

# APED

# L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°89 • mars 2022 • 3 euros

Types de la Rue



## DOSSIER MARKETING SCOLAIRE

Pourquoi les écoles  
doivent-elles  
bonimenter ?

Le Savon à détacher

*Boisvert*

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

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

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

## Ecole démocratique n° 89

- 3 L'édito
- 4 Marketing des écoles : de quels montants parle-t-on ?
- 5 Derrière les slogans, une idéologie...
- 8 En finir avec les mystifications du marché scolaire
- 15 Interdire la publicité pour les écoles
- 16 Un nouveau décret « inscriptions »
- 18 L'image
- 20 Surveiller et punir les écoles. Une solution efficace pour plus d'égalité scolaire ?
- 26 « Caoutchouc rouge, rouge coltan », un petit bijou d'animation sur le Congo
- 28 Coups de gueule
- 30 Coups de coeur
- 32 La citation



# L' EDITO

*Le 10 février dernier, dix mille enseignants manifestaient leur colère dans les rues de Bruxelles. Une première depuis Liège en 2011 ! Le mouvement se poursuit, avec l'étape de Mons, ce 29 mars. Si la gestion du covid a contribué à faire déborder le vase, les causes du ras-le-bol sont anciennes et bien plus profondes. Pour qui sait écouter les plaintes des travailleurs de l'éducation, l'évolution libérale imprimée à l'enseignement y est pour beaucoup.*

*Ce numéro de l'Ecole démocratique vise à vous livrer des analyses qui aident à mieux appréhender et résister à deux aspects complémentaires de l'évolution du système scolaire.*

*« Le modèle de production et de financement public d'éducation dans le cadre d'une coordination de type hiérarchique ou bureaucratique a constitué longtemps un principe universel de régulation. Confrontés à des chocs, les systèmes éducatifs sont entrés dans l'ère des réformes qui s'inscrivent dans deux types d'intervention de l'Etat.*

*La première orientation suscite tout en les maîtrisant les mécanismes de marché. Les quasi-marchés de l'éducation mobilisés autour de la liberté de choix scolaire des parents et de la concurrence entre établissements en sont l'expression concrète.*

*La deuxième est constituée par une gestion des systèmes d'enseignement public par les résultats et les contrats. Cette démarche d'« accountability » recouvre des programmes consistant à proposer des standards et à rendre les établissements responsables de leurs performances. »*

*Comme le soulignent Jean-Michel Plassard et Nhu Tran Thi Thanh<sup>1</sup>, la nouvelle régulation libérale de l'école marche sur deux jambes, l'exacerbation du quasi-marché (dont le marketing scolaire est une conséquence) et les politiques d'accountability.*

*Quasi-marché ? Est-il normal que les écoles soient obligées de faire le boniment devant des parents et des enfants considérés comme des clients potentiels ? D'où vient cette idée d'organiser l'enseignement en quasi-marché ? Quels montants et quelle énergie sont consacrés au marketing scolaire ? Quelle idéologie s'exprime à travers le discours publicitaire des établissements ? Le décret Inscriptions nouveau va-t-il changer la donne ? Une autre Ecole est-elle possible ? Et comment ? Voilà l'objet de notre dossier inédit.*

*Accountability ? Surveiller et punir les écoles, un des aspects du Pacte d'Excellence, heurte manifestement les travailleurs de l'éducation. Est-ce une solution efficace pour aller vers plus d'égalité scolaire ? Nous vous livrons à ce sujet l'article de notre nouvelle présidente, Cécile Gorré.*

*Bonne lecture !*

Philippe Schmetz

---

<sup>1</sup> *Pilotage et gouvernance des systèmes éducatifs*, dans la Revue française d'économie 2010/3 (Volume XXV)

## Marketing des écoles : de quels montants parle-t-on ?

**Les dépenses de marketing des écoles relèvent du tabou. Peu d'établissements se montrent volontiers transparents à ce sujet. On dispose cependant de quelques indications pour évaluer ce que coûtent les folders, les courriers, les encarts et autres publiereportages dans la presse, les journées portes ouvertes, les sites web, les affiches, les passages en radio...**

### Une enquête de la CSC

En 2014, la CSC-Enseignement publiait les résultats d'un coup de sonde mené auprès de ses délégués. Ainsi, une trentaine d'écoles de différentes tailles et des différents réseaux avaient-elles été auscultées. On s'en doutait un peu, l'objectif des campagnes publicitaires est bien d'attirer les élèves. Pour ce faire, les écoles la jouent plutôt à « chacun pour soi », la plupart des initiatives vantant en effet un seul établissement, même si l'on rencontre quelques campagnes groupées (souvent des écoles d'un même PO, toujours d'un même réseau). Au niveau du contenu, le syndicat notait le manque de concertation : pouvoirs organisateurs et directions préfèrent définir tout seuls les arguments de vente. Les budgets alloués s'élevaient en moyenne à 10 euros par élève, avec des écarts considérables entre établissements, évidemment. Ce montant, reporté à l'époque à l'ensemble de la population scolaire en FWB, représentait 10 millions d'euros, soit 1,5 % de la subvention annuelle.

### Des chiffres en deçà de la réalité

Huit ans plus tard, inflation aidant, nous pouvons faire l'hypothèse d'une hausse de ces montants. De même, il est plus que vraisemblable que des dépenses publicitaires se cachent dans d'autres postes budgétaires, comme les photocopies, certains projets pédagogiques à dimension publique - pièce de théâtre, jogging ... -, les budgets de périodiques communaux et provinciaux, etc.

En 2019, une Ville comme Liège consacrait 180 000 euros à la publicité de son réseau d'écoles. En regard du nombre d'élèves qui les fréquentent, on se situe bien aux alentours des 10 euros par élève. Rien de démesuré, donc. N'empêche, avec 180 000 euros, on pourrait en faire, des choses plus intéressantes pédagogiquement et socialement parlant, non ?

### Il y a les budgets alloués... et le montant incalculable des heures de bénévolat des membres du personnel

Faites le test en pensant à votre propre école. Combien de collègues consacrent quel temps de travail à la communication, à la valorisation de l'image de l'établissement, de mille et une manières : reportages sur les excursions et autres voyages, prestations lors de soirées « d'information » et autres journées portes ouvertes, stands tenus dans des « salons de l'enseignement », etc. ? Quelle somme pèseraient ces prestations professionnelles si elles n'étaient « bénévoles », soutenues par le chantage à l'emploi.

Toute cette énergie dépensée ne servirait-elle pas mieux les enfants si elle était concentrée sur les missions d'éducation ? Pour nous, poser la question est déjà y répondre.



## Derrière les slogans, une idéologie...

Par Philippe Schmetz

**Les slogans choisis par les pouvoirs organisateurs (PO) et les directions d'établissements pour attirer de nouveaux élèves spéculent sur ce que sont supposés attendre d'une école parents et enfants. Ils en disent long sur la représentation que se font les PO de la société et des fonctions assignées à l'École. Un peu comme un échantillon de l'air du temps. Voici un petit aperçu des arguments glanés sur les pages d'accueil des sites web des écoles secondaires des différents réseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles...**

### Chacun-e pour soi

Une première constatation : quand les écoles se vendent, c'est le singulier qui l'emporte. Pronoms et déterminants sont là pour le signifier : l'éducation est conçue comme un parcours individuel. Et la société comme la juxtaposition d'individus.

- « Une école pour être **quelqu'un** »
- « L'école qui réalise **ton** projet de vie »
- « Construis **ton** avenir et prépare-**toi** à le vivre ! »
- « L'école du dépassement pour **chacun** »
- « Une école qualifiante qui répond à **tes** attentes »
- « Une école où **j'**existe »
- « **Mon** école fait **ma** différence »

### L'école, source de distinction

On ne le sait que trop bien, le marché scolaire est stratifié en différentes couches sociales. Les écoles d'élite, qui visent prioritairement un public aisé se préparant aux plus hautes études et aux places privilégiées de la société, aiment envoyer des signaux de distinction<sup>1</sup> à leurs clients potentiels. L'usage du latin, par exemple, la référence à la tradition et à ses valeurs supposées...

- « **Age quod agis** » : « fais bien ce que tu fais »
- « Cultiver **la tradition**, préparer l'avenir (**anno 1802**) »
- « **Qualité - Respect**. Le bon départ pour la vie »

- « **Excellence**, engagement, optimisme »
- « Un Athénée **prestigieux** amenant les élèves vers la réussite »

### Une grande tolérance pour la ségrégation

Dans la petite musique publicitaire des écoles, sous une mélodie de bonnes intentions humanistes, il y a comme une ligne de basse tellement agréable aux oreilles des capitalistes, dont le club, l'OCDE, disait : « Tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la "nouvelle économie". En fait, la plupart ne le feront pas, de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin. »<sup>2</sup> Cette acceptation du développement séparé, de la ségrégation, que l'on sait essentiellement sociale, transparaît derrière les formules euphémistiques...

- « Avec chacun au plus loin »
- « Fleuris là où tu es semé »
- « L'école des talents multiples »
- « Une promesse d'avenir quelque soit le chemin dans le secondaire »
- « Une école, plusieurs chemins de formation »
- « L'alternance, ta réussite autrement »
- « Amener chaque élève à son meilleur niveau en fonction de ses aptitudes, de sa motivation et de son projet de vie »

### L'école au service du marché du travail

Des quatre objectifs généraux du décret Missions<sup>3</sup>, il y en a un - et encore, traduit de manière fort réductrice - qui éclipse tous les autres : c'est l'accès au monde du travail. Avec une culture bien ancrée des parcours différenciés (qui mèneront à des destins sociaux matériellement très inégaux).

- « Une formation, un métier, un avenir »
- « Offre-toi la possibilité de faire le métier qui te plaît »
- « Un enseignement général, technique et professionnel qui ouvre la voie à des métiers d'avenir »
- « Une école, plusieurs chemins de formation »
- « Des métiers d'avenir, une école à vivre »
- « Ouvrez les portes de votre avenir ! »
- « L'avenir est dans nos classes »
- « Choisis ton métier ! »
- « Notre challenge : votre avenir »
- « Devenir quelqu'un... de qualifié »

<sup>1</sup> Au sens où le sociologue Bourdieu l'entendait, dans son ouvrage de référence, La Distinction. Critique sociale du jugement (1979)

<sup>2</sup> OCDE

<sup>3</sup> Pour rappel, en gros : 1/ développement personnel, 2/ trouver une place dans la vie économique, sociale et culturelle, 3/ devenir un citoyen et 4/ émancipation sociale. CFWB 1997

Sont souvent mis en avant les atouts supposés favoriser la réussite professionnelle future des enfants : les langues et le numérique.

« *Immersion précoce Néerlandais Anglais* »

« *Une école 2.0* »

« *Un e-bagage pour l'avenir* »

La prose publicitaire des écoles véhicule parfois de grossières contre-vérités, lourdes de connotations sociales. Certains établissements n'hésitent pas à mentir éhontément.

« *Un diplôme = un emploi* »

« *L'enseignement qualifiant... générateur d'emploi !* »

« *De vrais techniciens pour un avenir certain* »

« *L'alternance a du sens* »

C'est oublier un peu vite que ce n'est pas l'enseignement qui crée ou détruit l'emploi. Pour s'en convaincre, un petit exercice mental doit suffire : imaginez qu'en cette année 2022, l'Esprit Saint se matérialise et que tous les élèves, sans exception, réussissent avec brio leurs études, il n'en resterait pas moins que tous ne trouveraient pas de CDI à la sortie de l'école, le manque d'emploi étant structurel (en Belgique, des centaines de milliers d'équivalents temps plein). Tout au plus parviendrait-on à combler quelques milliers d'emplois vacants (dont il faut encore évaluer la qualité)...

### **Le modèle, c'est l'entreprise privée**

Dans le même courant de pensée, ci et là s'expriment explicitement des références au modèle dominant, celui de l'entreprise privée.

« *Groupe scolaire certifié iso 14.001* »

« *À ....., j'entreprends, je réussis* »

« *De la maîtrise à l'innovation* »

### **Une société de la com'**

Autre trait de l'air du temps, qui se traduit dans la propagande scolaire : on n'est jamais dans le savoir ni dans l'information, on navigue en pleine communication creuse et superficielle.

« *Le bon choix !* »

« *Ouvrir une porte pour demain* »

« *Aujourd'hui... pour demain. Une école qui a une âme dans un cadre de caractère* »

« *Passeport pour la vie* »

### **De vœux pieux en euphémismes fumeux**

On notera dans le chef de quelques établissements l'étalage de bonnes intentions. Certains s'essayeront même à marier l'eau et le feu. Il est à parier que ces vœux pieux ne résisteront pas bien longtemps à la

réalité du système à la Belge, structuré par l'évaluation, la sélection, la relégation et la ségrégation... On aimerait aussi demander aux auteurs des slogans les plus nébuleux de définir précisément les termes qu'ils emploient.

