

l'école démocratique



Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°70, juin 2017 • 3 euros

Réseaux, inscriptions, filières, financement:

DOSSIER les mécanismes de l'inégalité scolaire **3**

DOSSIER BELGIQUE: Coordination inter-réseaux? Chiche! **19**

DOSSIER APED/OVDS **21**

COUPS DE GUEULE **24**

COUPS DE COEUR **31**

SOMMAIRE





APPEL POUR
UNE ÉCOLE
DÉMOCRATIQUE

Avenue des Volontaires 1083B Bt 66
B-1160 Bruxelles
Tél.: +32 (02) 735 21 29
Courriel: aped@ecoledemocratique.org
Site: www.ecoledemocratique.org

Une publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped). Existe également en néerlandais.
Comité de rédaction: Tino Delabie, Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, Dirk De Zutter, Linde Moriau, Romy Aerts
Maquette et mise en page: Jean-Marie Gilson

Abonnements

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

Mode de paiement

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

Articles

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

Droit de copier

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

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

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

Éditorial

Ce que veut le marché

Une étude⁽¹⁾ réalisée par la Fondation Travail-Université, qui regroupe des chercheurs de l'UCL et de l'Université de Namur, vient de confirmer que la Belgique n'échappe pas à une tendance lourde de l'évolution du marché du travail : la polarisation des niveaux de qualification des métiers. Alors que le niveau de formation moyen des travailleurs ne cesse de s'élever depuis des décennies, la demande en qualifications sur le marché du travail connaît, elle, une évolution beaucoup plus contrastée. Les emplois à très haut niveau de qualification sont de plus en plus nombreux, avec par exemple, entre 2002 et 2015, une croissance de 28,6% pour les professions intellectuelles et scientifiques. Mais sur la même période, le nombre d'emplois peu ou non qualifiés a grimpé de 29,7%, alors que les qualifications intermédiaires, par exemple les employés administratifs, voyaient leurs effectifs chuter de 27,6%.

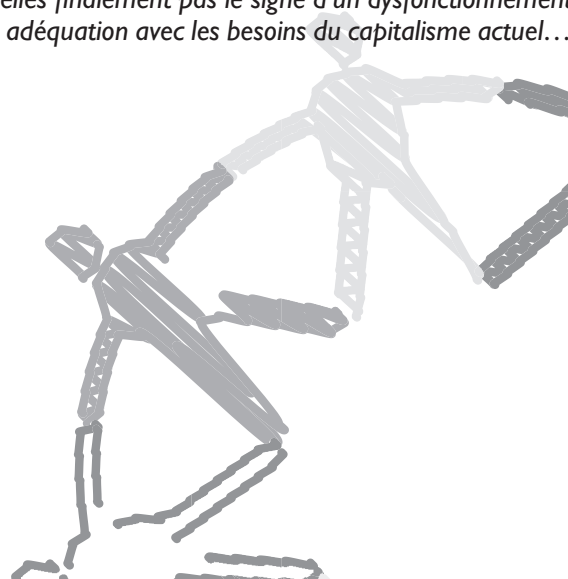
Cette évolution est bien connue à l'échelle internationale. Des chercheurs l'ont décrite en parlant d'une polarisation entre « Mc-jobs » et « Mac-Jobs », par référence, respectivement, aux emplois non qualifiés dans le secteur du fast-food et aux emplois hautement qualifiés dans le développement informatique. Sous la pression des développements technologiques, les emplois à qualification intermédiaire sont de plus en plus remplacés par des ordinateurs ou des machines commandées par ordinateur. À l'inverse, sous la pression de la paupérisation des travailleurs, les emplois non qualifiés dans le secteur des services, souvent difficiles à automatiser, sont de plus en plus nombreux.

Quel rapport avec l'enseignement, direz-vous ? En 2001, évoquant cette évolution du marché du travail, l'OCDE écrivait dans un de ses nombreux rapports sur l'École : « Tous (les élèves) n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la "nouvelle économie". En fait, la plupart ne le feront pas, de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin ». En d'autres mots, il faut des programmes scolaires qui fassent en sorte que certains aillent loin et que d'autres n'aillent surtout pas trop loin, sans quoi les qualifications ne seront plus assorties aux besoins du marché du travail. Voilà qui jette une lumière particulièrement crue sur certaines évolutions des programmes d'étude de ces dernières années...

Dans le dossier du présent numéro nous nous penchons une fois de plus sur les raisons qui expliquent pourquoi l'enseignement belge (et le français) est l'un des plus inégaux en Europe. Mais PISA nous a aussi appris que ces inégalités sociales à l'école grandissent désormais un peu partout, même en Finlande et en Suède. Peut-être ces inégalités ne sont-elles finalement pas le signe d'un dysfonctionnement de l'École mais, au contraire, le signe de sa parfaite adéquation avec les besoins du capitalisme actuel...

Nico Hirtt

1) Cfr. Le Soir du 26 mai.





DOSSIER

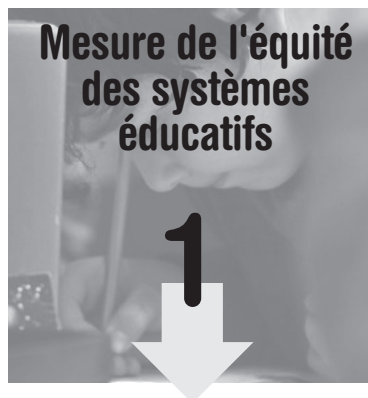
Réseaux, inscriptions, filières, financement: les mécanismes de l'inégalité scolaire

un dossier de
Nico Hirtt

- • • • •
Mesure de l'équité des systèmes éducatifs
- • • • •
L'équité ne nuit pas aux performances
- • • • •
Mesure de la ségrégation sociale
- • • • •
Mixité sociale et équité vont de pair
- • • • •
La ségrégation fait chuter les performances
- • • • •
Quelques facteurs de ségrégation
- • • • •
Le marché scolaire nuit gravement à l'équité
- • • • •
Un "tronc commun" de longue durée favorise l'équité
- • • • •
Effet combiné des structures ségréatives
- • • • •
Moins d'inégalités si l'école primaire est mieux financée
- • • • •
Efficacité prouvée du programme de l'Aped
- • • • •
Inégalités sociales et immigration ne sont pas des excuses



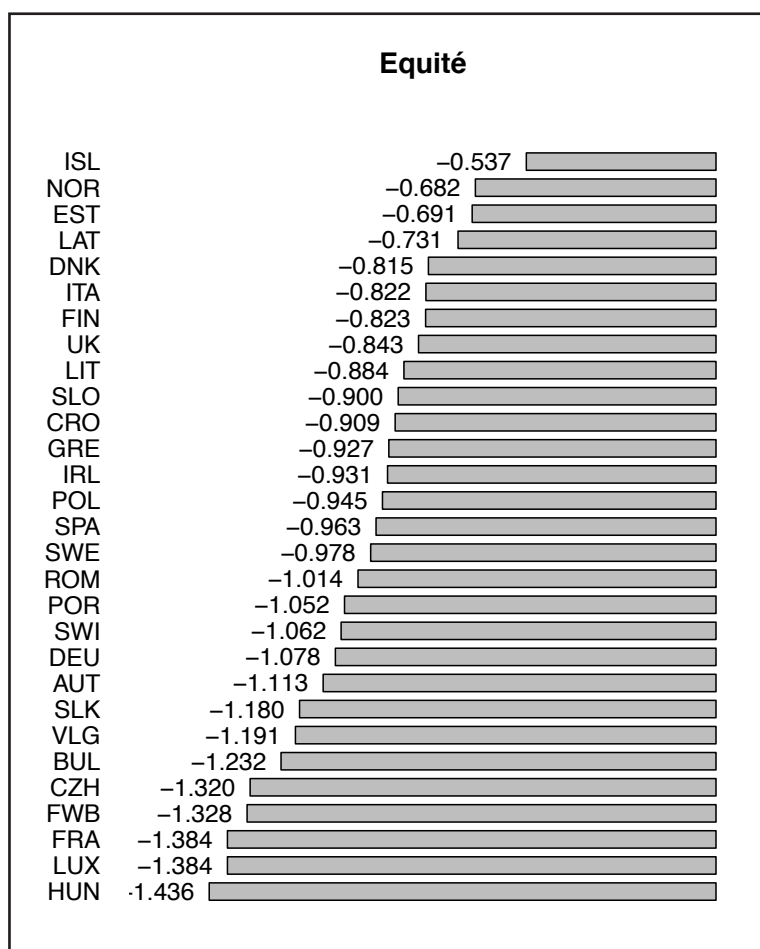
Dans certains pays européens les acquis scolaires — mesurés par exemple par les tests PISA — sont très dépendants de l'origine sociale des élèves. Dans d'autres pays, ce lien peut être jusqu'à deux fois moins fort. Comment expliquer ces différences ? Une analyse statistique réalisée par le service d'étude de l'Aped à partir de la base de données PISA 2015 démontre que l'explication majeure réside dans des caractéristiques structurelles des systèmes d'enseignement. L'étude pointe en particulier tous les mécanismes générateurs de ségrégation : grande liberté de choix d'école pour les parents, polarisation en réseaux concurrents, liberté de recrutement d'élèves pour les chefs d'établissement, orientation précoce des élèves vers des filières hiérarchisées. Le niveau de financement de l'enseignement (primaire) s'avère également être un facteur important.



Il existe de nombreuses façons de mesurer si un système éducatif est plus ou moins « socialement équitable », c'est-à-dire s'il parvient à faire en sorte que les acquis des élèves soient statistiquement indépendants de leur origine sociale. On peut par exemple mesurer l'écart entre les scores des élèves « riches » et « pauvres ». On peut aussi comparer les scores PISA des élèves avec leur origine sociale au moyen d'une technique statistique appelée « régression linéaire ». Celle-ci nous apprend quel est le gain moyen en performances PISA associé à une variation donnée de l'indice socio-économique. Plus ce coefficient est élevé, plus le système d'enseignement est inégal. La même régression linéaire nous apprend aussi quel pourcentage des différences de performance entre élèves s'explique par leur origine sociale : c'est le coefficient de détermination statistique, noté R².

L'indice d'équité utilisé dans notre étude est une combinaison de ces trois grandeurs, basée sur les scores PISA 2015 en mathématiques, en lecture et en sciences. Ses valeurs sont négatives. Un indice d'équité égal à zéro, équivaldrait à une situation hypothétique où il n'y aurait aucune relation entre l'origine sociale et les scores PISA. Pour les pays européens, les indices les plus élevés (donc les plus proches de zéro) sont ceux de l'Islande (-0,54) et de la Norvège (-0,68). L'indice d'équité le plus faible est celui de la Hongrie (-1,44). La France (-1,38), la Fédération Wallonie-Bruxelles (-1,33) et la Flandre (-1,19) occupent respectivement les troisième, quatrième et septième plus mauvaises places de ce classement.

fig 1. *Indice d'équité des systèmes éducatifs européens*





On suspecte parfois les systèmes éducatifs les plus équitables d'être moins performants que les autres. Nous avons vérifié cette hypothèse en comparant l'indice d'équité avec le score PISA moyen de chaque pays (la moyenne des scores en mathématiques, en lecture et en science). Le résultat est sans appel : là où la thèse du « nivellement par le bas » prévoyait une corrélation négative entre ces deux variables, on constate au contraire une légère mais nette corrélation positive, comme le montre la pente ascendante de la droite de régression sur le graphique. En d'autres mots, et sans vouloir préjuger de la relation causale sous-jacente, on peut affirmer qu'équité et bonnes performances moyennes ne s'excluent pas, mais vont plutôt de pair.

