

# A PED

# L'ÉCOLE DEMOCRATIQUE

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°85 • mars 2021 • 3 euros

## DOSSIER : La taille des classes, ça compte !

**Numérique à l'école**

**Il y a 25 ans, la grève historique de 1996**

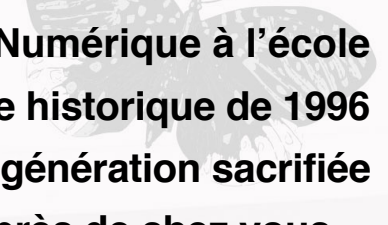
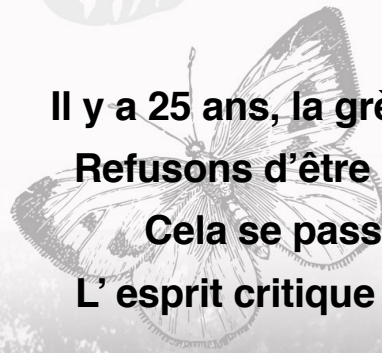
**Refusons d'être la génération sacrifiée**

**Cela se passe près de chez vous...**

**L'esprit critique se nourrit de savoirs !**

**« Islamo-gauchisme »**

**Lutter contre la précarité étudiante**



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,  
Geneviève Druart, Lutgarde Dumont,  
Pierre-Yves Henrotay, Nico Hirtt,  
Michèle Janss, Olivier Mottint, Jeroen  
Permentier, Christian Ralembert,  
Philippe Schmetz

Maquette et mise en page:

Michèle Janss

### Abonnements

**Abonnement simple:** 15 euros

**Abonnement + affiliation:**

plus de 15 euros selon vos moyens.

### Mode de paiement

Virement bancaire

au compte de l'Aped.

IBAN : BE42 0000 5722 5754

BIC : BPOT BE B1

### 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 libre-  
ment 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 Démocra-  
tique.

**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 dis-  
ponible sur simple demande.

## DOSSIER :

### La taille des classes, ça compte !

Par Jean-Pierre Kerckhofs

4 La preuve par Star

7 En Suède, ça marche aussi !

7 Une méta-analyse très parlante

11 Numérique à l'école : ne laisser personne sur  
le bord de la route - La plateforme contre  
l'échec scolaire

13 L'image : Il y a 25 ans, la grève historique de 1996

16 Appel à la jeunesse : refusons d'être la génération  
sacrifiée

17 Cela se passe près de chez vous...

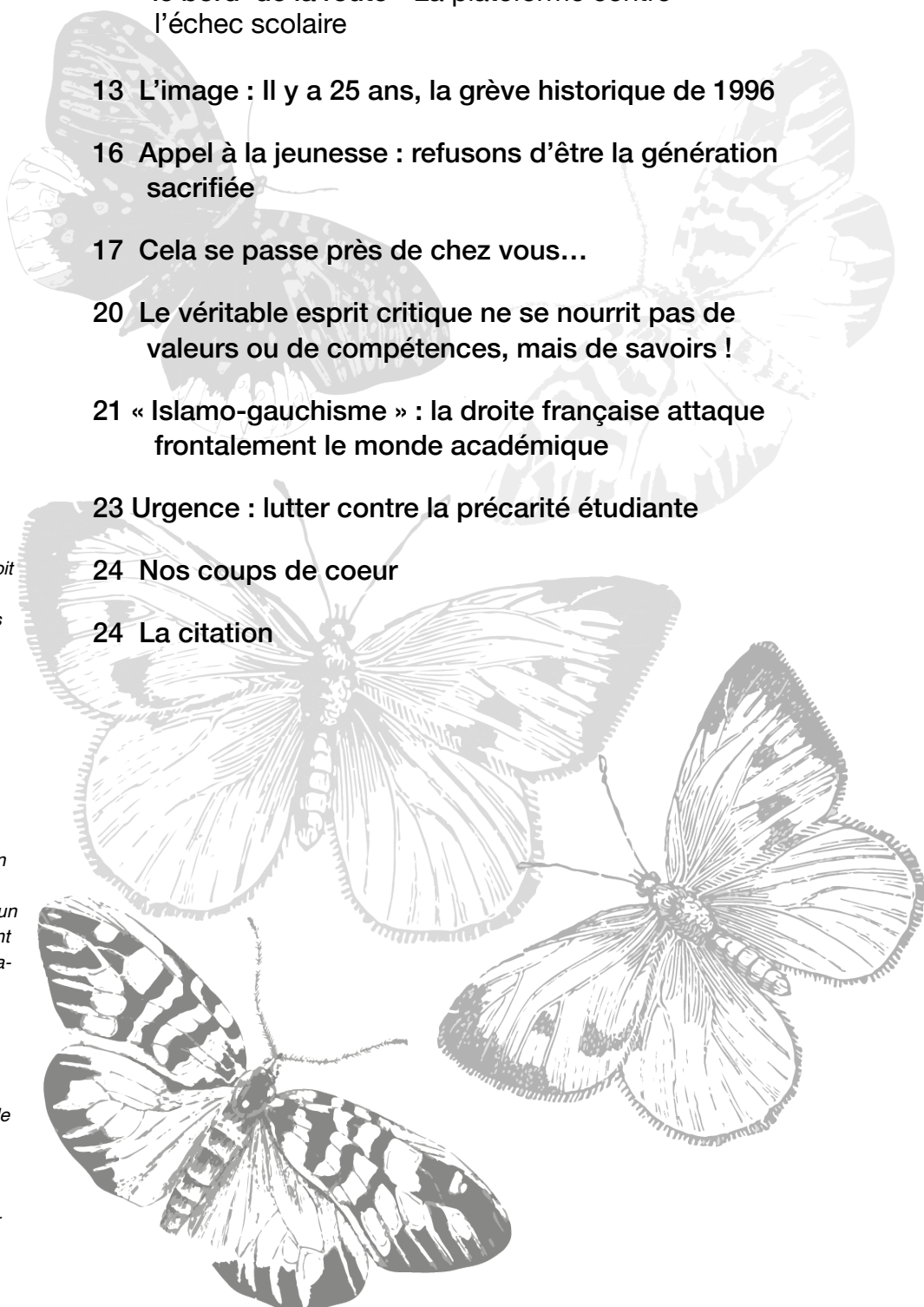
20 Le véritable esprit critique ne se nourrit pas de  
valeurs ou de compétences, mais de savoirs !

21 « Islamo-gauchisme » : la droite française attaque  
frontalement le monde académique

23 Urgence : lutter contre la précarité étudiante

24 Nos coups de coeur

24 La citation



# L' EDITO

## *Les aider à tenir bon !*

*Les médias ne parlent plus que de cela : les jeunes en ont « ras le bol » du confinement.*

*On comprend assurément la souffrance de devoir, à leur âge, renoncer à toute vie sociale et vivre confiné face à un écran d'ordinateur. Pour autant, notre rôle d'enseignants n'est certainement pas de tomber dans une vaine compassion, encore moins de les encourager à « lâcher du lest ». Au contraire, nous devons les aider à tenir bon. En les armant, intellectuellement et moralement.*

*Les armer intellectuellement, c'est leur apporter les savoirs qui permettent de comprendre la nature (biologique) de la pandémie, la nécessité (statistico-géographique) de limiter les contacts, l'exigence (physico-chimique) de garder les distances. C'est aussi exercer les démarches de vérification des sources et d'objectivation scientifique qui permettent de faire la part des choses entre l'indispensable sens critique et le rejet imbécile de toute parole d'autorité.*

*Les armer moralement, c'est les éduquer à faire passer l'intérêt collectif avant les envies personnelles. Cela ne s'apprend évidemment pas comme on récite un catéchisme. L'idée d' « école ouverte » que nous défendons à l'Aped vise notamment à créer un lieu de socialisation, où les règles, valeurs et comportements nécessaires à la vie collective dans une société démocratique et solidaire prennent sens et se construisent à travers la pratique quotidienne de la vie sociale.*

*Mais en attendant de disposer de cette instance-là, élevons-les par la force de l'exemple. La littérature fourmille de récits d'hommes et de femmes qui ont enduré des difficultés, qui ont résisté, qui ont payé de leur personne au nom d'une cause qu'ils jugeaient juste et nécessaire. En leur faisant découvrir ces exemples — historiques ou romancés — nous devrions déjà leur permettre de relativiser la gravité de leur situation actuelle.*

*Cependant, le savoir et la force morale ne remplacent pas la joie de vivre, que certains jeunes croient pouvoir trouver dans l'alcool, les drogues, ou dans des fêtes transgressives. Nous, membres et sympathisants de l'Aped, ne sommes pas que des dispensateurs de savoirs et des éducateurs. Nous sommes aussi des militants engagés. Cette part-là de nous-mêmes, ce bonheur que nous trouvons dans l'action qui transforme le monde, il nous appartient de les partager.*

*Ce qui permet de tenir bon dans les moments difficiles, malgré les déceptions et les souffrances, c'est la conviction forte de lutter pour des objectifs qui en valent la peine. Les jeunes résistants antifascistes de 40-44 et les jeunes combattants des mouvements de libération anti-coloniaux et anti-impérialistes ont souvent dû affronter des privations et des douleurs en regard desquelles nos confinements sont une joyeuse sinécure. Ce qui leur a permis de traverser les épreuves, de tenir jusqu'au bout, c'est la joie profonde d'une vie utile. La même force et la même joie animaient les jeunes qui se sont mobilisés ici contre la guerre du Vietnam dans les années 70, contre la course aux armes nucléaires et le chômage dans les années 80, pour « un autre monde » dans les années 90, pour le climat ou contre le racisme ces dernières années...*

*Dans les années 1920, alors qu'il oeuvrait à l'éducation de jeunes délinquants, orphelins de la Grande guerre et de la guerre civile, le célèbre pédagogue soviétique Anton Makarenko avait ces belles paroles :*

*« Le véritable stimulant de la vie humaine est la joie du lendemain. Il faut transformer avec persévérance les formes de joie les plus simples en d'autres plus complexes et d'une plus haute valeur humaine. Plus est large la collectivité dont l'homme a fait siennes les perspectives, plus l'homme est beau et noble. »<sup>1</sup>*

Nico Hirtt

---

<sup>1</sup> Anton Makarenko, Problèmes de l'éducation scolaire soviétique, éd. du Progrès, Moscou.

## La taille des classes, ça compte ?

« Diminuer la taille des classes, ça paraît sympa. Mais ça coûte très cher et il n'a jamais été prouvé que ça marchait ». Lorsque l'Aped ou d'autres avancent la revendication d'améliorer les taux d'encadrement afin de diminuer le nombre d'élèves par classe, voilà une réponse souvent entendue. Ou parfois celle-ci : « Ok. Mais commençons par mieux former les enseignants. Par les outiller pour qu'ils puissent tirer profit de cette diminution. Sinon ça ne servira à rien ».

Qu'en est-il vraiment ? Est-il vraiment démontré que cette mesure ne sert à rien ? Ce dossier a pour objectif d'apporter une réponse à ce genre d'objections. Nous nous baserons sur trois études. L'une d'entre elles est déjà un peu familière aux sympathisants de l'Aped. C'est la fameuse étude STAR. Mais il est une autre enquête à grande échelle qui tire des enseignements sur une mesure appliquée en Suède. Et une troisième étude, une méta-analyse française celle-là, qui a compilé et comparé 11 études différentes consacrées à la taille des classes. L'idée étant de voir si des tendances lourdes s'en dégagent et pouvaient amener à des conclusions concrètes. Nous verrons qu'il ressort de ces trois études qu'il n'est pas sérieux ou pas intellectuellement honnête de douter de l'effet positif d'une mesure intelligente de réduction de taille des classes.

Un dossier de Jean-Pierre Kerckhofs

### La preuve par STAR : l'efficacité durable des petites classes

STAR est l'acronyme de Student-Teacher Achievement Ratio. Elle reste à ce jour une des études les plus conséquentes menées sur les effets de la réduction de la taille des classes. Tant par l'ampleur de l'échantillon que par la durée de l'étude et la méthode d'analyse. Elle a été réalisée aux Etats-Unis et plus précisément dans l'État du Tennessee. Au total, environ 11.000 élèves étaient concernés. La partie qu'on pourrait appeler « active » de l'enquête s'est déroulée entre 1985 et 1989. Elle a consisté à répartir, pendant quatre années, 6.600 élèves de 79 écoles fondamentales dans des petites classes pour la moitié d'entre eux et dans des classes normales suivant les normes du Tennessee pour l'autre moitié. Un total de 325 classes étant concernées. On entend par « petites classes », des classes comprenant entre 13 et 17 élèves. Et par « classes normales », celles qui étaient constituées de groupes comprenant 22 à 25 élèves. A quoi correspondaient ces quatre années scolaires ? Il s'agissait pour nous de l'équivalent de la 3ème maternelle et des trois premières années de primaire.

