

# l'École démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°77, mars 2019 • 3 euros



## Un nouvel Appel pour une École

3

### DOSSIER démocratique

DOSSIER: Suède, Finlande

11

BELGIQUE: Réponse à la "lettre ouverte aux détracteurs du Pacte d'Excellence"

19

APED/OVDS: en mouvement

23

LIRE

26

## SOMMAIRE



- 1 Une école de b...
- 2 Une formation...
- 3 Une affectation...
- 4 Une fusion des...
- 5 Un encadrement...
- 6 Une école ouve...
- 7 Retrouver un é...
- 8 Des program...
- 9 Une évaluation...
- 10 Refinancer l'éc...

"vers l'école commune de 6 à 15 ans  
une école démocratique  
ent unitaire, regroupant  
le et polytechnique pour tous  
et néerlandophones,  
du réseau officiel et du  
èves aux écoles  
re, militants CGSP, CSC, SEL  
tiqués, instituteurs,  
Nous partageons  
fuse de

programme pour un enseignement d...

et si on essayait l'école commune



APPEL POUR  
UNE ÉCOLE  
DÉMOCRATIQUE

Avenue des Volontaires 103, Bte 6  
B-1160 Bruxelles  
Tél.: +32 (02) 735 21 29  
Courriel: [aped@ecoledemocratique.org](mailto:aped@ecoledemocratique.org)  
Site: [www.ecoledemocratique.org](http://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

Le numéro que vous tenez en main devrait faire date.

Vous y découvrirez en primeur le texte intégral du nouveau programme de l'Aped/Ovds, « Pour une École démocratique », fruit de toutes nos attentions ces derniers mois. Il était temps en effet de remplacer son bon vieux prédécesseur, « Vers l'École commune », publié en 2006 déjà.

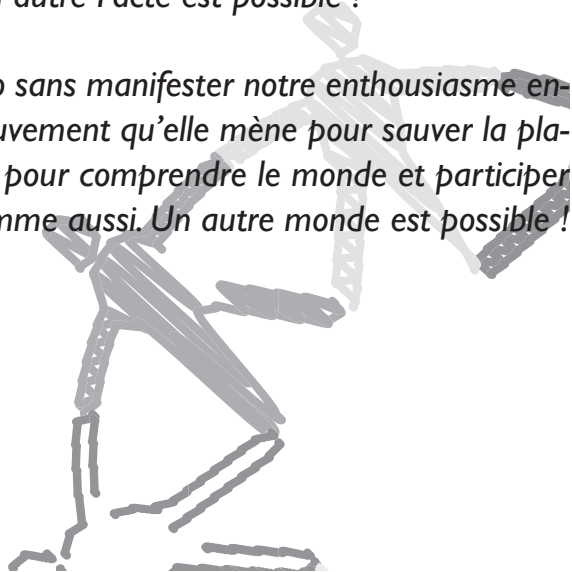
Vous le verrez, nous avons clarifié la structure de notre propos : rôle de l'école, contenus, structures, pratiques et moyens. Nous y avons également actualisé nos analyses.

Par ailleurs, le dossier trimestriel se penche sur l'évolution des systèmes d'enseignement suédois et finlandais, longtemps cités en exemples. A tort désormais pour la Suède. Et peut-être, demain, pour la Finlande... « Suède, Finlande : quand les modèles éducatifs s'embourbent dans le marché scolaire ».

L'une autant que l'autre, ces deux contributions majeures jettent une lumière crue sur ce qui se dessine chez nous avec le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Mesure phare de la réforme, le tronc commun va être allongé. Mais dans quelles conditions ? Et que peut-on en espérer ? Autre changement notable, nous entrons dans une nouvelle ère de gouvernance de l'École : autonomie, plans de pilotage, contrats d'objectifs, responsabilisation, travail collaboratif, excellence opérationnelle... Quelles réalités recouvrent les vocables du nouveau management de l'enseignement ?

Manifestement, même au sein des forces progressistes, les réponses à ces interrogations diffèrent. Ce numéro est dès lors l'occasion de clarifier notre position. Et de forcer le débat avec une pétition : un autre Pacte est possible !

Enfin, nous ne refermerons pas cet édit sans manifester notre enthousiasme envers une jeunesse qui se réveille. Le mouvement qu'elle mène pour sauver la planète est vital. (Brosser et aller à) l'école pour comprendre le monde et participer à le changer, voilà un bien beau programme aussi. Un autre monde est possible !





2006-2019

Pour une école démocratique

## Texte de base de l'Appel pour une école démocratique

- • • • •  
À quoi sert l'École
- • • • •  
Que faut-il apprendre?
- • • • •  
Structures, pratiques et moyens
- • • • •



L'École démocratique, telle que l'Aped la conçoit, vise l'émancipation individuelle et collective. Elle doit donc permettre à chacun d'acquérir des savoirs mais elle doit aussi permettre d'apprendre à réfléchir de façon critique et à agir efficacement. En outre, son rôle est de stimuler la créativité et les talents afin que chaque individu puisse donner forme à sa propre vie, bien sûr, mais aussi afin que chacun puisse contribuer consciemment à l'avènement d'une société plus juste et plus durable.

Certes, une des missions de l'institution scolaire est de reproduire les rapports économiques, sociaux et politiques existant au sein de la société. Cependant, cette même institution scolaire est traversée par des contradictions, des débats et des luttes sur lesquels il est possible et nécessaire d'agir.

### 1.1. Éduquer et socialiser l'être humain

L'être humain est un être social : il doit apprendre à vivre en société, de façon responsable vis-à-vis de lui-même et des autres. C'est-à-dire :

- Développer un sentiment d'appartenance à l'Humanité, bien au-delà de son entourage immédiat et de son époque ;
- Apprendre à « faire société », à s'exprimer, à écouter et à comprendre les autres, à respecter les différences sans perdre son jugement critique, à prendre des décisions collectives et à organiser la vie commune ;
- Apprendre à vivre sainement, à s'alimenter de façon équilibrée, à se soigner, à résister aux sirènes de la surconsommation,

- bref à se respecter soi-même pour mieux respecter les autres et l'environnement ;
- Maîtriser les techniques et les savoir-faire de la vie quotidienne : la cuisine, l'électricité, le nettoyage, le jardinage, la sécurité routière, ...
- Découvrir les fonctions et fonctionnements des institutions, administrations, services que l'on affronte ou subit quotidiennement.

### 1.2. Former le travailleur

Le travail - qu'il soit salarié, indépendant, domestique, associatif ou militant - est, avec la nature, la source principale des richesses produites. Chacun a le droit et le devoir de contribuer, par son travail et selon ses capacités, au bien-être collectif.

L'école doit donc aussi préparer les jeunes au travail socialement utile.

Cependant, dans notre société capitaliste, ce travail est mesuré non à l'aune de son utilité sociale, mais à l'aune de sa contribution aux profits. Le travail salarié contribue à la production de richesses, mais cette contribution s'organise à travers l'exploitation des travailleurs.

De plus, pour répondre à l'accélération technologique et à la dérégulation du marché du travail, certains employeurs exigent des travailleurs « flexibles et adaptables » tandis que d'autres exigent des travailleurs hyper spécialisés. Ces employeurs voudraient donc que l'école répondent à leurs exigences.

Pour l'Aped, en revanche, l'école ne peut être un rouage dans l'organisation de l'exploitation.

Au contraire, le rôle de l'école doit être de :

- Transmettre les connaissances de base et les compétences requises pour de nombreuses tâches, qu'elles soient professionnelles ou non: lire et écrire, calculer, comprendre les sciences et les techniques, développer les aptitudes manuelles, organisationnelles, informatiques, linguistiques, etc.
- Développer des valeurs et des attitudes nécessaires au travail : coopération, rigueur, initiative, souplesse, attention à la sécurité, à la santé et à l'environnement, souci des droits sociaux des travailleurs, etc.
- Organiser des formations qualifiantes différenciées aux contenus axés sur la



production d'une valeur sociale ajoutée et sur le respect des gens et de l'environnement: de l'infirmier au dentiste, du menuisier à l'architecte, du jardinier au photographe.

- Doter le futur travailleur d'une compréhension globale et critique du processus de production auquel il participera ; maintenir des objectifs de formation générale et refuser la course à l'adéquation formation-emploi.

### 1.3. Instituer le citoyen critique

Former des citoyens critiques et capables d'agir à la transformation du monde est, aux yeux de l'Aped, l'objectif qui nécessite les réformes les plus urgentes et radicales de l'École.

En effet, les crises budgétaires, financières, sociales et écologiques se succèdent. Les inégalités se creusent. Le pour cent le plus riche de la population mondiale possède autant que les 99% restants. Les famines massives sont de nouveau à l'ordre du jour. Alors que des catastrophes climatiques menacent, les pays développés rejettent toujours plus de CO2. La fin de l'ère pétrolière approche et rien n'est fait pour l'anticiper réellement. Ces tensions, qui provoquent déjà de nombreuses guerres actuellement, augurent de futurs conflits apocalyptiques si un changement de cap ne se produit pas rapidement.

Or les progrès scientifiques, technologiques et industriels sont tels qu'ils pourraient offrir une vie décente à tous. Quel paradoxe ! Mais s'ils ne bénéficient pas au plus grand nombre aujourd'hui, c'est parce que ces progrès s'accomplissent au sein d'un système économique où les choix de production et de recherche sont exclusivement dictés par les intérêts des détenteurs de capitaux.

L'incapacité politique de résoudre cette contradiction engendre une autre crise : celle de la confiance des citoyens dans les institutions.

Il est donc essentiel que l'École développe la capacité à poser un regard critique sur le monde pour bâtir une société juste et durable. Il est donc essentiel que l'école arme les futurs exploités, ceux qui auront le plus besoin de changer la société, afin qu'ils soient des moteurs de changement et qu'ils ne soient pas exclus des processus de compréhension de notre société.



Former le citoyen, l'être social et le travailleur, c'est la fusion de trois idéaux :

- L'éducation classique, que l'on a toujours réservée aux élites
- L'éducation « nouvelle » des pédagogues progressistes du XXème siècle
- L'éducation polytechnique dont se munirent spontanément les classes populaires productives avant que le capitalisme n'invente le machinisme et son travail morcelé.

**2.1. Une formation classique,** solide et ambitieuse, s'impose parce qu'il n'y aura pas de citoyenneté critique sans connaissance et compréhension de l'histoire humaine, de la géographie, des mécanismes économiques et sans formation au débat philosophique. L'exigence de rigueur des mathématiques ou du latin, la méthode scientifique et ses principaux résultats sont autant de moyens d'organiser la pensée, mais aussi de résister à l'obscurantisme ou au dogmatisme. En outre, la rencontre de différentes cultures, de différentes formes d'expression littéraire et artistique aide non seulement à former tout citoyen éclairé mais également à relativiser la position des cultures dominantes. Dans le même sens, la pratique artistique permet d'accéder à des formes d'expression plus riches et plus nombreuses. L'art et l'histoire de l'art ouvrent de nouvelles portes sur l'histoire du monde. Et l'étude des langues étrangères permet une organisation collective à l'échelle internationale.

