

l'école démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°69, mars 2017 • 3 euros

Oui, un vrai décret mixité est possible!

DOSSIER

BELGIQUE: Pacte d'excellence: et maintenant?

COUPS DE CŒUR

COUPS DE GUEULE

CITATION: Bernard Charlot

3

17

19

24

28

SOMMAIRE





APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DÉMOCRATIQUE

Avue des Violetteiers 103B Bt 6
B-1160 Bruxelles
Tél.: +32 (02) 735 21 29
Courriel: aped@ecoledemocratique.org
Site: www.ecoledemocratique.org

Une publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped). Existe également en néerlandais.
Comité de rédaction: Tino Delabie, Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, 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

Non à ce Pacte d'Excellence-là ! Oui à un Pacte pour un enseignement émancipateur pour tous !

Nous nous opposons catégoriquement au pacte d'Excellence qui se dessine.

Un. Parce que le loup est dans la bergerie.

Les travailleurs ne savent que trop bien ce qu'une multinationale comme McKinsey va leur demander : de faire toujours plus avec toujours moins de moyens, tout profit pour les « marchés ».

Non, les travailleurs ne sont pas des marchandises. Non, les élèves ne sont pas des clients.

Deux. Parce que ce Pacte-là ne s'attaque pas aux causes des inégalités scolaires. Ses promoteurs ne veulent pas une vraie démocratisation de l'enseignement, ils la sacrifient sur l'autel de la rentabilité.

Pourtant, un Pacte est nécessaire.

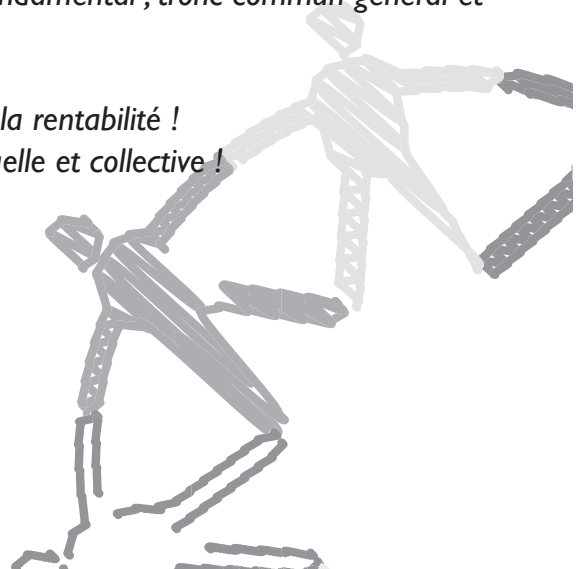
Un Pacte pour une Ecole de l'émancipation individuelle et sociale. Pour tous.

Nous sommes prêts à nous y engager, à deux conditions :

- 1 Absence de toute entreprise ou multinationale de consultance capitaliste, de type McKinsey.
- 2 Placer au coeur du Pacte les réformes de structures indispensables : suppression de la concurrence entre écoles, fusion des réseaux, petites classes -surtout dans le fondamental-, tronc commun général et polytechnique...

Non à une Ecole de la performance et de la rentabilité !

Oui à une Ecole de l'émancipation individuelle et collective !



Oui, un vrai décret mixité est possible!

un dossier de
Nico Hirtt

-
Inégalité et ségrégation scolaires: un mal belge
.....
- Ségrégation et quasi-marché
.....
- Ce que propose l'Aped
.....
- Un programme qui marie proximité et mixité
.....
- Résultats
.....
- Conclusions et perspectives
.....



Une étude conjointe Aped-Girsef, démontre la faisabilité de nos propositions:

Le libre marché scolaire à la Belge joue un rôle prépondérant dans les mécanismes responsables des inégalités sociales qui caractérisent l'enseignement belge. Nous sommes l'un des rares pays où l'initiative du choix de l'école revient presque exclusivement aux parents. De ce fait, les enfants se retrouvent souvent dans des « écoles ghettos » (de riches ou de pauvres). Remplacer le libre choix des parents par l'obligation de fréquenter l'école la plus proche ne résoudrait cependant pas le problème. D'abord parce que les quartiers sont eux-mêmes socialement polarisés. Ensuite parce qu'une obligation pure et simple buterait sans doute sur de trop fortes résistances et impliquerait une révision constitutionnelle.

De toute manière, des procédures centralisées d'affectation des élèves aux écoles n'ont de sens et n'ont de chance de succès qu'à condition de garantir une composition sociale plus ou moins similaire pour tous les établissements scolaires. C'est dans cet esprit que l'Aped recommande depuis plusieurs années que les pouvoirs publics proposent aux parents une place dans une école qui serait à la fois proche de leur domicile et socialement mixte. Les parents auraient ensuite la liberté d'accepter ou de refuser cette proposition. Mais nous faisons le pari que la garantie de se voir proposer une école socialement mixte et semblable à toutes les autres réduirait la propension des familles à chercher une école de l'« entre soi ».

Il restait cependant à démontrer qu'un tel système est effectivement réalisable. Est-il possible, dans une ville socialement aussi ségréguée que Bruxelles, par exemple, d'affecter tous les enfants à des écoles mixtes et proches de leur domicile ? Eh bien, la réponse est définitivement « oui » ! C'est ce que vient de démontrer une étude réalisée conjointement par l'Aped et le Girsef-UCL (le Groupe interdisciplinaire de recherche en sciences de l'éducation et de la formation de l'UCL), publiée dans les Cahiers du Girsef. Nous avons pu mettre au point un logiciel d'affectation des élèves aux écoles (primaires) qui permet de ramener la distance moyenne domicile-école des élèves bruxellois (scolarisés à Bruxelles) de 1 300 à 910 m, tout en abaissant significativement les indices de ségrégation sociale et en éliminant pratiquement les « écoles ghettos ». Ces résultats démontrent qu'il est possible, pour autant qu'on en ait le courage politique, d'avancer sur la voie d'une école plus égalitaire.



A chaque enquête PISA, le même triste constat s'impose: l'enseignement belge, qu'il soit francophone ou néerlandophone, figure systématiquement dans le peloton de tête des pays où les inégalités sociales de résultats sont les plus importantes.

Sur base des données de l'enquête PISA 2012, il est possible de montrer qu'une variation unitaire de l'indice socio-économique (ESCS) entraîne, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), une hausse moyenne de 47,7 points des scores en mathématiques. Parmi les systèmes éducatifs d'Europe occidentale, seules la Flandre (57,2 points) et la France (50,0 points) ont une situation encore moins enviable. En Fédération Wallonie-Bruxelles, 22 % de la variance des points en mathématique est expliquée par l'origine sociale, ce qui la classe seconde, après la France (24 %), alors que des pays comme l'Islande (8 %), la Norvège (8 %) ou la Finlande (10 %) affichent une liaison beaucoup moins forte entre les performances des élèves et leur statut social (Hirtt 2014).

Cependant, l'enseignement belge ne se caractérise pas seulement par d'importantes inégalités sociales de performance et d'orientation. Il affiche également un haut degré de ségrégation académique et sociale. Ainsi, l'écart de 151 points de score PISA en lecture qui sépare les 25 % de « meilleures écoles » et les 25 % d'écoles « les plus faibles » témoigne de la ségrégation académique en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit là encore d'un quasi-record mondial (Baye et al. 2010). Julien Danhier a montré qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Flandre, « plus de 50 % de la variance des résultats se trouve au niveau des écoles. En d'autres termes, les écoles ont un public très homogène en termes de performances scolaires » (Danhier et al. 2014, Danhier 2015). La concentration des élèves « forts » et « faibles » en écoles différenciées peut aussi s'exprimer au moyen d'un indice de ségrégation académique : si on voulait les répartir uniformément dans toutes les écoles, il faudrait déplacer 59 % des élèves belges issus des 10 % les plus faibles en mathématiques. En Finlande et

en Islande, le déplacement de 26 à 28 % des élèves se rait (Demeuse et Baye 2008b).

La ségrégation sociale, quant à elle, peut pareillement être mesurée au moyen du pourcentage d'élèves d'une catégorie sociale donnée qu'il faudrait changer d'école afin d'obtenir leur répartition en proportion égale dans tous les établissements (Gorard et al. 2000). En FWB, cet indice de ségrégation, lorsqu'il est calculé pour les 10 % les plus défavorisés, s'élève à 40,3 %. Parmi les pays occidentaux, seule l'Allemagne atteint un tel niveau (41,4 %), alors que les pays nordiques affichent des indices de l'ordre de 23 % (Finlande) à 28 % (Suède) (Jacobs et al. 2013). Une autre façon de quantifier cette ségrégation sociale consiste à mesurer le pourcentage d'écoles « ghettos », c'est-à-dire d'établissements présentant une concentration particulièrement élevée d'élèves issus de catégories socio-économiques très défavorisées (ou très favorisées). Si l'on considère par exemple qu'une école est « socialement ségréguée » lorsque l'indice socio-économique moyen de ses élèves s'écarte de plus d'un demi écart-type de l'indice socio-économique moyen du pays (ou de la communauté dans le cas de la Belgique), alors on observe qu'en Fédération Wallonie Bruxelles, 44 % des établissements sont de tels « ghettos de riches » (23 %) ou « de pauvres » (21 %). C'est là le pourcentage le plus élevé parmi les 15 pays d'Europe occidentale, après le Luxembourg (Hirtt 2014).

De nombreuses recherches ont montré l'existence de liens entre inégalités de résultats et ségrégation. Christian Monseur et Marcel Crahay ont établi que « plus un système éducatif regroupe les élèves selon des critères académiques et/ou sociaux, plus la différence de rendement entre élèves défavorisés et élèves favorisés est importante » (Monseur et Crahay 2008). Ainsi que le soulignent les auteurs d'une première analyse des résultats PISA 2009 pour la FWB, il y a en Belgique francophone de nombreuses écoles dont les scores moyens sont très bons, « supérieurs à ceux de la Corée et de la Finlande, les deux premiers pays du classement ». Mais, ajoutent ces chercheurs, « le problème des autres écoles, c'est qu'elles concentrent les élèves en difficultés, tant au niveau cognitif que socioéconomique » (Baye et al. 2010). Sur la base d'une analyse des résultats PISA 2012, Nico Hirtt (Hirtt 2014) a comparé le pourcentage d'écoles « ségréguées » (au sens défini plus haut) avec la moyenne géométrique de quatre indices d'iniquité sociale des performances :

- l'effet sur les points en mathématiques d'une variation unitaire de l'indice socio-économique,
- la part de la variance des points pouvant être



- attribuée à l'origine socio-économique,
- l'écart de résultat entre les 25 % d'élèves les plus favorisés et les plus défavorisés,
- le gain en points si l'un des parents a un diplôme de l'enseignement supérieur).