Quant au reliquat d'un peu plus de 4.000 élèves, il était réparti dans des classes « normales », qui bénéficiaient cependant de taux d'encadrement plus favorables, permettant d'instaurer de la remédiation.

#### Affectation aléatoire

Quels élèves auraient la chance de se retrouver dans une petite classe ? Quels enseignants bénéficieraient de ce privilège ? Ce choix était réalisé par l'équipe de chercheurs de l'Université du Tennessee sur base de listes de noms et donc de manière totalement aléatoire. Nous verrons plus loin que ça a son importance. Tous les élèves de l'échantillon ont été soumis, au même titre que tous les élèves de cet Etat, à des tests semestriels. Un des intérêts fondamentaux de cette étude est qu'elle ne s'est pas arrêtée en 1989. Après cette date, les élèves concernés ont certes été tous replacés dans des classes « normales ». Mais l'équipe de recherche a continué à suivre leurs résultats aux tests et d'autres paramètres jusqu'à la fin de leurs études secondaires. C'est ce qui fait un des grands intérêts de cette enquête.

#### Des chiffres très significatifs

Dans le tableau ci-dessous, que constatons-nous ?

| Avance moyenne des élèves scolarisés initialement pendant 4 ans dans des petites classes. | Grade 4 (4e primaire) | Grade 8 (2e second.) |
|---|-----------------------|----------------------|
| Mathématique  | 6 mois                | 12 mois              |
| Lecture   | 9 mois                | 13 mois              |

| En dixième année...             | Elèves de «petites classes» | Elèves de «classes normales» |
|---------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Elèves en retard scolaire       | 16,7 %                      | 43,5 %                       |
| Elèves en décrochage            | 1,8 %                       | 8,5 %                        |
| Absences annuelles / 100 élèves | 32 jours                    | 62 jours                     |
| Cote moyenne en math            | 73,5 /100                   | 62,5 /100                    |

Lorsqu'ils sont en 4<sup>ème</sup> primaire, on voit que les élèves qui ont pu être scolarisés quatre ans dans des petites classes bénéficient d'une avance moyenne de six mois en mathématiques et de neuf mois en lecture. Ces avances sont assez spectaculaires et ne peuvent en aucun cas être le fruit du hasard. Elles sont statistiquement très significatives. N'oublions pas que nous parlons d'élèves qui sont âgés d'une dizaine d'années.

Mais plus instructif encore, nous voyons qu'en 2<sup>ème</sup> secondaire, l'avance n'a fait que s'accroître. Elle est respectivement de 12 mois et 13 mois dans les mêmes branches. Ça signifie que, bien qu'ils aient été replacés dans des classes normales, ceux qui ont eu la chance de fréquenter des petites classes au début de leur scolarité ont sans doute construit un rapport au savoir et un rapport à l'école qui leur permet de continuer à progresser plus vite que leurs congénères qui n'ont pas eu cette chance. C'est un constat évidemment on ne peut plus intéressant.

On peut aussi comparer les élèves de « petites classes » et les autres via d'autres paramètres. Par exemple, à la fin de l'équivalent de notre 4<sup>ème</sup> secondaire (dixième année aux USA). On voit alors que le pourcentage d'élèves « en retard », c'est-à-dire qui ont redoublé au moins une fois, évolue de 16,7 % à 43,5 % en passant d'une catégorie à l'autre. Une différence de nouveau très significative. Que dire alors des taux de décrochage, qui varient plus que du simple au quadruple (de 1,8 à 8,5%). Quant au taux d'absentéisme, il est quasi divisé par deux pour les élèves de la première catégorie. Enfin, si on en revient à des considérations plus académiques, on observe que la note moyenne en mathématiques est supérieure chez eux de plus de 10 %, ce qui est de nouveau très significatif.

### Taux de diplomation

Le tableau ci-dessous compare les taux de diplomation secondaire des élèves en fonction du nombre d'années pendant lesquelles ils ont fréquenté des petites classes. Nous ne nous intéresserons pas dans ce cadre à ceux pour qui ce nombre est un, deux ou trois. En effet, il ne s'agit que des élèves qui n'ont pas pu, pour diverses raisons (comme par exemple un déménagement), participer à la totalité de ce qu'on a appelé l'expérience active. Il est donc question ici d'un petit nombre d'enfants. Zéro année correspond bien sûr aux élèves ayant fréquenté les classes normales pendant cette étude. L'intérêt de ce tableau est qu'il permet de comparer les élèves selon leur origine sociale. En effet, la catégorie « free lunch » correspond aux élèves qui ont droit à un repas chaud gratuit à midi. Au Tennessee, c'est le cas des élèves issus des milieux populaires. On peut évidemment regarder les lignes ou les colonnes. Ce qui permet d'arriver aux mêmes conclusions de manière un peu différente. Commençons par les lignes. Que voit-on ? Pour les élèves qui ont fréquenté les classes normales, l'écart est très spectaculaire entre ce que nous appellerons pour faire simple les « riches » et les « pauvres ». Etant entendu que les « riches » englobent également les classes moyennes dans ce cas de figure. Il y a plus de 13 % d'écart. Plus de 83 % des « riches » obtiennent un diplôme du secondaire. Contre à peine 70 % des « pauvres ». Une différence très nette donc. Pour les élèves des petites classes, on n'observe plus de différence. Il y a même un avantage de 1 % pour les « pauvres » ! En réalité, on est ici bien sûr dans ce qu'on appelle la marge d'erreur. La seule chose à retenir, c'est qu'il n'y a plus d'écart, ce qui est en soi très spectaculaire. Si on regarde plutôt les colonnes, sans surprise évidem-

*Graduation Rates and Academic Achievement by Small-Class Participation*

| Years in a small class | Percentage graduating |               |      | Mean achievement score <sup>a</sup> |             |
|------------------------|-----------------------|---------------|------|-------------------------------------|-------------|
|                        | Free lunch            | No free lunch | All  | Reading                             | Mathematics |
| 0 (full-size classes)  | 70.2                  | 83.7          | 76.3 | 49.58                               | 49.59       |
| 1                      | 68.1                  | 78.3          | 72.8 | 49.33                               | 49.32       |
| 2                      | 70.1                  | 85.2          | 76.8 | 50.00                               | 50.01       |
| 3                      | 79.6                  | 82.8          | 81.1 | 50.75                               | 50.72       |
| 4                      | 88.2                  | 87.0          | 87.8 | 52.83                               | 52.81       |

<sup>a</sup> Principal component scores plus constant (50). Standard deviations are 5.19 (Reading) and 5.18 (Mathematics).

ment, on observe une progression très spectaculaire pour les « pauvres » entre les classes normales et les petites. Alors que cette progression est beaucoup plus faible pour les « riches ». Néanmoins, notons qu'elle n'est pas nulle.

Si nous regardons la droite du tableau qui concerne des scores obtenus en fin de secondaire en lecture et en mathématiques, on constate une progression d'un peu plus de trois points pour les deux branches entre les classes normales et les petites. C'est peut-être un peu plus difficile à interpréter pour des non initiés. Mais si on observe que l'écart-type (standard deviations) est de l'ordre de cinq, une progression d'environ 3/5 de l'écart-type est loin d'être négligeable (l'écart-type correspondant en gros à la fourchette à l'intérieur de laquelle se situent l'essentiel des résultats).

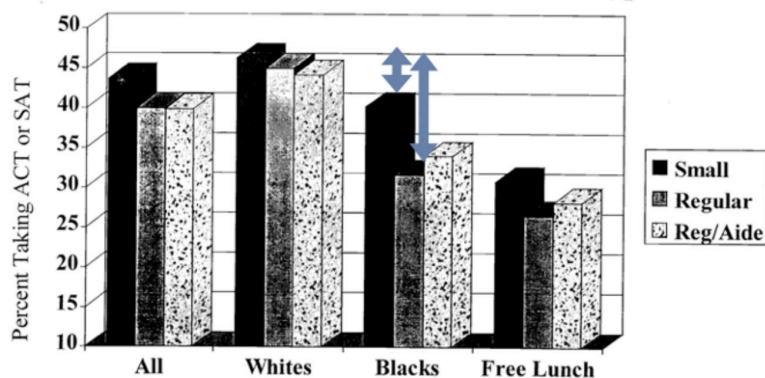
### Accès au supérieur

Le tableau ci-contre est constitué de parallélogrammes rectangulaires. Par séries de trois. Ils représentent les taux d'accès à l'enseignement supérieur. Le noir indique les taux des élèves qui ont fréquenté les petites classes au début de leur scolarité. Rappelons que ça fait à ce moment neuf ans qu'ils sont en fait revenus dans des classes normales. Les gris foncés illustrent les taux de fréquentation des élèves qui ont tout le temps fréquenté les classes normales et les gris plus clairs (tachetés) ceux qui ont pu bénéficier de remédiation tout en fréquentant des classes de taille normale.

Pour la partie gauche du graphique qui concerne l'ensemble de l'échantillon, on voit que la seule différence se marque pour les petites classes. On n'observe pas de différence significative avec ou sans remédiation possible. Pour ce qui est des colonnes du milieu, on a plutôt une classification ethnique : les blancs et les noirs. Même si ça peut choquer, aux Etats-Unis, ça correspond clairement à une division sociale. Les blancs appartiennent majoritairement aux classes privilégiées ou aux classes moyennes. Les noirs sont très souvent pauvres, ce qui s'explique bien sûr par l'histoire de ce pays. Et qu'observe-t-on ? Pour les blancs, les différences sont somme toute assez peu significatives. Par contre, on peut tirer deux enseignements fondamentaux. D'une part, pour les noirs (donc les pauvres), on constate que la présence dans les petites classes représente un avantage conséquent pour l'accès aux études supérieures. Et aussi le fait d'avoir pu bénéficier de remédiations, même si c'est clairement dans une moindre mesure. D'autre part, on observe aussi que les écarts sont assez

faibles entre blancs et noirs ayant fréquenté les petites classes (petite flèche). Et qu'ils sont au contraire très grands parmi ceux qui ont fréquenté les classes normales (grande flèche). Le bloc le plus à droite concerne les free lunch, donc les pauvres, et cette fois toutes ethnies confondues. On retrouve le même type d'enseignements. Et on peut constater qu'ici les taux d'accès sont plus faibles. Ce qui est malheureusement normal puisqu'ici tous les pauvres se retrouvent. Ça illustre au passage que parmi les noirs américains il y a aussi des familles de classe moyenne et même de la grande bourgeoisie, même s'ils sont statistiquement moins nombreux.

Percent of Students Who Took the ACT or SAT College Entrance Exam by Initial Class Type



Notes: Figure shows percent of students who took either the ACT or the SAT exam, by their initial class-size assignment. Sample consists of 9,397 STAR students who were on grade level. Free lunch group includes students who ever received free or reduced-price lunch grade K-3.

### Conclusion

Il ressort de cette enquête de grande ampleur que, quel que soit le critère, les jeunes de milieux populaires bénéficient largement de la fréquentation de classes peu peuplées dans les premières années de leur scolarité. Ces critères peuvent être les niveaux atteints juste après la fréquentation des petites classes. Mais aussi les niveaux atteints beaucoup plus tard. Au point qu'on obtient également des taux significativement meilleurs tant pour la diplomation du secondaire que pour l'accès à l'enseignement supérieur. Enfin si on regarde des critères moins directement académiques, comme les taux de décrochage ou d'absentéisme, l'avantage va toujours aux « petites classes » même de nombreuses années après avoir été replacés dans des classes normales.

## Suède : ça marche aussi !

En 1962, le gouvernement suédois vote une loi qui limite formellement la taille des classes. Les normes deviennent maximum 25 élèves dans les trois premières classes du primaire et maximum 30 pour les années suivantes jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire, soit, à l'époque, la troisième secondaire. On pourrait en conclure justement que ce n'est pas très ambitieux. Mais l'intérêt par rapport à l'étude dont nous allons parler, c'est que cette réforme entraîne un dédoublement automatique dès que les normes sont dépassées. Autrement dit, dès qu'un 26ème ou un 31ème élève entre en compte, un dédoublement s'opère mécaniquement. Indépendamment de toute volonté de la direction, qui reçoit évidemment, tout aussi mécaniquement, les moyens pour l'organiser. Apparaissent à certains endroits des petites classes de 12 ou 13 élèves au début de la scolarité et de 15 ou 16 les années ultérieures. A d'autres endroits, on peut encore observer des classes de tailles conséquentes. Jusqu'à 25 ou 30 enfants, donc, selon le niveau.