« *Une école du coeur* »

« *S'épanouir et se former* »

« *Enseigner avec exigence, accueillir avec bienveillance* »

« *Accueil - Bienveillance - Responsabilisation - Solidarité* »

« *Tradition et modernité pour un enseignement ciblé sur l'avenir de votre enfant* »

« *Une école à taille humaine pour être(s) heureux* »

« *Un hectare au coeur de la ville pour un collège familial offrant un enseignement rigoureux et varié* »

« *Guide de l'école en 5 mots clés : aimer, espérer, accompagner, relever, grandir* »

« *Liberté, tolérance, culture* »

« *Elèves en liberté* »

« *Le plaisir d'apprendre au service de l'excellence* »

« *L'école du bien-être et de la diversité* »

« *Réussir autrement* »

« *Une école familiale* »

« *Accueil, respect, épanouissement* »

« *Accueil et envol* », « *Racines et envol* »

« *Nos valeurs : bienveillance, sens et rigueur des apprentissages, multiculturalité, accueil et respect du jeune dans son parcours de vie* »

« *La volonté partagée de la réussite* »

« *Une place pour tous, l'excellence pour chacun* »

« *L'école où il fait bon vivre* »

Parfois même, au détour du chemin, découvre-t-on des concepts pour le moins fumeux.

« *L'école des talents multiples* »

« *Pédagogie inversée* »

### **Quelle société démocratique ?**

L'Aped se bat pour que tous les jeunes acquièrent à l'école les savoirs qui donnent force pour comprendre le monde et participer à sa transformation. Pour nous, l'école doit prioritairement créer les conditions d'une citoyenneté critique pour tous.

Dans leur publicité, certains établissements veillent bien à articuler l'individu et le collectif. Ils semblent considérer l'élève comme faisant partie d'une société. Mais au mieux est-il question d'une socialisation dans des valeurs universelles fort consensuelles (vivre-ensemble, bienveillance, etc.) On reste dans un humanisme aux contours flous, un projet de société indéfini.



*« Apprendre à l'élève à se situer aujourd'hui pour construire demain »*

*« Ensemble pour progresser »*

*« Une école de proximité aux valeurs universelles »*

*« Humanisme et savoir »*

*« Une école pour tous et pour demain »*

*« Ensemble, une étoile pour chacun »*

*« Apprendre à l'élève à se situer aujourd'hui pour construire demain »*

*« L'école, c'est le creuset où s'élabore l'avenir d'une génération »*

Comprendre le monde pour le changer ? Cette ambition, avec une dose affirmée d'esprit critique, aucun PO ne juge judicieux de s'en revendiquer !

## En finir avec les mystifications du marché scolaire

Par Olivier Mottint

**Ecoles contraintes de garnir leur vitrine d'offres « tape-à-l'œil »<sup>4</sup> (cf. « *Derrière les slogans, une idéologie...* ») plutôt que de se centrer sur leur mission pédagogique, marketing éhonté entraînant une gabegie de moyens financiers et humains (cf. « *De quels montants parle-t-on ?* »), angoisse de parents soucieux d'obtenir le précieux sésame pour une « bonne école », enseignants temporaires suspendus à l'annonce du capital-périodes qui déterminera de quoi leur avenir sera fait, ixième réforme cosmétique du décret *Inscriptions* qui ne changera pas grand-chose à l'affaire ; le marché scolaire exhibe en cette saison ses atours peu ragoutants. L'occasion de revenir à ses fondements idéologiques, à ses promesses non-tenues et à ses funestes conséquences.**

### L'Évangile du « chèque-éducation » selon Milton Friedman

A côté des politiques d'*accountability* (cf. « *Surveiller et punir les écoles* » dans ce même numéro), l'exacerbation des mécanismes de marché constitue le second bras armé du libéralisme scolaire en matière de « gouvernance » des systèmes éducatifs (Plassard & Tran, 2010 ; Vandenberghe, 2001). Voici tout juste 60 ans, Milton Friedman (1962), l'un des prophètes du libéralisme contemporain, délivrait ainsi la bonne parole en promouvant l'instauration du « chèque-éducation » (*school voucher*). Pour améliorer les systèmes éducatifs, écrivait-il, il convient de « *combinaison écoles privées et écoles publiques : les parents qui choisiraient d'envoyer leurs enfants dans une école privée recevraient une somme égale au coût estimé de l'instruction d'un enfant dans une école publique* » (Friedman, 2010, p. 162)<sup>5</sup>. Il s'agirait ensuite pour les établissements scolaires de se disputer les élèves, chacun d'entre

eux étant synonyme de rentrée financière, d'engagement d'enseignants voire de profit dans le cas où les écoles seraient la propriété d'entreprises marchandes. Le rôle-clé des parents-clients consiste à « voter avec leurs pieds », c'est-à-dire à choisir un établissement scolaire en fonction de leurs intérêts égoïstes. Si Friedman chantait les louanges du libre marché scolaire, c'est donc qu'il en attendait d'abord les prodiges de la main invisible, de la même manière qu'un fidèle escompte l'intervention salutaire du Saint-Esprit : le marché scolaire « *permettrait à la concurrence de prendre son essor. Le développement et l'amélioration de toutes les écoles seraient ainsi stimulés.* » (Friedman, 2010, p. 162). Transformer l'enseignement en un marché permettrait par ailleurs d'assurer la diversification de l'offre d'enseignement, de manière à rencontrer les préférences individuelles des parents-consommateurs d'éducation. « *L'introduction de la concurrence ferait beaucoup pour promouvoir une saine variété d'écoles* », explique Friedman (2010, p. 162), ajoutant ensuite que « *le marché permet à chacun de satisfaire ses propres goûts (...), alors que le processus politique impose la conformité* » (Friedman, 2010, p. 164).

### Chubb et Moe, bons apôtres de la « parentocratie »

C'est à deux apôtres de Friedman, John Chubb et Terry Moe, que l'on doit la Bible en matière de marché scolaire, parue en 1990. Dans *Politics, Markets and America's Schools*, Chubb et Moe révèlent au monde que la médiocrité des systèmes éducatifs américains<sup>6</sup> trouve son origine dans le fait qu'ils sont organisés et contrôlés par les gouvernements et institutions des Etats ; toute réforme initiée et dirigée par les institutions ne fait dès lors que persévérer dans ce péché originel. Il faut donc en finir avec le « *monopole d'Etat* » en termes d'enseignement, et même démanteler la gestion publique des systèmes éducatifs pour « *libérer les écoles du contrôle démocratique direct* » (Chubb & Moe, 1990b). Les pouvoirs publics doivent dorénavant se borner à définir des « standards éducatifs » pour encadrer les établissements scolaires. Au pro-

<sup>4</sup> Les voyages scolaires exotiques, la mise en œuvre d'une pédagogie numérique ou de l'immersion linguistique, etc. répondent parfois davantage à une volonté d'attirer le chaland qu'ils ne s'intègrent dans une perspective pédagogique.

<sup>5</sup> Dans les faits, le chèque-éducation n'est, dans la quasi-totalité des cas, pas remis directement aux parents, mais transposé en un système de financement des établissements proportionnel au nombre d'élèves inscrits (comme c'est le cas en Belgique).

<sup>6</sup> L'emploi du pluriel se justifie ici par le fait que l'enseignement est une compétence fédérale aux Etats-Unis.



gramme de cet agenda néolibéral donc : décentralisation, déréglementation, développement de l'autonomie des écoles, de telle sorte que les systèmes éducatifs « reposent sur le contrôle indirect des écoles par les marchés et le choix parental » (Chubb & Moe, 1990a, p. 6). Ne craignant pas le péché d'orgueil, Chubb & Moe vont jusqu'à affirmer que « le choix est la panacée » (Chubb & Moe, 1990a, p. 4). En plus d'une hausse des performances scolaires moyennes des élèves et de la diversification de l'offre, les adorateurs du marché scolaire lui prêtent ainsi toutes sortes d'autres vertus. Le marché favoriserait l'efficacité, optimisant le rendement de chaque euro investi en matière d'éducation (Chubb & Moe, 1990b ; Friedman, 1962). Il stimulerait la flexibilité: libérées de la « gestion bureaucratique » des Etats et confiées à des managers exerçant un « leadership fort » (c'est-à-dire inspiré de l'entreprise privée...), les écoles autonomes seraient plus promptes à « s'adapter au changement » et aux demandes des parents et des entreprises (Chubb & Moe, 1990b ; Friedman & Friedman, 1979). Les conditions concurrentielles dans lesquelles sont plongés les établissements scolaires les encourageraient par ailleurs à l'« innovation », ce qui permettrait à l'école de « répondre aux attentes nées des nouveaux impératifs de l'économie mondiale » (Lubienski, 2009, p. 5). Objectifs moins avouables : la reconfiguration des systèmes éducatifs en marchés, ouvrant la porte à la privatisation de l'enseignement,

offrirait des opportunités de faire du profit à des sociétés de l'Edu-Business<sup>7</sup> et contribuerait, comme le montre Hatcher (2011), à « promouvoir un ordre culturel de droite en éducation ». Enfin, le marché scolaire constituerait une « extension de la démocratie » (Chubb & Moe, 1990b) en ce sens qu'il élargirait le choix théorique des parents ; on perçoit dans ce dernier argument la conception consumériste de la démocratie typique du registre néolibéral, puisque celle-ci se trouve ici réduite au simple fait de permettre au consommateur d'exercer son choix individuel. Endossant les principes du néolibéralisme — mimétisme avec le fonctionnement de l'entreprise privée, enseignement mis au service de la formation du « capital humain », ouverture du secteur public à la privatisation — l'idée de marché scolaire sera sans surprise soutenue par la Table Ronde Européenne des industriels (ERT), l'OCDE et la Commission Européenne (Hirtt, 2001).

Cette emphase mise sur le choix et la responsabilité des parents, que le sociologue britannique Phillip Brown (1990) nomme « parentocratie », constitue pour lui un « nouvel âge scolaire » qui tend à écraser toute velléité un tant soit peu égalisatrice en la matière. Les slogans de la parentocratie — vantant le « libre choix des parents », la « liberté individuelle » et la « diversité des écoles » — font office d'instruments rhétoriques légitimant l'abandon progressif de tout projet ambitieux en termes d'équité (Brown, 1990 ; Lowe, 1996). La promesse que l'on



---

<sup>7</sup> Voir à ce propos les articles fouillés d'Hatcher (2011) et Hirtt (2001).

fait aux familles est qu'elles auront davantage de contrôle sur la réussite scolaire de leurs enfants dès lors qu'on leur assurera la plus large liberté de choix. Là où toute politique authentiquement progressiste commence par arracher les biens et services essentiels — enseignement, santé, énergie, etc. — des griffes du marché pour s'assurer que tous puissent en bénéficier valablement, les néolibéraux ne réalisent l'équité qu'en octroyant à chacun un « bon de participation » au jeu du marché, chaque individu étant ensuite mis en responsabilité de jouer au mieux sa carte en vue de maximiser son gain... Les perdants ne pourront s'en prendre qu'à eux-mêmes.

### **Et pour quelques dollars de plus... : motiver les enseignants par des incitants financiers**

Dans l'esprit de Friedman, Chubb, Moe et leurs acolytes, la question du salaire des enseignants est étroitement liée à celle du marché. En effet, pour que les forces du marché qui s'exercent sur les établissements scolaires aient des conséquences optimales sur la qualité de l'enseignement, il importe qu'elles soient réfléchies vers les enseignants. Pour Friedman (1962), il est inimaginable qu'un enseignant puisse être mobilisé par la conscience qu'il a de l'importance de sa fonction sociale, par sa volonté d'émanciper ses élèves ou encore par le goût qu'il a de transmettre des contenus disciplinaires qui le passionnent. Dans cette conception néolibérale de l'enseignement, l'enseignant est considéré comme un chasseur de primes, avant tout motivé par l'appât du gain. « *Le problème avec les salaires des maîtres* », écrit-il, « *n'est pas qu'ils soient trop bas en moyenne — il se pourrait fort bien que ce fût le contraire — mais qu'ils sont trop uniformes et trop rigides* » (Friedman, 2010, p. 165). Et d'ajouter que ces salaires uniformes ne peuvent selon lui qu'« *éliminer les imaginatifs et les audacieux* » et « *attirer les ennuyeux et les médiocres* » (Friedman, 2010, p. 166). Heureusement, là encore, la sacrosainte concurrence se propose comme panacée toute trouvée : les performances des enseignants doivent être continuellement évaluées et comparées, pour permettre à la fois des sanctions et une rémunération fondée sur la performance, prétendument indispensables pour accroître le degré d'efficacité de l'enseignement prodigué.

