

l'école démocratique

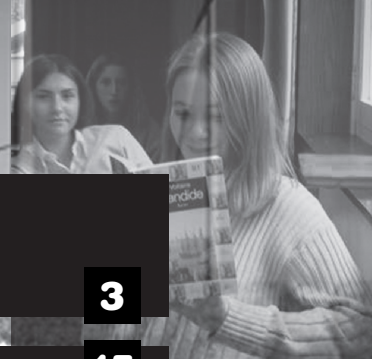
Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°64, décembre 2015 • 3 euros



École, Énergie, Climat

DOSSIER	Résultats de la grande enquête de l'Aped	3
	APED: Ateliers, débats, livres	15
	PISTE PÉDAGOGIQUE: Un parti pris inacceptable	22
	COUPS DE GUEULE: Les tic(e), immorales et anti-écologiques	29
	COUPS DE CŒUR: LE 14 novembre 2015	30
	CITATION: Hannah Arendt	32

SOMMAIRE





APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DÉMOCRATIQUE

Avenue des Volontaires 1083BBr 66
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, Dirk De Zutter, Linde Moriau, Romy Aerts
Maquette et mise en page: Jean-Marie Gilson

Abonnements

Abonnement simple: 12 euros
Abonnement + affiliation: 15 euros
(ou plus, selon vos moyens).

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte BE42 0000 5722 5754 de l'Aped.
France: nous envoyer un chèque au nom de Nico Hirtt.

Articles

Les articles ou propositions d'articles doivent nous parvenir par e-mail, au format RTF, OpenOffice ou Word. Le Comité de rédaction se réserve le droit d'abrégier les articles, d'y apporter des corrections mineures et d'en modifier les titres et intertitres.

Droit de copier

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

L'Aped se bat afin que tous les jeunes accèdent par un enseignement public, gratuit et obligatoire, aux savoirs qui donnent force pour comprendre le monde et pour participer à sa transformation.

Une farde de présentation de l'Aped, comprenant notre texte de base, est disponible sur simple demande.

Éditorial

Contre toutes les barbaries : éduquer, éduquer, éduquer !

Oui, les classes populaires françaises ont le droit d'être en colère et de le montrer, face à une gauche présidentielle qui leur a menti sur toute la ligne, face à une droite Républicaine qui les a toujours méprisées. Quand l'insécurité s'ajoute à l'incertitude d'emploi, à la dérégulation sociale, aux pensions de misère, qui peut leur reprocher de tourner le dos aux partis traditionnels ?

Oui, les peuples, d'Afrique du Nord, du Proche et du Moyen Orient, ont le droit d'être en colère contre les puissances impérialistes d'Europe et d'Amérique, qui n'ont eu de cesse, depuis des siècles, de les occuper, de les exploiter, de les spolier de leurs richesses, de leur imposer des dictateurs et des gouvernants corrompus, de les bombarder et de les tromper de mille mensonges. Qui supporterait de voir son enfant mourir de faim, de manque de soins, pendant que le pétrole coule à flots vers l'Occident ?

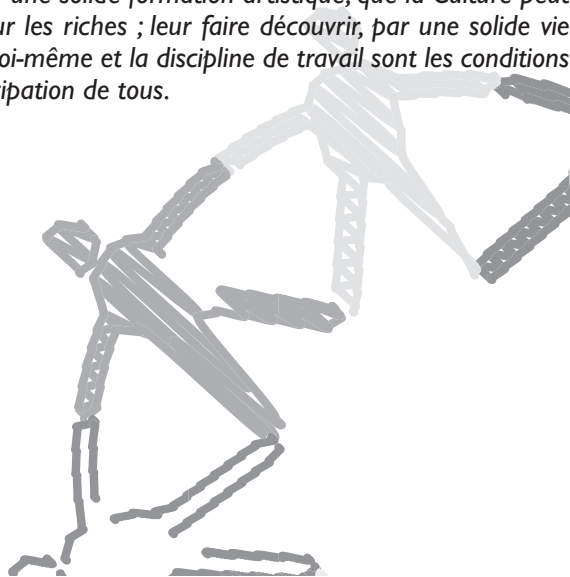
Oui, les jeunes belges issus de l'immigration ont le droit d'être en colère et de se révolter contre leurs conditions de vie : des quartiers ghettos, des taux de chômage à faire se décourager le plus dynamique des chercheurs d'emploi, des écoles en dégingue, des vexations quotidiennes pour « délit de sale gueule... », des logements indignes, ... Qui supporterait cela sans se sentir rejeté ?

Toutes ces colères ne sont pas seulement légitimes, elles sont tout à fait inévitables. Ce serait bien en vain que nous considérerions comme notre devoir d'éducateurs de les étouffer ou de les déjuger. Si les cours de citoyenneté devaient servir à présenter le libre marché comme la forme suprême de démocratie, l'impérialisme européen comme le pilier des droits de l'Homme, on aurait là le meilleur moyen de décrédibiliser définitivement ces vénérables valeurs.

Au contraire, pour que les révoltés cessent de se laisser entraîner par la barbarie néo-nazie du FN ou la barbarie islamiste de Daesh, nous devons encourager et donner consistance à la haine de la barbarie capitaliste.

Cela veut dire : leur montrer, par une solide formation polytechnique, comment ce système économique empêche les progrès d'être mis au service de la résolution des véritables problèmes de l'humanité ; leur enseigner par une solide formation géographique et économique, pourquoi ce système devait inéluctablement conduire au développement inégal et chaotique qui gangrène l'humanité ; leur apprendre, par une solide formation historique, que les peuples du tiers-monde et les classes populaires des pays riches sont également exploités et que leur émancipation passe par leur unité dans la lutte ; leur inculquer, par une solide formation scientifique, que la vérité a besoin de raison et d'observation et non de préjugés ou de croyances ; leur apporter, par une solide formation philosophique, linguistique et mathématique, la capacité de réfléchir avec leur propre tête et pas avec celle d'un chef religieux, d'une Marine ou d'un présentateur de show télévisé ; leur faire sentir, par une solide formation artistique, que la Culture peut être une richesse pour tous et pas seulement pour les riches ; leur faire découvrir, par une solide vie collective, que le respect des autres, le respect de soi-même et la discipline de travail sont les conditions d'une vie active et heureuse, au service de l'émancipation de tous.

Nico Hirtt





DOSSIER

École, Énergie, Climat

Résultats de la grande enquête de l'Aped

un dossier réalisé par
Nico Hirtt

- • • • •
Énergies renouvelables
- • • • •
Épuisement des ressources
- • • • •
Changement climatique
- • • • •
Notre impact sur le climat
- • • • •
Maîtrise des outils mathématiques et scientifiques
- • • • •
Conscients et prêts à s'engager
- • • • •
Énergie, climat et relations nord-sud
- • • • •
Qu'ont-ils appris à l'école?
- • • • •
Analyse des notes
- • • • •
Filières et origine socio-culturelle



École, Énergie, Climat

Résultats de la grande enquête de l'Aped

Le 21 août 2015, un petit entrefilet perdu dans les pages intérieures de la presse quotidienne nous apprenait que les sept premiers mois de cette année avaient été les plus chauds enregistrés à la surface du globe depuis le début des relevés de température en 1880. Un mois plus tôt, lors des canicules de juillet 2015, les médias multipliaient les reportages au ton joyeux, consacrés aux estivants qui profitaient du soleil et de la plage sur la Mer du Nord... pendant qu'on enregistrerait en silence 400 décès dus aux fortes chaleurs. Indifférence ou ignorance ?

Qu'ils le veuillent ou non, les citoyens de demain, ceux qui sont assis aujourd'hui sur les bancs des écoles, devront affronter des défis, parmi les plus complexes et les plus chargés de dangers auxquels l'humanité ait été confrontée depuis l'aube de la civilisation.

En 2008, nous avons déjà effectué une enquête sur les « savoirs citoyens critiques » des jeunes à la fin de l'enseignement obligatoire. Cette étude avait traité de très nombreux sujets : environnement, énergie, relations nord-sud, inégalités sociales, connaissance et compréhension de l'Histoire, des technologies, des religions, de l'économie... Mais, en raison justement de cette diversité, aucun thème n'avait pu être réellement approfondi.

Nous avons décidé de refaire une enquête de ce type en 2015, mais en la centrant sur les questions d'énergie et de climat. 60 écoles francophones et 47 établissements néerlandophones ont répondu à notre appel. Au total, 3.236 élèves, appartenant à 265 classes de 5e, 6e et 7e secondaire, ont répondu « en ligne » au questionnaire que nous avons préparé.

Nous vous présentons ici quelques grands résultats de cette enquête, qui a fait l'objet d'une bonne couverture dans la presse, après sa publication le 20 octobre dernier. L'étude complète comprend près de 200 pages et peut être téléchargée gratuitement sur notre site Internet.



Le concept d'énergie renouvelable (ou non-renouvelable) est aujourd'hui très largement utilisé, par exemple dans les débats autour de l'installation d'éoliennes ou autour des primes à l'équipement en panneaux solaires. Plus globalement, cette notion est inséparable d'une bonne compréhension de la problématique de l'épuisement des ressources énergétiques.

Notre enquête montre que près de 89% des élèves identifient correctement l'énergie solaire comme étant une énergie renouvelable et que 87% en font autant avec l'énergie éolienne ; à l'inverse, 94% savent que le pétrole et l'uranium ne sont pas des énergies renouvelables. On pourrait donc avoir l'impression que nos jeunes maîtrisent assez bien ce concept.

Malheureusement, quand on leur demande de choisir parmi six définitions d'énergie renouvelable, la réponse correcte («une énergie à peu près inépuisable») n'est identifiée que par moins de la moitié (43%) des élèves. Ils sont très nombreux à confondre les énergies renouvelables avec des énergies « produites par la nature » (22%) ou avec des « énergies propres, qui ne polluent pas » (15%).

Cette difficulté à définir (donc à comprendre) ce qu'est une énergie renouvelable est plus grande en Fédération Wallonie-Bruxelles (37% de bonnes réponses) qu'en Flandre (48%). Elle varie également en fonction du genre : 39% de bonnes réponses chez les filles, contre 47% chez les garçons. Nous verrons que cet avantage des garçons se reproduira dans toutes les questions ayant peu ou prou un caractère technique. Mais c'est dans la ventilation par type d'enseignement que les écarts s'avèrent les plus grands : dans l'enseignement général, 55% des élèves fournissent la bonne réponse, alors que dans le professionnel ce pourcentage tombe à 25% (29% des élèves de cette filière répondent « énergie produite par la nature »).

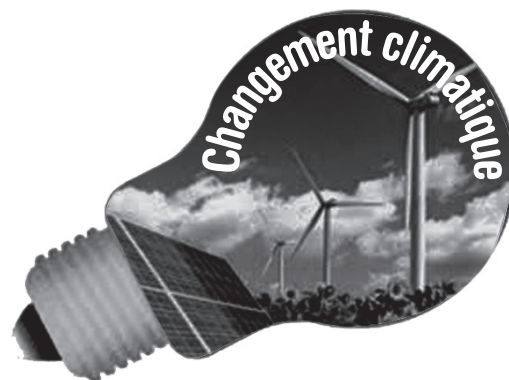
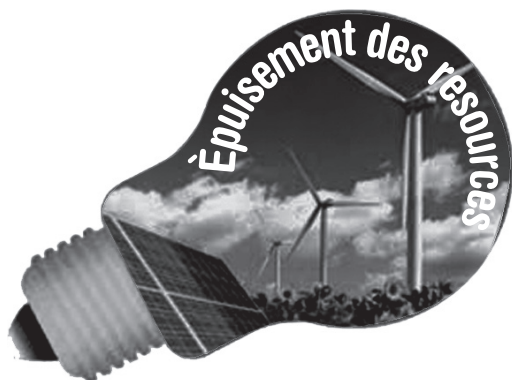
Le pourcentage assez élevé de jeunes qui, en FWB, considèrent le gaz naturel comme une énergie renouvelable (29%) s'explique certainement par ce

qualificatif « naturel ». En Flandre, le questionnaire mentionnait simplement « gas » (on aurait pu écrire « aardgas ») et là seulement 8% des élèves le considéraient comme « renouvelable ». Quelqu'un devrait peut-être suggérer aux compagnies pétrolières de lancer une campagne publicitaire autour du « pétrole naturel » et à Suez-Electrabel d'affirmer produire de l'électricité à partir d'« uranium 100% naturel »...

Deux tiers des élèves estiment que l'énergie hydraulique est une énergie renouvelable. Ici le rapport à la Communauté s'inverse : 78% de bonnes réponses en FWB, contre 61% seulement en Flandre. La géothermie a encore moins la cote puisque seulement 56% la considèrent comme une énergie renouvelable.

Remarquons encore, pour finir, que près d'un élève sur trois imagine que l'hydrogène serait une énergie renouvelable. En réalité, l'hydrogène n'est pas (pour l'instant⁽¹⁾) une source d'énergie puisqu'on ne le trouve pas à l'état pur sur terre. Tout au plus pourrait-on s'en servir comme mode de stockage et de transport, en le fabriquant par électrolyse. Cette croyance en l'hydrogène comme énergie renouvelable est — sans que nous puissions expliquer pourquoi — beaucoup plus forte en Flandre (41%) qu'en FWB (17%), en revanche elle est quasiment insensible à l'origine sociale des élèves.





Nous avons demandé aux élèves d'estimer, très grossièrement, la durée des réserves d'énergie disponibles. Nous sommes bien conscients que cette matière reste très controversée. Le groupe pétrolier BP a calculé fin 2014 qu'au taux de production actuel, les réserves estimées de pétrole (réserves connues + réserves probables) seront épuisées dans 52,5 ans.⁽²⁾ D'autres sources ont publié des estimations allant de 30 ans (en tenant compte de la croissance de la production) à une centaine d'années (en espérant pouvoir extraire même le pétrole des gisements les plus difficiles à exploiter). On peut donc considérer que les 24% d'élèves qui répondent « quelques dizaines d'années » sont assez réalistes, que les 34% qui répondent « une centaine d'années » sont plutôt optimistes et que tous les autres, (soit 42% qui répondent « plusieurs centaines d'années », « des milliers d'années », « des millions d'années »...) sont totalement irréalistes.