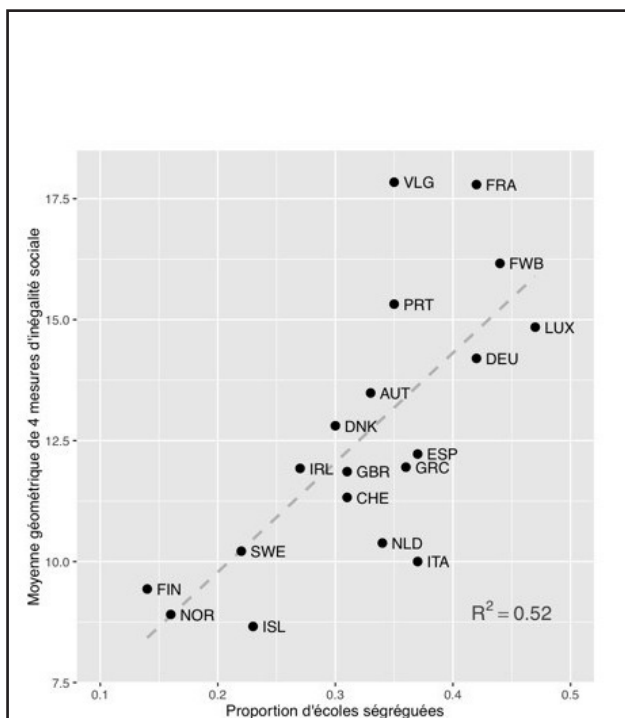


Figure 1 – Ségrégation sociale et inégalités de résultats

Le résultat, illustré par la figure 1, montre une forte corrélation ($R^2 = 0,52$) entre la ségrégation sociale et l'inégalité sociale des performances. Le graphique permet d'observer la situation très particulière et peu enviable de la France et des deux (principaux) systèmes éducatifs belges (Hirtt 2014).



Ségrégation et quasi-marché

Quels sont les mécanismes responsables de cette séparation des élèves en écoles différenciées sur base de leur origine socio-culturelle ?

Une partie de l'explication réside assurément dans la ségrégation résidentielle. Cependant, de nombreux auteurs ont observé, en Belgique comme ailleurs, que le regroupement des élèves par origine sociale ne peut s'expliquer entièrement par les inégalités entre régions ou quartiers. La ségrégation scolaire est même parfois supérieure à la ségrégation résidentielle.

Bernard Delvaux et Eliz Serhadlioglu ont comparé les distributions résidentielles et scolaires des enfants domiciliés et scolarisés dans l'enseignement fondamental à Bruxelles, selon quatre critères : l'indice socio-économique du secteur de résidence, le retard scolaire, le diplôme de la mère et la nationalité. Ils notent tout d'abord une importante polarisation sociale résidentielle : « une part non négligeable des enfants vit dans des quartiers dont la composition sociale est soit très défavorisée soit très favorisée. Ainsi, 11,1 % des enfants vivent dans des quartiers comptant moins de 72 % d'EU15 (1) alors que 10,6 % vivent dans des quartiers en comptant au moins 92 % » (Delvaux et Serhadlioglu 2014). En analysant la corrélation entre les variables de composition des quartiers et les variables équivalentes de composition des écoles, les auteurs observent qu'il y a bien « un lien entre les distributions résidentielle et scolaire », mais que « ce lien n'est pas aussi fort que ne le laisse supposer l'affirmation souvent énoncée d'un effet massif du résidentiel sur le scolaire ». Delvaux et Serhadlioglu soulignent « que la ségrégation vécue par les enfants domiciliés et scolarisés à Bruxelles dans l'enseignement fondamental est plus forte au plan scolaire que résidentiel ».(2)

Force est de conclure qu'il doit exister d'autres facteurs que les inégalités résidentielles pour expliquer la tendance à l'homogénéisation sociale des écoles belges. Ainsi que le fait remarquer Marc Demeuse,



«alors que notre habitat est particulièrement dense et les moyens de transports accessibles, toute une série de mécanismes, liés à l'organisation même de la scolarité, facilitent la concentration de publics homogènes, au-delà de ce que la ségrégation résidentielle pourrait laisser prévoir » (Demeuse 2012). Parmi ces mécanismes, la plupart découlent du libre marché scolaire. Selon Christian Maroy, « la majorité des études tendent à montrer que lorsque le libre choix des parents se combine à une autonomie plus grande des écoles, en matière de "tri" à l'entrée des élèves ou en matière "d'offre scolaire", cela conduit à une ségrégation accrue et partant à des inégalités accrues» (Maroy 2007).

Dans un «quasi-marché» scolaire, divers mécanismes peuvent concourir à engendrer ou à renforcer la ségrégation des élèves. En fonction de leurs relations familiales, professionnelles ou résidentielles, les parents (et les enfants) auront tendance à se regrouper par affinité sociale. Les attentes socialement différenciées des parents envers l'École et leur connaissance inégale du système scolaire tendent à renforcer les inégalités entre écoles et à accentuer leur caractère social. De tels mécanismes «d'auto-ségrégation», de «mise à distance» et de «recherche de l'entre soi» sont bien souvent plus puissants que les barrières formelles, financières ou académiques, élevées par certains établissements pour sélectionner leurs élèves.

La plupart des études nationales et des études comparatives internationales tendent ainsi à souligner une liaison positive entre le libre marché scolaire et les diverses formes de ségrégation scolaire. Deux pays nordiques, la Suède et la Finlande, pourtant réputés pour le haut niveau d'équité de leurs systèmes éducatifs, ont introduit des politiques de libre marché scolaire au cours des dernières décennies et différents auteurs soulignent que cela a conduit à une augmentation de la ségrégation et des inégalités (Hirvenoja 2000, Wiborg 2010, Böhlmark et al. 2015). L'OCDE a d'ailleurs noté qu'entre 2000 et 2009, ces deux pays avaient connu un fort recul en matière d'équité scolaire, au contraire de la Norvège qui a conservé un système contraignant d'affectation des élèves aux écoles (OECD 2013).

Les études comparatives basées sur l'enquête PISA montrent, elles aussi, une étroite liaison entre ségrégation et quasi-marché (Dupriez et Dumay 2011, Demeuse et Baye 2008a, Hirtt 2003, 2007, 2014). Dans une analyse basée sur les résultats de PISA 2003 et portant sur les pays d'Europe occidentale, Nico Hirtt a calculé pour chaque pays un «indice de liberté de choix» tenant compte de trois critères: les modes d'affectation des élèves aux écoles publiques, la part d'enseignement privé et public et la densité géogra-

phique de l'offre scolaire. Il a comparé cet indice au degré de détermination sociale des performances en mathématiques (calculé au moyen d'un rapport de chances: probabilité qu'un élève d'ISE supérieur obtienne de meilleurs scores qu'un élève d'ISE inférieur, divisée par la probabilité inverse). Il est apparu que la corrélation entre les deux variables est importante ($R^2=0,47$) (Hirtt 2007).



Face à l'impact ségrégateur et inégalitaire du quasi-marché, des propositions ont vu le jour en Belgique, visant à introduire des formes plus ou moins importantes de régulation des inscriptions scolaires. C'est ainsi que la Fédération Wallonie Bruxelles s'est dotée d'un «décret inscription» (2007), rebaptisé «décret mixité sociale» (2008), puis à nouveau «inscription» en 2010, lui-même remanié à plusieurs reprises jusqu'à aujourd'hui. Si cette tentative de réguler les inscriptions est historique, eu égard à l'attachement traditionnel de la Belgique à la liberté d'enseignement, elle reste cependant très modeste.

D'abord, le décret ne concerne qu'une seule des douze années d'enseignement obligatoire: la première secondaire (élèves âgés de 12 ans). En particulier, l'enseignement fondamental, là où se creusent initialement les écarts entre élèves, continue d'échapper à toute forme de régulation.

Ensuite, ce décret continue de faire la part belle au marché puisque l'affectation des élèves aux écoles est basée d'abord sur le libre choix de parents ; ce n'est qu'en cas de surpopulation scolaire que des règles de priorité — proximité, fratries, élèves prioritaires... — entrent en jeu. «Le libre choix reste le principe directeur», soulignent Delvaux et Serhadlioglu, «puisque les règles de priorité n'interviennent qu'en second lieu là où les demandes excèdent le nombre de places tandis que les écoles, partiellement cadrées en matière d'inscription, conservent des marges de liberté en matière d'orientation des élèves en cours de scolarité» (Delvaux et Serhadlioglu 2014).



Enfin, le décret actuellement en vigueur vise moins nettement que ses prédécesseurs un objectif de mixité sociale. Il vise avant tout «une organisation équitable transparente et simple des inscriptions en première année commune de l'enseignement secondaire. Il doit faciliter la mobilité sociale, même s'il ne peut prétendre, à lui seul, résoudre ou bouleverser les stratifications urbaines, économiques, sociales. Il veille à respecter, comme annoncé dans la déclaration de politique gouvernementale, la liberté des parents et l'autonomie des acteurs et partenaires de l'école».⁽³⁾

Bien qu'ils ne supprimaient pas la liberté de choix, les décrets en question n'ont pas manqué de buter sur de vives résistances de la part de certains parents. Cette résistance a été d'autant plus forte que le décret n'était pas de nature à créer de la mixité sociale ou académique dans toutes les écoles. Or, cette diversité réelle ou supposée des écoles alimente précisément la volonté des parents de classes moyennes ou supérieures, mais aussi de certains parents de classes populaires, de pouvoir choisir librement leur établissement scolaire.

La solution résiderait-elle dans la mise en œuvre d'une «carte scolaire» à la française, qui assignerait d'autorité les élèves à un établissement proche de leur domicile? On peut en douter. La France qui pratique la carte scolaire (du moins dans l'enseignement public) n'est guère mieux placée que la Fédération Wallonie-Bruxelles en termes d'indices de ségrégation et d'inégalités scolaires. Entre autres parce que cette carte scolaire est basée sur des critères exclusivement géographiques et ne recherche pas la mixité sociale. Ensuite, un tel projet est politiquement peu réaliste dans un pays traditionnellement aussi attaché à la «liberté d'enseignement» que l'est la Belgique. Qui plus est, un pays où plus de la moitié des élèves fréquente l'enseignement «libre» confessionnel. Pour avoir quelque efficacité, une «carte scolaire» contraignante devrait s'étendre à tous les réseaux, ce qui entrerait en contradiction avec le caractère confessionnel de l'enseignement libre. Elle impliquerait donc la disparition des réseaux, ce qui est certes un objectif souhaitable mais difficile à réaliser. Enfin, cette méthode d'affectation sur base du seul domicile risque d'engendrer des phénomènes de «zapping résidentiel»: les familles qui en auront la possibilité «fuiront» les quartiers populaires, renforçant derechef la ségrégation résidentielle.

C'est pour sortir de ce dilemme que nous avons proposé, dès 2007, la mise en place d'un système innovant. L'idée est de proposer aux parents, dès le début de la scolarité obligatoire de leur enfant, une place garantie dans une entité scolaire. Les parents disposeraient d'un temps de réflexion pour accepter ou

refuser l'école proposée. S'ils acceptent, ils n'auraient pas besoin d'entreprendre de démarches : l'inscription serait automatique et leur enfant bénéficierait de la gratuité du transport en commun de/vers son école. En cas de refus, les parents seraient libres de chercher une place disponible dans une autre école de leur choix. L'originalité du projet est de prévoir que les propositions d'écoles seraient faites en tenant compte non seulement de la proximité du domicile, mais également en fonction d'une quête pro-active de mixité sociale. Ce critère est essentiel, non seulement parce que la mixité est justement l'objectif visé, mais aussi parce que la création d'écoles fortement similaires est une condition sine qua non de la réussite du projet: si l'on veut que la majorité des parents acceptent l'école qui leur sera proposée, il faut qu'ils aient la certitude d'y trouver un environnement à peu près équivalent à celui de n'importe quel autre établissement de leur choix. L'Aped fait le pari que, dans ce cas, et dans ce cas seulement, la majorité des parents préféreront la sûreté d'une place garantie plutôt que le risque du marché scolaire.