### **Des modalités d'implémentation différentes à travers le monde**

Dans certains pays, c'est l'idéologie néolibérale qui a directement inspiré la mise en place des marchés scolaires depuis 30-40 ans. Tel est le cas du Chili de Pinochet qui, dans ce domaine comme dans d'autres, a été le laboratoire le plus précoce et le plus orthodoxe des commandements de Friedman. Dès 1981, sous l'influence des *Chicago Boys*<sup>8</sup>, la dictature chilienne met en application le chèque-éducation, favorise la privatisation de l'enseignement, réduit drastiquement le pouvoir des syndicats d'enseignants, garantit la plus grande liberté de choix aux parents (Carnoy, 1998). Au début des années 1990, d'autres réformes néolibérales instaurant une plus grande latitude aux parents en matière de choix scolaire seront mises en œuvre, aux Etats-Unis (*Milwaukee Parent Choice Program*), en Suède ou en Australie par exemple.

En Belgique (comme aux Pays-Bas), le marché scolaire, bien qu'il en épouse largement la logique, ne résulte pas à l'origine d'une logique marchande mais découle plutôt des tensions historiques entre laïcs et catholiques. La liberté d'enseignement est inscrite dans la Constitution depuis 1831, et prend aussitôt la forme d'une polarisation entre réseau officiel (public) et réseau catholique (privé) (Wynants, 1998). Le caractère historique de « libre choix des parents » en Belgique explique sans doute pourquoi notre quasi-marché scolaire semble parfois si naturel à nos concitoyens, et pourquoi il a été si peu remis en question, les différents décrets *Inscriptions* ne régulant le libre choix des parents que de manière marginale.

Notons enfin que le terme d'« enseignement privé » recouvre des réalités différentes, certaines écoles privées étant subventionnées par les pouvoirs publics et d'autre pas, les unes étant détenues par des associations sans but lucratif tandis que d'autres sont détenues par des entreprises tournées vers le profit (*for-profit education*).

### **Les miracles annoncés du marché scolaire n'ont pas eu lieu...**

Les résultats des recherches sur les marchés scolaires égratignent quelque peu — c'est le moins que l'on puisse dire — le dogme dont ils ont pu faire l'objet. « *Les cas chilien et suédois suggèrent que les réformes nationales d'introduction d'un chèque-*

---

<sup>8</sup> Nom donné aux économistes chiliens formés à l'Université de Chicago et influencés par Friedman, qui se sont mis au service de la dictature chilienne au lendemain du coup d'Etat.

éducation échouent à réaliser les promesses des promoteurs de ces réformes, même lorsque toutes les conditions exigées par les avocats les plus orthodoxes du marché solaire ont été rencontrées », résume bien Carnoy (1998, p. 335). A coûts constants, on n'observe pas d'élévation significative des performances moyennes des systèmes éducatifs (Bellei, 2019 ; Carnoy, 1998 ; Dupriez & Dumay, 2011 ; Mons, 2007) ; la concurrence du privé « ne se traduit ni par une élévation du niveau général, ni par une amélioration de la situation des élèves en difficulté, ni par une consolidation des élites scolaires » observe Mons (2007, p. 164). On pourrait penser que les écoles privées, à travers l' « innovation pédagogique » qu'elles sont censées apporter, obtiendraient de meilleurs résultats que les écoles publiques... Là encore, les espoirs des hérauts du marché sont déçus. Une fois l'indice socio-culturel contrôlé, les recherches ne relèvent en général aucune différence significative entre les performances des écoles publiques et privées (Andersen & Serritzlew, 2007 ; Bellei, 2019 ; Opdenakker & Van Damme, 2006), bien qu'elles identifient parfois un infime avantage en faveur des secondes (Caille, 2004 ; Carbonaro & Covay, 2010)... que l'on suspecte toutefois de n'être que la conséquence de l'auto-sélection des élèves (Gurgand, 2005) ou de leur participation à des cours optionnels (Carbonaro & Covay, 2010). Une seule et minime catégorie d'élèves semble finalement profiter du marché scolaire et des écoles privées : il s'agit des élèves de très haut niveau qui sont rassemblés dans des écoles d'élite, et qui profitent assez naturellement de cet apartheid tant social qu'académique (Dupriez & Dumay, 2011). En ce qui concerne l'impact de la « rémunération au mérite » des enseignants, même l'OCDE (2012a, p. 2) est obligée de reconnaître qu' « un tour d'horizon met en évidence l'absence de relation entre la performance moyenne des élèves d'un pays et l'existence d'un système de rémunération fondée sur la performance ». Du point de vue des performances moyennes des marchés scolaires, la messe semble donc dite...

### **Diversité de l'offre éducative ou École commune ?**

Reste alors l'argument du pluralisme pédagogique et éducatif que favoriserait le marché scolaire et qui permettrait aux parents de choisir l'établissement scolaire « le plus proche de leurs valeurs » ou qui « conviendrait le mieux aux besoins de chaque enfant », selon les formules consacrées. Passons rapidement sur le fait que cet argument fait peu de cas de l'intérêt qu'il y a pour l'émancipation d'un enfant à

fréquenter une école qui ne soit pas strictement alignée sur les valeurs familiales : il trouverait là une occasion de désenclaver sa pensée de l'univers familial. Passons aussi sur le fait que la mission de l'École, en tant qu'institution, est moins de former l'élève en conformité avec les desiderata familiaux que de former le citoyen de demain. On peut certes être légitimement déçu de la manière dont l'École forme ces futurs citoyens ; c'est d'ailleurs la raison pour laquelle certains partisans des « pédagogies alternatives » ont pu soutenir la mise en place du chèque-éducation en France ou en Suède par exemple. Mais face à ce constat, le défi le plus ambitieux n'est-il pas de bâtir une École commune qui intègre les aspects positifs de ces pédagogies, plutôt que de revendiquer le droit de développer ou d'accéder individuellement à des niches pédagogiques qui ne bénéficieront qu'à quelques-uns ? D'autant plus que l'on peut rappeler que la « diversité pédagogique » et le « libre choix », constamment présentés aux parents comme de formidables opportunités, constituent surtout une pression mise sur leurs épaules. Il s'agit pour eux d'effectuer le choix payant, ce qui ne va pas sans exiger des compétences particulières et une connaissance fine du système scolaire. A ce jeu-là, ce sont les parents-initiés (issus des classes supérieures et d'une partie des classes moyennes), plus rompus aux stratégies optimisant le rendement scolaire, qui tirent seuls leur épingle du jeu (Draelants, 2018).

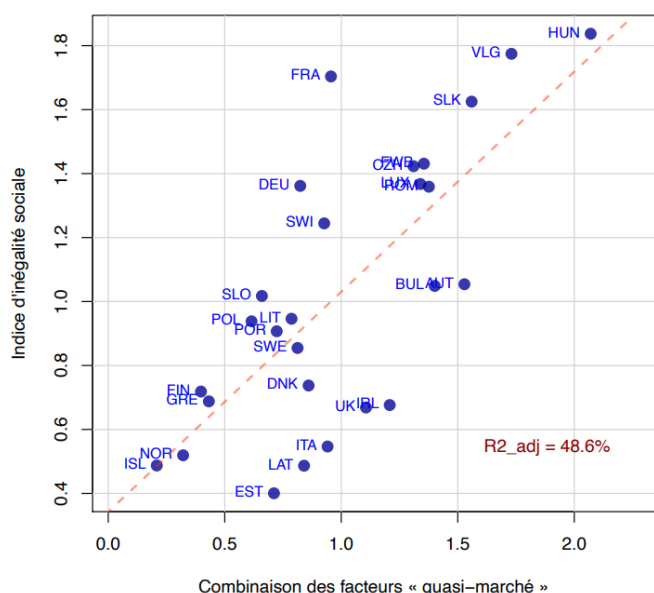
Un autre argument que l'on peut opposer à celui du « pluralisme pédagogique » qu'offrirait le marché scolaire est que le critère pédagogique est en fait secondaire dans le choix de la majorité des parents. Pour les parents des classes moyennes et supérieures, le principal critère de choix est en effet celui de la « clôture sociale » : les parents ayant davantage foi en l'effet du public qu'en l'effet de l'établissement proprement dit, il s'agit avant tout pour eux d'identifier les écoles dans lesquelles leurs enfants auront les « meilleures fréquentations » (Chausseron, 2001 ; Felouzis, Liot & Perroton, 2005 ; Laval & al., 2012 ; Mons, 2004 ; Van Zanten, 2009). Plutôt que de s'intéresser aux pédagogies mises en œuvre, les parents cherchent donc en général à inscrire leurs enfants dans des écoles où ils côtoieront des élèves qui leur ressemblent ou qui ont un statut socio-économique supérieur. Les parents estiment en effet que cette composition sociale favorable offrira à leur enfant un cadre d'apprentissage plus performant et plus serein (moins de chahut et de violence au sein de l'établissement, etc.). L'agglutination de ces stratégies individuelles de recherche de l'entre-soi même naturellement à la sé-

grégation sociale, académique et même ethnique (Felouzis, Liot & Perroton, 2005). Et il ne s'agit pas ici de blâmer les parents qui adoptent de telles stratégies ; comme l'écrivent Laval & al. (2012, pp. 88-89), « *il n'y a là nulle perversité dans le jeu des acteurs, mais une conduite qui a sa cohérence dans la situation qui a été créée : dans un univers organisé selon un principe de compétition, chercher à obtenir les meilleures conditions de scolarisation apparaît comme une contrainte dans un « jeu stratégique ». Le « libre choix » est en fait une obligation de jouer, quand bien même on réprouverait les règles du jeu et que l'on aurait les plus grandes craintes quant à ses conséquences sociales et politiques* ». Plutôt qu'à la diversification éducative, on constate donc que le marché scolaire conduit à une hiérarchisation des établissements scolaires reposant sur leur composition sociale.

### De puissants effets de ségrégation généra-teurs d'iniquité

Au-delà des promesses qu'il ne tient pas, le marché scolaire pêche donc surtout par la triple ségrégation — sociale, académique et ethnique — qu'il génère. A l'heure où l'on n'a de cesse de professer le « vivre-ensemble », l'apartheid ethnique qui se met en place dès l'entrée à l'école pose pour le moins question. Les ségrégations sociale et académique qui s'y superposent sont quant à elles étroitement corrélées à l'inégalité sociale des systèmes éduca-

tifs (Felouzis, 2003 ; Hirtt, 2007, 2020). Cela n'a rien d'étonnant. Il est par exemple laborieux pour l'enseignant d'aider des élèves qui rencontrent des difficultés lorsque ceux-ci constituent la majorité de la classe. De même, dans certaines écoles secondaires dites « difficiles » où sont concentrés les élèves de milieux populaires, ceux-ci ont tôt fait de s'identifier comme des « *exclus de l'intérieur* » (Laval & al., 2012) et peuvent à l'occasion mettre en place une « *norme déviante* » anti-scolaire (Bacqué & Sintomer, 2001) qui peut ensuite gagner des élèves qui jusque-là s'engageaient pourtant dans les apprentissages scolaires (Pasquier, 2005). Dès lors, comme l'écrivent Laval & al. (2012, p. 100), « *les enseignants ne peuvent faire autrement, pour des raisons de 'survie', que (...) d'adapter leur style d'enseignement et le contenu des connaissances. L'énergie et le temps nécessaires pour asseoir une écoute et une activité scolaire normale sont particulièrement importants dans ces situations difficiles. La sélection, la simplification, la mise en scène orale des éléments du cours y prennent une place très grande. Les attentes des enseignants se concentrent sur les comportements en classe (...). N'en auraient-ils pas le goût, beaucoup d'enseignants (...) sont amenés, du fait de cette extrême difficulté de l'exercice quotidien de leur métier, à 'ajuster' localement leur cours, leurs évaluations et leurs attentes au public majoritairement représenté dans les classes* ». Il est difficile dans ces écoles, *in fine*, de ne pas réduire la voilure des apprentissages, de même que l'on y aura tendance, face aux difficultés rencontrées, à privilégier la fonction socialisatrice de l'École par rapport à la fonction d'enseignement proprement dite. On sera même tenté d'y déployer un arsenal sécuritaire lorsque les comportements des élèves échappent à la maîtrise des adultes (Laval & al., 2012). La ségrégation participe donc pleinement de la reproduction sociale. Etablissant plus rigoureusement une relation de causalité entre facteurs de quasi-marché<sup>9</sup> et iniquité scolaire, Nico Hirtt (2020) montre à partir des données PISA 2018 qu'une logique de marché plus prononcée produit une inégalité sociale scolaire<sup>10</sup> plus importante (cf. graphe ci-contre issu de Hirtt, 2020). Et l'effet n'est pas mince puisque les facteurs relatifs au marché expliquent à eux seuls 48,6 % des différences entre pays européens en matière d'équité. Il



<sup>9</sup> Pour procéder à ces calculs, Nico Hirtt (2020) a produit un indice de marché composite articulant « *degré de liberté de choix d'école pour les parents* », « *importance de la polarisation en réseaux d'enseignement public et privé* » et « *liberté laissée aux chefs d'établissements d'accepter ou refuser des inscriptions* ».