**2.2. L'éducation active** est précieuse pour développer les valeurs et les comportements nécessaires à l'émancipation : la coopération au lieu du chacun pour soi, le respect des autres et de soi, l'écoute et l'argumentation, le respect des différentes cultures et de l'environnement, le goût du travail bien fait et de la rigueur, l'autodiscipline, le sens de l'initiative, l'attention à la sécurité et à la santé. L'éducation physique et le sport sont également essentiels comme contribution à l'éducation à la santé.



**2.3. La dimension technologique** doit être bien plus valorisée : à travers des cours théoriques ; par la pratique effective d'un grand nombre d'activités comme l'agriculture, l'électricité, la menuiserie, ... ; par son introduction dans d'autres cours (la révolution industrielle en histoire par exemple) ; par des visites de lieux de production et des stages variés.

Une bonne formation polytechnique répond donc à nos trois objectifs : éduquer et socialiser l'être humain, former le travailleur et instituer le citoyen critique.

- Elle aide évidemment à vivre dans une société où la technologie est de plus en plus présente. Mais elle aide surtout à y vivre de manière plus responsable en maîtrisant les limites et les implications écologiques de certaines technologies ;
- Elle permet une compréhension générale du processus de production par opposition à l'hyperspécialisation qui empêche une vue globale ;
- Elle éveille la conscience, par exemple, sur l'origine réelle de la production de richesses. L'objectif de la formation polytechnique doit donc être d'apporter une compréhension à la fois théorique et pratique de la production dans son ensemble afin de contribuer à l'intelligence de la vie sociale.



Un tel programme éducatif semble sans doute extrêmement ambitieux. Apporter à tous les jeunes une formation qui dépasse celle que l'on réservait jusque-là aux élites sociales peut paraître utopique.

Mais on ne peut considérer comme seules réalistes les revendications pour lesquelles il existe dès aujourd'hui des rapports de force favorables. En effet, les plus grandes avancées sociales, telles que le suffrage universel, la sécurité sociale, l'enseignement gratuit, ... ont été conquises dans des conditions de lutte difficiles, où le rapport de force a dû être construit petit à petit.

La grande majorité des enfants sont intellectuellement capables de s'élever au niveau d'instruction et de formation que l'Aped propose ici. Mais cela implique des réformes radicales et une augmentation considérable des moyens.

L'école, dans sa forme actuelle, est en effet incapable de remplir ce contrat car :

- L'origine sociale est beaucoup trop déterminante dans la réussite ou l'échec. La sélection et la ségrégation sociales dans l'enseignement belge figurent effectivement parmi les plus graves d'Europe. Plusieurs mécanismes expliquent principalement ce phénomène: d'une part, les politiques libérales d'inscription scolaire génèrent une ghettoïsation sociale des écoles qui dépasse la ghettoïsation des quartiers; d'autre part, la division précoce en filières ou options hiérarchisées, tout comme la concurrence entre réseaux, se traduit en une sélection sociale.
- Certains référentiels d'enseignement souffrent d'une grande pauvreté. En effet, les contenus



sont parfois réduits aux seules compétences de base, au détriment de savoirs généraux solides et variés. La dimension polytechnique est absente, aussi bien des filières générales que des filières qualifiantes. Les objectifs d'éducation sont parfois formulés de façon beaucoup trop imprécise.

- L'école devrait être vécue comme un lieu de découvertes passionnantes, de vie collective enrichissante, de travail assidu dans de bonnes conditions. Or les conditions de vie matérielle déplorables, le matériel didactique périmé, voire inexistant, la menace constante d'un redoublement massif, l'absence de soutien pour le travail individuel, l'absence de temps pour participer effectivement à la vie scolaire, ... sont autant de conditions transformant l'école en un lieu de souffrance pour beaucoup d'enfants (et de professeurs), particulièrement en FWB.

La gravité de la situation est telle qu'il n'est pas question de corriger le système éducatif à la marge. C'est pour cette raison que l'Aped propose un autre système scolaire exposé dans les points suivants.

Ceux-ci doivent s'envisager comme faisant partie d'un ensemble cohérent. En effet, certaines de ces mesures perdraient leur sens et seraient même contre-productives si on les mettait en œuvre isolément.

### 3.1. Une école commune de 3 à 16 ans

La formation, telle que l'Aped l'envisage, sera polyvalente : générale et polytechnique. De 3 à 16 ans, tous les élèves doivent suivre une formation commune, de préférence dans la même école. Il ne peut y avoir de rupture brutale entre l'école primaire et le début du secondaire.

Certes, les enfants ne sont pas tous égaux, mais ils peuvent être traités de manière équivalente : l'école doit stimuler et éveiller la curiosité de chacun. Dans des groupes hétérogènes, chacun apprend aussi à vivre avec les autres.

Actuellement, à la fin de l'école primaire, de trop grandes différences de niveau rendent impossible l'ac-

cès direct à un premier degré commun. C'est pourquoi l'école commune, telle que l'Aped la conçoit, sera mise en place progressivement. Cette réforme s'étalera sur plusieurs années en commençant par les classes des plus jeunes.

### 3.2. Transition et qualification après 16 ans

Après le Tronc commun, les élèves choisiront une filière davantage spécialisée qui prépare à l'enseignement supérieur ou à l'entrée sur le marché du travail, ou aux deux. Des passerelles permettront toujours de se réorienter.

Il restera cependant une formation générale et polytechnique importante, commune à ces deux filières. En effet, de nombreux concepts philosophiques, économiques, linguistiques, littéraires... nécessitent un degré de maturité que l'on ne peut espérer acquis avant l'âge de 16 ans. Or ces concepts jouent un rôle considérable dans la formation citoyenne.

Dans l'enseignement qualifiant, une partie de la formation professionnelle pourra être organisée en collaboration avec les entreprises, institutions, administrations. Mais l'école conservera toujours le contrôle des contenus, de l'accompagnement pédagogique et de l'attestation. En cas de stages ou de formation en alternance, c'est le processus d'apprentissage qui devra figurer au premier plan des objectifs. La formation en fonction des besoins spécifiques d'une entreprise particulière n'étant en aucun cas du ressort de l'école. On veillera donc à ce que les stages proposés par les entreprises, services ou indépendants soient formateurs pour l'élève et qu'ils recouvrent tous les aspects des métiers en apprentissage.

### 3.3. Inscriptions scolaires

Le libre marché scolaire conduit à la ségrégation sociale. Celle-ci engendre non seulement de l'inégalité mais est aussi néfaste pour le « vivre ensemble ». L'Aped refuse l'apartheid dans l'enseignement.

C'est pourquoi l'Aped préconise la mise en place d'un nouveau système d'inscriptions. Au commencement de la scolarité (ou lorsqu'un enfant doit chan-



ger d'école), les autorités proposeront aux parents une place garantie dans une école proche, accessible et socialement mixte. Les parents pourront accepter ou refuser cette proposition. En cas d'acceptation, leur enfant sera automatiquement inscrit et bénéficiera de la gratuité des transports en commun entre l'école et son domicile. Sinon, les parents pourront librement inscrire leur enfant dans l'école de leur choix, dans la limite des places disponibles.

Pour proposer une école, les critères ne se réduiront donc pas à l'accessibilité et à la question des fratries. S'ajoute à ces derniers la volonté de créer une mixité sociale dans toutes les écoles grâce à la création d'un indice socio-économique individuel des élèves. Les parents auront donc la certitude de retrouver à peu près la même population dans tous les établissements de leur région. Ce système peut être organisé dès maintenant malgré la coexistence de plusieurs réseaux. Il suffit aux parents de spécifier au préalable s'ils acceptent ou non une école confessionnelle.



### 3.4. Fusion des réseaux

L'enseignement est un service public organisé par les pouvoirs publics. La concurrence entre réseaux et entre écoles telle que nous la connaissons alimente le marché scolaire et est donc une importante cause d'inégalités et de ségrégation dans notre enseignement. Si nous voulons combattre les inégalités sociales et démocratiser l'enseignement, une fusion est indispensable.

Selon l'Aped, abolir le caractère confessionnel des écoles est également souhaitable pour éviter une séparation des enfants sur base religieuse. Un enseignement pluraliste permettra à tous les jeunes de recevoir une formation sur le fait religieux, c'est à dire sur l'histoire et les conceptions des différentes religions. L'objectif sera de favoriser une meilleure entente entre communautés tout en combattant les clichés qui peuvent vivre de part et d'autre.

L'Aped aspire à un enseignement organisé en écoles publiques, gérées et financées de la même manière, mais jouissant d'une grande liberté organisationnelle. À court terme, l'Aped souhaite la suppression de tous les obstacles n'assurant pas une collaboration maximale entre réseaux sur le plan pédagogique (programmes, etc.) et dans la gestion du personnel (au niveau des intérimaires par exemple).



### 3.5. Aucun décrochage grâce à un encadrement suffisant

En Belgique, les redoublements et les décrochages scolaires restent bien trop nombreux. Il faut donc mettre en place tous les moyens possibles pour garder les élèves à bord.

Un premier moyen consiste en la généralisation des petites classes. Ainsi, pendant les premières années du tronc commun, les classes ne devront pas excéder la quinzaine d'élèves.

En outre, la pratique massive du redoublement a prouvé son inefficacité et son côté particulièrement injuste. Elle doit donc disparaître de l'arsenal pédagogique sauf exception réservée à des cas très particuliers. Par ailleurs, tous les élèves devront bénéficier d'une remédiation rapide au moyen de rattrapages, d'un accompagnement individuel, d'une étude accompagnée ou de « groupes de besoins », variables selon les besoins ponctuels des élèves.

Dans le même sens, les élèves les plus vulnérables doivent pouvoir prétendre à un accompagnement à la hauteur de leurs besoins. Ainsi, les élèves allophones recevront, si cela s'avère nécessaire, des cours supplémentaires de la langue d'enseignement.

Les enfants porteurs de handicap seront intégrés dans les groupes classes avec le soutien d'enseignants spécialisés. Dans tous les cas, les différentes formes de soutien resteront un service public et ne seront en aucun cas laissées au secteur privé afin qu'elles puissent bénéficier à tous et non uniquement à ceux qui peuvent se le permettre.



### 3.6. Une école ouverte

L'école doit prendre une place centrale dans la vie des élèves. Elle est le lieu où on cuisine et mange ensemble, où il y a de la place pour le jeu et la détente, pour des films et d'autres activités culturelles, où on fait du sport et où on peut pratiquer différents hobbies ...

L'école sera décloisonnée du reste de la vie :





- Certaines activités auront lieu le soir, d'autres pendant les week-ends ou les congés. Ainsi une véritable citoyenneté pourra se développer : l'instruction et l'éducation seront étroitement liées à la vie sociale et à l'activité de production. Dès lors, les valeurs de collaboration, de solidarité, de créativité, l'amour des sciences et des techniques, l'art, l'activité physique, la nature ainsi que l'ouverture aux différentes cultures trouveront dans l'école un lieu où se déployer.
- L'école sera ouverte aux acteurs du voisinage: les institutions publiques, les mouvements socio-culturels et de jeunesse, les clubs de sport, les autres écoles, les bibliothèques, etc. L'école pourra associer les parents à certains projets. Ceux-ci développeront de cette manière une relation ouverte avec l'école. L'école doit être le projet commun du quartier et de ses habitants. Pour ce faire, du temps scolaire supplémentaire et de l'encadrement sont nécessaires pour que les activités « ouvertes » puissent se dérouler aux moments voulus. L'école doit être accessible en fin de journée, les week-ends, les jours de congé. Elle doit devenir le lieu de vie principal des enfants et, pour cela, être de taille humaine.

