bonne gouvernance. La démocratie et la bonne conduite des affaires publiques ont, en effet, une incidence sur la croissance économique et sur la possibilité de réalisation des objectifs de l'EPT.

Il ne suffit pas de consolider la paix, la sécurité, la démocratie et la bonne gouvernance, encore faut-il une forte volonté politique à l'égard de l'EPT. On ne le dira jamais assez, « *les engagements internationaux sont importants, mais c'est au niveau national qu'une coalition d'efforts des pouvoirs publics, du monde politique et des milieux professionnels autour de l'EPT est essentielle.* »(13)

Le combat que la RD. Congo devra mener, pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous, est si rude que l'État seul ne saura y faire face, même si tout le budget de la nation (actuellement de l'ordre de 5 milliards de dollars) était alloué à l'éducation. Sinon, il faudra patienter longtemps encore pour que l'EPT devienne une réalité. Aussi, outre la mobilisation de la communauté nationale, la RD. Congo a besoin d'une aide extérieure importante pour la réalisation de l'éducation pour tous d'ici 2015.

Sans une telle aide, en 2015, voire plusieurs années plus tard, « les enfants congolais seront plus nombreux à ne pas être scolarisés ou se trouveront dans des classes encore plus surpeuplées, sans livres ou sans bureaux. »(14)



éducation pour tous en République Démocratique du Congo...

Sans la volonté politique, la détermination populaire et l'aide au développement, les objectifs de l'éducation pour tous vont s'éloigner davantage encore des horizons de la RD. Congo et malheureusement, avec eux, le développement durable du pays. Peut-on accepter une telle situation au cours de la phase actuelle de la refondation de la nation ?

12) Pour le cadre d'action de Dakar, l'éveil et la protection de la petite enfance constituent le fondement de l'Éducation Pour Tous.

13) UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003/2004*, Paris, Unesco, 2003, p. 210.

14) UNESCO, UNESCO, *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*, Paris, Unesco, 2008, p. 224.

1) Communication présentée au colloque international organisé à Tlemcen (Algérie) du 11 au 12 octobre 2009 sur le thème « Regards croisés sur les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) pauvreté, éducation, santé, gestion des ressources naturelles ».

2) Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Kisangani, RD. Congo, tél : 002438 1 2003 1 40 ; E-mail : gratienmok@yahoo.fr, gratienmok@hotmail.fr.

3) RD. Congo, Document de stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté, <http://www.ministereduplan.cd/pdf/DSCRVPfinale.pdf>, juillet 2006, p. 14.

4) L'emploi, l'électricité, la santé et le logement sont les quatre autres chantiers retenus par le programme gouvernemental.

5) Lire à ce sujet UNESCO, *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*, Paris, UNESCO, 2008, p. 1.

6) Lire à ce sujet Mokonzi, Gr. B., *L'école primaire congolaise et la lutte contre l'analphabétisme*, Ecole Démocratique, hors série, 2005, pp. 31-35.

7) UNICEF, *Enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes (MICS2/2001)*, Rapport synthèse, Kinshasa, UNICEF, 2002.

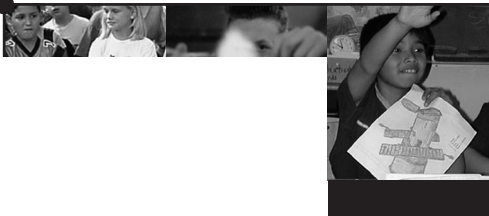
8) UNESCO, *Op. cit.*, p. 268.

9) Faute de données, nous recourons ici au taux brut et non au taux net de scolarisation.

10) UNICEF, *Op. cit.* p. 77.

11) Delors, J. et al., *Éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, UNESCO, 1998, p. 144.





Haïti, jouet d'une nature impitoyable ou jouet... de l'impitoyable capitalisme globalisé?

Que faire dans les écoles, au-delà de l'élan humanitaire ?

