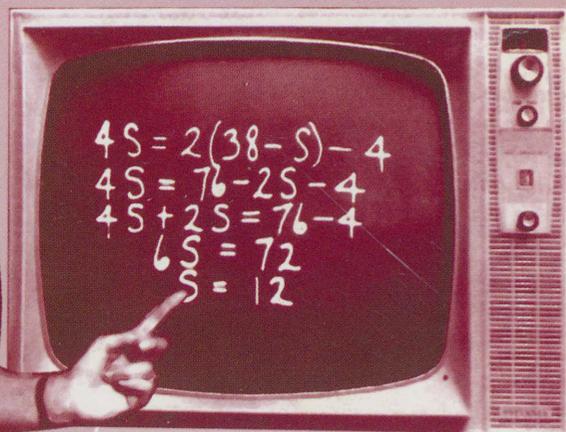


*m. bougard
b. de commer
c. dieu
r. dohogne
g. fourez
n. hirtt
p. hullebroeck
p. marage
i. michel
n. plateau
j-m. rosier
m. wautelet*

CM

CAHIERS MARXISTES



école@business.com

nov. - déc. 2001 **220**

Les *Cahiers Marxistes*

Référant aux courants marxistes, la revue tend à considérer la société comme totalité; à privilégier donc une approche multidisciplinaire critique et l'articulation entre théories et pratiques sociales. Les engagements y seront assumés comme clé de scientificité ou comme valeur philosophique et morale. La revue se conçoit comme lien entre chercheurs, citoyens actifs et responsables d'organisations sociales et politiques. Elle procède actuellement plutôt par thème.

abonnement

(6 numéros)

| | |
|-------------------|---------|
| pour la Belgique | 1 200 F |
| pour l'Union Eur. | 1 400 F |
| hors Union Eur. | 1 600 F |

au compte 001-1047600-76

des *CM* (av. Derache, 94 b. 6, 1050 Bruxelles), ou

carte VISA/MASTERCARD

Tél + fax : 32-2-650.93.89

E-mail : cmarx@ulb.ac.be

www.ulb.ac.be/socio/cmarx

comité de rédaction

Mateo Alaluf, Jacques Aron, Francis Bismans, Yannick Bovy, Albert Carton, Barbara Delcourt, Pascal Delwit, Didier Dupont, Pierre Gillis, Michel Godard, Serge Govaert, Jean-Jacques Heirwegh, Rosine Lewin, Jean-Paul Mahoux, Jacques Moins, Jacques Nagels, Nadine Plateau, Maggy Rayet, Claude Renard, Jean-Maurice Rosier, Christian Vandermotten, Benoît Verhaegen.

rédacteurs en chef

Pierre Gillis & Michel Godard

secrétariat & mise en page

Thomas Perissino

Chers lecteurs,
Notre tarif est en vigueur depuis décembre 1996 et le numéro 204. En cinq ans, c'est peu dire que le papier, les frais postaux,... ont augmenté.
Nous nous adaptons,
à partir du n°221 et du 1^{er} janvier 2002.

5 numéros

| | |
|-------------------------|----------|
| pour la Belgique | 30 Euros |
| pour l'Union Européenne | 35 Euros |
| hors Union Européenne | 40 Euros |

Au numéro 8 Euros

Donc...

(Ré-)abonnez-vous vite au tarif actuel!