### Effets mesurables à long terme

Beaucoup plus tard, soit en 2011, une équipe de chercheurs décide d'essayer de déterminer les effets à long terme de la réduction de la taille des classes sur les individus concernés<sup>1</sup>. Pour ce faire, ils observent des cohortes d'élèves dont certains étaient dans des petites classes lors des trois dernières années de primaire et d'autres dans des classes beaucoup plus grandes. Les chercheurs suivent ensuite ces cohortes dans l'enseignement secondaire, puis dans le supérieur, et enfin dans la vie active.

Ce qui leur permet de montrer que les élèves qui ont fréquenté les petites classes obtiennent de meilleurs scores tant dans les compétences cognitives que non cognitives (attitudes, socialisations, etc.). Cette enquête est particulièrement technique. Elle donne lieu à la production de tableaux et de graphiques très intéressants, mais qui sont malheureusement assez hermétiques. Alors nous nous contenterons de remarquer que les bénéfices des petites classes se marquent à 13 ans, soit juste après la fréquentation de celles-ci. Mais qu'ils s'observent aussi à 16 ans et à 18 ans, soit beaucoup

plus tard. Enfin, les chercheurs ont patiemment reconstitué les carrières professionnelles et ont pu mesurer des avantages salariaux entre 27 et 42 ans en fonction de la taille des classes fréquentées en primaire ! Ça peut sembler étonnant, mais on constate une augmentation salariale de 1,3 % par élève en moins dans la classe fréquentée. Sans rentrer ici dans des considérations économiques, la seule manière d'expliquer cette corrélation est d'admettre que ceux qui ont fréquenté les plus petites classes ont majoritairement pu mener à bien des études supérieures qui les ont conduits à exercer des professions mieux rémunérées. Comme cette donnée est statistiquement significative, ça indique qu'ils ont gardé jusqu'à ce niveau des études supérieures un avantage à avoir fréquenté des classes moins peuplées en primaire.

## Taille des classes : une méta-analyse très parlante

L'Institut des Politiques Publiques (IPP), un organisme Français essentiellement subventionné par les pouvoirs publics, a pour objectif de fournir à ceux-ci des recommandations en termes de politiques publiques. Il est constitué d'économistes et c'est donc avec des lunettes propres à leur profession qu'ils travaillent. En 2017, cet organisme a décidé de réaliser une étude afin de formuler des recommandations au gouvernement français dans le domaine de la taille des classes<sup>2</sup>. L'intérêt de cette étude est qu'il s'agit d'une méta-analyse. Ça signifie que les chercheurs français ont compilé et comparé différentes études sur ce sujet. Ils ont regardé s'il y avait des constantes dans les résultats. Peut-être aussi des contradictions. Ils ont tâché de voir, dans ce cas, s'il était possible de les expliquer, et s'il était possible de déterminer lesquelles seraient les plus fiables et pourquoi.

En tout, ils ont analysé 11 études venant de différents pays. Parmi lesquelles l'enquête STAR ainsi que l'étude suédoise (Frederiksson) dont nous avons déjà parlé.

---

<sup>1</sup> Long-Term Effects on Class Size, Frederiksson et al, 2012

<sup>2</sup> La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ?, IPP, 2017

Quelles sont les conclusions de cette étude ?

En gros, on pourrait les résumer en deux phrases.

1° Réduire la taille des classes est une politique coûteuse mais efficace en matière de lutte contre les inégalités si elle est ciblée et significative.

2° Cette politique profite surtout aux élèves les moins favorisés sur le plan socio-économique.

### Biais fréquents

Une autre conclusion de l'équipe française, c'est qu'il n'est pas toujours aisé d'interpréter les enquêtes réalisées parce que certaines souffrent de ce qu'on appelle en statistique des biais. Un exemple de biais assez fréquent est le suivant. Si une équipe de chercheurs dit au directeur d'une école : « constituez des plus petites classes par rapport aux normes et notre université financera la différence de coûts », que risque-t-il de se passer ? Le directeur a déjà bien en tête que les plus petites classes sont plutôt susceptibles de profiter aux élèves plus faibles. Consciemment ou non, il pourrait alors être tenté de regrouper dans les petites classes créées artificiellement des élèves dont il sait ou soupçonne qu'ils sont plus faibles. Il le fait avec les meilleures intentions du monde. Mais en faisant cela, il crée de la ségrégation en interne de l'école, rendant les conditions d'apprentissage plus compliquées dans des classes pourtant plus petites, puisque les difficultés y sont concentrées. On pourrait alors avoir comme résultat que les niveaux des petites classes sont plus faibles. C'est typiquement un biais statistique. Qui se retrouve dans plusieurs des enquêtes observées dans cette méta-analyse.

Comment faire pour éviter ce biais ? Une première méthode est ce qui s'appelle en jargon une expérience randomisée. C'est-à-dire un expérience dans laquelle l'affectation des élèves en petites ou grandes classes se fait tout à fait au hasard. C'est le cas de l'expérience STAR puisque ce sont les chercheurs qui ont réalisé les compositions de classes sur base de listes de noms. Même chose d'ailleurs pour l'attribution des enseignants aux différentes classes. Là, le biais aurait pu se faire dans l'autre sens, les enseignants expérimentés pouvant influencer leur direction pour se voir attribuer les plus petites classes, dans lesquelles ils savent qu'il est plus agréable de travailler. On voit donc ici tout l'intérêt de l'étude STAR qui évite ces biais.

Une autre façon d'éviter les biais est d'étudier des « quasi expériences », quand on compare les résultats des élèves en petites et grandes classes

constituées essentiellement par hasard. Comme ce fut le cas en Suède, puisque les dédoublements de classe se faisaient en fonction de l'arrivée d'un élève en plus ou en moins. Ce qui étaye les résultats de l'enquête suédoise.

### Efficace en primaire

Neuf des onze études analysées consistaient à réduire la taille de certaines classes au niveau de l'enseignement primaire. Sur ces neuf études, sept ont donné clairement des résultats significatifs.

- Par élève en moins dans la classe, on observe une amélioration de 2 à 3 % des performances de chaque élève. Ça signifie donc que le dédoublement d'une classe de 24 élèves améliore les performances globales de plus de 20 à 30 %.

- En moyenne, les effets sont deux fois plus importants pour les élèves issus des milieux populaires.

- Des effets à long terme sont également mesurés à chaque fois que l'enquête le rend possible. Ainsi il apparaît clairement que les élèves qui ont fréquenté de petites classes participent davantage que les autres aux examens d'entrée dans le Supérieur et y obtiennent de meilleures notes. Au delà de ça, la probabilité qu'ils rentrent à l'université, y compris donc dans les sections où il n'y a pas d'examen d'entrée, est plus grande que celle de leurs condisciples. Et la différence ne se marque pas seulement dans l'accès, mais aussi dans la réussite. En clair, les élèves qui ont fréquenté des petites classes en primaire font en général de plus hautes études que les autres. Avec évidemment des conséquences sur les taux d'emplois et sur les niveaux de revenus.

Les deux dernières études analysées consistaient à mesurer l'effet de la réduction de la taille des classes au niveau du secondaire. Il s'agit d'une étude norvégienne et d'une française. Dans ce cas, les effets mesurés ont été très faibles. Pourquoi ? L'étude ne permet évidemment pas de répondre à cette question. Mais on peut peut-être supposer que des mesures prises à ce niveau sont sans doute trop tardives. D'une part, des élèves qui auraient vu se développer un rapport négatif à l'école et au savoir pendant leur prime enfance éprouveraient sans doute beaucoup de difficulté à inverser cette mentalité une fois dans le secondaire. D'autre part, les retards accumulés seraient d'une ampleur telle qu'ils deviendraient quasi impossibles à combler dans le secondaire, même dans des petites classes.



### **Efficace sans réformer la formation des enseignants**

Autre élément très important. Dans aucune des études passées en revue par l'IPP, la diminution de la taille n'a été accompagnée par une quelconque réforme de la formation des enseignants. Ni à l'échelle du pays ni localement par rapport aux profs concernés par l'expérience. Et ça n'a donc pas empêché de donner des résultats globalement très positifs. Qu'on nous comprenne bien. L'idée n'est pas ici de dire qu'il ne faut pas réformer la formation des enseignants pour mieux les outiller. Les chercheurs français disent d'ailleurs explicitement que si on le faisait, on obtiendrait très vraisemblablement des résultats encore meilleurs. Simplement, il s'agit de réfuter l'idée qu'il serait d'abord nécessaire de réformer la formation des enseignants avant toute mesure concernant la taille des classes. C'est totalement faux. Et il serait probablement plus judicieux de commencer dans l'autre sens.

Reste la question du pourquoi ça marche. Là encore les chercheurs en sont réduits aux hypothèses. Mais celles qu'ils avancent semblent de bon sens à tout enseignant un tant soit peu expérimenté.

1° Plus d'engagement des élèves dans leurs tâches. Dans un plus petit groupe, il est en effet plus facile pour un enseignant de consacrer du temps à ses élèves en construisant chez eux un rapport positif au savoir et à l'école. Si ces rapports sont plus positifs, il est très raisonnable de penser que les élèves seront davantage motivés et consacreront donc plus d'énergie à leur travail scolaire. Et plus prosaïquement, il est plus difficile de passer inaperçu dans un groupe de 15 que dans un groupe de 30. D'où une plus grande probabilité d'engagement.

2° Tout enseignant sait qu'il y a moins de problèmes de discipline dans un petit groupe. Et pendant qu'un professeur gère les problèmes de discipline, il n'enseigne pas.

3° Indépendamment même des problèmes de discipline, le temps passé à l'enseignement est plus long dans un petit groupe. Ne fut-ce que parce qu'il ne faut pas répéter trois fois la même consigne vu que les élèves ont moins de sources de distraction.

4° Dans un petit groupe, les difficultés des élèves sont bien plus faciles à détecter pour un enseignant. D'une part parce qu'il repère tout de suite les problèmes de compréhension étant donné qu'il a plus de temps à consacrer à chaque élève. Et

aussi parce que les élèves osent davantage en faire part en s'exprimant plus facilement sans gêne. Le professeur peut alors directement répondre à la difficulté. On est plus dans la prévention que dans la remédiation. Or celle-ci intervient souvent plus tard (quand elle intervient), après de premières évaluations qui arrivent parfois plusieurs semaines après avoir abordé certaines matières. C'est toujours mieux que rien, mais il n'empêche que la prévention est bien sûr plus efficace.

### **Des recommandations plus discutables**

Les chercheurs de l'IPP terminent évidemment par ce qui est leur raison d'être : des recommandations, en l'occurrence au gouvernement français. En réalité, ici, il s'agit surtout d'une recommandation centrale. Se concentrer sur les milieux populaires. Autrement dit, adopter des mesures significatives de réduction de taille des classes dans les écoles fréquentées majoritairement par des jeunes issus de milieux socio-économiquement défavorisés. Ils ne recommandent donc pas d'adopter de telles mesures de manière généralisée. Pourquoi ? Leur argument est double. D'une part, ça coûterait vraiment trop cher. D'autre part, ça risquerait de diminuer la qualité du recrutement des enseignants. Puisqu'il en faudrait beaucoup plus, on risquerait d'être moins regardant sur les compétences, surtout en période de pénurie comme ça semble aussi être le cas en France. Et ils ajoutent même un dernier argument. Puisque manifestement ces mesures profitent davantage aux enfants des classes populaires, ce serait politiquement plus « rentable » de le faire et ça permettrait de réduire efficacement les inégalités.

Et de terminer par une considération purement économique, en disant que la mesure pourrait même être, à terme, rentable pour l'État. Ce serait le cas, ont-ils calculé, si le gain salarial de deux années passées dans une classe dédoublée est supérieur à 1 %.