œuvre par un professeur différent, dans un contexte différent. Les écoles et les enseignants doivent disposer d'une large autonomie pédagogique à condition de couvrir le programme.

Cela étant, s'il est évident qu'il est nécessaire de varier les méthodes pédagogiques, il apparaît aussi clairement que certaines approches doivent être contestées. C'est le cas de « l'approche par compétences » en vue de la réalisation d'une tâche. Cette vision utilitariste, en supprimant les savoirs non immédiatement mobilisables pour des tâches concrètes, exclut en effet des pans entiers de la culture.

Dans la formation des enseignants, il faut rechercher un meilleur équilibre entre plusieurs aspects : la formation disciplinaire, la formation pédagogique et l'éducation aux aspects sociaux de l'enseignement. La première condition d'une bonne pédagogie est la maîtrise parfaite par l'enseignant du savoir qu'il veut transmettre ou construire avec les élèves. En effet, aucune méthode ne compensera les lacunes d'un instituteur qui, par exemple, ne maîtrise pas l'orthographe ou d'un régent en sciences qui n'a qu'une compréhension superficielle de ce qu'est l'énergie. En outre, la formation initiale doit permettre d'aborder et de pratiquer une diversité d'approches pédagogiques et didactiques. Elle doit donc être critique et ainsi permettre à l'enseignant de discerner quelles sont les pédagogies les plus adéquates ou les celles validées scientifiquement. Enfin, une éducation aux aspects sociaux de l'enseignement est indispensable. En effet, les futurs enseignants ne peuvent en aucun cas terminer leur formation sans connaître l'histoire de l'École, sans avoir conscience des inégalités sociales ou des relations école-économie.

### 3.7. Que cent fleurs pédagogiques s'épanouissent!

Pour l'Aped, il est primordial d'étudier scientifiquement l'impact des diverses formes de pratique pédagogique sur l'efficacité et l'équité sociale de l'enseignement, notamment dans des groupes hétérogènes. Les méthodes éducatives qui favorisent le vivre et le travailler ensemble, les didactiques qui assurent la construction de savoirs solides, conceptualisés et porteurs de sens pour les élèves sont à privilégier et doivent être encouragées par la formation initiale et continue des enseignants.

En revanche, selon l'Aped, il n'existe pas de panacée pédagogique. En effet, une méthode efficace employée par un professeur, dans des conditions d'encadrement données, face à un groupe d'élèves déterminé, peut s'avérer totalement inopérante si elle est mise en

### 3.8. Des programmes précis, compréhensibles et cohérents

Les programmes doivent décrire clairement, de manière compréhensible et détaillée, quelles sont les connaissances, les savoir-faire et les attitudes attendues par les élèves. Les matières enseignées sur plusieurs années scolaires doivent connaître une trajectoire d'apprentissage verticale dans laquelle la cohérence entre l'ancienne et la nouvelle matière est clairement indiquée. Il est aussi indispensable d'indiquer quelles connaissances et compétences essentielles doivent être régulièrement rafraîchies. De la même manière, quand des contenus sont proches ou se chevauchent, les liens logiques doivent être indiqués.



Pour mettre en œuvre les programmes, les enseignants doivent pouvoir disposer gratuitement d'au moins un manuel de référence et d'autres matériels nécessaires (documentation, moyens audiovisuels, instruments et outils pour les tâches pratiques...).



### 3.9. Evaluations centralisées pour former et piloter

Les écoles doivent pouvoir mesurer clairement si leurs élèves ont atteint les objectifs souhaités. C'est pourquoi l'Aped se montre favorable à ce que toutes les écoles participent régulièrement à des évaluations centrales non-certificatives (« centrale peilingsproeven »). Le but de ces tests n'est pas d'établir des classements d'écoles en renforçant ainsi la compétition entre elles. L'objectif est encore moins de classer les élèves.

Il s'agit, au contraire, d'un instrument pour aider les écoles et les enseignants à évaluer leurs pratiques pédagogiques et pour garantir des exigences similaires partout. Les tests ne peuvent être qu'un moyen pour permettre à chacun de progresser. Une telle évaluation ne peut pas conduire au bachotage.

À 16 ans, lorsque se termine la formation commune, il doit y avoir une évaluation centralisée. Celle-ci doit constituer l'un des éléments sur base desquels le conseil de classe décidera si l'élève peut être admis dans l'enseignement secondaire supérieur, et surtout, quelle(s) orientation(s) lui sont recommandées. En cas de résultat insuffisant, l'élève pourra suivre une année d'approfondissement supplémentaire.



### 3.10. Refinancement à hauteur de 7% du PIB

La réalisation du programme de l'Aped est coûteuse. Elle implique un coût bien supérieur au budget actuel de l'enseignement. De plus petites classes, un encadrement suffisant par des enseignants professionnels et motivés, des écoles ouvertes plus longtemps, des repas de midi sains, etc. Ces différents points supposent des investissements.

Il importe de rappeler que la gratuité de l'enseignement est un droit constitutionnel. Or, ce dernier reste

peu appliqué dans les faits. L'Aped ne veut pas d'une facture maximale pour les parents, mais réclame une facture nulle. Les bureaux de recouvrement n'ont en effet pas leur place dans l'enseignement. Il est inadmissible de répercuter les difficultés financières des autorités vers les écoles et les parents comme c'est le cas actuellement.

C'est pour toutes ces raisons que les pouvoirs publics doivent consacrer une plus grande part du PIB à l'enseignement : au moins 7 % comme c'était le cas à la fin des années 70.

Les besoins de tous les enfants de Belgique sont les mêmes. Il faut donc les mêmes dépenses par élève au Nord et au Sud, ce qui ne semble réalisable que dans le cadre d'une re-fédéralisation de l'enseignement.

Dans le contexte actuel d'austérité et de destruction des services publics, cette demande pourrait sembler excessive. Or, pour l'Aped, il s'agit simplement de revoir les priorités. Les moyens octroyés actuellement aux subsides d'entreprises, au remplacement des F16, aux cadeaux fiscaux pour les riches... seraient mieux investis s'ils l'étaient dans l'enseignement.

À terme, la mise en place des nouvelles structures, la diminution des redoublements, l'abolition des réseaux, des filières et des options (avant 16 ans) et l'utilisation plus rationnelle des infrastructures, permettront aussi à notre système d'enseignement d'atteindre une utilisation plus rationnelle de ses moyens.



# DOSIER

## Suède, Finlande: quand les modèles éducatifs s'embourbent dans le marché scolaire

Un dossier de  
*Nico Hirtt*

Les systèmes éducatifs des pays nordiques ont longtemps, et à juste titre, fait figure d'exemples en matière d'équité sociale. Dans les premières enquêtes PISA, la Finlande, la Norvège et la Suède affichaient des écarts de performance selon l'origine sociale considérablement plus faibles que ceux observés dans les autres pays. La plupart des commentateurs attribuaient ce succès démocratique à la conjonction de plusieurs facteurs : un tronc commun de très longue durée (jusqu'à l'âge de 16 ans), une grande autonomie des établissements scolaires, une culture de « remédiation » et le refus des redoublements.

Or, voilà que l'un de ces pays, la Suède, se met à dégringoler dans les classements, non seulement pour ce qui est des performances moyennes, mais, surtout, pour les indicateurs d'équité sociale de l'enseignement. A chaque nouvelle enquête PISA, la situation semble s'y détériorer un peu plus. Une évolution similaire, quoique nettement moins forte, commence à se faire jour également en Finlande. Mais la Norvège, elle, résiste.

Aujourd'hui, de plus en plus d'études scientifiques montrent que le facteur explicatif majeur de cette évolution est l'introduction, en Suède et dans une moindre mesure en Finlande, de mesures libérales : libre marché scolaire, concurrence entre écoles, transformation des directeurs en managers,...

A l'évidence, il y a là des leçons importantes à tirer pour les réformes en Belgique.



*Jusqu'en 1992, le système d'enseignement suédois était tout à fait centralisé : l'immense majorité des élèves fréquentaient les écoles publiques, directement organisées, financées et contrôlées par le ministère de l'Éducation. Chaque élève se voyait attribuer une école, selon son lieu de résidence, et les changements n'étaient autorisés que rarement, sur base de critères très stricts. Moins de 1% des élèves fréquentaient les rares écoles privées, sans financement public, donc payantes. Le même système existait en Finlande et en Norvège.*

## Chèque scolaire

Dès le début des années 80, différentes coalitions gouvernementales suédoises — tantôt de centre-droit, tantôt social-démocrates — ont préparé le terrain législatif et idéologique en vue d'un « New Public Management » impliquant une décentralisation et une contractualisation du secteur public, un pilotage par objectifs ou par résultats, au nom de « l'efficacité » et de la « modernité ». Mais c'est avec l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement de droite en 1991 que l'enseignement suédois franchit son Rubicon. Le vote, en 1992, de la « loi sur le libre choix de l'école » fit du système éducatif suédois l'un des plus décentralisés au monde. En voici les grandes lignes :

- L'organisation de l'enseignement public est déplacée de l'État central vers les municipalités.
- Liberté est accordée à n'importe quelle institution privée d'organiser une ou des écoles, dites « indépendantes » ou « libres » (friskolor).

- Les parents ont toujours le droit (prioritaire) d'inscrire leur enfant dans l'école de leur zone de résidence, mais ils peuvent tout aussi librement refuser cette école et en choisir une autre, publique ou indépendante.
- Les municipalités sont contraintes d'accorder à chaque école, qu'elle soit publique ou indépendante, le même financement pour chaque élève qui s'y inscrit: c'est le fameux « chèque scolaire » ou « school voucher » suédois.
- En cas de saturation, les écoles indépendantes peuvent sélectionner les élèves au moyen de listes d'attente ou sur base de critères de proximité et de regroupement familial.

Dans la prolongation de cette privatisation et de cette mise en compétition de l'éducation, la Suède a connu d'importantes réformes en matière de pilotage de l'enseignement public. Des décrets de 2000 et de 2010 ont transformé le rôle du chef d'établissement, de responsable pédagogique en « manager » chargé de veiller à la « performance » et au « contrôle de qualité » (Alexiadou 2016). En 2008, la nouvelle Inspection Scolaire a été dotée d'un pouvoir de sanction plus important que jadis. Tout au long des années 2000, les épreuves d'évaluation standardisées ont cru en nombre et en ampleur. (Alexiadou 2016)

Les objectifs affichés par le gouvernement suédois au moment de cette réforme étaient la copie-conforme du catéchisme libéral de Milton Friedman :

- Améliorer la qualité de l'enseignement par l'action conjointe de la liberté du consommateur et de la libre concurrence entre écoles.
- Diminuer le coût de l'enseignement par une utilisation plus efficiente des moyens.
- Diminuer les inégalités sociales en permettant aux pauvres d'échapper aux écoles des quartiers pauvres. (Bunar 2019)

Voyons maintenant quels furent les effets réels de la réforme.