Par Romana Aerts

Traduction de Jean-Pierre Wauters I

Le 12 janvier, l'un des pays les plus pauvres au monde a été touché par un terrible tremblement de terre. Un mois plus tard, le nombre exact des morts n'est pas encore connu. Il est certain que ce nombre s'approche du quart de million, s'il ne le dépasse pas. Les survivants, totalement livrés au bon vouloir de l'aide internationale, attendent dans l'angoisse, sous des abris de toile, l'arrivée de la saison des pluies. Directement après le désastre, le monde s'est réveillé: les gouvernements et les ONG ont envoyé des équipes de secours, de l'aide médicale et alimentaire et des citoyens ont rassemblé des fonds. Votre école fut sûrement aussi le théâtre de « repas de la faim », « table de riz » ou autre « repas caritatif » de « crêpes », « gaufres » ou « brochettes de friandises »... Du plus petit enfant à l'adolescent le plus dégingandé : ils font tous l'impossible pour doubler le chiffre du chèque.

De manière particulièrement cynique, il aura fallu une catastrophe naturelle de cette ampleur pour que l'humanité prenne conscience de l'état de pauvreté réel de Haïti. Mais se pose-t-on des questions sur les causes de cette pauvreté ? Et comment y répond-on ?

Serait-ce une « loi naturelle » qui cause la pauvreté de Haïti ? La misère serait-elle une sorte de phénomène marginal « désagréable », un petit « effet secondaire » que nous devons accepter, sans plus ? La montagne de la dette publique ne pouvait-elle pas être effacée sans l'aide de Mère Nature ? Est-ce une particularité des Haïtiens d'être « esclaves » ou « corrompus » ou « fatalistes » ? Le sol haïtien est-il





nature impitoyable ou jouet...de l'impitoyable capitalisme globalisé

naturellement si pauvre qu'il n'y a pas suffisamment de nourriture et qu'il faille importer massivement du poulet, des conserves ou du riz des États-Unis ?

Replacer l'événement dans une perspective historique

L'écrasante majorité des chaînes TV, des journaux et des périodiques esquivent « diplomatiquement » ces questions et, lorsqu'elles sont posées, les réponses touchent rarement le cœur du problème : Haïti est pauvre, parce qu'elle est maintenue dans sa pauvreté par le Nord opulent. Au premier rang, l'ancien colonisateur français porte une responsabilité écrasante. Non seulement sous son administration coloniale elle a épuisé le pays et l'a contraint à payer un dédommagement plus que royal après sa lutte d'indépendance héroïque, mais même après l'indépendance elle a mis des bâtons dans les roues de toute réforme sociale fondamentale et aidé à mettre en selle ou maintenir en place des dictateurs. Après une dictature sanglante de près de trente ans et après s'être enrichi de manière éhontée sur le dos de la population haïtienne, Baby Doc, la plus jeune pousse du clan Duvalier, a trouvé refuge en France métropolitaine. Il y vit encore en rentier.

Les USA font également partie des protagonistes importants du drame haïtien. Depuis plus de 150 ans, la flotte américaine envahit Haïti avec la régularité d'une horloge. Elle y a mis en place une « Garde nationale » formée aux USA. Les multinationales ne pouvaient rêver d'une meilleure protection. Durant des décennies, l'immense majorité de la population fut privée de toute forme de partage honnête du sol, d'enseignement, de soins de santé et de participation démocratique au pouvoir. En 1991 un changement est intervenu avec l'élection d'Aristide, prêtre et leader du mouvement populaire. La réponse fut un coup d'état et une invasion américaine. Le scénario se répéta en 2004, après la réélection d'Aristide à la présidence. Il fut kidnappé par... les « marines » américains et envoyé en Afrique du Sud. Depuis

lors, le pays a été mis sous tutelle internationale avec une armée de 9000 casques bleus.

