démocratique



Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°67, septembre 2016 • 3 euros

Mal nommer un objet, c'est ajouter au malheur de ce monde Albert Camus

Lutter contre les discriminations? E Certes! Et contre les inégalités?

APED/OVDS: École et luttes sociales - Liège, le samedi 15 oct. 2016

BELGIQUE: Ce qu'un écolier peut endurer

COUPS DE CŒUR

COUPS DE GUEULE

CITATION: Noam Chomsky

28



Alleneedes/Vibiotaines 083 | Bit 66 |
B-1160 Bruxelles
Tél.: +32 (02) 735 21 29
Couriel: 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'abréger 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

Un CAT d'école...

Une société ne peut se prétendre démocratique que si elle remplit au mois trois conditions.

Premièrement, il lui faut des lois et des institutions organisant l'expression de la souveraineté populaire: parlements, assemblées, conseils, soviets, élections, référendums ou votations...

Deuxièmement, il faut que le champ d'action de ces institutions aille au-delà du choix de la couleur des poteaux de signalisation routière ; elles doivent donc disposer d'un pouvoir réel, dans les domaines essentiels de la vie collective.

Enfin, troisièmement, il faut que tous les membres de la société jouissent de la capacité de participer pleinement à la vie démocratique, donc d'en appréhender les enjeux et les débats dans toute leur complexité.

Admettons que la première de ces conditions soit à peu près remplie dans la plupart des pays dits «développés» (quoiqu'on puisse s'interroger sur la légitimité démocratique d'institutions comme la Commission et le Conseil européen...)

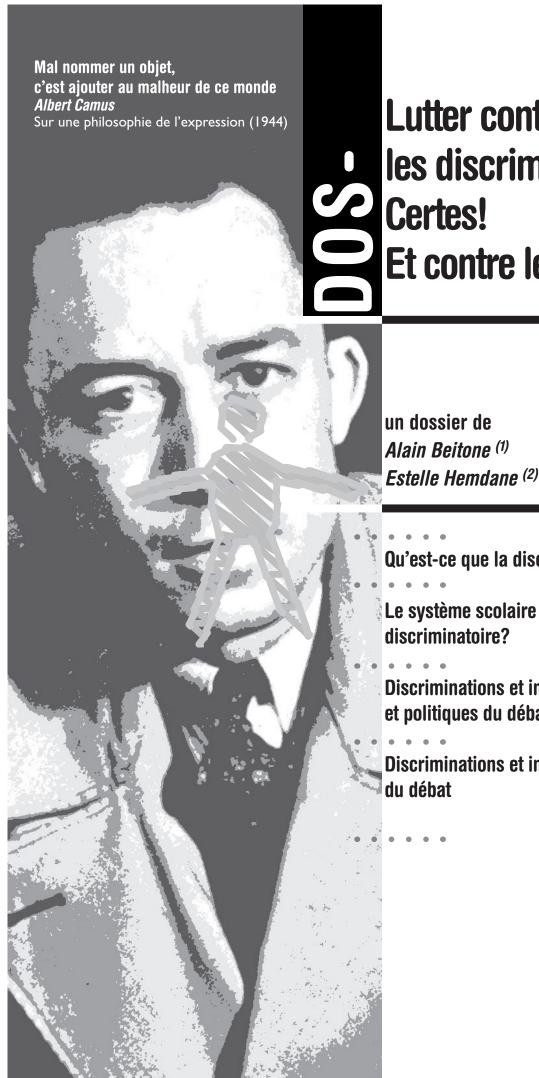
En revanche, l'actualité vient encore de nous rappeler douloureusement que la deuxième condition fait totalement défaut. Quelqu'un se souvient-il que le peuple belge ait donné aux actionnaires de Caterpillar l'ordre ou l'autorisation de licencier 2.200 personnes et de menacer l'emploi de 3000 autres? L'économie, la finance, la création et la suppression d'emplois, bref le travail, la production et la répartition des richesses, tous ces fondements matériels de notre vie collective, échappent complètement au jeu de la démocratie. Du fait de sa concentration et de sa mobilité, le Capital jouit d'un pouvoir bien plus grand que celui de n'importe quel gouvernement, de n'importe quel État, de n'importe quelle institution locale, nationale ou supranationale.

Nous ne vivons donc pas en démocratie mais en dictature.

La troisième condition énoncée ci-dessus, celle qui relève de l'École, n'en devient pourtant que plus cruciale encore. Car à défaut de permettre l'exercice d'un droit démocratique inexistant, l'éducation peut et doit, dès maintenant, être une arme dans la conquête de cette démocratie.

Les tout premiers travaux du Pacte pour un Enseignement d'Excellence avaient pu donner l'espoir qu'on se dirigerait vers une grande ambition de ce genre. Hélas! De déclaration ministérielle en communiqué des patrons de réseaux, les baudruches se dégonflent les unes après les autres. Non, ce pacte-là ne nous rapprochera pas beaucoup de cette génération «tous travailleurs, tous intellectuels» dont les progressistes rêvent depuis l'aube du XIXe siècle. Or c'est bien de cela qu'il s'agit: produire un citoyen qui pourra appréhender le monde dans toutes ses dimensions, qui pourra analyser les mécanismes par lesquels s'exerce le pouvoir des financiers sur notre vie quotidienne, qui pourra concevoir d'autres façons d'organiser le travail et de répartir les richesses, qui pourra comprendre suffisamment les techniques et l'histoire, les sciences et la géographie, l'économie et les mathématiques, la pratique productive et la théorie de la production, pour penser un monde où la division du travail ne sera plus l'exploitation d'une classe par une autre, où le développement ne sera plus synonyme d'inégalités, de gaspillages et de catastrophes environnementales. Bref, un citoyen capable de penser un monde où le travailleur de Caterpillar, sa famille et ses enfants, ne devront plus subir la dictature de quelques actionnaires.

Nico Hirtt



Lutter contre les discriminations? Et contre les inégalités?

Qu'est-ce que la discrimination?

Le système scolaire français est-il

Discriminations et inégalités: les enjeux sociaux et politiques du débat

Discriminations et inégalités: les enjeux scolaires



En février 2016, l'académie de Créteil a publié un rapport sur la question des discriminations. Ce texte appelle selon nous un certain nombre de commentaires et doit susciter le débat.

Dans un premier temps, nous nous efforçons de préciser le vocabulaire en rappelant les définitions juridiques et sociologiques du terme « discrimination». Nous nous centrons, dans la suite de l'article, sur la question de la discrimination ethno-raciale.

Dans un second temps, nous nous demandons si le système scolaire est discriminatoire. Nous faisons référence à de nombreux travaux dont les hypothèses de départ et les méthodologies diffèrent. Il s'en dégage une conclusion assez nette : on ne peut pas parler de discrimination au sens juridique (ou de façon exceptionnelle) et l'influence de la discrimination systémique sur les écarts de réussite scolaire est faible. Ces écarts s'expliquent principalement par les caractéristiques économiques, sociales et éducatives du milieu d'origine des élèves.

Dans un troisième temps nous soulignons que si le concept de discrimination est indiscutablement utile dans de nombreuses analyses, la façon dont il a été introduit dans le débat public conduit à s'interroger sur les liens qu'il entretient avec la domination croissante de politiques économiques libérales et le creusement des inégalités socioéconomiques.

Enfin, nous nous interrogeons sur les risques d'une erreur de diagnostic quant à l'origine des inégalités d'apprentissage des élèves. Est-on en présence de discriminations ethno-raciales ou bien des conséquences sur les enfants issus des milieux populaires (d'origine immigrée ou pas) du paradigme pédagogique dominant?

L'académie de Créteil, sous l'impulsion de la rectrice, a engagé en 2016 un travail sur les discriminations à l'école⁽³⁾. Un groupe constitué d'un certain nombre d'experts⁽⁴⁾, un jury composé de responsables et d'acteurs du système éducatif, ont conduit une réflexion et une Conférence de consensus a été organisée à l'université de Créteil le 3 février 2016⁽⁵⁾. L'existence de ce travail (et du document qui en résulte) est en soi un fait positif : qu'au sein d'une académie, les acteurs de l'éducation se mobilisent en lien avec des chercheurs pour « prévenir et réduire » les discriminations doit être salué. Le texte a également le mérite d'aborder frontalement des questions importantes : celle des rapports école/entreprise à propos desquels on peut lire : « L'éducation nationale doit porter vis-à-vis des entreprises ses valeurs de non discriminations » (p. 13), celle de l'importance de la formation des enseignants et celle de la dimension pédagogique. D'une façon qui nous semble très judicieuse, le texte souligne : « La différenciation pédagogique ne peut être considérée comme une bonne solution en soi au problème de l'hétérogénéité des élèves » et insiste sur la nécessité d'articuler pédagogie explicite et activité intellectuelle des élèves (p. 24).

Cependant, et c'est ce qui justifie à nos yeux la rédaction de cette contribution, le choix qui a été fait de centrer la réflexion et d'orienter les préconisations sur la question des discriminations pose problème. L'articulation entre « inégalités » et « discriminations» n'est pas vraiment interrogée et le rapport comporte des glissements de vocabulaire (des discriminations à la ségrégation par exemple) et de problématique (problème de discriminations ethno-raciale ou difficultés scolaires des enfants des classes populaires).

Précisons d'entrée de jeu qu'il ne s'agit pas d'opposer ici une position « républicaine » qui resterait aveugle aux discriminations pour ne s'intéresser qu'aux inégalités pensées en termes de classes sociales, à une position « communautariste » qui considérerait les clivages de classes comme obsolètes et ne mettrait plus l'accent que sur les discriminations. Posé en ces termes, le débat n'a guère de sens, il est de plus source de confusions. Les faits discriminatoires sont à l'origine de certaines inégalités, mais toutes les inégalités ne sont pas liées à des discriminations. Il n'y a donc pas lieu d'opposer les deux termes. Il faut par contre réaffirmer l'objectif de lutte contre les inégalités6, y compris bien évidemment celles qui résultent de discriminations. Mais il nous semble qu'un diagnostic précis sur les causes des inégalités est indispensable pour définir rationnellement les politiques publiques dans le domaine de l'éducation en évitant les dérives du débat social et politique.



1 - Qu'est-ce que la discrimination?

Il convient, en un premier lieu, de préciser ce que l'on entend par « discrimination ». En France, ce terme est défini par le code pénal : « Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de la particulière vulnérabilité résultant de leur situation économique, apparente ou connue de son auteur, de leur patronyme, de leur lieu de résidence, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation ou identité sexuelle, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée »(7). La discrimination est donc une différence de traitement défavorable fondée sur des motifs illégitimes. La liste de ces derniers a été progressivement allongée. L'adjonction la plus récente porte sur la « particulière vulnérabilité résultant de la situation économique ». Le terme « discrimination » fait aussi l'objet de définitions européennes transposées en droit français. Une directive européenne introduit ainsi une distinction entre « discrimination directe » et « discrimination

a) une discrimination directe se produit lorsque, pour des raisons de race ou d'origine ethnique, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne le serait dans une situation comparable;

b) une discrimination indirecte se produit lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes d'une race ou d'une origine ethnique donnée par rapport à d'autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un objectif légitime et que les moyens de réaliser cet objectif ne soient appropriés et nécessaires ».(8)

Une autre directive porte plus précisément sur l'emploi et le travail : « La présente directive a pour objet d'établir un cadre général pour lutter contre la discrimination fondée sur la religion ou les convictions, l'handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle, en ce qui concerne l'emploi et le travail, en vue de mettre en œuvre, dans les États membres, le principe de l'égalité de traitement »(9).

Sur le plan juridique, les discriminations sont des délits qui peuvent (et doivent) être poursuivis et sanctionnés.

Dans une approche plus sociologique, le concept de « discrimination systémique » désigne un ensemble de comportements, le plus souvent non-intentionnels, dont l'accumulation et la répétition aboutissent à priver les membres de certains groupes de la jouissance de leurs droits.

Certains auteurs parlent, dans un sens voisin, de discrimination informelle : « La discrimination informelle désigne un type de discrimination qui s'est adapté au droit français. Il consiste à euphémiser les motifs des réels refus que peuvent être l'origine sociale ou l'origine ethnique, par des arguments détournés : manque de places, problèmes de comportement, non-volonté de « regrouper » certaines populations, etc. » (Ben Ayed, 2015, p. 131).

Si la discrimination considérée comme un délit relève de la politique pénale et de l'action de la société civile organisée (associations, syndicats, etc.), la lutte contre la discrimination systémique suppose un effort de définition et de mesure (Simon, 2005) et une action large portant sur les institutions et sur les comportements individuels et collectifs (actions d'information, d'éducation, de lutte contre les préjugés, etc.).

La liste des motifs de discrimination est longue mais c'est surtout la discrimination fondée sur des critères « ethniques » ou sur l'origine migratoire qui caractérise les débats sur l'école (notamment depuis les années 1990). La question du genre est également étudiée, mais elle se cantonne bien souvent à préconiser l'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes dans la société.