| | |
|-----------|---|
| C | M |
| CAHIERS | |
| MARXISTES | |

sommaire

| | | |
|--|---------------------|-----|
| - <i>édito</i> | | 3 |
| - quand les marchés se saisissent de l'éducation | nico hirtt | 11 |
| - faut-il avoir peur de bologne ? | pierre marage | 43 |
| - où va l'école ou les paradoxes du changement | | |
| | jean-maurice rosier | 55 |
| - la validation des compétences | isabelle michel | 61 |
| - crise de sens dans l'enseignement des sciences | | |
| | gérard fourez | 67 |
| - l'école et ses dupes : le pire est pour demain | michel bougard | 89 |
| - entre idéalisme et pragmatisme : les sciences dans l'enseignement | michel wautelet | 117 |
| - des <i>women's studies</i> aux études de genre | nadine plateau | 127 |
| - enseignant : une profession en voie d'extinction | bernard de commer | 141 |
| - refinancement – suites | régis dohogne | 149 |
| - une analyse laïque des accords de la saint-boniface | patrick hullebroeck | 165 |
| - pour la régionalisation de l'enseignement | camille dieu | 175 |
| - pour une école réellement pluraliste | bernard de commer | 179 |
| <hr/> | | |
| - <i>le mouvement des idées</i> | | 191 |
| - <i>lectures</i> | | 201 |

ALPHABET

RÉPUBLICAIN,

Orné de gravures, & suivi

*De Conversations à la portée des
enfans, propres à leur inspirer
l'amour de la Liberté, de l'Égalité, &
de toutes les Vertus Républicaines;
Et à les mettre en état de bien entendre
la Déclaration des Droits, & la
Constitution.*

Par CHEMIN, Fils.

Accepté par la Convention Nationale
& approuvé par la Commune de Paris.



A PARIS,
A l'Imprimerie de L'AUTEUR, Rue
de Glatigny, n°. 7, en la Cité, un
bas du Pont de la Raison.

An II de la République.

Les illustrations intérieures de ce numéro sont extraites de l'*Alphabet républicain* de Chemin-Dupontès, auteur de catéchismes républicains en l'An II, fondateur de la théophilantropie en 1796. On lui doit aussi la publication, dans les années 1810, de manuels de grammaire française. Pour un numéro sur l'école, nos lecteurs apprécieront ce salut à la pédagogie de la République.

L'irrépressible tendance du capitalisme à s'étendre s'affiche depuis quelques années sous le label de mondialisation. Cette appellation met l'accent sur l'aspect géographique de cette extension, à laquelle la privatisation des économies dans les ci-devant Etats du socialisme réel autoproclamé a donné une nouvelle impulsion depuis une bonne dizaine d'années. Il est cependant loin d'être évident que d'autres lignes d'expansion ne sont pas autant, si pas plus importantes – et en tout cas plus restructurantes : à l'intérieur même des espaces de domination traditionnelle du capitalisme, des aires d'activité qui avaient jusqu'à présent peu ou prou échappé à l'emprise directe du marché se font phagocyter, ou, si l'on ne veut pas anticiper sur le résultat d'un processus encore largement en cours, ces aires d'activité excitent la convoitise des détenteurs de capitaux¹. En première ligne, l'enseignement : quel autre secteur peut-il offrir des milliards de «clients» potentiels ?

Il n'est pas surprenant que la définition d'un nouvel objectif d'une telle importance pour le capitalisme redessine complètement les lignes de clivage par rapport auxquelles nous sommes habitués à nous repérer. Ainsi, l'idée de démocratisation de l'enseignement, qui a fixé le cap pour des générations de progressistes, doit au moins être redéfinie à la lumière de cette nouvelle donne. On y reviendra bien évidemment.

Nico Hirtt est probablement aujourd'hui un de ceux dont les travaux ont le plus contribué à attirer l'attention sur le processus de marchandisation de l'école. Il en fait la synthèse dans un article copieux et documenté, en débusquant systématiquement les documents et les textes les plus révé-

1. Nous préférons l'appellation «détenteurs de capitaux» à l'expression «les marchés», impersonnelle et quasiment météorologique, qui tend à gommer le caractère social d'un affrontement au profit d'une connotation naturaliste.

lateurs des stratégies développées par les décideurs réels, et en montrant la filiation entre les différents niveaux de pouvoir – du patronat européen à la Commission européenne, et de celle-ci à nos gouvernants. Le panorama est saisissant !