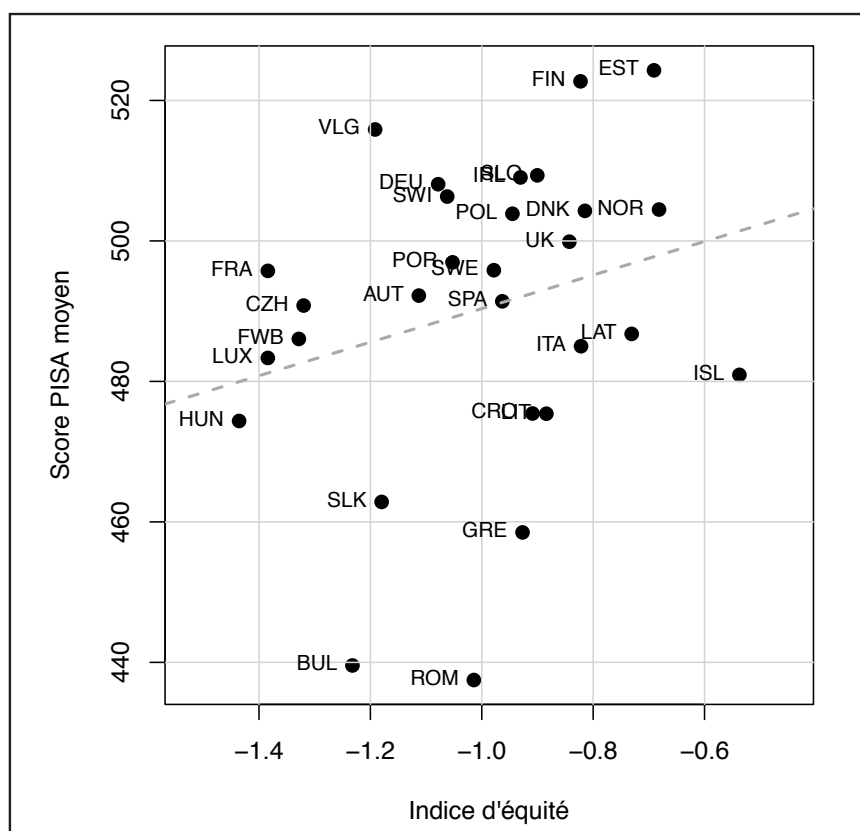


fig 2. Relation positive entre équité et performances



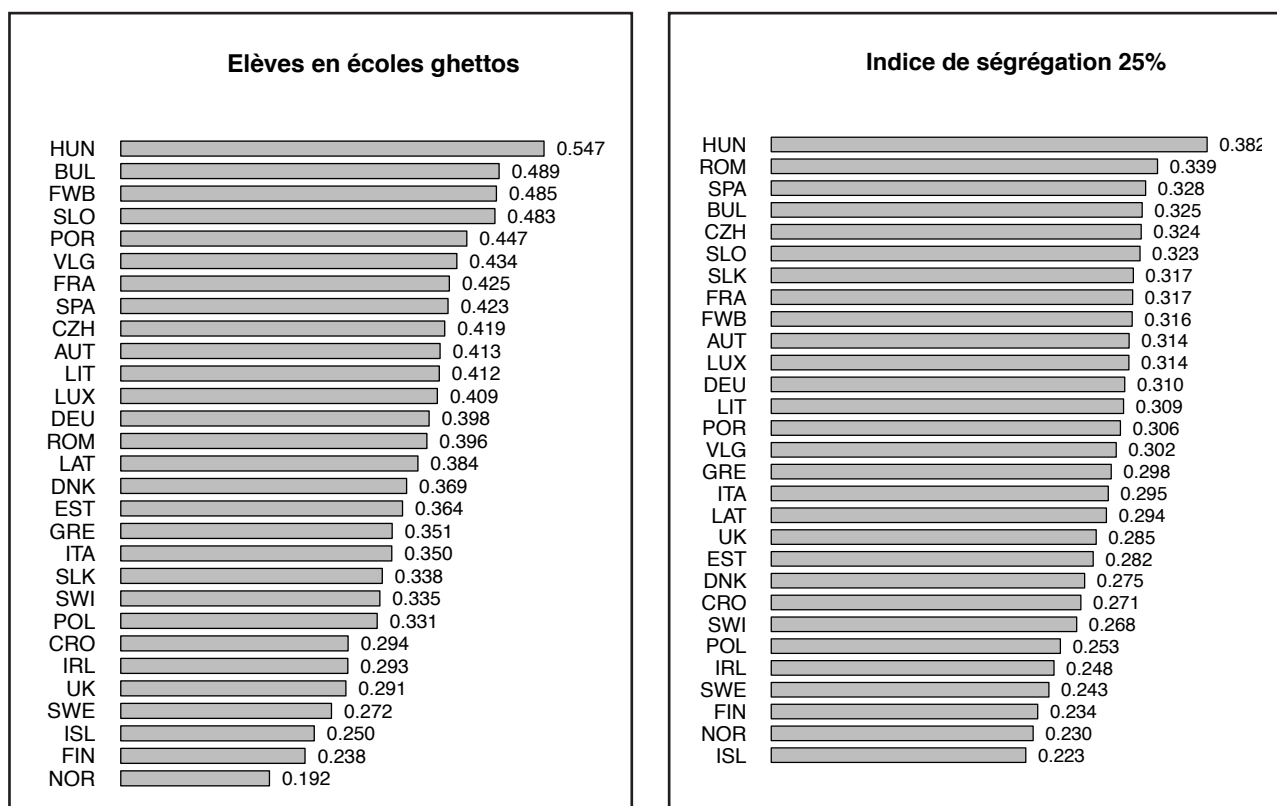
Il existe de multiples façons de mesurer la ségrégation sociale au sein d'un système scolaire. Nous vous en proposons deux ici.

Une première façon de procéder consiste à mesurer l'importance numérique des écoles « ghettos », à forte ségrégation sociale. Pour ce faire, nous identifions les établissements dont l'indice socio-économique s'éloigne fortement (de plus d'un demi écart-type) de l'indice socio-économique moyen du pays. Le pourcentage d'élèves fréquentant de telles « écoles ghettos » constitue une bonne mesure de la ségrégation sociale. On notera que les systèmes éducatifs belges et français figurent dans le peloton de tête des systèmes les plus ségrégués.

Une autre mesure, appelée « indice de ségrégation de Gorard » (GS), est le pourcentage d'élèves d'une catégorie particulière (favorisée ou défavorisée) qu'il faudrait changer d'établissement pour obtenir leur répartition uniforme dans toutes les écoles. Nous l'avons calculé pour les élèves appartenant aux deux quartiles socio-économiques extrêmes. Cet indice est un peu moins défavorable à la Belgique et à la France, même si l'écart avec les pays nordiques reste important.

Les deux indices reflètent donc à la fois la ségrégation des élèves les moins favorisés dans des « ghettos de pauvres » que la ségrégation inverse en « ghettos de riches ».

fig 3. Deux mesures de la ségrégation sociale





La littérature scientifique regorge d'exemples montrant que les systèmes d'enseignement les plus ségrégués socialement sont aussi les plus inéquitables. Notre étude confirme cela. Quelle que soit la façon de mesurer la ségrégation sociale entre écoles, on observe systématiquement une forte corrélation négative avec l'indice d'équité. Par exemple, entre le pourcentage d'élèves qui fréquentent des écoles « ghettos » et l'indice d'équité on observe un coefficient de détermination statistique $R^2 = 46,2\%$.

On pourrait être tenté d'en déduire que les différences entre pays européens en matière d'équité « s'expliquent » pour 46% par une ségrégation sociale plus ou moins grande. Ou, pour le dire autrement, qu'une forte mixité sociale serait généralement garante d'une plus grande égalité des résultats. Mais ce serait aller un peu vite en besogne. Car on pourrait aussi bien imaginer une causalité inverse. Peut-être que dans les systèmes éducatifs plus équitables, où les résultats des élèves et donc des écoles, sont moins liés à l'origine sociale, les parents des classes privilégiées ont moins tendance à rechercher une école de « l'entre-soi ». Et les établissements scolaires « huppés » y seraient peut-être moins enclins à pratiquer une forme de sélection sociale à l'entrée.

On pourrait aussi imaginer que des caractéristiques externes, sociales ou culturelles, expliqueraient les deux phénomènes : l'iniquité des résultats et la ségrégation sociale.

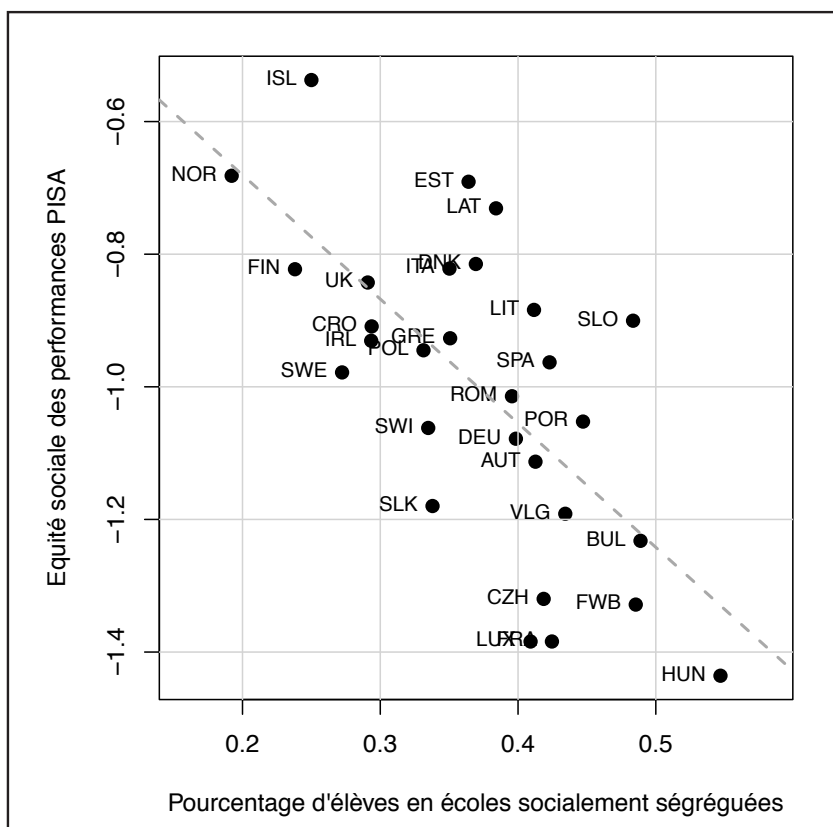


fig 4. Relation négative entre ségrégation et équité



Dans les graphiques qui accompagnent cet article, on remarquera souvent la position atypique des Pays-Bas. Le système éducatif hollandais laisse une grande liberté au marché scolaire et pratique une sélection précoce, sans que se creusent démesurément les écarts sociaux dans les acquis des élèves. Les Bataves auraient-ils trouvé la recette miraculeuse d'un enseignement combinant liberté, méritocratie et équité ?

En réalité, à y regarder de plus près, les données PISA des Pays-Bas n'offrent pas de garanties suffisantes de crédibilité.

Explication. Au début d'une campagne d'enquête PISA, on commence par identifier, dans chaque pays, un échantillon représentatif d'établissements scolaires. En général, les écoles publiques sont obligées de participer. Mais dans certains pays, comme aux Pays Bas, on laisse une grande liberté aux établissements. Si une école refuse de participer à PISA, on la remplace par une autre école volontaire mais, du coup, l'échantillon est moins représentatif et on crée des biais dans l'étude. On peut par exemple supposer que les écoles qui travaillent dans des conditions plus difficiles ont davantage tendance à refuser.

Le Consortium PISA estime que pour garantir une bonne représentativité de l'échantillon il faut un taux de participation minimum de 85% pour les établissements sélectionnés initialement. De 85% à 65% on juge cette représentativité « acceptable ».

Parmi les pays européens, presque tous ont des taux largement supérieurs au seuil de 85% et souvent proches de 100%. Deux pays sont juste sous le seuil : le Royaume Uni (84%) et la Belgique (83%). L'Italie, avec 74%, est dans les conditions « acceptables ». Mais les Pays Bas — sans doute précisément à cause du caractère très libéral de leur enseignement — sont en-dessous du seuil de tolérance : sur les 201 établissements sélectionnés initialement, seuls 125 ont acceptés de participer à l'enquête PISA, soit 63%.

En toute rigueur, les résultats hollandais ne devraient donc pas être considérés comme « acceptables ». Néanmoins, en retirant purement et simplement les Pays Bas de notre étude, nous encourrions le reproche d'avoir « arrangé les données » pour les faire coller à nos modèles. Nous avons donc pris le parti de conserver l'ensemble des pays. Cependant, nous mentionnerons régulièrement les résultats obtenus avec et sans les Pays Bas.



Une fois de plus, il est légitime de se demander si une plus grande mixité ne s'accompagnerait pas d'une baisse des performances. Non seulement il n'en est rien, mais on observe exactement le contraire. Quelle que soit la mesure retenue pour la ségrégation sociale, elle est systématiquement corrélée négativement avec les performances PISA. Si l'on compare par exemple l'indice de ségrégation de Gorard avec la moyenne des trois scores PISA (mathématiques, sciences, lecture), on observe une très nette corrélation linéaire négative ($R^2 = 20,9\%$) signifiant que plus de ségrégation s'accompagne généralement de performances moyennes plus faibles.

Peut-on au moins supposer qu'une plus grande ségrégation sociale serait profitable aux élèves des familles les plus favorisées ? Eh bien cela ne semble pas être le cas. Même si l'on considère le score PISA moyen des seuls élèves appartenant au quartile socio-économique supérieur (les 25% les plus riches), on observe systématiquement une corrélation négative ou quasiment nulle. En d'autres mots, si la pratique de la ségrégation sociale semble bien donner aux enfants des classes supérieures un avantage relatif par rapport aux enfants des classes populaires, elle ne leur procure en revanche aucun avantage absolu et même plutôt un léger désavantage en termes de niveaux d'apprentissage.