Dans ce qui suit, nous nous centrons donc sur les questions liées à l'origine, l'ethnicité et l'immigration comme le fait le rapport de l'académie de Créteil qui parle en effet du « poids accru du facteur de l'origine ethnique » et « d'aggravation d'une discrimination systémique » (p. 7). Nous retiendrons la définition de M. Safi : « La stratification ethno-raciale renvoie à des mécanismes d'inégalité de distribution des ressources économiques, sociales, politiques ou symboliques qui ne sont pas directement liés à la division du travail ou au fonctionnement du marché, mais plutôt à des critères « ascriptifs » associés à une catégorisation ethnique ou/et raciale à l'œuvre dans la société » (Safi, 2013, p. 12). Selon cette définition, il y a donc d'un côté des inégalités reposant sur la division du travail ou le fonctionnement du marché et de l'autre une « stratification ethno-raciale » qui est à la fois le produit et le fondement de pratiques discriminatoires.

Ces précisions terminologiques étant données, trois questions se posent. La première porte sur le caractère plus ou moins discriminatoire du système



éducatif. Pour le dire autrement, dans quelle mesure les études disponibles sur le sujet permettent-elles d'affirmer que les discriminations sont une dimension importante du fonctionnement du système éducatif? La seconde porte sur l'enjeu social et politique de l'approche en termes de discriminations. Il importe en effet de s'interroger sur le lien entre la question des discriminations et la question plus large des inégalités.

La troisième enfin porte sur l'enjeu scolaire du débat. S'il s'agit de lutter contre l'ensemble des inégalités scolaires (en particulier les inégalités d'apprentissage), il convient de poser le bon diagnostic sur l'origine des inégalités. Attribuer à des comportements discriminatoires les inégalités de maîtrise des savoirs et les inégalités dans les parcours scolaires, c'est risquer de se priver des moyens d'une action efficace contre les inégalités.

2- Le système scolaire français est-il discriminatoire?

Certains auteurs soulignent qu'il faut attendre les années 1990 pour que soit posée en France la question des discriminations liées à l'origine au sein de l'école. Selon D. Fassin, par exemple, « l'école, lieu de la réalisation républicaine par excellence » aurait fait preuve de résistance « au dévoilement des inégalités liées à la nationalité ou origine » (Fassin, 2002, p. 411). L'existence d'une discrimination sur des bases ethniques est donc posée comme une dimension du réel, tardivement et timidement reconnue. Mais que dit la recherche sur les discriminations ? Nous montrons ci-dessous, en nous appuyant sur des auteurs d'orientations très diverses et utilisant des méthodologies différentes, que les conclusions relatives à l'existence de discriminations dans le système scolaire sont négatives ou très prudentes(10).

Dans un livre consacré à l'expérience des discriminations, F. Dubet et ses co-auteurs écrivent : « Il n'est guère possible d'affirmer que l'école discrimine, au sens où elle traiterait différemment et de manière systématique telle catégorie d'élève du fait de son origine ethnique» (Dubet et alii, 2013, p. 221). Ce constat les amène à s'interroger sur l'intérêt même du concept de discrimination : « on ne gagne pas beaucoup à substituer le mot discrimination à celui d'inégalité, sauf à pouvoir démontrer que l'origine ethnique et le sexe engendrent

des jugements spécifiques sur la base de performances scolaire équivalentes, ce qui n'est pas toujours facile à établir » (idem).

F. Lorcerie, rappelle pour sa part que l'on dispose depuis longtemps de travaux qui soulignent la primauté des facteurs socio-économiques : « Il ressort de l'étude princeps de Vallet et Caille que les enfants d'immigrés ont des scolarités primaires plus marquées par la difficulté que leurs pairs (plus de redoublements, moins bons scores aux évaluations en 6ème, notamment pour les garçons), mais ils comblent l'écart au collège. Toutes choses égales par ailleurs, leurs orientations à l'issue de la 3ème sont analogues à celles de leurs pairs sans ascendance migratoire, sinon même un peu plus favorables. Les études ultérieures réalisées sur des échantillons plus récents (le panel d'élèves 1995 de la DEP, l'enquête « Génération 2004 » du CEREQ) ont confirmé ces résultats en prolongeant l'investigation jusqu'au baccalauréat. Une autre recherche, portant sur les punitions au collège, conclut pareillement que l'origine n'est pas statistiquement explicative de la sur-punition constatée chez les garçons. Le milieu social, le sexe, le niveau de classe ainsi que le passé scolaire sont les principaux facteurs » (Lorcerie, 2012). Répondant à la question posée lors d'une interview: « Peut-on vraiment parler de discrimination ethnique dans l'école française ? », elle répond : « Tout dépend de ce qu'on appelle « discrimination ». Notre droit reconnaît aujourd'hui un délit de discrimination, dans les cas où un individu est indûment privé d'un droit ou d'égalité dans l'accès à un service, ou encore dans les cas où une disposition apparemment neutre nuit spécifiquement à une catégorie de population (« discrimination indirecte »). Dans ce sens-là, il n'y a pas de discrimination dans l'Ecole française à raison de l'origine des élèves. Du moins les données d'enquête disponibles n'y concluent pas. Pas plus que dans l'action de la police, de la justice, etc. Pourtant il y a du malaise, l'expérience subjective des élèves et celle des enseignants sont parfois dégradées en relation avec ces questions d'origine » (Lorcerie, 2009).



Un exemple de la difficulté des relations entre logique scientifique et logique médiatique

L'entretien cité ci-dessus est révélateur de la tentation pour le monde médiatique (en l'occurrence, la lettre d'information « Le café pédagogique ») d'imposer ses problématiques, y compris en opposition aux résultats de la recherche. Alors que d'entrée de jeu, F. Lorcerie se montre très prudente quant à l'usage du terme « discrimination », celui-ci est repris à plusieurs reprises dans les questions qui lui sont posées. Le titre même de l'interview « Dans l'école, les classements ethniques sont en usage » laisse à penser que les discriminations existent. Pourtant dans ses réponses, F. Lorcerie met en garde le lecteur (et l'interviewer) : « Je me demande s'il n'y a pas une ambiguïté sur le mot « classement ». J'ai employé le mot « classement » au sens cognitif, pour dire qu'on subsume les individus dans des « classes » ou des « catégories » cognitives, il ne s'agit pas du classement scolaire ».

Plus loin, elle insiste sur l'importance du vocabulaire et en souligne l'enjeu en termes de politiques publiques : « Mais ce n'est pas couper les cheveux en quatre que de distinguer discrimination, ségrégation, catégorisation ethnique, et racisme ordinaire (qui émane facilement mais pas automatiquement de la catégorisation ethnique). Ce sont des réalités connexes, déplorables chacune à un titre ou à un autre, mais on ne peut pas lutter contre l'une de la même façon que contre l'autre ».

Une autre étude réalisée à partir de l'enquête Trajectoires et origines (TEO) aboutit à des résultats semblables. En analysant les parcours scolaires des descendants d'immigrés, les auteurs indiquent que les inégalités face à la probabilité d'obtenir le baccalauréat pour les filles «disparaissent lorsque sont pris en compte le milieu social et le niveau scolaire des parents». Bien mieux, « dans certains cas, à environnement social comparable, les chances scolaires initialement négatives se transforment en chances positives et révèlent une plus forte réussite des filles au sein de plusieurs origines migratoires, en comparaison des filles de la population majoritaire ». S'agissant des garçons, même si les caractéristiques sociales, scolaires et familiales jouent un rôle important dans les inégalités entre les descendants d'immigrés et la population majoritaire, il subsiste un écart qui ne peut être expliqué (on parle dans certaines études de « résidu discriminatoire »). Les auteurs écrivent alors : « L'hypothèse, à ce niveau, d'un traitement discriminatoire à l'égard des garçons descendants d'immigrés venus d'Algérie, du Maroc ou de Tunisie, voire de Turquie ou d'Afrique subsaharienne n'est pas à écarter » (Brinbaum, Moguérou, Primon, 2015, p. 200). On le voit, la conclusion est très prudente.

Il existe donc bien des inégalités entre les élèves issus de l'immigration et les élèves de la population majoritaire⁽¹¹⁾. Ces inégalités portent sur les performances scolaires (par exemple les notes obtenues au brevet du collège⁽¹²⁾, sur la certification (probabilité d'obtenir le baccalauréat ou un diplôme de l'enseignement supérieur) et dans les parcours scolaires (les élèves issus de l'immigration subissent davantage des orientations qui ne correspondent pas à leurs vœux). Ces inégalités, qui ne sont pas contestées, sont principalement le produit de la situation sociale de ces élèves (niveau scolaire et profession des parents, conditions de logement, contexte de scolarisation, etc.).

C'est ce que montre aussi l'enquête PISA : « Le milieu socio-économique des élèves est une variable plus étroitement liée à la performance que leur statut au regard de l'immigration, et c'est au sein même des pays que cette corrélation s'observe le plus nettement. Les établissements présentant une plus forte concentration d'élèves immigrés se situent souvent dans des quartiers pauvres. Aux États-Unis, les élèves issus de l'immigration représentent ainsi 21 % de la totalité des effectifs d'élèves, mais 40 % des effectifs scolarisés dans des établissements défavorisés » (OCDE, 2015).

Dans la recherche conduite sur la ségrégation dans les collèges de l'académie de Bordeaux, G. Félouzis, F. Liot et J. Perroton soulignent que parmi les élèves classés à partir de leurs prénoms dans le groupe « Maghreb, Afrique noire, Turquie », « plus des trois quarts (76%) sont de milieu défavorisé, plus de la moitié sont issus d'une fratrie de quatre enfants et plus (51%) et seulement 48% sont « en avance » ou « à l'heure » au collège, contre 68% en moyenne » (Felouzis, Liot, Perroton, 2005, p. 35).

Des résultats convergents sont tirés de l'enquête TEO : « Les descendants d'immigrés présentent des origines sociales très modestes. Si les catégories sociales d'employés et d'ouvriers représentent un peu moins de la moitié des positions sociales des parents des enquêtés de la population majoritaire (47%), plus de 65% des enfants d'immigrés et 80% des descendants d'immigrés d'Algérie et d'Afrique sahélienne ont grandi dans des familles populaires (...) Seuls 14% des jeunes de la population majoritaire ont des parents ne possédant aucun diplôme (ni brevet, ni CEP), tandis qu'ils sont plus de la moitié parmi les descendants d'immigrés d'Algérie (56%), du Maroc ou de Tunisie (54%), d'Afrique sahélienne (57%) et de Turquie (64%) » (Brinbaum, Moguérou, Primon, 2015, pp. 177-178).



L'article de M. Ichou repose sur une comparaison France/Angleterre⁽¹³⁾ et conduit à une conclusion identique quant à l'effet essentiel des variables socioéconomiques et scolaires : « Dans les deux pays, et pour chaque groupe à divers degrés, la prise en compte des propriétés sociales des élèves et de leur famille telles que mesurées par les « variables de contrôle » réduit sensiblement l'écart scolaire avec les descendants de natifs. C'est un résultat bien connu qui est reproduit ici : le niveau d'éducation des parents, leur profession et les caractéristiques démographiques de la famille ont une influence forte sur les résultats scolaires des élèves et l'inégale distribution de ces propriétés entre descendants d'immigrés et descendants de natifs explique une grande partie des écarts scolaires entre les groupes » (Ichou, 2015, p. 36).

Jusqu'ici, nous avons fait référence à des travaux fondés sur des analyses statistiques. Un article utilisant à la fois une démarche ethnographique et un traitement statistique permet de fournir un éclairage complémentaire. L'auteur affiche clairement sa volonté de prendre en compte les discriminations et accuse le système éducatif de ne pas le faire suffisamment (il parle d'un « non débat »). Il se montre également très critique à l'égard de l'article de J.P. Caille et L.A. Vallet (1996). Pourtant, son travail de recherche fait apparaître un lien très fort entre l'origine immigrée des élèves du collège étudié et leurs caractéristiques socio-économiques. Il écrit : « En fait, le concept même de PCS (profession et catégorie socioprofessionnelle) n'a pas vraiment de sens ici. La profession la plus élevée à laquelle nous avons eu affaire était celle d'une seule personne aide-soignante. Presque 60 % des autres parents sont ouvriers, 30 % se déclarent « sans profession » tandis que 12 % se déclarent « au chômage ». Enfin, un seul individu se déclare artisan maçon » (Perrot, 2006, p. 5). On peut dès lors se poser la question : les biais d'orientation et de notation que l'auteur s'efforce de mettre en évidence sont-ils liés à l'origine ethnique des élèves ou à leur origine prolétarienne (14)? L'auteur conclut d'ailleurs de façon très prudente : « Si la vertu heuristique d'un concept comme la discrimination devait rester liée à sa capacité intrinsèque de désignation directe, la seule « discrimination » que nous aurions pu mettre en évidence à l'intérieur [du collège étudié] est celle qui sépare les filles des garçons » (Perrot, 2006, p. 12). L'étude montre en effet que, lors des conseils de classe, les professeurs favorisent en matière d'orientation les filles jugées méritantes malgré leurs faibles résultats, au détriment des garçons qui obtiennent pourtant de meilleures notes.

Rappelons-le, nous ne contestons pas l'existence d'une discrimination systémique. Nous montrons simplement que les travaux disponibles conduisent à considérer que ce phénomène discriminatoire joue un rôle second dans l'explication des inégalités

d'apprentissage et de parcours scolaires. Ces inégalités s'expliquent massivement par des variables qui tiennent à la situation socio-économique et aux acquis scolaires des parents.