Par rapport à ces considérations, l'Aped a un regard plus critique. Concernant la toute dernière, notamment. En effet, le capitalisme ne rémunère certaines compétences que si elles ne sont pas partagées par tous. Si elles devaient l'être parce que tout le monde fait des études supérieures, alors il va de soi que ces compétences perdraient leur valeur économique ou en tout cas leur valeur compétitive et ne seraient plus rémunérées comme telles. Mais somme toute, ceci nous éloigne de notre sujet. Revenons aux arguments plus fondamentaux pour nous. D'abord celui du coût, qui est bien réel. La seule réponse à apporter est évidem-

ment celle du choix politique. Dire que l'enseignement est la priorité des priorités, comme le font nos gouvernements tant en France qu'en Belgique, et puis se réfugier derrière les coûts n'est pas très cohérent. Les moyens ne manquent pas dans nos pays riches qui n'ont jamais produit autant (hors crise sanitaire ça va de soi). Une politique fiscale juste devrait permettre des investissements publics là où ils sont nécessaires et jugés prioritaires. Pour ce qui est de la lutte contre les inégalités, il faut analyser les choses globalement. Le plus grand facteur causal des inégalités scolaires n'est pas la taille des classes, même s'il est important comme nous l'avons vu, mais bien la ségrégation qui se joue sur un marché scolaire. S'attaquer aux inégalités est impossible sans s'attaquer à ce marché et aux ségrégations qu'il provoque. Par conséquent, une solution qui consisterait à prendre des mesures uniquement dans les écoles dites ghettos ne peut pas représenter pour nous une solution fondamentale puisque l'enjeu est précisément d'éviter la formation de ces ghettos !

Evidemment, en attendant, on peut toujours imaginer la solution préconisée par l'IPP comme étant une possibilité d'améliorer les conditions d'enseignement là où elles sont les plus difficiles. Mais il ne faut pas se cacher qu'il existe un risque d'effet pervers. Celui de voir les écoles concernées montrées du doigt aux familles des classes moyennes comme établissements à éviter absolument ! Dans un marché scolaire, le risque n'est pas nul et la conséquence serait alors un renforcement de la ségrégation et une possibilité d'aggravation des inégalités. On le voit, l'enfer est parfois pavé de bonnes intentions. Le seul argument qu'on pourrait rétorquer à ce dernier point, c'est que ces écoles sont déjà bien connues pour diverses raisons et que toute nouvelle mesure ne pourrait sans doute pas les désigner davantage. C'est pourquoi on pourrait sans doute considérer la mesure de réduction ciblée comme acceptable dans un premier temps. Mais certainement pas comme LA solution miracle.



**Notre campagne ambition et équité, plus que jamais d'actualité !**

Partagez notre pétition et mémorandum

[www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org)



## Numérique à l'école : ne laisser personne sur le bord de la route

**Plusieurs associations et syndicats du secteur de l'enseignement, dont l'Aped, attirent l'attention de la Fédération Wallonie-Bruxelles : l'accès des familles à un équipement numérique de qualité reste très inégal. Sans aide urgente à l'acquisition, de nombreux élèves se retrouveront en décrochage scolaire.**

Depuis plusieurs mois, dans le cadre de la crise sanitaire, les élèves à partir de la 3<sup>e</sup> secondaire suivent un enseignement « hybride » : ceux-ci voient leurs enseignants à l'école la moitié du temps, et poursuivent le reste du temps l'apprentissage à distance. Bien souvent, il leur est demandé pour ce faire d'utiliser un ordinateur. Encore faut-il qu'ils aient le matériel, la connexion suffisante et les compétences pour suivre les cours à domicile. En effet, la Belgique fait partie des pays les plus inégalitaires en matière d'accès au numérique : 29 % des ménages à faible revenu ne sont pas connectés à internet et 12 % des 16-24 ans les plus défavorisés n'ont qu'un smartphone comme seul moyen pour se connecter – contre 2 % des plus favorisés.

Pour répondre à ce problème d'équipement numérique qui vient encore renforcer les inégalités scolaires, et donc la fracture sociale, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a récemment mis en place une stratégie en deux volets. Si les principes de cette stratégie sont à saluer, la mise en œuvre de ceux-ci nous laisse davantage perplexes et devrait être revue ou approfondie.

### Une facture lourde

D'abord, se pose le problème de l'accessibilité à l'équipement informatique pour les familles, en particulier les plus populaires et vivant la pauvreté. La stratégie numérique mise en place par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles prévoit une aide de 75 euros pour l'achat ou la location d'un ordinateur ou d'une tablette. Le reste – plusieurs centaines d'euros par enfant donc – est à charge des familles. Il est inacceptable d'envisager que les familles les plus précaires doivent assumer cette dépense, elles qui sont déjà dans le trop peu de tout. Même dans les milieux plus aisés, cela pèsera lourdement sur le budget des ménages, d'autant plus en cette période de crise sanitaire qui impacte gravement de nombreuses familles, certaines monoparentales, confrontées à des pertes d'emploi, des mises en chômage temporaire... qui s'en sortaient tout juste auparavant. Certes, cette dépense

est facultative. Mais que se passera-t-il pour les enfants dont les parents n'auront pas les moyens d'acquérir le matériel nécessaire, et qui donc n'auront pas d'accès au numérique ? Le risque de décrochage laissant des enfants sur le bord du chemin et donc de renforcement d'un enseignement à deux vitesses est grand. Cette réalité est déjà visible actuellement, vu les inégalités numériques existantes. C'est évidemment inacceptable.

### **Trop peu d'élèves soutenus**

Certes, le gouvernement a mis en place un fonds de solidarité visant à fournir des subventions aux pouvoirs organisateurs afin qu'ils aident les familles les plus précaires à acquérir le matériel informatique. Nous saluons cette démarche, mais les budgets alloués à ce fonds sont insuffisants pour répondre aux besoins actuels et leur répartition est problématique. En fonction de l'indice socio-économique de l'école, entre 1 et 5 % des élèves pourront bénéficier gratuitement d'ordinateurs ou de tablettes. Cela s'ajoute aux 5 % d'élèves qui ont pu en bénéficier à la suite d'une mesure prise précédemment. Concrètement, même dans les écoles qui scolarisent les élèves les plus défavorisés, maximum 10 % d'entre eux pourront donc recevoir ce matériel, alors que le taux de pauvreté infantile est aujourd'hui de 20 % en Belgique, concentrés dans certaines écoles. Selon l'établissement fréquenté, entre 90 et 94 % des familles n'auront pas accès gratuitement à ce matériel, quelle que soit leur situation financière. Un grand nombre de celles-ci ne pourront faire face à cette nouvelle dépense.

### **Pas assez de contrôles**

Les coûts scolaires existants sont déjà difficilement supportables pour de nombreuses familles. L'accord de gouvernement prévoit « qu'à terme, l'école doit devenir gratuite ». Nous partageons cet objectif, même si nous constatons qu'en général les règles en matière de gratuité sont extrêmement peu respectées par les établissements scolaires,

étant donné qu'il n'y a aucun contrôle a priori en la matière. Cette gratuité doit également concerner le matériel informatique. Il est extrêmement urgent et indispensable de concentrer les moyens sur les familles les plus précarisées et de leur garantir ainsi un accès à l'outil informatique qui ne passe pas par une aggravation de l'appauvrissement.

### **Ne pas laisser se creuser un fossé entre les écoles**

Enfin, nous craignons que cette stratégie numérique accroisse encore le quasi-marché scolaire en accentuant la concurrence entre les établissements qui profiteraient de ce nouveau domaine pour se différencier. Ainsi, la liberté énorme laissée aux pouvoirs organisateurs en matière de choix d'équipement risque de mener demain à une situation où les écoles les plus privilégiées proposeront du matériel coûteux et à la pointe de la technologie tandis que les écoles qui rassemblent des élèves plus précarisés proposeront du matériel à bas prix et de qualité médiocre. Par ailleurs, la possibilité laissée aux établissements de proposer du matériel différent tant en qualité qu'en coût dans les classes d'un même établissement ne manquera pas d'accroître les inégalités et la stigmatisation. Il faut à tout prix éviter ces situations.

Si la volonté d'améliorer l'accès des élèves à l'équipement informatique est donc louable, il nous paraît indispensable de veiller, dans les faits, à ce que toutes les familles puissent réellement acquérir un matériel de qualité. Il y va de l'équité des élèves face à l'enseignement.

**Signataires** : Ligue des familles, Appel Pour une École Démocratique (APED), ChanGement pour l'égalité (CGé), Ligue des droits de l'enfant, Fédération francophone des Ecoles de Devoirs, Lire et Écrire, Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté (RWLP), CSC-Enseignement, SEL-SETCa, CGSP-enseignement, FAPEO.

# L'image



## Il y a 25 ans : la grève historique de 1996

C'était il y a 25 ans. Le dernier grand mouvement social à avoir secoué l'enseignement belge, côté francophone. Des dizaines de manifestations, des mois de grève et d'actions. Un calicot nous rappelle que la cible des manifestants est la socialiste Laurette Onkelinx, alors ministre-présidente du gouvernement de la Communauté française de Belgique, chargée entre autres de l'Éducation. A noter également : aux côtés des enseignants défilent des délégations ouvrières des Forges de Clabecq et de Caterpillar. Nous y reviendrons.

## 1995-1996 : deux années scolaires dans la tourmente

Dès le printemps 95, Onkelinx lance un plan de rationalisation de l'enseignement secondaire. Les écoles de moins de 400 élèves doivent fusionner ou disparaître. Malgré les nombreuses actions de protestation, elle n'en démord pas : il lui faut encore trouver 3 milliards de francs belges, ce qui équivaut, à ses yeux, à sacrifier 3000 emplois ! L'enseignement francophone connaît alors, début 96, la plus longue grève de son histoire : de fin février à début mai, les actions se suivent sans interruption. En vain, malheureusement. Les 3000 em-

plois disparaissent et une école sur cinq se voit absorbée par une entité plus grande.

Sur le plan social, une maigre consolation : les mesures de pré-pension (DPPR) soulageront les aînés et préserveront les emplois des jeunes. Mais la réduction de l'encadrement est bien là ... et, depuis lors, se paie chaque jour dans chaque établissement. La journaliste Anne-Marie Pirard titre d'ailleurs dans le Ligeur : « *Secondaire : après la pluie, le mauvais temps* ».

Dans le supérieur, c'est la même logique d'économie qui frappe : les ministres sociaux-chrétiens Lebrun puis Grafé regroupent les 113 écoles supérieures en 30 Hautes Ecoles de plus de 2000 étudiants en moyenne. Ces écoles reçoivent désormais des enveloppes fixes et globales pour payer leur personnel et faire face à leurs frais de fonctionnement. Et le budget est gelé ! A ce niveau-là aussi, on en mesure encore les funestes conséquences aujourd'hui.

### **Pourquoi un mouvement d'une telle ampleur ?**

Si la résistance aux mesures Onkelinx-Grafé fut si farouche, il faut certainement en chercher la raison dans deux directions. D'une part, les enseignants

se révoltent face à une énième agression : depuis la fin des années 70, ça n'arrête pas. Qu'il s'agisse des derniers ministres nationaux ou de leurs premiers homologues communautaires (l'enseignement belge a été progressivement communautarisé au tournant des années '80), tous n'ont qu'un mot à la bouche : restriction ! Les moyens de l'enseignement sont sans cesse rabotés, et les conditions de travail à chaque fois rendues plus dures : suppression des heures de titulariat et de conseil de classe, augmentation des normes d'ouverture et de maintien des options, économies sur les constructions scolaires, augmentation de la charge hebdomadaire des enseignants, remplacement des normes par un capital-périodes bien moins favorable, etc.

Autre raison de la colère de 96, le sentiment – aussi bien des enseignants que des étudiants – que ce décret-ci, venant ajouter ses effets dévastateurs aux mesures d'austérité antérieures, va vraiment porter un coup fatal à la qualité de l'enseignement, notamment parce qu'il réduit l'encadrement et constitue de grandes écoles, forcément moins humaines. La dualisation de l'enseignement et de la société sera encore aggravée.



### Une grève à la fois très riche et ... perdue

Il faut insister sur cet aspect de la grève de 96. Il y est vraiment question de la qualité de l'enseignement. Les insultes proférées envers les professeurs durant le mouvement, par exemple quand ils participent à des piquets de grève, ont beau être toujours du même tonneau (« Qu'est-ce qu'ils veulent encore, les profs ? Deux mois de vacances, c'est pas assez ? Leurs salaires ne sont-ils pas suffisants pour 20 heures par semaine ? »), l'enjeu est clairement ailleurs : il faut sauver l'emploi, c'est-à-dire l'encadrement des jeunes et le rôle de l'école comme lieu d'émancipation sociale. Le débat, au sein du mouvement, s'avère très riche, établissant le rapport étroit entre l'école et la société, et vice-versa. C'est d'ailleurs dans ce contexte qu'est lancé notre Appel pour une école démocratique.