<sup>10</sup> L'indice d'inégalité sociale scolaire de Nico Hirtt (2020) combine dépendance des résultats des élèves à leur origine sociale et importance de ces variations.

est dès lors illusoire de penser que l'équité sociale scolaire soit compatible avec le marché.

### Prière non exaucée, ferveur redoublée ?

Les prophéties du marché n'ayant pas été réalisées, on aurait pu espérer que ses thuriféraires fassent pénitence. Mais plutôt que d'aller à confesse, les voilà qui redoublent de prosélytisme. De la même manière que le dévot qui ne voit pas ses prières exaucées attribue sa mauvaise fortune au fait qu'il n'a pas assez prié, ou pas de la bonne manière, les intégristes du marché s'obstinent à en imaginer de nouvelles modalités qui le rendraient — enfin — miraculeux. Parmi ces jusqu'au-boutistes, l'OCDE s'illustre particulièrement. Dans le même document qui constate que les systèmes éducatifs les plus qualitatifs sont ceux qui rémunèrent le mieux les enseignants plutôt que ceux qui procèdent à une rémunération au mérite, l'OCDE conclut... qu'il n'est pas « viable » d'augmenter le salaire de tous les enseignants et qu'imaginer « un système de rémunération fondée sur la performance qui fonctionne sur le long terme représente un défi formidable » (OCDE, 2012a, p. 4). De même, reconnaissant que le chèque-éducation et la concurrence produisent de la ségrégation et renforcent les inégalités, l'OCDE ne recommande pas d'en abandonner le principe, mais plutôt de rehausser le financement public des établissements scolaires privés (OCDE, 2012b) ou d'optimiser les mécanismes de compétition entre écoles (OCDE, 2014). Enfin, on croit rêver lorsque l'OCDE (2017) présente l'enseignement flamand comme un modèle à suivre en termes de conciliation entre marché et équité ; Nico Hirtt (2020) a au contraire montré que l'enseignement flamand est le plus inéquitable d'Europe après celui de la Hongrie. Les multiples réformes successives du marché scolaire chilien — pionnier en la matière — depuis des dizaines d'années démontrent pourtant une chose : on a beau mettre le marché scolaire à toutes les sauces, il n'en conserve pas moins sa saveur inégalitaire (Bellei, 2019). L'exemple suédois montre quant à lui que l'introduction du marché dans un système scolaire qui était autrefois un modèle d'équité suffit à le faire décliner sur ce plan (Hirtt, 2019). Et finalement, nul besoin d'aller si loin pour contempler les désastres du marché scolaire : nos systèmes éducatifs flamand et francophone, caractérisés par une logique de marché intensive, en offrent des séquelles persistantes en se distinguant par leur caractère inéquitable à chaque édition des enquêtes PISA.

Plutôt que de réformes cosmétiques du marché scolaire, nos systèmes éducatifs belges exigent donc un renversement de sa logique. Rappelons à ce titre la préconisation de l'Aped : « *Dès l'enseignement fondamental, réguler l'affectation des élèves aux établissements en commençant par proposer, sans obligation, une école aux parents. Utiliser ce levier pour optimiser la mixité sociale dans tous les établissements. Cela initiera un cercle vertueux où la diminution de la ségrégation diminuera l'attrait du marché et vice-versa. Ceci est la priorité absolue* » (Hirtt, 2020, p. 20).

### Références

- Andersen, S. & Serritzlew, S. (2007). The unintended effects of private school competition. *Journal of Public Administration Research Theory*, 17 (2), 335-356.
- Bacqué, M.-H. & Sintomer, Y. (2001). Affiliations et désaffiliations en banlieue : Réflexions à partir des exemples de Saint-Denis et d'Aubervilliers. *Revue française de sociologie*, 42 (2), 217-249.
- Bellei, C. (2019). *When the funding system is the problem: the Chilean experience of vouchers in education*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, Colloque 2019 : Conditions de réussite des réformes en éducation. En ligne : <http://journals.openedition.org/ries/7535>.
- Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (1), 65-85.
- Carbonaro, W. & Covay, E. (2010). School sector and student achievement in the era of standards based reforms. *Sociology of Education*, 83 (2), 160-182.
- Caille, J.-P. (2004). Public ou privé ? Modes de fréquentation et impact sur la réussite dans l'enseignement secondaire. *Education et formation*, 69, 49-62.
- Carnoy, M. (1998). National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education ?. *Comparative and International Education Society*, 42 (3), 309-337.
- Chausseron, C. (2001). *Le choix de l'établissement au début des études secondaires*. Note d'information MEN, 42. En ligne sur le site de la DEPP : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/8148/le-choix-de-l-etablissement-au-debut-des-etudes-secondaires-christelle-chausseron>
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1990a). America's Public Schools: Choice Is a Panacea. *The Brookings Review*, 8 (3), 4-12.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1990b). *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington: Brookings Institution Press.
- Draelants, H. (2018). *Comment l'école reste inégalitaire : Comprendre pour mieux réformer*. Louvain-la-Neuve : PUL.

- Dupriez, V. & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? *Revue française de pédagogie*, 176, 83-100.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44 (3), 413-447.
- Felouzis, G., Liot, F. & Perroton, J. (2005). *L'Apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Friedman, M. (1962) *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Friedman, M. (2010). *Capitalisme et liberté*. Paris : Leduc.
- Friedman, M. & Friedman, R. (1979). *Free to Choose: A Personal Statement*. New York : Harcourt.
- Gurgand, M. (2005). *Economie de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- Hatcher, R. (2011). *La marchandisation du système éducatif en Grande-Bretagne*. En ligne sur le site de l'Aped : <https://www.skolo.org/2011/01/21/la-marchandisation-du-systeme-educatif-en-grande-bretagne/>
- Hirtt, N. (2001). *Les trois axes de la marchandisation scolaire*. En ligne sur le site de l'Aped : <https://www.skolo.org/2001/06/12/les-trois-axes-de-la-marchandisation-scolaire/>
- Hirtt, N. (2007). *Impact de la liberté des choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens*. En ligne : [https://www.researchgate.net/publication/44837799\\_Impact\\_de\\_la\\_liberte\\_de\\_choix\\_sur\\_l'equite\\_des\\_systemes\\_educatifs\\_ouest-europeens](https://www.researchgate.net/publication/44837799_Impact_de_la_liberte_de_choix_sur_l'equite_des_systemes_educatifs_ouest-europeens)
- Hirtt, N. (2019). *Suède, Finlande : quand les modèles éducatifs s'embourbent dans le marché scolaire*. En ligne sur le site de l'Aped : <https://www.skolo.org/2019/03/29/suede-finlande-quand-les-modeles-educatifs-sem-bourbent-dans-le-marche-scolaire/>.
- Hirtt, N. (2020). *L'inégalité scolaire, ultime vestige de la Belgique unitaire ? Une analyse statistique des causes de l'inégalité scolaire dans l'enseignement flamand et francophone belge à partir des données de l'enquête PISA 2018*. En ligne sur le site de l'Aped : <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2020/02/PISA-2018-FR.pdf>
- Laval, C. Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Lowe, R. (1996). *The Hollow Promise of School Vouchers*. En ligne sur le site web de Rethinking Schools: [http://rethinkingschools.aidcvr.com/special\\_reports/voucher\\_report/v\\_sosholw.shtml](http://rethinkingschools.aidcvr.com/special_reports/voucher_report/v_sosholw.shtml).
- Lubienski, C. (2009). Do Quasi-markets Foster Innovation in Education ? : A Comparative Perspective. *OECD Education Working Papers*, 25.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- OCDE (2012a). La rémunération fondée sur la performance améliore-t-elle la qualité de l'enseignement? *PISA à la loupe*, 16 (5).
- OCDE (2012b). Les chèques éducation permettent-ils d'accroître l'égalité des chances ? *PISA à la loupe*, 20 (9).
- OCDE (2014). Concurrence entre les établissements d'enseignement : quand est-elle bénéfique ? *PISA à la loupe*, 42 (8).
- OCDE (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. Paris : OECD Publishing.
- Opdenakker, M.-C. & Van Damme, J. (2006). Differences between secondary schools: A study about school context, group composition, school practice and school effects with special attention to public and catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1), 87-117.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- Plassard, J.-M. & Tran, N.T.T. (2010). Pilotage et gouvernance des systèmes éducatifs. *Revue française d'économie*, 25 (3), 147-184.
- Vandenberghe, V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Education et Société*, 8 (2), 111-123.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.
- Wynants, P. (1998). Du refus du monopole étatique à l'oligopole des réseaux. *La Revue nouvelle*, 1998/10, 46-53.

### Euréka !

Août 2019. L'école Saint-Joseph de Comblain-au-Pont organise la distribution d'un flyer publicitaire. Le bourgmestre de Hamoir, une commune voisine, sort de ses gonds : « on est en milieu rural et on a très difficile de maintenir une école dans chaque village. Je pense qu'on a plus besoin de solidarité que de concurrence. Le départ de deux élèves par exemple, ça peut tout simplement faire perdre un emploi, une classe ou entraîner une fermeture d'école. » Venant d'un libéral (MR), ces propos sont d'une étonnante lucidité ! De son côté, le pouvoir organisateur de l'école de Comblain a beau jeu de ne voir aucun problème dans cette publicité, arguant du libre choix des parents.

(RTBF info, 27/08/19)

## Interdire la publicité pour les écoles

Par Jean-Pierre Kerckhofs

**La saison approche. A part en première secondaire où le processus est déjà bien entamé, les inscriptions en fondamental et dans les années supérieures du secondaire vont redevenir d'actualité. Et avec elles les journées portes ouvertes, mais aussi les publicités à caractère commercial dans les journaux, les toutes-boîtes, la presse audio-visuelle locale, etc. Choquant ? Clairement oui.**

D'abord parce qu'une école n'est pas une savonnette. Elle ne devrait pas se choisir comme on décide d'un achat en feuilletant un catalogue ou en voyant une pub à la télé. Chaque école devrait avoir le même objectif, celui de transmettre aux jeunes des savoirs et des compétences « citoyens » comme on dit. Chaque école est financée par de l'argent public et il n'y a aucune raison qu'elles se fassent la guerre pour s'arracher des « clients ». Mais, on le sait, le marché scolaire dans lequel elles fonctionnent les oblige à se lancer dans la concurrence, qu'elles le veuillent ou non. Pourtant, nous savons à quel point ce marché scolaire est source d'inégalités.

Est-ce qu'interdire la publicité pour les écoles mettrait fin au marché scolaire ? En aucun cas. En l'absence de toute régulation, l'obligation de choix et les inégalités qui l'accompagnent subsisteraient. Mais quand même, une mesure d'interdiction ferait passer un message. Une école n'est pas un produit. Et symboliquement, ça aurait du sens. C'est d'ailleurs déjà le cas pour certains secteurs comme le médical et para-médical par exemple. Pourquoi pas l'enseignement ?

Et il y aurait d'autres avantages à cette interdiction. D'une part, au moins mettre tous les Pouvoirs Organisateurs (PO) sur pied d'égalité dans ce domaine. On sait très bien qu'il y a des PO riches car il y a des communes riches et aussi des PO libres très bien financés parce que certaines familles fortunées y sont associées. Mais il y a aussi des communes pauvres et des ASBL du libre qui tirent le diable par la queue. Et les premières peuvent évidemment se permettre des dépenses



publicitaires qui sont inaccessibles aux autres. Ce qui renforce leur attractivité de manière totalement artificielle. D'autre part, et au-delà de cette injustice flagrante, n'oublions pas qu'il s'agit d'argent public. C'est évident pour les communes, les provinces ou WBE. Mais c'est aussi le cas dans le libre, où l'essentiel des moyens vient des subsides de fonctionnement (la totalité pour beaucoup d'écoles). Cet argent pourrait être beaucoup mieux utilisé. Dans des dépenses liées aux bâtiments qui s'écroulent, pour nombre d'entre eux. Ou des dépenses à caractère pédagogique. Certains PO consacrent des milliers d'euros à la pub. Avec ces sommes, ils pourraient financer des déplacements (les fameuses excursions scolaires) sans obliger des familles à se saigner ou tout simplement à priver leurs enfants de ces visites. Avec la perte pédagogique que ça représente, sans même parler de la cruauté de laisser un enfant voir ses copains/copines partir sans lui. Mais ce n'est qu'un exemple parmi beaucoup d'autres.