Parmi les facteurs qui peuvent contribuer à la discrimination systémique, la ségrégation joue sans doute un rôle, mais là aussi les résultats de la recherche sont nuancés : « l'enquête PISA révèle ainsi que ce n'est pas la concentration d'élèves immigrés dans un établissement, mais plutôt celle d'élèves défavorisés, qui entrave la réussite tant des élèves immigrés que de leurs pairs autochtones » (OCDE, 2015). Un autre facteur susceptible d'intervenir concerne l'articulation entre le système scolaire et l'insertion professionnelle⁽¹⁵⁾. Le rapport de l'académie de Créteil, s'appuyant notamment sur les travaux de F. Dhume (2013) montre que le système scolaire négocie des « arrangements» avec les entreprises qui acceptent d'accueillir des stagiaires (on anticipe ou on accepte les demandes de ne pas avoir de stagiaire de telle ou telle origine) et a tendance à euphémiser l'expérience des discriminations vécues par les élèves au cours de leur stage.



3 - Discriminations et inégalités: les enjeux sociaux et politique du débat

Le choix des mots n'est jamais indifférent et on ne peut négliger le contexte social de leur utilisation. Le mot « discrimination » est défini par des inégalités reposant sur des motifs illégitimes, ce qui suppose qu'il existe d'autres inégalités reposant sur des motifs légitimes. De plus les discriminations ethno-raciales sont définies comme ne reposant ni sur la division du travail, ni sur les mécanismes de marché, ce qui laisse supposer que les inégalités résultant du marché et de la division du travail sont légitimes. De là à penser que ces dernières sont légitimes alors que les discriminations sont illégitimes, il n'y a qu'un pas. De plus, le thème des discriminations est souvent lié à la question de l'égalité des chances. Les victimes des discriminations ne bénéficient pas, du fait de la stigmatisation dont ils font l'objet, de chances égales d'accéder aux positions sociales valorisées. Cette inégalité des chances heurte l'idéologie méritocratique. On peut donc être conduit à penser qu'une fois ces discriminations éliminées, l'égalité des chances sera assurée et les inégalités restantes, légitimées. L'usage du terme de discrimination s'est développé à partir



des années 1990 dans un contexte social et politique particulier marqué par un changement du référentiel des politiques publiques dominant pendant les Trente glorieuses. Après la seconde guerre mondiale, l'idéal d'égalité des situations(16) s'est imposé. La déclaration de Philadelphie de l'OIT(17), la création des Etats providence (les rapports Beveridge en Grande-Bretagne) affirmaient la volonté de lutter contre les inégalités socio-économiques. Cet objectif a été partiellement atteint en ce qui concerne le partage des revenus. Les études de longue période (Piketty, 2013) montrent que dans les pays développés, on a assisté à un phénomène de réduction des inégalités (P. Krugman parle de « grande compression »). A l'inverse, à partir des années 1980 aux Etats-Unis et des années 1990-2000 en Europe continentale, on observe un creusement des inégalités (« la grande divergence »). Ces transformations dans le partage des revenus et des patrimoines, l'organisation de la protection sociale, le fonctionnement du marché du travail, la libéralisation financière, etc. sont bien évidemment liées aux rapports de force entre les groupes sociaux, mais elle résulte aussi d'un discours de justification qui s'est peu à peu imposé. Les critiques de l'intervention économique de l'Etat, la dénonciation des effets « désincitatifs » de la protection sociale, l'éloge de la libre concurrence vont occuper une place croissante dans le débat public (Dixon, 2008). L'ouvrage de G. Gilder (1981), Richesse et pauvreté, dont on dit qu'il était le livre de chevet de R. Reagan, est emblématique de cette transformation, du fait de son contenu (c'est l'Etat providence et les pauvres eux-mêmes qui sont responsables de leur situation) et de son impact médiatique. Ce changement de paradigme des politiques publiques est influencé par les analyses des économistes autrichiens. Pour F. Hayek la justice sociale est un mirage et pour L. von Mises les inégalités sont inhérentes à l'économie de marché. Or dans le même temps, le système soviétique s'effondre, l'influence des idées marxistes recule fortement et beaucoup imputent cet échec à « l'égalitarisme » qui serait contraire à l'ordre naturel (et inégalitaire) des choses. C'est ce que souligne M. Fleurbaey : « La faillite du marxisme a en effet terni l'idéal de l'égalité sociale, et l'idée que les inégalités sont partiellement légitimes a gagné du terrain »(18).

Dans ce nouveau contexte, la lutte contre les discriminations tend à se substituer à la lutte contre les inégalités et l'objectif d'équité est présenté comme une alternative à l'objectif d'égalité. En France, c'est le rapport d'A. Minc (1994) qui marque un tournant. L'idée selon laquelle la lutte contre les inégalités conduit à des injustices et qu'il faut promouvoir l'équité remporte un succès croissant dans le débat public, en dépit des résistances de quelques intellectuels⁽¹⁹⁾. Dans ce contexte idéologique, la lutte contre les dis-

criminations et la promotion de l'égalité des chances apparaissent comme un moyen de faire disparaître les inégalités illégitimes, les autres, relevant du mérite individuel sanctionné par les mécanismes de marché, étant pour leur part légitimes.

La différence entre les discours fondés sur la lutte contre les inégalités et ceux fondés sur la lutte contre les discriminations est soulignée par P. Simon: « l'entrée par les inégalités ne mène pas aux mêmes déconstructions de mécanisme de filtrage, rejet et traitements différenciés que l'économie générale du corpus des discriminations. Si discriminations et égalité (ou inégalité) ont de toute évidence partie liée, il ne s'agit pas de notions équivalentes et substituables » (Simon, 2004, p. 6). Il y a bien un changement de paradigme que soulignent F. Dubet et ses co-auteurs : « longtemps l'universalisme républicain et les luttes ouvrières se sont mêlés pour promouvoir un modèle de justice visant principalement la réduction des inégalités entre les classes sociales, modèle si puissant que les discriminations y étaient presque « invisibles ». Avec les luttes contre les discriminations, l'idéal à atteindre est moins celui d'une société sans classes que celui d'une société ouverte et mobile dans laquelle la diversité des origines, des sexes, des cultures et des identités serait représentée de manière équitable dans tous les domaines et à tous les niveaux de la vie sociale» (Dubet et alii, 2013, p. 8). J. Chevalier fait observer pour sa part que si la lutte contre les discriminations peut être comprise comme un approfondissement de la lutte contre les inégalités, elle peut aussi servir de base à une remise en cause de l'Etat providence (Chevallier, 2003).

En 2009, W. B. Michaels a publié un pamphlet vigoureux soulignant le fait que la lutte contre les discriminations et pour la diversité tend à occulter la question des inégalités socio-économiques. Dans l'introduction de l'édition française de son livre, il écrit « la lutte contre les discriminations (SOS racisme...) a remplacé la « rupture avec le capitalisme » en tête de l'agenda politique » et il ajoute, « Dès lors qu'il s'est souvent substitué au combat pour l'égalité (au lieu de s'y ajouter), l'engagement en faveur de la diversité a fragilisé les digues politiques qui contenaient la poussée libérale » (Michaels, 2009, p. 7). Même si le livre de Michaels a fait l'objet de critiques de la part d'un certain nombre de sociologues français, sa position est nuancée. Ce qu'il conteste n'est pas la lutte contre les discriminations, mais la tendance du discours dominant à substituer la question des discriminations à celle des inégalités. Ce discours dominant conduit à considérer que « nos problèmes sociaux fondamentaux proviendraient de la discrimination et de l'intolérance plutôt que de l'exploitation » (idem, p. 9). On comprend mieux comment, en France, la question des discriminations a été reprise par la droite face à une gauche incapable



de porter un discours clair sur l'articulation entre la lutte contre les inégalités socio-économiques et la lutte contre les discriminations. P. Simon analyse ce processus qui voit N. Sarkozy affirmer sa volonté de lutter contre les discriminations, nommer un « préfet musulman » et promouvoir un modèle « positif et méritant » en opposition à la conception traditionnelle de l'intégration qui serait en échec. Il s'agit pour la droite d'occuper à sa façon le terrain de la lutte contre les inégalités traditionnellement mobilisé par la gauche. Mais P. Simon souligne que « l'intérêt de la droite pour la lutte contre les discriminations ne peut se lire exclusivement sous un angle tactique. Il tient avant tout à l'adaptabilité de l'égalité des chances aux théories du libéralisme économique. Avec cette thématique, la droite a trouvé le moyen de réconcilier profits et morale » (Simon, 2007, p. 158).

Répétons-le, il ne s'agit pas pour nous de contester l'usage du terme de discrimination, ni l'existence de discriminations ou la nécessité de politiques publiques de lutte contre celles-ci. Mais, compte tenu des usages idéologiques de ce terme, il nous semble indispensable d'en faire une utilisation précise, clairement délimité. En particulier nous refusons toute problématique opposant lutte contre les inégalités et lutte contre les discriminations. Le rapport de l'académie de Créteil, alors même qu'il souligne une « approximation des connaissances » des professionnels de l'éducation sur des concepts comme discrimination, égalité des chances, inclusion, ne contribue pas vraiment à l'indispensable clarification conceptuelle. En particulier, la présentation des principes de justice qui est faite dans le rapport (« égalité formelle », « égalité des chances », « égalité réelle ») ne nous semble pas opératoire. On ne peut opposer l'égalité formelle (qui correspond à l'égalité en droit comme l'indique le rapport) et la non-discrimination, puisque précisément, sur le plan juridique, la discrimination est une violation de l'égalité des droits (la non-discrimination est donc le respect de l'égalité des droits, c'est-à-dire l'égalité formelle).



4 - Discriminations et inégalités: les enjeux scolaires du débat

Après avoir traité des enjeux politiques du débat sur l'usage du terme discrimination, nous abordons à présent l'enjeu de ce même débat en ce qui concerne l'analyse des inégalités scolaires et les politiques publiques d'éducation. Il s'agit notamment de fonder un diagnostic sur les fondements des inégalités scolaires. Le rapport de l'académie de Créteil indique par exemple : « il s'agit de voir si les pratiques et les organisations du travail ne donnent pas prise à l'activation de stéréotypes liés à des catégories illégitimes (...) qui peuvent conduire à des traitements différenciateurs des personnes » (p. 5). S'il s'agit là du facteur principal des inégalités, alors on comprend que les solutions se trouvent dans un appel aux valeurs, à la déontologie ou à l'éthique des personnels, à la création « d'espaces de réflexion sécurisés et bienveillants où les processus à l'œuvre peuvent être analysés, où les difficultés peuvent être travaillées et partagées, où les tensions propres aux situations professionnelles peuvent être régulées afin de limiter les risques de discriminations » (p. 22). Ainsi la mise en place de groupes d'analyses de pratiques et/ou de soutien psychologique serait de nature à favoriser « une prise de conscience de chaque acteur dans son champ d'intervention » (p. 22). Mais lorsqu'on consulte le rapport de l'académie ou de nombreuses autres publications, on constate que dès lors qu'il est question des inégalités d'apprentissage, on ne traite plus des groupes ethno-raciaux discriminés, mais des catégories populaires en général. Le rapport de l'académie de Créteil indique par exemple : « La part des enfants issus des familles socialement aisées est d'autant plus forte que la formation est réputée. Une étude montre, par exemple, que la part des enfants d'ouvriers dans la section internationale d'un lycée est nulle alors que les enfants constituent le quart des effectifs des autres classes de seconde du même établissement » (p.15). Les inégalités sont donc socio-économiques et non ethnoraciales. Le même rapport indique que « les élèves ne sont pas exposés de la même manière aux savoirs en classe. Notamment, le caractère implicite des attendus cognitifs de la tâche elle-même, qu'il s'agisse de pratiques langagières ou de dispositifs pédagogiques, empêche certains élèves de s'approprier les enjeux d'apprentissage des activités qui leur sont proposées » (p.22). On reconnait là sans peine les analyses conduites notamment par le groupe ESCOL (Bautier et Rayou, 2013, Rochex et Crinon, 2011), par les membres du GRDS (Deauvieau et Terrail, 2007, Terrail, 2016) et plus largement les travaux qui s'inscrivent dans la continuité des analyses de B. Bernstein (Frandji et Vitale, 2008)



sur la pédagogie invisible et ses effets négatifs sur les apprentissages des élèves issus des classes populaires.

Toutes ces analyses soulignent que les inégalités scolaires reposent notamment sur des malentendus liés au caractère implicite des apprentissages visés. Certains élèves peuvent éviter les malentendus grâce au soutien familial et à une connivence avec l'école et ses exigences tandis que d'autres se trompent sur l'objectif des tâches proposées. S'il s'agit de travailler sur une carte de géographie par exemple, certains élèves saisissent d'emblée que l'enjeu est de parvenir à une représentation abstraite de l'espace (et donc à un modèle), là où d'autres vont croire qu'il s'agit de réussir un joli coloriage de la carte. L'enseignant peut se réjouir de voir l'élève s'engager dans la tâche (il fait son coloriage en étant motivé et concentré) et ne pas percevoir que l'objectif cognitif n'est pas atteint. Il peut aussi s'en rendre compte mais, pour ne pas décourager l'élève et faire preuve de bienveillance, le féliciter pour son coloriage et ne pas le confronter au fait qu'il n'a pas réalisé l'apprentissage visé. Un autre facteur d'inégalité résulte du fait que les enseignants, sous prétexte de s'adapter aux élèves des milieux populaires, peuvent avoir tendance à ajuster à la baisse leurs objectifs et leurs exigences face à un public considéré comme « défavorisé ».