Alors, pourquoi cette grève a-t-elle échoué ? Il y a, surtout, l'attitude inflexible du gouvernement Onkelinx, soutenu par sa majorité et par les pouvoirs économiques. Une attitude inflexible au point de faire donner la troupe. Enseignants et étudiants auront essuyé coups de matraques, jets d'autopompes, charges de cavalerie et autres bombes lacrymogènes.

Le rapport de forces n'est pas non plus des plus favorables. Dans l'enseignement, l'arrêt du travail ne fait pas mal au portefeuille du patron. Quand survient, le 2 avril 1996, le vote du décret, malgré le feu continu des actions de protestation, le découragement gagne du terrain.

Du côté des militants les plus déterminés, même si le trio syndical Anciaux (CGSP) Dohogne (CSC) Lacroix (SEL) tient bon jusqu'au bout, le sentiment de n'être pas assez soutenus par les organisations syndicales gagne du terrain. Sans doute ce sentiment est-il dû en grande partie au manque d'unité avec le monde du travail et à l'absence de soutien véritable de la part des structures syndicales au niveau interprofessionnel.

La contre-proposition lancée sans concertation par une des centrales chrétiennes (la CEMNL) - les enseignants accepteraient une réduction de salaire en échange du maintien de l'emploi - crée bien évidemment des tensions supplémentaires au sein de la CSC comme au sein du front commun.

Autre source de tension dans le mouvement : l'approche des examens, et la question de savoir si on va sacrifier l'année scolaire ou rentrer dans les écoles. La cohésion manquant sur ce point, les professeurs se retrouvent abandonnés à la pression que l'on imagine. Avec le résultat que l'on sait.

### Pour des jours meilleurs

Le recul nous autorise aujourd'hui à nous montrer moins négatifs quant au bilan du mouvement. L'action aura tout de même payé. Outre les aménagements de fin de carrière obtenus immédiatement (DPPR) et toujours en vigueur 25 ans plus tard, même s'ils ont été sérieusement rabotés, l'enseignement a engrangé un refinancement en 2001 (accords de la St Polycarpe), négocié dès 1999, quand le nouveau gouvernement fédéral Verhofstadt (PS-Ecolo-MR-SP-Groen-VLD) s'était formé avec la promesse de réinvestir dans l'école. Une promesse qui ne devait pas être sans lien avec les traces laissées par le conflit de 1996. L'ambiance générale dans les partis francophones était au « plus jamais un mouvement des enseignants

comme en 1996 ! » (PS et PSC avaient d'ailleurs été sanctionnés dans les urnes par bon nombre d'enseignants).

Quelle leçon tirer du mouvement ? Sans doute l'absolue nécessité de toujours replacer l'Ecole dans un contexte de société. L'école est frappée durement, comme les autres services publics et comme la plupart des travailleurs du privé. Pour la même raison : dégager toujours plus de profit pour une minorité de nantis. Une seule issue dès lors : unir les luttes. Ce n'est que dans un tel cadre que l'enseignement pourra être réellement refinancé et devenir plus juste. C'est ce qu'avaient compris quelques délégations ouvrières à l'époque, comme en témoigne notre document. C'est ce que clamait une minorité très active au sein du mouvement. Ces enseignants et ces étudiants ont continué d'agir bien au-delà de l'effervescence de 96 : certains d'entre eux ont rejoint des mouvements comme ATTAC ou l'Aped, ont joint leur voix à celles des travailleurs en lutte à Clabecq, à Vilvorde et à Seraing, ou encore se sont engagés dans la résistance aux centres fermés pour étrangers. Ils n'ont pas baissé les bras. Puisse l'expérience engrangée inspirer le prochain mouvement à venir ...

PhS



## Appel à la jeunesse : refusons d'être la génération sacrifiée

**Le 16 mars dernier, quatorze syndicats étudiants et mouvements de jeunes<sup>1</sup> appelaient à une mobilisation pour protester contre la précarité étudiante et réclamer un "filet de sécurité" qui, selon eux, manque depuis le début de la crise sanitaire. Ils demandent un plan d'urgence d'1,5 milliard d'euros pour lutter contre cette précarité et souhaitent que cela passe notamment par une augmentation des bourses et des aides au logement, l'ouverture du revenu de solidarité active (RSA) aux jeunes de moins de 25 ans en insertion et la suppression des contrats précaires pour aller vers le CDI. Nous reproduisons ici l'appel des Jeunes communistes<sup>2</sup>.**

Avec la pandémie, la situation des jeunes s'est considérablement dégradée. Ce sont les rêves et les aspirations de toute une génération qui sont en train d'être broyés, non pas à cause de la pandémie mais des choix politiques et de l'inaction du gouvernement. Si la précarité des jeunes n'est pas nouvelle, celle-ci s'est intensifiée.

La précarité de nos formations, tout d'abord. Avant même l'arrivée du Covid-19, l'enseignement en France était malade des politiques libérales : classes et amphithéâtres surchargés, enseignants non remplacés, manque de matériel... Malgré l'investissement des enseignants, la qualité des formations s'est détériorée. À ce manque de moyens s'est ajoutée la multitude de réformes engagées

depuis le début du mandat d'Emmanuel Macron, telles que Parcoursup et la réforme du baccalauréat, qui ont mis en place un tri social à l'entrée de l'université pour éviter de devoir investir dans l'enseignement supérieur.

La loi de programmation de la recherche, passée en force par le gouvernement, vient elle aussi précariser nos formations. En organisant la précarité de nos enseignants, elle aggrave une situation déjà bien présente. Aujourd'hui et selon les universités, 40 % à 80 % des travaux dirigés sont déjà assurés par des enseignants précaires, rendant difficile la continuité des apprentissages.

L'école est aujourd'hui un outil d'aggravation des inégalités sociales. De ces manques de moyens et de la sélection à l'entrée de l'université, les jeunes n'en peuvent plus et n'en veulent plus. Les coupes budgétaires et le manque de suivi ont provoqué un décrochage massif d'élèves et d'étudiants, mettant gravement leur avenir en danger.

La précarité a aussi fortement augmenté dans l'emploi. Ce n'est pas nouveau, la jeunesse se caractérise par un salariat dégradé et fragmenté par de multiples contrats précaires. Les contrats à durée déterminée, intérim, auto-entrepreneuriat, ou autres services civiques, contrats temporaires et temps partiels sont massifs dans la jeunesse. Les jeunes sont la tranche d'âge la plus durement touchée par la hausse du chômage. Au dernier trimestre 2020, près d'un jeune sur quatre était au chômage.

Cette précarité de l'emploi précède une précarité de revenus. Avec la crise, le nombre de jeunes et d'étudiantes et étudiants vivant sous le seuil de pauvreté a explosé. De plus en plus de jeunes sont obligés de se tourner vers des organismes d'aide alimentaire. Aujourd'hui, les jeunes sont renvoyés à une solidarité familiale de plus en plus hasardeuse et profondément inégalitaire.

En plus d'être régulièrement pointée du doigt par l'exécutif sur l'avancée de la pandémie, la nouvelle génération pâtit d'un manque d'ambition politique du gouvernement. Sept mois après son lancement, le plan « un jeune, une solution » ne fonctionne pas. Non seulement il ne propose pas de solution à l'ensemble de la jeunesse mais, en renforçant une

---

<sup>1</sup> Parmi les signataires de l'appel, les syndicats étudiants Unef, UNL et FIDL, et les branches jeunesse de plusieurs partis de gauche, socialistes, communistes et insoumis.

<sup>2</sup> Publié dans l'Humanité du 4 mars 2021 par Léon Deffontaines, secrétaire général du MJCF - Mouvement Jeunes communistes de France -, et Jeanne Péchon, secrétaire nationale de l'UEC - Union des étudiant-e-s communistes.



multitude d'emplois précaires, il vient détériorer encore davantage le salariat des jeunes.

Afin de lutter contre la précarité des jeunes, l'exécutif se contente d'aides ponctuelles et insuffisantes destinées aux étudiants, telles que le repas Crous à 1 euro<sup>3</sup>, annoncé à la suite de la mobilisation massive des étudiants le 20 janvier dernier. Cette mesure, bien que nécessaire, ne permet pas de sortir les jeunes en formation de la précarité.

Enfin, les lycéennes et les lycéens sont les grands oubliés des différentes mesures du gouvernement. Alors que le retard et les inégalités sociales progressent, aucun plan de rattrapage n'a été annoncé. Pire, alors qu'un étudiant sur six est en décrochage, le gouvernement continue la sélection à l'entrée de l'université. Si le calendrier de l'éducation nationale a totalement été repensé, celui de Parcoursup, lui, n'a pas été inquiété.

Pourtant la jeunesse regorge de forces d'innovation et d'ingéniosité qui ne demandent qu'à pouvoir s'exprimer.

Combien de futurs chercheurs, ingénieurs, médecins, enseignants ne seront pas sélectionnés cette année ? Combien de jeunes ont vu leur rêve broyé par cette machine à sélectionner et à trier socialement ? Combien de jeunes n'ont pas pu suivre leurs études jusqu'au bout car ils devaient jongler entre précarité et petits boulots ? Alors que nous avons besoin de travailleurs qualifiés dans de nombreux secteurs (transport, santé, éducation, énergie...), combien de jeunes sont aujourd'hui au chômage ? Ce sont toutes ces contradictions qu'il faut dépasser.

La place de la jeunesse est un marqueur de la société. Avec des jeunes laissés pour compte, c'est la société tout entière qui est en danger. Au contraire, si le système permet à chaque jeune de s'épanouir, de trouver sa place, de construire son avenir et de se former, c'est toute la société qui progressera. Les nouvelles générations ne sont pas le problème mais bien la solution. Notre génération veut se former, se réaliser, être utile à la société. Mais au final, c'est notre dignité à toutes et tous qui est gâchée et sacrifiée sur l'autel du profit par les capitalistes.

Mais, aujourd'hui, nous disons qu'il y en a assez. Assez du chômage et de la précarité. Assez de la casse de nos formations et de la sélection. Assez

des politiques libérales. Alors que la situation des jeunes est enfin mise en avant par les médias et les dirigeants, il est temps de transformer cette prise de conscience et cette colère de la jeunesse en une force politique.

L'enjeu est grand : redonner l'espoir à toute une génération. L'espoir que l'engagement politique peut changer les choses, l'espoir d'un avenir meilleur permettant à chaque jeune de se développer librement et de trouver sa place dans la société.

## Cela se passe près de chez vous...

**Les situations décrites dans les témoignages qui suivent ont été rédigées sur base de faits réels, dans une école fondamentale à indice socio-économique très faible. Les noms, pays d'origine et autres indices ont toutefois été modifiés afin de préserver l'anonymat des personnes citées.**

### Sanjeet

Je m'appelle Sanjeet et j'ai 7 ans. L'année passée, avec mes parents, nous avons eu très peur à cause du Corona. Je ne suis plus allée à l'école à partir du 18 mars jusqu'au 1<sup>er</sup> septembre. Maintenant, je ne vais de nouveau plus à l'école. Ma maman a peur que je contamine mes grands-parents. Ils sont fragiles et ils vivent à la maison.

### Alan

Moi, je m'appelle Alan. L'année passée, je ne suis plus allé à l'école non plus. Mes parents se sont séparés, puis ils ont décidé de réhabiter ensemble, pour mon bien, comme ils disent. Mais ils se disputent souvent. Maman est en dépression depuis que mamy est morte. En septembre, la maitresse lui a demandé si j'avais réalisé les petits exercices qu'elle était venue apporter dans la boîte aux lettres. Mais moi, je n'avais pas le cœur de travailler parce que maman pleurerait trop. Maintenant, j'ai des difficultés à retenir les lettres apprises.

---

<sup>3</sup> Créés par une loi de 1955, les Crous - centres régionaux des oeuvres universitaires et scolaires - ont pour vocation de favoriser l'amélioration des conditions de vie et de travail des étudiants. Leur activité s'étend à tous les services de proximité de la vie quotidienne des étudiantes et étudiants, dont la restauration.

### **Kenan**

Salut ! Moi, c'est Kenan. Je suis en deuxième année. Ma maman dit que la ministre se trompe en obligeant les élèves d'aller à l'école. Elle dit que je vais attraper le Corona et qu'après, toute la famille sera malade... et qu'on peut tous mourir. Moi, j'aime bien l'école, mais je n'aime plus y aller. Je n'arrive plus à compter, ni à retenir les jours de la semaine.