## Privatisation

Bien que le système des chèques scolaires ait été introduit il y a plus de 25 ans, il a fallu attendre les



années 2000 avant que cette nouvelle organisation ne conduise à une augmentation importante du nombre d'écoles indépendantes et, par voie de conséquence, à des stratégies de positionnement des écoles publiques sur le marché scolaire.

La première vague d'écoles indépendantes, après la loi de 1992, était surtout constituée d'écoles proposant une pédagogie particulière (écoles Montessori ou Freinet par exemple), de coopératives parentales ou d'établissements affichant une orientation religieuse. Mais par la suite on vit naître de plus en plus d'écoles « généralistes », proposant un profil éducatif très similaire à celui des écoles publiques (Böhlmark, 2015).

Au tournant du millénaire, on assista à une profonde restructuration des écoles privées qui se concentrèrent entre les mains d'un petit nombre d'opérateurs purement marchands (« for profit »). En 2010, 85% à 90% des écoles libres dépendaient d'entreprises privées qui engendraient un profit pour leurs actionnaires ou propriétaires (Alexiadou 2016, Varjo 2018). Dans l'enseignement pré-scolaire (förskoleklass), 64% des écoles libres dépendent désormais d'entreprises privées et 33% d'associations sans but lucratif (Hartman 2011). En quelques années, trois des quatre principales entreprises suédoises actives dans l'enseignement secondaire supérieur furent achetées par des fonds d'investissements étrangers qui n'avaient jamais opéré dans le secteur de l'enseignement (Alexiadou 2016).

La plus grande entreprise scolaire, AcadeMedia, comptait, en 2015, 450 écoles de différents niveaux, avec 12.000 employés et 90.000 élèves ou étudiants. Son chiffre d'affaires s'élevait à 679 millions d'euros (pour 2013-2014), avec un taux de profit de 7,1% (Alexiadou 2016). Ce bénéfice semble s'expliquer par le fait que les écoles privées ont moins de responsabilités et de charges obligatoires (salles de gymnastique, laboratoires, repas scolaires) et qu'elles ne sont pas obligées d'employer du personnel qualifié pour l'étude ou la guidance ni d'assurer l'accompagnement spécialisé d'enfants souffrant de handicaps. Mais la source de profit principale provient d'un taux d'encadrement professeurs/élèves réduit par rapport à l'enseignement public (Alexiadou 2016).

En 2013, 13% des élèves de l'enseignement obligatoire suédois fréquentaient une école libre. Dans l'enseignement secondaire supérieur (non obligatoire) ce pourcentage s'élève à 26%. On note cependant d'importantes différences entre les grands centres urbains et les municipalités rurales, avec des taux de participation à l'enseignement libre qui peuvent varier de 50% à 3% respectivement (Alexiadou 2016, Varjo 2018).

L'augmentation du nombre d'élèves qui choisissent une école autre que l'école publique de proximité se traduit également par une augmentation de la distance entre le domicile et l'école : sa valeur médiane est passée de 1,6 km en 2000 à 1,8 km en 2006 (Östh 2013).

Enfin, une dernière conséquence directe de cette privatisation et de cette compétition est la fermeture de nombreuses écoles rurales (Fjellmann 2018).

## Ségrégations

Au cours des années 2000, le système éducatif suédois a commencé à donner des signes d'une ségrégation sociale et académique croissante. Une enquête réalisée en 2005 à Stockholm a révélé une nette augmentation de l'inégalité des niveaux de maîtrise des savoirs entre les écoles, entre les élèves d'origine suédoise et les autres, ainsi qu'entre les élèves de différentes origines socio-économiques. (Bunar 2008, Alexiadou 2016). En 2004, le coefficient de ségrégation scolaire selon l'origine sociale avait augmenté de 30% depuis l'entrée en vigueur de la loi sur la liberté de choix (Wiborg 2010).

En 2009, des enfants de parents disposant d'un diplôme de l'enseignement supérieur avaient deux fois plus de probabilité de fréquenter une école indépendante que les autres enfants (Böhlmark, 2015). Dans le décile socio-économique supérieur (les 10% les plus « riches »), 55% des élèves fréquentent une école indépendante, contre 5% seulement dans le décile inférieur (Varjo 2018). Une enquête réalisée auprès des parents qui ont opté pour une école indépendante conclut que « ce qui semble important pour la plupart de ces parents, c'est la composition sociale et ethnique de l'école », plutôt que les pratiques pédagogiques ou l'orientation religieuse (Varjo 2018).

Certains chercheurs, par prudence, n'ont pas voulu tout de suite conclure que la liberté de choix et le développement de l'enseignement privé étaient la cause principale de cette ségrégation accrue. On pouvait en effet formuler l'hypothèse que ce serait plutôt l'inégalité sociale croissante qui expliquerait le recours plus intensif à l'école privée dans le chef des classes moyennes et supérieures. Mais une étude réalisée en 2015 a permis de trancher définitivement cette question. Il se fait que le degré de liberté de choix d'écoles varie d'une municipalité à l'autre. En utilisant cette particularité, des chercheurs ont pu



montrer que, toute chose restant égale par ailleurs — donc en comparant des municipalités ayant une même composition sociale ou ethnique — la ségrégation a augmenté davantage là où la pratique du libre choix scolaire s'est le plus développée et est restée plus faible là où ce choix est limité (Böhlmark, 2015).



## Inégalités

La ségrégation académique et sociale risque évidemment d'engendrer, à son tour, une inégalité de « niveaux » entre les écoles. Différentes études montrent effectivement que la variance des performances entre écoles a augmenté au cours des années 2000 (Östh 2013). Certains ont supposé initialement que cela aurait pu être le résultat d'une augmentation de la ségrégation sociale résidentielle. Cependant, des chercheurs sont parvenus à comparer la variance des performances moyennes des écoles « réelles » avec celles que l'ont observerait théoriquement si chaque élève fréquentait simplement l'école de son quartier. Leur conclusion est (1) que les écarts entre écoles croissent plus vite dans la réalité que ce qui pourrait s'expliquer par le seul fait des inégalités géographiques et (2) que la forte augmentation de ces écarts en 2003 coïncide avec l'expansion des écoles indépendantes et le changement de comportement des écoles publiques en réponse à cette compétition. Les mêmes chercheurs ont également montré que la variance inter-écoles des performances est cinq fois plus élevée dans les municipalités où un pourcentage important d'élèves (>20%) fréquentent les écoles indépendantes que dans celles où ce pourcentage est faible (<5%). Leur conclusion est formelle : « C'est le libre choix de l'école et non la ségrégation résidentielle qui est le facteur le plus déterminant dans les écarts entre établissements » (Östh 2013).

Si l'on combine la ségrégation sociale et les écarts de « niveaux » entre écoles, on doit s'attendre à une croissance des inégalités sociales de performances des élèves. En effet, de nombreuses études montrent que la liberté de choix au sein d'un système scolaire accentue les différences sociales en offrant surtout aux parents les mieux informés une possibilité accrue de choisir de « meilleures » écoles pour leurs enfants. Dans son rapport 2016 sur la Suède, l'OCDE confirme cette évolution : « on observe des signes d'une croissance de l'inégalité dans la distribution des résultats de l'apprentissage. Le fossé entre les élèves les plus performants et les moins performants s'est accru au cours de la dernière décennie et est désormais supérieur à la moyenne OCDE. Le fossé entre

les élèves avantagés et désavantagés sur le plan socio-économique s'est également accru » (OCDE 2016).

En 2017, un rapport a montré que le différentiel de performance entre élèves autochtones et allochtones s'était également accru significativement. Mais cette étude a par ailleurs révélé que cet écart disparaissait presque entièrement lorsqu'on tenait compte de l'origine sociale (Edwards 2018). D'autres études arrivent à la conclusion que l'origine sociale expliquerait environ la moitié des écarts de performance entre élèves suédois autochtones et allochtones (OCDE 2016). Quoi qu'il en soit, en Suède comme dans de nombreux autres pays, l'inégalité scolaire d'origine sociale est la cause principale des inégalités scolaires ethniques.

Certains chercheurs suggèrent encore que toutes ces inégalités ont pu être accrues par la très forte tendance, en Suède, de pratiquer des pédagogies individualisées. Ceci conduirait à déplacer la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant vers l'élève, amplifiant ainsi les inégalités d'apprentissages, du fait de la capacité inégale des parents à corriger le tir. « Cette soi-disante stratégie d'équité éducative, basée sur un curriculum piloté par l'élève lui-même, sur la liberté de choix et la flexibilité, risque d'augmenter les différences de performance académique entre groupes d'élèves plutôt que de les réduire » (Wiborg 2010).

Aujourd'hui, l'Agence nationale suédoise pour l'éducation doit elle-même reconnaître que « les mécanismes de libre choix entraînent une division, non seulement des élèves, mais également des écoles. (...) On peut dire que ce développement sape à la fois le principe "d'égalité d'accès" et "d'égalité des chances" » (Gustafsson 2006).



La Finlande aussi a introduit, depuis le milieu des années 90, une certaine liberté de choix de l'école. Le contexte est toutefois très différent de celui de la Suède. En Finlande, il n'est question ni de chèque scolaire, ni d'enseignement « libre » ou « indépendant ». Dans l'enseignement obligatoire, 96% des écoles finlandaises sont des écoles publiques, municipales. (Varjo 2018)

Tous les élèves se voient assigner une école par les autorités municipales. Jusqu'en 1999, il s'agissait automatiquement de l'école la plus proche de leur domicile. Mais depuis le Basic Education Act de 1999, la loi oblige seulement les municipalités à attribuer « une école de proximité » à chaque élève. Ceci leur permet de développer des politiques d'affectation plus équitables, en tenant compte d'autres critères que la distance (Varjo 2018).

Les élèves de l'enseignement obligatoire (ou plutôt leurs parents) peuvent opter pour une autre école que celle qui leur est attribuée, mais, comme nous l'avons dit, il s'agit toujours d'une école publique municipale. De plus, ce choix est conditionné par la capacité de l'école (alors qu'en Suède les écoles sont libres de grandir tant qu'elle le peuvent et le chèque scolaire suit automatiquement l'élève). L'opportunité d'opter pour une autre école est cependant très variable d'une municipalité à l'autre. Elle est surtout importante dans les grandes villes. A Helsinki, près de la moitié des élèves de 7ème (l'équivalent de la 2ème secondaire belge ou de la classe de quatrième du collège français) demandent une autre école et 80% d'entre eux y sont admis. (Kuosmanen 2014)

Une loi de 1998 permet également aux écoles d'organiser des classes proposant un « curriculum pondéré », c'est-à-dire un programme qui diffère légèrement du programme national en attachant plus de « poids » à certaines disciplines ou à des projets spécifiques.

Les élèves ont alors par exemple plus de cours de musique, de sport, de sciences, de langues modernes, d'art ; ou bien l'ensemble des cours est davantage orienté sur un thème : environnement, arts, agriculture... L'inscription dans ces classes peut parfois impliquer une procédure de sélection via des tests d'appétit. Aujourd'hui, dans les municipalités urbaines, 30 à 40% des élèves sont inscrits dans de telles classes. Ceci constitue clairement « la force motrice du libre choix d'école en Finlande » (Kuosmanen 2014).