Le même constat peut être fait pour le gaz naturel : 34% de réponses réalistes (« quelques dizaines » ou « une centaine » d'années), 25% de réponses extrêmement optimistes (plusieurs centaines d'années) et 41% de réponses qui témoignent d'une totale méconnaissance du problème (« plusieurs milliers d'années » ou davantage).

Pour le charbon, les réponses sont à peu près identiques à celles pour le pétrole (elles sont donc un peu plus réalistes puisque les estimations habituelles des réserves de charbon sont de l'ordre de 60 à 120 ans selon les sources).

Les réponses concernant l'énergie solaire et la géothermie sont nettement meilleures. 85% des élèves sont conscients que nous aurons encore du soleil d'ici des millions d'années au moins. Il est certes dommage d'observer que 46% croient que l'astre du jour ne s'éteindra jamais. Et qu'un tiers pense que la terre ne se refroidira jamais. Mais ceci relève plutôt d'un déficit de connaissances scientifiques que d'une mauvaise compréhension de l'urgence des problèmes énergétiques de l'humanité.

Pour vérifier si les élèves comprennent les causes du réchauffement climatique, nous leur avons demandé d'identifier, parmi six propositions, l'explication correcte de l'action du CO₂ sur le climat. Outre une seule bonne réponse (l'effet de serre : « Le CO₂ empêche le rayonnement infrarouge de la Terre d'être évacué »), diverses réponses incorrectes ou fantaisistes étaient proposées (« le CO₂ est chaud », « le CO₂ fait fondre la glace », « le CO₂ empêche la formation des nuages »...). L'une de ces mauvaises réponses amalgamait volontairement le réchauffement climatique et le trou dans la couche d'ozone, en commettant une double erreur : prétendre que le CO₂ serait responsable de la destruction de la couche d'ozone (en réalité celle-ci est due aux gaz CFC) et que le trou d'ozone serait responsable du réchauffement climatique.

Il apparaît que 52% des élèves attribuent le réchauffement climatique à l'action du CO₂ sur la couche d'ozone, alors que seulement 19% identifient la bonne réponse. En Flandre le taux de réponses « trou d'ozone » est un peu plus faible (48%), mais la proportion de bonnes réponses est plus élevée en FWB (23%). Une bonne nouvelle tout de même : ces résultats sont un peu meilleurs que ceux de notre enquête de 2008 sur les « savoirs citoyens critiques ». À l'époque nous avons déjà posé exactement la même question et 13 % seulement avaient trouvé la bonne réponse (7% en Flandre, 20% en FWB).

Les effets les mieux connus du changement climatique sont l'élévation de la température moyenne, la fonte des glaces aux pôles et l'élévation du niveau des mers.

Le phénomène le moins bien connu est l'augmentation de la fréquence des fortes pluies, dont seuls 64% des élèves disent avoir entendu parler. Cependant, la compréhension des mécanismes ne suit pas. Quand on leur demande d'indiquer quelles fontes de glaces vont entraîner l'élévation du niveau de la mer. Les élèves pouvaient cocher une ou plusieurs réponses parmi les quatre suivantes :



- Les glaciers des montagnes
- Les glaces du Groenland
- Les glaces du pôle Nord (calotte glacière arctique)
- Les glaces du pôle Sud (calotte glacière antarctique)

Or, il se trouve que 77% des élèves cochent la seule mauvaise réponse : les glaces du pôle Nord.⁽³⁾ Alors que 61% seulement indiquent les glaces de l'Antarctique, 44% celles du Groenland et 25% celles des montagnes qui contribuent pourtant toutes les trois à élever le niveau des océans. Dans les mauvaises réponses pour la fonte de l'Arctique, la responsabilité de l'école (et probablement des cours de science) est clairement engagée : c'est un des rares cas où les réponses des élèves de l'enseignement général sont nettement plus mauvaises (83%) que celles de l'enseignement professionnel (66%).

Enfin, la question 17 permettait d'évaluer dans quelle mesure les élèves avaient conscience de l'ampleur des catastrophes humanitaires que le changement climatique risque d'engendrer. Nous leur demandions d'estimer le nombre probable de réfugiés climatiques, d'ici 2050. L'ONU estime ce nombre à 200 millions de personnes. 25% des élèves donnent une estimation à peu près réalistes (100 ou 200 millions). La majorité (66%) sous-estime gravement ce nombre : d'un facteur 20 à 40 (34%), voire d'un facteur 100 à 1000 (32%).



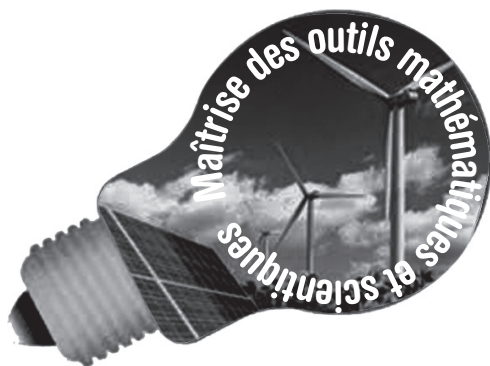
Quelles activités produisent des gaz à effet de serre ?			
	FWB	VLG	Total
Transport routier *	86,9 %	82,1 %	84,1 %
Centrale nucléaire	57,6 %	40,1 %	47,3 %
Centrale au gaz *	39,3 %	42,6 %	41,2 %
Chauffage au mazout *	59,3 %	53,4 %	55,8 %
Croissance plantes	14,5 %	6,5 %	9,8 %
Ondes GSM, radio, WiFi...	11,9 %	9,7 %	10,6 %
Transport aérien *	74,4 %	67,1 %	70,1 %
Elevage d'animaux *	35,7 %	49,4 %	43,8 %

La question 13 demandait d'indiquer, dans une liste de phénomènes ou d'activités humaines, ceux qui « engendrent directement et de façon importante la production de CO₂ ou d'autres gaz responsables du changement climatique, comme le méthane » (pour ceux de nos lecteurs qui auraient des doutes, nous avons ajouté ci-dessous un astérisque derrière les « bonnes » réponses dans le tableau)

Sans grande surprise, on constate que 84% savent que le transport routier produit du CO₂. Faut-il s'en réjouir ou faut-il s'inquiéter de ce qu'en 2015, un jeune de 16-19 ans sur six ignore encore cela ? La conscience des émissions de gaz à effet de serre chute à 70% pour le transport aérien, 56% pour le chauffage au mazout, 44% pour l'élevage et à peine 41% pour les centrales électriques au gaz. A contrario, 47% des élèves pensent, à tort, que les centrales nucléaires sont émettrices de CO₂. On retrouve manifestement ici cette énorme confusion dans tout ce qui a trait à l'environnement : puisque les centrales nucléaires sont critiquées par les écologistes, c'est que ça doit émettre du CO₂. Quant au gaz, puisque c'est naturel... Une autre question invitait les élèves à comparer les émissions de CO₂ de différents modes de transport. Nous leur avons indiqué les émissions pour un voyage en voiture ordinaire jusqu'au sud de la France (900 km). Ils devaient ensuite estimer (grossièrement) les émissions par personne avec d'autres moyens de transport : avion, train, autocar, voiture hybride...

Il apparaît que 45% des élèves sous-estiment gravement (d'un facteur 2 à 10) le coût en CO₂ d'un voyage par avion. Au contraire, 70% surestiment les émissions produites par un voyage en train. En réalité, un voyage de 900 km en train émet environ dix fois moins de CO₂ par personne que le même voyage en avion moyen courrier. Mais seuls 12% des élèves sont plus ou moins conscients de cela. Pas loin de 40% des élèves imaginent qu'un voyage en avion est au moins aussi écologique qu'un voyage en train. Ce pourcentage grimpe à 61% dans l'enseignement professionnel !

On remarquera encore la tendance d'une part importante des élèves (30%) à sous-estimer les émissions de CO₂ d'une voiture 4x4 et la tendance inverse, chez 42% d'entre eux, à surestimer celles d'une voiture diesel. Sans doute s'agit-il d'une association « diesel = pollution = CO₂ ». Enfin, on constate que 56% des élèves sous-estiment les émissions d'une voiture hybride (essence-électrique). On a clairement à faire à une méconnaissance du principe des voitures hybrides, qui rechargent leurs batteries lors de freinages et qui, compte tenu de leur surpoids et en l'état actuel des technologies, ne présentent donc guère d'intérêt écologique sur de longs trajets autoroutiers à vitesse stable.



L'école a pour mission d'apporter aux élèves les instruments de compréhension du monde. Or, la capacité d'appréhender des problèmes complexes comme l'énergie et le changement climatique, passe par la maîtrise de concepts scientifiques et mathématiques.

Notre enquête montre pourtant que le concept même d'énergie est très mal compris. Seule la moitié d'entre eux identifie correctement les unités d'énergie (joule, kWh) et l'unité de puissance (Watt). Les autres sont donc incapables d'interpréter les mentions d'étiquetage d'appareils électriques ou de les relier avec les mentions figurant sur une facture d'électricité. La signification de l'unité dans laquelle est établie cette facture (kWh) échappe à 84% des élèves.

Un autre savoir essentiel pour une citoyenneté critique — particulièrement dans ces domaines où se croisent sciences, techniques et économie — est la capacité de lire et d'interpréter correctement un graphique. Deux questions visaient à tester cela.

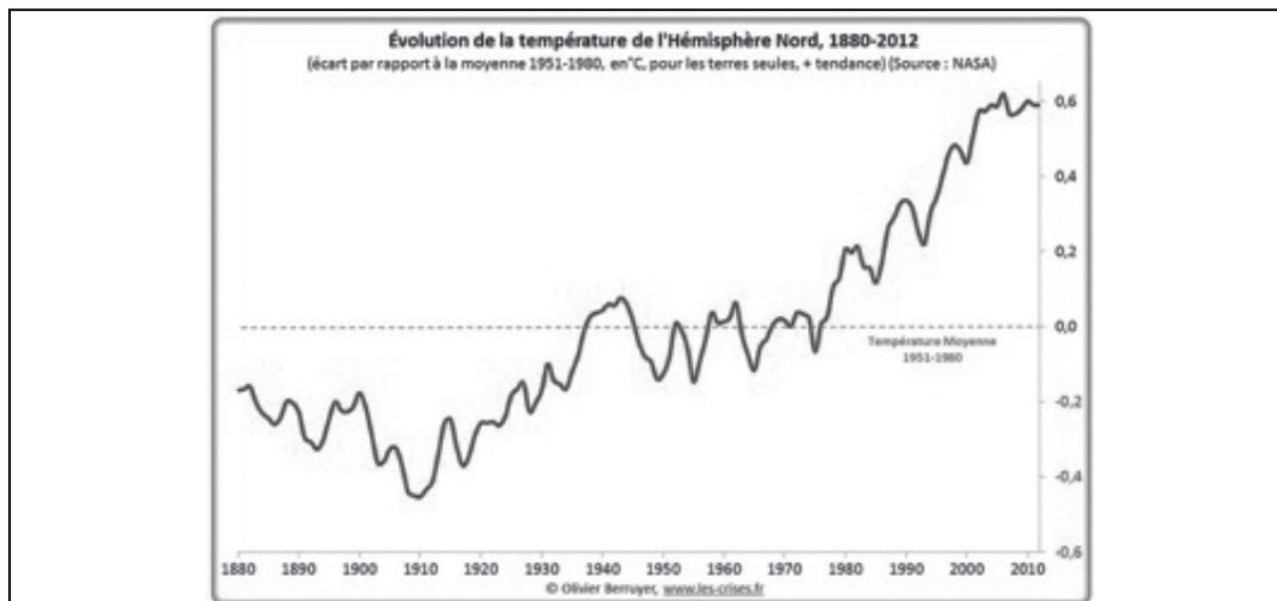
Le graphique de la question 9 présentait l'évolution de la température moyenne de l'hémisphère Nord entre 1880 et 2012. La difficulté venait de ce que l'axe vertical ne représentait pas la température mais son écart par rapport à la moyenne des années 1951-1980. On avait

donc un graphique qui présentait des valeurs généralement négatives avant 1950 et des valeurs positives après 1980. En 1910 on se situait vers $-0,4^{\circ}\text{C}$ (c'est-à-dire $0,4^{\circ}\text{C}$ en-dessous des valeurs de 1951-1980) et en 2012 on était à $+0,6^{\circ}\text{C}$. Le graphique montrait donc que la température moyenne de l'hémisphère nord avait augmenté d'environ 1°C .

Les élèves devaient ensuite se prononcer sur quatre propositions, en disant si elles étaient conformes ou non au graphique (ou si le graphique ne permettait pas de se prononcer à leur sujet). Ces affirmations étaient :

1. Entre 1910 et 2010, la température a augmenté d'environ $0,6^{\circ}\text{C}$ par an
2. Entre 1910 et 2010, la température a augmenté d'environ 1°C par an
3. Entre 1910 et 2010, la température a augmenté d'environ $0,6^{\circ}\text{C}$
4. Entre 1910 et 2010, la température a augmenté d'environ 1°C

Voyons maintenant leurs réponses. On observe que 59% des élèves répondent correctement en approuvant la proposition 4 « la température a augmenté d'environ 1°C ». Le problème c'est que nombre d'entre eux cochent aussi l'une des phrases 1, 2 ou 3 qui sont pourtant antinomiques. D'autres encore indiquent « le graphique ne permet pas de répondre » pour une ou plusieurs de ces propositions. Au final, seulement 39% des élèves interprètent le graphique correctement et de façon non équivoque (donc en répondant positivement à la phrase 4 et négativement aux phrases 1, 2 et 3). Ce pourcentage tombe à 13% dans l'enseignement professionnel, contre 58% dans le général. La différence selon le genre est également forte : 33% de bonnes réponses chez les filles, contre 45% chez les garçons.