### **Damir**

Bonjour ! Je me prénomme Damir. Avant, il y avait de nombreuses disputes entre mes parents. Mon père frappait souvent maman et lui hurlait qu'il la renverrait au pays dans sa famille si elle ne lui obéissait pas. J'avais surtout peur quand il la serrait à la gorge. Maintenant, maman, mes sœurs et moi avons trouvé refuge dans un centre pour femmes victimes de violence conjugale. À l'école, on ne peut pas dire où on habite. Il paraît que mes oncles nous cherchent pour nous enlever. J'ai des difficultés à m'exprimer quand je parle à l'école. Les autres ne me comprennent pas. Je n'arrive pas à lire, ni à calculer comme mes camarades de classe. J'ai entendu le docteur dire à maman que j'avais un retard de développement... Bientôt, on va encore changer d'école, car le centre a trouvé un nouvel appartement très loin d'ici pour que mes oncles ne nous retrouvent pas.

### **Cosmin**

Bună ziua ! Je suis Cosmin et j'ai onze ans. J'habite dans un petit appartement « trois pièces » avec mes deux sœurs, mon petit frère et mes parents. Depuis que je suis tout petit, nous avons déjà déménagé de nombreuses fois. À vrai dire, nous changeons d'endroit, de ville ou de pays chaque fois que mes parents ne trouvent plus de travail.

Mais depuis bientôt un an, je n'ai plus changé d'école. Je commence à dire de petites phrases en français, mais pas assez pour exprimer ce que je voudrais vous transmettre. J'ai donc demandé que l'on traduise mes propos.

Dans mon école, il y a un assistant social. Il aide beaucoup mes parents pour qu'ils puissent trouver du travail, nous inscrire à la commune et rester dans l'appartement. Les enseignants et l'éducateur de mon école s'occupent bien de moi. Comme j'ai maintenant très envie d'apprendre à lire, ils se débrouillent pour me consacrer un peu de temps à tour de rôle, rien que pour moi. Maintenant, j'arrive

à reconnaître de plus en plus de syllabes et je déchiffre de mieux en mieux. Ils m'ont dit que je progressais bien. Mon copain Jaroslav m'aide aussi beaucoup en classe, quand je ne n'arrive pas à faire mes calculs. Il explique bien, Jaroslav.

Après l'école, il y a un cours de clarinette. Comme je rêvais de pouvoir jouer de cet instrument, ma demande d'inscription a été retenue malgré le nombre limité de places. Je peux même reprendre la clarinette à la maison.

Une fois par semaine, on a un cours de théâtre. Même sans pouvoir bien parler en français, j'ai tout de suite pu trouver le moyen d'y exprimer des émotions. Maintenant, je peux dire des répliques de plus en plus longues. De ce fait, mes camarades de classe jouent davantage avec moi dans la cour. J'ai une dernière chose à vous dire. J'espère qu'on va pouvoir rester longtemps dans le quartier, maintenant que j'aime mon école et que j'y ai des copains. Comme mes parents sont soutenus par l'assistant social, je pense que ce sera possible.

### **Dhiyaeddine**

Moi aussi, je dois demander qu'on traduise ce que je dis, car je parle en arabe. Mon prénom est très compliqué à prononcer pour vous : Dhiyaeddine. Je suis en cinquième année. Dans mon pays, je ne suis jamais allé à l'école, car il y avait la guerre et on devait se cacher. Maintenant qu'on est en Belgique, mes parents ne comprennent pas ce qu'il se passe. On leur a dit qu'il fallait que j'aille à l'école, puis on leur a dit de me garder à la maison. Maintenant, je retourne à l'école, mais papa et maman doivent rester dehors quand ils me déposent ou quand ils viennent me rechercher. C'est à cause de la Covid. Alors, ils se demandent toujours s'ils font bien ou mal et s'ils ne doivent pas me garder à la maison. Comme j'ai été malade, je ne suis plus allé à l'école pendant quelque temps. On a reçu une lettre du ministère et le directeur a dit qu'il fallait justifier mes absences par un certificat du médecin. Mais mes parents n'ont pas encore de travail, ni de papiers. Heureusement, l'assistant social a pu trouver un médecin qui a accepté de nous recevoir dans son cabinet. Mes parents ont évité une amende de deux-cents euros !

### **L'instituteur de Dhiyaeddine**

Bonjour. Je suis l'instituteur de Dhiyaeddine. Ma classe est composée de seize élèves. Ce n'est pas beaucoup, me direz-vous. Effectivement. Mais jugez plutôt. Huit d'entre eux ne maîtrisent pas suffi-

samment le français pour pouvoir aborder les apprentissages écrits. Parmi eux, trois élèves seulement remplissent les critères pour bénéficier du DASPA. Heureusement, les autres génèrent des heures de FLA, ce qui me permet d'organiser des groupes de besoin trois heures par semaine. J'en profite alors pour aborder des apprentissages du cycle supérieur avec les deux seuls élèves de la classe aptes à suivre le programme. En effet, le niveau des autres élèves correspond à la fin du premier cycle, voire le début du cycle moyen. Certains enfants ont accumulé du retard parce qu'ils ont changé d'école une à deux fois par an depuis le début de leur scolarité. Issus de familles particulièrement pauvres, les expulsions d'appartements se sont succédées.

Nous observons une grande instabilité de nos familles. Elles doivent très régulièrement déménager. La composition de ma classe s'est déjà modifiée à plusieurs reprises depuis le début de l'année scolaire. Elle évoluera encore. Garderai-je les deux élèves qui sont « à l'heure » jusqu'au mois de juin ? Sinon, pour combien d'élèves ma collègue de sixième année pourra-t-elle envisager la réussite du CEB l'année prochaine ?

Quoi qu'il en soit, avec l'action de l'assistant social, je vois les choses avancer. Il y a nettement moins d'absentéisme, et le soutien offert aux parents leur permet de rencontrer des besoins fondamentaux, comme le logement et l'alimentation. De ce fait, ils suivent davantage la scolarité de leurs enfants et osent davantage venir à notre rencontre.

### **Isabelle, institutrice**

Permettez-moi que je me présente également. Je suis Isabelle, l'institutrice en charge de l'une des trois classes de 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires. En ce qui me concerne, je suis soulagée, car cette année, mon Pouvoir Organisateur a mutualisé des périodes de reliquat pour réduire sensiblement le nombre d'élèves par classe dans mon école. L'an passé, j'ai été confrontée à une classe de vingt-trois élèves. Nombre d'entre eux n'avaient pas les prérequis pour l'apprentissage de la lecture et du calcul. Le plus souvent, cela résultait d'un absentéisme scolaire important durant leur scolarité maternelle. Mais le manque de stimulation familiale en constitue également l'une des causes. Quasi aucun de mes élèves ne possédait les codes scolaires en septembre et j'ai dû travailler essentiellement ce point durant les premières semaines. Le retard de

mes élèves par rapport aux apprentissages était abyssal. Je m'en rendais bien compte par comparaison avec le niveau de ma propre fille qui avait 6 ans également. Je me sentais particulièrement incompétente et j' éclatais fréquemment en larmes. J'ai finalement dû m'absenter en raison d'un burn-out sévère.

Aujourd'hui, je vais mieux. Grâce au nombre d'élèves restreint, je me rends compte que j'ai une emprise sur l'évolution de mes élèves. Lors du premier conseil de classe avec la direction et le PMS, nous avons élaboré des stratégies pour chacun de mes élèves. L'assistant social assure le lien entre les parents et les différentes institutions de guidance sociale ou scolaire lorsque c'est nécessaire. Sur 3 mois, il a mené à bien des suivis qui nécessitaient parfois plus d'une année scolaire précédemment.

Quel soulagement ! Malheureusement, l'attribution des périodes octroyées à cet effet n'a pas été reconduite.

### **Le directeur de l'école**

Je suis le directeur de l'école dont proviennent les témoignages précédents. Je pense qu'ils sont suffisamment éloquents. L'assistant social qui a œuvré durant trois mois dans l'établissement a manifesté une énorme frustration à l'idée de devoir interrompre le travail de suivi qu'il a initié avec tant de familles dans le besoin. Durant son séjour à l'école, il déclarait régulièrement qu'il était impressionné par le désarroi social qu'il pouvait y observer. « Ici, chacune des familles mérite un accompagnement social » me disait-il parfois.

Habituellement, je tente de consacrer du temps à remplir des fonctions d'assistant social, car j'estime que c'est indispensable dans une école comme la mienne. Cependant, les résultats obtenus demeurent « à la marge », compte-tenu du manque de disponibilité, mais aussi de la limite de mes compétences par rapport à cette fonction par ailleurs protégée.

Aussi, je pose la question suivante : la lutte contre l'inégalité scolaire ne mérite-t-elle pas la mise en place de dispositifs efficaces de manière pérenne, plutôt que d'aménagements « sparadraps » ou autres projets-pilotes limités dans le temps ?



## Le véritable esprit critique ne se nourrit pas de valeurs ou de compétences, mais de savoirs !

Selon le site Éduscol<sup>4</sup>, géré par le Ministère de l'Éducation nationale, « *le développement de l'esprit critique est au centre de la mission assignée au système éducatif français* ». Mais qu'est-ce donc que l'esprit critique ?

Pour l'auteur de l'article cité, il serait à la fois « *un état d'esprit* » et « *une manière de procéder* ». L'état d'esprit en question comporterait six attitudes : l'écoute (s'intéresser à ce que pensent les autres, accepter le débat), la curiosité, l'autonomie (chercher à penser par soi-même), la lucidité (savoir ce que l'on sait et ce que l'on ignore) et la modestie (accepter de s'être trompé). Ces attitudes seraient à leur tour nourries par six pratiques : s'informer, évaluer l'information, distinguer dans cette information les faits et les interprétations, confronter les interprétations (pour prendre acte des débats) et enfin évaluer les interprétations (afin de distinguer les opinions des hypothèses et des faits validés par l'expérience).

La mission de l'École, en matière de formation à l'esprit critique, consisterait dès lors à exercer ces six pratiques afin d'encourager les six attitudes susmentionnées.

Il n'y a rien dans tout cela qui soit à rejeter. La question qui me taraude est plutôt : est-ce que cela suffit ? La capacité de formuler un jugement autonome et critique ne se nourrit-elle que de bonnes attitudes et de bonnes pratiques ?

Considérons le cas d'école qui nous est fourni aujourd'hui par la Covid 19 et les mesures sanitaires qu'elle entraîne. Un esprit critique ne devrait certes pas accepter d'emblée, comme des vérités incontestables, toute analyse ou information provenant des autorités et des médias qui leur sont fidèles. Mais il ne devrait pas non plus se laisser entraîner par le flot de thèses délirantes que l'on trouve parfois sur les réseaux sociaux. Il faut donc effectivement « s'informer », « distinguer les faits des interprétations », identifier « opinions, hypothèses et faits validés par l'expérience », etc. Mais ça n'est pas, me semble-t-il, qu'une question d'attitude ou de pratique. Il y a en effet une condition impérative pour que ces attitudes et pratiques soient efficaces, condition que passe étrangement sous silence le texte d'Éduscol : le savoir.

Comment se forger une opinion sur les vaccins, sans comprendre ce qu'est un virus, ce que sont l'ADN et l'ARN, ce qu'est un anticorps ? Comment évaluer la crédibilité d'affirmations appuyées sur des données chiffrées, relatives à l'efficacité ou à l'inefficacité du confinement, si l'on n'a pas appris à lire et à interpréter une statistique ? Comment comprendre les débats virulents sur la dangerosité de certaines dispositions comme le port du masque si l'on n'a jamais découvert ce qu'est une probabilité ? Comment résister aux comparaisons faciles entre la France et la Suède si l'on n'a pas d'idée des différences géographiques, démographiques ou culturelles entre ces pays ? Comment peut-on comprendre que des personnes pourtant saines d'esprit se laissent aller à des thèses dites « conspirationnistes », si l'on n'a pas appris, notamment par l'étude de l'histoire contemporaine, à quels mensonges les États sont parfois prêts lorsqu'il s'agit de protéger leur pouvoir ou leurs intérêts ? Et à quel point ils parviennent alors à embriquer les principaux médias. Enfin, comment espérer une attitude et une pratique respectueuses d'une démarche scientifique, si l'on n'a jamais — ou pas souvent — eu l'occasion de participer à la (dé-)(re-)construction d'un savoir théorique en s'appuyant sur une telle démarche.