Ajoutons que, dans le cadre de notre programme, une telle mesure devrait idéalement être introduite conjointement avec la fusion des réseaux officiels et libres en un unique réseau d'écoles publiques, neutres et autonomes (et dans le cas de Bruxelles, cela signifie aussi la fusion des réseaux francophones et néerlandophones en un unique réseau bilingue), la prolongation du tronc commun jusque 15 ans, la séparation géographique entre l'enseignement de tronc commun et le secondaire supérieur, la réduction des effectifs des classes et d'autres dispositions encore. Cette «école commune» ne serait pas introduite du jour au lendemain, mais bâtie progressivement, d'année en année, en commençant dans l'enseignement maternel.

Cependant, le mécanisme consistant à proposer une école pourrait déjà être mis en place indépendamment. Il faudrait alors demander préalablement aux parents s'ils accepteraient une école confessionnelle (catholique, islamique, hébraïque...) et/ou une école pratiquant une pédagogie particulière (Freinet, Montessori, Decroly...). On veillerait ensuite à ne pas proposer d'écoles de ce type aux parents qui l'auraient explicitement refusé.



Un programme qui marie proximité et mixité

Il restait cependant à vérifier une chose : est-il réellement possible d'affecter les élèves à des entités scolaires proches de leurs domiciles et de telle sorte que les compositions sociales de ces écoles soient toutes mixtes, donc à peu près similaires? Afin de le vérifier nous avons mis au point un logiciel chargé d'attribuer une école à chaque élève, en cherchant à optimiser à la fois la proximité et la mixité. Nous l'avons ensuite testé sur des données relatives à Bruxelles. C'est là qu'intervient notre collaboration avec Bernard Delvaux (Girsef UCL), qui a accepté de faire « tourner » notre programme sur une base de données qu'il avait utilisée dans la cadre d'une recherche financée par Innoviris et dont le but était précisément d'analyser la ségrégation résidentielle et scolaire à Bruxelles.

Affecter des élèves à une école proche de leur domicile, tout en assurant que chaque implantation obtienne une composition sociale aussi semblable que possible à la composition moyenne bruxelloise, suppose en effet de disposer des informations suivantes:

- la localisation géographique des implantations scolaires
- le nombre de places disponibles dans chacune de ces implantations
- la localisation du domicile de chaque élève
- un indice socio-économique (ISE) individuel pour chaque élève

Pour les deux dernières données, nous ne disposons que des valeurs moyennes du secteur résidentiel de l'élève. Nous avons donc dû attribuer à chacun d'eux une adresse et un ISE plausible, sur base des coordonnées de son secteur et sur base des caractéristiques socio-économiques de ce secteur. Le lecteur intéressé trouvera le détail de la méthode utilisée dans l'étude complète publiée par le Girsef.

Le logiciel d'affectation des élèves aux écoles travaille en deux temps. Durant la phase initiale, chaque élève

se voit attribuer une école proche de son domicile. Ensuite, durant la phase dite « itérative », le logiciel cherche à déplacer les élèves ou à les permuter de façon à optimiser un certain équilibre entre la recherche de proximité et la quête de mixité sociale (qui consiste à rapprocher l'ISE moyen et la distribution de l'ISE de chaque école des moyennes bruxelloises).

Des paramètres du logiciel permettent de privilégier plutôt la proximité géographique ou la mixité sociales (paramètre kS), ou encore permettent de privilégier la recherche d'un ISE scolaire proche de l'ISE moyen bruxellois ou la recherche d'une distribution optimale. (paramètre kQ)

D'autres paramètres permettent de choisir par le seuil de distance acceptable (S1) ou inacceptable (S2).



Au terme de nombreux essais, en affinant petit à petit les paramètres du logiciel, nous sommes parvenus à réaliser une affectation des élèves qui marie admirablement proximité et mixité.



5.1. Proximité

Le tableau I permet de comparer la situation réelle en 2011 avec celle générée par notre logiciel. La distance moyenne domicile-école se trouve réduite de 1 330 à 910 m seulement, avec un écart-type deux fois plus petit. Alors qu'aujourd'hui 853 élèves fréquentent une implantation distante de plus de 4 km, notre logiciel ramène l'élève le plus éloigné à 2856 m (contre 12,3 km actuellement).

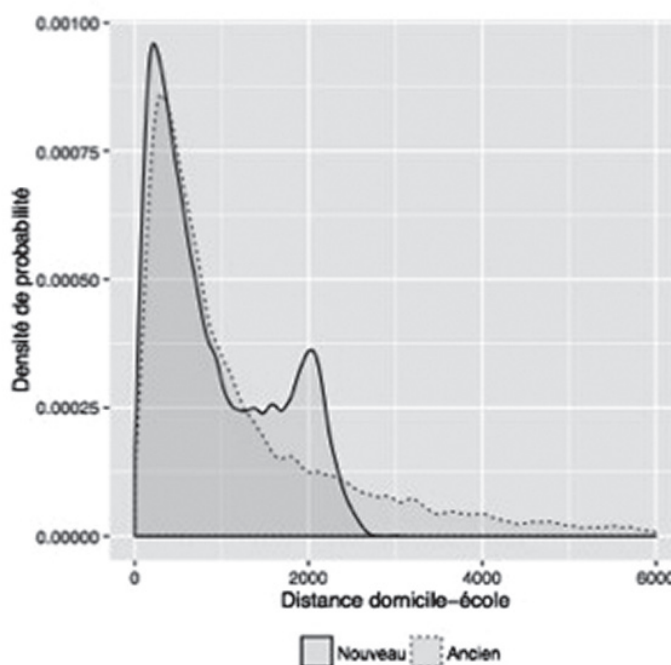
Quant aux élèves scolarisés à plus de de 2 km, leur nombre est divisé par deux.



TABLE 1 — DISTANCE DOMICILE-ÉCOLE AU TERME DE 35000 ITÉRATIONS

	Situation 2011	Situation générée
Distance moyenne	1 330 m	910 m
Ecart type des distances	1 496 m	698 m
Distance maximale	12 337 m	2 856 m
Nombre d'élèves à $d > 2$ km	2 808	1 483
Nombre d'élèves à $d > 4$ km	853	0

Figure 1 - DISTRIBUTION DES DISTANCES DOMICILE-ÉCOLE



L'amélioration de la proximité s'observe encore plus clairement sur le graphique 1 où l'on peut comparer la distribution des distances domicile-école réelles de 2011 (en pointillé) et la distribution obtenue au terme de l'exécution du programme (trait plein). On pourrait avoir l'impression, au vu du pic vers 2 000 m sur ce graphique, que les quelque 1 500 élèves les plus éloignés ont simplement été déplacés pour se retrouver dans une implantation située à environ 2 km de leur domicile. En réalité, les changements d'affectation sont bien plus profonds: plusieurs milliers de mutations et de permutations d'élèves ont été nécessaires pour obtenir ce résultat, tout en respectant le nombre de places disponibles dans chaque école.

Il est parfaitement possible d'améliorer encore la proximité. De réduire par exemple la distance moyenne vers 700 m ou de diminuer, voire supprimer le «pic» du graphique vers 2 000 m. Mais cela se fait forcément au détriment de la mixité sociale, que nous avons voulu privilégier dans cet exemple.



5.2. Mixité sociale

Le tableau 2 permet de se rendre compte de l'efficacité du logiciel dans la création de mixité sociale. En 2011, les indices socio-économiques moyens des classes de première primaire bruxelloises présentaient un écart-type, donc une dispersion, de 0,920.

C'est énorme, quand on sait que l'écart-type des ISE individuels bruxellois est de 1,3; il y a donc presque autant d'inégalité sociale entre écoles qu'entre individus.

Or, au terme des 35 000 itérations de notre programme, cet écart-type tombe à 0,398.⁽⁴⁾



TABLE 2 — MIXITÉ SOCIALE DES ÉCOLES AU TERME DE 35 000 ITÉRATIONS

	Situation 2011	Situation générée
Ecart-type des ISE d'écoles (pondéré)	0,920	0,398
Indices de ségrégation sociale:		
25 % les moins favorisés	0,370	0,130
25 % les plus favorisés	0,406	0,197

Ce «resserrement» de la distribution des ISE d'écoles est bien visible sur le graphique 2. Il s'agit de la distribution des ISE scolaires (pondérée ici encore par les effectifs de chaque implantation). Le graphique décrit donc la probabilité pour un élève de se trouver dans une école d'un certain ISE. La ligne pointillée est la situation réelle en 2011, la ligne pleine est le résultat du programme d'affectation. Alors qu'aujourd'hui les indices socio-économiques des écoles s'étalent en proportion égales de -2 (très pauvre) à +1 (riche), nous sommes parvenus à amener la grande majorité des écoles dans une « fourchette » comprise entre -1 et 0,8.

Ce resserrement de la distribution est la preuve que la mixité sociale est possible.

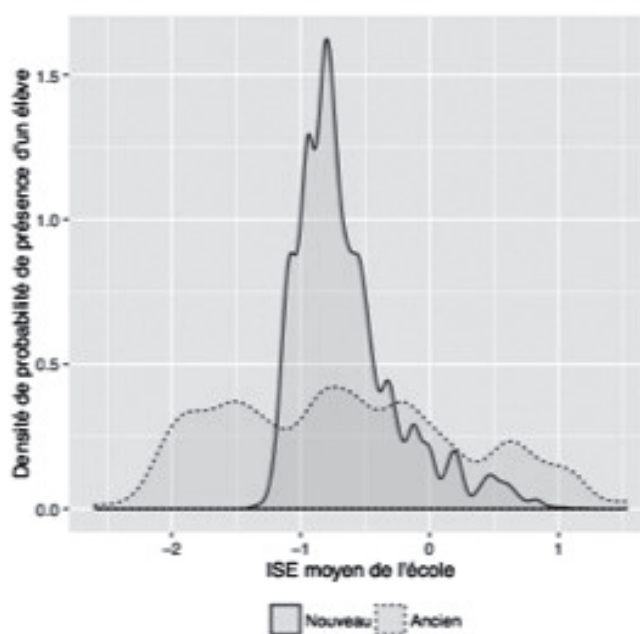


FIGURE 12 — DISTRIBUTION PONDÉRÉE DES ISE D'ÉCOLES



Les indices de ségrégation sont les pourcentages d'élèves appartenant aux 25% les plus pauvres (ou les plus riches) qu'il faudrait changer d'école pour obtenir leur répartition égale dans tous les établissements. Dans la deuxième partie du tableau 2 on peut constater que ces indices de ségrégation se trouvent sensiblement réduits grâce à notre procédure d'affectation. La ségrégation des moins favorisés est divisée par trois (de 0,37 à 0,13), celle des plus favorisés est divisée par deux (de 0,41 à 0,20).

En d'autres mots, le programme (et la configuration sociale et géographique des effectifs scolaires bruxellois) permet de faire en sorte que les élèves des catégories les plus pauvres se retrouvent à peu près en proportions égales dans tous les établissements. Le résultat est un peu moins bon pour les élèves des milieux les plus aisés. Cela s'explique par la structure socio-résidentielle de la capitale. La zone centrale pauvre est densément peuplée, mais elle a une faible extension géographique et il est donc relativement facile d'y déplacer des élèves pour obtenir une composition mixte des écoles: «les quartiers centraux de?favorise?s sont en fin de compte, dans la majorite? des cas, assez peu e?loigne?s de quartiers plus favorise?s» notent Delvaux et Serhadlioglu. En revanche, les zones «riches» extérieures sont étendues et de faible densité. Il est donc plus difficile d'y concilier proximité et mixité. C'est sans doute ce qui explique la subsistance de quelques «ghettos riches» au terme du processus d'affectation des élèves.