L'origine des difficultés d'apprentissage ne résulte donc pas principalement de « l'origine » migratoire ou ethno-raciale des élèves, mais plutôt des difficultés pour les élèves qui ne disposent que de l'école pour apprendre à s'approprier les exigences et les attentes cognitives de l'institution scolaire. A l'inverse, les élèves qui sont issus de milieux socio-culturels fortement dotés en capital culturel bénéficient d'une sorte de « délit d'initié » qui leur permet d'échapper largement aux malentendus d'apprentissage.

Outre les auteurs déjà cités, B. Lahire souligne lui aussi ce problème : « L'école a une responsabilité pédagogique et politique considérable vis-à-vis de ces enfants qui n'ont que l'école, qui n'ont que le temps passé à l'école, pour entrer dans la culture scolaire et se l'approprier. Or, pour ces enfants-là, tous les moments retirés à l'action pédagogique, au travail pédagogique et à l'entraînement des élèves constituent autant de remises en cause de la progression dans l'appropriation des savoirs scolaires. Il faut du temps pour « transmettre » un capital de connaissances, pour faire acquérir des techniques ou des manières de penser ou d'agir » (Lahire, 2013, p. 12). Or, bien souvent, sous prétexte de s'adapter aux élèves des milieux populaires, les normes pédagogiques, injonction des formateurs, de la hiérarchie, contenu des matériaux pédagogiques (Bonnéry, 2015) conduisent les enseignants à adopter des pratiques plus « ludiques », plus « concrètes », plus liées aux intérêts

immédiats (réels ou supposés) des élèves. Cette posture, aux motivations généreuses, conduit à rendre plus invisible la pédagogie et à rendre moins intensive la confrontation des élèves aux savoirs scolaires, moins systématiques les apprentissages. B. Lahire souligne que ce risque est particulièrement élevé au sein des ZEP qui scolarisent précisément les élèves les plus éloignés des prérequis de l'univers scolaire : « Mais les zones d'éducation prioritaire ont été parfois des lieux où l'on a pu avoir, beaucoup plus qu'ailleurs, des pratiques d'« ouverture de l'école sur la vie » qui tendent, au final, plutôt à retirer du temps d'apprentissage aux élèves » (Lahire, 2013, p. 11). Si l'on veut lutter contre les inégalités sociales d'apprentissage et de parcours scolaires, il faudrait donc changer de paradigme pédagogique (J.P.Terrail) et mettre en œuvre une pédagogie visible radicale. C'est la position de R. Establet : « Tous les résultats sont convergents. Ce sont les pédagogies qui définissent le plus explicitement les savoirs pertinents (classification) et qui font connaître le plus explicitement les performances attendues de l'élève (cadrage) qui permettent aux enfants des classes défavorisées de réussir » (Establet, 2008, p. 48).

Le processus par lequel les dispositifs pédagogiques les plus répandus actuellement contribuent à la production des inégalités d'apprentissage est bien résumé par S. Bonnéry : « les élèves qualifiés de « brillants » sont en fait ceux qui bénéficient de délits d'initiés face à la culture scolaire : ils entendent ce qui n'est pas dit (ou dit à demi-mot) et savent ce qui est exigé sans être enseigné. Le fait que les autres, la majorité, se confronte à des difficultés n'est pas surprenant. Et ce ne le serait pas non plus si les dispositifs pédagogiques étaient débarrassés de bon nombre d'implicites car le développement chez chacun des dispositions à réaliser ces sauts cognitifs et à s'approprier les savoirs requiert des efforts, des rectifications, des retours sur l'activité. Mais telle n'est pas la priorité des dispositifs pédagogiques majoritairement observés : la phase de découverte des savoirs est suivie par une très rapide phase d'institutionnalisation de ces savoirs où seuls quelques élèves énoncent à haute voix ce que d'autres n'ont même pas soupçonné » (Bonnéry, 2009, p. 17).

Mais si au lieu de prendre en compte le fait que les dispositifs pédagogiques qui sont devenus dominants dans le système scolaire défavorisent les enfants des catégories populaires (qui représentent plus de la moitié de la population active), on ne met en avant que la spécificité des élèves d'origine immigrée, on manque sa cible. Plus grave, on court le risque d'apporter des réponses qui vont à l'encontre de l'objectif d'égalité. Si, par exemple, on met l'accent sur des pratiques « interculturelles »(20), sur la valorisation des cultures d'origine, sur une différenciation pédagogique qui contourne les apprentissages, on risque,



avec les intentions les plus généreuses du monde, de renforcer les inégalités. C'est le danger que pointe U. Palheta dans une recension récente d'un recueil de textes d'Abdelmalek Sayad (2014). Ce dernier s'interrogeait notamment sur la mise en place, à partir de 1973, des Enseignements de langues et culture d'origine (ELCO). Pour Palheta : « Tout l'intérêt des remarques de Sayad sur l'ELCO consiste à révéler que l'attention aux « différences culturelles » peut paradoxalement fonctionner comme indifférence aux inégalités de capital culturel, et ainsi contribuer non seulement à la reproduction des inégalités scolaires, en modulant le niveau d'exigence scolaire au nom de différences culturelles postulées, mais aussi à la légitimation des inégalités sociales devant l'École, en fournissant une puissante sociodicée de ces inégalités, fondée sur l'attribution aux enfants d'immigré-e-s de propriétés culturelles les rendant impropres aux apprentissages scolaires mais riches d'une « autre culture » (leur culture dite « d'origine »), maigre consolation pour ceux et celles qui se savent, se sentent et se retrouvent exclu-e-s de (et par) l'institution scolaire » (Palheta, 2016).

Bonnéry note pour sa part, que les dispositifs en vigueur pour lutter contre « l'échec scolaire » tendent à individualiser et à psychologiser le rapport des élèves à l'institution scolaire. Le fait qu'il existe nécessairement un écart entre les connaissances des élèves et la culture savante (scientifique, littéraire, artistique, etc.) que les élèves doivent s'approprier, n'est pas présenté de façon explicite comme une situation normale. Les élèves qui n'ont que l'école pour apprendre sont alors conduits à interpréter leurs difficultés d'apprentissage en termes relationnels : l'enseignant n'est pas gentil, il a des « chouchous » (qui donnent les bonnes réponses), voire il est raciste. S. Bonnéry souligne que dans un collège qu'il a observé, les élèves « confrontés à la répétition de mauvaises notes éprouvent le sentiment d'être victimes, d'être désignés non-conformes, et de l'être de la même manière que leurs « copains de mêmes origines ». Pris dans les malentendus sociocognitifs et dans ce registre personnalisant et psychologique, ils suspectent alors une malveillance de la part des enseignants à leur égard pour des raisons de discrimination raciale, sociale ou de genre ; comme le dit l'un des élèves suivis : « C'est bizarre cette année, y'a que les noirs et les arabes qui redoublent » (Bonnéry, 2009, p. 20). Les élèves peuvent donc éprouver un sentiment de discrimination (qui est une composante de la réalité sociale et peut être enregistré dans les enquêtes), alors même qu'à l'origine des problèmes se trouve un paradigme pédagogique dominant au sein duquel les malentendus socio-cognitifs jouent en défaveur de la plupart des élèves issus des catégories populaires.



Nous pensons, comme L. Béreni et V.-A. Chappe (2011) qu'il n'y a pas lieu d'opposer l'analyse des discriminations et celle des inégalités de classes. S'agissant des inégalités scolaires, les travaux sérieux⁽²¹⁾ disponibles montrent que les facteurs liés à l'origine sociale (situation socio-professionnelle et formation scolaire des parents) sont les variables explicatives principales des inégalités scolaires. Par ailleurs, les travaux qui se centrent sur les dispositifs et les supports pédagogiques montrent qu'une norme pédagogique et didactique s'est progressivement imposée, conduisant à la domination d'une pédagogie invisible, source de malentendus pour les élèves issus des catégories populaires. Comme l'écrasante majorité des enfants issus de l'immigration appartiennent à ces catégories populaires, ils sont donc largement victimes de ces dispositifs pédagogiques. L'école devrait donc en premier lieu viser à une égalité dans les apprentissages en construisant des dispositifs destinés prioritairement aux enfants qui n'ont que l'école pour apprendre. Cela supposerait de changer de paradigme pédagogique pour articuler pédagogie visible et activité intellectuelle des élèves. Cela supposerait également de cesser de considérer comme acquis par tous les élèves les pré-requis de la réussite scolaire que seuls les enfants issus des catégories fortement dotées en capital culturel maîtrisent. Il s'agit d'une tâche immense dont on ne discute pas sérieusement

Pour autant, cela ne doit pas conduire à refuser de prendre en compte les discriminations lorsqu'elles sont établies, par exemple à l'occasion de l'inscription dans les établissements privés (Paquet, Brodaty, Petit, 2013) ou des stages des élèves en entreprises (Dhume, 2013). De même, l'exercice d'une vigilance collective au sein des établissements à l'égard des comportements discriminatoires est indispensable. Mais l'erreur serait de renoncer à agir sur le facteur le plus massif des inégalités scolaires en ne mettant l'accent que sur les discriminations.

dans les lieux où s'élaborent les politiques publiques

d'éducation.



Bibliographie

Bautier E., Rayou P. (2013), Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires, PUF.

Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dirs) (2015), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Editions INED

Ben Ayed C. (2015), La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux et perspectives, Armand Colin, Coll. Sociétales.

Béréni L. et Chappe V.-A. (2011), La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique, *Politix*, n° 94, 2011/2 Bonnéry S. (2006), La question de « l'ethnicité » dans l'école :

Bonnéry S. (2006), La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de reconstruction du problème, **Sociétés et jeunesses en difficulté**, **n° l**

http://sejed.revues.org/109

Bonnéry S. (2009), « Topaze accusé »: un cas de figure pour penser sur les processus qui conduisent de l'incompréhension dans les apprentissages à la suspicion envers l'école. Entre sociologie et didactique, Intervention au colloque COPIRELEM, Auch, juin 2009 https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00680234

Bonnery S. (dir.) (2015), Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques, La Dispute.

Borrillo D. (dir.) (2003), *Lutter contre les discriminations*, La Découverte, Coll. Recherches.

Brinbaum Y., Moguérou L., Primon J.-L. (2015), Les trajectoires du primaire au supérieur des des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM, in Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dirs) (2015) Brinbaum Y. et Issehnane S. (2015), Les débuts de carrière des jeunes issus de l'immigration : une double pénalité ?, Bref du CEREQ, n° 341, décembre

Caille J.P. et Vallet L.-A. (1996), Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble, **Les dossiers d'éducation et formation**, $n^{\circ}67$.

Chevallier J. (2003), Lutte contre les discriminations et Etat-providence, in Borrillo (2003)

Couppié Th. (2013), Insertion des jeunes issus des quartiers sensibles: les hommes doublement pénalisés, Bref du CEREQ, n° 309, avril.

Deauvieau J. et Terrail J.-P. (dirs) (2007), Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, La dispute.

Dhume F., Dukie S., Chauvel S., Perrot Ph. (2011), Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'« origine », La documentation française.

Dhume F. (2013), La discrimination ethnico-raciale en stages : arrangements normatifs entre école et entreprise et enjeux scolaires de la discrimination, Communication au colloque de l'ARDIS, 13 décembre 2013.

Dixon K. (2008), **Les évangélistes du marché**, Editions Raisons d'agir.

Dubet F., Cousin O., Macé E., Rui S. (2013), Pourquoi moi? L'expérience des discriminations, Seuil.

Duguet E., L'Horty Y., Petit P., (2009), L'apport du testing à la mesure des discriminations, Connaissance de l'emploi, n° 68, août, Centre d'étude de l'emploi

http://www.cee-recherche.fr/publications/connaissance-de-lem-ploi/lapport-du-testing-la-mesure-des-discriminations

Establet R. (2008), La présence très actuelle de Basil Bernstein dans la sociologie française de l'éducation, in D. Frandji et Ph.Vitale (2008), Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société, Presses universitaires de Rennes, Collection Le sens social. Fassin D. (2002), L'invention française de la discrimination, Revue française de science politique, n°4 http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_2002_num_52_4_403726

Felouzis G., Liot F., Perroton J. (2005), L'apartheid scolaire, Seuil, Coll. Points.

Felouzis G. (2014), Les inégalités scolaires, PUF, Coll. QSJ. Felouzis G. et Fouquet-Chauprade B. (2015), Les descendants d'immigrés à l'école, Revue française de pédagogie, n° 191, Avril-mai-juin 2015.

Fitoussi J.-P. et Rosanvallon P. (1996), Le nouvel âge des inégalités, Seuil, Coll. Les essais.