Haïti, jouet d'une nature impitoyable ou jouet ...de l'impitoyable capitalisme globalisé ?

L'enseignement en soi ne peut rien ou fort peu changer à cette disparité socioéconomique brutale. Mais l'école peut apporter le bagage nécessaire à ceux qui subissent ou observent ces disparités, pour comprendre le monde, afin qu'ils contribuent aux changements indispensables. L'enseignement devient ainsi un instrument puissant d'émancipation collective, un levier pour comprendre le monde et le rendre plus équitable, pour « contribuer à la formation d'un homme qui combat pour une société dont la liberté, l'équité, la fraternité et travail non-aliénant constituent les fondements, une société où l'exploitation de l'homme par l'homme n'existe plus », pour citer une fois encore Célestin Freinet. Cette conviction constitue la base de l'action de l'Aped.

Nous devons malheureusement faire le triste constat que notre enseignement actuel n'atteint ces objectifs que de manière insatisfaisante et ne produit que trop peu de citoyens qui comprennent le monde et s'engagent pour le changer. L'enquête que l'Aped a organisée en 2008 auprès de 3000 élèves du 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire, a montré que notre enseignement est très insuffisant dans son apport de savoirs socialement utiles. Les résultats posent la question de savoir si les citoyens sont réellement en état d'évaluer correctement la proportion des inégalités entre pays du « Sud » et du « Nord » ou d'apprécier la politique de notre pays de manière critique, en matière de coopération économique, de commerce extérieur et de politique étrangère.

Des catastrophes comme le tremblement de terre de Haïti écartent temporairement les valeurs dominantes de succès individuels, d'arrivisme, de concurrence, de jouissance d'une consommation



nature impitoyable ou jouet...de l'impitoyable capitalisme globalisé

immédiate, pour faire place à une solidarité spontanée et un enthousiasme désintéressé. Il apparaît alors que les jeunes qui occupent les bancs d'écoles n'acceptent pas le monde tel qu'il est, qu'ils n'acceptent pas l'augmentation des inégalités entre le Nord riche et le Sud pauvre.

Mais cet enthousiasme désintéressé est rarement nourri par la conscience du fondement et des mécanismes de l'injustice dans le monde. Ainsi les sentiments spontanés de solidarité menacent-ils de se changer en défaitisme et en impuissance : nous ne pouvons quand même pas changer le monde !

Pour enfin se transformer en apathie et désintéressé : notre aide ne parvient de toutes façons pas à ceux qui en ont besoin !

C'est pourquoi il est plus que jamais nécessaire que nous fassions un vrai travail de formation mondiale à l'école. Les compétences et savoirs communs de l'enseignement secondaire - « éduquer à la citoyenneté » - constituent un excellent angle d'attaque. Au terme de l'enseignement obligatoire, nous attendons de nos jeunes qu'ils soient des citoyens du monde :

* qui savent illustrer le rôle des institutions internationales ;

* qui peuvent démontrer par quelques exemples que la dimension mondiale devient de plus en plus explicite dans notre société, entre autres sur les plans politique, économique et culturel et que cette évolution apporte des avantages mais produit aussi des problèmes et des conflits ;

* qui peuvent illustrer la complexité de la coopération internationale en matière de dépendance réciproque, d'images et de création d'image, de justice sociale, de conflits et de gestion des conflits, de changement et d'avenir ;

* qui peuvent indiquer qu'il existe différentes conceptions de la prospérité et de la redistribution de la prospérité ;

* qui sont sensibles à l'importance de l'implication personnelle dans l'amélioration du bien-être et de la prospérité dans le monde.

Des initiatives telles que « citoyenneté mondiale à l'école » (Kleur bekennen), « Écoles solidaires » (Bevrijde Wereld) en Flandre, Annoncer la couleur (DGCI), Le Coron à Cuesmes, et d'autres en Communauté française, obtiennent les moyens nécessaires pour transmettre aux enfants, dès le plus jeune âge, le bagage nécessaire pour devenir des citoyens mondiaux critiques. Ils fournissent du matériel concret pour qu'à l'école, en classe, les jeunes tendent vers une connaissance permettant de progresser vers « une solidarité matérielle, sociale et politique ».