L'enquête interrogeait aussi les élèves sur leurs sentiments et leur disposition à s'engager par rapport au changement climatique. Plusieurs phrases leur étaient proposées, avec lesquelles ils devaient se déclarer plus ou moins d'accord. Nous en analysons quelques unes ci-dessous.

On trouve 36% d'élèves pour se dire « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec une proposition pour le moins provocatrice : « *Chouette, on aura plus de jours de beau temps* ». Ce résultat est identique en Flandre et en Communauté française ; ils sont également à peu près identiques pour les garçons et les filles. En revanche, il y a de très fortes disparités selon le type d'enseignement. Alors que dans l'enseignement général, les trois quarts des élèves rejettent cette position, ils ne sont qu'une minorité à sembler avoir conscience de la gravité du problème dans l'enseignement professionnel.

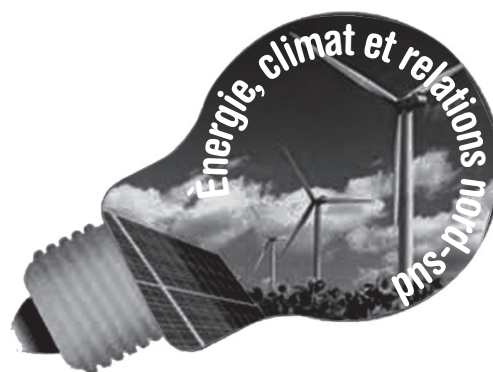
C'est aussi dans l'enseignement professionnel que l'on trouve le plus grand pourcentage (39%) d'élèves d'accord avec cette assertion optimiste : « *Je ne m'inquiète pas, les scientifiques trouveront bien une solution* ». Ils sont 25% dans l'enseignement général. Ici, on observe de sensibles différences selon le genre : les garçons semblent plus enclins que les filles (38% contre 24%) à faire confiance à des solutions miraculeuses venues des scientifiques.

Ne déduisons pas trop vite, de ce qui précède, que les élèves de l'enseignement professionnel seraient moins inquiets que les autres des risques liés au changement climatique. Lorsqu'on leur propose la phrase « *J'ai peur que tout ceci ne déclenche des guerres* », ce sont au contraire ces élèves de l'enseignement professionnel qui affichent le plus grand taux d'accord (46% contre 41% dans l'enseignement général). Peut-être cela vient-il du fait que les enfants issus de l'immigration sont plus nombreux dans ces filières-là. En effet, c'est parmi les « allochtones » que la conscience du risque de conflits liés au changement climatique est la plus forte. Plus de 50% des élèves nés à l'étranger ou issus de deux parents immigrés

partagent cette crainte, contre 40% chez les élèves issus de deux parents nés en Belgique.

Une chose est d'avoir conscience de la gravité de la situation et de l'urgence d'agir, autre chose est d'être prêt à agir et à adapter son mode de vie aux exigences qui en découlent. Lorsqu'on leur demande s'il « faudrait que chacun s'efforce de prendre moins la voiture et l'avion », ils sont 75% à répondre « d'accord ». Même les élèves de l'enseignement professionnel, qui se réjouissaient pourtant majoritairement d'avoir « plus de jours de beau temps », approuvent à 69% l'idée de rouler et de voler un peu moins.

En revanche, les élèves sont beaucoup plus réticents lorsqu'on leur propose de « limiter la vitesse à 30km/h en ville et à 80km/h sur les autres routes » afin de limiter les émissions de CO₂. Seuls 27% se disent d'accord. Le rejet de cette idée est particulièrement fort chez les garçons : 79% sont en désaccord, contre 67% chez les filles. Mais la surprise vient ici des élèves de l'enseignement professionnel et du quartile socio-économique inférieur qui sont les plus nombreux à accepter une limitation drastique de la vitesse des automobiles.



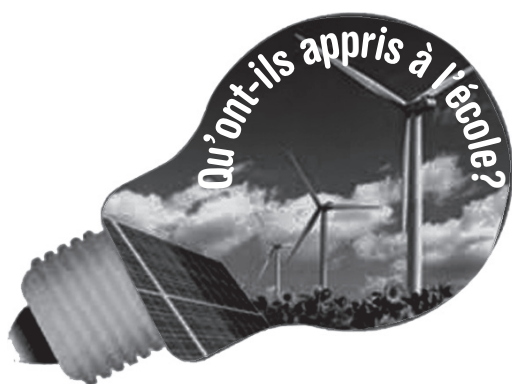
Une grande majorité des élèves (83%) estime que « les pays riches devraient aider les pays pauvres à se développer sans polluer ». L'élan de solidarité est moins grand quand on suggère que « nous devrions accueillir les réfugiés climatiques en Belgique ». L'ouverture aux réfugiés climatiques est plus grande en Flandre (45%) qu'en FWB (39%) et varie considérablement avec le statut d'immigration. 61% des élèves nés à l'étranger sont d'avis que notre pays « devrait accueillir les réfugiés climatiques », contre 36% seulement des élèves issus de deux parents nés en Belgique.

Cette question de la solidarité nord-sud est particulièrement importante du fait que les émissions de CO₂ comme l'épuisement des ressources sont avant tout le fait des pays les plus riches. Nous pratiquons une appropriation exclusive des richesses de la planète, non seulement au détriment des générations



futures, mais aussi au détriment de la majorité des populations de la Terre : celles des pays du tiers-monde. Un nord-américain moyen consomme annuellement une énergie de 7030 kilogrammes d'équivalent pétrole (kgep)⁽⁴⁾. Le Belge moyen consomme 5350 kgep. Le Chinois, 2030 kgep, le Marocain 540 kgep et le Congolais 380 kgep. Comme habitants d'un pays riche, il est évidemment essentiel que nous ayons conscience de notre situation de très grands consommateurs d'énergie, si nous voulons prendre la mesure correcte des transformations et des efforts à fournir.

L'enquête montre que nos élèves ont une très mauvaise perception de cette responsabilité relative des différents pays dans le réchauffement climatique. 71% d'entre eux croient que les Chinois consomment (par habitant) davantage d'énergie que les Belges. 7% croient qu'ils consomment autant. Pour le Congo et le Maroc, les surestimations de consommation sont du même ordre, mais au moins la majorité des élèves savent-ils que ces pays se situent sous le niveau de la Belgique en termes de consommation d'énergie.



Nous souhaitons évidemment savoir dans quelle mesure l'école aborde les problématiques environnementales évoquées ici. Pour les élèves qui fréquentent l'enseignement général au moment de l'enquête, la situation est assez contrastée selon les communautés. Alors qu'en Flandre 82% de ces élèves disent avoir eu « plusieurs heures de cours » consacrées au changement climatique, il ne sont que 61% en Fédération Wallonie-Bruxelles. Sans doute ceci témoigne-t-il surtout de différences dans les programmes de cours. Par contre, dans l'enseignement professionnel des deux communautés, seulement environ 35 à 37% des élèves disent avoir eu plusieurs heures de cours sur le sujet. Les élèves de l'enseignement professionnel sont plus nombreux (40%) que ceux du général (21%) à affirmer que le changement climatique a été « évoqué brièvement » ou « évoqué plusieurs fois » en classe.

Le cours où le changement climatique est le plus souvent abordé est le cours de géographie : 63% des élèves flamands (qui ont ou qui ont eu un cours de géographie⁽⁵⁾) y ont bénéficié de plusieurs heures consacrées au sujet, contre seulement 38% des élèves francophones. En revanche la question est plus souvent abordée dans les cours de sciences de l'enseignement francophone (25% ont eu plusieurs heures de cours) que flamand (13%).

Dans les cours de religion, le fossé communautaire est vraiment profond. 73% des élèves francophones (qui suivent ou qui ont suivi un cours de religion) disent que le réchauffement climatique n'y a jamais été abordé, alors qu'il a au moins été évoqué pour 60% des élèves flamands. Le constat est similaire dans le cours de morale (sujet évoqué ou abordé dans 26% des cas en FWB et 51% en Flandre).



Sur base des réponses aux 19 questions, nous avons établi une « note globale » pour chaque élève. Il s'agit d'une note du type de celles utilisées dans les études « PISA », c'est-à-dire que les points ont été « normalisés » de sorte que la moyenne se situe à 500 et que deux tiers des élèves se situent entre 400 et 600 points.⁽⁶⁾ Outre cette « note globale », nous avons également construit des notes plus spécifiques, basées sur des sélections et des pondérations particulières de questions ou de sous-questions.⁽⁷⁾

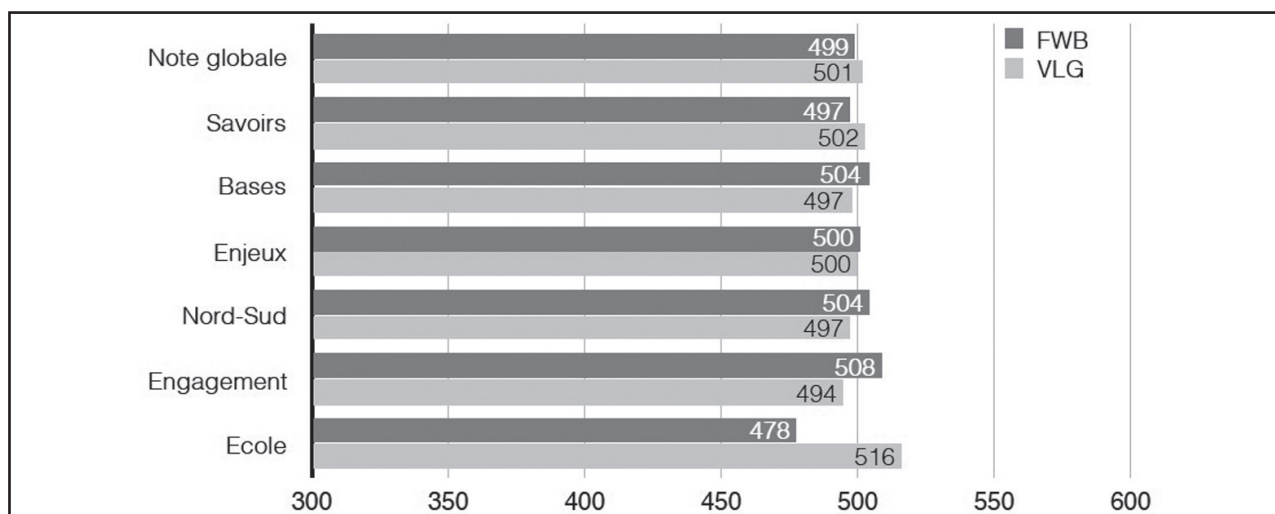
- « Savoirs » : cette note évalue le niveau de connaissances et de compréhension en matière de ressources énergétiques et de changement climatique
- « Bases » : évalue la maîtrise des bases scientifiques et mathématiques
- « Enjeux » : mesure le degré de conscientisation par rapport à l'importance et à l'urgence des enjeux énergétiques et climatiques.
- « Nord-Sud » : évalue la perception des implications de ces deux problématiques concernant les relations entre pays riches et



pays du tiers-monde.

- « Engagement » : mesure à quel point les élèves sont prêts à accepter des comportements, des réglementations, des politiques répondant aux enjeux énergétiques et climatiques.
- « Ecole » : mesure l'importance accordée à l'école aux problématiques de l'énergie et changement climatique

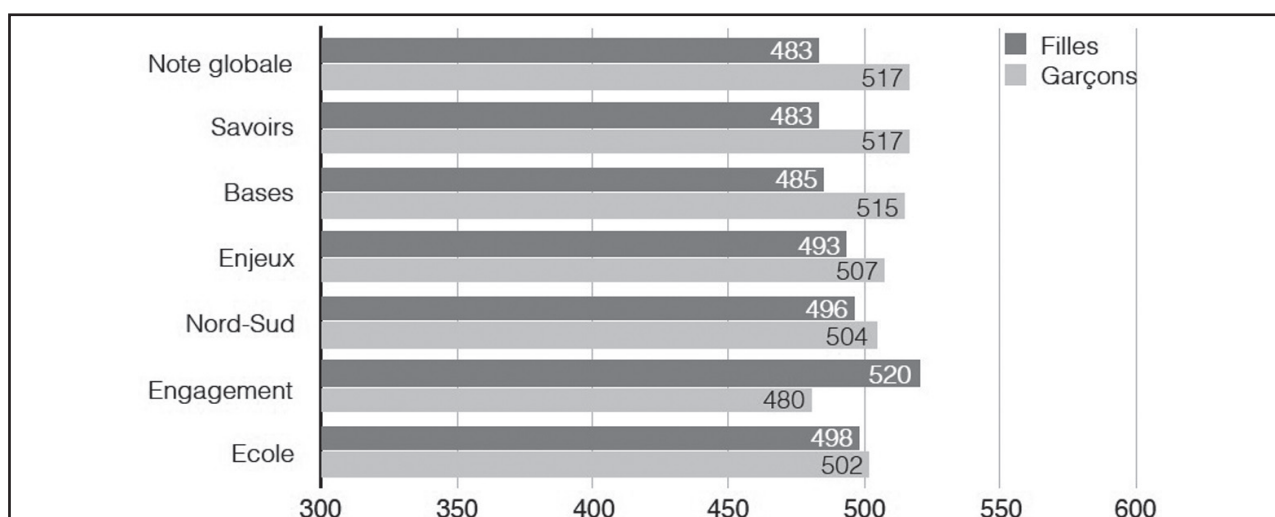
Les différences entre garçons et filles sont sensiblement plus marquées. En moyenne, les garçons (517 points) répondent mieux que les filles (483 points) à la plupart des questions. Ce constat est encore un peu plus fort en FWB (42 points d'écart) qu'en Flandre (27 points).