Bien qu'on soit donc assez loin d'une marchandisation à la suédoise, tout ceci a néanmoins conduit à une certaine augmentation de la ségrégation sociale et ethnique en Finlande, ainsi qu'à une augmentation des inégalités sociales de performances. Une étude portant sur l'évolution de la ségrégation entre 1996 et 2004 a montré que celle-ci avait fortement augmenté à Helsinki, où la municipalité a opté pour une grande liberté de choix, alors qu'elle restait stable dans la ville de Vantaa, qui a opté pour une stratégie de limitation du libre choix. Les auteurs de cette recherche estiment donc qu'il « existe des preuves de l'augmentation de la ségrégation depuis la réforme du libre choix d'école en Finlande » (Kuosmanen 2014). Alors que la Finlande occupait la toute première place des classements PISA 2001 et 2003 en matière d'équité scolaire, elle est désormais devancée par la Norvège et l'Islande et sa position se dégrade régulièrement (voir graphiques).

## Norvège :

### *les principes tiennent bon*

La Norvège a décrété une timide libéralisation de l'enseignement en 2003, mais qui concerne seulement le niveau secondaire supérieur (élèves de plus de 16 ans). Dans l'enseignement primaire et dans le secondaire inférieur, les élèves continuent de fréquenter normalement l'école qui leur est assignée en fonction de leur zone de résidence. En 2015, seuls 3% des élèves du primaire fréquentaient des écoles privées. Tous les autres étaient scolarisés dans des écoles municipales. (Machin 2010)

La Norvège consacre aussi sensiblement plus de moyens financiers à l'enseignement que la plupart des autres pays européens.

Elle reste, aujourd'hui encore, l'un des pays au monde où l'origine sociale influence le moins fortement les performances scolaires telles que mesurées par PISA ou TIMSS. Reste à savoir si elle résistera encore longtemps aux sirènes du libéralisme éducatif que réclament les familles les plus avantagées.



Voilà longtemps que les pays nordiques évoqués dans cet article font (ou faisaient...) figure d'exemples en matière d'équité scolaire. Souvent, dans les milieux progressistes, on a eu tendance à attribuer ce succès à trois caractéristiques que ces systèmes éducatifs partagent depuis les années 70 :

- Un tronc commun de longue durée (jusqu'à 16 ans dans les trois pays)
- L'absence de redoublements ou leur caractère exceptionnel
- La pratique systématique de la remédiation

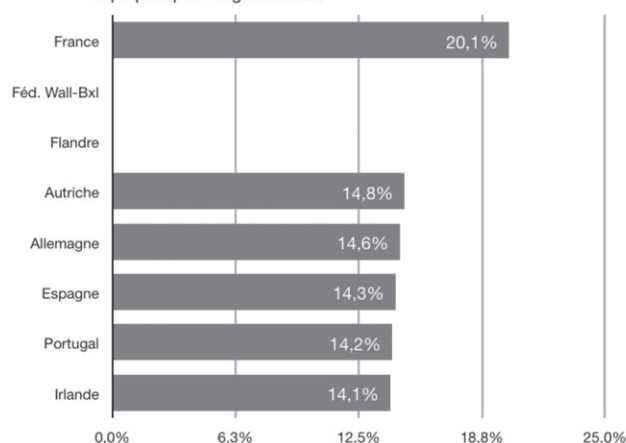
Mais, étrangement, on oubliait souvent que, jusqu'au début des années 90, ces pays avaient une autre particularité commune : c'étaient des systèmes d'enseignement étatiques et centralisés, sans aucune forme de concurrence entre écoles ou entre parents, sans libre choix, sans marché scolaire. Peut-être l'occultation de cette réalité provenait-elle de la difficulté d'aller à contre-courant des idées d'autonomie, de décentralisation, de libre choix... professées par un néo-libéralisme triomphant et souvent reprises par une gauche opportuniste. D'autant que les toutes premières données comparatives, celles des enquêtes TIMSS 1995 et PISA 2000, révélaient encore de beaux résultats pour la Suède en matière d'équité, alors même que des politiques éducatives libérales avaient été introduites dans ce pays et étaient encore fraîches dans tous les esprits.

Mais aujourd'hui, le doute n'est plus permis. Non seulement les promesses d'efficacité et d'équité de la réforme libérale de l'enseignement en Suède n'ont pas été tenues, mais la recherche scientifique a clairement démontré que la mise en concurrence des écoles sur un marché scolaire, jointe à des pratiques de management par objectifs, est en train de

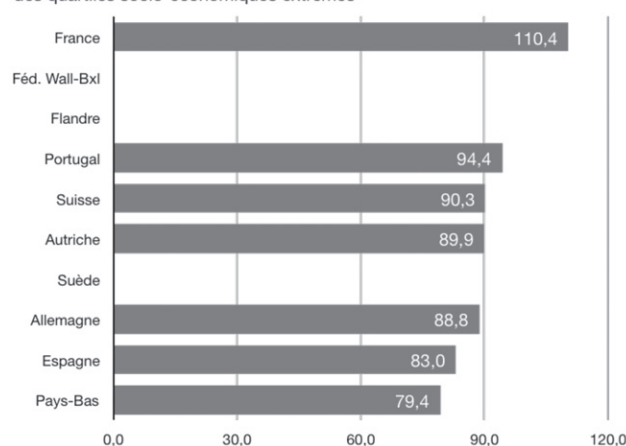
détruire l'École démocratique suédoise. La Finlande commence à suivre elle aussi cette pente dangereuse, alors que la Norvège, qui a conservé son enseignement public sans marché et sans concurrence reste championne de l'équité sociale à l'école.

Ce constat est de la toute première importance pour les débats actuels en Belgique. C'est entre autres en s'inspirant du « modèle nordique » que la Fédération Wallonie-Bruxelles est en train de mettre en place un « tronc commun » jusqu'à l'âge de 15 ans. Une proposition de tronc commun jusqu'à 14 ans a été envisagée en Flandre il y a quelques années. De tels projets peuvent paraître généreux et courageux. Pourtant, avant de les soutenir, il faut se demander si les conditions de leur succès sont réunies. Sans quoi l'on courrait vers l'échec et l'on offrirait alors du pain béni aux forces de droite et d'extrême droite qui vont répétant qu'une démocratisation de l'enseignement est de toute façon impossible et non souhaitable.

Part de la variance du score PISA (math 2015) expliquée par l'origine sociale



Écart entre les scores PISA (math 2015) des quartiles socio-économiques extrêmes







Ce qu'ont démontré historiquement la Norvège, la Suède et la Finlande, c'est qu'un enseignement de tronc commun de longue durée et d'un bon niveau est tout à fait possible. Cela est réjouissant, parce que cela détruit les affirmations de ceux qui prétendent que les enfants de riches et de pauvres seraient — génétiquement ou culturellement — trop différents pour recevoir le même enseignement. Cela nous conforte donc dans l'ambition d'œuvrer à une école commune jusque 16 ans. Mais l'évolution récente de la Suède (et petit-à-petit celle de la Finlande) montre tout aussi indubitablement que le succès de ce tronc commun est incompatible avec un libre marché scolaire.

Or, il se trouve qu'en ce domaine la Belgique est au moins aussi libérale que la Suède. Certes, nous n'avons pas d'écoles dirigées par des entreprises commerciales. Mais alors qu'en Suède 13% des élèves de l'enseignement obligatoire fréquentent une école libre, on oscille chez nous entre 50 et 70% selon les régions. Alors qu'en Suède on continue de proposer une école publique aux parents, qui peuvent ensuite opter pour un autre établissement, en Belgique on pousse la logique de marché jusqu'à obliger les parents à trouver eux-mêmes une école ; ce qui ne fait évidemment qu'aggraver les phénomènes de ségrégation sociale. La Suède a introduit le chèque-scolaire, direz-vous. Mais en Belgique nous avons depuis des décennies un chèque scolaire qui ne dit pas son nom : les subventions-traitement et les subsides de fonctionnement arrivent automatiquement à l'école choisie par les parents. En Belgique, l'écart-type des indices socio-économiques des écoles est plus élevé qu'en Suède, d'un facteur 1,3 (Flandre) à 1,5 (FWB). 49% des élèves belges francophones et 43% des élèves flamands de 15 ans fréquentent une école « ghetto » (de riches ou de pauvres), contre 27% seulement des élèves suédois. (Hirtt 2017)

Aujourd'hui, en Belgique, le quasi-marché scolaire produit déjà de grandes différences sociales et académiques entre les établissements, dès l'école fondamentale. Dans ces conditions, une prolongation du tronc commun conduira probablement, d'une part, à un abaissement des objectifs d'apprentissage dans le premier cycle secondaire et, d'autre part, à une différenciation sociale et académique entre les écoles et/ou à l'intérieur des écoles qui organisent ce premier cycle secondaire. L'inégalité sociale que l'on aurait chassée par la porte de la filiarisation précoce, reviendrait ainsi de plus belle, par la porte du libre choix.

Qui plus est, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le Pacte d'excellence prévoit également l'introduction de dispositions managériales qui viendront encore

renforcer la tendance des établissements à l'autonomie et au positionnement compétitif sur le marché scolaire.

Faut-il donc renoncer au tronc commun allongé ? Pas du tout. Mais il faut impérativement le faire précéder d'une politique d'inscription scolaire proposant aux parents une école proche et socialement mixte (condition pour que la majorité des parents l'acceptent). Il faut également briser les pratiques de concurrence qui alimentent le libre choix et la ségrégation, notamment en fusionnant les réseaux d'enseignement. Enfin, il faut doter les écoles des moyens matériels et humains à la hauteur de l'ambition démocratique.





## Bibliographie

- Alexiadou, N. (2016). *Reforming Swedish education by introduction of quasi-markets and competition*. pp. 66–80.
- Böhlmark, A., Holmlund, H., Lindahl, M., and others (2015). *School choice and segregation: Evidence from Sweden*.
- Bunar, N. (2019). *Parents and teachers on local school markets: Evidence from Sweden*.
- Bunar, N., and Kallstenius, J. (2008). *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor (Stockholms stad, Stockholm / Stockholm University, Department of Sociology)*.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P., and Rasmussen, P. (2018). *Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: social changes reflected in schooling*. *Education Inquiry* 9, 122–141.
- Edwards, C. (2018). *What's behind the rising inequality in Sweden's schools, and can it be fixed??* *The Local*.
- Fjellman, A.-M., Hansen, K., and Beach, D. (2018). *School choice and implications for equity: the new political geography of the Swedish upper secondary school market*. *Educational Review*.
- Gustafsson, J.-E., and Rädde barnen (2006). *Barns utbildningssituation: bidrag till ett kommunalt barnindex (Stockholm: Rädde barnen)*.
- Hartman, L. (2011). *The Consequences of Competition. What is happening to Swedish Welfare?? (SNS)*.
- Hirtt, N. (2017). *Impact des facteurs de ségrégation et du financement sur l'équité des systèmes éducatifs européens. Quelques leçons statistiques de l'enquête PISA 2012. L'École Démocratique*.
- Kuosmanen, I. (2014). *The Effects of School Choice on Segregation of Finnish Comprehensive Schools*.
- Lundahl, L., Arreman, I.E., Holm, A.-S., and Lundström, U. (2013). *Educational marketization the Swedish way*. *Education Inquiry* 4, 22620.
- Machin, S., and Salvanes, K. (2010). *Valuing School Quality Via School Choice Reform*. *Centre for the Economics of Education*.
- OCDE (2016), *Results from PISA 2015, Country note : Sweden*
- Opheim, V. (2004). *Equity in Education: Country Analytical Report Norway*.
- Östh, J., Andersson, E., and Malmberg, B. (2013). *School Choice and Increasing Performance Difference: A Counterfactual Approach*. *Urban Studies* 50, 407–425.
- Varjo, J., Lundström, U., and Kalalahti, M. (2018). *The governors of school markets??: Local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden*. *Research in Comparative and International Education* 13, 481–498.
- Wiborg, S. (2010). *Swedish Free Schools: Do they work? Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies- Research Paper*.