Si le processus de marchandisation concerne tout l'enseignement, les rythmes de sa progression ne sont pas les mêmes pour tous les niveaux – à court terme, le primaire est moins juteux que le secondaire, qui l'est lui-même moins que le supérieur. La presse a rapporté récemment une information qui montre que les intentions des prédateurs de l'enseignement ont d'ores et déjà cessé d'être platoniques : après avoir créé en mai dernier une chaire RTL-TVI de journalisme, l'UCL a récidivé avec une chaire Puilaetco (il s'agit d'une banque d'affaires) en «*management et financement de l'innovation technologique*», au sein de l'Institut d'Administration et de Gestion. L'ULB n'est d'ailleurs pas en reste, l'école de commerce Solvay ayant ouvert la voie. Il y a déjà belle lurette que les universités font appel aux fonds privés pour financer des recherches appliquées, ce qui n'est pas criticable en soi : on peut considérer comme normal que des industries financent des recherches dont elle bénéficieront. Le problème apparaît lorsque ce mode de financement de la recherche gonfle alors que son financement public reste notoirement insuffisant, avec les conséquences que l'on imagine quant au choix des orientations de recherche – tous les secteurs du savoir n'intéressent pas également les *sponsors*, cela va de soi. Ici, avec les chaires RTL-TVI et Puilaetco, on enclenche la vitesse supérieure, puisque c'est maintenant l'enseignement-même, grande nouveauté en Belgique, qui entre dans la danse.

On a souvent entendu associer la *Déclaration de Bologne* (1999) des ministres de l'Education de 29 pays européens à cette marche folle vers la «*profitisation*» (barbarisme français qui a le mérite de dire clairement ce qu'il veut dire). **Pierre Marage**, physicien et prof à l'ULB, nuance ce point de vue. Pour lui, le danger principal ne vient pas de Bologne (ou de Prague en 2001, où s'est tenue la suite de la réunion précédente), mais bien de l'implantation plus ou moins sauvage d'antennes de quelques grandes et riches universités américaines sur notre continent, induisant un régime de concurrence effrénée inconnu auparavant, avec à la clé la création d'un réseau destiné à accueillir la crème de la crème des étudiants ; et aussi du glissement de l'accréditation des institutions (et des diplômes ?) vers les organisations professionnelles. Face à ces menaces, il nous invite plutôt à nous emparer des déclarations de principe des ministres, notamment lorsqu'ils affirment «*le besoin de prendre en compte la dimension sociale du processus de Bologne*», pour en faire

une pièce des digues qu'il faut ériger contre le torrent de la marchandisation.

des nouveautés pédagogiques régressives

Nous évoquons plus haut la difficulté de s'y retrouver dans la cacophonie qui naît de l'ensemble des discours sur l'enseignement – démocratisation, autonomie, épanouissement des élèves, tous en parlent, et parfois pour soutenir des projets radicalement opposés. C'est dire à quel point l'ancienne séparation entre traditionalistes et progressistes a cessé d'être opérationnelle. **Jean-Maurice Rosier** apporte de la lumière dans cette confusion, dans un court article qui nous familiarise avec les paradoxes du changement, présentés comme autant «*d'incohérences novatrices reproduisant des inégalités sous prétexte de les réduire*». On aura intérêt à prendre cette contribution comme un guide de lecture pour notre second volet, où nous tenterons de prendre la mesure d'une série de réformes pédagogiques, contenus et méthodes parfois confondus, parfois distingués.

La première de ces innovations a trait aux «compétences», que les lecteurs des *CM* ont déjà rencontrées (voir les articles d'Eugène Mommen et de Marcelle Stroobants dans notre n°218, «Mal-être(s) au travail»), et qui sont au centre de l'opération de *lifting* des programmes lancée avec le décret *Missions de l'école* (1997). Au départ, on pourrait n'y voir qu'une concrétisation du vieux mot d'ordre «mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine». Oui, si on oublie le contexte, ce dont nous préserve un regard extérieur à l'enseignement, comme celui d'**Isabelle Michel**, conseillère à la FGTB. Elle montre en effet qu'au-delà de la distinction, que d'aucuns jugeront peut-être académique, entre qualification et compétences, l'enjeu concret de la dispute est la définition d'un système de validation : qui certifie la qualification acquise, qui certifie les compétences acquises ? L'école pour la première, par le biais d'un diplôme, l'employeur pour les secondes. Ce n'est évidemment pas un détail... Cela dit, il reste que la revendication de reconnaissance d'une expérience de travail ne peut être écartée en faveur du seul diplôme, mais que la satisfaction de cette revendication passe par la définition d'un système public détenteur du pouvoir de valider, pourvu de règles de contrôle, de procédures de recours, etc., question de se mettre à l'abri de l'arbitraire.