Faire des enfants des personnes critiques et engagées, dans le respect de toutes les cultures, c'est une tâche captivante. Les enseignants constituent ici un maillon essentiel !

1) En nouvelle orthographe
(www-orthographe-recommandee.info)





nature impitoyable ou jouet...de l'impitoyable capitalisme globalisé





L'enseignement manque de moyens, 1 Trois heures par jour dans le bus pour les enfants du spécialisé

C'est du Brabant wallon que vient la révélation de ces faits, à la limite de la maltraitance d'enfants. Tous réseaux confondus, le son de cloche est le même : en BW, «sur 746 jeunes concernés, ils sont ainsi 137 élèves à passer plus de 3 h. par jour dans le bus pour 6 h. en classe, et le mercredi pour 3 h. Nombre d'entre eux arrivent vers 7 h.30 à l'école alors que les cours commencent à 9 h.05, tandis que d'autres arrivent de 40 à 60 minutes en retard. Près de 90 élèves sont pris à leur domicile avant 7 h. du matin, et 120 ne rentrent chez eux qu'après 17 h. 30. Près de 50 % des élèves ont un parcours journalier supérieur à 2 h. sur les circuits. Il y a même une élève qui passe ... 7 h. 25 par jour dans le bus [...] Sans un financement à la hauteur de la demande de transport, cette situation va perdurer et ne faire qu'empirer.» Or, l'Agence Wallonne pour l'Intégration des Personnes Handicapées (Awiph) préconise un maximum de 2 h. par jour dans le bus. Les parents soulignent par ailleurs la difficulté de trouver une école adaptée aux difficultés de leur enfant ET proche de leur domicile. La création de telles écoles réduirait forcément les trajets. Avec des bus plus petits, mieux adaptés. Avec, enfin, des convoyeurs formés et remplacés en cas de maladie.

PhS (source : le Soir 30.01.10)

L'enseignement manque de moyens, 2 Le partenariat public privé pour rénover les écoles a du plomb dans l'aile

Répondant à une question parlementaire fin janvier, le ministre Nollet, en charge des Infrastructures scolaires, s'interroge sur le bien-fondé du PPP, une idée envers laquelle nous n'avons jamais caché notre aversion. Nollet a fait les comptes : pour faire rénover 50 écoles, la Communauté française devrait payer au secteur privé pas moins de 756 millions d'euros. Pour des travaux qui en valent ... 280 ! En effet, le privé apporte les fonds de départ et engrange les profits quand la Communauté lui verse une redevance pendant une trentaine d'années (pour être précis : 27 millions/an durant 27 ans). Et le résultat serait médiocre : pour quelques bâtiments performants - à un coût très élevé -, beaucoup d'autres continueraient de se dégrader. Le ministre garantit aux 50 établissements concernés la réalisation des travaux, mais il cherche un mécanisme alternatif ou une formule hybride pour y parvenir. A quand un refinancement à la hauteur des besoins, dans tous les établissements, sans exception ?

PhS (source : le Soir 28.01.10)



Les ados et internet : on ne va pas vers la «société de la connaissance»

Enquête du Crioc auprès de 2600 jeunes de 10 à 17 ans, en février-mars 2009 : l'utilisation d'internet finit de se généraliser. Plus de 9 jeunes sur 10 surfent sur la Toile, soit 4% de plus qu'en 2007. Chez les enfants de 10 ans, 84%. A 16 ans, 98%.

Serait-ce l'aube de la fameuse «société de la connaissance» tant vantée par ses hérauts ? Que nenni ! L'activité la plus populaire est le chat (83%), suivi par la navigation (74%) et les jeux en ligne (68%). Les jeunes chattent en moyenne 3,3 heures par jour et téléchargent 2,6 h.