Pour la plupart des indicateurs, les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles et ceux de Flandre (notés VLG pour « Vlaamse Gemeenschap »), se serrent dans un mouchoir de poche. Pour la note globale, les élèves francophones se situent à 499 points, les élèves flamands à 501.

La surprise vient de la note « école » : dans ce domaine la Flandre se positionne largement en tête, avec une avance assez importante, de 38 points. Cela signifie que les élèves flamands ont, en moyenne, consacré davantage de temps scolaire à ces thèmes (ou ont abordé davantage de sujets qui y sont liés) que les élèves francophones. Ou qu'ils s'en souviennent davantage...

Il est pourtant un point où les filles font mieux, et même nettement mieux, que les garçons : la note « engagement ». Les filles sont, davantage que les garçons, disposées à adopter des comportements économes en énergie, respectueux de l'environnement ou solidaires envers les peuples du sud : 39 points d'écart en faveur des filles sur ce critère.





Comme on pouvait malheureusement s’y attendre, les résultats des élèves sont sensiblement meilleurs dans l’enseignement général que dans l’enseignement professionnel, le technique se situant entre les deux.

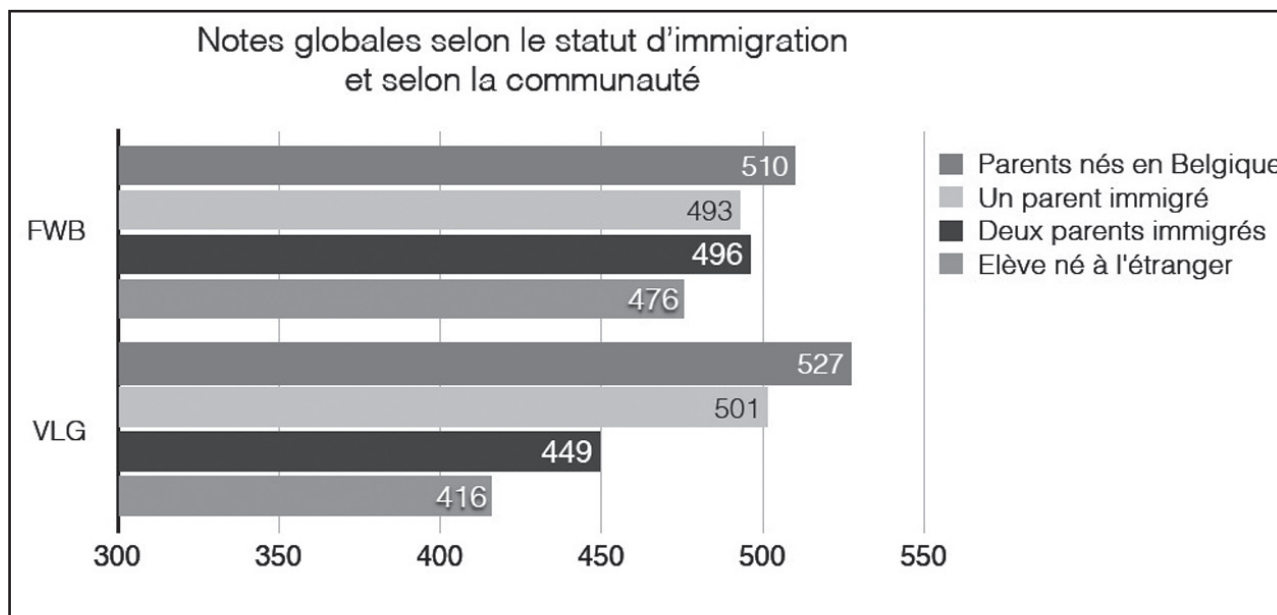
	FWB	VLG	Total
Général	533	582	560
Technique	499	502	501
Professionnel	441	400	415

Ce que nous n’attendions pas, en revanche, c’est l’importance des ces écarts : 145 points de différence entre le général et le professionnel. Ce que nous imaginions encore moins, c’est le degré d’inégalité entre les filières dans l’enseignement néerlandophone. On se souvient que les écarts de points entre élèves francophones et flamands étaient faibles. Mais ce constat vole en éclat lorsqu’on examine leurs résultats par type d’enseignement. Les élèves de l’enseignement

général néerlandophone ont une moyenne de 582 points, soit 48 points de plus que leurs condisciples francophones. En revanche, les élèves de l’enseignement professionnel flamand, se situent 41 points en dessous des francophones. En fait, l’écart entre général et professionnel est beaucoup plus important en Flandre (145 points) qu’en FWB (92 points).

Comme on le sait bien, c’est dans les filières qualifiantes que l’ont trouve le plus grand nombre d’élèves issus des milieux sociaux les plus pauvres. Dès lors, on ne s’étonnera pas de voir les inégalités de performance par type d’enseignement se transformer en inégalités par origine sociale. En Flandre, l’écart entre les notes globales des élèves du premier quartile socio-économique (les 25% les plus pauvres) et du quatrième quartile (25% les plus riches) atteint le niveau d’un écart-type (99 points). En FWB il est de 72 points, ce qui est tout de même considérable.

Les résultats varient également en fonction du statut d’immigration. Mais une fois de plus — et comme dans les enquêtes PISA — les écarts entre allochtones et autochtones s’avèrent particulièrement criants en Flandre où l’on observe 88 points d’écart entre les autochtones issus de deux parents nés en Belgique et les allochtones nés de deux parents immigrés.





Globalement, la **maîtrise des savoirs** relatifs à l'épuisement des ressources énergétiques et au changement climatique est **largement insuffisante**, en regard des enjeux futurs. La gravité des deux problèmes est largement sous-estimée, de même que l'ampleur, la difficulté et l'urgence des mesures à prendre.

Les élèves de **l'enseignement professionnel** — donc les élèves issus des **classes populaires** — sont les moins bien informés. Ils n'ont en général pas pu bénéficier d'un bagage de connaissances aussi fourni en dehors de l'école et leur parcours scolaire les a souvent moins bien préparés à affronter ces défis.

Ainsi, **l'école ne parvient manifestement pas** à jouer efficacement son rôle consistant à préparer tous les jeunes à une **citoyenneté** critique et active. Les causes de cette situation sont de différents ordres.

Premièrement, pour tous les élèves qui fréquentent l'enseignement de qualification, il existe une **tendance** — dans les référentiels comme dans les pratiques courantes — à **privilégier les connaissances et savoir-faire qui ont une utilité directe** en lien avec la qualification visée, même dans la formation générale. Cela est tout à fait inadmissible. Car si l'on peut concevoir que, à partir d'un certain âge, des filières préparent davantage à un métier et d'autres davantage à la poursuite d'études supérieures, toutes devraient pourtant également préparer le jeune à devenir citoyen. Le futur maçon et le futur assistant sanitaire n'ont pas moins besoin de comprendre les défis énergétiques et climatiques que le futur médecin ou le futur notaire.

Deuxièmement, l'enseignement primaire et secondaire souffre depuis plusieurs années d'une **tendance à minimiser l'importance des savoirs, au bénéfice des compétences**. Or, la compréhension des sujets étudiés ici nécessite justement des connaissances assez solides. On a le sentiment, en parcourant les

réponses des élèves, qu'ils ont « entendu parler » de beaucoup de choses, mais qu'ils en maîtrisent finalement fort peu. Nous ne pouvons nous empêcher de penser que cette tendance, si caractéristique d'une « société numérique » où un foisonnement d'informations remplace (très mal) un savoir structuré et approfondi, ne va pas aller en s'améliorant. Du moins si l'on écoute ceux qui voudraient pousser l'École à s'engager encore davantage dans cette direction.

Troisièmement, beaucoup de problèmes liés à la gestion des ressources énergétiques et aux émissions de gaz à effet de serre sont d'ordre technologique, industriel et économique : production et transformation d'énergie, moyens de transport et de communication, économies d'énergie, exploitation des ressources, etc. Nous touchons là du doigt **l'absence de formation polytechnique**, aussi bien dans les filières générales que dans les filières qualifiantes.

Quatrièmement, malgré quelques efforts au cours des dernières années, les deux sujets sous revue ne reçoivent pas encore l'attention voulue dans les **référentiels** (socles de compétences, compétences terminales et programmes). Là aussi, les directives souffrent du mal du siècle : **superficialité et manque de précision**.

Enfin, cinquièmement, il est à craindre que **la formation des enseignants** eux-mêmes laisse fortement à désirer. Cette impression devrait être étayée (ou infirmée) prochainement : nous prévoyons en effet de réitérer cette enquête, auprès de futurs enseignants en formation pédagogique.

Mais au delà de ces manquements du système éducatif, il faut bien pointer une responsabilité beaucoup plus large. Les meilleurs cours sur l'énergie, les activités scolaires les plus dynamiques et participatives visant à conscientiser les élèves sur les problèmes climatiques, risquent de rester largement inopérants si ces élèves continuent de recevoir, hors de l'école, l'image d'une société dont **les responsables ne se soucient nullement des problèmes en question**.

Aussi longtemps que les hommes politiques et les médias se réjouiront de la croissance des activités de l'aéroport de Charleroi, aussi longtemps qu'ils iront répétant que l'exportation de sirop de Liège en Indonésie et l'importation de viande de boeuf américaine en Europe sont des modes de production et d'échange normaux, bienfaits et souhaitables ; aussi longtemps qu'ils privilégieront les cadeaux fiscaux pour les voitures de société, au détriment de transports en commun financés par l'impôt collectif ; bref, **aussi longtemps que leurs actes politiques et**



économiques seront en contradiction flagrante, éclatante, avec le discours écologique convenu et bienséant qu'ils distillent à l'occasion, la tâche de l'école sera bien difficile.

Mais aussi, et pour cette même raison, d'autant plus nécessaire.

1) Nous parlons ici de l'hydrogène utilisé comme combustible pour des moteurs thermiques ou pour des piles à combustible, ce qui est son seul usage actuel. Il se pourrait qu'un jour l'hydrogène puisse servir comme source d'énergie dans des centrales à fusion nucléaire. Mais les obstacles technologiques et scientifiques sont immenses. Les plus optimistes ne prévoient pas le premier prototype de test avant 2050. Les plus pessimistes, eux, pensent qu'on n'atteindra jamais le stade industriel.

2) <http://www.bp.com/en/global/corporate/about-bp/energy-economics/statistical-review-of-world-energy/review-by-energy-type/oil/oil-reserves.html>

3) La calotte glaciaire arctique flotte sur l'eau et, suivant le principe d'Archimède, sa fonte n'influence donc pas le niveau des mers : l'eau libérée par la fonte occupera exactement le volume des glaces actuellement immergées sous le niveau de l'eau.

4) Un « kgep » est la quantité d'énergie que l'on peut produire avec un kilogramme de pétrole.

5) Les élèves pouvaient répondre : « je n'ai jamais eu ce cours-là ». Dans l'enseignement professionnel, par exemple, 34% disent n'avoir jamais eu de cours de géographie.

6) Plus précisément et plus techniquement : les notes présentent une distribution proche d'une distribution normale (« courbe de Gauss ») de moyenne 500 et d'écart-type 100. Les détails concernant le calcul des notes figurent dans la deuxième partie de ce rapport.

7) Pour plus de détails sur le mode de calcul des notes, voir page 58





Communiqué de presse
de l'Aped

LE PACTE D'EXCELLENCE ET SES CONTRADICTIONS

Après analyse du document de synthèse du Pacte pour un enseignement d'excellence et des douze balises formulées par la ministre Milquet, l'Appel pour une école démocratique (Aped) observe de profondes contradictions.

- Les documents incriminent les inégalités et la ségrégation sociales ; ils montrent les dangers du libre choix et de la concurrence. Mais aucune mesure structurelle n'est proposée, en particulier contre le quasi-marché scolaire.
- On se réjouit de voir formulée l'idée de formation polytechnique, mais à l'analyse celle-ci semble dictée exclusivement par le souci de répondre aux attentes du marché du travail et non comme partie intégrante d'une formation générale émancipatrice.
- Les documents contiennent une critique salutaire de l'approche par compétences (APC) mais la vision du rôle de l'enseignant reste tout à fait dans la ligne de cette APC.
- Certains passages témoignent d'une vision encourageante de la citoyenneté, reposant sur des savoirs et pas seulement des valeurs, mais dans l'ensemble on est atterré par la place excessive accordée aux attentes des employeurs et la volonté obsessionnelle d' « adapter l'école à l'ère numérique ».
- Les propositions allant dans le sens d'une École « ouverte » et d'une École « lieu de vie » nous font plaisir, mais on cherche en vain un discours clair sur les moyens matériels que ces propositions impliquent.
- Former des moutons flexibles ou des citoyens critiques ?

Dans sa première phase, le Pacte a manifestement été un lieu de débat salutaire entre deux conceptions de l'enseignement :

- celle qui souhaite surtout voir l'École s'adapter aux mutations qu'impose l'économie libérale à la société, sous prétexte de « modernité » et de « révolution numérique » ;
- celle qui veut avant tout que l'École outille les jeunes pour leur permettre de prendre de la hauteur, de résister, de comprendre et de transformer la société.





- Les 12 balises que vient de formuler la ministre font malheureusement la part belle à la première de ces visions. Nous appelons donc tous les acteurs progressistes qui seront présents dans les 12 groupes de travail à faire preuve de la plus grande vigilance et à y encourager notre vision commune d'une École émancipatrice et démocratique.

Consultez notre analyse complète sur le site:
www.ecoledemocratique.org



Aux 8h pour l'école démocratique
**Le grand débat avec
la ministre Milquet sur le
"Pacte d'excellence"**

Lors de sa journée des « 8 heures pour l'École démocratique », l'Aped a organisé un débat sur le « Pacte pour un enseignement d'Excellence ». Trois intervenants venaient défendre leurs positions : la Ministre Joëlle Milquet elle-même, Fred Mawet, Secrétaire générale de CGé (ChanGements pour l'Égalité) et le Président de l'Aped, Jean-Pierre Kerckhofs.