Pareillement, le graphique 2 montre que les écoles concentrant des publics particulièrement défavorisés ont disparu au terme de l'exécution du programme (aucune école n'a un ISE inférieur à -1,5, contrairement à ce qui est le cas aujourd'hui). En revanche, il subsiste quelques écoles à concentration de publics aisés (ISE supérieur à 0), mais elles concernent beaucoup moins d'élèves qu'aujourd'hui.



5.3. La fin des écoles ghettos

Le tableau 9 illustre fort bien cette quasi-disparition des «écoles ghettos». Pour le construire, nous avons réparti les implantations en dix catégories, D1 à D10, selon leur ISE moyen. Les seuils qui déterminent ces dix catégories sont les seuils de classement des élèves par décile socio-économique. En d'autres mots, les écoles qui appartiennent, par exemple, à la catégorie D4, ont un ISE moyen du même ordre que celui des élèves du quatrième décile socio-économique. Si les écoles avaient une composition sociale quasiment identique, elles appartiendraient toutes aux

catégories centrales D5 et D6. Attention: le tableau n'indique pas le pourcentage d'écoles de chaque catégorie mais le pourcentage d'élèves qui fréquentent une école de cette catégorie.

La différence entre la situation réelle (en 2011) et la situation générée par le logiciel d'affectation des élèves est frappante. En 2011, seul un tiers des élèves fréquentaient une école des classes centrales D5 ou D6. Au terme de l'exécution du programme, pas moins de trois quarts des élèves sont dans une école de ces deux catégories. Le processus d'affectation est parvenu à placer 94 % des élèves dans les écoles relativement mixtes appartenant aux quatre classes centrales. Il ne reste plus aucun élève scolarisé dans un «ghetto pauvre» (classes D1 à D3), alors qu'ils étaient plus de 21 % dans la réalité de 2011. Et s'il reste quelque 6 % d'élèves dans des écoles à forte concentration de publics favorisés (les «ghettos riches» des catégories D8, D9 et D10), c'est nettement moins que les 20 % de la réalité 2011.

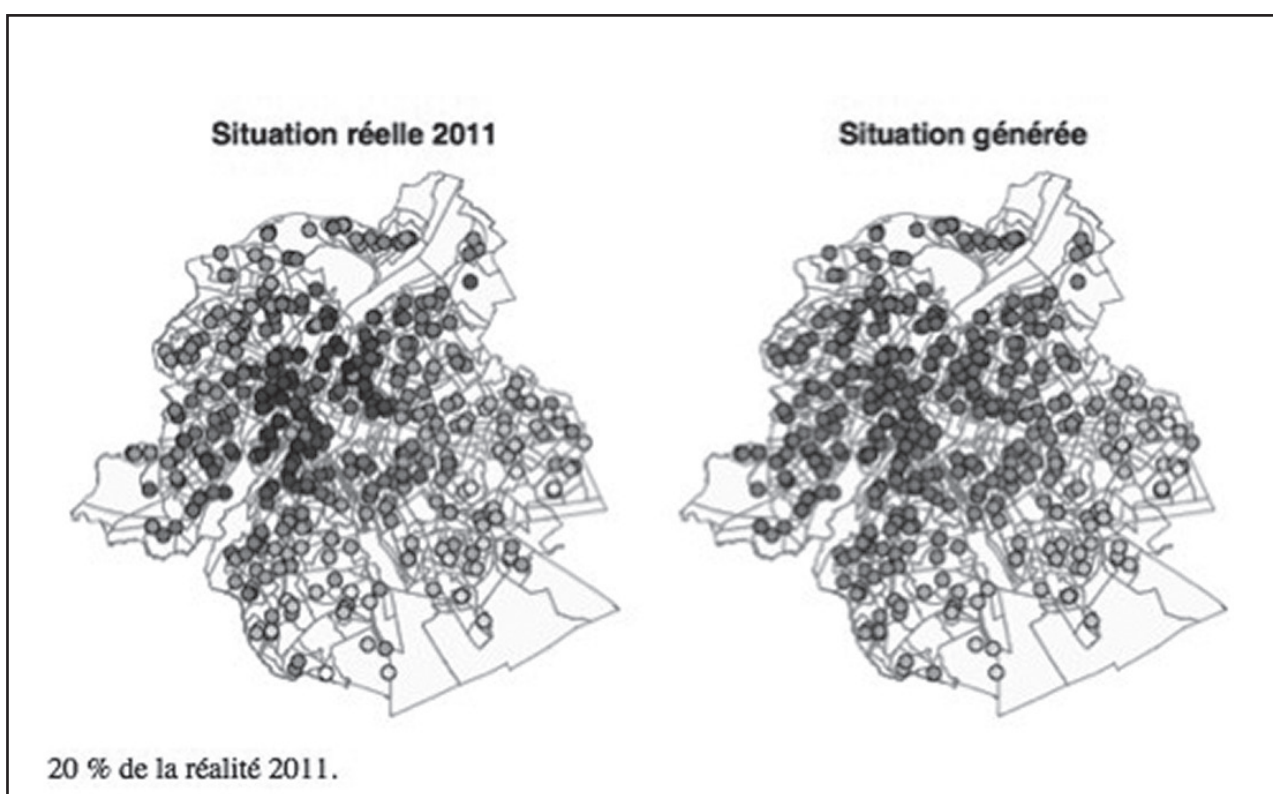
Cette réalité peut être mise en cartes. La figure 3 représente l'ensemble des écoles primaires bruxelloises. La clarté des points est une fonction linéaire de l'ISE moyen des écoles. On observe fort bien que, dans la situation originelle (image de gauche), il y a beaucoup d'écoles «noires», c'est-à-dire ayant un ISE moyen très faible, au centre de la région bruxelloise et plusieurs écoles «blanches», particulièrement dans la zone sud-est de la Région. Au contraire, l'image de droite, produite au terme de l'exécution du programme, présente des écoles beaucoup moins contrastées. Les points noirs centraux ont disparu et les points blancs sont devenus gris. Il subsiste cependant des écoles plus claires dans les secteurs au sud-est de la Région: cela traduit la même réalité que les quelques «ghettos de riches» du tableau 9.

L'ensemble de ces résultats conforte solidement les propositions de l'Aped en matière de lutte contre le marché scolaire. Evidemment, il reste pas mal de problèmes à régler. Par exemple, le calcul de la proximité devrait idéalement prendre en compte non pas la distance, mais les temps de parcours à pied ou en transport en commun. Il faudrait aussi démontrer que des résultats aussi positifs peuvent être obtenus dans d'autres grandes villes comme Anvers, Liège, Gand ou Charleroi. Il reste surtout à affiner notre argumentaire, afin de répondre aux inquiétudes légitimes des parents. Mais au moins la preuve est faite que l'iniquité de notre système éducatif n'est pas une fatalité. C'est avant toute chose une question de courage politique.



TABLE 9 — RÉPARTITION DES ÉLÈVES PAR CLASSE SOCIO-ÉCONOMIQUE D'ÉCOLE (EN POUR-CENT)

Classe	Ghettos pauvres			Mixité ou classes moyennes				Ghettos riches		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
Réel	0,6 %	8,1%	12,8%	9,0%	18,5%	15,2%	15,6%	10,4%	7,7%	2,1%
Généré	0%	0%	0%	9,6%	51,1%	24,5%	8,6%	4,0%	2,1%	0,04%



Conclusions et perspectives

En montrant qu'à distribution résidentielle inchangée, il est possible de réduire sensiblement la ségrégation scolaire observée aujourd'hui, l'étude que nous avons effectuée confirme que la ségrégation scolaire n'est pas le pur reflet de la ségrégation résidentielle. Elle montre également sans ambiguïté que, dans

le contexte de l'enseignement primaire ordinaire bruxellois, il est théoriquement possible de réduire significativement la ségrégation des publics scolaires sans – bien au contraire – accroître la distance parcourue actuellement par les enfants entre leur domicile et leur école.⁽⁵⁾ En dépit du caractère imprécis de certaines données de base, notre démonstration est convaincante parce que ces conclusions résistent aux variations des divers paramètres que, par mesure de précaution, nous avons introduites dans l'algorithme. Ce qui laisse supposer que si on appliquait le même logiciel à des données plus récentes et plus précises en termes d'identification du domicile et d'individualisation de l'indice socio-économique, ces mêmes conclusions s'imposeraient. Elles s'imposeraient également très probablement si, au lieu de nous limiter à l'enseignement primaire ordinaire, nous avions aussi considéré l'enseignement maternel et l'enseignement spécialisé.



Une telle démonstration conforte la proposition de l'Appel pour une école démocratique consistant à proposer à chaque famille une école tout en lui laissant la possibilité de demander ensuite une autre affectation. Elle la conforte notamment parce qu'il apparaît désormais possible de proposer des écoles beaucoup moins différentes qu'aujourd'hui en termes de composition sociale. Il s'agit là d'une condition indispensable pour que les demandes d'autres affectations ne soient pas trop nombreuses et qu'on puisse ainsi écarter le risque que se reconstitue de la sorte la ségrégation des publics que l'on aurait évitée au terme du dispositif automatisé d'affectation.

Pour autant, plusieurs questions subsistent. La première concerne la généralisation de ces conclusions à d'autres régions ou niveaux d'enseignement. Il est cependant probable que, au moins dans d'autres régions urbanisées caractérisées par une forte densité de l'offre scolaire, les conclusions persisteraient, y compris en intégrant dans l'enseignement fondamental le spécialisé et le maternel ou en s'intéressant à l'enseignement secondaire. Il conviendrait cependant de le vérifier. De même faudrait-il prendre en compte les flux entre bassins, que nous n'avons pas pris en compte puisque nous nous sommes limités aux élèves bruxellois scolarisés à Bruxelles, négligeant de la sorte les « sortants » peu nombreux (2,2 % des résidents du fondamental) et les « entrants », nettement plus nombreux (12,4 % des scolarisés du fondamental) (Delvaux & Serhadlioglu 2014).

Pour convaincre le politique de mettre en œuvre le dispositif préconisé par l'Apéd, il conviendrait également de montrer que les personnes souhaitant remettre en question l'offre qui leur serait faite ne seraient pas trop nombreuses et que leurs demandes ne conduiraient pas à une baisse significative du niveau de mixité atteint avant prise en considération de ces demandes. La moindre différenciation des écoles en termes socio-économiques (et sans doute, dans la foulée, en termes ethniques) serait sans conteste de nature à rassurer les familles et donc à réduire ce nombre de demandes. Mais ce paramètre n'est pas le seul pris en compte lors du choix d'école. Il conviendrait donc d'estimer le nombre de personnes qui demanderaient une autre école pour des raisons tenant par exemple au réseau.⁽⁶⁾ Les pouvoirs publics ne peuvent évidemment pas s'engager à trouver une place pour chacun dans une école d'une confession spécifique. Ce n'est pas leur rôle. Mais en évitant de proposer une école confessionnelle à ceux qui ne le souhaitent pas, on limite la probabilité de voir des parents refuser l'établissement proposé. d'appartenance de l'école, à la pédagogie qu'elle promeut, à la qualité supposée de son corps professoral ou de sa direction, à la volonté farouche de maintenir un entre

soi, ou encore à la recherche d'une école proche de lieu de travail (ou des grands-parents) plutôt que du domicile.