Il se trouve que le savoir n'a pas bonne presse aujourd'hui dans le discours dominant sur l'éducation. Beaucoup affirment qu'à l'ère de l'internet, alors que chacun peut accéder en un clin d'oeil au contenu de bibliothèques et de médiathèques colossales, le rôle de l'école ne serait plus de transmettre du savoir,

---

<sup>4</sup> <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

mais d'apprendre à rechercher et à mobiliser des connaissances nouvelles en fonction de besoins changeants et imprévisibles. Telle est en tout cas la définition « moderne » de la compétence, que réclament les pouvoirs économiques lorsqu'ils se penchent sur les systèmes éducatifs. Mais pour celui qui pense l'École comme une instance émancipatrice, cette vision-là ne peut satisfaire. Le savoir ne se réduit en effet pas à une masse d'informations. Dans sa forme la plus élevée, celle qu'implique une citoyenneté critique, le savoir suppose un processus complexe d'abstraction et de conceptualisation que seule l'école peut apporter à tous. En cédant à la mode consistant à privilégier la compétence flexible sur le savoir solidement construit, ce n'est pas l'esprit critique que l'on promeut mais au contraire la capacité de s'adapter au changement sans velléité de résistance.

Promouvoir l'esprit critique à l'école, forger des citoyens capables de penser le monde avec leur propre tête et de participer à sa transformation, cela ne peut se réduire à l'inculcation de valeurs ou de comportements. Le véritable esprit critique, celui qui permet de s'affranchir des dogmes de la pensée dominante, ne se nourrit pas de valeurs mais de savoirs. C'est par l'étude des sciences que l'on acquiert le mode de pensée qui libère des préjugés. C'est par la connaissance de notre environnement géographique, technologique et socio-économique que l'on peut saisir les potentialités qui s'offrent à l'homme et prendre toute la mesure du gâchis actuel. C'est par l'histoire que l'on apprend comment se font et se défont les sociétés, que l'on perçoit la force et les conditions de l'action politique et sociale. C'est par la littérature, la philosophie et les arts que l'on apprend à préciser, à exprimer, à nuancer et à défendre sa pensée. Au contraire, l'absence de rigueur, les savoirs mal structurés, les compétences pratiques sans assise théorique, l'adaptabilité sans réflexion, ne conduisent l'homme qu'à renoncer à comprendre, à accepter tout sans s'interroger sur rien.

Nico Hirtt



## « Islamo-gauchisme » : la droite française attaque frontalement le monde académique

Tollé dans le monde académique français. En octobre 2020, le concept foireux d'« islamogauchisme » avait fait un retour remarqué dans le débat qui avait suivi l'assassinat du professeur d'histoire Samuel Paty. A l'époque, c'était le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, qui avait profité des circonstances pour pointer du doigt une supposée responsabilité de l'université. Mi-février 2021, sa collègue Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, en remettait une couche, en annonçant son intention de demander au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) un « *bilan de l'ensemble des recherches qui se déroulent en France* », dans le but de démasquer les chercheurs qui utilisent leur position « *pour porter des idées radicales ou pour porter des idées militantes.* »

Intention immédiatement contestée par le CNRS : « *La polémique actuelle autour de l'isla-mo-gauchisme, et l'exploitation politique qui en est faite, est emblématique d'une regrettable instrumentalisation de la science.* »

La Conférence des présidents d'universités se montrait plus virulente encore, disant « *sa stupeur face à une nouvelle polémique stérile sur le sujet de l'isla-mo-gauchisme à l'université* », les présidents appelant froidement leur ministre de tutelle à « *élever le débat* » : « *Si le gouvernement a besoin d'analyses, de contradictions, de discours scientifiques étayés pour l'aider à sortir des représentations caricaturales et des arguties de café du commerce, les universités se tiennent à sa disposition. Le débat politique n'est par principe pas un débat scientifique : il ne doit pas pour autant conduire à raconter n'importe quoi.* »

N'importe quoi, le mot est lâché. Car il faut le répéter avec force, le concept d'isla-mo-gauchisme ne correspond à rien de sérieux. Le CNRS estime qu'il ne s'agit que d'un « *slogan politique utilisé dans le débat public* » qui « *ne correspond à aucune réalité scientifique. Ce terme aux contours mal définis, fait l'objet de nombreuses prises de position publiques, tribunes ou pétitions, souvent passionnées.* » C'est « *une pseudo-notion dont on chercherait en vain un*

*commencement de définition scientifique, et qu'il conviendrait de laisser, sinon aux animateurs de Cnews, plus largement, à l'extrême droite qui l'a popularisé », disent encore les présidents d'universités. « Utiliser leurs mots, c'est faire le lit des traditionnels procureurs prompts à condamner par principe les universitaires et les universités. »*

Comment interpréter les sorties des deux ministres ?

Dans sa folle course à un duel avec Marine Le Pen en 2022, la Macronie ne retient plus ses coups contre une gauche qu'elle calomnie et accuse d'être complice du terrorisme islamiste.

Il s'agit de cibler notamment la recherche dans des domaines nouveaux et féconds, qui déconstruisent les idéologies de droite-extrême et d'extrême-droite. Le CNRS l'a bien compris, qui condamne « les tentatives de délégitimation de différents champs de la recherche, comme les études post-coloniales, les études intersectionnelles ou les travaux sur le terme de 'race', ou tout autre champ de la connaissance. »

Le président de Sorbonne université estime que le gouvernement « drague l'opinion dans des endroits assez nauséabonds ». Et le chercheur en science politique Samuel Hayat ajoute que le concept d'islamo-gauchisme est un « épouvantail créé pour unir celles et ceux qui veulent stigmatiser les musulmans, s'opposer à la gauche et délégitimer les sciences sociales ».



François Burgat, islamologue et politologue français, directeur émérite de recherche au CNRS depuis 2016, et chercheur à l'Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (IREMAM), fait partie de ces chercheurs taxés d'islamo-gauchisme. Il nous éclaire sur la stratégie de certains de ses collègues : « La nouveauté ce n'est pas qu'il se produise un différend, banal, dans l'enceinte académique. C'est d'abord le fait que certains collègues, au demeurant très minoritaires, entendent s'abstraire des règles traditionnelles – paritaires – d'évaluation de la recherche et imposer leurs vues en faisant régler ce différend par voie administrative unilatérale. C'est ensuite le fait que cette vision des choses soit puissamment relayée non point seulement par le mainstream médiatique mais, bien plus gravement, que le gouvernement l'adopte sans la moindre distance critique. Dans ce contexte, les propos de la ministre de la Recherche font véritablement déborder le vase. »

L'indignation est telle que 600 universitaires et chercheurs demandent « avec force la démission de Frédérique Vidal ». « Si le propos manque de cohérence, l'intention est dévastatrice : il s'agit de diffamer une profession et toute une communauté à laquelle, en tant qu'universitaire, Frédérique Vidal appartient pourtant, et qu'il lui appartient, en tant que ministre, de protéger », écrivent-ils. Dénonçant une « chasse aux sorcières » et une attaque contre les libertés académiques, ils déplorent « l'indigence » d'une ministre qui « ânonne le répertoire de l'extrême droite sur un "islamo-gauchisme" imaginaire ». « Ce qui entrave notre travail, c'est le sous-financement chronique des universités, le manque de recrutements pérennes, la pauvreté endémique des laboratoires, le mépris des gouvernements successifs », ajoutent-ils.

Un mépris d'autant plus insupportable en ces temps de crise qui voient bon nombre d'étudiants décrocher.

(MJ et PhS, sources : RTBF info et l'Humanité)



## Urgence : lutter contre la précarité étudiante

Place des Martyrs à Bruxelles. Tout un symbole. C'est là, en effet, que la Fédération des étudiants francophones (FEF) a convié la presse le vendredi 19 février dernier pour lancer un plan de lutte contre la précarité étudiante.

En gestation depuis deux ans, construit avec les étudiants via une large consultation (5400 étudiants y ont participé), ce plan met en avant plusieurs revendications, parfois anciennes.

Mener à bien des études supérieures, ça coûte cher, très cher !

Le minerval, gratuit pour les boursiers, s'élève à 374€ pour les étudiants dont la famille peut justifier des moyens limités, et à 835€ pour les autres. A quoi il faut ajouter les supports de cours obligatoires (livres et matériel technique ou artistique). Ça, c'est pour le coût direct des études. Mais il y a tout le reste : pour les étudiants qui ne peuvent étudier en restant chez leurs parents, on sait que le marché immobilier - et donc le prix des locations - est très tendu aux abords des campus universitaires et des hautes écoles. Pour ceux qui ne kotent pas, il faut compter les frais de transport.

Le nombre important d'étudiants devant les épiceries solidaires indique que certains doivent désormais choisir entre étudier ou manger. La FEF avance le chiffre de 80 000 étudiants en difficulté financière.

C'est pourquoi la Fédération se lance dans un combat qu'elle sait long et difficile : réduction des droits d'inscription, gratuité du matériel de cours, aides au logement, majoration des allocations d'étude, élargissement des critères pour en bénéficier, liberté du choix des études pour les étudiants bénéficiant du RIS (revenu d'intégration sociale), liberté de réorientation sans perte de droits, possibilité de travailler sans que le RIS ne soit diminué, encadrement des prix des loyers, application obligatoire du bail étudiant, création de nouveaux logements publics, gratuité des transports en commun pour tous les étudiants sans limite d'âge, augmentation de l'offre de transports publics, création dans chaque établissement d'une restauration publique proposant des plats à très bas prix, distribution gratuite de protections hygiéniques, service gratuit de consultation psycho-médicale, etc.

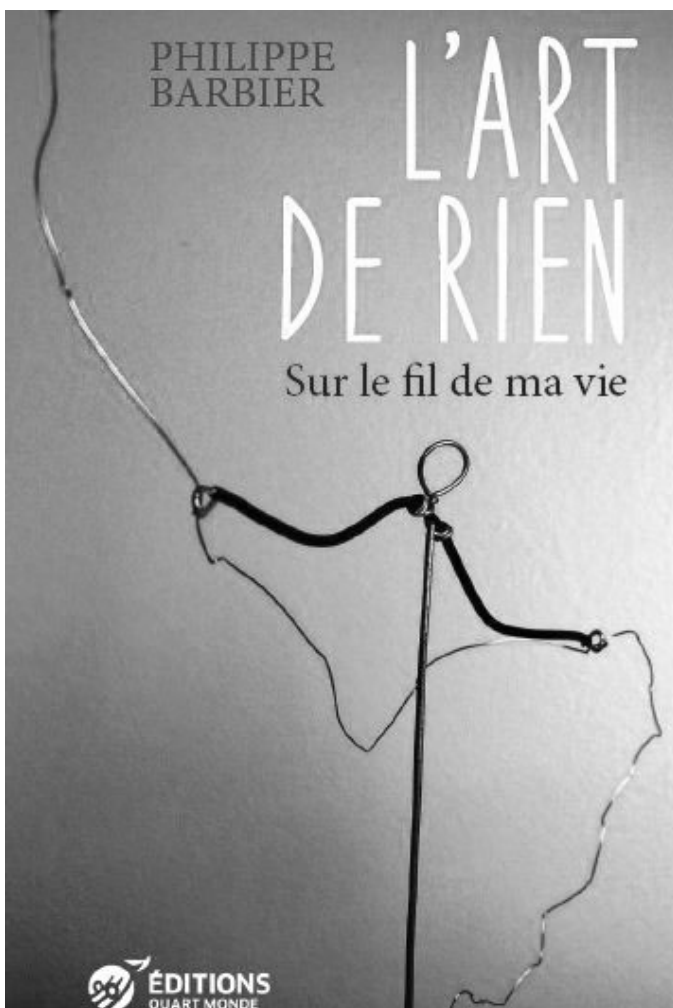
« *Le droit étudiant, il ne se donne pas, il s'arrache* » a conclu, place des Martyrs, la présidente de la FEF, Chems Mabrouk.

Le plan, dans son intégralité, est disponible sur le site de la FEF : <https://fef.be/2021/02/22/plan-de-lutte-contre-la-precarite/>

PhS (source : RTBF info)



**Philippe Barbier, *L'art de rien.*  
*Sur le fil de ma vie*  
Editions Quart Monde 2020**



Michèle Vleminckx, abonnée à notre journal et membre du Groupe Ecole au sein du mouvement ATD Quart Monde, recommande cette autobiographie à notre attention. Son auteur témoigne notamment d'intolérables humiliations subies à l'école.