## RÉPONSE AUX RÉDACTEURS DE LA "LETTRE OUVERTE AUX DÉTRACTEURS DU PACTE D'EXCELLENCE"

PAR CÉCILE GORRÉ

*Suite à la parution de la « lettre ouverte aux détracteurs du Pacte d'excellence <sup>[1]</sup> rédigée par CGé, la Ligue des Familles et le délégué aux droits de l'enfant, les réactions en tous genres ont été vives. Cette lettre ouverte est pour l'Aped l'occasion de reclarifier ses positions quant au Pacte pour un enseignement d'excellence.*

Précisons tout d'abord que l'Aped n'a pas pris part au processus du pacte afin, entre autres, de garder toute indépendance. Cependant, c'est avec beaucoup d'attention que nous suivons son élaboration, ce qui nous permet de l'analyser avec recul et de mettre en avant tantôt les points positifs et nos espoirs, tantôt nos critiques et nos craintes <sup>[2]</sup>.

Or nos espoirs étaient grands car le pacte semblait répondre à l'« Appel au débat en vue d'une refondation de l'école » <sup>[3]</sup> lancé par la Plateforme contre l'échec scolaire le 31 janvier 2014, plateforme dont fait partie l'Aped. Ainsi, lors de la première phase du pacte, de nombreux acteurs de l'école ont été entendus et le rapport du groupe de travail <sup>[4]</sup> comprenait certaines de nos revendications : une analyse de la situation de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, un débat sur l'approche par compétences, une remise en question tant de la hiérarchisation de notre enseignement en filières de relégation que des profondes inégalités et de la situation de quasi-marché scolaire. De plus, nous avons pu retrouver quelques idées chères à l'Aped : le tronc commun polytechnique, l'internalisation du soutien scolaire ou encore l'abaissement de l'obligation scolaire à 5 ans.

Cependant, à la lecture de la « synthèse de la première phase du Pacte » <sup>[5]</sup>, qui intégrait le rapport commandé à la société McKinsey <sup>[6]</sup>, nous avons noté que deux visions de la société et de l'école s'affrontaient : une vision « progressiste » et une vision « économiste ». Malheureusement, dès l'avis n°2, nous avons constaté que la deuxième vision l'emportait, laissant de côté de nombreuses opportunités de rendre notre système scolaire véritablement démocratique.

Reprenant et commentant quelques passages <sup>[7]</sup> de la « Lettre ouverte aux détracteurs du Pacte », retrans-



DROITS DE  
L'ENFANT  
Le Délégué général



la ligue  
des familles  
citoyenparent.be



crits en gras et en italique, cet article veut mettre en évidence nos critiques du Pacte et nos craintes pour l'avenir de l'école et de tous ses acteurs.

**« Certaines l'estiment trop libéral, arguant que Mc Kinsey y a joué un rôle, y a instigué des pratiques managériales et inféode l'école aux entreprises. Les mêmes lui reprochant dans le même temps son contraire, soit de vouloir casser l'enseignement technique et qualifiant. »**

McKinsey a effectivement joué un rôle très important dans le processus du pacte, rôle qui fut dénoncé par de nombreux mouvements progressistes dont CGé [8]. Il a été également prouvé que McKinsey a largement inspiré Mme Milquet et semble lui avoir dicté les grandes lignes du Pacte [9].

De plus, contrairement à ce qu'avance Marie-Martine Schyns, McKinsey est toujours très présent. En effet, ce sont ses consultants qui forment certains conseillers pédagogiques tant dans le processus du travail collaboratif que dans les plans de pilotage. Ces derniers, débouchant sur des contrats d'objectifs, ne sont rien d'autre que l'intrusion de manœuvres managériales dans le domaine de l'enseignement, un des derniers bastions du service public.

Par ailleurs, le fait de dénoncer un « cassage » de l'enseignement technique et qualifiant n'est pas contradictoire avec le point précédent. Il faut toutefois préciser ce que l'on entend par « vouloir casser l'enseignement technique et qualifiant ». Nous estimons que cette fusion du technique et du professionnel ne peut et ne doit pas être l'occasion de brader la formation générale. Or, nos craintes semblent légitimes lorsque nous lisons sous la plume d'Olivier Remels, président du groupe de travail en charge du qualifiant [10] et administrateur de la Fondation pour l'enseignement [11], que la revalorisation du qualifiant passera par une généralisation progressive des CPU [12], des stages et de l'alternance. Plus encore, même si le Groupe Central, dans l'avis n°3, « insiste sur le fait que l'enseignement qualifiant doit rester de l'enseignement et qu'il doit, dès lors, être distingué de la formation professionnelle en ce qu'il doit répondre aux exigences du décret « missions » [13], nous ne pouvons qu'être alertés quand nous lisons, quatre pages plus loin, que les référentiels des cours généraux devront être adaptés pour une meilleure adéquation entre la formation qualifiante et la formation générale [14].

L'Aped a déjà dénoncé cette approche orientante qui, selon nous, risque d'appauvrir considérablement la formation générale. Les élèves du qualifiant restent

des élèves, des citoyens en formation et, à ce titre, ils ont aussi droit à une formation générale exigeante, à une formation critique et citoyenne de qualité leur permettant de prendre leur place dans la société.

La formation qualifiante doit bien évidemment être en lien avec le métier, mais ne peut être envisagée dans une vision purement adéquationniste. Ce « cassage » de l'enseignement technique et qualifiant n'est dès lors plus antinomique puisque c'est ce que réclament les grandes entreprises par la voix, entre autres, de McKinsey et de la Fondation pour l'enseignement [15].

**« D'autres pensent que le Pacte est « trop peu libéral » parce qu'il voudrait réduire les inégalités et freiner la possibilité d'avoir des écoles qui trient et relèguent les enfants des familles les plus éloignées de l'institution scolaire. »**

Réduire les inégalités et freiner le tri des élèves est un combat essentiel pour l'Aped et nous rejoignons les rédacteurs de cette lettre ouverte sur ce point. Cependant, malgré les bonnes intentions émises lors de la phase I du pacte, une vision économiste de notre enseignement semble l'emporter, comme expliqué précédemment. En effet, le pacte ne remet aucunement en question les facteurs qui, à nos yeux, sont responsables de l'inégalité de notre système éducatif. Ainsi, aucune mesure n'est envisagée pour s'attaquer au quasi-marché scolaire : maintien des réseaux, décret inscription peu efficace en secondaire et inexistant tant en maternelle qu'en primaire, ...

En outre, l'instauration d'un tronc véritablement commun, idée qui nous est très chère, ne peut être indissociable d'une réelle mixité sociale et académique dans les écoles. Sans celle-ci, ce tronc commun jusqu'à 15 ans n'existera que sur le papier et il n'y aura aucune raison qu'il fonctionne mieux que celui déjà mis en place. Nous refusons de suivre l'exemple de la Suède (et, dans une moindre mesure, de la Finlande), pays qui connaît un recul marqué en matière d'équité scolaire depuis qu'il a introduit des mécanismes de marché scolaire (chèque-éducation, libre choix, ...).

Autre inquiétude pour ces enfants des familles les plus éloignées de l'institution scolaire : que leur arrivera-t-il en cas d'échec à l'évaluation certificative à l'issue du tronc commun ? Ne nous dites pas que nous avons le temps, que nous envisagerons cela dans 10 ans avec les premières « cohortes » d'élèves, car c'est dès à présent que se construit leur réussite. Or, ce n'est pas uniquement avec une nouvelle gouvernance que nous pourrions aider ces élèves défavorisés, mais avec un véritable refinancement de notre enseignement permettant, entre autres, de former de petites classes en début de scolarité.



**« D'autres affirment que les Plans de pilotage et les contrats d'objectifs passés avec les écoles vont les asservir et entraîneront le licenciement d'enseignants au motif qu'ils n'auraient pas atteint les objectifs fixés. »**

Il ne nous semble pas ridicule d'affirmer que ces plans de pilotage et les contrats d'objectifs qui en découlent vont « asservir » les écoles. En effet, nous ne partageons pas votre vision optimiste des choses.

Même s'il est vrai que le travail d'introspection de chaque école peut être intéressant, la réalité du terrain paraît tout autre. De nombreux témoignages d'enseignants embarqués dans les plans de pilotage nous parviennent et ne font que confirmer nos craintes. Le texte du « décret plans de pilotage » [16] prévoit effectivement que les équipes pédagogiques soient les acteurs de ces plans mais, après de très nombreuses heures de travail et de réunions en tous genres, les équipes se voient très souvent imposer des objectifs ou des stratégies tout autres que celles qu'elles avaient dégagés. De plus, lors des premières phases de l'élaboration des plans de pilotage, il est demandé aux enseignants de ne travailler que sur les points sur lesquels ils ont pris, excluant dès lors tout problème lié aux structures éducatives quel qu'il soit. Le processus de co-construction des plans de pilotage semble bien biaisé dès le départ.

Par ailleurs, les objectifs fixés par le pouvoir régulateur peuvent paraître louables (diminution du redoublement et du décrochage, inclusion, ...), mais comment les atteindre si les équipes pédagogiques n'en ont pas les moyens ? Les enseignants, contrairement à ce que certains peuvent penser, sont prêts à collaborer (ils le font déjà ou essaient de le faire), sont prêts à réfléchir à leurs pratiques, mais ils s'essouffent et la pénurie croissante n'en est qu'un symptôme. Comment envisager une inclusion, une remédiation immédiate, un enseignement différencié sans de plus petites classes, sans aide à l'intérieur de ces mêmes classes ? Comment envisager sereinement d'atteindre des objectifs avec un public fragilisé tel qu'on peut le rencontrer dans l'enseignement qualifiant ou dans certaines écoles ?

Enfin, les contrats d'objectifs doivent être signés par les deux parties, mais, à la lecture du décret plans de pilotage, nous avons l'amère impression que les termes du contrat seront davantage imposés par les DCO (Délégués aux contrats d'objectifs) et les Directeurs de zone que par l'équipe éducative. L'échelle des sanctions pouvant aller jusqu'à la suppression des traitements et des dotations de fonctionnement en cas de non-respect du contrat ne nous laisse malheureusement pas beaucoup de doute sur la latitude

du corps enseignant. Dès lors, il ne nous semble pas abusif de parler d'asservissement.