Il est probable que ces critères seraient davantage mobilisés par les catégories les plus favorisées de la population et que les choix de substitution se concentreraient sur certaines écoles. On peut dès lors émettre l'hypothèse — à vérifier toutefois —, que ces demandes auraient un impact faible sur l'objectif de mixité, puisque ces parents ne trouveraient plus sur le marché scolaire que des établissements ayant une proportion à peu près « normale » d'enfants des classes populaires.

Outre ces questions sur le lien entre dispositif et niveau final de mixité, d'autres questions peuvent porter sur l'impact de la plus grande mixité des écoles sur la réduction des inégalités. Certes, un faisceau convergent d'études présentées dans la première partie de notre texte tend à montrer l'existence d'une relation positive entre degré de mixité des écoles et mesures d'égalité, mais nous avons déjà souligné que cette relation positive n'était pas automatique et supposait une approche systémique du changement afin d'agir sur les variables contextuelles ou médiatrices pour qu'elles renforcent plutôt qu'elles ne freinent l'impact de la mixité sur les résultats scolaires.

Pour autant, rappelons que la recherche d'une plus grande mixité ne doit pas être seulement justifiée au nom de son impact sur l'égalité de résultats. L'impact potentiel de la mixité sur la socialisation doit également être pris en compte et devrait sans doute l'être davantage même si, comme pour l'égalité des résultats, l'impact positif n'est pas absolument garanti et dépend aussi d'autres variables contextuelles ou médiatrices.

La qualité des justifications est essentielle. Pour être mise en œuvre, la proposition de l'Apéd doit en effet parvenir à convaincre de nombreux acteurs que ses représentations et attentes ne proviennent pas d'un a priori favorable à la mixité des écoles ou à l'intervention des autorités publiques dans le processus de répartition des élèves entre écoles. La preuve qu'apporte la présente étude conforte sans nul doute la crédibilité de la proposition, mais d'autres arguments doivent compléter l'argumentaire si l'on veut espérer dégager une majorité politique en faveur d'un tel dispositif.



Références

- Allen, R. (2008), *Choice-based secondary school admissions in England: Social stratification and the distribution of educational outcomes*, Other, Institute of Education, University of London.
- Allen, R. (2010), 'School autonomy and social segregation'.
- Allen, R. & Burgess, S. (2010), *The future of competition and accountability in education*, Technical report.
- Aped (2007), 'Vers l'école commune. Programme en dix points pour une réforme de l'enseignement en Belgique'.
- Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A. & Monseur, C. (2010), 'Lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009', *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* (31).
- Böhlmark, A., Holmlund, H., Lindahl, M. & others (2015), *School choice and segregation: Evidence from Sweden*, Technical report.
- Danhier, J. (2015), 'La ségrégation, un mal belge?', *Equal opportunities*.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. & Alarcon, A. (2014), 'Vers des écoles de qualité pour tous? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles'.
- Delvaux, B. (2005), 'Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle', in M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul, eds, 'Vers une école juste et efficace', *De Boeck Supérieur*, pp. 275–296.
- Delvaux, B. (2011), 'Nationalité et parcours scolaire en Belgique francophone', *Les cahiers de recherche du Girsef* (86).
- Delvaux, B., Bouchat, T.-M. & Hindryckx, G. (2008), 'Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental', *Les Cahiers de Recherche en Education* (64).
- Delvaux, B. & Joseph, M. (2006), 'Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles: le cas d'un espace local belge', *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (156), 19–27.
- Delvaux, B. & Serhadlioglu, E. (2014), 'La ségrégation scolaire, et déformé de la ségrégation urbaine Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois', *Cahiers du Girsef* (100).
- Demeuse, M. (2012), 'Une ségrégation dans notre système scolaire?', *Eduquer* (87).
- Demeuse, M. & Baye, A. (2008a), 'Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens', *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (165), 91–103.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2008b), 'Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe', *Éducation et formations* 78 (Novembre), 137–149.
- Dumay, X., Dupriez, V. & Maroy, C. (2010), 'Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats', *Revue française de sociologie* Vol. 51(3), 461–480.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2011), 'Les quasi-marchés scolaires: au bénéfice de qui?', *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (176), 83–100.
- Feintuck, M. & Stevens, R. (2013), *School Admissions and Accountability: Planning, Choice Or Chance ?*, Policy Press.
- Friant, N. (2016), *Choix de l'école et ségrégations scolaires dans un espace local en Belgique francophone*, Technical report, Université de Mons (UMONS) Institut d'Administration Scolaire.
- Gorard, S., Taylor, C. & Fitz, J. (2000), 'A re-examination of segregation indices in terms of compositional invariance', *Social Research Update* (30).
- Hirtt, N. (2003), *Inégalités sociales, semi-marchés, sous-financement, filières... La catastrophe scolaire belge, Appel pour une école démocratique*.
- Hirtt, N. (2007), *Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens, Appel pour une école démocratique*.
- Hirtt, N. (2014), *PISA 2012 sans fard et sans voile. Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ?*, Appel pour une école démocratique.
- Hirvenoja, P. (2000), *Families in the 'Public-markets': School choice in the comprehensive school*, Edinburgh.
- Jacobs, D., Danhier, J., Devleeshouwer, P. & Rea, A. (2013), *Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique*, in P. Maystadt, E. Cantillon, L. Denayer, P. Pestieau, B. V. der Linden & M. Cattelain, eds, 'Le Modèle Social Belge: Quel Avenir? Actes Du 20ème Congrès Des Économistes de Langue Française', ULB – Université Libre de Bruxelles.
- Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007), *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté amandante*, Fondation Roi Baudouin.
- Lafontaine, D. & Monseur, C. (2011), 'Quasi marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique en Communauté française de Belgique', *Education Comparée* 6.
- Maroy, C. (2007), 'Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?', *Les Cahiers de Recherche en Education* (55).
- Monseur, C. & Crahay, M. (2008), 'Composition académique et sociale des établissements, e cacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale', *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (164), 55–66.
- OECD (2013), 'Are Countries Moving Towards More Equitable Education Systems?', *PISA in Focus* 02.
- Taylor, C. (2009), 'Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market', *American Journal of Education* 115(4), 549–568.
- Walford, G. (1996), *School Choice and the Quasi-Market*, Symposium Books Ltd.
- Walford, G. (2000), *School Choice, Equity and Social Exclusion in England and Wales*, in J. Sayer & J. L. Vanderhoeven, eds, 'School Choice, Equity and Social Exclusion in Europe', Garant, Leuven.
- Whitty, G. & Power, S. (2001), 'Devolution and choice in education. The research evidence to date', *Zeitschrift für Pädagogik* (43).
- Wiborg, S. (2010), 'Swedish Free Schools: Do they work?', *Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies- Research Paper* (18).



1) Personnes ayant une des nationalités des 15 pays composant l'Union européenne entre janvier 1995 et avril 2004 (Allemagne, Belgique, France, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Danemark, Irlande, Royaume-Uni, Grèce, Espagne, Portugal, Autriche, Finlande et Suède.

2) Le seul indicateur qui échappe à cette règle est l'indice socio-économique du secteur de résidence, ce qui ne doit pas étonner puisque l'utilisation de cet indicateur-là — faute de disposer de données individuelles — revient à gommer la ségrégation sociale scolaire entre les élèves d'un même secteur et à lisser les indices socio-économiques moyens des écoles.

3) <http://www.inscription.cfwb.be/index.php?id=298>

4) Ces écarts-types ont été calculés en pondérant les établissements proportionnellement à leur taille.

5) Si la distance moyenne est diminuée, il est toutefois probable que certains élèves qui, normalement, fréquenteraient l'école la plus proche de leur domicile, se retrouvent ici dans un établissement éloigné d'un ou deux kilomètres. Aussi, une version améliorée de notre logiciel pourrait-elle chercher à minimiser, non pas la distance géographique entre l'école et le domicile, mais le temps de parcours (à pied ou en transports en commun). Cela pourrait être combiné à la gratuité des services de transport pour les enfants dont les parents choisissent l'école qui leur a été proposée..

6) A défaut de la solution «radicale» consistant à faire disparaître ces réseaux en les fusionnant, l'Aped propose d'ajouter un paramètre supplémentaire à l'algorithme d'affectation des élèves aux écoles. On demanderait préalablement aux parents, non pas s'ils souhaitent, mais s'ils accepteraient que l'école qui leur sera proposée soit une école confessionnelle.

**APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DEMOCRATIQUE**
APED

Girsef



Pacte d'excellence: et maintenant?

PAR JEAN-PIERRE KERCKHOFS

Dans le précédent numéro de « l'Ecole Démocratique », nous consacrons un dossier au Pacte d'Excellence. Les délais de bouclage d'un trimestriel étant ce qu'ils sont, il était essentiellement basé sur les deux premiers avis du Groupe Central (GC) qui regroupe les PO, les fédérations de parents, les syndicats enseignants et quelques associatifs ainsi que l'Administration et le cabinet de la Ministre de l'Éducation. Même si quelques éléments de l'avis numéro 3 rendu public le 2 décembre avaient déjà été pris en compte. Bien que nous notions d'incontestables avancées dans certaines propositions, notre conclusion n'était pas très optimiste. Car nous estimions que le Pacte n'apportait pas de réponses satisfaisantes tant en ce qui concerne la lutte contre les inégalités que celle pour des contenus émancipateurs et « citoyens ».

Hélas, la lecture attentive de l'avis n°3 ne nous permet pas d'être plus enthousiastes. Soit le texte est muet ou quasi à propos d'éléments très importants comme le marché scolaire, la question des réseaux, etc. Soit il apporte quelques points positifs, mais trop peu concrétisés pour laisser espérer des avancées significatives, sauf peut-être dans l'amélioration de l'encadrement en maternel. Soit encore il prend carrément la mauvaise direction. Lorsqu'il s'agit par exemple d'adopter une posture managériale très à la mode, ou de faire rattraper à l'enseignement belge son « retard » dans le domaine de la « nouvelle gouvernance », ou encore d'orienter l'enseignement vers un adéquationisme étroit avec le « monde économique » (lisez se couler dans le moule du marché).