Autre souci majeur : les comportements à risque (dialogue avec des inconnus), la fréquentation de sites et de blogs aux contenus illicites, le happy slapping (filmer une agression et la mettre sur internet), le sexting (prendre des photos à caractère sexuel d'amis et les publier), ou encore les trop nombreuses dépendances aux jeux en ligne et aux jeux de hasard. Comme quoi internet n'est jamais qu'un outil comme les autres : son usage est conditionné par la société dans laquelle il s'insère. Pour le meilleur ou pour le pire. A l'heure actuelle, c'est beaucoup de pire ... et très peu de meilleur, si vous permettez cette expression bancale ...

PhS (source : le Soir 30.01.10)

L'enseignement manque de moyens, 3 Le cas des universités britanniques

Les choix du gouvernement britannique précipitent les universités dans des contradictions insolubles. Une baisse de 1,6% de leur dotation totale vient en effet d'être annoncée, alors que les besoins sont en hausse constante. Le nombre d'étudiants a en effet augmenté de 36% en un peu plus de dix ans. Sans compter les nombreux candidats étudiants dont le dossier d'admission est refusé (300 000 resteraient sur le carreau l'été prochain). Le même gouvernement a pris soin de cadenasser les inscriptions par des quotas stricts (et des amendes en cas de dépassement).

Le nombre de professeurs n'a pas été accru dans les mêmes proportions que celui des étudiants. Conséquence : ils semblent submergés, leurs classes sont bondées et les conditions d'apprentissage loin d'être idéales.

A défaut de moyens publics suffisants, les universités ne voient que deux issues. La peste ou le choléra, en quelque sorte. Soit faire toujours plus appel à des sponsors privés, au prix de leur indépendance. Soit augmenter le prix de la scolarité (un étudiant britannique débourse pourtant déjà 8000 euros par an, et un étudiant non originaire de l'UE le double!). En jeu : la renommée de l'institution, avec des bâtiments, des matériels et des intervenants de qualité. Car chacune d'elles est plongée dans une compétition mondiale sans pitié. Une quadrature du cercle qui éloigne chaque jour un peu plus les institutions académiques de l'idéal démocratique.

PhS (source : le Soir 05.02.10)



Pédagogie Nomade : des méthodes policières et journalistiques douteuses

Nous reviendrons un jour à ce « cas d'école » saisissant du contrôle croissant que le monde judiciaire et policier entend exercer sur (et au travers de) l'École. Mais voici les faits, en bref.

Pédagogie Nomade, c'est une école secondaire expérimentale, implantée à Gouvy, en province du Luxembourg. Elle compte une soixantaine d'élèves. Le vendredi 27 novembre dernier, elle a été le théâtre d'une opération de police imposante qui a sérieusement perturbé le déroulement des activités pédagogiques. Une quinzaine de représentants des forces de l'ordre et deux chiens « renifleurs » y ont fait irruption, à la recherche de stupéfiants (et pour vérifier les présences). Ils ont aussi perquisitionné - de manière abusive - quelques kots dans le village. Le tout pour un résultat très médiocre.

Le comportement des policiers a été ressenti comme violent par les élèves et par les enseignants (traités de bout en bout comme les élèves). L'absence d'informations précises sur les motifs de l'intervention, ainsi que des propos méprisants et calomnieux, allaient de pair avec des méthodes agressives (plaquage au sol, menottage,...)

Les policiers ont emmené un des professeurs, Benoît Toussaint, coupable de résistance passive ... et d'avoir renversé sa tasse de café (!) Celui-ci a été entendu brièvement par le substitut du Procureur du Roi et enfermé durant cinq heures. Le tribunal correctionnel de Marche l'a depuis lors condamné à 8 jours avec sursis, pour les motifs d'outrage et de rébellion. Ce que conteste l'intéressé, qui va en appel.