D'emblée, Mme Milquet se défend de mettre derrière excellence, une idée de « droite » (sic) qui ferait référence à l'élite. Il s'agit plutôt pour elle d'une excellence collective, collectivité dans laquelle chacun, d'où qu'il vienne, pourra atteindre un résultat maximum.

Cette idée ne peut évidemment que réjouir l'Aped et CGé. Leurs représentants montrent d'ailleurs le même enthousiasme quand Mme Milquet annonce qu'elle veut repenser l'accueil de la petite enfance pour réparer au plus tôt les inégalités ou encore quand elle rappelle que notre système scolaire actuel génère de nombreux problèmes : décrochage, redoublement, retard des élèves à indice socio-économique faible,... et qu'il est urgent de le repenser. Mais pour le reste, ni CGé ni l'Aped ne semblent trouver dans le Pacte beaucoup de réponses satisfaisantes.

Débat avec Joëlle Milquet, Jean-Pierre Kerckhofs (Aped)
et Frédérique Mawet (CGé)





Le choix des interlocuteurs, un premier geste politique contrariant

Le processus du *Pacte* est une machinerie assez lourde avec de nombreux groupes de travail, cha-peautés par des « coupoles », etc.⁽¹⁾. Ce qui interpelle surtout à cet égard, c'est la constitution même de ces groupes. En effet, s'y retrouvent entre autres les syndicats, des gens de terrain (peu d'ailleurs, mais il paraît qu'ils auront bientôt droit au chapitre), certaines associations de la Plate-forme de la lutte contre l'échec scolaire (dont CGé, mais seulement dans deux groupes de travail sur douze parce que sa candidature n'a pas toujours été retenue), les représentants des différents PO mais aussi... du monde de l'entreprise. Bref, trouver un consensus entre tous ces acteurs venant d'horizons si différents relèvera de la quadrature du cercle. Or il faudra bien, à un moment ou un autre, trancher. Mais surtout, bien que pour J. Milquet il va de soi que « le monde de l'entreprise doit s'investir dans le qualifiant », la présence des fédérations patronales dans ces discussions est plus que discutable. Très concrètement, tant sur la question du tronc commun que sur celle du rapprochement école-entreprise, leur présence oriente très fort les débats dans des directions que des mouvements progressistes ne peuvent approuver.



Un tronc commun bien peu enraciné

Si l'idée d'un tronc commun figure dans certaines parties du rapport du *Pacte*, force est de constater que dans d'autres parties, il est clairement stipulé qu'il faut rejeter le tronc commun : non seulement il briderait le plaisir d'apprendre des élèves mais aussi il réduirait le nombre d'années consacrées à la formation spécialisée. Les contre-arguments de l'Aped à ces deux égard sont bien connus : d'une part, c'est à l'école de donner le plaisir d'apprendre et d'autre part, l'expérience montre que les élèves qui sont restés plus longtemps dans la filière générale rattrapent rapidement les compétences « métiers » acquises par ceux qui ont rejoint plus tôt le qualifiant.

Par ailleurs, si tronc commun il y a, l'Aped souhaite qu'il s'agisse d'un véritable tronc commun. Ainsi, les élèves ne devront plus être dispersés dans des options différentes. Ensuite, il ne faut plus qu'il existe des écoles qui prédestinent à un certain type d'enseigne-

ment. Enfin, pour l'Aped, le tronc commun doit aussi assurer un enseignement technologique et artistique pour permettre aux élèves de comprendre et d'agir sur le monde qui les entoure.

Mme Milquet a beau assurer que l'allongement du tronc commun sera effectif puisqu'il figure dans la Déclaration de Politique Communautaire, on continue d'en douter : si l'on parle réellement de tronc commun, les questions du décret inscription, tout comme celles de la réforme du qualifiant, n'auraient plus de raison d'être ; or elles sont toujours sur la table.



L'immixtion du monde du travail dans celui de l'école, un mal nécessaire ?

Apparemment, Mme Milquet ne voit aucun problème à la soumission de l'école aux volontés du monde de l'entreprise. Non seulement, elle lui a fait la part belle dans les groupes de discussion mais en plus, elle considère qu'il faut « évidemment » un renforcement de l'alternance et la suppression des différences entre technique, professionnel et Cefa.

En admettant que ce rapprochement pourrait jouer sur la compétitivité, il reste encore à savoir si c'est bien le rôle de l'école de favoriser la compétitivité. Pour l'Aped, la réponse est évidemment non. Au contraire, l'école doit donner aux élèves les moyens de changer le monde et non de pérenniser un système capitaliste dont on connaît les dérives. Certes, le *Pacte* aborde la question de la citoyenneté mais de quelle citoyenneté parle-t-on ? L'idée de citoyenneté est-elle compatible avec celle du profit ?

« Hélas, il faudra encore un peu de temps pour que le grand soir arrive » semble regretter J. Milquet. On peut douter cependant que l'alliance école-entreprise en accélère l'avènement. Mme Milquet défend pourtant cette alliance parce qu'elle motiverait les élèves et aiderait à lutter contre le décrochage et contre le chômage des jeunes.

Ces différents prétextes ne satisfont pas l'Aped. Bien sûr, il faut revaloriser le qualifiant et motiver les élèves, mais certainement pas en suivant la voie de l'enseignement en alternance. Par contre, si les élèves suivent un tronc commun polytechnique jusque 15 ou 16 ans, ils pourront alors choisir en connaissance de cause leur section et ne se retrouveront plus catapultés dans une filière de relégation suite à un échec. D'autre part, il est essentiel de renforcer la



formation générale, qui est pour le moment tout à fait insuffisante, particulièrement dans l'enseignement professionnel, comme l'a montré la dernière enquête sur le climat de l'Aped. Madame Milquet s'empresse de répondre que la solution à ce problème est déjà trouvée via le cours de citoyenneté, les nouveaux référentiels et le renforcement des cours. On attend de voir, même si on ne cache pas un scepticisme certain.

Par ailleurs, il est toujours utile de rappeler que ce n'est pas en revalorisant le qualifiant que l'on luttera contre le chômage. En effet, si le taux d'emploi était relativement élevé en 2007 et plutôt bas en 2009, ce n'est certainement pas lié à une grande réforme de l'école mais plutôt à la loi du marché. Par contre, si l'on veut lutter efficacement contre le chômage, il serait plus judicieux de créer des emplois publics, utiles à de nombreux égards.



Généraliser les bonnes pratiques vs modifier la structure même de l'école

Pour Joëlle Milquet, le changement apporté par le Pacte ne concernera pas tant la structure de l'école que la pédagogie qui y est appliquée. Or pour l'Aped comme pour CGé, ce n'est pas en généralisant quelques bonnes pratiques que les problèmes de l'école vont se résorber. Il faut aussi travailler sur

les structures. Ainsi, l'existence de ce que certains appellent des mauvaises écoles n'est pas tant liée au recours à des bonnes ou mauvaises pratiques pédagogiques qu'à la surreprésentation dans ces écoles d'enfants relégués et de professeurs en transit dans l'attente d'une nomination dans une bonne école.

Il faut donc abolir le système de quasi-marché scolaire et réguler les inscriptions dès le fondamental. Mais on en est malheureusement bien loin ! De son propre aveu, J. Milquet ne veut pas « subir une saga comme dans le secondaire ».



S'adapter vs résister

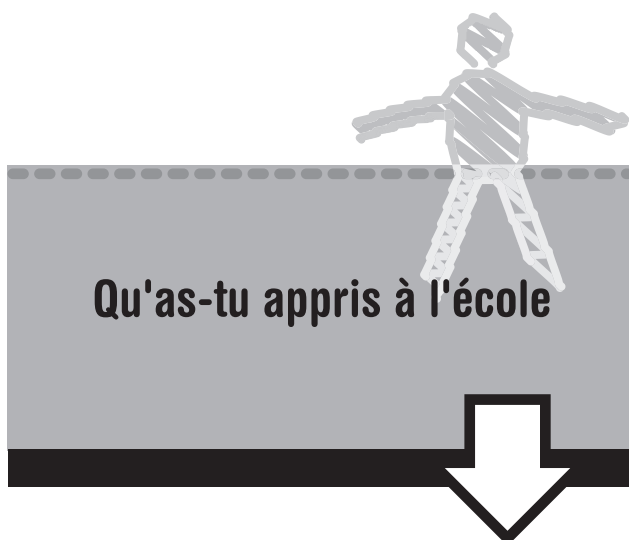
En substance, même si Mme la Ministre a tenté de s'inscrire dans une proximité idéologique avec les intervenants en gommant les divergences, ce débat aura été une nouvelle confirmation que deux modèles d'école sont en concurrence : l'un qui voudrait qu'elle s'adapte aux évolutions de notre société, l'autre qui propose d'y résister lorsque ces évolutions s'opposent aux idéaux démocratiques et progressistes. L'Aped et CGé ont fait leur choix.

Compte rendu : Nathalie dV

1) Pour plus de détails sur les aspects pratiques du Pacte d'Excellence, voir www.pactedexcellence.be



Débat avec Joëlle Milquet, Jean-Pierre Kerckhofs (Aped) et Frédérique Mawet (CGé)



L'ouvrage que Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs et Philippe Schmetz publient en ce mois de septembre 2015 aux éditions Aden est un jalon important dans l'histoire de l'Aped. Sous le titre « Qu'as-tu appris à l'École ? », ils synthétisent vingt années de réflexion et de débats sur ce que signifie une vision progressiste de l'instruction et de l'éducation. A quoi doit servir l'École dans ce monde en crise(s) profonde(s) ? Simple mais vaste question, qui méritait une réponse à la fois forte et approfondie.

Plus que jamais, l'enseignement est l'objet de débats acharnés. D'un côté, les nostalgiques de l'École de Bon Papa, pour qui toute réforme s'apparente à une trahison, toute démocratisation à un « nivellement

par le bas ». En face, ceux qui estiment, parfois bien imprudemment, que l'école doit s'adapter à une société en évolution rapide ; ils veulent abandonner la « forme scolaire » classique, avec ses programmes de savoirs disciplinaires structurés, au profit d'un enseignement plus informel et plus individualisé, centré sur l'exercice des « compétences » et de la flexibilité. Entre ces deux camps, il y a les champions du réalisme et du consensus, les troupes de choc des cabinets ministériels, ceux qui promettent la révolution dans la continuité, le grand chambardement sans rien changer, l'École de l'excellence qui fera plaisir à tout le monde.

Mais une question essentielle reste systématiquement en dehors du débat : à quoi sert l'École ? Nul ne l'aborde, parce que tous considèrent la réponse comme évidente : nous envoyons les enfants à l'école afin qu'ils s'intègrent le mieux possible dans notre société ou, pour le dire autrement, afin que cette société fonctionne le mieux possible.

Les auteurs estiment qu'il faut prendre l'exact contre-pied de cette apparente évidence. La société actuelle nous entraîne tout droit vers des catastrophes sociales, environnementales, climatiques, économiques, culturelles et guerrières. L'éducation ne devrait donc pas viser à préserver cette société mais armer les jeunes pour la changer. L'École ne doit pas empêcher les jeunes de se révolter ; mais elle doit leur donner les moyens intellectuels de le faire autrement que par le Jihad en Syrie ou par la fuite dans drogue.

Cette conception éducative, visant à favoriser une citoyenneté résolument critique et active, est analysée ici dans toutes ses implications : en quoi se distingue-t-elle radicalement des autres discours sur l'éducation ? Quelles connaissances, quels savoir-faire, quelles valeurs implique-t-elle de transmettre et de développer ? Quelle place réserve-t-elle à une formation polytechnique ? Quelles pratiques pédagogiques suppose-t-elle ? Quelles transformations de la « forme scolaire » classique impose-t-elle ?

Depuis vingt ans qu'existe l'Aped, nous n'avons eu de cesse de stigmatiser les évolutions néfastes de l'École : les inégalités sociales, la dérive marchande, le sacrifice des savoirs aux compétences, la citoyenneté moutonnaire, les conditions de travail dégradées des professeurs, le définancement, ... Mais nous ne nous sommes pas contenté de formuler des critiques. Nous avons produit des projets de réformes, nombreux, audacieux : consacrer au moins 7% du PIB à l'Éducation, fusionner les réseaux, proposer une école au lieu d'attendre que les parents la choisissent, l'école commune jusqu'à 16 ans, l'école ouverte le soir, les week-end, un moratoire sur l' « approche par





compétences », des classes de 15 élèves en début de scolarité, etc.

Mais il y a encore plus important que ces questions « techniques ». Les structures du système éducatif, son mode d'organisation et de pilotage, le financement, les méthodes pédagogiques, ... tout cela n'a de sens qu'en fonction de la question éminemment plus fondamentale que pose ce livre : à quoi sert l'école ? Que faut-il y enseigner ? Quels savoirs, quels savoir-faire, quelles valeurs, quelles règles de comportement, l'École doit-elle transmettre ?

Ces questions-là ont toujours figuré au cœur de la réflexion politico-éducative de l'Aped. Le présent ouvrage en propose une synthèse. Ce faisant, les auteurs n'ont évidemment pas la prétention de clore le débat sur l'École ; ils veulent au contraire l'ouvrir enfin sur les questions essentielles.

Nico Hirtt ; Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, « Qu'as-tu appris à l'école. Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique », édition Aden, Bruxelles. 223 pages. Prix de vente : 16 €.

Cet ouvrage peut être commandé en ligne sur notre site internet : www.ecoledemocratique.org



Table des matières

Chapitre 1. Le tableau noir de l'École

- Les champions de l'inégalité scolaire
- Ce que PISA ne mesure pas
- Une enquête belge inquiétante
- Pourquoi faut-il choisir entre le latin et la plomberie ?
- Qui éduque nos enfants ?
- Ce que vous trouverez dans cet ouvrage

Chapitre 2. Qui a eu cette idée folle ?