Fleurbaey M. (2005), Refonder l'égalité, Observatoire des inégalités, 12 avril 2005. http://www.inegalites.fr/article.php3?id_article=334

Frandji D. et Vitale Ph. (2008), Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société, Presses universitaires de Rennes. Gilder G. (1981), Richesse et pauvreté, Albin Michel

Ichou M. (2015), Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre, **Revue française de pédagogie**, n° 191, avril-mai-juin.

Lahire B. (2013), Ces enfants n'ont que l'école pour entrer dans la culture scolaire et se l'approprier, entretien avec R. Guyon, Diversité. n° 174

http://www2.cndp.fr/revueVEI/174/diversite174_LAHIRE.pdf Lorcerie F. (2009), *Dans l'école les classements ethniques sont en usage*, Entretien avec F. Jarraud, *Le Café pédagogique*, 15 janvier 2009

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/ Pages/2009/99_Segregation1.aspx

Lorcerie F. (2012), L'échec scolaire, ce qu'il dit, ce qu'on lui fait dire, Après-Demain, organe de la fondation Seligman, I er trimestre 2012

http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/lutte-contre-les-discriminations/les-journees-detude-sur-la-discrimination-dans-les-parcours-et-lorientation-scolaire/concurrence-entre-etablissements-segregation-et-discriminations-a-l2019ecole-reflexions-et-propositions-pour-une-ecole-plus-egalitaire-francoise-lorcerie-directrice-de-recherche-auchrs

Minc A. (1994), *La France de l'an 2000*, Odile Jacob/La documentation française.

Merle P. (2014), L'affectation des élèves dans les établissements scolaires, Site La vie des idées

http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20141021_merle.pdf
Michaels W. B. (2009). La diversité contre l'égalité. Raiso

Michaels W. B. (2009), *La diversité contre l'égalité*, Raison d'agir.

OCDE (2015), L'école peut-elle aider à l'intégration des immigrés ?, **Pisa à la loupe, n° 57**, novembre 2015

http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jrqj7vfcr42.pdf?expires=1468308708&id=id&accname=guest&checksum=9D35F5AF5322A15450A039796046A648

Palheta U. (2016), Ecole et immigration, déjouer le piège culturaliste, Métropolitiques, 4 janvier 2016.

http://www.metropolitiques.eu/Ecole-et-immigration-dejouer-le.html

Parquet L. du, Brodaty Th., Petit P. (2013), La discrimination à l'entrée des établissements scolaires privés. Les résultats d'une expérience contrôlée, Fédération de recherche du CNRS Travail, Emploi et Politiques publiques https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00943311/document

Perrot Ph. (2006), Les discriminations systémiques dans le système éducatif français, Cahiers de l'URMIS, http://urmis.revues.org/259

Piketty Th. (2013), Le capital au XXIe siècle, Seuil.

Rochex J.-Y. et Crinon J. (2011), La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Presses universitaires de Rennes.

Safi M. (2013), Les inégalités ethno-raciales, La découverte, coll. Repères.

Silberman R. et Fournier I. (2006), Jeunes issus de l'immigration.



Une pénalité à l'embauche qui perdure..., **Bref du CEREQ,** n°226, janvier.

Simon P. (2004), Introduction au dossier « La construction des discriminations », **Sociétés contemporaines**, n° **53**, 2004/I

Simon (2005), Le rôle des statistiques dans la transformation du système de discrimination

http://seminaire.samizdat.net/IMG/pdf/Patrick_Simon_2.pdf Simon P. (2007), Comment la lutte contre les discriminations est passée à droite, Mouvements, n° 52; 2007/4, La Découverte. Supiot A. (2010), L'esprit de Philadelphie. La justice sociale face au marché total, Seuil.

Terrail J.-P. (2016), Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique, La dispute. Valfort M.-A. (2015), Discrimination religieuse à l'embauche : une réalité, Institut Montaigne.

http://www.institutmontaigne.org/fr/publications/discriminations-religieuses-lembauche-une-realite

Notes

- I) Professeur honoraire de sciences économiques et sociales (alain.beitone@gmail.com)
- 2) Prag de sciences économiques et sociales, Aix Marseille Université, ESPE (ehemdane@gmail.com)
- 3) Nous étudions ce texte, mais les problèmes soulevés sont généraux. Il existe par exemple un Réseau national de lutte contre les discriminations qui fonctionne avec le soutien de l'Institut français de l'éducation et d'autres organismes publics. Le site de ce réseau pose comme une évidence le fait que l'école discrimine.

http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr//

- 4) Parmi les experts on peut notamment citer Gwenaelle Calvès (auteure de nombreux travaux sur les discriminations), Choukri Ben Ayed (qui a notamment consacré un livre à la mixité sociale à l'école), Françoise Lorcerie (qui a publié des travaux sur la question de l'ethnicité à l'école), Fabrice Dhume (co-auteur d'un rapport au premier ministre sur la question des discriminations), Réjane Sénac (qui travaille au CEVIPOF sur les questions de genre, de parité et de diversité), Yaël Brinbaum et Jean-Luc Primon (qui ont notamment participé à l'exploitation de l'enquête Trajectoire et origine de l'INED), Marceline Lapparra et Claire Margolinas (didacticiennes), etc. On peut noter l'absence des économistes parmi les experts, ce qui explique sans doute l'absence de toute référence aux théories économiques de la discrimination (Havet et Sofer, 2002).
- 5) Le rapport du jury est disponible en ligne sur le site de l'académie de Créteil : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualite/29/1/Rapport_discriminations_V8_599291.pdf
- 6) Nous rejetons tout autant l'opposition entre « égalité » et « équité », parfois utilisée dans le débat sur les discriminations. 7) Article 225-I du code pénal. Cet article relève du Livre II du Code pénal « Des crimes et des délits contre les personnes » https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte= LEGITEXT000006070719&idArticle=LEGIART1000006417828
- 8) Directive européenne n° 2000/43/CE du 29/06/2000 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELE X:32000L0043:fr:HTML
- 9) Directive européenne n° 2000/78/CE du 27 novembre 2000 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0078:fr:HTML
- 10) On consultera aussi l'article dans lequel S. Bonnéry (2006)

- se livre à une réflexion critique sur l'usage du thème de « l'ethnicité » dans les débats scolaires. Il écrit notamment : « L'École participe à sa façon à l'interprétation ethnicisée des situations scolaires que produisent les élèves d'origine populaire (migrante ou pas), les moins familiers de ses façons de faire » (p. 12).
- II) Il faut cependant se garder de toute généralisation. Les situations sont très diverses selon l'origine et les parcours migratoires. Les travaux tirés de l'enquête TEO « constituent un démenti à la thèse globalisante qui associe origine immigrée et échec scolaire » (Brinbaum, Moguérou, Primon, 2015, p. 200).
- 12) Felouzis, Liot, Perroton (2005), notamment le chapitre 3.
- 13) Sur le plan de l'analyse statistique, l'article utilise la méthode de l'appariement exact et non la méthode de la régression logistique. Les résultats sont cependant convergents.
- 14) Comparant le collège qu'il étudie avec la situation au début des années 1980, l'auteur parle de « prolétarisation du public ».
- 15) Sur ce point voir notamment les travaux du Centre d'étude de l'emploi et du CEREQ. Silberman et Fournier (2006), Duguet, L'Horty et Petit (2009), Couppié (2013), Brinbaum et Issehnane (2015). Voir aussi l'étude sur la discrimination à l'embauche sur des bases religieuses : Valfort (2015).
- 16) Par exemple, le concept même de service public repose sur l'égalité d'accès pour tous les usagers (hôpitaux publics, bibliothèques municipales, etc.)
- 17) Supiot (2010). A. Supiot décrit les caractéristiques de cet « esprit de Philadelphie » et sa remise en cause par la logique du « marché total ».
- 18) Fleurbaey (2005). Il souligne que « le mythe de l'équité peut servir à cautionner des politiques inégalitaires ».
- 19) J.P. Fitoussi et P. Rosanvallon (1996), notamment, dénoncent comme dénuée de fondement logique l'opposition entre égalité et équité.
- 20) Certains parlent même d'une « pédagogie couscous ». Dhume et alii (2011), p.33
- 21) En effet, pour n'évoquer qu'un exemple, aucun travail solidement étayé par des données quantitatives ne permet de démontrer que « Fatima » est systématiquement moins bien notée que « Marianne » ou que « Issam » et « Kader » sont systématiquement davantage punis que Christophe.

Liège, le samedi 15 octobre Comprendre le monde pour le changer **Ecole et luttes sociales**

Ce sera l'événement national de l'Aped-Ovds en 2016 : le samedi 15 octobre, nous nous réunirons à Liège, pour nous mobiliser autour de notre leitmotiv, instruire, éduquer et former pour comprendre le monde ... et le changer !

Nous mettons en cause la société capitaliste et l'Ecole qui sert ses intérêts. Nous en appelons à une autre Ecole, ferment d'une autre société. Comment concrétiser ce projet démocratique ? Nous invitons tous les membres et sympathisants de l'Aped-Ovds, ainsi que tous les citoyens, étudiants, travailleurs, à participer à une journée d'étude où nous tâcherons d'avancer sur ce vaste chantier de la convergence des luttes.

Voici le canevas de cette journée.



Au programme

Attention : ce programme est encore susceptible d'évoluer (notamment au gré des inscriptions). Nous vous recommandons de suivre les informations qui seront diffusées sur le site, www.skolo.org



Accueil à partir de 12 h00

13h00 Plénière Comprendre le monde pour le changer. Ecole et luttes sociales.?Par Philippe Schmetz, animateur de la régionale liégeoise de l'Aped

13h45 Ateliers thématiques

I. Enseigner, un métier de plus en plus lourd : pour quelle qualité ? Avec Jean Peltier, Cécile Gorré et Yvan Couclet (Aped). Qu'est-ce qui alourdit le travail des enseignants et le rend pénible, sans pour autant en améliorer la qualité (en termes de démocratisation de l'école) ?



- 2. Qu'as-tu appris à l'école ? Avec Jean-Pierre Kerckhofs, président de l'Aped. Quelle école nous faut-il? Pour quelle société ? Le rôle de l'Ecole est-il de reproduire la société telle qu'elle est ou de participer à la changer ? Doit-elle reproduire ou émanciper ?
- 3. Comment l'expérience française de désobéissance pédagogique peut-elle inspirer notre action ? Avec les enseignants désobéisseurs français Grégory Chambat, Véronique Decker et Patrick Toro. Introduction par G. Chambat, auteur de nombreux ouvrages : qu'estce que la désobéissance pédagogique, de quelle désobéissance parlons-nous ? Echange sur les réalités de l'enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles : que peut-on envisager chez nous, face à des injonctions intolérables ? Nos amis français seront là pour nous conseiller en fonction de leur longue expérience.
- 4. Des enseignants critiques pour former des citoyens critiques ? Avec Marc Jansen, Nathalie de Viron et Bernard Legros (Aped), des enseignants de la Haute Ecole de la Ville de Liège et Michel Weber (philosophe). La formation des enseignants les préparet-elle à être eux-mêmes des citoyens critiques et à former des citoyens critiques ? Que peut bien vouloir dire «promouvoir la pensée critique» dans une dissociété fascisante ?
- 5. L'Ecole doit-elle se soumettre au marché du travail ? Avec Nico Hirtt, membre fondateur de l'Aped, auteur de nombreux ouvrages sur l'enseignement. Marchandisation, adéquationisme, CPU, alternance, approche orientante : la pression du monde de l'entreprise sur l'Ecole s'accentue. Au mépris de la démocratie.
- 6. Chacun pour soi, et le dieu Marché pour tous ? Avec Vito Dell'Aquila et Hugues Lombardot (Aped). Les parcours scolaires et les qualifications sont de plus en plus dérégulés, l'enseignement se fait de plus en plus «à la carte». Nous proposons ici une approche philosophique, critique, de l'individualisation de l'enseignement.
- 7. Liège, théâtre des luttes sociales. Avec Hubert Hedebouw. Promenade guidée dans le centre de Liège, commentaire en néerlandais et en français.

15h45 Pause (petite restauration et boissons à prix démocratiques)

16h15 Panel Regards croisés entre l'École et le monde du Travail, pour une convergence des luttes. Au départ de témoignages de jeunes (présentés sous forme de capsules vidéo), nous croiserons les regards d'enseignants progressistes et de représentants du monde du travail. Gare de triage des enfants, reproduisant et

creusant les inégalités sociales, en voie de marchandisation accélérée, l'Ecole ne forme pas des citoyens critiques. Les syndicats peinent à mobiliser les jeunes travailleurs pour les luttes sociales. Travailleurs et travailleurs de l'éducation ont tout à gagner d'unir leurs luttes pour une société et une Ecole démocratiques.

17h30 Clôture de la journée



Date

Samedi 15 octobre 2016 De 13h00 à 17h30

Lieu

Dans les locaux de la Haute Ecole de la Ville de Liège, implantation Hazinelle, rue Hazinelle 2 à 4000 Liège (boulevard d'Avroy – Place St Paul)

Participation aux frais

6,00 euros / 5,00 pour les membres / 4,00 pour les étudiants

Paiement et inscription

Pour des raisons évidentes d'organisation, merci de vous inscrire préalablement, en précisant l'atelier de votre choix (1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7).