Autre élément troublant : la présence d'une journaliste lors de l'intervention policière et les articles pour le moins fantaisistes qui circulaient le soir même sur internet. Contre-vérités sur les faits et conclusions hâtives y étaient légion, confinant à la diffamation.

PhS (PN: <http://www.peripleenlademeure.be/>)

DEL REY Angélique,
À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant, La Découverte, 2010, 278 p.

La philosophe Angélique del Rey s'est penchée sur la « révolution des compétences » qui sévit dans l'enseignement depuis plusieurs d'années. Certes, elle n'est pas la première à soulever la question, mais elle le fait consciencieusement par une enquête poussée, qui doit autant à des recherches bibliographiques qu'à son expérience personnelle d'enseignante. Nous avons affaire à un livre engagé. Dans ses nombreuses tentatives de définition, l'auteure indique notamment que « Le sens d'une «compétence» n'est autre que celui d'une aptitude à réussir dans la vie standardisée par l'économie. » (p. 54). [...]

L'intégralité de la recension de cet essai, signée Bernard Legros, est disponible sur notre site.

<http://www.skolo.org/spip.php?breve521>



Le CEF, un syndicat pour les élèves en Communauté française

Le 11 février 2010, le Comité des élèves francophones (CEF), qui souhaite être reconnu en tant qu'organisation de jeunesse, tenait une conférence de presse. Elle a reçu à cette occasion le soutien de la Fédération des étudiants francophones (FEF) et du Conseil de la Jeunesse. Une fois reconnue par la Communauté, le CEF pourrait s'impliquer davantage dans la défense des droits des élèves. Lise Ottinger (CEF) a pu expliquer leurs motivations, leurs objectifs mais aussi revenir sur les dossiers déjà défendus par le CEF depuis sa création en 2005, dans la région de Liège. Jusqu'alors, il n'existait pas de syndicat d'élèves en Communauté française! Une lacune que le CEF entend combler.

La FEF soutient cette initiative citoyenne qui pousse les jeunes à s'intéresser à leurs droits et à la démocratie. De plus, la FEF, comme le CEF, réclame le refinancement de l'enseignement à hauteur de 7% du PIB. Souhaitons-lui dès lors la bienvenue.

PhS

Source : FEF et le Soir

La grande mutation Néolibéralisme et éducation en Europe

L'avenir de nos écoles et de nos universités se décide de plus en plus à l'échelle européenne. Encore mal connue, la politique de l'Europe en matière d'éducation reste peu visible alors même que son influence s'accroît. Connaître le sens de la « stratégie de Lisbonne » et du « processus de Bologne », c'est se donner la possibilité de mieux comprendre la grande mutation de nos institutions d'enseignement. C'est aussi comprendre le projet de société que l'Union européenne met en œuvre au travers des réformes nationales en se servant de relais multiples et parfois inattendus à l'intérieur de chaque pays.

L'enjeu de cette politique néolibérale est considérable. En rupture avec les bases humanistes de l'école, elle fait de cette dernière un instrument au service exclusif de la compétitivité économique dans le cadre du capitalisme globalisé. Par là, elle menace la formation de citoyens libres et le développement de la pensée et de la science. De la mise en concurrence des écoles à la pédagogie des compétences, de l'évaluation quantitative à l'augmentation des droits universitaires, du pouvoir managérial à la professionnalisation généralisée des cursus, une cohérence s'impose par touches successives à tous les niveaux de l'enseignement : le projet de construire un « marché européen de la connaissance ». Partout en Europe les mêmes réformes régressives engendrent des mobilisations qui demandent aujourd'hui à être coordonnées. Dans toutes les langues de l'Europe, les mots d'ordre disent un même refus de l'« école-entreprise » et de la « connaissance-marchandise ». Le message de ce livre fortement documenté est clair : mieux connaître la politique européenne en matière d'éducation et de recherche, c'est se donner les moyens d'engager la lutte sur le terrain transnational où seule désormais elle peut être gagnée.