« Enfant maltraité par sa famille, ballotté d'institutions en foyers, Philippe Barbier grandit dans la solitude, la violence, les humiliations. Dans cet univers à l'équilibre fragile, il cherche très vite à rétablir le sien, à préserver une certaine harmonie. Ainsi, à sa manière, en suivant son instinct, par la débrouille et la créativité, il parvient à se construire pas à pas.

A plus de cinquante ans, devenu volontaire d'ATD Quart Monde et sculpteur, Philippe Barbier raconte comment il a trouvé une forme de résilience à travers son engagement et son art. « *J'ai réalisé une sculpture : un individu en équilibre tenant entre les mains un fil représentant des nœuds dénoués depuis l'enfance, les obstacles que j'ai traversés et dépassés dans la vie, et qui me rendent à chaque fois un peu plus fort. ...* »

En revenant sur son histoire, il livre un formidable message d'espérance et une réflexion unique sur la différence, le regard de l'autre, le processus créatif et finalement l'humain en chacun de nous. »





## Jean-Louis Siroux Qu'ils se servent de leurs armes. Le traitement médiatique des Gilets jaunes

Au tournant des années 2018 et 2019, le mouvement des Gilets jaunes a alimenté de vifs espoirs d'émancipation. Au-delà de ses indéniabiles contradictions, il a eu le mérite d'être une période d'intense socialisation politique pour des citoyen-ne-s jusque là peu organisé-es. D'autres n'y auront vu que l'image inquiétante d'une horde de sauvages menaçant la République. Un tel clivage aura soulevé avec acuité des questions qui nous intéressent au plus haut point. Qu'est-ce que la « démocratie » ? Qu'est-ce que le « peuple » ? Qu'est-ce que la « violence » ? Qu'est-ce que la « vérité » ?

Passablement irrité par la manière dont les médias dominants traitaient ce mouvement, le sociologue Jean-Louis Siroux nous livre sur cette séquence de l'histoire sociale française un ou-

vrage à mi-chemin entre l'essai (pour la liberté qu'il y prend) et le travail académique (pour la rigueur qu'il s'y impose). Aussi lisible que solide, dialectique et fin, agrémenté d'une bonne dose d'ironie du meilleur aloi, voilà un exercice d'esprit critique comme on les aime !

Parmi le florilège de citations épinglées et analysées par Jean-Louis Siroux, il y a cette sortie de Luc Ferry : « *Qu'ils se servent de leurs armes une bonne fois, écoutez ça suffit ! [...] Ces espèces de nervis, ces espèces de salopards d'extrême droite ou d'extrême gauche ou des quartiers qui viennent taper du policier, ça suffit [...] On a, je crois, la quatrième armée du monde. Elle est capable de mettre fin à ces saloperies. Il faut dire les choses comme elles sont.* ». De la part d'un philosophe et ancien ministre de l'Éducation nationale, voilà qui en dit long sur la brutalité des réactions qu'a suscitées le mouvement des Gilets jaunes.

On le sait : quand un conflit social monte dans les tours, le débat public peut se polariser de manière démesurée. Au début du mouvement, quand les manifestants se rassemblaient sur les ronds-points et semblaient s'en tenir à un discours anti-taxes somme toute assez consensuel, la couverture mé-

diatique était plutôt bienveillante. Tant que les « petites gens » restaient à leur place d'individus souffrants, tant qu'ils pouvaient provoquer de l'émotion sans faire de vague, on leur tendait volontiers le micro... Mais quand le mouvement s'est prolongé, quand il s'est montré de plus en plus résolu, quand il a manifesté l'envie de remettre en cause les structures sociales, le ton des commentateurs a radicalement changé.

### Une question de légitimité

Jean-Louis Siroux formule une hypothèse, qui lui sert de fil rouge : « *la vigueur avec laquelle s'est vu disqualifier le mouvement des Gilets jaunes dans l'espace public constitue un bon indicateur de sa capacité à heurter la légitimité de l'ordre social existant.* » Légitimité : le mot-clé de cette lecture est lâché. En quoi ce mouvement d'un nouveau genre, très large, exprimant une colère populaire ancrée très profondément, a-t-il paru illégitime à certains ? Et comment s'est opérée la disqualification dont il a fait l'objet ?

Devant les propos outranciers d'un Ferry et de tant d'autres, l'auteur affirme à raison qu'il nous faut analyser aussi précisément que possible les conceptions de la « démocratie », du « peuple », de la « violence » ou encore de la « vérité » qui se sont affrontées à l'époque. Ce à quoi il s'emploie tout au long de ces quelque 150 pages passionnantes, nous livrant de précieuses armes conceptuelles, nous aidant à y voir plus clair dans toutes ces notions.

Après une introduction théorique sur les différentes déclinaisons de la démocratie (égalitaire ou capacitaire, directe ou représentative, etc.), sur l'état du champ médiatique (local ou national, centrifuge ou centripète), et - souci méticuleux d'honnêteté intellectuelle - sur les affects du sociologue, il s'intéresse aux motifs qui conduisirent à juger légitime, ou non, le mouvement (« portrait du Gilet jaune en acteur politique » : qui étaient-ils, que représentaient-ils ?), ses revendications (« les Gilets jaunes demandent-ils la lune ? ») et ses formes de contestation sociale (très intéressant chapitre consacré aux biais du « prisme de la violence »).

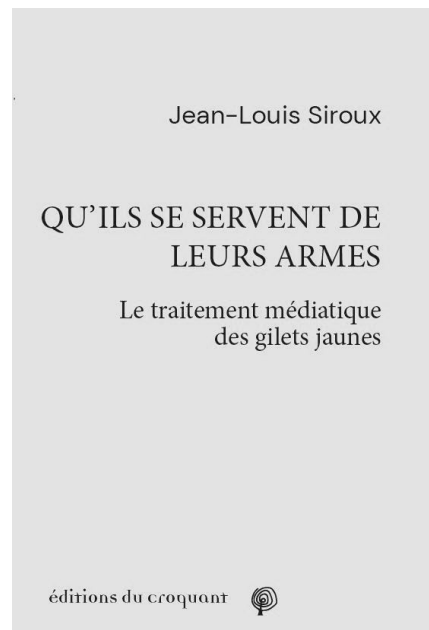
Le régime de la démocratie de marché, une caste de professionnels de la politique servant essentiellement les intérêts du monde de l'argent, incarné avec morgue par un président détesté, aura été vigoureusement secoué. Se sentant vaciller, il aura

soutenu inconditionnellement ses forces de l'ordre. Et les médias mainstream auront joué leur rôle de chiens de garde du système, en donnant des leçons de « démocratie » à une « populace » qui avait eu l'outrecuidance de se mettre en mouvement.

A cette représentation élitiste de la « démocratie » (votez, puis laissez faire le boulot par « ceux qui savent »), Jean-Louis Siroux oppose une vision dynamique. La souveraineté populaire ne peut s'exercer qu'à travers un processus de délibération collective. La démocratie est inévitablement instable, exigeante. Parce que le conflit est consubstantiel à l'existence des sociétés humaines. Sa vision rejoint la nôtre, quand nous militons pour la démocratisation de l'enseignement, condition sine qua non d'une citoyenneté à part entière pour tous.

PhS

**Jean-Louis SIROUX, *Qu'ils se servent de leurs armes. Le traitement médiatique des Gilets jaunes*, Editions du croquant, 2020, 164 p., 12 €**





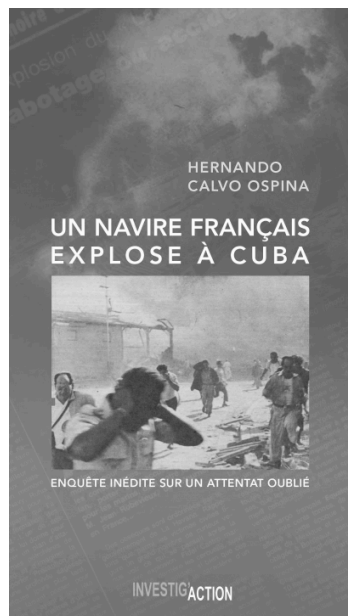
**Hernando Calvo Ospina, *Un navire français explose à Cuba. Enquête inédite sur un attentat oublié*, Editions Investig'Action, 2021**

Ce vendredi 4 mars 1960, le cargo français La Coubre accoste à La Havane. À son bord, des marchandises pour plusieurs pays, ainsi que des armes belges, chargées à Anvers et destinées à la révolution cubaine.

Soudain, en plein déchargement, une terrible explosion ravage le bateau. Horreur totale, fragments de métal et de corps projetés en tous sens. Les secours arrivent. Fidel Castro et d'autres dirigeants se précipitent sur les lieux. Presque en même temps qu'une deuxième explosion, pire que la première. Plus de 70 morts, dont 6 marins français. Le lendemain, Fidel Castro, aux côtés de Che Guevara, affirme que c'est une bombe qui n'a pas été placée à Cuba.

Hernando Calvo Ospina a obtenu les dossiers interdits au public depuis 60 ans. Il a recueilli des témoignages inédits des survivants. Son enquête, digne d'un polar, permet au lecteur d'élucider une grande énigme.

Hernando Calvo Ospina, Auteur de nombreux livres dont *Rhum Bacardi* (CIA, Cuba et mondialisation), et de nombreux articles (principalement au Monde Diplomatique). Fiché dans la No Fly List du gouvernement US. Colombien réfugié à Paris, la France lui a refusé la nationalité, le jugeant «trop proche» de la révolution cubaine.



**Interdit d'interdire, à voir absolument : Frédéric Taddeï interroge Michel Collon sur son enquête consacrée à la crise covid**

<https://francais.rt.com/magazines/interdit-d-interdire/82423-culture-numero-175-covid-19-lenquete-michel-collon>

Comment en est-on arrivé là ? Tout était annoncé depuis 2003, mais les gouvernements n'ont rien préparé. Début 2020, pourquoi ont-ils perdu deux mois avant de réagir ? Masques, tests, vaccins, lits d'hôpitaux et stratégies : qui est responsable ?

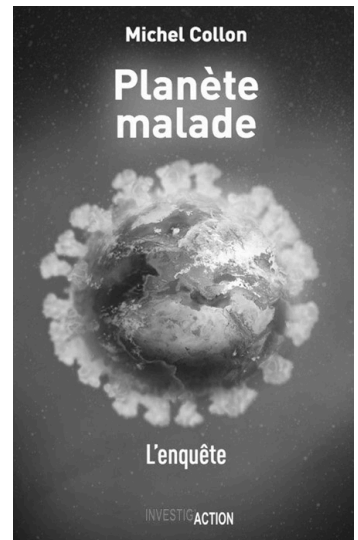
Michel Collon a mené une enquête approfondie. D'abord en invitant à son émission « Michel Midi » (trois millions d'internautes atteints) ceux que l'info officielle laissait de côté. Puis, en investiguant les zones d'ombre, aidé par un vaste réseau international : infirmiers, médecins, scientifiques, économistes, écologistes, témoins locaux...

Ce livre démontre qu'on aurait pu protéger tous les citoyens de ce traumatisme, éviter 80 à 90 % des décès et maintenir les économies actives. Aujourd'hui, l'humanité se demande comment elle doit continuer à vivre. À tous se posent les mêmes questions :

1. Comment certains pays s'en sont-ils mieux sortis ?
2. Qui a affaibli nos soins de santé ?
3. Le Big Pharma nous protège-t-il ?
4. 40 années de néolibéralisme : quel bilan ?
5. Quelle économie, quelle écologie nous faut-il ?
6. Se faire la guerre ou coopérer ?
7. Avons-nous été bien informés ?

Proposant *7 leçons du Covid*, Collon souligne ce qui doit absolument changer. Car les scientifiques nous mettent en garde : d'autres pandémies menacent.

**Michel Collon, *Planète Malade. 7 leçons du Covid* Investig'Action, 2020**



# LA CITATION

**« Faire la classe à la maison, ça n'existe pas : c'est un slogan, de la propagande, du marketing. La classe, c'est à l'école. Si on a inventé l'école, si on paie des impôts pour qu'elle existe, c'est qu'il y a une raison !**

**L'enseignement, ce sont des connaissances, des savoir-faire, du professionnalisme, des méthodes à maîtriser et utiliser. Si on dit que tout se vaut, que ce qu'on fait en classe, on peut le faire à la maison, on commence à détruire le sens et la place de l'école dans la société, dans la démocratie. »**

Rodrigo ARENAS, de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE),  
interviewé dans l'Humanité, le 8 octobre 2020.