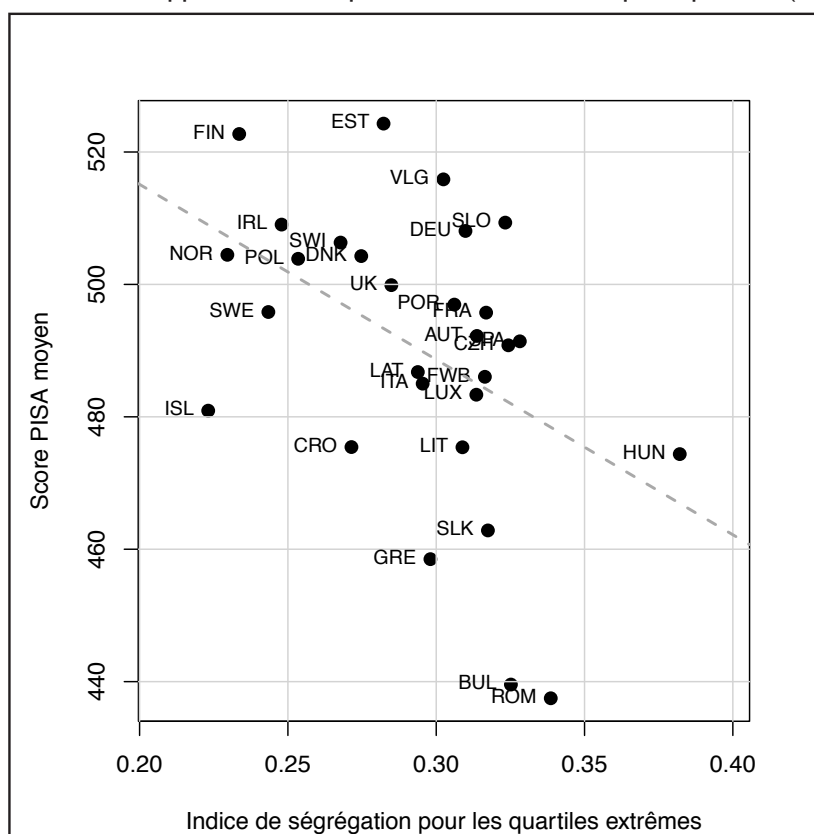


fig 5. relation négative entre ségrégation sociale et performances moyennes



Nous avons souligné plus haut la difficulté de déterminer les relations causales sous-jacentes à la corrélation entre ségrégation et iniquité. La ségrégation sociale des élèves produit-elle de l'inégalité de résultats ? Ou est-ce le contraire ? Ou les deux ? Pour sortir de ce dilemme, nous adoptons une démarche plus pragmatique. Elle consiste à identifier un certain nombre de caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs, des caractéristiques qui résultent directement de choix politiques et qui sont potentiellement génératrices de ségrégation. Nous examinons ensuite si ces caractéristiques sont ou non corrélées avec le degré d'équité. Dans l'affirmative, nous n'aurons certes toujours pas de certitude sur la fait que la mixité sociale produit de l'équité, mais nous aurons au moins démontré que les politiques qui favorisent cette mixité favorisent également l'équité. Nous souhaitons en particulier examiner l'effet de deux grandes catégories de caractéristiques: celles liées à l'existence d'un libre marché scolaire et celles qui génèrent une orientation hiérarchisante.

Variables caractéristiques d'une organisation en « quasi-marché » scolaire

Liberté de choix des parents	Cet indice a été construit sur base des informations fournies par le service Eurydice à propos de l'organisation des inscriptions dans l'enseignement primaire public. Dans l'enseignement privé l'indice est supposé égal à 1 (totale liberté). L'indice retenu est une moyenne de ces deux valeurs, pondérées par la part relative d'enseignement public et d'enseignement privé dans le pays.
Polarisation en réseaux privé et public	Cet indice évalue dans quelle mesure les systèmes éducatifs sont divisés en deux réseaux, privé et public, concurrents. La formule de calcul associe un indice élevé aux pays où le pourcentage d'élèves de chaque réseau est proche de 50%. Au contraire un pays où presque tous les élèves fréquentent le même réseau (qu'il soit libre ou privé) aura un indice de polarisation proche de zéro.
Liberté de recrutement des élèves par les écoles	Cet indice mesure si les écoles sont libres de sélectionner les élèves sur base de leurs résultats antérieurs (indice plus élevé) ou au contraire si elles doivent donner la priorité aux élèves d'une zone de recrutement (indice plus faible). Il a été calculé sur base des réponses des chefs d'établissement dans le volet « écoles » de l'enquête PISA.

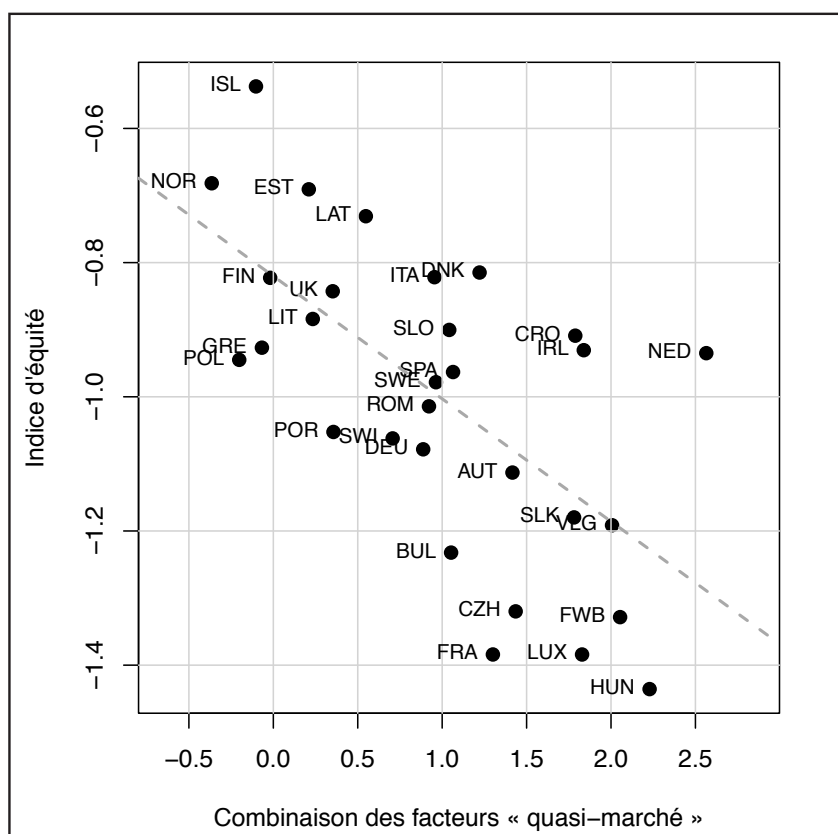
Variables caractéristiques de la filiarisation

Taux de filiarisation	Il s'agit du pourcentage d'élèves qui, à 15 ans, ne fréquentent plus la filière « principale » (généralement, celle de l'enseignement général). Par exemple, en Flandre, 45% des élèves fréquentent l'enseignement secondaire général. Le taux de filiarisation est donc de 55.
Nombre d'années de filiarisation	Cet indice est égal au nombre d'années durant lesquelles les élèves ont été séparés en filières, avant l'âge de 15 ans quand ont lieu les enquêtes PISA.



Nous disposons maintenant des outils qui vont permettre d'étudier l'impact des facteurs de ségrégation — quasi-marché d'une part, filiarisation d'autre part — sur l'équité des systèmes éducatifs. Nous commençons par les trois variables caractéristiques de l'organisation en quasi-marché.

Un calcul de régression linéaire montre que ces trois variables — liberté de choix des parents, polarisation en réseaux, liberté de recrutement des écoles — expliquent au moins 34% des différences d'équité scolaire entre pays européens.⁽¹⁾ Si l'on exclut les Pays Bas, dont on se souviendra que l'échantillon PISA n'offre pas réellement une garantie suffisante de représentativité, on monte à 45,1 % de la variance de l'équité expliquée par le quasi-marché scolaire.



Des coefficients fournis par la régression linéaire permettent de combiner les trois indices de quasi-marché. Sans surprise, la Flandre (VLG) et la Fédération Wallonie-Bruxelles(FWB) figurent (en bas à droite sur le graphique) parmi les pays dont l'indice de quasi-marché est le plus élevé. La position de la France (tout en bas) peut sembler étonnante si l'on ne garde en tête que l'existence d'une carte scolaire relativement contraignante dans ce pays est contrebalancée par une forte polarisation en réseaux et, semble-t-il, la liberté des chefs d'établissements privés de sélectionner les élèves à l'entrée.

fig 6. Relation négative entre quasi-marché et équité

¹⁾Le coefficient de détermination R², ajusté à la complexité du modèle, vaut 33,9%



Nous recommandons le même exercice que ci-dessus, cette fois avec les variables caractéristiques de la division plus ou moins précoce et plus ou moins forte des élèves en filières hiérarchisées. On constate la combinaison de ces deux variables permet d'expliquer au moins 41 % de la variance de l'équité au sein des systèmes éducatifs européens. En excluant les Pays-Bas, on grimpe à 46 %

Un tronc commun de longue durée est donc bien, statistiquement, associé à une plus grande égalité des performances par origine sociale.

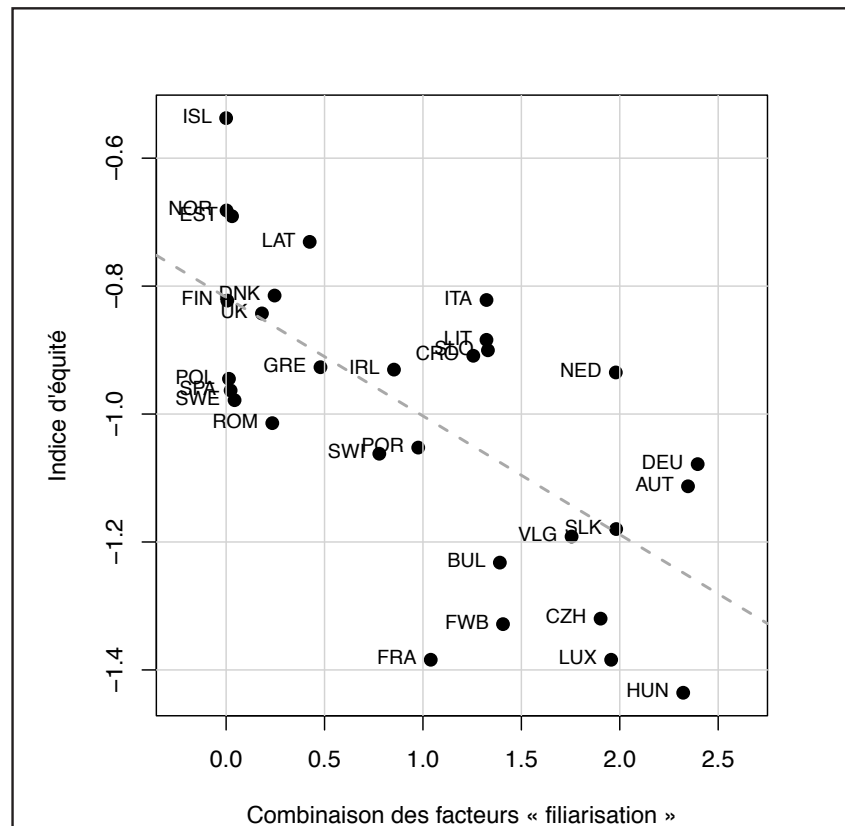
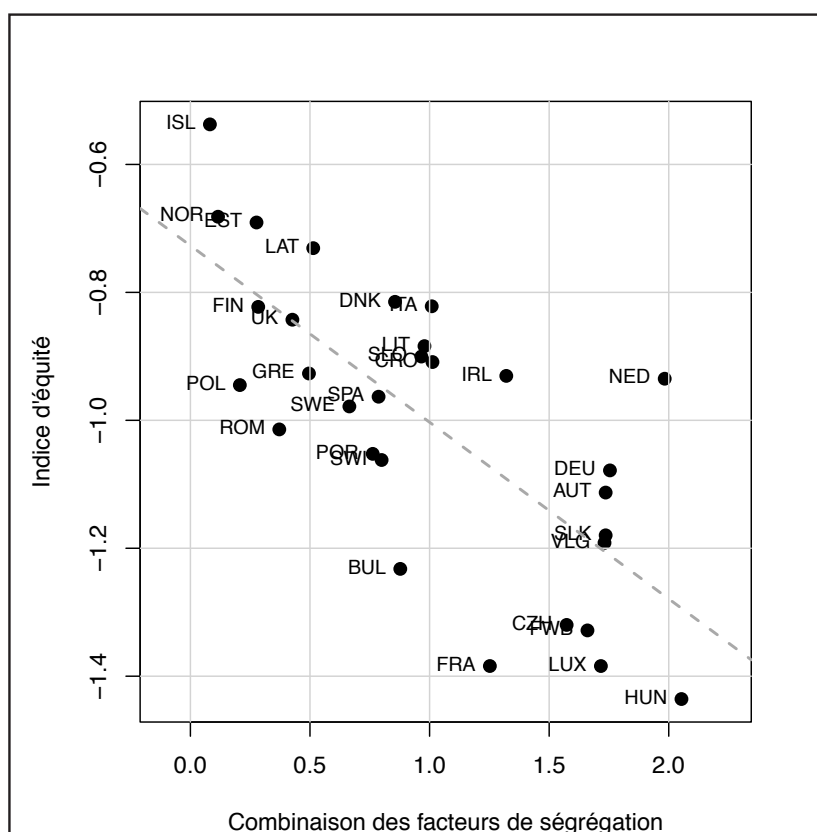


fig 7. Relation négative entre filiarisation et équité



34% à 45% pour le quasi-marché, 41% à 46% pour la filiarisation... On pourrait se dire, naïvement, qu'en combinant toutes les variables, donc toutes les caractéristiques génératrices de ségrégation, on arriverait à plus de 80% d'explication de l'équité. Il n'en est rien. On ne peut pas simplement additionner les R2 car les variables de quasi-marché et de filiarisation sont aussi corrélées entre elles : les pays qui séparent les élèves plus tard sont souvent aussi ceux qui laissent moins de liberté au marché scolaire.