### **Il était une fois une proposition de décret d'interdiction...**

Voici maintenant quelques mois, j'ai déposé une proposition de décret visant à interdire la publicité pour les écoles. Elle a été balayée par la majorité PS/MR/Ecolo. Avec quels arguments ? J'ai beau lire et relire le PV des débats, je n'en trouve qu'un seul. « L'interdiction de la publicité pourrait être préjudiciable à certains établissements qui souffrent déjà d'un manque d'intérêt ». Vous avez bien lu. Les écoles qui scolarisent des publics difficiles, qui n'arrivent pas à entretenir leurs bâtiments avec les maigres moyens dont elles disposent doivent faire de la pub payante pour attirer des clients ! Surréaliste. Et cynique surtout. Car soit elles ne font pas du tout de pub parce que c'est impossible, soit elles en font au détriment de leurs missions de base. Dans tous les cas, elles seraient soulagées que ce qu'il faut bien appeler leurs concurrentes ne

puissent se vendre et les obliger ainsi à « suivre ». Pour le reste, rien. Le vide abyssal. A part le fait que « nous nous attaquons par ailleurs aux inégalités notamment par le décret inscriptions et d'autres mesures du Pacte ». Doublement risible. D'une part, parce que toutes ces mesures ne s'attaquent aux inégalités qu'à la marge. D'autre part, parce que quand on connaît les profondes inégalités de notre système éducatif, aucune mesure ne peut être considérée comme de trop, même si elle n'est pas la panacée.

Alors que, dans notre proposition, nous avons prévu une information objective à fournir aux parents par les autorités publiques sur toutes les écoles d'une zone géographique donnée - soit la commune et les communes limitrophes pour le niveau fondamental et la province ou la Région de Bruxelles-Capitale pour le secondaire -, tout au plus les partis de la majorité ont-ils concédé la possibilité de réaliser un cadastre pour mieux connaître la situation et proposer ensuite un encadrement de la pratique. Quelle audace ! Et surtout, qui vivra verra...

### Distorsion de concurrence

La publicité, une porte ouverte à la concurrence déloyale? Dans un monde dominé par la culture de l'image, plus encore en « distanciel », le numérique ne ferait qu'exacerber cette tendance. « *Habituellement, les parents se font une première image en ligne qui peut évoluer lors des visites en présentiel. Cette année, leur avis risque de se baser sur la qualité technique d'une vidéo ou d'un site web plutôt que sur le fond* », craint un directeur. « *Il y a de très bonnes écoles qui ont un site web affreux parce que la direction est moins à l'aise avec les outils numériques. Ce qui pourrait impacter le nombre d'inscriptions.* » Suzanne Kiefer, professeure à l'école de communication de l'UCLouvain et experte en méthodologie de conception et en interface utilisateur, confirme : « *Les études démontrent qu'un site internet présentant des bugs à répétition et dont l'esthétique n'est pas adéquate n'inspire pas la confiance des utilisateurs. A école égale, le site internet pourrait être un facteur de prise de décision.* »

(Le Soir, 06/02/21)

## Un nouveau décret « inscriptions »

Par Jean-Pierre Kerckhofs

**Dans la déclaration de politique communautaire du gouvernement Jeholet, il y avait la volonté d'abolir le décret « inscriptions » (un point pour le MR) et ... de le remplacer par un autre qui adopterait la même philosophie (un point pour le PS et Ecolo). Le décret nouvelle version a été adopté ce 12 janvier en séance plénière. Alors quoi ? Mieux ? Moins bien ? Kif kif ?**

Rappelons que l'objectif officiel des décrets « inscriptions » (on en est à la 4ème version ...) était, d'une part, d'objectiver la procédure et, d'autre part, de mieux réguler le système pour favoriser la mixité sociale et diminuer par là même les inégalités. Si le premier objectif peut être considéré comme atteint — il évite en effet les anciens passe-droits pour déterminer quels élèves peuvent accéder aux établissements pour lesquels la « demande » excède l'offre de places disponibles — on ne peut pas en dire autant du deuxième. Rien n'indique en effet que la ségrégation et les inégalités aient diminué depuis 2007, date du décret « inscriptions » première mouture. Pas étonnant d'ailleurs: la procédure n'avait pas le courage de s'attaquer au marché scolaire. Dans ces conditions, il était illusoire d'espérer diminuer significativement la ghettoïsation scolaire et, partant, les inégalités.

Après les files et le tirage au sort, on avait eu droit à une procédure complexe — mais objective il est vrai — pour départager les demandes surnuméraires. Chaque enfant se voyait attribuer un indice composite à partir d'un calcul savant qui tenait compte de nombreux facteurs dont la distance entre l'école primaire et l'école secondaire demandée, la distance entre le domicile et l'école secondaire, etc.

### Qu'est-ce qui change dans la nouvelle mouture ?

Le nouveau décret « inscriptions » introduit trois modifications:

- Premièrement, la CIRI (commission chargée d'attribuer les places en départageant les élèves et d'en trouver si possible pour les malchanceux) va être décentralisée et on va créer des ILI (Instances Locales d'Inscription). Une dans chaque bassin scolaire, donc dix en tout. Mais il continuera d'exister une coupole au dessus de ces



ILI. Mieux ou moins bien ? Attendons de voir la mise en place des ILI, qui n'aura lieu que pour la procédure 2023/2024.

- Deuxièmement, l'indice composite va être légèrement modifié pour tenir davantage compte de la distance école secondaire/domicile et moins de l'école primaire. Mieux ? Peut-être. Mais on est franchement ici dans des modifications marginales...
- Troisièmement, les écoles qui n'étaient pas complètes lors des trois dernières années seront labellisées comme « réputées incomplètes ». Les parents qui inscriront leurs enfants dans une telle école auront la certitude qu'ils y sont inscrits dès le premier jour. Le but est de diminuer le stress de nombreuses familles. En effet, jusqu'à présent, après avoir déposé leur formulaire d'inscription dans l'école de leur premier choix, les parents devaient attendre plusieurs semaines avant d'avoir une réponse. Maintenant, et ce dès la procédure 2022/2023 dont la première phase vient de s'achever, ce ne sera plus le cas pour cette catégorie d'écoles. Ceci peut sembler sympathique à première vue... mais en réalité, cette procédure ne fait que renforcer le marché scolaire. En effet, en désignant ces écoles « réputées incomplètes », on ne fait en quelque sorte que les montrer du doigt en signalant qu'elles ne sont pas très demandées. On laisse donc à penser qu'elles ne sont pas de très bonnes écoles. Même si ce raisonnement est erroné, l'expérience a montré qu'à chaque fois qu'on procède de la sorte, une certaine catégorie de parents se détournent de ces écoles. On l'a vu par exemple en France lors de l'instauration des ZEP (zones d'éducation prioritaires). Même sans le vouloir, cette mesure pourrait alors contribuer à renforcer la ségrégation et donc les inégalités. Et là, on n'est peut-être pas autant à la marge que ça. De nombreux directeurs d'écoles ne s'y sont d'ailleurs pas trompés puisque près de la moitié des écoles qui auraient pu se déclarer incomplètes ne l'ont en réalité pas fait. Comment l'expliquer autrement que par la crainte d'être stigmatisées ?

### Un nouveau rendez-vous raté pour la mixité sociale

On le voit, le bilan global de ce nouveau décret est plutôt : « moins bien ». Aucune chance en tout cas de réduire significativement la ségrégation et les inégalités scolaires sans s'attaquer franchement au marché scolaire. Si l'on souhaite vraiment introduire

la mixité sociale dans nos écoles, il faut impérativement commencer par proposer une école aux parents, en tenant compte de la distance domicile-école bien sûr, mais en veillant simultanément — à l'aide d'une procédure d'affectation fondée sur les indices socioculturels des élèves — à établir les compositions sociales les plus mixtes possible dans les établissements scolaires. Pour les parents qui accepteraient l'école proposée, la procédure s'arrêterait là : nul besoin de faire la file ni de stresser, leur enfant obtient une place assurée dans une école mixte socialement. Pour ceux qui refuseraient la proposition commencerait alors la deuxième phase, où ils pourraient choisir librement un autre établissement, dans la limite des places disponibles bien entendu. Cette procédure d'affectation des élèves aux écoles qui concilie proximité, mixité et libre choix devrait être mise en œuvre dès le début de la scolarité et à chaque fois que s'impose un changement d'école : passage du primaire au secondaire ou déménagement, par exemple. Une simulation de cette procédure, testée conjointement par l'Aped et le GIRSEF pour la région bruxelloise, démontre la faisabilité de cette proposition, et son effet positif radical sur la mixité sociale: en mettant cette proposition en pratique, on éliminerait en effet les écoles « ghettos de pauvres » qui sont aujourd'hui nombreuses dans et autour de la capitale.

### Des parents moins égaux que les autres

Hugues Draelants, professeur de sociologie à l'UCLouvain et chercheur au Girsef (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) : « *Les consommateurs d'école, ceux qui choisissent en étant le plus attentif, vont remettre en perspective ces informations. A l'inverse des parents de milieux défavorisés qui, bien que très investis dans ce choix, ne sont pas suffisamment armés pour prendre une décision éclairée.* »

(Le Soir, 06/02/21)



## Une journée portes ouvertes en mode drive-in

Février 2021. Joël Godfrin, Préfet des études de l'Athénée Royal René Magritte à Lessines, anime une séance de communication peu ordinaire.

En effet, à défaut de pouvoir organiser la sacrosainte « journée portes ouvertes », ou même des visites de l'école, interdites en ces temps de pandémie, l'Athénée innove : les enfants de 6e primaire et leurs parents ont été invités à assister à une séance de cinéma. Pas question cependant de les recevoir dans une salle. C'est donc dans leur voiture, en mode drive-in, que les familles regardent un film concocté par « l'équipe éducative ». Les enseignants y jouent leur propre rôle et font ainsi découvrir les outils pédagogiques, la façon d'enseigner, les matières, le bâtiment. Le dialogue avec les "visiteurs" n'est pas possible (en février 2021, on voit à peine le bout de la deuxième vague et la campagne de vaccination ne fait que débiter), mais des informations sont distillées à travers le film et ensuite dans un powerpoint commenté en direct.

Nous noterons deux détails particulièrement pitoyables.

Pour appuyer le côté ludique du drive-in, les occupants de chaque voiture ont reçu un paquet de pop-corn. Ça ne s'invente pas...

Et vous aurez observé la tenue du Préfet des études de l'Athénée Royal René Magritte, qui arbore fièrement le chapeau-boule cher au célèbre peintre surréaliste.

Joël Godfrin se réjouit auprès des journalistes de l'attractivité de l'opération : « avec internet, on n'a pas la possibilité de savoir si les parents y vont. Le principal, c'est de montrer que nous existons et que nous faisons des choses extraordinaires ».

Autant de détails qui confirment nos appréhensions : dans le quasi-marché scolaire à la belge, l'information cède souvent le pas à la communication. Car c'est bien à une opération de com' que nous assistons ici.



La com' peut aussi être confiée à des professionnels. C'est l'option choisie par le Collège épiscopal du Sartay à Embourg (Liège). Là, la direction a fait appel aux services d'une agence de communication audiovisuelle - plutôt spécialisée dans la com' pour concessions de voitures - pour concevoir une visite virtuelle de l'établissement. « *A l'aide d'une prise de vue photographique à 360 degrés, nous avons numérisé les lieux en trois dimensions. Les élèves peuvent ainsi directement se projeter en parcourant les couloirs et salles de classe* », explique le directeur et fondateur de l'agence engagée pour le projet.

Autre école, autre nouveauté : parents et élèves assistent au webinar organisé par le Collège Notre-Dame de Dinant. Le générique est digne des plus grands studios de cinéma. Après avoir laissé le temps à chacun de rejoindre la réunion, le directeur de l'établissement se lance : « *Bonjour à chacun et chacune d'entre vous. Je suis très heureux de vous accueillir à ce webinar, nouvelle manière de communiquer en ces temps particuliers.* »

A la Nouvelle école secondaire de pédagogie active (Nespa) de Genappe, on a opté pour une page web reprenant des capsules d'enseignants, d'élèves et de membres du personnel. Pour cette école inaugurée voilà trois ans seulement, se faire connaître est une nécessité plus vitale encore qu'ailleurs, comme le confirme le directeur : « *Nous sommes contraints d'atteindre certains objectifs dans les années à venir (ndlr : en nombre d'élèves inscrits). L'enseignement étant subventionné par tête d'élèves, le nombre d'enseignants engagés en dépend.* »

PhS (Sources : RTBF info, 1er/02/21 et Le Soir, 06/02/21)

# Surveiller et punir les écoles

## Une solution efficace pour plus d'égalité scolaire ?

Par Cécile Gorré<sup>1</sup>

**Au nom de l'efficacité, de la qualité et de l'équité du système éducatif, la FWB s'est engagée dans une logique de reddition des comptes. Cette stratégie, mise en œuvre à travers les contrats d'objectifs, permet-elle vraiment d'améliorer l'École et de la rendre plus équitable ? Cette politique de gestion par les résultats a-t-elle des impacts sur le travail des enseignants, sur leurs conditions de travail et sur les conditions d'apprentissage des élèves ? Voici quelques-unes des questions soulevées par cet article.**

La nouvelle gouvernance du système éducatif mise en place dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence est centrée sur deux notions : l'autonomie et la responsabilisation. L'autonomie est octroyée par le pouvoir régulateur, la FWB, aux PO et aux établissements scolaires qui pourront ainsi gérer plus librement leurs ressources humaines, matérielles et financières. En contrepartie, chaque école est tenue d'établir un plan de pilotage respectant les objectifs généraux définis par la FWB et les objectifs spécifiques fixés par le « leadership » (le directeur) et l'équipe éducative. Cette autonomie est donc indissociable d'une responsabilisation de chaque acteur de l'école qui se retrouve lié au pouvoir régulateur par un contrat d'objectifs dans une logique dite d'accountability ou de reddition des comptes.