**« Le Pacte n'est pas parfait mais il n'y a pas de réformes parfaites : le Pacte est et sera ce que les enseignants en feront. Et il y a encore beaucoup d'espace et de combats à mener au sein de l'application de ces mesures, pour qu'elles ne soient pas détournées, vidées de leur sens ou instrumentalisées. Le risque existe. Tout changement comporte des risques. Mais la seule façon de les contrer est d'investir positivement ces mesures et d'être vigilants sur ce qu'elles vont produire. »**

Le pacte est loin d'être parfait, il est vrai, et la volonté affichée dans la phase I de combattre les inégalités semble malheureusement bien oubliée, comme précisé précédemment.

Il y a effectivement beaucoup d'espace de combats à mener au sein de l'application de ces mesures et tout changement comporte des risques. Cependant nous sommes loin de partager votre optimisme. Comment peut-on en effet investir positivement un projet qui nous semble désormais globalement dangereux ? Songeons, par exemple, à la logique de reddition de comptes prônée par les contrats d'objectifs, logique qui a déjà montré ses limites dans certains pays anglo-saxons.

Cette nouvelle gouvernance mise en place n'a pour objectif que l'efficacité de notre système éducatif. Il faut, dit-on, faire mieux avec les mêmes moyens. Or cette nouvelle gouvernance, qui relève du New Public Management, comporte de nombreux risques. Ainsi, aux USA et en Angleterre, où elle est déjà d'application depuis plus de 30 ans, les enseignants, par crainte de ne pas atteindre les objectifs fixés, sont soumis à un stress constant et ont vu leur charge de travail augmenter considérablement.

Cette politique d'accountability [17] a aussi une incidence sur la perception que les enseignants peuvent avoir de leurs élèves. En effet, dans le meilleur des cas, les professeurs se concentrent sur certains élèves dits plus faibles (au détriment des autres) et, dans le pire des cas, des élèves perçus comme trop faibles peuvent être exclus de l'école car ils peuvent compromettre la réalisation des objectifs attendus. [18]

Autre effet pervers mis en avant : la baisse des standards évalués lors des épreuves certificatives, épreuves qui permettent l'évaluation du système pédagogique.

La vigilance que vous prônez nous semble un moyen bien pauvre de contrer toutes les dérives de cette politique de reddition de compte.



Le pacte sera, dites-vous, ce qu'en feront les enseignants. Cela nous semble évident, mais la question cruciale est, une fois de plus, de quels moyens les enseignants bénéficieront. Attendons-nous d'eux qu'ils fassent des miracles pédagogiques ? Pensez-vous vraiment que le seul fait de réfléchir à leurs pratiques pourra améliorer les performances de notre système éducatif ?

Tout comme vous, nous voulons un « changement, une transformation en profondeur de l'école, un nouveau projet fort, commun à toutes les écoles, un projet cohérent, qui redonne du sens à apprendre et à enseigner ». Cependant la voie prise par le Pacte ne nous paraît pas être la bonne.

Cette transformation en profondeur ne peut évincer la problématique du quasi-marché scolaire et des réseaux. Cette transformation ne pourra avoir lieu sans un refinancement de notre école rendant possible un encadrement de qualité, une remédiation immédiate tout au long de la scolarité.

Nous voulons un changement, un projet cohérent qui offrirait à chaque élève, quelle que soit son origine socio-économique, une formation de qualité lui permettant de prendre sa place dans la société en tant que citoyen critique.

1) Fred Mawet, Secrétaire générale du mouvement CGé, Delphine Chabbert, Secrétaire politique de la Ligue des Famille; Bernard De Vos, Délégué général aux droits de l'enfant, lettre mise en ligne le 5 février 2019 sur le site du Soir, <https://plus.lesoir.be/204903/article/2019-02-05/lettre-ouverte-aux-detracteurs-du-pacte-dexcellence/>

2) Voir le dossier sur le pacte d'excellence sur notre site : <http://www.skolo.org/dossiers/le-pacte-dexcellence/> ?

3) <http://www.skolo.org/2014/01/30/appel-au-debat-en-vue-dune-refondation-de-lecole/> ?

4) <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/rapportGT2-VF.pdf> ?

5) <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/synthese-phase-1-avis-groupe-central.pdf> ?

6) <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Rapport-final-FWB.pdf> ?

7) Ces passages sont retranscrits en gras et en italique. ?

8) MAWET Fred, *Le problème avec McKinsey*, mai-juin 2016, Traces n°226. ?

9) Van Ruymbeke Laurence, « L'étrange omniprésence des consultants de McKinsey » dans *Le Vif/L'express*, 6 octobre 2016. <https://www.levif.be/actualite/belgique/enseignement-l-etrange-omnipresence-des-consultants-de-mckinsey/article-normal-558875.html> ?

10) Groupe de travail I.3 lors de la phase 3 du Pacte pour un enseignement d'excellence. ?

11) Une des priorités de la Fondation pour l'Enseignement est de rapprocher l'école de l'entreprise via des stages en entreprises tant pour les enseignants que pour les élèves et de promouvoir l'enseignement en alternance. ?

12) Certification par Unités d'Apprentissage. ?

13) Avis n°3, p.191. ?

14) Ibid, p.195. ?

15) Les liens entre McKinsey et la Fondation pour l'enseignement sont tout à fait avérés puisque Étienne Denoël, directeur émérite de McKinsey, fait partie des administrateurs de la Fondation. ?

16) [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/45594\\_001.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/45594_001.pdf) ?

17) Ce terme peut être traduit par « l'obligation de rendre des compte ». ?

18) GORRÉ Cécile, « Autonomie et responsabilisation : les deux mamelles d'une nouvelle gouvernance », février 2017, <http://www.skolo.org/2017/02/20/autonomie-et-responsabilisation-les-deux-mamelles-dune-nouvelle-gouvernance/> ?



## APED/OVDS EN MOUVEMENT

*Votre association continue de faire entendre sa voix singulière dans le débat démocratique. Petit tour d'horizon. A vos agendas !*



### Un nouveau programme

Vous avez découvert dans ce numéro la nouvelle version du programme. Nous le faisons imprimer sous forme de brochure. Un dépliant présentant l'Appel pour une école démocratique sera bientôt disponible également. Autant d'outils d'information et de sensibilisation.



### Pétition : « Un autre Pacte est possible! »

Vous en recevez un exemplaire inséré dans ce bulletin. N'hésitez surtout pas à faire tourner dans votre entourage. L'enjeu est de taille : susciter un débat de fond sur l'horizon scolaire et social, rassembler tous les citoyens qui partagent nos interrogations et nos revendications démocratiques.



### Climat : une nouvelle enquête

Il est encore temps d'inscrire vos élèves à l'enquête sur les savoirs citoyens (voir annonce par ailleurs).



### Actions régionales

A Bruxelles, le 13 mars, la régionale organisait un débat sur les plans de pilotage : un management néolibéral ?

La Louvière : le 27 mars à 18h, l'Apéd organise sur la question « Ecole et enjeux climatiques » une conférence-rencontre à la Maison des associations. Christophe Vermonden (responsable du département Éducation de Bruxelles Environnement), Romy





Aerts (membre fondatrice de Teachers for Climate) et Nico Hirrt (Aped) y apporteront leurs réponses. Nous comptons sur vous pour être des nôtres to make the planet green again !

Inscription gratuite et souhaitée via :

– **notre événement Facebook**  
<https://www.facebook.com/events/614488432356673/?ti=cl>

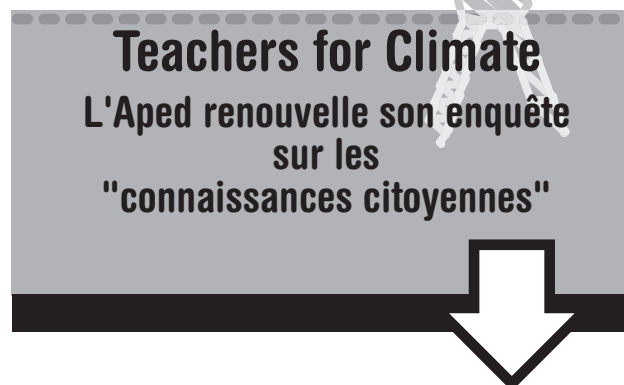
– **l'adresse email [aped-lalouviere@gmx.fr](mailto:aped-lalouviere@gmx.fr)**

Le 30 avril, c'est au tour de Liège d'alimenter le débat à la Cité Miroir : « L'Ecole dans l'ère du New Management ? » Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est désormais sur les rails. Mesure phare de la réforme, le tronc commun va être allongé. Autre changement notable, nous entrons dans une nouvelle ère de gouvernance de l'Ecole : autonomie, plans de pilotage, contrats d'objectifs, responsabilisation, travail collaboratif, excellence opérationnelle... Nous ferons le point sur ce qui se dessine. Dans les conditions actuelles, que peut-on espérer de la mise en oeuvre du Pacte ? Et quelles réalités recouvrent les vocables du nouveau management de l'enseignement ? Dans d'autres services publics, ou dans les entreprises privées, par quels résultats les interventions d'une société de consultance comme Mc Kinsey se sont-elles soldées ? Un autre Pacte est-il possible ? Avec Nico Hirrt (Aped), Daniel Richard (FGTB interpro), Véronique Limère (Ligue de l'Enseignement)...



## 6 heures pour l'école démocratique : ce sera le samedi 16 novembre 2019

Tous les deux ans revient le rendez-vous incontournable de notre association. Ateliers, stands, repas convivial... Bloquez dès à présent ce samedi-là. Comme de coutume, ça se passera à Auderghem.



*0 ans se sont écoulés depuis la première conférence mondiale relative au climat qui s'est déroulée à Genève. Le « changement climatique » y a été reconnu comme un grave problème à l'échelle mondiale. Les jeunes qui mènent des actions à l'heure actuelle sont conscients qu'il est déjà midi cinq, en ce qui concerne le climat, et que nous devons à présent prendre des mesures urgentes(!).*

La jeune génération constate avec consternation que lorsqu'il s'agit du climat, le monde adulte manque cruellement à ses devoirs. Heureusement, ils ne s'en contentent pas. Ils secouent le prunier et nous placent devant notre écrasante responsabilité. Nous ne pouvons que nous en réjouir. L'enjeu est une course contre la montre pour l'avenir concret des jeunes qui sont nos élèves. 2030, 2050... ces années-là approchent méchamment. Cela nous semble être une circonstance exceptionnelle d'un intérêt collectif exceptionnel, qui justifie des actions exceptionnelles.

[...] Nous appelons les enseignants et les directeurs à soutenir nos jeunes ! Faisons, en tant que professeurs, ce que l'on attend de nous : apporter à tous les jeunes les connaissances et compétences afin qu'ils comprennent le monde et le changent. Nous avons besoin d'un discours clair en matière de climat, un discours qui ne soit pas seulement scientifiquement correct, mais également solidement étayé socialement et didactiquement.

Considérons les actions de nos élèves comme un défi et intégrons avec eux, et à l'intérieur, et à l'extérieur de l'école, le thème du climat. Pas uniquement dans le cadre de nos cours, du dialogue et du débat, mais également par le biais de l'action sociale.