Entre-temps, les acteurs du GC ont consulté leurs instances. Pour l'ensemble des syndicats, la réponse est négative. Certes avec une porte entrouverte puisqu'il s'agit chaque fois d'un « non sauf si ». Il fallait sans doute s'attendre à des sérieuses réticences de la part du personnel enseignant à partir du moment où on lui propose une augmentation de sa charge de travail sans compensations sérieuses. Où l'emploi est menacé à certains niveaux. Sans lui donner non plus la moindre garantie qu'il aura les moyens de mener à bien sa tâche. Comme celle d'amener tous les élèves à un niveau élevé dans le cadre du tronc commun polytechnique par exemple. A partir du moment où



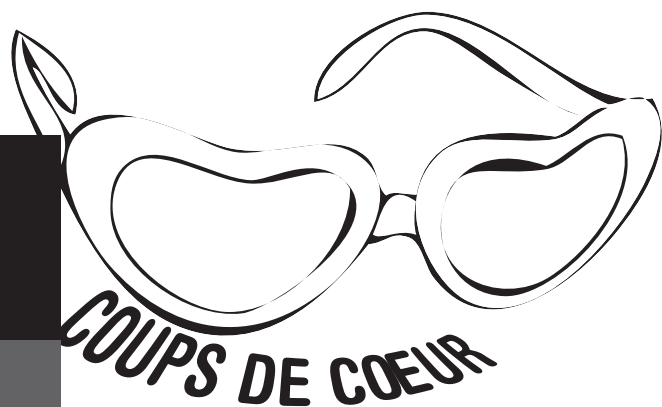


on refuse d'investir autre chose que des clopinettes, qu'on est donc incapable de réduire significativement la taille des classes et d'organiser un système de remédiations immédiates, il ne faut pas s'étonner que les enseignants doutent de la possibilité d'augmenter le niveau moyen de la plupart des élèves. Nous aussi nous en doutons dans ces conditions. Et comme nous le disions dans la conclusion du dossier : « le problème principal est qu'un échec risque fort de donner des arguments à ceux qui nient toute possibilité de démocratisation de l'enseignement ». Et ça a déjà commencé. Des prises de position réactionnaires se sont répandues dans les réseaux sociaux et sous forme d'une pétition pour le moins peu nuancée qui affirme sans autre forme de procès qu'il est préférable que chacun reste à sa place et que toute tentative de démocratisation ne peut qu'aboutir à un nivellement par le bas. C'est à ce genre d'individus qu'on risque fort de donner des arguments si on se dirige vers des réformes manquant d'ambition et surtout de moyens !

Et quelle est la réponse du gouvernement ? Il demande aux acteurs du GC de retravailler et de produire un nouveau texte en ... 15 jours ! Et aussi aux syndicats de ne pas re-consulter leur base ! Cette réponse est une véritable gifle à ceux qui s'investissent dans le Pacte et font des critiques constructives. Les réponses syndicales ne concernaient pas des points et des virgules. Il s'agissait de remarques de fond. Comment peut-on espérer y répondre en 15 jours alors que le travail d'élaboration du texte a pris deux ans ! Quant au refus d'une nouvelle consultation de la base, il en dit long sur la conception sous-jacente de la démocratie !

A l'heure où vous lirez ces lignes, vous en saurez sans doute un peu plus sur la réponse syndicale. L'Aped estime en tout cas que le gouvernement doit prendre ses responsabilités. La GC a fait de nombreuses propositions. Le gouvernement doit maintenant s'en emparer. Certaines propositions sont contradictoires. D'autres sont trop floues et nécessitent une concrétisation. D'autres enfin suscitent de fortes oppositions à gauche ou à droite (au sens politique ...). Le gouvernement ne peut pas se cacher derrière les acteurs du Pacte. Il doit sortir du bois et trancher là où il n'y a en fait pas de consensus c à d là où ça fait mal. Veut-on avancer vers une Ecole plus démocratique ou ne rien changer fondamentalement si ce n'est mieux adapter l'Ecole aux attentes patronales ? C'est à cette question que le pouvoir politique doit répondre. Et au monde progressiste de se faire entendre si les choix ne vont pas dans la bonne direction.

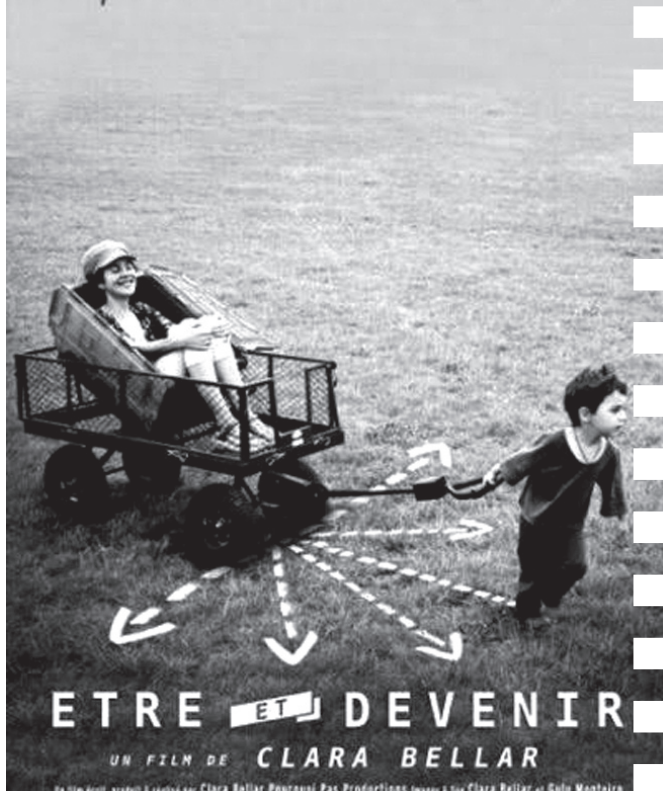
PACTE D'ENSEIGNEMENT
POUR UN D'EXCELLENCE



BELLAR Clara, Être et devenir, 2014, France, film-documentaire, 99 min.

J'ai vu récemment le film documentaire Être et devenir (2014), sorti en dvd en 2015. Ce n'est pas un film ultra récent, mais il est très peu connu et pourtant intéressant.

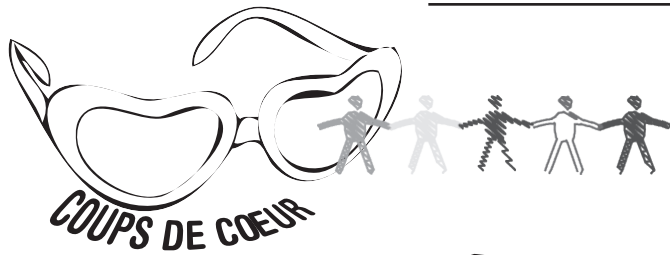
...ous faisons le choix de ne pas scolariser nos enfants ?



Ce film documentaire nous confronte à l'aventure intellectuelle de sa réalisatrice : celle d'une jeune mère qui s'interroge sur l'éducation scolaire de son enfant, et découvre avec intérêt la possibilité de ne pas le scolariser (auto-apprentissage). Le film prend dès les premiers instants la forme d'un voyage en France, aux États-Unis, ou encore en Allemagne où Clara Bellar rencontre des représentants de l'« unschooling », et discute avec eux des vertus de l'auto-apprentissage. Épanouissement, confiance en soi, sens de l'autonomie et de l'effort, réussite universitaire... - l'auto-apprentissage semble résoudre la plupart des problèmes posés par l'école. Plaidoyer non critique donc, le film semble pourtant doublement instructif : d'abord, parce qu'il illustre une préoccupation ancienne (Ivan Illich) qui semble revenir aujourd'hui à l'ordre du jour, notamment dans la littérature ; ensuite parce qu'il nous montre systématiquement des familles unies, instruites et aisées, et donc nous fournit déjà un matériau à une critique de la déscolarisation (quid des milieux défavorisés ?). Si

Être et devenir devrait être vu, c'est finalement pour sa valeur de support à la réflexion.

Thomas Michiels



Luc BABA, Elephant Island,
Belfond 2016, 216 p., 17 €

Le romancier liégeois Luc Baba se penche sur l'histoire des bagnes pour enfants que constituaient certains orphelinats. En 1917, quand son père est mort au front, le petit Louis est placé au Vertbois. Il est ainsi séparé de sa soeur, Rose, placée, elle, à Sainte-Barbe. Comment se construire dans un lieu où les enfants sont livrés à la barbarie des adultes ? Comment rêver un avenir quand la guerre anéantit l'espoir ?

Fawaz HUSSAIN, Orages pèlerins,
Le Serpent à Plumes 2016, 173 p., 17 €

Désormais écrivain et traducteur à Paris, Fawaz Hussain est né dans le nord-est de la Syrie. Dans un récit où rêve et réalité s'interpénètrent et s'entrechoquent, non sans ironie, il nous conte le destin de quatre jeunes Kurdes. Convaincus par un passeur, ils quittent leurs pays respectifs, la Syrie, l'Iran, la Turquie et l'Irak. Le miroir aux alouettes européen, ici incarné par Paris, se révélera particulièrement cruel...

Kasumiko MURAKAMI, Et puis après,
Actes Sud 2016, 98 p., 13,80 €

Et puis après... c'est après le passage du tsunami sur les côtes japonaises en mars 2011. Le pêcheur Yasuo, en prenant le large pour mettre son bateau à l'abri, échappe à la catastrophe. Son retour sur la terre ferme n'en sera peut-être que plus douloureux...

**Claire RODIER, Xénophobie
business. A quoi servent les
contrôles migratoires ?**

Editions La Dé-couverte, Paris, 2012, 192 p.,
18,40 €

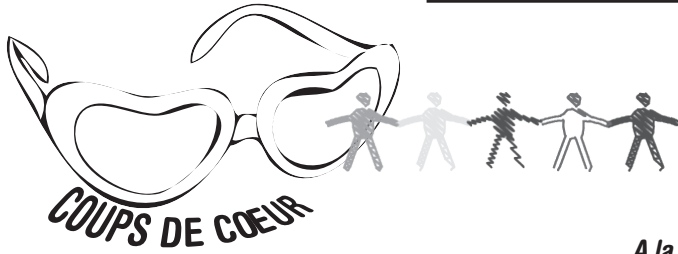
Le titre est explicite. A l'heure où Trump et consorts, marchands de peur, érigent des murs, il est salutaire de se demander à qui profite ce crime antidémocratique. Dans un exposé limpide et bien documenté, l'auteure nous révèle dans ses différentes composantes le business hautement profitable de la surveillance des frontières.

David VAN REYBROUCK, Zinc,
Actes Sud, 2016, 76 p., 8,50 €

Connu pour son Congo. Une histoire (Actes Sud 2012), l'historien, essayiste et romancier Van Reybrouck se penche ici sur un minuscule bout de territoire coïncé entre la Belgique, les Pays-Bas et l'Allemagne, « un confetti au statut unique en Europe, car déclaré neutre par les grandes puissances après la chute de Napoléon et jusqu'en 1919, faute d'un accord sur le tracé des frontières alen-tours ». Il faut dire que Moresnet-Neutre, La Calamine, recelait dans son sol un trésor : un gisement de zinc. L'auteur nous livre ici un délicieux opuscule. S'y rejoignent avec un réel bonheur petite et grande histoire.