Versement à effectuer sur le compte bancaire 000-0572257-54 de l'Aped (pour les versements internationaux, utiliser le code IBAN suivant: BE42 0000 5722 5754 et le code BIC : BPOTBEBI). En communication, mentionnez «Liège 2016» + votre nom.

Ce qu'un écolier peut endurer

PAR CHARLES DUCAL

Vous avez 14 ans et vous venez d'Irak, par exemple. Vous avez d'abord appris le néerlandais pendant un an dans une classe d'accueil pour primo-arrivants allophones (OKAN -Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers). Après cette année, vous intégrez l'enseignement ordinaire. La plupart des élèves de votre classe atterrissent dans l'enseignement technique ou professionnel, seul un petit nombre se retrouvant dans l'enseignement général. Dans votre école, une école « blanche » proposant uniquement des options fortes de l'enseignement général, vous êtes un de ces rares élèves. Car vous êtes intelligent, ambitieux et appliqué. Néanmoins vous n'êtes pas dans une classe avec des élèves de votre âge mais démarrez en deuxième année, que vous avez déjà entièrement suivie dans votre pays. Beaucoup de choses vous échappent durant les leçons. Ça va trop vite, vous ne compre-

concepts, vous devez revoir la matière à fond à la maison pour y arriver. C'est normal, des scientifiques ont étudié ce qu'il est possible d'acquérir en une semaine, un mois, un an lorsqu'on est scolarisé dans une langue étrangère. Vous êtes presque à ce maximum, sinon vous ne seriez pas dans cette école.

Vous avez des difficultés, mais bénéficiez aussi d'aide. Un coach, des cours complémentaires, un tutorat d'élèves plus âgés, des cours dépoussiérés, des livres d'exercices, un parcours scolaire sur mesure, des durées plus longues d'examens et beaucoup de compréhension. Vous réussissez la première année avec des notes raisonnables. L'année suivante est plus compliquée, vous étudiez deux fois plus, votre maîtrise de la langue s'est fortement améliorée, mais le niveau est vraiment trop élevé.

Mais bon, pas de mouvements de jeunesse, peu ou pas de télévision, étude tous les week-ends et vous atteignez aussi le deuxième cap. Entre temps l'école a mis sur pied une aide supplémentaire : le bénévole. Un professeur pensionné qui vient à l'école car il n'arrive pas à arrêter et a peur du trou noir.

Chaque semaine, durant une heure de cours « ratable» (religion, éducation physique, ou musique) vous travaillez avec lui et il tente de vous aider.





Le système en cascade

Devant moi, une jeune fille lutte contre le sommeil. Elle a deux interros aujourd'hui. Mathématique et histoire. Je lui demande: «Est-ce que tu dors suffisamment? » Elle hausse les épaules. « A quelle heure t'es-tu couchée hier? » « A deux heures du matin ». « Et avant? » « A minuit ». « Et le jour d'avant ? » « Aussi à minuit, en fait la plupart du temps à minuit ». « Et qu'est-ce que tu fais toute la soirée ? » « J'étudie». « Tu ne fais qu'étudier ? » « Oui monsieur, étudier, étudier, étudier ». Avec le courage du désespoir. Elle commence à pleurer. A l'école, il y a des personnes, tant membres de la direction que du corps enseignant, qui s'occupent depuis plus longtemps que moi et de plus d'élèves que de cette jeune fille irakienne. Ils voudraient bien prendre des mesures fortes mais c'est moins facile qu'il n'y paraît. Il y a en effet un facteur sans visage, mais qui a le dernier mot, c'est le système d'enseignement. Ce système, le système en cascade, est plus puissant que la compréhension et l'intervention individuelles. Il juge, argumente et atteste depuis si longtemps sur base de chiffres que ceux-ci sont devenus une évidence. Il parle ce langage dans les conseils de classe et délibérations : « A la fin de l'année elle doit connaître cela » « Nous ne pouvons pas indéfiniment la dorloter » « Ce n'est pas honnête vis-à-vis des autres élèves de lui rendre la tâche plus facile » « Nous ne lui rendons pas service en lui donnant des illusions » « La matière est la matière, nous n'y pouvons rien » etc. Jusqu'à l'évidence finale : « Elle se sentira beaucoup mieux dans une option plus facile ». Et la trappe du système en cascade s'ouvre. C'est comme ça que ça marche.

le fais ce travail pour la troisième année et je suis de plus en plus en colère. Surtout sur moi-même. En colère d'être resté pendant 37 ans dans le troisième degré d'une école proposant uniquement des options fortes du général, pour un public sélectionné, surtout issu de milieux favorisés, pourvus d'un bagage leur offrant de nombreuses perspectives, multilingues, confiants en eux et ayant une expérience de la réussite. Et je ne suis pas resté un seul moment auprès de ceux qui étaient perdus dans ce groupe de tête, et encore moins de ceux qui ne pouvaient même pas rêver d'y appartenir, car leur bagage était trop léger. La jeune fille irakienne a étudié des heures, par exemple pour l'histoire, ou la biologie, ou les mathématiques. Nous avons fait des exercices ensemble, des schémas, lu des extraits de textes difficiles. Mais elle obtient 5 à une interro. Et un gros insuffisant à l'autre. Car elle n'a pas retenu quelle partie des Pays-Bas ne faisait pas partie de l'Empire de Charles Quint, n'a pas pu expliquer la fonction de la gaine de myéline et avait trop peu de temps pour résoudre le troisième exercice.

Les enseignants sont patients, aident, mais sont aussi les exécutants du système. Ils font leur travail. Leur tâche n'est pas de faire réussir cette jeune fille coûte que coûte, mais de vérifier si elle peut poursuivre son parcours avec les autres, sur base de chiffres. C'est ce que demande le système. Les enseignants ne peuvent pas mettre un 6 sur 10 pour quelque chose qui est manifestement faux. Entretemps, voici ce qui est arrivé à cette jeune fille : échec après échec, sa confiance en elle est brisée et elle est obsédée par ce qui est le pire pour un écolier : la peur de l'échec. Malgré toute sa bonne volonté, celle-ci devient dominante dans sa vie scolaire. Peur de l'échec en math, physique et chimie, les branches décisives. Peur de l'échec pour chaque leçon trop rapide et dans un langage difficile, pour chaque page contenant plus de dix mots inconnus, pour chaque interro exigeant une capacité d'abstraction et un niveau de raisonnement impossibles à atteindre sans une maîtrise approfondie de la langue, pour les examens étudiés et pour lesquels il y a quand même des questions auxquelles on n'arrive pas à répondre, pour les profs fiers de donner une branche « à pètes », etc. Et quand finalement elle perd courage et abandonne le combat, elle peut lire en bas de l'interro : « Etudié » ? Et un enseignant remarque de manière très perspicace durant le conseil de classe; « J'ai bien peur qu'elle se laisse



Expérience du succès

De quoi a besoin cette jeune fille ? De réussite. Un enfant qui réussit régulièrement, se bâtit une confiance en lui et progresse. Un enfant qui échoue continuellement ou réussit tout juste, se décourage. Bien que personne ne mette en question cette évidence psychologique, elle est continuellement niée dans la pratique scolaire. C'est à nouveau le système qui provoque cela. La matière, le niveau de difficulté et les critères d'évaluation ne s'enracinent jamais ou rarement sur le niveau de l'enfant ou sur ce avec quoi il lutte. Il n'arrive que très rarement que l'on baisse le niveau temporairement pour rendre la réussite possible. Le système considère que le niveau des exigences est objectif pour le niveau de l'option, et est donc inévitable. Celui qui chute a objectivement échoué et n'a aucune chance de pouvoir suivre l'année suivante. Il est très difficile de se battre contre cette logique avec des arguments psychologiques. On ne peut pas en vouloir individuellement aux enseignants ou au conseil de classe. La décision de donner une attestation A à un enfant qui a obtenu 40% dans deux ou trois branches majeures, menace d'ailleurs le



système. En effet « Devons-nous alors laisser passer tout le monde comme ça ? » et « Comment veux-tu qu'ils étudient encore s'ils savent qu'on les laisse quand même passer ? » Le système montre ici son vrai visage : il s'appuie sur la sélection, la prestation individuelle et le stress. Pas sur l'intérêt, la collaboration et le plaisir d'apprendre. C'est pour cela que c'est un mauvais système.

Les migrants allophones sont, plus que les autres, victimes de ce système. Les quelques élèves qui atterrissent dans l'enseignement général appartiennent pour ainsi dire déjà à un groupe de tête, aux rares élèves qui, au seuil entre la classe d'accueil et l'enseignement ordinaire, n'ont pas été délibérés vers moins de possibilités de développement. Ne fut-ce que pour cette raison, il faut être aux petits soins avec eux et les soutenir un maximum de manière à ce que leur réussite ne soit plus un petit miracle, mais une évidence. Il faut donc veiller à ce que leur courage puisse être « rechargé » en cours de route, que les échecs soient digérés et surpassés, que le plaisir d'apprendre croisse. Ce n'est pas la matière, mais l'enfant qui est sacré. Et donc, un insuffisant, dans le cas d'un enfant qui a étudié jusqu'à minuit, n'est par définition pas insuffisant pour cet enfant. Pour l'enseignant non plus, qui, du fait de classes trop grandes, du trop grand nombre de réunions, de trop de travail administratif et de tas d'absurdités imposées d'en haut, n'est plus en état d'adapter ses leçons à celui qui risque de lâcher prise. Pour l'école non plus, qui, dans beaucoup de cas, essaie d'aider les enfants en difficulté de manière très compréhensive et aidante. Mais c'est un insuffisant pour l'enseignement tout court, le système qui repose sur quelques évidences qui n'en sont pas, mais se maintiennent néanmoins immuablement.

C'est donc quand même aussi un insuffisant pour les directions, enseignants, accompagnateurs ainsi que tous ceux qui ont des responsabilités dans l'enseignement. Dans la mesure où ils ont intégré ces évidences et les reproduisent continuellement dans les conseils de classe, les délibérations, les entretiens avec les parents, les décisions pour les attestations. Durant les délibés, il est finalement toujours question de chiffres, qui sont considérés comme le reflet objectif des capacités des élèves. Ce qu'ils ne sont naturellement pas, car ils reflètent aussi les compétences didactiques de l'enseignant, son attitude de pédagogue et d'autres éléments subjectifs. Il est consternant de constater à quel point des éléments tels que des difficultés familiales, une formation insuffisante dans le pays d'origine, des difficultés à digérer des expériences souvent traumatisantes ou à s'adapter, ou le handicap de la langue pèsent peu dans les délibés face à cette évidence : « Si il veut pouvoir suivre l'année prochaine, il doit tout connaître. Point » Certaines

évidences sont si tenaces qu'elles subsistent, malgré le fait qu'elles soient en totale contradiction avec les lignes directrices. L'obligation de délibérer en se centrant vers l'enfant et son avenir est obligatoire depuis des années déjà. En réalité, l'avenir dont il est question à la table des délibés est tout sauf celui de l'enfant, mais simplement le « niveau de l'année prochaine ». De cette manière, la réussite devient la responsabilité de l'enfant, alors qu'elle devrait être celle de l'école.

C'est à l'école de se demander ce qui empêche l'enfant de suivre, et de mettre tout en œuvre pour l'aider à avancer pas à pas. Afin de réduire l'écart entre cet élève et ceux qui suivent sans problème. Au lieu de l'augmenter. Car beaucoup de décisions prises en délibés en arrivent à créer des différences entre élèves sur base d'une orientation vers un enseignement « adapté ». Un enseignement ségrégatif, donc. Il existe des systèmes scolaires qui font juste le contraire, réduire les écarts. Ils fonctionnent, il y a de la littérature à ce sujet. Il existe des systèmes sans séparation précoce entre enseignement général, technique et professionnel, où tous les enfants suivent le même enseignement (général, technique et pratique), où tous les enfants sont « assez bons », où le redoublement n'existe pas, où tant les élèves forts que faibles tirent des bénéfices de la collaboration et où le choix d'un métier est reporté. Ne peut-on pas en apprendre quelque chose?

Dans notre enseignement, la ségrégation est en grande partie déterminée socialement, les études le prouvent, et cette différence est plus importante chez nous que dans d'autres pays développés. Notre enseignement rend les écarts entre élèves favorisés et moins favorisés non pas plus faibles, mais au contraire plus grands. Stupéfiant quand même ? A l'âge de 15 ans, trois quarts des enfants des dix pourcents de ménages les plus riches sont dans le général, alors que pour les ménages les plus pauvres c'est un sur sept. Si l'on y ajoute le fossé culturel ou linguistique, on comprend à quel point il est difficile pour un immigré allophone issu de milieu moins favorisé de ne pas être mis de côté. Chaque directeur, enseignant ou accompagnateur devrait se demander dans quelle mesure il sert ce système élitiste, socialement discriminant et destructeur de talents. Pour chaque conseil de classe, délibération et chaque signature d'attestation.

Ce système ségrégatif est analysé de manière convaincante par des scientifiques comme le professeur Nicaise, mais on continue encore trop à faire comme si chaque enfant partait avec les mêmes chances et devait donc être évalué de la même manière. Il n'en est rien.