Ce type de gouvernance se définit par deux étapes majeures : la mesure des performances du système éducatif par rapport à des objectifs fixés et l'instauration de systèmes de contrôle afin de vérifier si les objectifs ont été atteints. L'évaluation est donc vue comme la panacée managériale pour contrôler et améliorer les systèmes éducatifs. Dès lors, « la responsabilisation et la demande de comptes demandée aux établissements d'enseignement et à leurs équipes ne portent plus seulement sur la qualité de la prise en charge des élèves et des pratiques pé-

dagogiques, mais sur leur efficacité mesurée à l'aide d'indicateurs qui se veulent objectivants. » (Dutercq et Maroy, 2017, p. 219).

### **D'une accountability réflexive à une accountability managériale**

Ainsi, au nom de l'efficacité, de la qualité et de l'équité de notre système éducatif, la FWB est passée d'une logique de régulation par les processus à une logique de pilotage par les résultats quantifiant les objectifs à atteindre. Parmi ceux-ci, se trouvent en effet des indicateurs d'amélioration des savoirs et compétences basés sur les résultats aux tests Pisa et aux épreuves externes certificatives de la FWB. Ces évaluations standardisées deviennent donc un outil de mesure de la qualité du travail des enseignants et de l'efficacité du système éducatif.

Les épreuves externes ne sont toutefois pas nouvelles en FWB puisqu'elles ont été introduites dès 2006<sup>2</sup> dans le but d'assurer le pilotage du système et d'informer les enseignants sur leurs pratiques. L'objectif était alors d'offrir un « miroir » aux enseignants afin qu'ils puissent juger de l'efficacité de leurs démarches pédagogiques et, le cas échéant, qu'ils puissent modifier celles-ci pour viser la réussite de tous leurs élèves. Cette politique d'accountability dite « réflexive » n'a cependant pas fait ses preuves car cet effet-miroir ne s'est que rarement produit et la réflexivité attendue a été jugée insuffisante.

Dès lors, afin d'orienter et de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants en fonction des recommandations institutionnelles, il fallait passer à une politique de reddition des comptes plus dure « qui tend à responsabiliser les professionnels à l'égard des résultats de leur établissement (et en général du système éducatif) et à améliorer leur efficacité par de nouvelles formes d'évaluation de leur travail et de rationalisation de leurs pratiques » (Cattonar et Dupriez, 2019, p. 26).

Les contrats d'objectifs permettent ainsi d'allier une accountability « réflexive » à une forme d'accountability plus managériale. En effet, d'une part, les enseignants sont invités à réfléchir ensemble tant à l'amélioration des performances de leur école, qu'au choix de stratégies appropriées à leur réalité

---

<sup>1</sup> Cet article a d'abord été publié dans la Revue Nouvelle.

<sup>2</sup> Décret de la Communauté française du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. Moniteur belge, 23 août 2006, p.41954.



scolaire. D'autre part, un management plus directif est instauré via une responsabilisation accrue de l'équipe éducative et de l'enseignant en particulier. Un système d'évaluation est ainsi mis en place aux différents échelons du système éducatif : le PO et les établissements scolaires seront évalués par la FWB via les DCO (délégués aux contrats d'objectifs) et les directeurs de zones. Les enseignants, quant à eux, seront évalués lors des entretiens de fonctionnement, des plans d'accompagnement individuel (PAI) et via les résultats obtenus par leurs élèves lors des épreuves externes. Enfin, un système de sanctions des acteurs de l'enseignement est progressivement mis en place : réduction, voire suppression, des dotations et des frais de fonctionnement des écoles, procédures disciplinaires, licenciements,...

### **Une gestion axée sur les résultats controversée**

Cette politique de reddition des comptes, qui relève du New Public Management, a cependant montré ses limites tant dans les pays anglo-saxons, où elle est déjà d'application depuis plus de 30 ans, qu'au Québec où la gestion axée sur les résultats (GAR) a vu le jour sur le plan législatif au début des années 2000 (Maroy, 2021, p.91). Les recherches théoriques et empiriques portant sur ces pays sont très nom-

breuses et nous offrent un matériel suffisant pour analyser la pertinence des politiques d'accountability.

### **L'impact des politiques de responsabilisation sur les enseignants**

Les politiques de reddition des comptes prennent des formes différentes selon les pays, mais des constantes ont pu être dégagées (Rozenwajn et Dumay, 2014 ; Maroy, 2021). Elles concernent, entre autres, les réponses que les enseignants apportent lorsqu'ils sont soumis aux logiques d'accountability douces ou dures.

Comme nous l'avons souligné précédemment, un des piliers de cette nouvelle gouvernance est l'évaluation des enseignants et des systèmes éducatifs en fonction de cibles chiffrées établies par l'État régulateur. Dans ce contexte, les épreuves externes sont essentielles car, comme elles sont standardisées, elles permettent aisément de comparer les établissements scolaires, au niveau national ou de comparer les États, au niveau international (cf. Pisa).

Les enseignants ne semblent pas fondamentalement opposés au principe des évaluations externes et ce pour plusieurs raisons : elles « permettent, en effet, de donner des guides clairs pour mettre en

---

<sup>3</sup> Ces sanctions sont présentes dans le décret « plan de pilotage » du 19 juillet 2017, dans l'Avis n°3, feuille de route du Pacte, et dans l'avant-projet de décret mettant en place un mécanisme d'évaluation des personnels de l'enseignement.

---

## BELGIQUE

---

œuvre les curricula, d'empêcher l'apparition de fortes inégalités dans le développement des syllabi locaux, de mettre l'accent sur les résultats réels des élèves, en particulier pour ceux issus des milieux défavorisés, et de favoriser un travail en équipe autour de l'analyse des résultats des évaluations » (Mons, 2009, p. 121).

Cependant, ces mêmes enseignants se montrent beaucoup plus critiques concernant la quantification de l'éducation, la logique managériale et l'utilisation de ces épreuves externes comme mesure de la qualité du système éducatif, de la performance d'un établissement scolaire ou de l'efficacité de leurs pratiques professionnelles.

Avec les politiques d'accountability, ne pas atteindre les objectifs fixés peut avoir des conséquences importantes pour les enseignants et les établissements scolaires. Dès lors, afin d'éviter ces sanctions, un ensemble de pratiques stratégiques visant à l'amélioration des scores aux épreuves a pu être mis en exergue par la recherche (Rozenwajn, 2007, p.108-110 ; Rozenwajn et Dumay, 2014, p.115). De très nombreux cas de fraudes ont été observés : cela peut aller du simple allongement de la durée des épreuves à la diffusion des contenus de celles-

ci, en passant par la lecture de réponses à voix haute ou de la modification des réponses lors de la correction. Ces procédés rendent donc peu fiables les indicateurs de réussite puisque ces derniers peuvent être manipulés aisément.

D'autres pratiques, beaucoup plus problématiques, ont pu être mises en évidence.

Ainsi, on peut noter une « tendance à l'alignement de l'enseignement sur les exigences de l'épreuve externe au travers d'une série de comportements parfois désignés par la notion du "teaching to the test" » (Rozenwajn, 2017, p. 112). Les enseignants, soumis à un stress permanent, planifient des séquences d'enseignement en fonction du contenu de l'épreuve, se concentrent sur les compétences évaluées, calquent leurs pratiques pédagogiques sur les méthodes d'évaluation et réduisent le temps consacré aux matières non couvertes par les épreuves externes. Une des conséquences de cette pratique d'alignement est donc un rétrécissement des curriculums et cela au détriment de certaines missions de l'école telles que la socialisation ou le développement de la créativité, de l'autonomie et de valeurs morales et citoyennes.



Par conséquent, l'École se voit cantonner dans une mission de transmission de savoirs scolaires de base purement cognitifs au détriment d'autres savoirs plus complexes. En outre, les pratiques pédagogiques restent très traditionnelles, centrées sur la transmission du savoir de l'enseignant à l'élève. L'innovation pédagogique tant recherchée n'est donc pas du tout au rendez-vous. Plus encore, « l'enseignant "renonce" à une pratique qu'il juge souhaitable et met en place une pratique conforme à la demande institutionnelle sans modifier pour autant ses conceptions, ses valeurs. Cette conformité résulte de la contrainte, de formes de régulation qui imposent une action même si celle-ci est jugée illégitime » (Maroy, 2021, p. 197).

### **Une responsabilisation accrue**

Cette politique de reddition des comptes a donc une grande incidence sur le travail des enseignants et sur leur autonomie de décision, surtout en ce qui concerne la couverture des programmes et l'évaluation.

En outre, une autonomie réflexive, collective et individuelle, est vivement recherchée, mais celle-ci est très cadrée et sous-tendue par des impératifs de performances et un système d'évaluation permanente. L'équipe pédagogique est en effet « invitée » à analyser les performances de l'école et à réfléchir, en équipe, à des pistes d'amélioration. En FWB, par exemple, cette démarche réflexive a d'abord séduit de nombreux enseignants qui se sentaient enfin consultés. Cependant, lors des réunions d'élaboration des plans de pilotage, ils se sont vite rendu compte que leur marge de manœuvre était très limitée et que l'accent était mis avant tout sur la responsabilisation individuelle permettant ainsi d'évincer toute question sur les structures du système éducatif. Tout facteur contextuel est donc évacué et seul compte l'effet que l'enseignant peut avoir sur ses élèves. Par conséquent, on ne remettra pas en question le financement de l'éducation, le quasi-marché scolaire, les normes d'encadrement, les conditions de travail de nombreux enseignants, ...

Ainsi, tout comme Nathalie Mons l'observait déjà en 2008 : « à travers ce croisement croissant des contrôles sur l'individu et sur l'équipe, semble se dessiner un double mouvement de responsabilisation de l'enseignant : il est de plus en plus jugé à la fois à titre individuel en tant que responsable d'une classe et comme partie prenante d'une équipe pédagogique » (Mons, 2008, p. 115).

Dans de nombreux pays, cette responsabilisation accrue, assortie d'évaluations et de sanctions, entraîne un sentiment de déprofessionnalisation, une perte de confiance et place les enseignants dans un stress permanent les amenant à adopter des conduites d'évitement ou de fuite face aux prescriptions institutionnelles.

### **Conséquences sur les conditions d'apprentissage des élèves**

Ces politiques axées sur les résultats sont assez néfastes pour les enseignants, mais peuvent-elles contribuer à l'amélioration des performances et des conditions d'apprentissage des élèves ?

Tout d'abord, comme nous l'avons souligné précédemment, une des conséquences de cette gouvernance par les résultats est la focalisation sur les matières évaluées au détriment d'autres matières ou d'autres missions de l'école, ce qui affecte inévitablement l'apprentissage des élèves. Ensuite, ces derniers, tout comme leurs enseignants, ont le sentiment d'être évalués en permanence, ce qui engendre beaucoup de stress. Enfin, la recherche tend à prouver que « les pratiques d'entraînement intensif ne permettent pas aux élèves de réaliser un véritable apprentissage à long terme ni d'acquérir tous les contenus et compétences inscrites dans les plans d'études (créativité, autonomie, etc.) » (Yerly, 2017, p. 134)

### **Des inégalités renforcées**

Une autre dérive du pilotage par les résultats nous semble très préoccupante. En effet, pour atteindre les objectifs assignés à l'établissement scolaire, des pratiques stratégiques ont émergé, entre autres, dans certains états des États-Unis où une accountability dure est appliquée. Ainsi, afin d'éviter une diminution de la moyenne de la classe ou de l'école, certains élèves sont écartés, en cours d'année, des échantillons utilisés pour la reddition des comptes. Cet écartement se fait soit par le « placement » en éducation spécialisée, soit par le recours au redoublement. Ce dernier procédé « permet de retarder le moment de passation de l'épreuve pour les élèves les moins performants. Pour les épreuves présentées en dehors de la scolarité obligatoire, cette pratique peut d'ailleurs contribuer à écarter définitivement cette catégorie d'élèves en stimulant l'abandon scolaire » (Rozenwajn, 2017, p. 110). Il n'est malheureusement pas étonnant d'apprendre que ces deux « stratégies » touchent majoritairement

des élèves venant de minorités afro-américaines ou hispaniques et des élèves de milieux socio-économiques plus défavorisés.