Ça se lit presque comme un roman, puisque nous suivons la vie rocambolique d'un homme pourtant ordinaire. Né en 1903, il n'en aura pas moins changé cinq fois de nationalité sans jamais traverser de frontière : « Ce sont les frontières qui l'ont traversé. »

Philippe Schmetz



A la suite du chantier « Disciplines » ouvert il y a trois ans au sein de l'Institut de recherches de la FSU, nous disposons d'un copieux et très intéressant dossier sur la question décisive des disciplines et de l'interdisciplinarité.

regards croisés /20

Revue de l'Institut de recherches de la FSU - 8 euros

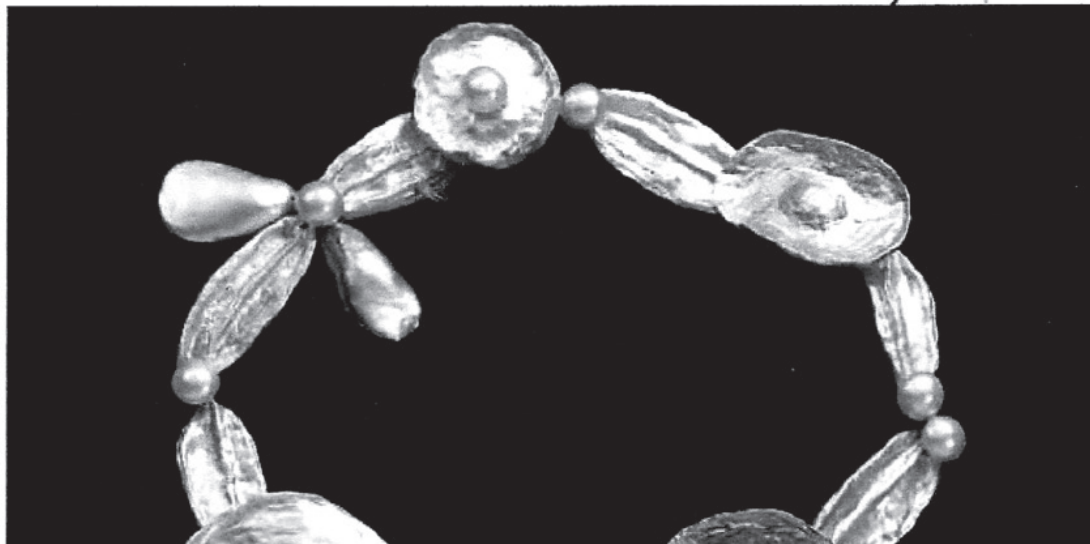
DOSSIER

Disciplines et interdisciplinarité

ENTRETIEN

Mireille Delmas-Marty

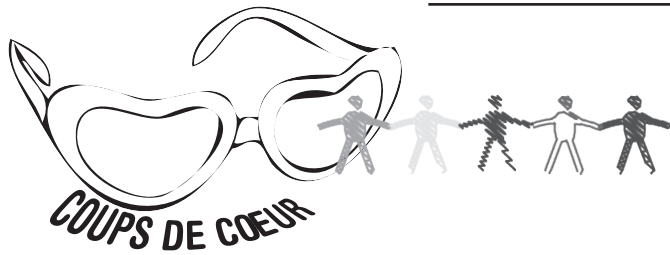
ART / DE NEIGE ET DE RÊVE,
LES BIJOUX D'ELSA TRIOLET



Disciplines et interdisciplinarité
Revue Regards Croisés, n° 20,
octobre, novembre, décembre 2016
(Institut de recherche de la FSU)

Notes de lecture d'Alain Beitone

La première phrase de l'introduction du dossier l'affirme avec force : « *Disons-le tout net : aucun.e enseignant n'est hostile à l'interdisciplinarité* » (p.8). Ce qui permet de tordre le cou au discours convenu sur les enseignants conservateurs, crispés sur leur discipline, etc. Paul Devin (SNPI-FSU) dénonce pour sa part « *la simplification outrancière des débats qui voudraient associer l'interdisciplinarité à une conception ouverte et progressiste de l'enseignement pour considérer l'attachement aux disciplines comme un repli conservateur*



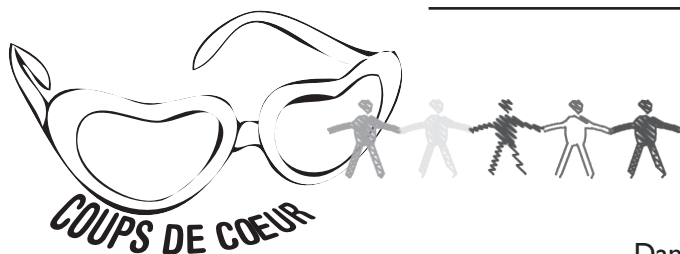
et élitiste » (p. 10). L'introduction du dossier précise : « *enseignant.e.s et chercheur.re.s pointent les risques qu'il y a à faire de l'interdisciplinarité la panacée universelle, de croire qu'elle résoudrait par miracle tous les problèmes d'échec scolaire. Ils montrent, à l'inverse à quel point elle peut accentuer les inégalités de départ, en dissimulant une réduction des enseignements disciplinaires liée à des baisses de moyens sous un vocable séduisant. Limiter ce qu'on apprend à un élève à des compétences transversales, c'est renoncer à lui donner la culture nécessaire à sa vie de citoyen libre, c'est formater et non former* » (p. 8). Christian Orange (enseignant chercheur à Bruxelles et à Nantes) souligne que les disciplines constituent une façon « extraordinaire » de voir le monde qui se distingue de la façon ordinaire de le voir. Dès lors, la pluralité des disciplines est importante et nécessaire car les disciplines se réfèrent à « *autant de façons « extraordinaires » de penser et d'agir sur le monde* ». Il ajoute : « *l'existence des disciplines scolaires est alors une condition d'accès à des formes nouvelles de penser et d'agir, autant de possibilités pour les élèves de se développer en se démarquant du sens commun ; donc de s'émanciper* » (p. 13). Il rejoint ici Paul Devin pour qui « *l'activité intellectuelle disciplinaire est indispensable à la construction des savoirs* » (p. 10). Pour Christian Orange, l'interdisciplinarité peut être féconde à condition que l'on enseigne préalablement aux élèves les savoirs disciplinaires : il est donc nécessaire que les élèves mobilisent les outils que procurent les disciplines d'une manière consciente. Sinon, on tombe dans « *l'inter-café du commerce* » où chacun vient avec ses façons habituelles de penser et où nul n'échappe à la pensée commune » (p. 13). Dans la logique de cette approche, Christian Orange met en garde contre les « *éducations à* ». Maryline Coquidé (professeure de sciences de l'éducation à l'ENS de Lyon) cite Jean-Pierre Astolfi qui affirmait que « *ce qui manque aux élèves, ce n'est pas tant l'ouverture interdisciplinaire qu'une disciplinarisation préalable de leur esprit* » (p. 22). Elle souligne aussi que, dans le cadre de l'Enseignement Intégré des Sciences et de la Technologie (EIST) au collège, on risque de laisser de côté « *la question des obstacles épistémologiques liés aux objets disciplinaires* » (p. 21).

Dans ce dossier, on ne sera pas étonné de voir Elisabeth Bautier défendre les savoirs et faire observer que « *les élèves en difficultés sont en effet aussi le plus souvent ceux qui non seulement questionnent peu le monde, mais qui ont des certitudes ancrées dans des expériences et des préjugés et non dans des savoirs* »

(p. 24). Elle souligne que, pour beaucoup d'élèves, il est difficile d'admettre qu'un même objet « *puisse simultanément être éclairé par des savoirs disciplinaires différents sans qu'il y ait contradiction* » (p. 24). On comprend dès lors que l'un des enjeux de l'interdisciplinarité est de former les élèves à cette pluralité et à cette complémentarité de regards disciplinaires différents et complémentaires. Mais une interdisciplinarité qui se définirait en opposition aux disciplines ou en les faisant disparaître dans un prétendu savoir intégré serait de nature à mettre les élèves en difficulté en les privant des apports épistémologiques et conceptuels propres aux disciplines. Et Elisabeth Bautier de conclure : « *Il s'agit bien d'utiliser l'interdisciplinarité comme un levier mais qui nécessite un haut niveau de maîtrise des disciplines dans leur visée et leur façon spécifique de construire des connaissances. Sans cette exigence, le risque est grand que les inégalités en soient au contraire accrues* » (p. 26). Bernard Rey (professeur à l'Université libre de Bruxelles) plaide pour que l'on forme les élèves à un « *regard instruit* » sur le monde, il précise que ce regard instruit « *doit orienter les élèves sur une réponse correspondant à une discipline scolaire (...) et non sur une réponse pragmatique, par intuition ou par conviction personnelle* » (p. 28).

Le dossier comporte également un entretien marquant avec Yves Lenoir (Université de Sherbrooke) conduit par Christian Couturier (SNEP-FSU). En ouverture de l'article on trouve cette phrase : « *L'interdisciplinarité est sans doute le plus sûr moyen d'arriver à la désintégration des apprentissages* » (p. 30). Sous la plume d'un auteur qui travaille depuis des années sur la question de l'interdisciplinarité, cette formule mérite attention. S'il ne conteste pas par principe l'interdisciplinarité, Y. Lenoir s'oppose à la conception de l'interdisciplinarité promue par l'OCDE qui repose sur un rejet des disciplines et pour qui « *l'éducation doit se penser uniquement sur des situations de vie, des « éducations à ... »* » (p. 32).

La contribution d'Aline Becker et Pierre Garnier (SNUipp) met en relation l'interdisciplinarité et la polyvalence des enseignants à l'école primaire. Néanmoins ils insistent aussi sur le fait qu'« *assurer à tous les élèves l'acquisition de savoirs solides nécessite un haut niveau de maîtrise disciplinaire, pédagogique et didactique* » (p. 34). Ils citent Thierry Philippot (MCF à l'ESPE de Reims) qui indique que « *les observations et les analyses de séances que nous avons réalisées montrent que l'interdisciplinarité scolaire est difficilement*



mise en œuvre dans les pratiques quotidiennes des enseignants du primaire » (p. 35). Ainsi, l'école élémentaire n'échappe pas à la question de la structuration disciplinaire des savoirs. Les auteurs ouvrent des pistes à partir de l'idée de polyvalence d'équipe au sein de chaque école. Ils soulignent que le dispositif « plus de maîtres que de classes » permet aussi, à travers un travail collaboratif et coopératif, d'assumer une certaine spécialisation disciplinaire des enseignements et des enseignants. Et les auteurs enfoncent le clou en écrivant : « il est urgent de redéployer les

moyens en formation continue. Construire de l'interdisciplinarité demande une formation didactique solide dans les disciplines. Difficile de construire des ponts lorsque les enseignants se sentent peu assurés, allant parfois jusqu'à exprimer un sentiment d'incompétence » (p. 36).

Sigrid Gérardin et Axel Benoist (SNUEP-FSU) traitent du lycée professionnel, et mettent en relation l'interdisciplinarité et l'approche par compétences. Ils montrent que « la validation des compétences en lieu et place de l'évaluation des savoirs a transformé en profondeur la formation professionnelle » (p. 41) et leur conclusion est sans appel : « L'approche par compétences est bien une théorie orchestrée par les organisations patronales et au service des politiques économiques libérales et d'une certaine organisation sociétale », par conséquent « lutter contre cette idéologie, contre l'émergence des compétences dans les disciplines en lieu et place des savoirs est intrinsèquement lié à une vision émancipatrice de l'éducation et de la formation professionnelle » (p. 42).

Claire Pontais et Christian Couturier (SNEP-FSU) consacrent leur texte à l'EPS. Ils rappellent le combat ancien du corps des professeurs en faveur de la « disciplinarisation de l'EPS » et pour la défense de l'enseignement de savoirs disciplinaires spécifiques contre le projet d'enseignement de compétences transversales en EPS. Et ils soulèvent une question essentielle « quelle interdisciplinarité construire si la disciplinarité n'est pas acquise ? » (p. 44).

Xavier Hill (SNES-FSU) critique « l'interdisciplinarité factice » de l'EIST et il souligne : « quant à l'interdisciplinarité, la dimension structurante d'une approche disciplinaire ne peut être remplacée par le dogme du « tout interdisciplinaire » (p. 61).