L'histoire de l'OKAN rend ceci douloureusement évident. J'ai une très grande admiration pour ces enseignants. J'ai moi-même enseigné un temps dans une classe Okan et pu voir de mes propres yeux à quel point, pour beaucoup d'entre eux l'enfant est au centre de l'enseignement et combien ils investissent d'énergie, de temps et de soin pour leurs élèves. Mais même les meilleurs rameurs luttent inutilement quand le courant contraire est trop puissant. Ce courant est le simple fait qu'un bain linguistique d'un ou même deux ans n'est pas suffisant pour que des enfants allophones, d'une culture totalement différente et d'une langue non apparentée intègrent avec succès l'enseignement ordinaire selon leur potentiel, s'il n'y a pas de poursuite de ces efforts dans l'enseignement ordinaire, de la première à la sixième année. Ce serait déjà un pas en avant si toutes les mesures prévues (cours dépoussiérés, tests et examens adaptés, dispense de certains examens, etc) étaient utilisées au maximum. Je crains toutefois qu'avec l'avancée en âge « maximal » devienne peu à peu « minimal » et que les enseignants soient souvent insuffisamment préparés pour s'occuper de primo arrivants allophones. Ils n'ont souvent pas non plus le temps nécessaire pour prendre des mesures spécifiques. Dépoussiérer les cours par exemple est un travail intensif, surtout pour les branches intensives en langue. Les enseignants devraient recevoir des heures supplémentaires pour cela.

Bien entendu il y a d'autres raisons qui expliquent que les migrants allophones décrochent pendant leur parcours scolaire. Mais le manque de soutien approprié et durable dans l'enseignement ordinaire joue sans le moindre doute un rôle dans la forte sous-représentation des élèves issus des classes d'accueil dans l'enseignement général et leur lourde surreprésentation dans le professionnel. Les rapports « Enseignement d'accueil » du Ministère de l'enseignement sont clairs à ce sujet. Et je lis cette phrase sidérante dans le mémoire de Lotte Verbeyst « Wat na OKAN» (2011): « Seul un élève sur 10 qui débute dans le général après une année en classe d'accueil y reste dans son futur parcours scolaire ». Si le pourcentage d'enfants de la classe d'accueil qui intègrent le général et tiennent le coup est si faible en comparaison avec le pourcentage des autres enfants, il n'y a que deux attitudes possibles.

Soit on considère le retard de ces enfants comme évitable, et pas de leur faute, et on trouve que la tâche de l'enseignement doit être de veiller à ce qu'ils ne soient pas pénalisés. C'est alors à l'école, au système scolaire, de mettre sur pied des moyens et mesures pour éliminer leur retard avec le moins de dégâts possibles pour l'enfant. Si l'école veut cela, le faible flux doit être

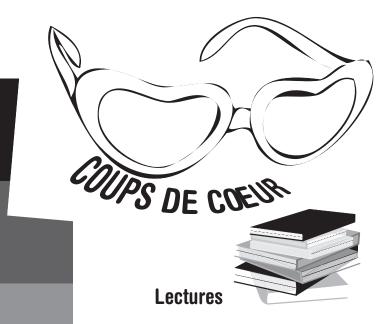
une sonnette d'alarme : nous offrons sans doute trop peu d'aide à des enfants qui en moyenne sont aussi intelligents que les enfants belges (n'est-ce pas ?) et ont droit à autant de chances pour leur avenir. Nous échouons avec eux. Nous admettons qu'avoir 14 ans et être réfugié irakien est un frein pour le parcours scolaire et les chances pour l'avenir. C'est injuste. Nous devons donc peut-être réfléchir à davantage d'accompagnement, de programmes spéciaux, à certains cours dans leur langue maternelle, (par internet p ex) à utiliser au maximum leur propre culture et des tas d'autres méthodes pour éliminer cette honte.

Ou bien l'on considère que leur retard est leur affaire. Nous voulons aider, nous sommes comme cela, mais leur réussite ou échec est de leur propre responsabilité. C'est ce que fait l'enseignement flamand avec les enfants OKAN. Leur donner, en faisant beaucoup de bruit, juste ce qu'il faut de bases en néerlandais et en matière d'intégration pour que la grande majorité d'entre eux aille dans les filières B et C. De cette manière, une partie de la population est, structurellement et statistiques à l'appui, désavantagée en termes d'opportunités d'enseignement et donc d'avenir par rapport au reste de la population. Si un enfant Okan doit être super doué et travailler deux fois plus pour en arriver là où un enfant belge moyen arrive, nous appelons ça de la discrimination.

Un mot qui pèse. Mais ne reflète-t-il pas l'essence du type d'enseignement qui est donné en Flandre ? Est-ce que ce n'est pas choquant en soi que choisir l'enseignement professionnel soit inévitablement un choix vers un enseignement de moindre valeur sur les plans intellectuel, culturel et social, bien que ce choix puisse être positif? L'enseignement professionnel comme ultime réservoir de la cascade. Est-ce étonnant que les enfants qui s'y retrouvent, souvent fatigués de l'école car en échec, se sentent mis de côté? Est-ce que ça doit vraiment dépendre de l'initiative individuelle d'enseignants si les élèves du professionnel reçoivent aussi une formation dans des domaines indispensables pour devenir des citoyens émancipés, informés et critiques? Le futur maçon n'a-t-il pas autant droit à des intérêts culturels et à une vision sociale que le futur ingénieur?

Une prédiction. Dans deux ans notre jeune fille a 16 ans. Elle est hélas noyée et passée par la trappe du système vers une option plus simple du technique ou du professionnel. Et : elle est beaucoup plus heureuse maintenant. Vous voyez bien? Elle obtient des points corrects, le stress et la crainte de l'échec continuels sont partis, elle dit même être contente d'avoir changé d'école et d'option. Elle le dit elle-même! Vous voyez bien? La prophétie autoréalisatrice du système. Combien de talent est ainsi gaspillé, combien d'ambitions tuées dans l'oeuf?





ALAA EL ASWANY,

Automobile Club d'Egypte,

Actes Sud 2014, disponible en poche Babel, 638 p.

Fin des années 1940. Abdelaziz Hamam, descendant d'une puissante famille de Haute-Egypte, ruiné, doit se résoudre à venir vivre au Caire. Pour assurer l'éducaaccepte un emploi de subalterne à l'Automobile Club

d'Egypte, club sélect fréquenté par le Roi d'Egypte, les pachas et autres colons européens. El-Kwo, le chambellan du roi, règne de manière inflexible sur une armada de serveurs et d'employés. Mais la révolte gronde et l'on assiste aux derniers soubresauts

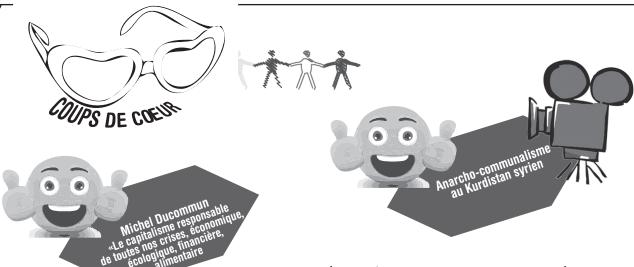
de l'Egypte pré-nassérienne.

Précédé d'une courte et précieuse préface de Gilles Gauthier, qui dresse un tableau historique de l'époque, le roman d'El Aswany est un vrai bonheur. On plonge avec délice dans une fresque ample, dont la trame est tissée des chemins contrastés des enfants d'Abdelaziz. Une lecture d'autant plus agréable que l'écriture est plutôt abordable, parfaitement maîtrisée. Roman choral – on passe sans cesse d'un personnage à un autre, sans pour autant perdre le fil de la narration -, Automobile Club d'Egypte entretient de bout en bout, sans faiblir, l'intérêt du lecteur.

Plus qu'une page de l'histoire d'Egypte, ce roman a des résonnances universelles. Il y est en effet question de pouvoir, de soumission, de colonialisme, de racisme, de rapports hommes-femmes, de dignité humaine, de révolte, d'amour, de démocratie, etc.

Philippe Schmetz





Essayiste et ancien parlementaire du canton de Genève, Michel Ducommun - qui porte bien son nom - nous fournit, avec Le capitalisme responsable de toutes nos crises, économique, écologique, financière, alimentaire (165 pages), un bréviaire écosocialiste propre à permettre à un large lectorat de comprendre les facettes multiples du capitalisme et à suggérer comment nous pourrions sortir de celui-ci par le haut. Le ton est plutôt à l'optimisme de la volonté. Il reprend du marxisme ses concepts opératoires aujourd'hui (aliénation, exploitation, baisse tendancielle du taux de profit, critique de l'État, idées dominantes de la bourgeoisie, etc.) et ignore ceux impropres à penser le réel (comme le matérialisme historique). Parfois à partir de graphiques clairs à vocation pédagogique, quelques vérités et évidences sont rappelées avec force, par exemple que « c'est l'augmentation des revenus et non des taux d'imposition qui est à l'origine de [l']augmentation des recettes fiscales » (p. 25), que « tout le profit réalisé dans n'importe quel secteur n'a sa source que dans la plus-value réalisée dans le secteur productif » (p. 56), ou encore que « [...] l'organisation sociale doit être basée sur des collectivités relativement restreintes [...] » (p. 109).

Il y a cependant quelques bémols à relever. Ducommun reprend le chiffre habituel de la FAO selon lequel la Terre serait capable de nourrir 12 milliards d'habitants. Si cela est (peut-être) toujours le cas en 2016, rien ne dit que ce sera encore possible à moyen terme, comme nous le signalent des auteurs spécialisés dans les questions d'agriculture tels Pablo Servigne et Hugues Stoeckel. L'auteur fait l'impasse sur la technoscience, alors qu'est patent son rôle dans la recherche de profit capitaliste et dans la destruction des écosystèmes et du monde commun. La simplicité et la frugalité ne semblent pas trouver grâce à ses yeux (p. 141), car il apparaît encore trop confiant dans le développement des forces productives (p. 142), bien qu'elles doivent respecter les limites écologiques, ajoute-t-il. Ducommun termine son livre avec quelques mesures salutaires par lesquelles commencer : décroissance des armements, de la publicité et de l'obsolescence programmée. Évidemment, on le suit!

Bernard Legros

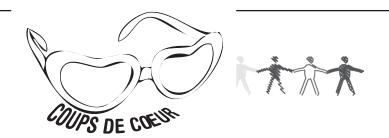
Impressionnants et encourageants, le reportage que j'ai vu et l'entretien que j'ai lu sur le Rodjava, au Kurdistan syrien : un canton qui « semblait pour moi pauvre en moyens, mais riches en esprit », nous rapporte Janeth Biehl à son retour de là-bas.

La base du système politico-social de ce morceau d'humanité est la commune, à laquelle tous les citoyen.ne.s peuvent participer ; ces assemblées s'interconnectent entre quartiers, districts, canton, où les délégué.e.s sont à chaque échelon des mandatés et non des représentants, càd qu'ils n'agissent pas de leur propre initiative mais transmettent les souhaits du peuple. Il y a également un gouvernement de transition, qui est un « double pouvoir intégré ».

Un des clefs de leur réussite se situe fondamentalement dans leur préparation pendant des décennies : ils ont construit un contre-pouvoir structuré et des contre-institutions, qui étaient alors prêtes à agir lors de l'effondrement du régime en 2012 ; ils ont compris qu'il ne s'agit pas d'abolir un pouvoir mais de définir qui le détient et soutient l' « auto-gouvernement démocratique ».

L'égalité entre femmes et hommes y est une préoccupation prioritaire (je m'en serais bien doutée !) : pour elles et pour eux, une révolution qui ne remédie pas au statut inférieur des femmes n'en est pas une, et transformer la place des femmes change la société entière ; la moitié de la formation est consacrée à l'égalité des genres. L'« unité dans la diversité » englobe aussi les minorités ethniques ; chacune doit avoir 10 % des sièges et 3 langues officielles coexistent (kurde, arabe et assyrien).

Lutgarde Dumont





Ce spectacle, présenté au Festival de Liège en 2014, sera en tournée à Liège (mars 2017), Charleroi (avril 2017) et Tournai (mai 2017). A ne manquer sous aucun prétexte.

http://www.nimisgroupe.com/

Nathalie de Viron

Dans une mise en scène pleine d'images fortes, d'humour et de tableaux décalés, le Nimis Groupe, qui associe comédiens chevronnés et (anciens) demandeurs d'asile, détricote la politique migratoire européenne et montre à quel point la fermeture des frontières et leur sécurisation représente pour certains un réel enjeu économique. Cette pièce est un outil précieux pour aborder cette problématique avec des élèves dès la fin du secondaire.







PAR PIERRE-YVES HENROTAY

Chaque trimestre, en tant que *professionnels de l'enseignement*(1), nous attendons tous avec impatience la sortie de notre périodique préféré : le magazine PROF. Témoignages, lectures, analyses s'y succèdent au rythme de pages plus passionnantes les unes que les autres, tant l'éclairage qu'elles fournissent illumine notre beau métier. Enivrés par cette éloquence, nous plongeons tête baissée dans ces chroniques fabuleuses, oubliant que l'Atlantide promise a sombré dans la décadence il y a bien longtemps. (2) PROF, ce n'est pas notre magazine, mais celui d'une Fédération

Wallonie-Bruxelles désireuse de coloniser notre liberté pédagogique. Sous le papier glacé, émerge une propagande subtile, écume une démocratie biaisée.