En réalité, **la combinaison des cinq variables caractéristiques de structures ségréгатives permet d'expliquer 44% à 55% (avec ou sans les Pays-Bas) de la variance de l'équité**. C'est énorme : cela signifie qu'il est totalement vain de prétendre s'attaquer aux inégalités scolaires sans s'attaquer simultanément aux deux grands mécanismes responsables : les marchés scolaires et la sélection/ orientation précoce.

fig 8. Relation négative entre les facteurs de ségrégation et l'équité



On affirme souvent que le niveau de financement de l'enseignement ne serait pas un facteur très important. Afin de vérifier cette assertion, nous avons construit un indice de financement basé sur le rapport entre les dépenses par élève dans l'enseignement de base (primaire et début secondaire) et le PIB par habitant du pays concerné. Il s'agit donc d'un indice de financement relatif à la richesse du pays.

Comme le montre le graphique, les systèmes éducatifs français et belge francophone se situent à peu près au niveau médian européen. La Flandre est un peu mieux dotée. La Suisse, l'Irlande et les pays nordiques figurent parmi les plus généreux.

Cet indice de financement explique, à lui seul, près de 7% de la variance de l'équité ($R^2 = 6,77\%$). Il s'agit, bien d'une corrélation positive : plus de financement produit plus d'équité. Lorsqu'on ajoute cette variable au modèle précédent, son pouvoir explicatif des différences d'équité passe à 49,5% (+5,8 points) et même à 65,1% si l'on exclut les Pays-Bas (+10 points). Sur le graphique, les pays qui sont à droite sont ceux qui ont les structures ségréгатives les plus poussées et qui ont le financement le plus maigre.

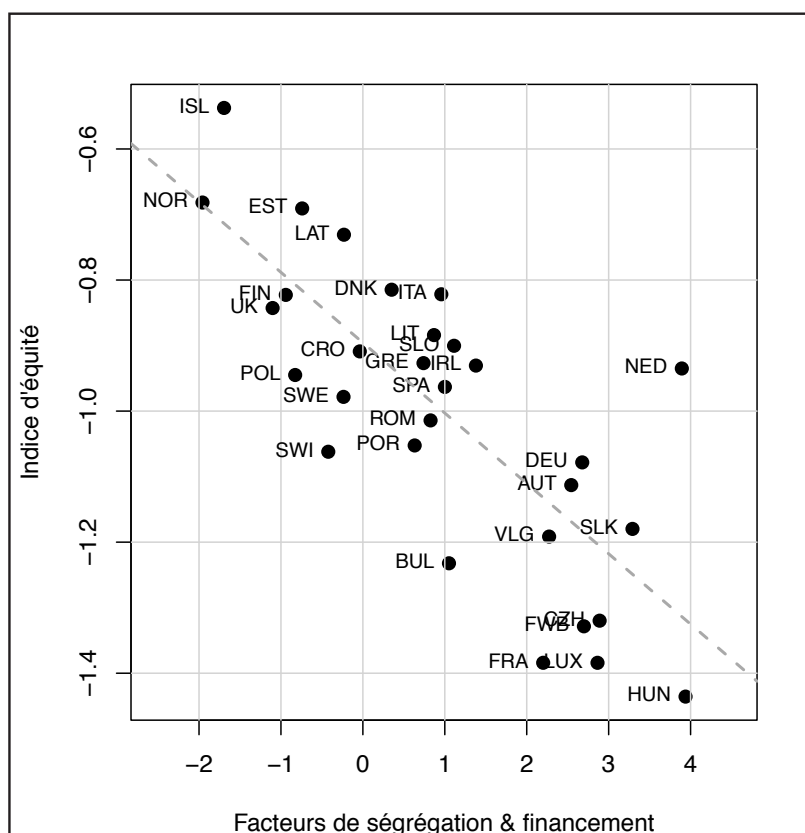


fig 9. Ségrégation + sous-financement = inégalité



En ajoutant les taux de redoublement à notre modèle statistique, on arrive à une part de variance d'équité expliquée comprise entre 52,8% (avec les Pays-Bas) et 66,7% (avec les Pays-Bas).

La combinaison des facteurs de ségrégation et des variables « financement » et « redoublement » permet de construire un indice « système éducatif » qui figure en abscisse de ce graphique. Les pays ou systèmes éducatifs qui figurent à droite du graphique associent les caractéristiques d'un marché scolaire très libéral avec un faible financement et un recours régulier au redoublement des élèves. Les pays situés en haut à gauche du graphique ont peu de marché scolaire, pratiquent peu le redoublement et consacrent davantage de moyens financiers à l'enseignement : en clair leurs structures correspondent davantage à ce que préconise notre association l'Appel pour une école démocratique.

Seuls les Pays-Bas semblent échapper à la règle générale mais, comme nous le savons, les données pour ce pays-là sont hautement sujettes à caution.

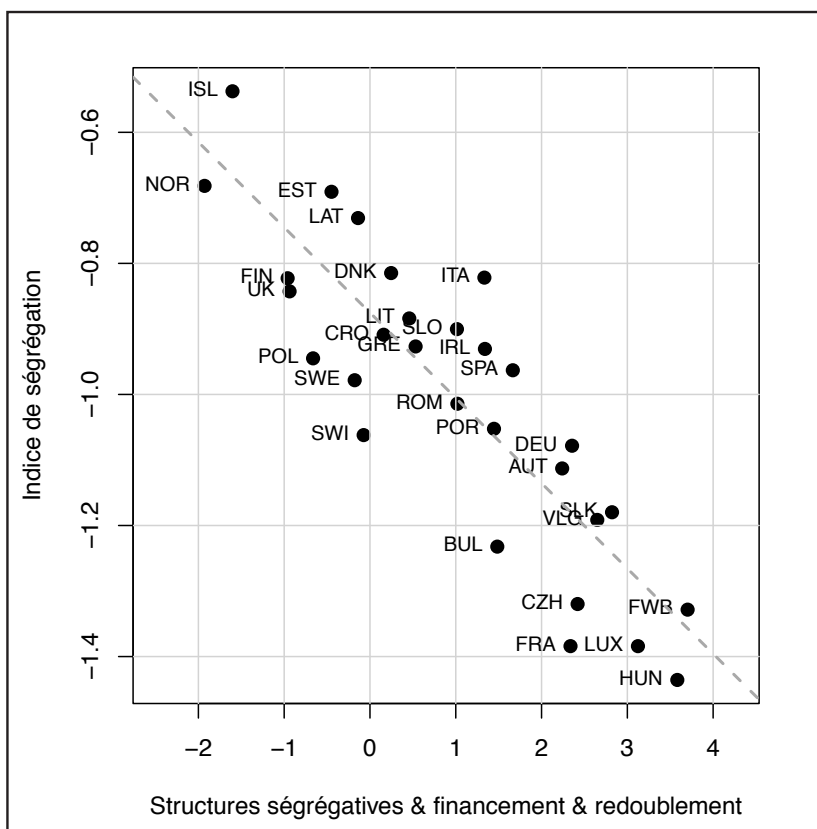


fig 10. Relation entre l'équité et la combinaison des caractéristiques identifiées.



**Inégalités sociales
et immigration
ne sont pas
des excuses**

12



Il se pourrait évidemment que des facteurs externes influencent également le degré d'équité de l'enseignement. Il semble par exemple légitime de supposer que les pays qui connaissent de plus grandes inégalités de revenus ou de fortune présentent également de plus grandes disparités sociales dans les résultats scolaires. De même pourrait-on émettre l'hypothèse qu'une présence plus ou moins importante d'élèves issus de l'immigration influencerait l'équité en raison, par exemple, du « handicap » scolaire lié à la langue maternelle.

Comme variable d'inégalité de revenus, nous utilisons le « rapport interquintile » : rapport entre le revenu maximum des 20% les plus riches et le revenu minimum des 20% les plus pauvres. Pour l'immigration, nous avons retenu le pourcentage total d'élèves issus de l'immigration à 15 ans.

Contre toute attente, l'adjonction de ces deux variables n'augmente pas du tout (ensemble des pays) ou quasiment pas (sans les Pays-Bas) le pouvoir explicatif (R^2 ajusté) de notre modèle. En d'autres mots, les pays les plus inéquitables en matière d'enseignement — France et Belgique notamment — ne peuvent pas invoquer une plus grande inégalité de revenus ou davantage d'immigration que les pays nordiques pour justifier leur triste record d'iniquité...



Nous avons pu montrer que les différences entre pays européens, en matière d'équité de l'enseignement, s'expliquent pour 53 % à 67 % (selon que l'on intègre ou non les résultats discutables des Pays-Bas) par des caractéristiques internes, structurelles, des systèmes éducatifs : le degré de liberté de choix des parents, l'existence de réseaux concurrents, la possibilité pour les écoles de sélectionner leurs élèves, la filiarisation plus ou moins précoce et plus ou moins importante, le niveau de financement et la pratique du redoublement. Parmi ces facteurs, les structures génératrices de ségrégation (quasi-marché et filiarisation) ont un impact prépondérant (49% à 65%).

Ces résultats confirment l'une des thèses centrales de l'Appel pour une école démocratique : il est vain de vouloir améliorer sensiblement l'équité des systèmes éducatifs belges ou français, sans s'attaquer simultanément aux deux grands mécanismes structurels qui produisent la ségrégation et l'iniquité : les quasi-marchés scolaires (libre choix, réseaux, etc.) et la sélection hiérarchisante.

Or, le Pacte d'excellence, dans sa version actuelle, ne touche ni aux réseaux, ni aux mécanismes d'inscription dans les écoles. Il prévoit certes un tronc commun jusqu'à 15 ans, mais sur le papier seulement puisqu'à 12 ans les élèves (ou leurs parents) devront tout de même s'inscrire dans un établissement qui prépare soit à l'enseignement général soit aux filières qualifiantes. On maintiendra donc, dans les faits, une sélection précoce.

Au vu des résultats de notre étude, nous appelons tous les acteurs du Pacte à revoir leur copie en y intégrant :

- la fusion des réseaux en un unique réseau public d'écoles bénéficiant d'une large autonomie ;

- une politique d'inscription scolaire fondée sur le principe de proposer aux parents une place dans une école mixte et proche, dès le début du tronc commun ;

- une procédure centralisée, afin d'éviter toute pression directe ou indirecte de la part de chefs d'établissement, en vue de « sélectionner » leurs élèves ;

- la création d'un premier cycle secondaire autonome, géographiquement séparé du secondaire supérieur et de ses filières.

- une amélioration importante de l'encadrement en début de scolarité, afin de ne pas dépasser 15 élèves par classe.