- Quand éducation et formation étaient inséparables
- L'aliénation machiniste
- Invention d'une socialisation sans formation
- L'École, appareil idéologique d'Etat
- Formez ! Sélectionnez !
- Crises, compétences et compétition

Chapitre 3. Une institution pétrie de contradictions

- L'éducation du peuple et celle des autres
- Des fonctions contradictoires
- Surtout pas trop d'instruction...
- ...ni de formation polytechnique

Chapitre 4. Reproduire ou émanciper ?

- Quel est ce prince que vous me demandez de servir ?
- Le bilan désastreux du capitalisme moderne
- Un système voué à disparaître
- L'enseignement, sauveur suprême ?
- Pour changer le monde, il faut le comprendre
- Ecole et démocratie
- Instruire, éduquer et former

Chapitre 5. Savoir et comprendre pour agir

- Exprimer sa pensée, comprendre celle des autres
- Passé, présent : le cheminement des sociétés
- Citoyenneté critique : la conscience des racines de la pensée
- D'où viennent les richesses et où vont-elles ?
- Observer, déduire, comprendre
- Vivre dans son milieu : de sa rue à l'univers
- Rigueur, rationalité et plaisir des maths
- Les langues des autres, la langue de tous
- L'art, éveilléur de consciences

Chapitre 6. Réconcilier l'École et l'outil

- L'exemple des TIC, ou ce qu'il ne faut surtout pas faire
- La technologie et la mécanique de l'histoire
- Techniques et technologies de la vie quotidienne
- Les ateliers scolaires
- Cours théoriques et visites de sites de production
- Participation au travail productif

Chapitre 7. Unité théorie-pratique... en théorie

- Du savoir empirique au savoir théorique
- Savoir-faire et savoir pratique
- La pratique : source, sens, juge et destin du savoir
- Unité dialectique de la théorie et de la pratique

Chapitre 8. Unité théorie-pratique... en pratique

- L'école polytechnique dans la tradition marxiste
- Kerschensteiner et la Arbeitsschule
- L'éducation nouvelle c'est l'émancipation
- Quel constructivisme ?
- Le délire des compétences
- Ce que nous enseigne Vygotski

Chapitre 9. Tous capables !

- QI ou intelligences multiples ?
- De la pédagogie différenciée à la sélection
- Tous capables !
- Intelligence(s) et classes sociales
- Les héritiers
- Théorie et pratique pour tous

Chapitre 10. Une tout autre École

- Suffira-t-il d'interdire les échecs et les réorientations ?
- Repenser la collectivité éducative du XXI^e siècle
- L'école commune
- L'École ouverte sur la vie sociale, sur l'espace et sur le temps
- Reconnaître l'École, c'est la doter de moyens
- Tout cela est-il politiquement réaliste ?

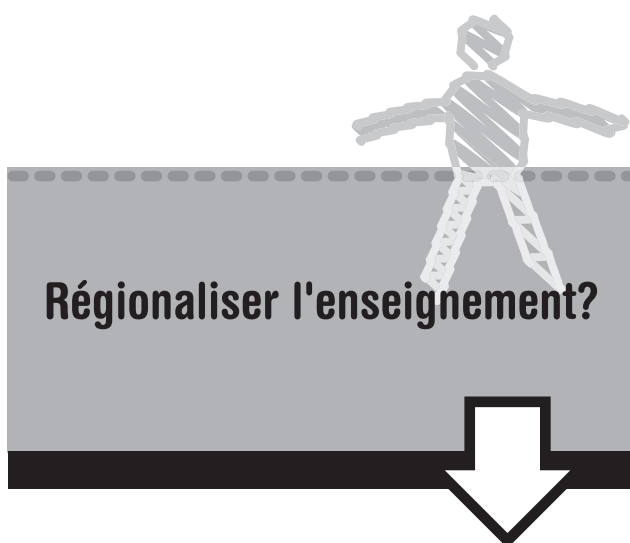


1° Nous n'avons jamais été favorables à la Communautarisation de l'enseignement. La Communauté Flamande consacre un budget par élève 20% supérieur à celui de la Communauté Française. Cette situation est inacceptable dans un pays qui se veut démocratique. C'est pourquoi, en tant qu'association présente au Nord et au Sud du pays, nous avons toujours été favorables à un enseignement géré au niveau fédéral

2° A défaut, nous ne verrions pas d'un mauvais œil la Régionalisation de l'enseignement. La situation actuelle a en effet pour conséquence que des jeunes Bruxellois habitant sur le même palier fréquentent des écoles organisées et financées de manières très différentes. La multiplication des PO ou fédérations de PO (pas loin d'une dizaine à Bruxelles !) et l'existence de deux pouvoirs de tutelle sont des facteurs inimaginables de complications. Dans la capitale de l'Europe, la prise en mains du problème de la pénurie de places est rendue quasiment impossible. Ainsi que la simple vérification de l'obligation scolaire. Nous pensons donc que la transformation des écoles bruxelloises en écoles bilingues dépendant de la seule Région serait un pas dans la bonne direction. Nous émettons néanmoins deux réserves importantes.

1) Il est absolument nécessaire qu'il s'agisse d'une vraie Régionalisation. Pas question que celle-ci soit intra-francophone et que les jeunes Bruxellois francophones se retrouvent sous la dépendance d'une COCOF désargentée

2) Nous ne partageons pas du tout les objectifs de Régionalisation avancés par les députés en question, soit la nécessité de « coller mieux au tissu économique wallon ou bruxellois ». Ils sous-entendent ainsi qu'une meilleure adéquation école-entreprise permettrait de créer de l'emploi, ce qui est faux. Surtout, ils oublient le rôle principal qu'une société qui se veut démocratique se doit d'assigner à son enseignement: permettre à tous les jeunes d'acquérir les connaissances et les compétences utiles pour comprendre la société et le monde dans lesquels ils évoluent afin d'être capables d'y impulser les transformations nécessaires



Suite aux prises de position récentes de députés libéraux, puis socialistes, en faveur de la suppression de la FWB et donc notamment en faveur de la Régionalisation de l'enseignement, l'Aped (Appel Pour une Ecole Démocratique) tient à exprimer ce qui suit.



**Le conflit israélo-palestinien
selon deux manuels scolaires
utilisés en Belgique**

UN PARTI PRIS INACCEPTABLE

PAR MICHEL STASZEWSKI

*La présente analyse critique concerne les deux manuels scolaires qui sont de loin les plus utilisés en Belgique francophone et, plus précisément, les volumes de ces manuels destinés à la sixième et dernière année de l'enseignement secondaire. Il s'agit de *FuturHist 6ème* (1), pour l'enseignement officiel (public), et de *Construire l'histoire, tome 4* (2) pour l'enseignement catholique. J'insiste toutefois sur le fait que cet article ne porte pas un jugement d'ensemble sur ces manuels (lesquels sont d'ailleurs tous deux le fruit de la collaboration de plusieurs auteurs) mais uniquement sur ce qui y est consacré au conflit israélo-palestinien.(3)*



Impossible neutralité

Aucun historien ni aucun professeur d'histoire ne peuvent prétendre à une totale impartialité. Les récits historiques sont des constructions humaines qui constituent des points de vue datés sur des événements ou des situations du passé. Le travail des chercheurs et l'enseignement des professeurs sont forcément tributaires de l'état de leurs connaissances (et donc de leurs limites), de leurs centres d'intérêt, des valeurs dont ils sont porteurs ; ces trois éléments interférant de plus les uns sur les autres. Il me semble par conséquent extravagant de demander à un professeur d'histoire qu'il soit « neutre »(4). Par contre, ce qui peut et doit à mon sens être exigé de tout historien et de tout professeur d'histoire ce sont l'honnêteté et la rigueur. L'honnêteté implique d'assumer publiquement sa subjectivité (de renoncer à toute prétention de neutralité), de ne pas omettre sciemment des éléments parce qu'ils seraient dérangeants pour l'intéressé-e et, bien sûr, de ne pas inventer des faits.

La rigueur suppose une documentation solide ainsi que l'analyse critique et comparée des sources.

Les auteurs de manuels d'histoire devraient, à mon sens, renoncer systématiquement à présenter une vision univoque des problèmes historiques qui tendrait à faire croire aux élèves que, sur telle ou telle question, il y aurait identité totale de vues entre tous les historiens. D'autant plus s'il est question d'un sujet aussi controversé que le conflit israélo-palestinien. Bien sûr, dans le cadre limité de ce type d'ouvrage, il n'est pas possible de présenter tous les points de vue existant parmi les chercheurs à propos des sujets abordés. Mais cela ne devrait pas empêcher de faire apparaître, par des exemples d'éléments contradictoires, qu'il n'y a pas de vérité définitive et incontestée en histoire (comme dans toute science d'ailleurs).



Pour ma part, cohérent avec ce qui vient d'être énoncé, tout en m'interdisant toute forme de prosélytisme, déontologiquement inacceptable (voir plus loin), j'assume devant mes élèves le fait que je suis un citoyen engagé, en particulier concernant le sujet abordé ici, tout en m'efforçant de le leur présenter le plus objectivement (honnêtement) possible. Plus concrètement, mon souci est de leur donner les moyens de comprendre ce conflit : quelles en sont les causes, les protagonistes, les enjeux actuels ; comment expliquer sa durée, la difficulté d'en sortir. Refusant de leur cacher que les réponses à ces questions font l'objet de débats, je mets à leur disposition une documentation qui reflète cette multiplicité de points de vue.



Parti pris

Si je prends la peine de rédiger une analyse critique de la manière dont le conflit israélo-palestinien est traité dans ces deux manuels⁽⁶⁾, c'est que je suis particulièrement choqué par le parti pris dont ont fait preuve les auteurs des pages concernées. Un parti pris qui ne devrait pas exister dans un livre scolaire digne d'une société démocratique : l'école n'a pas



pour mission d'endoctriner les élèves mais bien de les outiller intellectuellement pour les amener à penser par eux-mêmes. Cette accusation est sévère mais la suite de cet article démontrera qu'elle est justifiée.

La synthèse historique rédigée par les auteurs du manuel est un texte normatif⁽⁷⁾ : il présente le conflit israélo-arabe et plus particulièrement le conflit israélo-palestinien d'une manière catégorique et univoque. On y découvre pourtant de nombreuses assertions dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles ne font pas l'unanimité chez les historiens spécialisés. En voici des exemples.



Qui a fondé l'État d'Israël ?

« En 1948, un peuple sans terre, les Juifs, fonde un État indépendant : Israël ». Cette première phrase du paragraphe introductif offre déjà, pour le moins, matière à débat : les Juifs du monde entier constituent-ils un seul peuple⁽⁸⁾ ? Sont-ce « les Juifs » qui ont fondé cet État ? Ne serait-il pas plus exact de dire que cette fondation fut le résultat de l'action persévérante du mouvement sioniste, un courant politique particulier, minoritaire jusqu'à la fin des années 1930, et non pas des Juifs dans leur ensemble ?

Quelques lignes plus loin, on peut lire qu'après la Première Guerre mondiale, le Royaume-Uni, qui avait reçu de la Société des Nations un mandat pour administrer la Palestine, se trouva alors « confronté au conflit opposant deux peuples réclamant une même terre : les **Juifs de Palestine** et de la diaspora d'une part, les **Arabes palestiniens** d'autre part ». Les auteurs continuent ici à prétendre que ce sont les Juifs dans leur ensemble (« les Juifs de Palestine et de la diaspora ») qui revendiquaient la Terre de Palestine.

Les caractères gras (qui sont le fait des auteurs⁽⁹⁾) mettent en évidence une soi-disant opposition entre les Juifs et les Arabes de Palestine. Je mets au défi quiconque de prouver que les Juifs de Palestine (qui constituaient environ 5 % de la population totale de ce territoire à la fin du XIX^e siècle, avant le début de l'immigration de juifs européens) se sont unis aux Juifs venus d'Europe pour revendiquer la Terre de Palestine.

Le mouvement sioniste⁽¹⁰⁾ est une création européenne. Ce n'est que bien plus tard, après la guerre israélo-arabe de 1948-1949, que l'idéologie sioniste a commencé à se propager au sein des communautés juives du monde arabe.



1945-1949

Voici ce que les auteurs écrivent concernant ce qui s'est passé en Palestine entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et 1949 : « **Après 1945, la Grande-Bretagne décide de renoncer à son mandat. L'ONU propose alors un plan de partage de la Palestine, que les Palestiniens rejettent. Pourtant l'indépendance de l'État d'Israël est proclamée le 14 mai 1948. Immédiatement les armées égyptienne, transjordanienne, syrienne, libanaise et irakienne interviennent militairement aux côtés des Palestiniens. C'est la première guerre israélo-arabe. Elle se termine en faveur d'Israël qui agrandit le territoire concédé par le plan de partage. Les Palestiniens quittent massivement le pays** ».

C'est pour le moins laconique... et obscur. Pourquoi le Royaume-Uni a-t-il renoncé à son mandat ? Que contenait le plan de partage ? Pourquoi les Palestiniens l'ont-ils rejeté ? Les dirigeants sionistes l'ont-ils accepté ? Qui a proclamé l'indépendance de l'État d'Israël le 14 mai 1948 ? Dans quel contexte historique ?

Cette période-clé et particulièrement dramatique du conflit méritait à coup sûr un développement plus important susceptible de faire comprendre les raisons de l'opposition irréductible entre les aspirations des Palestiniens et celles des Juifs sionistes. D'autant plus que les événements de cette période sont abondamment documentés.⁽¹¹⁾

Ces lignes occultent les faits majeurs suivants, qui détermineront pourtant l'avenir :

- Si les dirigeants sionistes ne se sont pas formellement opposés au plan de partage, dans les faits ils ne l'ont pas respecté puisque qu'en 1949, à l'issue du premier conflit israélo-arabe, ils occupaient non pas 55 % du territoire de la Palestine (ce que prévoyait le plan de partage) mais bien 78 % de ce territoire et que ces territoires pris sur ce qui devait constituer l'État arabe n'ont jamais été rendus aux Palestiniens.