L'enseignement des sciences a longtemps fait figure d'emblème de l'enseignement en général, surtout dans le chef des tenants de la laïcité – de Galilée à Darwin, la diffusion des sciences a longtemps représenté l'exemple même de la lutte contre l'obscurantisme dont on attendait que

les avancées aillent de pair avec celles de l'enseignement public. Aujourd'hui, la situation est quasiment retournée, et les sciences associées à un parcours du combattant, à une accumulation de résultats dont l'utilité est rien moins qu'évidente, quand ce n'est pas au dogmatisme d'un enseignement qui n'autorise aucune contestation. C'est certainement dans ce retournement que se trouve l'origine de la difficulté de définir légalement les compétences terminales (celles qu'est censé maîtriser un élève au sortir du secondaire) en sciences, comme prescrit par le décret *Missions* : il a fallu au groupe de travail chargé de rédiger ce texte près de deux ans de plus que pour les autres disciplines – langue maternelle, mathématiques, etc. Et le débat est loin d'être épuisé, à lire les trois contributions de Gérard Fourez, de Michel Bougard, et de Michel Wautelet. La notion de compétences, vue cette fois dans un contexte scolaire et plus dans celui des entreprises, occupe également une place importante dans cette controverse.

Crise de l'enseignement des sciences ? Oui, répond **Gérard Fourez**, physicien et épistémologue, et plus précisément, crise de sens. Les sciences, constituées en disciplines, sont étrangères au monde des jeunes de ce début du XXI^e siècle : place à l'interdisciplinarité, voie obligée vers une approche visant « *la formation, l'insertion et la capacité créative du citoyen dans la société* », objectifs de ce que l'on appelle l'alphabétisation scientifique et technique, destinée à ouvrir l'accès à notre monde techno-naturel, par opposition aux objectifs autocentrés (la science pour la science) des approches disciplinaires, supposées ouvrir sur un monde naturel... qui a perdu toute signification. Gérard Fourez profite par ailleurs de l'occasion pour se situer par rapport à quelques controverses contiguës à la principale, comme le rapport différencié aux sciences selon l'origine sociale, ou comme la dialectique théorie/expérimentation.

Crise de l'enseignement des sciences ? Pas si sûr, répond **Michel Bougard**, chimiste et historien des sciences. Partant aussi de l'irruption des compétences dans le champ scolaire, Michel Bougard en propose une analyse critique en les lisant comme un reflet des injonctions des *think tanks* des multinationales, à l'instar de Nico Hirtt. Face au rouleau compresseur néo-libéral, dont les péda(go)gogues (sans bêgaiement de notre ordinateur : le qualificatif appartient à l'auteur) sont le relais le plus souvent inconscient et inconsistant, Bougard en appelle à une « *révolte conservatrice* », qu'on aurait tort de confondre, sous le mauvais prétexte d'un voisinage sémantique, avec celle qu'appelaient de leurs vœux Reagan et ses émules. Celle-ci se veut instrument de « *combat [contre] la véritable barbarie douce de cette pensée unique actuellement à l'œuvre dans l'éducation* ». On se trouve ici, à l'évidence, devant un

exemple éclatant des paradoxes présentés plus haut par Jean-Maurice Rosier.

Crise de l'enseignement des sciences ? Peut-être bien, répond **Michel Wautelet**, un autre physicien. Mais en tout cas, nécessité urgente de cesser d'ignorer le découragement d'enseignants dont la pyramide des âges montre le vieillissement, et qui sont délibérément tenus à l'écart des discussions concernant leur avenir professionnel ; et nécessité de retrouver la joie de la découverte dans l'enseignement, en commençant à un âge suffisamment peu avancé pour que le dégoût de l'école n'ait pas encore eu le temps de s'installer.