Une autre pratique accentuant les inégalités est également mise en exergue par la recherche (Adamson, 2017, p.96-98 ; Rozenwajn et Dumay, 2014, p.118) : la gestion stratégique de l'hétérogénéité de la classe. Les élèves sont en effet classés sur base des résultats aux épreuves externes antérieures en trois catégories : les cas surs, les cas nécessitant une attention particulière et les cas désespérés. Dès lors, les enseignants orienteront davantage leur attention vers les « bubble kids » : les élèves certes faibles mais susceptibles de réussir les épreuves externes. Par conséquent, les deux autres catégories d'élèves seront moins soutenues tout au long de l'année. Les « cas surs » réussiront sans grand problème, les « cas désespérés » seront poussés vers la sortie. Cette politique de reddition des comptes accentue donc les inégalités de traitement entre élèves.

### **Un marché scolaire exacerbé**

Dans certains pays, les établissements scolaires sont classés selon leurs résultats aux épreuves externes et ces classements sont publiés dans différents médias. Cette publication, dans une logique néolibérale, permet aux parents de choisir la « meilleure » école en consommateurs libres sur un marché scolaire exacerbé. Par ailleurs, les écoles, placées en concurrence, sont tentées de se montrer sous leur meilleur jour afin d'attirer les familles. Cette quête d'image positive renforce la pression qui pèse sur les enseignants et affecte le climat des relations internes entre collègues. En effet, lors d'évaluations collectives, l'équipe pédagogique est amenée à analyser les performances de l'école et à dégager les points faibles et les mauvaises performances de l'équipe, en général, et de certains enseignants, en particulier. Ces derniers sont alors sommés de justifier leurs résultats surtout s'ils risquent de faire baisser les performances moyennes de l'école et donc de ternir sa réputation (Maroy, 2021, p. 237).

Afin d'être les meilleures, certaines écoles ont recours, une nouvelle fois, à une sélection des élèves. Ainsi, dès l'inscription, tout est mis en œuvre pour attirer et retenir les « bons » élèves tandis que sont exclus ceux qui auraient tendance à faire baisser la moyenne de l'école. Cette politique de gouvernance par les résultats aboutit donc à un accroissement

des ségrégations et à l'augmentation du nombre d'écoles dites « ghetto ».

Cette logique de marché scolaire est en fait un des premiers facteurs d'inégalités entre élèves. On peut en effet observer, de manière générale, que les pays où ce marché est le plus prégnant (libre-choix des parents, concurrence entre écoles, ...) sont aussi les pays où les écarts de performances entre élèves « favorisés » et « défavorisés » sont les plus grands (Hirtt, 2020). La Belgique est d'ailleurs, avec la France et le Luxembourg, la championne en termes d'inégalités. Cependant, les contrats d'objectifs n'auront que très peu d'influence sur la réduction de celles-ci si des mesures structurelles ne sont pas mises en œuvre de manière volontariste.

### **Des objectifs purement managériaux**

Tout comme Christian Maroy l'affirmait au terme de son enquête sur la GAR au Québec, cette gouvernance axée sur les résultats « nous semble en définitive une politique dont les effets négatifs tendent à déborder les effets supposés d'amélioration des apprentissages et de réussite des élèves » (Maroy, 2021, p. 259). Ses effets indésirables, tant sur les enseignants que sur les élèves, sont importants et les objectifs d'efficacité, d'équité et d'efficience ne semblent pas atteints. Alors comment expliquer un tel engouement politique pour de tels dispositifs ?

L'accountability semble, tout d'abord, un moyen efficace d'aligner les programmes officiels et les pratiques concrètes en classe, ce qui a pour conséquence directe d'homogénéiser les pratiques, de limiter l'autonomie des enseignants et donc de mieux contrôler ceux-ci. Les résultats obtenus aux évaluations internes ou externes permettent quant à eux de comparer aisément les différents établissements scolaires entre eux et de mettre en évidence les écoles en écart de performance. Enfin, « dans le cadre des contraintes budgétaires imposées par la plupart des états pour répondre aux difficultés, les dispositifs d'évaluation externes semblent apparaître comme une solution peu coûteuse en comparaison avec d'autres mesures susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement, comme la réduction du nombre d'élèves par classe par exemple. » (Rozenwajn, 2017, p. 118). Cette dernière hypothèse expliquerait donc pourquoi les raisons structurelles sont systématiquement écartées lors de l'élaboration des plans de pilotage faisant ainsi porter principalement le poids de la réussite scolaire par les enseignants.



---

## BELGIQUE

---

Les valeurs charriées par cette nouvelle gouvernance, basée sur une responsabilisation accrue des enseignants, sont à l'extrême opposé de ce que l'Apéd prône pour l'École. « Les enseignants n'ont pas besoin qu'on multiplie à l'excès les batteries de tests standardisés. Qu'ils soient formatifs ou certificatifs, ces tests doivent rester des instruments permettant aux enseignants d'évaluer leurs pratiques et de faire progresser leurs élèves. Ces évaluations ne peuvent avoir pour objectif de classer les établissements en renforçant le marché scolaire et la compétition. [...] Mais sans moyens supplémentaires, il est fort à craindre que les enseignants s'épuiseront et subiront un accroissement de la pression et du stress lié à la crainte de ne pas atteindre les objectifs fixés » (Apéd, 2020, p. 118).

Adamson F., « Les politiques éducatives aux États-Unis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°76, décembre 2017.

Apéd, *Memorandum « Ambition et équité pour l'éducation »*, février 2020.

Cattonar B. et Dupriez V., « Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone », *Éducation et Société*, n°43, 2019, pp.25-39.

Dutercq Y. et Maroy C., *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, De Boeck Supérieur, 2017.

Hirtt N., « L'inégalité scolaire ultime vestige de la Belgique unitaire ? », étude réalisée par l'Apéd, mars 2020, <https://bit.ly/3rChK7h>

Maroy C., *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats*, éd. Hermann - Les Presses de l'Université de Laval, 2021.

Mons N., « Autonomie et contrôle du travail enseignant - Une enquête dans les pays européens », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°48, septembre 2008, pp. 109-117.

Mons N., « Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée », *Revue française de pédagogie*, n°169, octobre-décembre 2009.

Rozenwajn E. et Dumay X., « Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n°189, octobre-décembre 2014.

Rozenwajn E., « Évaluations externes et pratiques enseignantes : effet miroir ou miroir magique ? », *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, De Boeck supérieur, 2017, pp. 105-119.

Yerly G., « Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? », *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, De Boeck supérieur, 2017, pp. 121-141.

## « Caoutchouc rouge, rouge coltan », un petit bijou d'animation sur le Congo

« Abo Ikoyo est une jeune Belgo-Congolaise de 17 ans. Elle n'a jamais connu son père, disparu à l'Est de la RDC à l'aube des années 2000. Alors, quand la prof propose un parcours sur les traces du passé colonial, elle replonge dans l'histoire méconnue de sa famille : la résistance acharnée d'un aïeul et d'un peuple contre les horreurs de l'époque léopoldienne, l'apartheid et le racisme du colonialisme ordinaire, le pillage des ressources, un arrière-grand-père chauffeur personnel de Patrice Lumumba, une guerre dévastatrice pour le coltan et autres minerais du sang. Abo sait désormais d'où vient sa rage, son père n'est plus mort pour rien : elle entend le cri du chef Kouba qui lui demande de « raconter au monde entier ce qui s'est passé là-bas. Elle ne se taira plus. »



Les marionnettes donnent vie au récit. Une façon à la fois originale et émouvante de prendre le recul nécessaire pour aborder un sujet grave qui invite à la réflexion.

Les souvenirs d'Abo Ikoyo remontent en effet à l'époque coloniale, celles des mains coupées et des expéditions punitives. Jean-Pierre Griez nous rappelle ainsi le sombre épisode des grottes de Tshamakélé. En 1899, le chef des sanga, Mulumé Niama, et 127 de ses hommes y trouvent refuge après avoir résisté à une attaque de l'armée belge. Les colons assiègent les grottes pendant plusieurs semaines. Finalement, ils en bloquent toutes les issues avant d'y bouter le feu. Pris au piège, Mulumé Niama et ses hommes périssent dans le massacre. Jean-Pierre Griez raconte qu'il a eu un jour la curiosité de faire des recherches sur le Commandant Lemaire, un personnage honoré dans sa commune, Cuesmes, où une statue et une rue lui rendent hommage. « Je passais régulièrement devant l'ancienne maison communale de Cuesmes où il y a un buste d'un monsieur qui s'appelle le Commandant Lemaire, ce buste avait été offert par le Cercle colonial de Cuesmes. Cela m'a intrigué et j'ai découvert que ce monsieur était un véritable criminel de



Mieux vaut tard que jamais : c'est sans modération que nous vous recommandons l'usage d'un bien bel outil pédagogique, conçu par Jean-Pierre Griez. Ce petit bijou d'animation de 32 minutes, fruit de cinq années de travail, s'adresse aux élèves à partir de la 5ème année secondaire. Il s'agit d'un support précieux pour les enseignants qui doivent aborder l'histoire du Congo avec leurs élèves. Et d'une leçon de rattrapage pour les adultes qui ont grandi dans un pays trop longtemps frappé d'amnésie. Il donne plus largement à voir comment fonctionne le système économique à l'échelle planétaire.





*guerre, responsable d'un grand nombre de massacres au Congo, du temps de Léopold II. On le sait aussi de façon très précise parce qu'à la fin de sa vie, il a regretté les actes qu'il a commis et il les a énumérés de façon très précise. Parmi ces actes, il y a ce massacre de Tshamakele. »*

Le racisme, l'apartheid, les exactions, l'assassinat de Lumumba... Abo Ikoyo remonte le fil de l'histoire avec l'exploitation des richesses du Congo en toile de fond. Petit à petit, le spectateur découvre que les choses n'ont pas tellement changé. Le caoutchouc hier, le coltan aujourd'hui : les richesses du Congo font toujours l'objet de convoitises néocoloniales, pour le plus grand malheur de ses habitants.

*« Ce qui était important pour moi, c'était d'aborder les événements historiques pour comprendre ce qui se passe maintenant, explique le réalisateur. Hier, le Congo subissait la guerre pour le caoutchouc. Aujourd'hui, c'est pour des minerais très précieux comme le coltan, qui sert à fabriquer nos smartphones et nos tablettes. Des multinationales européennes sont impliquées. D'ailleurs, le lobby Business Europe bloque toujours le projet de traçabilité des minerais. »*

Ainsi, « Caoutchouc rouge, rouge coltan » ne se contente pas d'ouvrir une page de l'histoire. Ce qui n'est déjà pas une mince affaire tant la Belgique

peine encore à ouvrir les yeux sur son passé colonial. Le film dessine aussi les contours d'un modèle économique basé sur l'exploitation et la course au profit maximum. Un modèle économique qui a traversé le temps et qui explique bien des drames.

Notons enfin qu'un dossier est également à disposition des enseignants qui souhaiteraient diffuser le film dans leur école. En 88 pages bien illustrées, vous disposerez d'un récit synthétique de l'histoire de la colonisation du Congo jusqu'à nos jours et des principales sources d'information disponibles. De quoi être armé pour travailler en classe, avant et après la projection.

Ce document, coproduction du Village du Monde, du Cepag et du Gsara, devrait figurer en bonne place dans toutes les médiathèques d'écoles. Il est disponible sous forme de DVD + dossier de l'enseignant, pour une somme modique.

Contact :  
Le Village du Monde  
Rue du Cerisier, 20 - 7033 Cuesmes  
info@levillagedumonde.org  
065.841.901

PhS (sources : Grégoire LALIEU - Investig'action, 2019 - et RTBF)



## L'école de la réussite, tintin !

Par Charles Pepinster

« Si, à cinquante ans, on n'a pas une Rolex, on a quand même raté sa vie », dixit Jacques Séguéla, publiciste français au service de Mitterrand, Jospin, Sarkozy, Bongo, Van Cauwenberghe et d'autres ... Ce n'est pas une prophétie mais simplement une sorte d'excès de langage, qui reflète parfaitement une mentalité répandue : réussir, c'est gagner des points dans une compétition. En conséquence, 'vae victis', malheur aux vaincus.