Dans cet ensemble d'analyses qui, de façon nuancée et argumentée, s'opposent avec force à la doxa éducative qui critique les disciplines et les savoirs disciplinaires, l'article consacré aux SES surprend. Tout d'abord il ne traite pas de la question centrale du dossier en se contentant d'un nouvel exposé de l'histoire des SES (dans une version qui pourrait être discutée, mais ce n'est pas l'essentiel ici). L'auteur, Gérard Grosse (Institut de recherche de la FSU) traite par incidence de la question de l'interdisciplinarité. Il parle aussi de « perspective pluridisciplinaire ». Quand il cite ces termes c'est toujours avec une connotation positive (p. 47). Il reproche aux organisations patronales et au nouveau programme de SES de promouvoir le « cloisonnement disciplinaire » (et ici la connotation est clairement négative). Bref, cet article plaide pour une posture (l'adhésion sans nuance à l'interdisciplinarité) qui est critiquée par tous les autres articles du dossier. Il impute à des projets libéraux et conservateurs la défense des savoirs disciplinaires (défense que l'on retrouve pourtant dans tous les autres articles du dossier). Admettons que les SES soient une discipline scolaire si particulière que ce qui est considéré ailleurs comme une menace (par exemple l'enseignement intégré des sciences et de la technologie) soit une vertu miraculeusement progressiste. Il faudrait alors développer des arguments pour démontrer les fondements de cette spécificité. Or, on n'en trouve aucun dans cet article. Encore une occasion manquée de faire avancer le débat sur les SES.

Ce dossier de la revue « Regards croisés » de l'Institut de recherche de la FSU mérite d'être largement diffusé auprès des militantes et des militants mais aussi auprès des enseignantes et des enseignants qui, au sein de leurs établissements, sont victimes du rouleau compresseur de la doxa hostile aux savoirs disciplinaires.

Pour commander (8 euros) : Institut de recherches de la FSU, 104 Rue Romain Rolland, 93260 Les Lilas.



COUPS DE GUEULE

Formation des enseignants et lobbyisme

PAR MICHÈLE JANSS

"Mieux comprendre l'islam et les manifestations contemporaines de l'islamophobie": cette formation, proposée aux enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles, est en réalité conçue par le CEJI (Jewish Contribution to an Inclusive Europe). Elle promet aux enseignants des outils innovants afin d'aider les élèves de toutes origines à développer le respect de l'autre et à s'enrichir des valeurs de la diversité multiculturelle. Ben tiens !

Le CEJI, selon son propre site, « permet aux communautés juives de s'exprimer au niveau européen et facilite leur participation aux affaires européennes. Ainsi, leurs intérêts et leurs expériences obtiennent une reconnaissance à l'échelle européenne et les organisations juives peuvent devenir plus actives au niveau international et interculturel ...

En encourageant l'entente interculturelle et interreligieuse, le CEJI se trouve au premier plan d'une nouvelle initiative stimulant le dialogue et la coopération judéo-musulmane ».

Il s'agit d'une ONG lobbyiste basée à Bruxelles, recevant des subsides européens. Son conseil d'administration est composé, entre autres, du Baron Alain Philippson, lié à la banque Degroof et au groupe D'Ieteren; de Corinne Evans, connue dans le business international, ayant contribué à l'implantation d'un complexe industriel à Bethléem; du directeur du centre pour l'information et la documentation d'Israël... Le trésorier, Gérard Grosjean, longtemps représentant de l'UE à la présidence du Conseil, s'est reconverti en « coach » pour les questions européennes auprès de sociétés de lobbying. Il est aussi membre du Conseil d'administration du Cercle Ben Gourion et de Radio Judaica.





Sur le site du CEJI, on trouvera, pour l'essentiel, des articles consacrés à l'histoire du nazisme et de l'antisémitisme, le musée de la shoah... Rien sur l'histoire des musulmans. Le CEJI met en lien sur sa page Facebook, un article de Paul Berman « Why the French Ban the Veil The secular republic debates how best to contain and suppress the Islamist movement ». Pour cet essayiste néo-conservateur américain, la recherche des causes du terrorisme est vaine : il s'agit seulement de haine. Un simple coup d'oeil sur les autres articles Facebook de l'organisation permet de douter fortement de la dimension "multiculturelle" du CEJI. On aura du mal à y trouver un vrai dialogue inter-culturel et la coopération judéo-musulmane annoncée.



Que signifie « coopération judéo-musulmane » ?

Les opérations de l'armée israélienne, « plomb durci » en 2008, « pilier de défense » en 2012 et « bordure protectrice » en 2014, ont ramené sur le devant de la scène les nombreuses violences faites aux populations palestiniennes. L'occupation de la Palestine, l'implantation continue de nouvelles colonies risquent fort de se voir sanctionnées par les populations occidentales. La campagne BDS (Boycott Désinvestissement Sanctions), lancée par la société civile palestinienne en 2005, suite à des dizaines d'années de lutte, trouve un écho en Europe. L'indignation grandit.

Or, le dialogue inter-culturel proposé semble vouloir "dépasser" le conflit israélo-palestinien. Déclarer qu'il suffit de se parler et de se connaître pour construire la paix permet de faire croire que la main tendue est une solution et que ce sont les organisations juives qui la proposent. Le problème serait la haine et elle viendrait de la méconnaissance de l'autre. Ainsi, les atrocités commises à l'encontre des Palestiniens sont passées sous silence et cela permet de se construire une innocence. C'est aussi le discours du bourreau-victime qui serait à plaindre parce qu'il ne peut pas faire autrement.

Si ces mêmes organisations souhaitaient réellement la paix, elles s'indigneraient des opérations telles que celles qui détruisent Gaza, elles dénonceraient la politique du régime en place en Palestine occupée. Mais on ne trouve aucun soutien aux Palestiniens sur

le site du CEJI, contrairement, par exemple, à l'Union des progressistes juifs de Belgique, l'Union des juifs

de France pour la paix, qui explique que la politique d'Israël est raciste et contraire aux valeurs de justice et d'égalité. Le CEJI déclare avoir pour but de « faciliter la participation des communautés juives aux affaires en Europe ».

L'islam et le judaïsme ne sont pas égaux dans les médias : on étudie l'islamisme comme une dérive dangereuse mais pas le sionisme, on titre "l'islam fait peur" jamais "le sionisme fait peur". On demande aux musulmans de se désolidariser des islamistes, on ne demande jamais aux juifs, de se désolidariser de la politique sioniste. Cette inégalité de traitement est également entretenue dans le discours sur la « méconnaissance de l'autre ».



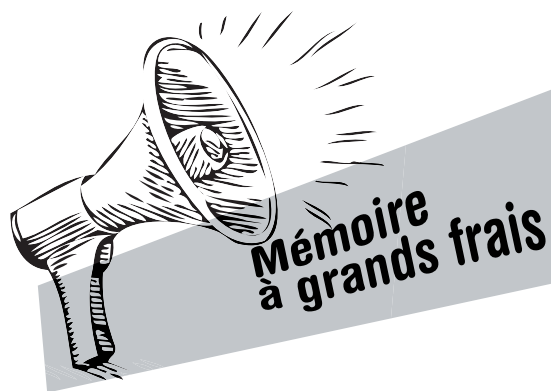
Formater la pensée des enseignants

Le CEJI a déjà donné plus de 20 formations sur diverses thématiques comme « Mieux comprendre et gérer la diversité culturelle et convictionnelle dans ma classe et mes pratiques professionnelles », « Mieux comprendre le judaïsme et les manifestations contemporaines de l'antisémitisme », « Mieux comprendre l'islam et les manifestations contemporaines de l'islamophobie ».

Comme d'autres formations sur l'islam, le radicalisme ou le terrorisme, elles ne mettent pas en cause les guerres occidentales et les propagandes qui les accompagnent, les politiques néo-coloniales et les nombreux coups portés au monde arabe.

Le lobbying et le milieu des affaires semblent avoir pénétré les formations destinées aux enseignants francophones belges, occupant une place habituellement réservée aux sociologues et chercheurs de nos universités.

Il serait intéressant de connaître le budget dépensé par l'IFC (Institut de la Formation en cours de Carrière) pour organiser ces « formations idéologisées ».



Une centaine d'élèves de 16 à 18 ans, issus de treize écoles du pays, ont pris le départ de Bruxelles, ce mardi 24 janvier 2017, à bord d'un avion de la Défense, à destination de Cracovie, en Pologne. Ils ont visité les camps de concentration d'Auschwitz et de Birkenau en compagnie du ministre de la Défense, Steven Vandeput (N-VA). Le retour s'effectuait dans la même journée.

Ce voyage est organisé chaque année par l'Institut des Vétérans, en collaboration avec la Défense. Le ministre de la Défense a notamment rappelé aux élèves, avant le départ, l'importance "de tirer des leçons du passé". Il a déclaré que « l'Europe vit depuis plusieurs décennies dans une relative prospérité et de façon démocratique, *parce que des leçons ont été tirées de la guerre* ».

Le devoir de mémoire s'est ainsi accompli à grands frais. Par contre, le devoir d'analyse était totalement absent. Le ministre de la défense, en parlant de la prospérité de l'Europe, oublie qu'elle trouve ses origines, pour une très grande part, dans l'exploitation outrancière et très peu écologique de matières premières telles que le gaz et le pétrole. Notre *relative prospérité* ne provient pas des leçons tirées des atrocités nazies, elle est d'ailleurs antérieure à la deuxième guerre mondiale. L'exploitation des travailleurs, nos colonies (jusqu'en 1960) et nos politiques prédatrices y ont aussi largement contribué.

En ce qui concerne la démocratie et la paix, le ministre de la défense s'est bien gardé de revenir sur tous les engagements meurtriers de la Belgique au sein de l'OTAN. Ne déclarait-il pas en septembre 2015 : « Si une coalition similaire se met en place

pour la Syrie, nous ne pourrions pas rester à l'écart. Les soldats belges avec qui je parle sont prêts. Nous n'allons pas jouer les Rambo, mais s'il y a des conditions claires, je suis prêt à envoyer des troupes au sol en Syrie. »

Notre démocratie est une démocratie par les armes. La mémoire est dangereuse quand elle n'est que commémorative.

MICHÈLE JANSS





C'est dans ces termes peu ambigus que Frédéric de Mévius s'exprime dans les pages économiques du Soir (13 mars 2017). « On », c'est le holding Verlinvest constitué des deux familles belges (de Mévius et de Spoelberch) présentes dans le capital du numéro un mondial de la bière, AB Inbev. Ces deux familles pèsent à elles seules 17 % du capital de cette gigantesque multinationale. Elles touchent des centaines de millions d'euros de dividendes annuels. Le holding a pour mission d'en réinvestir une partie. Dans quoi? Les aliments « santé », l'horeca, les maisons de retraite privées. Et dorénavant l'éducation. Pourquoi ce nouveau secteur ? « Il y a un besoin croissant et énorme auquel le secteur public n'est pas en mesure de faire face » assène-t-il. Et d'ajouter : « Du moins dans les pays émergents. Au Sri Lanka par exemple, 340.000 étudiants sortent chaque année du secondaire, mais il y a seulement 10.000 places dans les universités ». Et quand on lui demande s'il compte investir dans des cours en ligne, de Mévius répond « pas uniquement ».

Et d'expliquer qu'il y aurait aussi des investissements off line soit des écoles privées. La totale donc. Vous avez compris la logique ? On écrase les pays du Tiers Monde sous les dettes et les « plans d'ajustement structurels » et puis Zorro déboule et pallie leur incapacité d'investissement.

JEAN-PIERRE KERCKHOFS

Frédéric de Mévius