On en terminera avec notre chapitre «contenus» en examinant avec **Nadine Plateau** la difficile et fragile percée des *women's studies* dans l'enseignement universitaire. Bel exemple de débordement de intentions académiques par des préoccupations féministes militantes au départ, l'émergence des études de genre et leur institutionnalisation ont été rendues possibles par un soutien fédéral belge et européen. Mais ce soutien a un prix : le champ couvert par les recherches féministes se restreint et se focalise sur les recherches orientées vers la décision politique, au détriment de problématiques plus générales.

En guise de transition vers notre troisième volet, **Bernard De Commer**, permanent syndical au SEL-Setca (la centrale de la FGTB qui affine dans le libre), s'intéresse, en approfondissant les remarques de Michel Wautelet, au sort des enseignants – c'est bien la moindre des choses. Du constat d'une crise profonde alimentée d'une part par la transformation du rôle de l'école en général (elle n'a plus le monopole de la transmission du savoir) et d'autre part par des décisions parfaitement circonscrites de ministres obnubilés par leur budget, l'auteur en vient à définir des pistes pour éviter aux enseignants le sort d'une espèce en voie d'extinction : revoir la formation, revaloriser les salaires, et oser le débat inter-réseaux. Cette dernière suggestion sera d'ailleurs réabordée plus loin.

francophones ou wallons, avec ou sans dieu(x) ?

Troisième volet, pour clore notre dossier : le refinancement de la Communauté française, et, corollaire naturel, la question des réseaux d'enseignement. Nous avons voulu confronter à ce sujet des porte-parole autorisés, puisque chacun sait que les accords patronnés par nos bienheureux Polycarpe et Boniface furent diversement salués, avec soulagement, avec amertume, ou avec enthousiasme. Nous commencerons par la présentation la plus positive, celle de **Régis Dohogne**, dirigeant

des centrales CSC de l'enseignement, qui espérait sans doute plus de moyens et plus rapidement, mais dont la satisfaction n'est mitigée par aucune restriction de principe : l'institution Communauté française, à laquelle Régis Dohogne a souvent et chaudement affirmé son attachement, n'est plus menacée de banqueroute, du moins plus à court terme, et le réseau libre, dans lequel la CSC affine majoritairement, bénéficie d'avantages nouveaux presque inespérés. L'importance de l'enjeu pour la CSC explique le recours à une stratégie totalement inédite pour un syndicat – faire pression prioritairement sur un parti de l'opposition, le PSC, pour qu'il adhère à un projet d'accord concocté par une majorité à laquelle il n'appartient pas.

L'avis qui suit émane de **Patrick Hullebroeck**, administrateur-délégué de la Ligue de l'enseignement. Pour rappel, les organisations de défense de l'enseignement officiel, bien que convaincues du bien-fondé des revendications visant à refinancer l'enseignement, appelèrent les parlementaires à ne pas voter le projet de décret, essentiellement à cause des avantages nouveaux consentis à l'enseignement libre. Patrick Hullebroeck prend toutefois aujourd'hui un peu de distance par rapport à une polémique sans doute trop terre-à-terre, en insistant plutôt sur la dérive démocratique qui permit à la minorité parlementaire, le PSC, d'imposer sa volonté et de monnayer ses voix contre la satisfaction de vieilles revendications de sa clientèle traditionnelle, en l'absence de réel débat sur l'avenir de l'enseignement.

Du côté de la CGSP-enseignement et de **Camille Dieu**, qui signe la troisième contribution sur le même sujet, c'est une profonde amertume qui domine : non seulement l'enseignement libre est perçu comme gagnant, mais l'occasion de régionaliser l'enseignement et de donner une solution durable au problème de son financement n'a pas été saisie, la question du financement de la Communauté restant récurrente.