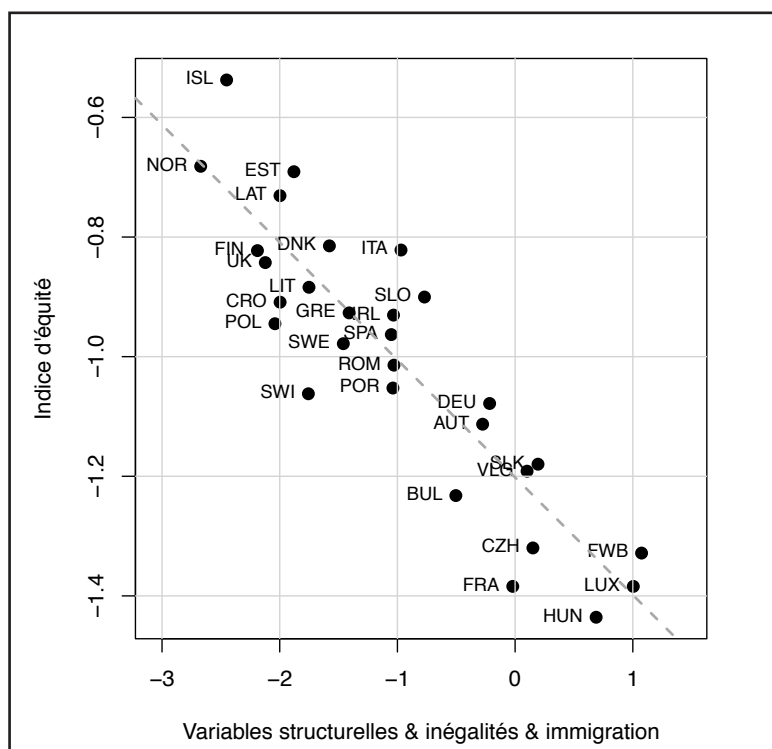


fig 11. *Modèle final (cfr. figure 10) mais sans les pays-bas.*

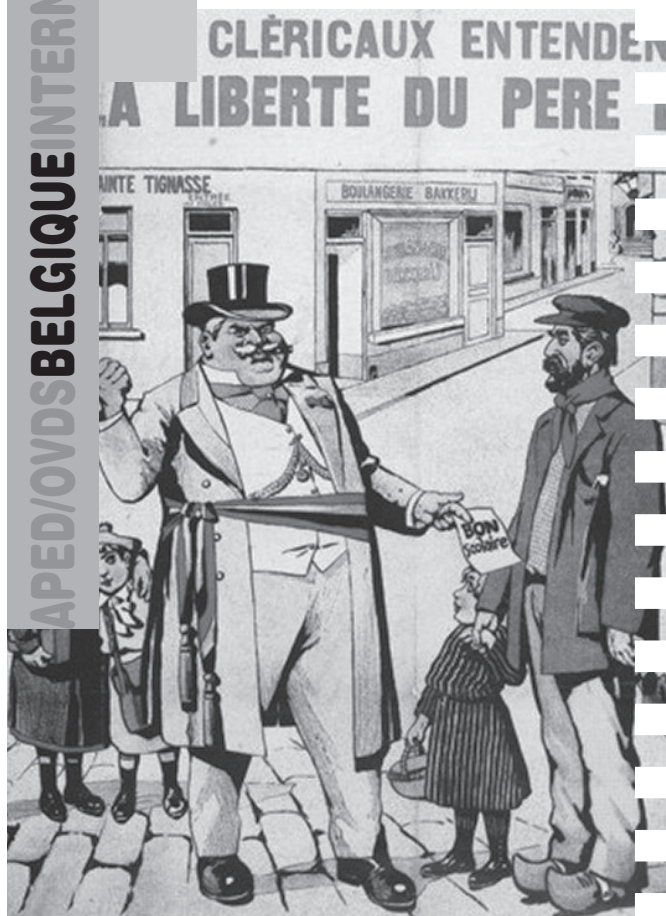


Coordination inter-réseaux?

Chiche!

PAR NICO HIRTT

Lors de l'Appel à refondation de l'Ecole présenté en 2014 par différents acteurs associatifs, syndicaux et académiques, les signataires énuméraient différents freins à la réalisation des objectifs souhaitables de l'enseignement, selon eux. Parmi ces freins, on retrouve l'existence d'un marché scolaire. Celui-ci est en effet source de discriminations de divers ordres puisque tous les parents ne disposent pas des mêmes outils pour « déambuler » sur ce marché. S'attaquer aux inégalités scolaires impose donc de prendre à bras le corps la question de la concurrence entre établissements puisque celle-ci représente un élément important du marché scolaire.



Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence apporte-t-il une réponse à cette question ? De nombreux analystes estiment que s'il y a bien un domaine à propos duquel le Pacte est discret, c'est celui-là. En effet, au-delà des intentions, on ne trouve guère de mesure opérationnelle.

Pourtant, à bien y regarder, dans le cadre de la contractualisation des relations entre les établissements et l'autorité centrale, la mise en place des DCO (Délégués aux Contrats d'Objectifs) est prévue par le Pacte et pourrait être un pas important dans la bonne direction. Attention, nous employons bien le conditionnel. Leur rôle pourrait très bien ne pas se limiter à la validation et à l'évaluation des plans de pilotage de chaque école.

Le texte du Pacte semble aller dans ce sens puisqu'il prévoit que « l'autorité centrale peut aussi fixer des objectifs propres aux établissements d'une zone géographique ». Et que « le dispositif doit assurer des modes de collaboration et de partenariat entre établissements d'une même zone géographique au sein d'un réseau et entre réseaux ». Enfin, « cela suppose que la coordination interréseaux entre établissements d'une même zone soit assurée par une autorité. » Cette autorité devrait être le directeur de zone c'est-à-dire le responsable de la coordination des DCO d'une zone. Il est prévu que « cette autorité veille notamment à la mise en œuvre effec-



tive des objectifs fixés par l'autorité publique pour la zone concernée ».

Pourquoi les objectifs fixés ne pourraient-ils pas contenir la lutte contre la concurrence ? Si ça devait faire partie de la mission du directeur de zone et des DCO, ceux-ci pourraient jouer un rôle intéressant. A cette fin, ils devraient être investis d'un certain pouvoir dans le cadre des relations entre l'ensemble des établissements dont ils ont la charge. Pour le dire clairement, un directeur de zone et ses DCO devraient par exemple pouvoir agir sur l'offre éducative au-delà du tronc commun. On observe encore trop souvent que des écoles proposent des options, des orientations techniques ou professionnelles identiques alors qu'elles sont parfois à 100 m l'une de l'autre. Tout ça – mais pas seulement – parce qu'elles émanent de réseaux différents. De telles situations sont sources de gaspillages et d'affaiblissements mutuels. Les responsables d'une zone pourraient donc jouer un rôle fondamental pour résoudre ces problèmes.

Une bonne coordination interréseaux ne pourrait-elle pas consister aussi à favoriser – dans le dialogue et hors de toute précipitation – la spécialisation de certains établissements vers le tronc commun et d'autres vers les filières préparatoires au supérieur et/ou qualifiantes ? Cela permettrait à la fois de diminuer la pression concurrentielle et de répondre à la volonté de séparer géographiquement « des établissements du tronc commun de ceux qui accueillent les années suivantes [...] afin d'éviter la « présélection » des élèves entrant dans le premier degré en fonction de l'offre de formation au-delà du tronc commun ».

On le voit, des avancées sont possibles. Pour maintenir la confiance de ceux qui placent beaucoup d'espoir dans le Pacte, il faut doter les directeurs de zone et DCO de l'autorité suffisante. Or, dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, on ne peut que regretter l'ambiguïté du texte. Elle ne peut qu'affaiblir et rendre bien flous les objectifs affichés. Une expression telle que : « ... l'offre d'enseignement qualifiant d'abord fondé sur l'initiative des établissements » ne peut que doucher les enthousiasmes.

On comprend bien que, dans ce domaine, des attentes divergentes sont en présence.

L'autorité publique doit prendre ses responsabilités ! On ne pourra pas donner à notre système éducatif le coup de fouet dont il a besoin pour réduire les inégalités sans s'attaquer au marché scolaire.

Signataires de cette « Carte Blanche » parue dans Le Soir du 4 mai 2017 :

- Bernard Delvaux, Tout Autre Ecole
- Chantal Massaer, directrice d'Infor Jeunes Laeken
- Christine Mahy, Secrétaire générale du Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté
- Delphine Chabert, secrétaire politique de la Ligue des Familles
- Eugène Ernst, Secrétaire général de la CSC-enseignement
- Fred Mawet, Secrétaire générale de CGé
- Frédéric Ligot, secrétaire politique du MOC
- Jean-Pierre Coenen, Président de la Ligue des Droits de l'Enfant
- Jean-Pierre Kerckhofs, Président de l'APED
- Joan Lismont, Président du SEL-SETCA
- Joelle Lacroix, Secrétaire générale de la FAPEO
- Joseph Thonon, Président de la CGSP-enseignement
- Stéphanie Demoulin, administratrice déléguée de la Fédération Francophone des Ecoles De Devoirs
- Sylvie Pinchart, Directrice de Lire&Ecrire C.F.



L'Aped-Ovds, ce ne sont pas que des analyses. L'année écoulée a été fertile en actions... et la prochaine année scolaire le sera aussi.



Ecole et luttes sociales. Comprendre le monde pour le changer

Le samedi 15 octobre 2016, près de 200 personnes se réunissaient à Liège pour une après-midi consacrée au lien entre les luttes sociales et les luttes des travailleurs de l'enseignement. Victimes d'un même système capitaliste, par essence antidémocratique, nous avons tout à gagner si nous unissons les luttes dans les entreprises privées, dans le secteur public et dans l'enseignement. On ne peut concevoir l'enseigne-

ment sans une réflexion critique sur la société. Ni faire bouger la société dans le bon sens... sans une école démocratique.

Après un exposé d'introduction, les participants se sont activés dans divers ateliers, puis se sont retrouvés pour le moment clé de l'événement : un panel réunissant autour de témoignages de jeunes (enregistrés en vidéo, ils s'exprimaient sur l'école et son lien avec la vie sociale) des représentants de l'enseignement ET des militants syndicaux du monde interprofessionnel. Un échange vif et passionnant, qui aura démontré la pertinence et l'urgence d'une convergence des luttes : les enseignants progressistes, seuls, n'obtiendront pas une école démocratique; les syndicats combattifs ont besoin de jeunes sortant de l'école armés de savoirs critiques. Cette après-midi a jeté les bases de solidarités à venir.



La Louvière: Vers l'excellence, et au-delà ?

Si le Pacte pour un Enseignement d'Excellence devait mériter les félicitations du jury, ce ne serait ni pour la forme ni pour le fond de ses réformes, mais pour avoir rappelé qu'apprendre est un acte politique. Plus que jamais, l'école est au cœur des débats ! Et du



débat, il y en a eu ce 18 mai à La Louvière. Claire Kagan, conseillère au sein du cabinet de Marie-Martine Schyns, y a présenté l'enseignement voulu par la Fédération Wallonie-Bruxelles, tandis que Nico Hirtt défendait la volonté de l'Aped d'un projet ambitieux pour nos enfants. Sans oublier le public, venu nombreux, pour exprimer son souhait d'une démocratisation de nos structures éducatives.

C'est peut-être la leçon la plus intéressante de cet évènement. Contrairement à ce qu'affirment les adeptes d'une marchandisation de l'école, ce n'est pas la résistance au changement qui explique les critiques envers le Pacte, mais le désir d'un bouleversement en profondeur de nos institutions. Nico Hirtt l'a rappelé : un tronc commun ambitieux offrirait à chacun les savoirs permettant de comprendre les enjeux du 21ème siècle, une réduction du nombre d'élèves par classe donnerait à tous une chance de prendre son avenir en main, une mixité sociale accrue imposerait une vision collective de l'émancipation. Ces choix appellent d'autres : suppression des réseaux, augmentation des budgets, décloisonnement entre théorie et pratique, fin de la compétition entre établissements. Cette concurrence est un point nodal. Sans régulation du marché scolaire, aucune bonne intention ne portera de fruit. Et Nico Hirtt de conclure : « Nous sommes pour une refondation de l'école et il est juste que des avancées sont possibles avec le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Pourtant, si l'autorité publique s'efface dans un consensus mou, si l'élitisme continue à dicter sa loi, alors la ségrégation restera la norme. »

Une école vraiment démocratique est possible. Les opposants y sont nombreux, des actes politiques forts sont donc nécessaires. L'enthousiasme exprimé, à La Louvière, par des intervenants d'horizons multiples, montre que l'utilitarisme économique a fait son temps. Désormais, l'excellence sera commune à tous nos enfants ou il faudra assumer l'inégalité scolaire comme une volonté manifeste de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

A vos agendas !!!

Nous avons deux événements importants à vous signaler. Merci d'en prendre bonne note.