- « *Les Palestiniens quittent massivement le pays* » : l'endroit où cette phrase est placée suggère que le départ massif des Palestiniens a suivi la victoire israélienne. De plus, rien n'est dit des circonstances de ce départ. Les études des historiens consacrées à ce sujet, notamment celles des historiens israéliens, sont pourtant convergentes. Elles ont établi les faits suivants : le départ massif des Palestiniens des territoires attribués aux Juifs dans le cadre du plan de partage ainsi que des territoires conquis par les forces armées sionistes en 1948 et 1949 est essentiellement

le résultat d'expulsions systématiquement organisées par ces forces armées ou de la fuite éperdue de civils terrorisés par les nouvelles des massacres commis par des groupes armés sionistes. Ces expulsions et ces massacres ont commencé avant l'entrée en guerre des armées des États arabes voisins, le 15 mai 1948. C'est, par exemple, le 9 avril 1948 que fut perpétré la plus meurtrière de ces tueries, celle dont furent victimes les habitants du village de Deir Yassine situé près de Jérusalem. Au moment de l'entrée en guerre des armées arabes, environ 400.000 Palestiniens avaient déjà « quitté » les territoires contrôlés par les forces armées sionistes.

- Pour obtenir son admission à l'O.N.U. (11 mai 1949), le jeune État d'Israël s'était engagé à accepter le retour des exilés. Cet engagement resta lettre morte, ce qui fut à l'origine du « problème des réfugiés » (entre 750.000 et 800.000 en 1949). Ces exilés et leurs descendants sont plus de cinq millions aujourd'hui.



Terrorisme

Il est question, à plusieurs endroits, de terrorisme ou d'« attentats terroristes ». Ces mots ne sont pas définis (!) mais selon les auteurs ils sont exclusivement le fait de Palestiniens. Ce que suggèrent non seulement le texte de synthèse des auteurs des manuels mais aussi un graphique, de source gouvernementale israélienne, présentant l'évolution du « nombre de décès dus à des actes terroristes sur le territoire d'Israël dans ses frontières de 2000 »⁽¹²⁾.

De terrorisme israélien, il n'est nulle part question. Pourtant, si on accepte la définition factuelle de Pascal Boniface⁽¹³⁾, il ne fait aucun doute que, tout au long de leur histoire, le mouvement sioniste d'abord, l'État d'Israël ensuite se sont aussi rendus coupables à maintes reprises de ce type d'actions. Pourquoi l'ignorer ?



Opération « paix en Galilée »

« *Pour assurer sa sécurité, Israël lance l'opération « paix en Galilée » en 1982* » : il n'est pas précisé en quoi consistait cette « opération » (invasion et occupation du Liban jusqu'à Beyrouth) et cette manière d'« assurer » la sécurité d'Israël n'est pas du tout questionnée. Pas plus que la question essentielle de savoir pourquoi l'État d'Israël vit dans l'insécurité.



Le destin des « Accords d'Oslo »

Il n'est pas mentionné que ces accords, signés en 1993, devaient déboucher sur une paix définitive cinq ans plus tard. Les auteurs affirment sans aucune autre précision que « **les engagements pris à Oslo ne sont pas entièrement respectés** ». Ils attribuent le blocage du « processus de paix » à « la montée des partis radicaux dans les deux camps » (sans aucune précision sur ce qu'on entend par là ni sur ce qui pourrait avoir causé cette « montée des partis radicaux ») ; à « la complexité de certaines questions comme le retour des réfugiés palestiniens » (aucune explication n'est donnée quant à cette supposée complexité) ; à « la poursuite de la colonisation israélienne en Cisjordanie », ce point n'intervenant qu'en troisième position. Aucune information n'est donnée sur l'ampleur de cette colonisation, sur ses conséquences pour la vie quotidienne des Palestiniens, ni à propos de la responsabilité des gouvernements israéliens successifs dans cette affaire. De quoi laisser croire aux lecteurs que la colonisation de la Cisjordanie n'a été que l'affaire de « partis radicaux », en particulier religieux et que les gouvernements israéliens successifs ont fait tout ce qu'ils ont pu pour la limiter. C'est ce que suggère fortement le commentaire qui accompagne une carte intitulée « Israël et les territoires palestiniens en 2006 »⁽¹⁴⁾ : « Les colonies juives se sont multipliées dans les territoires occupés depuis la guerre des Six jours en 1967. La majorité des colons sont orthodoxes ou ultra-orthodoxes ; leur croissance démographique est largement supérieure à celle d'Israël. Ils considèrent que les territoires occupés font partie de la terre promise par Dieu et leur reviennent de droit. Depuis 2004, le Gouvernement israélien a entrepris de démanteler les colonies de la bande de Gaza ainsi que certaines implantations en Cisjordanie. » Cette dernière assertion est illustrée par une photo montrant des policiers et des soldats israéliens aux prises avec des colons religieux dans la « colonie juive non autorisée par l'État d'Israël » d'Yitzhar en Cisjordanie, en mai 2004⁽¹⁵⁾.

Outre le fait qu'il n'est pas vrai que la majorité des centaines de milliers de colons sont « orthodoxes ou ultra-orthodoxes » malgré « leur croissance démographique largement supérieure à celle d'Israël » (tiens, un autre « péril démographique »), les travaux des historiens ont démontré à quel point, depuis 1967, tous les gouvernements israéliens ont été activement impliqués dans cette colonisation⁽¹⁶⁾. Et plus de dix ans après l'intervention musclée dont témoigne la photo, la colonie « non autorisée » d'Yitzhar existe toujours et continue à se développer.



La « barrière de sécurité »

Dans le paragraphe introductif au dossier documentaire⁽¹⁷⁾ il est fait mention, entre guillemets, d'une « clôture de sécurité », sans mentionner qu'il s'agit d'une appellation utilisée par les officiels israéliens. Dans la même phrase, cette « clôture » est appelée barrière de sécurité, sans guillemets. Son but, d'après les auteurs des manuels : « empêcher les infiltrations palestiniennes sur le territoire d'Israël ». Il n'est pas précisé qu'il s'agit là du but proclamé de cette construction selon les autorités israéliennes mais qu'il est contesté par les Palestiniens et par de nombreux observateurs étrangers, qui y voient plutôt un moyen d'annexer de nouveaux territoires de Cisjordanie et de s'approprier leurs ressources en eau.

La phrase suivante donne un bilan officiel israélien qui tend à démontrer le bien-fondé de l'édification de cette « barrière de sécurité » : « Selon un rapport du ministère des Affaires étrangères israélien, ce mur serait efficace, puisque le nombre d'attentats-suicides serait passé de 60 en 2002 à 5 en 2006 ». Nulle trace, ni d'un point de vue critique sur cette « analyse », ni même du fait que cette barrière a été érigée dans les territoires occupés et non en territoire israélien et que sa construction a, pour cette raison, été condamnée en octobre 2003 par une résolution de l'Assemblée générale de l'O.N.U. par 144 voix pour et 4 contre ; que, constatant que les dirigeants israéliens ne tenaient aucun compte de cette résolution, l'Assemblée générale a saisi la Cour internationale de justice de la Haye ; que, dans son jugement, celle-ci a exigé le démantèlement de cette « barrière »⁽¹⁸⁾ et que ce jugement a été appuyé par une nouvelle résolution de l'Assemblée générale de l'O.N.U. votée massivement⁽¹⁹⁾ le 20 juillet 2004.



Le problème de l'eau

Un tableau comparatif⁽²⁰⁾ et son commentaire mettent en évidence, d'une part, le fait que la quantité d'eau douce renouvelable disponible par an et par habitant a considérablement diminué en Israël entre 1950 et 2003, d'autre part le fait que les Libanais et les Syriens disposent de beaucoup plus de cette ressource vitale par habitant que les Israéliens. Le commentaire attire aussi l'attention sur le fait qu'une partie importante de l'approvisionnement en eau douce d'Israël dépend de rivières naissant en Syrie ou au Liban.



Mais ni les limites du territoire israélien considéré, ni la répartition de l'eau entre Israéliens (y compris ceux qui vivent dans des colonies) et Palestiniens des territoires occupés de Cisjordanie et de Gaza ne sont mentionnées. Alors que des publications tout à fait fiables et non confidentielles ont mis en évidence les inégalités énormes existant dans ce domaine entre Israéliens et Palestiniens de Cisjordanie et, plus encore, de Gaza qui pâtissent d'un manque considérable d'eau potable⁽²¹⁾. On pourrait y ajouter le cas du plateau syrien du Golan, occupé par Israël depuis 1967 où l'inégalité en matière d'accès à l'eau douce entre la population autochtone et les colons juifs est également flagrante.



Le « péril démographique »

Un autre tableau⁽²²⁾, provenant de la même source que le précédent, nous apprend que le taux de fécondité des femmes arabes vivant sur le territoire israélien (dont les limites ne sont pas indiquées, une fois de plus) est nettement supérieur à celui des Juives. Il est de plus précisé que cette forte fécondité des Arabes concerne seulement les musulmanes. Une note des auteurs des manuels nous indique que les taux de fécondité des femmes des États arabes voisins d'Israël (Égypte, Syrie, Jordanie) est également supérieur à celui des femmes israéliennes et que c'est à Gaza qu'il est le plus élevé: les femmes y accouchent en moyenne plus de deux fois plus que les femmes juives israéliennes.

Les auteurs du manuel n'en tirent aucune conclusion. Mais il saute aux yeux que ces chiffres sont là pour suggérer que le « caractère juif » de l'État d'Israël est menacé par la surnatalité « arabe » et tout particulièrement « musulmane » et que, de surcroît, de plus en plus d'« Arabes » se pressent aux frontières d'Israël.



Le Hamas

On ne trouve dans ce manuel qu'un seul texte émanant d'une source palestinienne. Il s'agit d'extraits de la Charte du Hamas, datant de 1988⁽²³⁾. Il n'est accompagné d'aucun commentaire susceptible de le replacer dans son contexte historique (naissance du Hamas alors qu'éclatait ce qu'on appellera la « première Intifada »). Ce texte dont personne ne niera qu'il contient des passages virulemment antisémites, même s'il n'a pas été officiellement renié par les dirigeants actuels de ce mouvement, est largement obsolète si on en juge par d'importantes prises de

position politiques ultérieures du Hamas telles que son programme électoral (2005), son projet de « programme de gouvernement d'union nationale » (mars 2006) et la plate-forme gouvernementale présentée par le Premier ministre Ismail Haniyeh au nouveau parlement le 27 mars 2006. Dans ces deux derniers textes, rédigés après la surprenante et nette victoire électorale du Hamas aux élections législatives palestiniennes de janvier 2006, il apparaît clairement que le Hamas était prêt à accepter une « trêve de longue durée » en cas de création d'un État palestinien sur les territoires palestiniens conquis par Israël en 1967⁽²⁴⁾. En 2010, Khaled Mechaal, le leader du Hamas, déclarait d'ailleurs que la Charte est « un document historique qui n'est plus pertinent mais qui ne peut pas être changé pour des raisons internes ».

Le choix de ce seul document d'origine palestinienne, présenté sans mise en contexte, n'est évidemment pas innocent : il permet de diaboliser le Hamas (et indirectement les nombreux électeurs palestiniens qui ont voté pour ses candidats en janvier 2006), de continuer à suggérer qu'il s'agit d'un « mouvement terroriste » avec lequel aucun dialogue n'est possible et de lui attribuer une responsabilité majeure dans le « blocage du processus de paix ».

Dans le document qui suit dans Construire l'Histoire⁽²⁵⁾ Le Hamas et le Djihad islamique⁽²⁶⁾ sont





présentés comme les principaux obstacles à un règlement négocié du conflit, pourtant souhaité par le Président de l'Autorité palestinienne, Mahmoud Abbas.



Pour conclure

L'analyse détaillée qui précède prouve à suffisance, me semble-t-il, le manque de rigueur intellectuelle et la partialité des auteurs des pages consacrées au conflit israélo-palestinien dans ces deux manuels scolaires. Mais de quel parti pris s'agit-il exactement ?

Un point de vue sioniste « de gauche » (27)

Les mots « sionisme » et « sioniste » sont complètement absents. Sous couvert d'une présentation objective des événements par les auteurs et à travers un choix de documents qui pourrait paraître à première vue « équilibré » (parce que des avis divergents s'y côtoient), c'est pourtant un point de vue clairement sioniste qui se manifeste. En voici la preuve.

Le fait de considérer l'ensemble des Juifs du monde, y compris ceux qui étaient établis en Palestine avant le début de l'arrivée des sionistes, comme faisant partie d'un même peuple, unanimement désireux de créer un État juif en Palestine (voir ci-avant « *Qui a fondé l'État d'Israël ?* ») relève sans aucun doute d'une conception sioniste selon laquelle le sionisme serait le « mouvement de libération nationale du peuple juif ». Il en est de même de l'obsession démographique dont il a été question dans le paragraphe que j'ai intitulé « le péril démographique » : convaincus que l'antisémitisme ne peut être éradiqué, les sionistes pensent que le meilleur moyen de s'en préserver efficacement est la création d'un État-refuge destiné à accueillir tous les Juifs du monde qui le souhaiteraient, et tout particulièrement ceux qui seraient victimes de persécutions antisémites. Pour ceux des sionistes qui se veulent démocrates (c'est le cas de la majorité d'entre eux), pour que soit préservé le « caractère juif » de cet État, il faut à tout prix que les Juifs y restent majoritaires. Cette peur de l'Autre, qui débouche sur la volonté de s'en séparer, leur a fait accepter et même défendre la construction de la « barrière de sécurité » considérée comme un moyen efficace « *d'empêcher les infiltrations palestiniennes* » ; ce que le texte des auteurs avalise sans aucun recul, comme on l'a vu.