Il est donc clair que la question du (re)financement de l'enseignement reste plus que jamais sous-tendue par toute l'histoire de la question scolaire belge. **Bernard De Commer** nous a offert une seconde contribution qui prend cette problématique à bras le corps, dans un plaidoyer vigoureux pour l'école pluraliste. Ce plaidoyer s'inscrit dans le prolongement des constats et des mises en garde de Nico Hirtt : la principale menace qui pèse sur l'enseignement, c'est sa marchandisation, et c'est contre celle-ci que tout doit être mis en œuvre. Premier constat : la concurrence entre réseaux affaiblit les adversaires de la marchandisation. Ce constat est appuyé sur un rappel historique des principaux épisodes de la guerre scolaire, qui souffre à nos yeux d'un certain anachronisme : aujourd'hui, la mission évangélicatrice de l'école catholique n'est peut-

être plus sa raison d'être, encore que les textes officiels cités par Bernard De Commer en fassent encore mention, et que, vu du côté adverse, Camille Dieu n'estime pas dépassé cet aspect. Mais sans doute retrouve-t-on là l'alliance objective de fait dénoncée par De Commer. Mais quoi qu'il en soit pour aujourd'hui, il nous paraît réducteur d'inscrire la lutte pour la séparation de l'Eglise et de l'Etat du XIX^e siècle dans le schéma d'une guéguerre entre piliers concurrents, ce que quelques formulations pourraient suggérer.

On sera cependant davantage intéressé par les perspectives d'avenir : l'école pluraliste qu'appelle notre auteur doit se montrer capable de surmonter deux faiblesses, chacune inhérente selon lui à l'un des réseaux – elle doit être engagée, contrairement à l'enseignement officiel qui se veut neutre, et sa fonction sociale doit être contrôlée par l'autorité publique. Comme l'enseignement public ? Ceci n'est pas clair dans le texte que nous discutons. En général, la symétrisation des deux défauts nous paraît relever davantage d'une volonté politique d'équilibre que d'une analyse circonstanciée.

Commençons par le contrôle public, et par une mise au point à ce sujet : non, il ne faut pas confondre l'enseignement catholique avec l'éducation *for profit* dénoncée par Nico Hirtt, ou par Pierre Marage, sous prétexte de son statut privé. Que cet enseignement remplisse une mission éducatrice au sens large, ou qu'il réponde à des préoccupations évangélistes (voir plus haut), il ne s'agit en tout cas pas, dans un cas comme dans l'autre, de faire du profit. Dans le pire des cas, le profit devrait être dégagé ailleurs, pour permettre de financer l'enseignement, qui coûte cher, comme chacun sait. Mais cette mise au point ne dispense certainement pas de se poser la question du statut juridique de l'école pluraliste à venir. Que François Perin ne l'ait pas fait dans son plaidoyer de 1973 devant le Parlement ne nous surprend pas ; mais on peut l'être davantage en constatant que la même impasse est faite dans le texte de Bernard De Commer, alors qu'il nous semble que précisément, les menaces de marchandisation lui restituent une importance qui était peut-être moins évidente en 1973. Expliquons-nous : le statut public de l'enseignement officiel n'est probablement pas un barrage infranchissable face à la marchandisation, mais il aide à lutter. A l'inverse, la structure d'organisation de l'enseignement catholique (formellement, il y a un pouvoir organisateur par établissement) n'en fait pas automatiquement un candidat à la vente au plus offrant, mais l'obstacle à franchir est bien moins important. D'où notre souci de poser clairement le statut de l'enseignement que nous souhaitons : le contrôle public souhaité doit se traduire en termes juridiques.

L'autre reproche (la neutralité de l'enseignement officiel) nous paraît amplifié quelque peu artificiellement. La neutralité est un concept qui peut certes (qui doit) être actualisé, en particulier pour éviter qu'elle ne se confonde avec l'odieux «politiquement correct». Mais à notre connaissance, elle n'a jamais été invoquée pour interdire aux enseignants qui souhaitent le faire d'étudier les méfaits de la mondialisation néo-libérale, ou les ravages du pillage du tiers-monde par les multinationales. Par contre, cette neutralité peut, le cas échéant, fonctionner comme un garde-fou utile pour éviter quelques dérives – le négationnisme, par exemple, ou un enseignement de la biologie basé sur le créationnisme. On peut même lui reconnaître et attribuer une valeur positive, respectueuse du pluralisme idéologique des élèves, et les protégeant d'un «engagement» qui déraperait vers l'endoctrinement...