## Participez à la nouvelle enquête de l'Aped

En 2008 et 2015, l'Appel pour une école démocratique avait organisé des enquêtes auprès de milliers d'élèves de 5e et 6e secondaire, afin d'évaluer leurs « connaissances citoyennes », en particulier sur le réchauffement climatique et l'épuisement des ressources énergétiques. Ces publications avaient connu un grand écho dans la presse. Dans le contexte actuel de mobilisation des élèves et professeurs pour le climat, nous voulons répéter cette expérience.

Les objectifs de l'enquête « École, savoirs et climat » :

- Evaluer le niveau de connaissance et le degré de sensibilisation des élèves (ainsi que des professeurs et parents) concernant la problématique du réchauffement climatique.
- Offrir aux enseignants une opportunité de débattre de ces questions avec leurs élèves, de les sensibiliser, de vérifier et de corriger leurs connaissances.
- Disposer, après la publication des résultats, d'un outil permettant d'orienter les choix et les priorités en matière de contenus et programmes d'enseignement.
- Contribuer, par la publication des résultats, à la médiatisation du combat pour le climat.
- Stimuler le débat entre les jeunes et leurs parents sur la question du réchauffement climatique (grâce au volet « parents » de l'enquête).



## Qui peut participer ? Comment ça se passe ?

Pour les élèves de 5e, 6e et 7e secondaire, l'enquête devra impérativement se faire entre le 23 avril et le 10 mai. Les professeurs inscrits recevront un lien et des codes d'accès pour chacune de leur(s) classe(s). Les élèves devront disposer d'une période de cours pour répondre individuellement au questionnaire en ligne (donc sur des ordinateurs connectés à Internet), sous la surveillance du professeur. Inscrivez-vous dès à présent !

Si vous souhaitez faire participer des élèves d'autres classes, de l'enseignement secondaire ou supérieur, vous pourrez le faire librement après le 10 mai, et

sans inscription, mais ces résultats ne seront pas pris en compte dans l'étude que nous publierons.

Nous inviterons cette fois les enseignants et les enseignants et les parents à participer également à l'enquête, avec les mêmes questions, mais après le 10 mai. Cela permettra de confronter les réponses des uns et des autres. Cela permettra aussi d'observer dans quelle mesure et dans quelles circonstances les connaissances et attitudes des élèves sont liées à celles de leurs parents ou de leurs enseignants. Bien entendu, seule l'enquête « élèves » pourra prétendre au titre d'une enquête scientifique et représentative puisque nous n'aurons pas de contrôle sur les conditions où professeurs et parents répondront aux questions (même si nous les inviterons fermement à le faire dans les mêmes conditions que les élèves: travail individuel, 50 minutes maximum et interdiction de recevoir la moindre aide ou de consulter le moindre document).

L'anonymat des élèves, professeurs, parents et écoles sera totalement garanti.

**Inscription en ligne sur le site de l'Aped :  
[www.skolo.org](http://www.skolo.org)**

*1) Extrait de la pétition lancée par Teachers for Climate, « Nous, professeurs, encourageons les écoliers à sauver le climat! », accessible notamment sur notre site web.*





## Le salut par l'alternance

Philippe Hambye et Jean-Louis Siroux,  
La Dispute, collection L'enjeu scolaire,  
2018



PAR CÉCILE GORRÉ

Dans ce livre remarquable, Philippe Hambye, sociolinguiste et professeur à l'UCLouvain, et Jean-Louis Siroux, sociologue et chargé de cours à l'ULB, décortiquent un modèle qui fait l'unanimité tant auprès des politiques et des fédérations patronales : l'enseignement en alternance. À contre-courant de ce discours dithyrambique, les auteurs analysent tant le rapprochement école-entreprise que les supposés bienfaits que l'on prête à cet enseignement.

L'alternance, le Cefa en particulier, est-elle un instrument efficace de revalorisation des formations techniques, de lutte contre le chômage des jeunes ? L'entreprise est-elle un lieu propice à la formation professionnelle ? Le rapprochement école-entreprise est-il garant de formations de meilleure qualité et plus en phase avec les besoins de l'entreprise ? Voici quelques unes des questions abordées dans cet ouvrage qui se base tant sur une recherche de terrain que sur une analyse théorique fouillée.

Notre enseignement qualifiant trouvera-t-il vraiment son salut par l'alternance ? Une lecture qui ne manquera pas d'interroger les certitudes de certains et d'ouvrir, nous l'espérons, un vrai débat démocratique sur l'avenir des filières qualifiantes à l'heure où certains politiques voudraient voir généraliser cet enseignement en alternance.

Philippe Hambye  
et Jean-Louis Siroux

### Le salut par l'alternance

L'ENJEU SCOLAIRE



**USA,  
les 100 pires citations,**  
Michel COLLON,  
éditions Investig'action 2018

Aussi incroyable que cela puisse paraître, voici que les dirigeants US disent enfin la vérité : comment ils s'y prennent pour piller les ressources, pour déclencher des guerres et des coups d'État, pour saboter les économies et déstabiliser des gouvernements, et aussi pour cacher tout cela à l'opinion. Tout est là, avoué, noir sur blanc !

Clair, documenté et bien structuré, ce petit livre donne la parole exclusivement aux représentants officiels des États-Unis eux-mêmes : présidents, ministres, stratèges, services secrets... Voici donc un outil efficace pour comprendre. La politique interna-

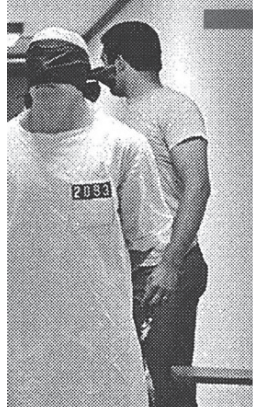
LA DISPUTE



tionale des États-Unis a un impact considérable sur l'ensemble du monde. Loin des déclarations officielles «pour la forme» et des récits médiatiques « USA, les 100 pires citations » vous invitera dans les coulisses du pouvoir. Pour pouvoir nous faire une idée objective, sur base de faits précis et incontestables, pour mieux comprendre. **Michèle Janss**



## HISTOIRE D'UN MENSONGE



### ENQUÊTE SUR L'EXPÉRIENCE DE STANFORD

Thibault Le Texier

Conduite en 1971 par le professeur Philip Zimbardo, l'«expérience de Stanford sur la prison» a vu vingt-deux étudiants volontaires jouer les rôles de gardiens et de prisonniers au sein d'une fausse prison installée dans l'université Stanford. L'expérience devait durer deux semaines mais elle fut arrêtée au bout de six jours, résume Zimbardo, car «les gardiens se montrèrent brutaux et souvent sadiques et les prisonniers, après une tentative de rébellion, dociles et accommodants. même si la moitié

ZONES

**Histoire d'un mensonge**  
**Enquête sur l'expérience de Stanford**  
**Thibault LE TEXIER,**  
éditions La Découverte, label Zones, 2018

Les photos des mauvais traitements infligés aux détenus de la prison d'Abou Ghraib ont permis au professeur Philip Zimbardo de revenir au devant de la scène médiatique, lui qui avait conduit en 1971 l'«

expérience de Stanford sur la prison » (vingt-deux étudiants volontaires jouant les rôles de gardiens et de prisonniers au sein d'une fausse prison installée dans l'université Stanford).

Une expérience qui, comme celle de Milgram, nourrit cette vision pessimiste de l'Homme, si précieuse aux néolibéraux.

L'expérience de Stanford est pourtant plus proche du cinéma que de la science : ses conclusions ont été écrites à l'avance, son protocole n'avait rien de scientifique, son déroulement a été constamment manipulé et ses résultats ont été interprétés de manière biaisée. Rassemblant archives et entretiens inédits, Thibault Le Texier mène une enquête haletante sur l'une des plus grandes supercheries scientifiques du XXe siècle, entre rivalités académiques, contre-culture et déploiement du complexe militaro-industriolo-universitaire. **Philippe Schmetz**



**Happycratie**  
**Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies**  
**Edgar CABANAS et Eva ILLOUZ,**  
éditions Premier Parallèle, 2018

Le bonheur se construirait, s'enseignerait et s'apprendrait : telle est l'idée à laquelle la psychologie positive prétend conférer une légitimité scientifique. Il suffirait d'écouter les experts et d'appliquer leurs techniques pour devenir heureux. L'industrie du bonheur, qui brasse des milliards d'euros, affirme ainsi pouvoir façonner les individus en créatures capables de faire obstruction aux sentiments négatifs, de tirer le meilleur parti d'elles-mêmes en contrôlant totalement leurs désirs improductifs et leurs pensées défaitistes. Mais n'aurions-nous pas affaire ici à une autre ruse destinée à nous convaincre, encore une fois, que la richesse et la pauvreté, le succès et l'échec, la santé et la maladie sont de notre seule responsabilité ?

Et si la dite science du bonheur élargissait le champ de la consommation à notre intériorité, faisant des émotions des marchandises comme les autres ?

Edgar Cabanas et Eva Illouz reconstituent ici avec brio les origines de cette nouvelle « science » et explorent les implications d'un phénomène parmi les plus captivants et inquiétants de ce début de siècle. **Cécile Gorré**

*« Les décideurs authentiques passaient par des classes préparatoires et des écoles réservées. La société tamisait ainsi ses enfants dès l'école primaire pour choisir ses meilleurs sujets, les mieux capables de faire renfort à l'état des choses. De cet orpaillage systématique, il résultait un prodigieux étayage des puissances en place. Chaque génération apportait son lot de bonnes têtes, vite convaincues, dûment récompensées, qui venaient conforter les héritages, vivifier les dynasties, consolider l'architecture monstre de la pyramide hexagonale. Le « mérite » ne s'opposait pas aux lois de la naissance et du sang, comme l'avaient rêvé des juristes, des penseurs, les diables de 89, ou les hussards noirs de la République. Il recouvrait en fait une immense opération de tri, une extraordinaire puissance d'agglomération, un projet de replâtrage continu des hiérarchies en place. C'était bien fichu. »*

Nicolas MATHIEU, *Leurs enfants après eux*, roman, éditions Actes Sud, 2018, pp. 245 et 246

Avec son deuxième roman à peine, Nicolas Mathieu frappe fort et s'offre le Goncourt.

Août 1992. Une vallée perdue quelque part dans l'Est de la France, des hauts-fourneaux qui ne brûlent plus, un lac, un après-midi de canicule. Anthony a quatorze ans, et avec son cousin, pour tuer l'ennui, il décide de voler un canoë et d'aller voir ce qui se passe de l'autre côté, sur la fameuse plage des culs-nus. Au bout, ce sera pour Anthony le premier amour, le premier été, celui qui décide de toute la suite. Ce sera le drame de la vie qui commence.

Avec ce livre, Nicolas Mathieu écrit le roman d'une vallée, d'une époque, de l'adolescence, le récit politique d'une jeunesse qui doit trouver sa voie dans un monde qui meurt. Quatre étés, quatre moments pour raconter des vies à toute vitesse dans cette France de l'entre-deux, des villes moyennes et des zones pavillonnaires, de la cambrousse et des ZAC bétonnées. La France du Picon et de Johnny Hallyday, des fêtes foraines et d'Intervilles, des hommes usés au travail et des amoureuses fanées à vingt ans. Un pays loin des comptoirs de la mondialisation, pris entre la nostalgie et le déclin, la décence et la rage.