A l'école déjà, les élèves qui réussissent sont ceux qui accumulent des bonnes notes arbitraires leur permettant de passer dans la classe suivante, un système calqué sur le modèle de l'économie de marché. Cette conception bancaire de l'école a été dénoncée par Paulo Freire. Elle subsiste cependant et semble gagner du terrain.

L'Education Nouvelle, en revanche, avance que réussir, c'est se construire une personnalité forte tournée vers les autres. Cet accès doit se faire dans la fraternité qui unit, et non dans la compétition qui exclut. Le critère de réussite devient donc de donner la preuve de sa compétence grâce au chef-d'œuvre pédagogique, au portfolio par exemple, et non de 'réussir' des épreuves rendues arbitrairement faciles ou difficiles et pondérées au pif... La réussite ainsi redéfinie pour l'élève postule son recadrage pour le corps professoral. Réussir son métier d'enseignant consiste donc à former des élèves avec rigueur, sans recourir au système bancaire qu'est le paiement de leurs performances avec une fausse monnaie, mais en les rendant lourdement armés pour explorer et construire, de manière créative et solidaire, un monde à garder vivable.

		1	2	
Biographe	10	9,9	10	9,9
Thématique-Analyse	10		10	9,8
Langage	10	9,7	9	9,5
silencieuse	10		7	9,6
Écriture-Phraséologie	10			9,7
Journalier	20		9	
Personnelle	20		12	
Actions				



## Italie : l'alternance tue

Serra de Conti, dans les Marches, le 14 février dernier. La camionnette d'une entreprise de plomberie sort de la route et finit dans un arbre. Giuseppe Lenoci, le stagiaire de 16 ans, meurt sur le coup. Inscrit dans un centre de formation en alternance, il devait obtenir son diplôme d'ouvrier spécialisé. Avant lui, le 21 janvier, Lorenzo Parelli, 18 ans, avait trouvé la mort dans une usine de Lauzacco di Pavia. Sous une poutre de 150 kg d'acier. Volontaire au travail, se plaisant au contact des ouvriers, il avait été laissé seul sur un chantier, son tuteur étant absent pour maladie.

En Italie comme chez nous, l'enseignement en alternance s'est nettement développé, remettant en cause les conquêtes sociales du XXème siècle. Nous avons progressivement mis les enfants à l'abri des accidents de travail. Désormais, les y voilà de nouveau exposés ! Et les jeunes font les frais, comme les plus anciens, des problèmes structurels d'insécurité au travail. Jambe écrasée par un chariot élévateur, main broyée par une fraise, doigts détruits par une perceuse, chute d'une grue ont mutilé plusieurs jeunes de 16 à 18 ans ces dernières années.

Le 28 janvier, des dizaines de milliers de jeunes ont manifesté dans toute la péninsule. Ils voulaient rappeler que la place de Lorenzo n'était pas au travail, mais à l'école. L'Union des étudiants (UDS), organisatrice de ces manifestations, dénonce « un système malade, tourné seulement vers le profit ». Pour Luca Redolfi, coordinateur dudit syndicat, il faut que « l'alternance école-travail et les stages soient abolis pour favoriser une instruction intégrée, qui critique le système productif actuel pour construire, depuis les lieux de formation, un modèle de société différent ». Une réflexion qui rejoint celle des syndicalistes adultes. Daniela Barbaresi, secrétaire régionale des Marches de la CGIL : « Il faut se pencher sur les trop nombreuses formes de formation, stage, alternance école-travail, sur l'efficacité de tels parcours et sur les conditions de leur déroulement, qui ne permettent pas toujours un respect plein et entier des garanties de santé et de sécurité ».

Une convergence de vues et une convergence de luttes particulièrement précieuses dans un pays où les accidents de travail sont légion.

Révolté par ce qu'il avait vu en Afrique, René Vautier fut le premier cinéaste français anticolonialiste avec Afrique 50. Sa route de « petit breton à la caméra rouge » croisa naturellement celle des indépendantistes algériens dans le maquis jusqu'à participer à la fondation du cinéma algérien avec la jeune génération de cinéastes.

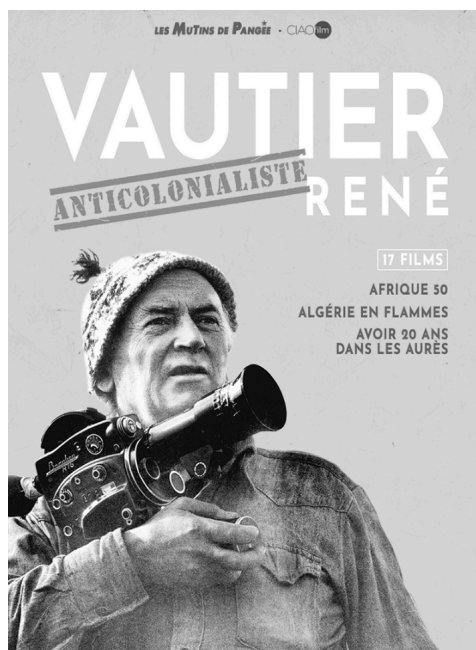
Un coffret rassemble 17 films dont l'un des plus puissants réalisés sur la guerre d'Algérie, Avoir 20 ans dans les Aurès, dans une version restaurée ainsi que de nombreux compléments pour (re)découvrir l'œuvre d'une extraordinaire diversité (fictions et documentaires) d'un cinéaste essentiel, témoin crucial d'une époque libératrice et pleine d'espoir, celle des décolonisations, filmée du côté des peuples en marche.

Le livre de 190 pages qui l'accompagne raconte cette aventure cinématographique exceptionnelle.

Le coffret réunissant les films du cinéaste René Vautier sur la guerre d'Algérie et les luttes anticoloniales, reprend une partie des films déjà édités précédemment

Les Mutins de Pangée.

<https://www.lesmutins.org/les-films>



« Pourquoi j'écris ce livre ? Parce que je partage l'angoisse de Gramsci : « Le vieux monde se meurt. Le nouveau est long à apparaître et c'est dans ce clair-obscur que surgissent les monstres ». Le monstre fasciste, né des entrailles de la modernité occidentale. D'où ma question : qu'offrir aux Blancs en échange de leur déclin et des guerres qu'il annonce ? Une seule réponse : la paix. Un seul moyen : l'amour révolutionnaire. »

Dans ce texte fulgurant, Houria Bouteldja brosse l'histoire à rebrousse-poil. C'est du point de vue de l'indigène qu'elle évoque le pacte républicain, la Shoah, la création d'Israël, le féminisme et le destin de l'immigration postcoloniale en Occident. Balayant les certitudes et la bonne conscience de gauche, c'est chez Baldwin, Malcolm X ou Genet qu'elle puise les mots pour repenser nos rapports politiques. Aux grands récits racistes de Soral et Finkelkraut, elle fournit un antidote puissant : une politique de paix qui dessine les contours d'un « nous » décolonial, « le Nous de l'amour révolutionnaire ».

Houria Bouteldja, Les blancs, les juifs et nous, éditions La Fabrique



## La méditation de pleine conscience. L'envers du décor

### Une lecture de Lutgarde Dumont

C'est avec beaucoup de plaisir que j'ai assisté à l'atelier d'Elisabeth Martens<sup>1</sup> lors de nos 6 Heures pour l'Ecole démocratique, en novembre dernier. Je me suis ensuite ruée sur son livre<sup>2</sup> pour compléter ma prise de notes.

Ainsi donc s'est installée chez nous, rapide, invasive et sournoisement sauveuse, l'institution bouddhiste de la pleine conscience. Ce qui est traité dans ce livre, ce n'est ni la méditation elle-même ni sa méthode et ses effets sur le bien-être individuel, mais le mouvement qu'elle constitue, ses origines et ses diverses co-habitations et intrusions institutionnelles, au profit du marché économique.

L'autrice suit la progression du mouvement, depuis les environs de l'an 2000, dans de nombreuses sphères publiques occidentales : l'enseignement, du pré-primaire à l'université (par exemple, l'association « Emergences » à l'ULB), le monde politique, jusqu'au Parlement européen, le forum économique de Davos, la représentation de Greta Thunberg sur la couverture de l'appel du dalaï lama à la jeunesse, le concept de « bonheur-intérieur-brut » du Bouthan (où l'économie est pourtant ultra libérale) ; sans oublier le domaine de la santé et celui de l'entreprise.

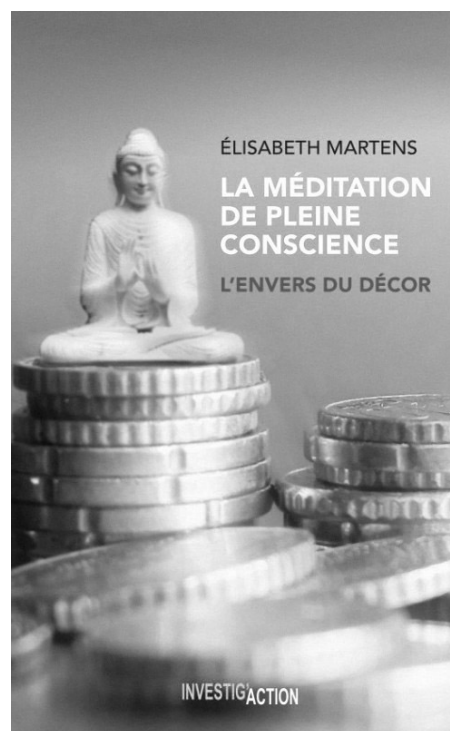
Les grandes lignes de l'ouvrage d'Elisabeth Martens :

1. le mouvement de la pleine conscience est d'origine tibétaine et bouddhiste, il présente les caractères d'une religion ;
2. mais il s'en cache pour pouvoir pénétrer le plus de milieux possible, en se présentant comme laïque et scientifique ;
3. ces milieux s'en servent pour « amener les gens à aimer leur servitude » (Adolph Huxley) ;
4. le mouvement entretient des connivences troubles (national-socialisme, « croisade » contre les Chine et les communismes de l'Est), des succès auprès de la Société théosophique, de

Jung et de sa théorie de l'individuation, des hippies, du mouvement New Age, du mouvement Colibris, et tant d'autres.

Je m'arrête ici, dans le cadre de l'Ecole démocratique, vous trouverez bientôt plus de détails sur le site, car il s'agit d'un phénomène questionnant, sur le plan de la collusion Eglise-Etat capitaliste, bien déguisée sous le masque (ça y est, encore des masques) de la croyance répandue chez nous que le bouddhisme est une philosophie (en Asie, il est une religion et Bouddha une divinité).

A suivre sans désespérer !



---

<sup>1</sup> Biologiste, enseignante, elle a passé 3 ans en Chine pour en étudier la médecine et y fait régulièrement des voyages d'étude.

<sup>2</sup> Elisabeth MARTENS, *La méditation de pleine conscience. L'envers du décor*. Investig-action, 2020. A noter : une bibliographie remarquable de 23 pages en fin de volume.

# LA CITATION

**« La reproduction des inégalités sociales par l'école vient de la mise en oeuvre d'un égalitarisme formel, à savoir que l'école traite comme "égaux en droits" des individus "inégaux en fait" c'est-à-dire inégalement préparés par leur culture familiale à assimiler un message pédagogique. »**

**Pierre Bourdieu, *La reproduction***

Emporté voici tout juste 20 ans par le cancer, Pierre Bourdieu continue d'irriguer la pensée critique du XXIème siècle. Ce qu'illustre aujourd'hui une Laurence De Cock : « On voit combien ces analyses restent pertinentes pour comprendre les effets du tri social opéré par une réforme comme Parcoursup ou encore comment l'obsession scientiste de Jean-Michel Blanquer et son aversion pour les sciences sociales s'expliquent par le refus de prendre à bras-le-corps la question des inégalités scolaires, qui ne peut se faire que par une redistribution équitable des ressources et par l'abandon du tri au profit de la justice sociale et de l'émancipation. »

Intellectuel habité par l'esprit des « Lumières », pratiquant une pensée en mouvement permanent, alimentée par un vaste travail collaboratif, il alliait rigueur scientifique, exigence théorique et engagement. Le documentaire que lui avait consacré Pierre Carles en 2001 portait d'ailleurs un titre éloquent : « La sociologie est un sport de combat ».

Dans le domaine qui nous occupe, l'enseignement, on retient deux de ses ouvrages de référence, écrits avec Jean-Claude Passeron. *Les Héritiers* (1964) : « L'expérience de l'avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d'une chance sur deux d'aller en faculté, rencontre nécessairement autour de lui, et même dans sa famille, les études supérieures comme un destin banal et quotidien, et pour le fils d'ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d'y accéder, ne connaît les études et les étudiants que par personnes ou par milieux interposés. » Suivra *La reproduction*, en 1970.

Merci, monsieur Bourdieu, de nous avoir donné des lunettes pour voir et comprendre le monde social.