Samedi 1er juillet à Bruxelles : nous réécrivons le programme de l'Aped

Depuis quelques années, nous réunissons les cadres de notre association pour une journée de formation. Cette année, nous élargissons le cercle des invités à l'ensemble des membres. La raison en est simple : nous avons décidé d'actualiser notre programme. Les 10 points de 2006 nécessitaient une réécriture. Les dix années qui viennent de s'écouler nous ont permis de préciser notre projet, les nombreuses rencontres que nous avons faites nous ont montré que nous devons améliorer la structure de notre proposition.

Voici quelques mois déjà, le Conseil général a ébauché les grandes lignes de cette réécriture, le bureau s'est attelé à la tâche. Et nous serons en mesure, le 1er juillet, de vous présenter un « texte à casser ». Il ne s'agira donc pas que de "pure" formation. Nous aurons une proposition de refonte du programme. Elle sera présentée, mais certains points devront être débattus. La journée sera, à n'en pas douter, à la fois formative et participative.

Ça se passera dans les locaux de De Markten à Bruxelles.

Vous recevrez, si ce n'est déjà fait, une invitation plus formelle avec tous les aspects pratiques (timing, ...) et les documents préparatoires.



Samedi 18 novembre : les 6 heures de l'Ecole démocratique

Retour à la formule classique qui fait le succès de cette journée d'étude depuis un bon bout de temps.

Rendez-vous à Auderghem dès 9h30 pour une première série d'ateliers. Puis, après le buffet et la plénière, seconde série d'ateliers.



Sont d'ores et déjà annoncés, en français : Marie-Martine Schyns, Isabelle Berg, Anne Morelli, Olivier Bonfond, Grégoire Lalieu, Michel Collon, Jacques Cornet, Arnaud Staquet, Manuel Abramovic... et les animateurs « maison » de l'Aped, évidemment.

Sur des thématiques variées : les ateliers d'écriture; une réflexion critique sur l'approche des élèves « dys »; les liens entre Ecole et luttes sociales; la formation politique et philosophique des enseignants; la nouvelle gouvernance, à quelle sauce les enseignants seront-ils mangés ? pourquoi il faut enseigner l'histoire à tous les élèves; le terrorisme, la guerre, l'islam; l'histoire du mouvement ouvrier, ou comment la démocratie a été conquise; le radicalisme violent; que faire face aux théories du complot; quelle éducation aux médias; quelles mesures pour lutter contre les

ségrégations sociales à l'école; comment rompre avec le fatalisme et changer le monde...

A noter, le débat sur le Pacte d'Excellence : quel tronc commun ? quel enseignement qualifiant ? Avec la ministre, un représentant de CGé et un autre de l'Aped.

Programme détaillé et renseignements pratiques suivront (site, dépliant et prochain numéro).





COUPS DE GUEULE



L'école, la post-vérité et les "théories du complot"

PAR MICHÈLE JANSS

Nouveau concept développé par Katharine Viner, éditorialiste au Guardian, la post-vérité serait un fléau apporté principalement par les réseaux sociaux : il n'a jamais été aussi facile de publier des informations mensongères qui sont immédiatement reprises et passent pour des vérités. Mais en plus, avoir la vérité de son côté ne suffirait plus à persuader, parce que le public se laisse guider par l'émotion. Les jeunes ne s'y retrouveraient plus et ne sauraient plus quoi penser. Dans l'enseignement, les formations sur les théories du complot et l'éducation aux médias débarquent en force.

Katherine Viner



Les médias

L'idée de post-vérité est une diversion qui évacue la nature propagandiste des médias et le fait que la politique est devenue un spectacle à rebondissements du niveau des émissions de télé-réalité. Les débats auxquels nous assistons aujourd'hui, aussi bien à l'occasion des élections américaines que françaises, tournent davantage autour du thème : « un tel a menti, nous cache-t-on quelque chose ? » que sur les programmes économiques et sociaux. Les médias classiques préfèrent attribuer la crise qu'ils traversent et leur perte de crédibilité aux « complottistes » plutôt que de s'interroger sur leurs propres dysfonctionnements. Délaissés au profit d'internet et mis en péril, ils n'acceptent pas de tirer les leçons de leurs erreurs : armes de destruction massives en Irak, destruction de la Libye, énorme couverture médiatique de certains conflits et silence sur d'autres, faiblesse des analyses géopolitiques et économiques au profit de l'émotionnel, mépris affiché et/ou suffisance de certains journalistes....

La concentration, depuis plus de 30 ans, d'un nombre croissant de médias entre les mains d'une poignée de trusts, anéantit les presses d'opinion où on pou



vaît trouver des points de vue différents et assumés, formant ainsi un réel contre-pouvoir. Les médias sous contrôle des puissants sont devenus un outil de renforcement de la pensée dominante. N'y sont valorisés que les intervenants qui ne manifestent pas le souhait de sortir de l'ordre établi. C'est d'ailleurs le propre du point de vue dominant que de se nier comme point de vue particulier ou comme idéologie. L'ordre actuel est présenté comme naturel, une fatalité inévitable avec laquelle on serait obligé de composer, notre système d'organisation matérielle et démocratique serait donc perfectible mais impossible à changer.

D'après les experts en post-vérité, le journaliste qui travaille pour le grand public pratiquerait scrupuleusement la règle de la vérification des faits et serait soumis à des règles de déontologie. Internet, les médias alternatifs et gratuits, auraient déprécié le travail du journaliste. Le traitement des flux d'informations compliquerait la tâche du journaliste dans son travail de tri et de vérification ⁽¹⁾. C'est évidemment une méconnaissance du fonctionnement des rédactions où les communiqués des agences de presse (peu nombreuses) sont repris unanimement, de sorte que les nouvelles sont diffusées quasi au même moment et de la même manière dans la plupart des journaux, télévisés ou écrits. Les journalistes ne prennent pas leurs infos sur internet. Par contre, le sensationnel est recherché afin de « vendre » et ce ne sont pas les réseaux sociaux qui en ont l'exclusivité. Il faut ajouter à cela que la situation précaire des journalistes en matière d'emploi les pousse plus vers une docilité consentie que vers un travail de recherche.

Plusieurs stratégies visent à discréditer les informations alternatives :

- ne jamais les citer, refuser le débat, leur attribuer des intentions machiavéliques;
- créer des amalgames (les "complotistes" sont tous des fascistes, ils parlent toujours des mêmes sujets, ils sont tous anti-américains...);
- décréter certaines sources d'information d'office comme mauvaises. Le DECODEX du Monde, par exemple, en dresserait une liste. Ce qui implique d'ailleurs un grand mépris pour le jugement du public : "Nous sommes ceux qui savent. Sans nous, vous risquez de tomber dans le panneau".

La théorie du complot est une parade toujours utile qui remet au goût du jour le vieux dicton « qui veut noyer son chien l'accuse de rage ». Le procédé n'est pas neuf, l'expression remonte au XIII^e siècle.



L'enseignement

Les questionnements des élèves, suite aux attentats de Paris et de Bruxelles ont provoqué un certain malaise. L'utilisation des réseaux sociaux et les nouvelles pratiques des jeunes en matière de communication et de recherche de documentation bousculent les habitudes des enseignants. Ils se disent souvent démunis. Les formations aux théories du complot et l'éducation aux médias sont devenues nécessaires.

L'enseignement francophone belge et le Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias ont produit une très large documentation sur ces sujets. Si une partie de cette production est utile et bien construite, certaines analyses font défaut. L'éducation aux médias consiste surtout, pour le CSEM⁽²⁾, à étudier les systèmes de représentation utilisés, les intentions de leurs concepteurs et les stéréotypes culturels qu'ils renforcent. L'utilisation des médias nécessiterait, plus que jamais, un apprentissage spécifique visant à rendre chacun capable de les comprendre, de les utiliser, de s'en défendre et/ou d'en profiter. Il s'agirait de reconnaître les effets poursuivis par le producteur du média : informer, convaincre, combattre, sensibiliser, amuser, vendre, obtenir de l'aide, séduire, ... L'étude du fonctionnement des médias se fait, pour l'essentiel, d'un point de vue formel.

D'autre part, l'enseignement propose un « travail de mémoire » devant favoriser la vie citoyenne. Mémoire et commémoration n'ont jamais donné beaucoup de sens à l'histoire et sont surtout accompagnées d'oublis systématiques : histoire de la pensée économique et sociale, histoire des dominations et des luttes des peuples, histoire du colonialisme... Les cours d'histoire sont de moins en moins riches de savoirs.

Une autre solution serait de s'en tenir strictement aux faits. Aligner les faits leur donne-t-il du sens? Exemple : si on examine qu'un grand nombre de réfugiés se sont noyés en Méditerranée, même en y ajoutant une dose d'indignation, cela ne signifie pas grand chose de plus qu'un accident de navigation. Il faut y ajouter d'autres analyses pour que cela prenne du sens : les causes de la misère et de la guerre, le refus de délivrer des visas, l'obligation qu'ont les gens qui fuient de s'en remettre aux passeurs plutôt que de monter dans un avion comme le ferait n'importe quel voyageur européen... C'est la mise en contexte des faits et la façon que nous avons de les relier entre eux qui permettent de comprendre l'actualité. On invoque aussi souvent la trop grande complexité des faits pour éviter d'aborder un sujet en classe. Ne doit-on étudier



que des matières simples? N'est-il pas souhaitable, au contraire, d'élever le niveau des débats?

Les enseignants sont tenus à la neutralité. Cette attitude implique d'office une certaine soumission à la pensée dominante et n'est donc pas si neutre. Elle restreint le champ possible du débat. La neutralité est un statut qui met l'enseignant en dehors de l'obligation d'exercer son jugement, au contraire de l'objectivité qui force l'exercice du jugement, en excluant les intérêts et les partis-pris.



Complotisme

« L'éducation aux médias ne vise pas à apporter des jugements de goût à propos de la qualité des médias, ni à participer à leur régulation. Diaboliser les médias ou certains types de médias n'apporterait aucune solution et contribuerait à susciter davantage la curiosité des enfants et des jeunes pour toute forme d'interdit »⁽³⁾.

Dans l'enseignement aussi, la tentation "décodex" est présente. Mais comme on a bien compris que dresser une liste de sources suspectes provoque l'effet contraire sur les élèves, c'est plutôt vers les professeurs que se tournent les experts. Les formations proposées aux enseignants portent sur la radicalisation, l'éducation aux médias, le complotisme... Cependant, les formations aux "théories du complot" poursuivent deux objectifs contradictoires : rendre les élèves critiques par rapport aux médias qu'ils utilisent mais en espérant qu'ils restent dociles. On ne souhaite pas en faire des contestataires.

Critiquer un tout petit peu le système est donc permis mais sans jamais vraiment le remettre en cause. Les formateurs invitent les professeurs à ne pas trop évoquer l'actualité et à se fier à une analyse des médias très superficielle. On les étudie sous l'angle de la forme et des techniques utilisées : créer un coin «médias», jouer avec le cadrage des images, sonoriser une séquence JT, créer une affiche, analyser des photos et des publicités...

Par rapport à la manipulation de la pensée, on en arrive à échafauder des stratégies creuses : "Une piste à explorer serait de leur faire comprendre qu'on les manipule. Le problème est que c'est un argument également partagé par les complotistes. Une autre piste

serait de flatter leur égo, en mettant l'accent sur la satisfaction d'avoir dévoilé une supercherie et de ne pas être tombé dans le piège.... Développer une argumentation rationnelle avec un tenant (du complotisme) peut éventuellement être constructive pour la partie de l'auditoire qui doute, même si c'est un danger d'abord à cause du biais de simple exposition, ensuite parce que vous maîtriserez toujours moins bien le sujet que le tenant, qui lui a passé énormément de temps à se renseigner sur internet. L'exercice est donc particulièrement périlleux." ⁽⁴⁾

On attrape les jeunes par leur égo et les enseignants semblent considérés par la formatrice comme incapables de se renseigner, ce qui rejoint l'idée, évoquée plus haut, que le public se laisse guider par son émotion et donc serait incapable de faire preuve de discernement.

On se demande si on parle bien d'enseignement et d'esprit critique.

Un autre formateur ⁽⁵⁾ passe par la rhétorique (en apprenant à plaider une cause et son contraire avec la même habileté) pour aider à contrer les erreurs de jugement des jeunes en voie de radicalisation. L'art de convaincre par la parole, convaincre plutôt que de discuter du réel. Ce même formateur estime que parler des guerres comme étant une des causes du terrorisme est une dérive idéologique qui n'a pas sa place dans les écoles.

La plupart du temps, ces experts sont convaincus que l'information puisée sur internet et les réseaux sociaux est nécessairement simpliste. Non seulement c'est faux, mais internet permet de se documenter plus facilement. Cela peut simplifier les recherches personnelles et favoriser les questionnements des utilisateurs, accusés un peu vite de complotisme.