« La grande mutation, Néolibéralisme et éducation en Europe », Syllepse, 135 pages, 7 €

Sur le site de la FSU:

http://www.institut.fsu.fr/Editions_Nouveaux_Regards/Grande%20Mutation



Philip Roth
**Le complot
 contre l'Amérique**



**Le complot contre
 l'Amérique**

Gallimard, 2006, 476 pages
 (édition originale :
The Plot Against America, 2004).
 Disponible en poche Folio.

Toujours en équilibre entre la (politique) fiction et l'autobiographie, Roth nous parle d'un gamin juif, de sa famille – classe moyenne - farouchement démocrate, pro Roosevelt (une famille qui se saigne pour visiter Washington et ses institutions républicaines). Puis, sans crier gare, survient l'imprévu : Roosevelt est battu aux présidentielles par le héros de la droite, Charles Lindbergh, le fameux aviateur dont on connaît l'antisémitisme et les sympathies pronazies, mais qui présente le visage souriant d'un président séduisant, gloire de la nation et martyr (son enfant a été enlevé et assassiné).

Roth pourrait bien nous avoir offert un roman emblématique de ce début de 21^{ème} siècle. Pourtant, c'est en 1940 que se déroule l'intrigue. Une intrigue a priori invraisemblable : des Etats-Unis pronazis présidés par Lindbergh ! « C'est la peur qui préside à ces Mémoires », écrit d'entrée Philip Roth. La peur d'un enfant – juif, mais sa famille n'observe pas la religion de manière orthodoxe - qui voit la société américaine plonger en pleine « droitisation ». N'importe quoi ? Affabulation purement gratuite ? Et pourtant, on

se prend vite à trouver cela plausible... et à percevoir des parallèles inquiétants avec notre temps (et pas seulement outre-Atlantique). Un nationalisme primaire. Un racisme, une xénophobie et un antisémitisme en voie de banalisation, et pas seulement le fait de l'extrême droite. Des discours qui usent et abusent de l'euphémisme (ce terrible mouvement d'assimilation des Juifs, baptisé « Des Gens parmi d'Autres »). Un estompement progressif des valeurs démocratiques et républicaines. Une soumission arrachée par divers stratagèmes (intimidation, assimilation, manipulation). L'opportunisme, les retournements de vestes. L'arrogance des cons (« Et je n'avais jamais aussi bien compris à quel point la vanité éhontée des imbéciles peut faire le malheur d'autrui. ») L'apparition rampante de mesures antidémocratiques de discrimination (au début de son mandat, Lindbergh se montre bien plus modéré que ce que craignaient ses adversaires). L'inévitable paranoïa (le « complot » juif contre l'Amérique). Un enchaînement qui ira jusqu'à la mise au pas de toute la société américaine, par exemple une (auto) censure de la presse. La farouche détermination d'un journaliste juif, démocrate et franc-tireur, conduira même le pays

à un déchaînement de violence, à des pogroms. Il est intéressant aussi de voir comment la communauté juive américaine, notamment l'entourage direct du petit Philip, va se déchirer. Il y a les loyalistes, qui resteront fidèles, coûte que coûte, à l'idéal républicain. Et ceux qui collaboreront avec l'ordre nouveau, avec plus ou moins de candeur ou d'intérêt personnel.

Même si le lecteur trouvera à se délecter de quelques pointes d'humour, typiques chez Roth, le ton du livre est très sobre. Peut-être n'en traduit-il que mieux le caractère insidieux, progressif et « banal » de la montée en puissance des idées réactionnaires dans une société, quelle qu'elle soit.

A noter, en fin de volume, les notices biographiques, rigoureusement historiques celles-là, des principaux protagonistes du récit, et un discours édifiant de Charles Lindbergh.

Ph. Schmetz