Cette parution n'est pas inintéressante pour autant: les thèmes abordés sont actuels et les spécialistes convogués reconnus dans leur domaine. Dans le numéro 29, par exemple, un dossier conséquent est consacré au décrochage-accrochage scolaire. Huit jeunes y témoignent de leurs parcours, tandis que des experts de divers horizons(3) tentent de mettre en perspective⁽⁴⁾ leurs récits. Résultat : si ces témoins ont pu rebondir, après deux mois ou plusieurs années, c'est qu'ils ont pu rapiécer leur estime d'eux-mêmes, à la faveur d'une expérience positive, d'une figure confiante, d'un regard bienveillant. (5) Ouf, le bon sens a permis de retrouver le chemin de l'école! Quelque chose, cependant, tiraille notre esprit critique. C'est que cette hypothèse, bien que séduisante, relève de l'induction. Or, n'a-t-on pas appris avec Karl Popper que tout énoncé vérifié doit être réfutable(6) ? Sans même parler d'expérience, sur quelle base ce magazine fait-il l'économie de tester ce qu'il présente comme vérité ?

Le sujet est sérieux. N'est-on pas en droit d'attendre une méthodologie plus aboutie de la part d'une publication cautionnée par certains chercheurs en sciences de l'éducation ?







Cette négligence épistémologique jette le discrédit sur l'ensemble du dossier. Les assertions y sont nombreuses et les approximations régulières. Par exemple, quand sont évoqués certains mots très durs de plusieurs témoins vis-à-vis des enseignants, de l'école, du « système ». Un système où la norme serait d'avoir un diplôme du supérieur pour espérer quelque chose dans la vie. (7) De quel système parle-t-on? Est-il question du marché scolaire tel qu'organisé en Belgique, de la compétition entre les réseaux d'enseignement, de la régionalisation-communautarisation des institutions éducatives, ou du capitalisme soumettant les relations humaines aux lois de la concurrence ? Par ailleurs, doit-on comprendre la norme comme problématique car des intelligences différentes sont supposées parmi la population ou car le financement actuel de l'enseignement ne donne pas les mêmes chances à chacun de réaliser des études supérieures ?

On le voit : en voguant à la surface de sujets cruciaux pour l'avenir de nos jeunes, PROF ressemble d'avantage à un outil de communication qu'à une référence stimulant nos pratiques pédagogiques. Le brouillard distillé masque difficilement le choix d'une approche entrepreneuriale, différenciée et orientante de l'école. Or les sciences de l'éducation sont vastes et nos chercheurs les explorent avec perspicacité. Pour les professionnels que nous sommes, il y a là une richesse qui éveille le désir d'apprendre, de débattre sur la place publique avec ceux qui occupent le terrain. Et pourquoi pas d'y emmener nos élèves? En espérant que les décideurs politiques, par souci démocratique plutôt qu'idéologique, leur accordent l'attention qu'ils méritent...

- I) PROF est sous-titré le magazine des professionnels de l'enseignement.
- 2) Platon, Critias, 121a-b.
- 3) Moreau C. et Delmée P., Ils ont décroché, puis repris pied..., PROF, n°29, p. 16.
- 4) Cateau D., Op.Cit., p. 2.
- 5) Ibid.
- 6) WIKIPEDIA, Réfutabilité, https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9futabilit%C3%A9, consulté le 14-05-2016.
- 7) Moreau C. et Delmée P., Op.Cit., p. 18.



On le sait, il n'y a pas assez de places dans les écoles bruxelloises et l'annonce de l'ouverture d'un nouvel établissement pouvant accueillir 135 élèves dès la rentrée 2016 devrait être une bonne nouvelle...

Sauf que:

- cette école nommée EEBA (Ecole européenne de Bruxelles Agenteuil) est une école privée,
- le minerval est astronomique (de 10.000 à 18.000 € en fonction des années) : à l'heure où la Belgique se fait tirer l'oreille par l'Europe car elle n'assure pas un enseignement obligatoire gratuit, c'est un comble... Très ironiquement, on annonce la possibilité de recevoir une bourse allant de 6.000 à 9.000 €, accordée de plus via les institutions européennes, donc sans doute selon des critères qui leur sont propres. Ces bourses constituent bel et bien un financement public d'institutions privées. De toute façon, au vu des montants demandés, même avec bourse, cet enseignement est réservé aux fortunés. C'est une façon bien connue de faire une sélection tout en prétendant haut et fort que cette école est « ouverte à tous sans distinction », ce qui sera une nouveauté en matière d'école européenne... En effet, jusqu'à présent, les écoles européennes (agréées par le Conseil supérieur des Ecoles européennes) accueillaient à 96 % les enfants des fonctionnaires d'institutions européennes.
- Comment ne pas trouver cyniques des affirmations telles que : «L'EEBA place au coeur de son projet les valeurs de multiculturalisme, de solidarité et d'attention à chacun qui fondent l'éthique européenne», quand on prend connaissance des conditions d'accès?
- Comment ne pas mettre en doute la soi-disant accessibilité à tous quand on apprend que le succès de ce type d'écoles est aussi dû au fait que l'enseignement y est en partie dispensé dans la langue maternelle des élèves et que les langues citées sont le français, l'anglais et le suédois...

Avec le projet d'y ajouter le néerlandais, l'allemand ou l'espagnol...



- Il est question de « garantir un enseignement d'excellence aux jeunes générations appelées à forger le futur de l'Europe » et de proposer en Belgique « un enseignement plurilingue reconnu internationalement », mais je doute que ces objectifs, à première vue tout à fait louables, soient en adéquation avec ceux de l'APED. En effet, comment envisager de former des citoyens responsables, de combattre les inégalités sociales, l'exploitation et l'oppression, quand on commence par séparer dès la maternelle les enfants des diverses catégories sociales en utilisant des critères financiers et linguistiques ? Au-delà du contenu de l'enseignement et des savoirs transmis, on apprendra d'abord et surtout à ces enfants qu'ils font partie d'une élite qu'il faut protéger, maintenir, voire développer au lieu de leur montrer le chemin d'une ouverture vers les autres, tous les autres.

Chantal Marin



Cet été, la Région wallonne a adopté en parallèle quatre décrets visant à booster la formation en alternance, un des avatars de la marchandisation de l'enseignement. La marche en avant se poursuit donc, à coup d'incitants sonnants et trébuchants... et à grand renfort de contrevérités.

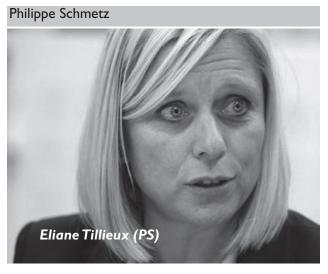
Après la création d'un Office francophone de la formation en alternance (OFFA) et celle d'un contrat d'alternance commun aux centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA) et à l'IFAPME, le législateur wallon propose une reconfiguration des incitants financiers, en encourageant les apprenants à obtenir une certification et en ciblant prioritaire-

ment les entreprises qui ne comptent encore aucun travailleur salarié.

Les incitants ? Pour l'opérateur de formation : I 000 € par jeune inscrit et sous contrat d'alternance pendant au moins 270 jours cumulés. Pour l'entreprise : 750 € par jeune sous contrat d'alternance pendant plus de 270 jours. Pour l'indépendant : 750 € quand il conclut un premier contrat d'alternance avec un apprenant. Pour les fonds de formation sectorielle : une aide financière pour engager des coaches sectoriels. Enfin, le jeune qui termine avec fruit sa dernière année de formation et qui obtient sa certification touchera 750 €.

Les contrevérités ? Toujours les mêmes fables ! La ministre en charge de la Formation et de l'Emploi en Wallonie, Eliane Tillieux (PS), parle de « filière porteuse », au prétexte que huit stagiaires sur dix décrochent un emploi. Le gouvernement voit dans l'alternance un moyen efficace de lutter contre le chômage. Mais de quel emploi parle-t-on au juste ? De quelle qualité ? Pour quelle durée ? Avec quel statut ? Si l'entreprise engage le stagiaire au terme de sa formation, ne le fait-elle pas au détriment d'un autre travailleur ou demandeur d'emploi ? Faut-il vraiment sans cesse rappeler que ce n'est pas la formation qui crée l'emploi ?

Par ailleurs, la Région prétend faire de l'alternance une filière d'excellence. De quelle excellence parle-t-elle ? Peut-être dans le formatage des jeunes aux attentes du capitalisme (tous directement employables, disciplinés, flexibles, soumis à l'autorité patronale, animés de l'esprit d'entreprise). Certainement pas une excellence démocratique, nourrie de savoirs généraux et polytechniques, d'esprit critique et de conscience sociale.





Comme chaque année en cette période de rentrée, la Ligue des familles dénonce le coût trop élevé de l'enseignement obligatoire. Alors que la Constitution belge prévoit la gratuité, force est de constater qu'on est loin du compte et qu'il s'agit d'un grave déni de démocratie.

Selon une étude de la Ligue, une année scolaire coûte en moyenne 1225 euros dans le primaire et plus de 1500 euros dans le secondaire. On parle ici de fournitures, de repas à la cantine, de voyages et autres sorties scolaires.

La Ligue tire la sonnette d'alarme à propos de l'enseignement technique et professionnel, qui peut coûter jusqu'à 750 euros supplémentaires. Or, on sait que ces filières sont essentiellement fréquentées par des jeunes issus de familles aux revenus limités. « Cette particularité pour les filières technique et professionnelle - l'achat de matériel spécifique, ndlr - met en difficulté des familles qui ont déjà au départ quelques soucis financiers», selon la Ligue des familles.

Philippe Schmetz



Attention, quand le gouvernement parle des illégaux, il fait référence principalement aux sans-papiers. 99% d'entre eux ne posent aucun problème, que du contraire. S'ils en ont, c'est parce que notre gouvernement fait preuve à leur égard d'intolérance.

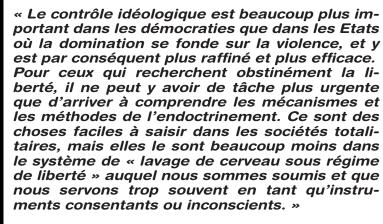
La Marche des migrants est en contact avec des personnes, des familles, des enfants qui sans-papiers, sans aucun droit, se débrouillent pour malgré tout vivre sans embêter ni demander rien à personne. Leurs enfants mineurs bénéficient d'ailleurs d'une fragile protection légale et suivent leur scolarité avec les nôtres, dans les maternelles, le primaire ou dans le secondaire. Ils n'ont rien de dangereux et pour beaucoup participent activement et positivement à la vie sociale, culturelle, syndicale et associative.

Réaffirmons que ce sont des réfugiés qui ont été obligés de quitter leur pays pour fuir la guerre, des persécutions ou une misère extrême. Le gouvernement belge leur a refusé jusqu'à présent un statut mais ça ne fait pas pour autant d'eux des terroristes ou des délinquants.

Nous refusons la haine et le terrorisme. Nous sommes solidaires de toutes les victimes de tous les attentats. Mais, cette question ne se réglera pas par plus de répression envers les sans-papiers ni en augmentant le nombre de places dans les centres fermés. Elle ne se réglera pas non plus en passant des accords avec des dictatures (comme le Maroc) pour faciliter les expulsions.

Contre la haine, le terrorisme, le rejet de l'autre, nous avons besoin d'une société solidaire. Qui dit solidarité dit aussi (au contraire de ce que veut faire le gouvernement) régularisation des sans-papiers. En ces moments difficiles, nous réaffirmons notre solidarité avec tous les sans-papiers en lutte pour obtenir tout simplement une existence un peu plus digne.

Communiqué de la Marche des migrants de la région du centre. 09.08.2016



Noam Chomsky Cité dans « Paroles de Résistances », éd. Albin Michel 2012



Noam Chomsky, né en 1928 à Philadelphie, est Professeur émérite de linguistique au Massachusetts Institute of Technology, où il a enseigné toute sa carrière. Il est également connu pour son parcours d'intellectuel engagé.

Dans un monde où des cohortes d'intellectuels disciplinés et de médias asservis servent de prêtrise séculière aux puissants, lire Chomsky représente un acte d'autodéfense. Il peut permettre d'éviter les fausses évidences et les indignations sélectives du discours dominant. Mais il enseigne aussi que, pour changer le monde, on doit le comprendre de façon objective et qu'il y a une grande différence entre romantisme révolutionnaire - lequel fait parfois plus de tort que de bien et critique sociale simultanément radicale et rationnelle. [...] une contestation globale du système capitaliste [...] ne peut que tirer avantage de la combinaison de lucidité, de courage et d'optimisme qui marque l'œuvre et la vie de Noam Chomsky. (Jean Bricmont, La mauvaise réputation de Noam Chomsky, Le Monde diplomatique, avril 2001)

BELGIQUE-BELGIË P.B. 1160 BUXELLES 16 • 1/4273 • PP/002137 • TRIMESTRIEL N°67, SEPTEMBRE 2016 DÉPÔT: BRUXELLES 16 • É.R.: J.P. KERCKHOFS avenue des Volontaires, 103 bte6, 1160 Bruxelles