Ceux-ci seraient d'ailleurs forcément « d'extrême droite, antisémite et homophobe, faisant partie des réseaux anti-impérialistes, anti-sionistes, anti-colonialistes, ils font partie des minorités ethno-culturelles, de la génération « tout est acquis » donc « tout est permis » perdue devant un réel trop complexe et/ou trop douloureux »⁽⁶⁾.

Cela fait beaucoup de monde, l'amalgame est évident et on ne comprend pas bien le mal qu'il y a à être anti-colonialiste, par exemple.

Et si, simplement, tous ces « complotistes » étaient des citoyens qui se posent des questions sur les dérives de notre société?



Validation des sources et esprit critique

Les sources alternatives d'informations inquiètent et dérangent les autorités académiques. Celles-ci proposent de consulter le site « conspiracywatch » afin de dénoncer les "conspirationnistes". Or, ce site a été créé par un blogueur ⁽⁷⁾ pour qui critiquer les lobbys et dérives antidémocratiques, c'est déjà être complotiste. Il est proche des milieux néo-conservateurs français favorables à la guerre d'Irak, de Bernard-Henri Levy et de Caroline Fourest. Conspiracywatch est un outil de propagande, principalement consacré à disqualifier ceux qui critiquent les pires politiques du moment. Il ne peut pas être considéré comme un outil pédagogique sérieux. Pourtant, en Belgique comme en France, de nombreux documents ⁽⁸⁾ destinés aux enseignants s'y réfèrent. La vérification des sources ne semble pas être la spécialité des formateurs en validation des sources!

Une source d'information doit être analysée afin de comprendre quelle est l'intention ou l'idéologie qui s'y rattache. Elle doit être placée dans son contexte. Mais une information pertinente peut très bien être trouvée dans une source dite « douteuse ». Ce n'est donc pas tant la fiabilité de la source qui doit être analysée en priorité. Par contre, l'information doit être examinée en recoupant plusieurs médias, en confrontant les points de vue opposés, en faisant des liens, en recherchant les causes et les conséquences, en se questionnant sur la pertinence des faits...

C'est davantage la capacité des jeunes à penser juste et à se poser les bonnes questions qui doit être développée. Pour cela, il faut leur apporter plus de savoirs de base, développer leurs connaissances générales, leur esprit logique et leur objectivité. Plutôt que de fuir toute approche idéologique, l'étude de la philosophie, de l'économie, des courants de pensée et de ces mêmes idéologies devrait figurer dans les programmes. Une citoyenneté responsable ne peut se concevoir que si on est capable de débattre de manière objective et informée. Développer une vraie capacité d'auto-défense intellectuelle permettra aux jeunes de mieux se documenter afin de comprendre les enjeux actuels et d'y faire face.



Notes

(1) D'après Marie Peltier, enseignante à Bruxelles, présentée comme spécialiste du complotisme et de l'inter-culturalité. Avec l'ONG Syria Charity, elle dénonce les violences de l'armée syrienne, jamais celles commises par l'opposition dite modérée. Elle refuse tout débat sur les véritables causes du conflit.

(2) Conseil supérieur de l'éducation aux médias

(3) CSEM, brochure « L'éducation aux médias en 10 questions » (www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/2011-09-26-brochure_10_questions.pdf)

(4) Sophie Lescrenier (Centre Audiovisuel de Liège) - Médias et esprit critique : faire face à la désinformation sur internet (formation destinée aux enseignants, 30/31 janvier 2017) - IFC.

(5) Victor Ferry - Combattre le radicalisme violent à l'aide de la rhétorique - Formation à destination des enseignants du secondaire - Bruxelles / Belgique

(6) « Complosphère » et « Dissidence », le triomphe de la posture Marie Peltier - Publié avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

(7) Rudy Reichstadt (<https://anticons.wordpress.com/2013/09/09/rudy-reichstadt-opportuniste-neo-conservateur/>)

(8) En voici 3 (mais on peut en trouver plus):

- D'où vient l'info ? Centre pour l'éducation aux médias et à l'information - Dossier pédagogique, Ministère de l'éducation nationale (France)

- Journée d'étude (février 2016) Réagir aux théories du complot. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/02_-fevrier/58/0/DP_theories_complot_web_535580.pdf

- « Complosphère » et « Dissidence », le triomphe de la posture Marie Peltier - Publié avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles / Belgique



Trainings, piercings, jeans troués... Où allons-nous?

PAUL WERNERUS et VITO DELL'AQUILA

Depuis quelques années, bon nombre d'écoles interdisent le port de certains vêtements et autres piercings, boucles d'oreilles pour les garçons, etc... Dans la nôtre, l'accent est mis sur la stigmatisation des élèves vêtus de trainings et de pantalons troués. Cette focalisation sur l'apparence étonne et détonne au sein d'une école chrétienne, revendiquant ostensiblement son orientation religieuse et son identité singulière⁽¹⁾.



Vent réactionnaire

On observe même des écoles qui prônent le port de l'uniforme. Après Mai 68, ce débat sur l'image et les apparences semblait largement dépassé. Depuis la percée (fin 70, début 80) du néolibéralisme conservateur et des nationalismes identitaires de droite radicale ou d'extrême droite, l'image et son cortège de valeurs morales conservatrices reviennent à la une. Dans ce contexte, qu'en est-il de l'approche critique et dialectique de l'obéissance ? Qu'en est-il de la distinction politesse/respect ? Qu'en est-il de la fonction d'émancipation individuelle et sociale de l'école ? Et enfin, qu'en est-il du regard critique que l'on doit porter sur l'histoire concrète des dérives et crimes de l'obéissance aux autorités et aux règlements par principe ?

Le recours à des méthodes datant d'il y a 40 ou 50 ans ne nous semble pas le gage d'une meilleure discipline ou d'une qualité supérieure d'enseignement. De même, la marchandisation de l'enseignement, qu'elle s'exprime et qu'elle se réalise "poliment" ou pas, reste humainement, pédagogiquement et socialement un choix irrespectueux.



Violence symbolique

Les jeans troués, les trainings, les piercings, les tatouages et le port de baskets sont tout simplement à la mode : ils sont la réalité d'une bonne frange de la jeunesse actuelle. C'est un fait. Un simple coup d'œil sur les vitrines des enseignes commerciales le

confirme. A grand renfort de publicités, bon nombre de stars issues du show-biz et du sport, idolâtrées souvent par nos jeunes, vantent dans un but commercial un même look et/ou les mêmes produits. C'est donc exercer une violence à la fois structurelle et symbolique que d'interdire de porter ce type de vêtements.

Ce symbolisme s'inscrit bien dans la réalité matérielle de nos jeunes. Ainsi ceux qu'on oblige à abandonner le training se sentent mal à l'aise; et, dans certains cas, ils se sentent humiliés de porter des vêtements qu'ils associent aux codes vestimentaires des classes sociales qui les dominent.

Le problème abordé s'inscrit bien dans le débat sur les facteurs de domination et leur expression. Dans les classes sociales populaires, les revenus sont de plus en plus modestes et les recompositions familiales pas toujours aisées à vivre. S'habiller représente un coût non négligeable.

Nos élèves ne disposent pas toujours de la bonne garde-robis au bon endroit et/ou au bon moment. En témoigne le cas vécu d'un de nos élèves: venu à l'école en training, il fut renvoyé chez sa mère alors qu'il n'avait "rien d'autre à se mettre"; en effet, l'un de ses deux pantalons était mouillé et l'autre était à la lessive chez son père!

En outre, en dissociant l'éducation du champ économique, politique et social, de telles orientations idéologiques sont aliénantes pour les élèves et l'ensemble des travailleurs de l'éducation. Sans compter la dimension chronophage de ce type de mesure : le temps et l'énergie utilisés à faire respecter ce genre de règlement pourraient être octroyés en faveur des élèves, à des occupations plus sérieuses et surtout plus émancipatrices (comme par exemple, une réflexion philosophique et théologique sur les raisons et enjeux du diktat du culte de l'image et du paraître).

Le silence des familles des élèves du qualifiant exprime-t-il un accord tacite sur de telles mesures ou bien est-il partiellement le fruit d'un manque d'audace face à l'autorité, amplifié par des carences en capital culturel ? L'articulation de ce manque culturel avec des attitudes de fatalisme et de résignation ne peut-elle pas aussi expliquer cet effacement face aux règles imposées ?



Une école coercitive ou fédérative ?

Quand l'école interdit le port de certains vêtements, c'est rarement parce qu'elle y voit une marque com



merciale; c'est principalement pour la nature du vêtement, pour le style même de celui-ci (et même dans le cas des marques, l'analyse faite s'applique aussi : pour certains, il faut porter certaines marques pour exister!).

Un projet réellement pédagogique et social serait de lancer dans l'école un vaste débat sur l'influence des marques et, plus globalement, sur la marchandisation de l'école. On pourrait, par exemple, aboutir au slogan suivant : "Le centre scolaire X, une école de l'Être!".

L'adhésion pourrait se construire et se fédérer via le débat démocratique et la matérialisation d'une charte, collectivement discutée, collectivement vécue, collectivement évaluée (et cela bien loin d'un règlement coercitif).

Dans une telle perspective, le champ scolaire dans sa globalité ne deviendrait-il pas l'expression réelle d'une vie scolaire et professionnelle positive ? Il nous semble que l'essentiel pour l'ensemble des acteurs du monde scolaire n'est pas de construire une image positive, un paraître positif mais bien une réalité positive.



Hypocrisie – L'habit ne fait pas le moine

"C'est une école technique et professionnelle, ces jeunes vont en stage. Quand on se présente devant un potentiel futur employeur, il faut être en tenue correcte. La direction estime que ce type de comportement doit être intégré le plus tôt possible, donc à l'école aussi." conclut une direction d'école bruxelloise. « Potentiel futur employeur »... La direction aurait-elle des soupçons de discrimination possible de la part des potentiels futurs employeurs ? Elle a malheureusement raison et les études sur la discrimination à l'embauche le montrent. En poussant plus loin ce raisonnement, l'école pourrait alors, par exemple, suggérer aux élèves qui ont un nom "exotique" de le changer... et, pour l'image de l'école, il serait alors bon aussi de ne pas avoir un certain "type" d'élèves ! Ces jeunes-là ont donc moins de chance devant un futur employeur à cause de leur simple apparence ! Et même s'ils se conformaient à une apparence de respectabilité, ils ne seraient pas authentiques, et cela se verrait, se sentirait.

Que dire aussi des filles qui ont des difficultés à être embauchées parce qu'elles ne correspondent pas aux canons actuels de la beauté !

Comme si le complet costume-cravate était un gage de respectabilité civique, moral et social :

- civique... Qu'on pense à ceux qui changent de nationalité pour éluder l'impôt ou aux élus qui multiplient les mandats grassement rémunérés, ...
- moral... Qu'on pense aux mensonges des constructeurs automobiles, VW en tête, concernant la pollution des moteurs, ...
- social... Qu'on pense aux paradis fiscaux, aux banques qui ont dû être sauvées et qui font de nouveaux bénéfices indécentes alors que nous payons toujours la crise qu'elles ont déclenchée, ...

En somme, on joue la comédie, on s'attribue un rôle, celui d'une fonction qu'on n'a pas. C'est un artifice théâtral !

Enfin, la contradiction nous apparaît rationnellement indépassable lorsque l'image devient la justification du marketing scolaire ("occulter le qualifiant", publicités radiophoniques, ...) agencé pour coller, semble-t-il, aux divers codes de la réalité actuelle. Dès lors, comment refuser de la sorte à nos jeunes de coller à des codes vestimentaires de la modernité d'aujourd'hui ? Sauf à se résoudre à une approche autoritaire discrétionnaire de l'image de la part du pouvoir en vigueur. Une telle contradiction est peu soutenable.

Même en trouvant légitime l'argument de notre direction ("*la volonté de leur apprendre un certain nombre de codes qui leur permettront de s'intégrer dans la vie de demain*", ce qui signifie aussi être de leur temps), faudrait-il dès lors les inciter à suivre la mode du training et de la paire de jeans troués ?! ... Que portent d'ailleurs certains patrons voulant se donner un look branché et dynamique ou qui veulent être en symbiose avec la mode populaire (voir Trump, par exemple).

Dans une société capitaliste néolibérale, on semble oublier que le premier facteur d'embauche reste le profit à tout prix ! Les maçons portugais engagés à Bruxelles, les camionneurs des pays de l'Est avaient-ils un "look" respectable, en vivant dans la promiscuité la plus contraire aux règles d'hygiène élémentaires ?