Dans les dossiers documentaires, deux textes émanent de Juifs israéliens⁽²⁸⁾. Ils sont tous deux sionistes, l'un d'extrême-droite, l'autre « de gauche ». Le premier, Arieh Eldad, député, membre du parti « Union nationale », est partisan de l'annexion à l'État d'Israël de toute la Cisjordanie, parce qu'il considère que ce territoire fait partie de la « patrie historique des Juifs »

mais aussi pour des raisons de sécurité, parce qu'on ne peut pas, selon lui, faire confiance aux Arabes. Le second, Amos Oz, écrivain et journaliste, fut un des co-fondateurs, en 1978, du mouvement « La paix maintenant » qui s'oppose aux colonies de peuplement juives. Notons toutefois qu'il n'a condamné ni l'agression israélienne contre le Liban en 2006 ni les attaques sur Gaza de 2009, 2012 et 2014. Dans son texte, tout en se proclamant partisan de la création d'un État palestinien « *sur l'ensemble des territoires aujourd'hui occupés, moyennant éventuellement des ajustements de frontière mineurs et réciproques* », il condamne énergiquement ceux qui remettent en question la légitimité de l'État d'Israël en tant qu'État juif, qui ne peuvent être, selon lui que des musulmans fanatiques qui rêvent « *de détruire Israël et chasser les Juifs de leur terre* ».

Ce point de vue d'un sioniste « de gauche » semble bien partagé par les auteurs de nos deux manuels puisque dans leurs textes⁽²⁹⁾ ils décrivent la multiplication des colonies juives en Cisjordanie, qu'ils attribuent aux « *partis radicaux* » et, en particulier, aux colons « *orthodoxes* » ou « *ultra-orthodoxes* », comme le principal obstacle à la paix.



Des omissions révélatrices

Le caractère tendancieux de la manière dont le conflit israélo-palestinien est traité dans ces deux manuels, se révèle aussi par des absences.

D'abord celle de points de vue non sionistes ou anti-sionistes autres qu'« éradicateurs » : on peut très bien être partisan de la « désionisation » de l'État d'Israël, autrement dit de sa transformation d'un État juif (dans lequel les non-juifs sont forcément discriminés) en une démocratie où tous les citoyens sont traités sur un pied d'égalité, tout en s'opposant à ce que les Juifs israéliens soient chassés de ce pays et même en revendiquant pour eux le maintien de droits nationaux à l'égal des Palestiniens. Un tel point de vue, pourtant fort répandu, est totalement absent de ces manuels.

S'il est question des **ennemis** extérieurs de l'État israélien⁽³⁰⁾, rien n'est dit de ses soutiens extérieurs et en particulier des rôles fondamentaux joués par les États européens et par les États-Unis dans le conflit israélo-palestinien au moins depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Comment sans cela comprendre l'impunité dont jouit depuis si longtemps l'État israélien malgré ses violations constantes du Droit international ? Mais comme rien n'est dit non



plus de ce non-respect du Droit...

... Car il n'est pas question non plus, ni des conditions de vie des Palestiniens sous occupation en Cisjordanie, ni du blocus de la bande de Gaza (extrêmement sévère depuis l'évacuation des colonies juives de ce territoire en 2005) et de ses conséquences terribles pour ses habitants, ni de la manière dont sont traités les très nombreux prisonniers politiques palestiniens.

J'arrête ici cette liste d'omissions qui n'est bien sûr pas exhaustive mais qui, en l'état, me semble suffisamment révélatrice d'un grand manque d'empathie pour l'interminable drame vécu par le peuple palestinien.

Michel Staszewski,

professeur d'histoire dans le secondaire, formateur de professeurs d'histoire, collaborateur scientifique du service des sciences de l'éducation de l'ULB.

1) Didier Hatier, Namur, 2012.

2) Didier Hatier, Namur, 2008.

3) A noter : Histoire. Jalons pour mieux comprendre, de B. BOU-LANGÉ, M. COLLE et coll. (Bruxelles, de Boeck, 2013), ouvrage destiné aux classes de troisième, quatrième, cinquième et sixième années secondaires, ne traite pas du tout de ce conflit.

4) J'estime d'ailleurs qu'il en est de même pour tout enseignant quelle que soit sa spécialité.

5) Et, en l'occurrence, devant vous, lecteur-lectrice.

6) Les textes des auteurs ainsi que les documents choisis sont presque intégralement les mêmes dans les deux manuels. C'est pourquoi mon propos vaut aussi bien pour l'un que pour l'autre.

7) Dans les dossiers « Repères », n° 95 pp. 242-243 dans FuturHist et n° 99 pp. 256-257 dans Construire l'Histoire.

8) Le Petit Robert donne la définition qui suit du mot « peuple » : ensemble d'êtres humains vivant en société, habitant un territoire défini et ayant en commun un certain nombre de coutumes, d'institutions » (Le Nouveau Petit Robert 2010, p. 1879).

9) Le texte des auteurs des deux manuels est truffé de mots en caractères gras. Dans toutes les citations extraites de ces textes, j'ai reproduit telle quelle cette façon de mettre en évidence certains mots ou groupes de mots.

10) Dont le but était de créer un État-nation destiné à accueillir les Juifs du monde entier, censé les mettre ainsi à l'abri de toute discrimination ou persécution antisémites.

11) Cf. entre autres : A. GRESH. et D. VIDAL, Palestine 47. Un partage avorté, Éd. Complexe, Bruxelles, 1987 / D. VIDAL, Le péché originel d'Israël. L'expulsion des Palestiniens revisitée par les « nouveaux historiens » israéliens, EVO et Éd. de l'Atelier, Bruxelles-Paris, 1998 et Comment Israël expulsa les Palestiniens (1947-1949), éd. de l'Atelier, Paris, 2007.

12) Document 6 p. 162 dans Construire l'histoire et document 6 p. 126 dans FuturHist.

13) « Le terrorisme serait un acte de violence politique (il n'est pas dicté par des motivations criminelles), recourant à la violence (il ne s'agit pas simplement de propagande, de débats idéologiques) et s'en prenant de façon indiscriminée à des civils

(les forces armées de l'adversaire ne sont pas spécifiquement visées) afin d'obtenir un résultat politique. » (P. Boniface, 50 idées reçues sur l'état du monde, A. Collin, Paris, 2007, pp. 145-146 ; cité in FuturHist 6ème, p. 145). Pascal Boniface dirige l'Institut de relations internationales et stratégiques (IRIS) à Paris.

14) Document 1 p. 160 dans Construire l'Histoire et p. 124 dans FuturHist.

15) Document 2 p. 160 dans Construire l'Histoire et p. 124 dans FuturHist. Le document 4 p. 25 dans FuturHist va dans le même sens : les colons « fanatiques religieux » y sont présentés comme le principal obstacle, du côté israélien, à une solution négociée du conflit israélo-palestinien.

16) Cf. par exemple I. ZERTAL et A. EL DAR, Les seigneurs de la terre. Histoire de la colonisation israélienne des territoires occupés, Seuil, Paris, 2013.

17) p. 160 dans Construire l'Histoire et p. 124 dans FuturHist.

18) Extrait du jugement (9 juillet 2004) : « L'édification du mur qu'Israël, puissance occupante, est en train de construire dans le territoire palestinien occupé, y compris à l'intérieur et sur le pourtour de Jérusalem-Est, et le régime qui lui est associé, sont contraires au droit international ».

19) Par 150 voix pour, 6 contre et 10 abstentions.

20) Document 10, p. 163 dans Construire l'Histoire et p. 127 dans FuturHist. Ce tableau est extrait de F. ENCEL et F. THUAL Géopolitique d'Israël, Paris, Seuil, 2006, p. 125.

21) Cf. par exemple, P ; LEMARCHAND et L. RADJ, Israël/Palestine demain. Atlas prospectif, éd. Complexe, Bruxelles, 1996 ou M. BÔLE-RICHARD, Israël. Le nouvel apartheid, Les Liens qui Libèrent, France, 2013.

22) Document 9, p. 163 dans Construire l'Histoire et p. 127 dans FuturHist.

23) Document 7, p. 162 dans Construire l'Histoire et p. 126 dans FuturHist.

24) Cf. P. DELMOTTE, Le Hamas et la reconnaissance d'Israël, in Le Monde diplomatique, janvier 2007.

25) Extrait de D. LAGARDE, Mahmoud Abbas, un président pour la paix ?, in L'Express, 31/1/2005, p. 7 (document 8 p. 162).

26) Mouvement politique palestinien islamiste moins puissant que le Hamas, prônant la lutte armée contre Israël.

27) Je mets le mot « gauche » entre guillemets car, comme nous allons le voir, dans ce contexte, il n'a pas du tout le sens qu'on donne généralement à ce mot en Europe.

28) Documents 3 et 5 p. 161 dans Construire l'Histoire et documents 3 et 4 p. 125 dans FuturHist.

29) Voir pp. 160 et 257 dans Construire l'Histoire et pp. 124 et 243 dans FuturHist.

30) En particulier dans un texte de Daniel C. Kurtzer, ambassadeur des États-Unis en Israël de 2001 à 2005 (document 11, p. 163 dans Construire l'Histoire et p. 127 dans FuturHist.



COUPS DE GUEULE

LES TIC(E): IMMORALES ET ANTI-ÉCOLOGIQUES

PAR BERNARD LEGROS

Nous publions de nouveau cet article, malencontreusement amputé de sa conclusion dans le numéro 63.

L'offensive ministérielle en faveur des technologies de l'information et de la communication à l'école (TICE) a été relayée par Le Soir du 2 septembre 2015 (p. 22). Joëlle Milquet, initiatrice d'un « Pacte pour un enseignement d'excellence », parle de « transition digitale », comme on parle de transition écologique ou énergétique. Sans doute croit-elle que toutes ces transitions sont compatibles entre elles, que l'on peut développer à tout-va l'équipement informatique et numérique des établissements tout en respectant l'environnement et en économisant les ressources fossiles ? Nous n'aborderons pas ici la question consistant à savoir si les TICE apportent réellement une plus-value pédagogique — ce dont personnellement je doute — mais nous regarderons cette fois froidement la réalité physique en face. L'empreinte écologique des objets numériques⁽¹⁾ est tout simplement insoutenable à terme, de leur input — extraction de grandes quantités de matières premières, dont des terres rares — à leur output — émissions de gaz à effet de serre, substances toxiques lâchées dans la nature, production de millions de tonnes de déchets électroniques difficilement recyclables. La demande énergétique des TIC progresse rapidement. Leur utilisation passe de plus en plus par les data centers, gigantesques sites de stockage informatique, dont certains chercheurs estiment qu'ils représentent 1,5% de la consommation totale d'électricité, soit l'équivalent de trente réacteurs nucléaires, sans parler de la nécessité de les refroidir vingt-quatre heures sur vingt-quatre par la climatisation, gourmande en pétrole. Pour rappel, les perspectives du réchauffement climatique sont dramatiques à moyen terme. Si l'on veut éviter un emballement, il faudrait laisser dès à présent 80% des fossiles dans le sol, ce qui entraînerait un bouleversement total de nos modes de vie axés sur un confort que nous voyons comme un droit inaliénable. Qui est prêt ?

Comme si cette catastrophe écologique annoncée ne suffisait pas, passons maintenant au volet social. Pour nous fournir en matériel électronique, des centaines de milliers de personnes (dont des enfants) travaillent dans un régime de quasi-esclavage à l'autre bout de la planète. Chaque tablette, chaque smartphone, chaque écran est éclaboussé de leur sang ! Comment ne pas se hérissier en entendant des acteurs de l'enseignement — du ministère aux directions en passant par les enseignants — parler du « droit de tous les élèves à maîtriser l'environnement numérique » ? Et qu'importe si les TICE « représentent un moyen de lutter contre le décrochage et l'échec scolaire ». Pour le bien-être (?) des têtes blondes occidentales, ils ne



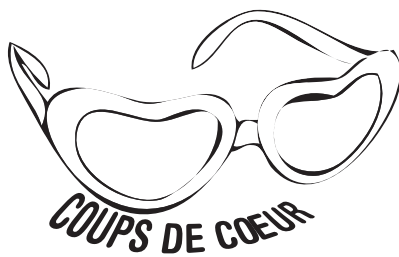


semblent pas dérangés que d'autres têtes (elles, pas blondes) soient sacrifiées ailleurs sur l'autel du libéralisme économique. Le capitalisme mondialisé est une atrocité, on le sait et le répète. Si ses grands prêtres portent une lourde responsabilité, c'est avant tout notre consommation qui entretient ce système par beaucoup honni... contradiction flagrante ! Comme disait le regretté Coluche, « Quand on pense qu'il suffirait que les gens ne les achètent plus pour que ça se vende pas ! ». Que la ministre me considère d'ores et déjà comme un refuznik, je ne suivrai pas les formations prévues pour donner aux enseignants « toutes les cartes nécessaires pour gérer la transition

vers un enseignement plus informatisé ». Et j'espère bien ne pas être le seul. Plus que jamais : pas de TIC dans les écoles !(2) C'est une question morale. BL

1) Cf. Fabrice Flipo, Michelle Dobré et Marion Michot, *La face cachée du numérique. L'impact environnemental des nouvelles technologies*, éd. L'Echappée, 2013.

2) Pour un argumentaire complet de nos collègues français, lire « No-TICE pour le collège » : http://www.piecesetmain-doeuvre.com/spip.php?page=resume&id_article=741



Ce samedi 14 novembre, environ 400 personnes étaient présentes aux « 8 Heures pour l'École Démocratique » organisées par l'Aped à l'occasion de son vingtième anniversaire. Succès de foule donc. Mais succès aussi en ce qui concerne la qualité des ateliers et des débats