Quant à exiger des élèves du Qualifiant qu'ils enfilent la tenue de travail professionnel dans le cadre des ateliers, bien sûr ! Pas question de remettre cela en cause, même si l'école doit toutefois garder un regard critique (les tenues sont-elles bien adaptées, le moins gênantes possible et en conformité avec les raisons sécuritaires ?) En ce qui concerne la sécurité, voilà un chantier pour lequel nous devrions consacrer toutes



nos énergies éducatives et matérielles. Dans le secteur HORECA, pour autant que les conditions d'hygiène soient respectées, pourquoi contraindre les élèves au port de tels vêtements et ne pas les motiver en portant des tenues moins traditionnelles ?



La dictature de l'apparence. Et après ?

Toujours notre direction : *"On interdit les jeans troués parce qu'il y a eu de l'excès dans le passé: des jeunes arrivaient, non pas pratiquement nus, mais avec jeans déchirés où on voyait les fesses des jeunes filles ou celles de jeunes garçons. Dès lors, l'école a choisi de prendre une mesure d'interdiction globale, car il était impossible de commencer à mesurer les différentes déchirures pour en permettre certaines ».*

Alors, là, ceux qui ont déjà vu un de nos élèves dans pareille tenue ne doivent pas être nombreux ! Quels parents laisseraient d'ailleurs venir leur enfant ainsi "accoutré" ? De toutes façons, ce n'est pas pour ça qu'il faut l'interdire de manière générale dans le règlement. Bref, fallait-il faire d'une singularité une généralité ?

On pourrait éventuellement intervenir en cas d'exagération ou d'indécence flagrante. Il s'agit seulement d'être le plus juste possible. Ensuite, si on commence à interdire, on n'en sortira pas dans ce qui dérange au niveau de l'attitude, du comportement, de l'apparence de nos élèves.

Un cas révélateur à plusieurs égards: cette année scolaire, un jeune de 7ème professionnelle CEFA a été contraint par son employeur de se raser la barbe alors que celle-ci était tout à fait classique et, qui plus est, à la mode actuelle ! Mais ainsi, il avait "l'apparence d'un musulman", ce qui, bien évidemment, ne convenait pas du tout, au cas où un hypothétique client serait venu visiter l'atelier...

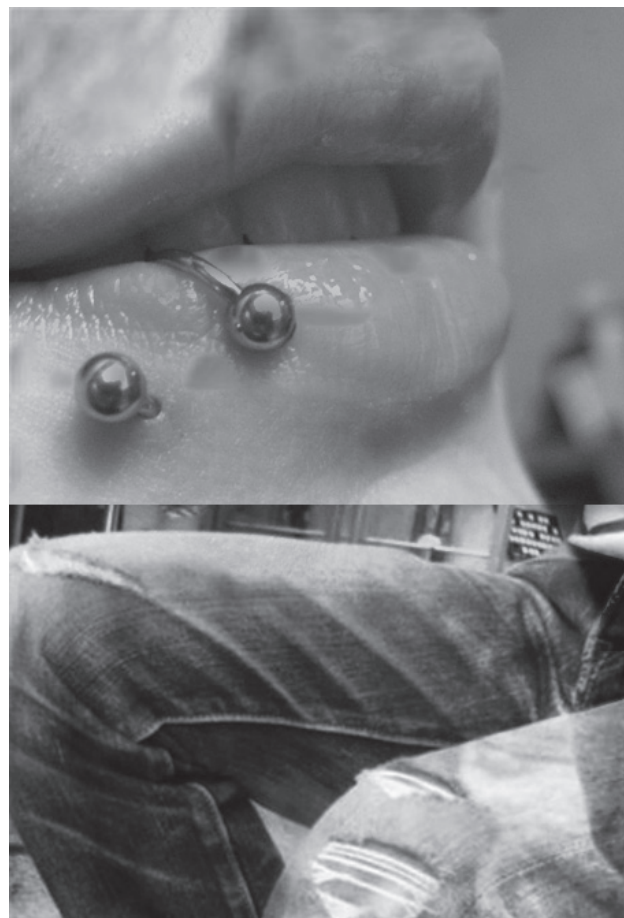
À partir de ces situations actuelles et en relisant l'histoire, on peut se rendre compte que la problématique de l'image s'installe comme sujet important dans la société. On finit très vite par sombrer dans les diverses discriminations économiques et sociales qui se déclinent souvent en discriminations culturelles, ethniques, scolaires, sexistes, d'orientation sexuelle, ...

C'est une idéologie totalisante et identitaire liée à la classe sociale qui s'habille "bien" car les différents aspects de la vie s'y retrouvent : générations, loisirs, école, vie familiale, psychologique, ... On veut montrer à une classe sociale déterminée comment s'habiller : pas comme un "baraki". Le modèle à suivre est celui des classes sociales supérieures et les classes populaires doivent s'identifier à leurs codes. Le résultat est que ceux qui y arrivent deviennent des dominants !

Paul Wernerus et Vito Dell'Aquila

Texte écrit initialement pour le journal du syndicat SEL-SETCA de notre école (le SEL affilié à la FGTB les enseignants du Libre).

1) Il nous a par exemple été rappelé la spécificité du Pardon Chrétien par rapport à la simple justice sociale





Olivier BONFOND,
Il faut tuer TINA. 200 propositions pour rompre avec le fatalisme et changer le monde
Editions du Cerisier, Cuesmes, 2017, 526 p., 25 €

« TINA ». There Is No Alternative : il n'y a pas d'alternative.

La célèbre expression de Margaret Thatcher est tout sauf vraie. Des alternatives au capitalisme et à la pensée unique néolibérale existent. Elles sont construites par des femmes et des hommes qui, partout dans le monde, se dressent contre l'injustice, les inégalités, l'oppression. Beaucoup de ces alternatives sont simples, cohérentes et, avec un peu de volonté politique, pourraient être mises en œuvre dès aujourd'hui.

Prétendre que l'être humain est fondamentalement égoïste ou que le capitalisme est notre seul horizon

revient à forger notre impuissance : en jetant le discredit sur celles et ceux qui veulent changer le monde, taxés de rêveurs, d'utopistes, TINA nourrit le fatalisme, la passivité et la résignation. En effet, comment penser l'alternative et pourquoi agir si l'on part du principe que, de toute façon, « c'est foutu » et qu'on n'y pourra rien changer ?

C'est le point de départ et l'objectif de ce livre : proposer un outil accessible, pratique, concret et rigoureux pour rompre avec le fatalisme ambiant et montrer que, dans tous les domaines (finance, économie, éducation, culture, démocratie, agriculture, etc.), des alternatives crédibles à la mondialisation capitaliste sont à notre portée.

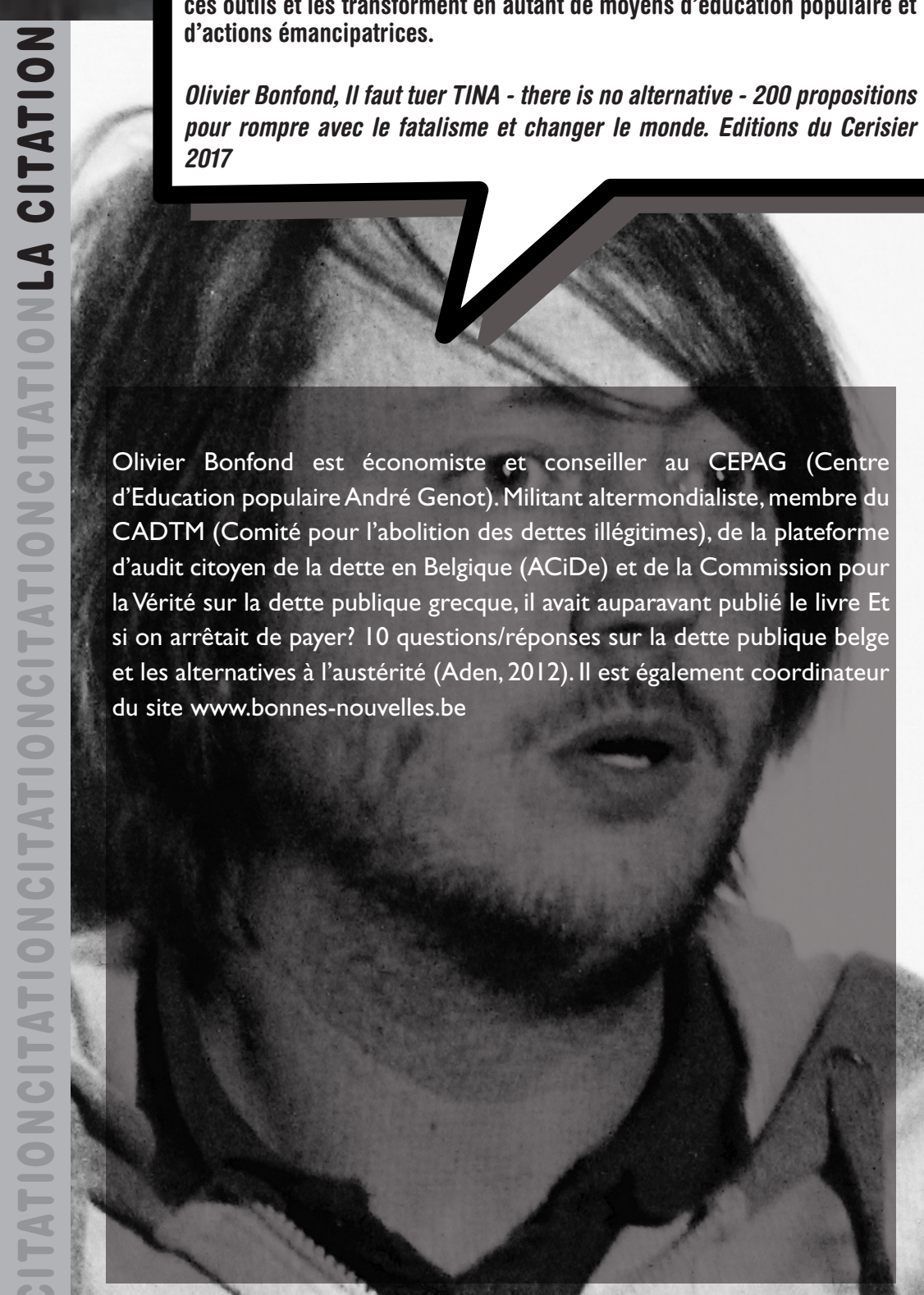
Cet ouvrage s'adresse aux millions de personnes indignées par les injustices et les absurdités de ce monde. À celles et ceux qui veulent construire un autre modèle, fondé sur la satisfaction des droits humains fondamentaux, le respect de l'environnement et la construction d'une véritable démocratie.

L'Histoire a montré qu'il est vain d'attendre passivement que nos dirigeants servent les intérêts des populations. Ce ne sont pas le bon sens ou l'intérêt général qui mènent le monde, mais les rapports de force. Face à la puissance organisée des transnationales et de la finance, il est temps que les peuples s'organisent, prennent en main leur destin et, par l'action collective, relèvent le défi du changement. Si ce livre réussit à éveiller l'envie d'apprendre, de débattre et de passer à l'action, il aura pleinement joué son rôle.

OLIVIER BONFOND

IL FAUT TUER
TINA
THERE IS NO ALTERNATIVE

200 propositions pour rompre
avec le fatalisme et
changer le monde



Pour faire toujours plus de profit, mais aussi pour maintenir et renforcer sa domination dans toutes les sphères de l'activité humaine, le capitalisme vise à transformer tout en marchandise, et la culture n'y échappe pas. Tout à la fois reflet et terreau des grandes dynamiques d'une société donnée, la culture peut être progressiste ou non. En général, elle ne l'est pas. Pour une raison très simple : la logique capitaliste domine et contrôle la très grande partie des outils culturels : la musique, l'école les médias, les arts, le sport, la religion, etc. Or, contrôler ces outils signifie contrôler la production et la diffusion des idées qui traversent la société. « A toute époque, les idées dominantes sont les idées de la classe dominante », disait Marx. Pour transformer la société, il est donc nécessaire que les peuples se réapproprient ces outils et les transforment en autant de moyens d'éducation populaire et d'actions émancipatrices.

Olivier Bonfond, Il faut tuer TINA - there is no alternative - 200 propositions pour rompre avec le fatalisme et changer le monde. Editions du Cerisier 2017

Olivier Bonfond est économiste et conseiller au CEPAG (Centre d'Éducation populaire André Genot). Militant altermondialiste, membre du CADTM (Comité pour l'abolition des dettes illégitimes), de la plateforme d'audit citoyen de la dette en Belgique (ACiDe) et de la Commission pour la Vérité sur la dette publique grecque, il avait auparavant publié le livre Et si on arrêtais de payer? 10 questions/réponses sur la dette publique belge et les alternatives à l'austérité (Aden, 2012). Il est également coordinateur du site www.bonnes-nouvelles.be