En fin de compte, la discussion amorcée ci-dessus se raccroche à une prise de position plus ancienne de notre rédaction, lorsque Nadine Plateau a discuté le numéro de *La Revue Nouvelle* intitulé «Libérer la liberté d'enseignement»². Albert Bastenier avait rédigé le texte introductif de ce numéro-dossier, et y projetait un avenir de l'enseignement axé sur une multiplication des réseaux (ou plutôt des pouvoirs organisateurs : pourquoi pas une école écologiste, une école islamique – qui existe déjà – ou une école libérale ?). Répétons que cette vision n'est pas la nôtre, en particulier dans une perspective anti-marchandisation, pas plus d'ailleurs que nous ne pensons qu'elle ne recueille l'assentiment de Bernard De Commer. Mais en mettant l'accent, aussi nettement et aussi unilatéralement, sur l'engagement du réseau – sans que cet engagement ne soit par ailleurs autrement spécifié – n'exclut-on pas inéluctablement la possibilité d'un réel contrôle public démocratique, auquel cas il faudrait reconnaître à Albert Bastenier, et contre Bernard De Commer, le mérite d'une certaine cohérence ?

Pierre Gillis

2. Voir CM n°212, juin-juillet 1999, pp. 194-199 et *Revue Nouvelle* n°10, octobre 1998.

quand les marchés se saisissent de l'éducation

la métamorphose libérale de l'école

nico hirtt*

Depuis un peu plus de dix ans, nous sommes les témoins d'une mutation cruciale des systèmes éducatifs dans les pays industrialisés. Ce bouleversement marque le passage de l'ère de la massification de l'enseignement, à l'ère de sa marchandisation, étape nouvelle dans le glissement des appareils d'éducation vers la sphère économique.

Cette évolution trouve son origine dans la crise mondiale du capitalisme et dans ses conséquences : course à la compétitivité, globalisation, chômage élevé, emplois précaires, crise des finances publiques, instabilité financière, etc. Mais le mouvement trouve également un puissant catalyseur dans le développement des technologies de l'information et des communications.

* Auteur de *L'école sacrifiée*, EPO, 1996 ; *Tableau Noir* (avec G. de Selys), EPO, 1998 ; *Les nouveaux maîtres de l'École*, EPO & VO-éditions, 2000. Il vient de publier aux éditions Labor, dans la collection «Liberté j'écris ton nom», un nouvel ouvrage intitulé *L'école prostituée. Offensive des entreprises sur l'éducation*.

Ce texte est une version retravaillée et développée de la contribution de Nico Hirtt au Forum Mondial de l'Éducation à Porto Alegre (octobre 2001) et au Congrès Marx III à Paris (septembre 2001).

Pour contacter l'auteur : nico.hirtt@skynet.be

Pour consulter la plupart des documents cités ici, visitez le site Internet de l'Appel pour une école démocratique : <http://users.skynet.be/aped>

Pour ce qui est de l'appareil judiciaire et de l'industrie, aucun doute n'existe quant à savoir lequel des deux aspects – superstructure ou infrastructure – est principal. Tel n'est pas le cas du système éducatif.

Comme lieu de socialisation et d'endoctrinement, l'Ecole constitue un élément crucial de l'appareil idéologique d'Etat, mais en tant qu'elle forme la main d'œuvre, elle joue également un rôle essentiel dans la sphère économique. La pensée marxiste classique estime que le premier de ces deux aspects est dominant, ce qui, s'agissant du XIX^{ème} siècle, est certainement vrai. Mais est-ce là une caractéristique immuable ?

Le XX^{ème} siècle a vu une montée en puissance régulière des fonctions économiques de l'enseignement dans les pays capitalistes. Cette tendance connaît actuellement une accélération brutale. Depuis la fin des années 80, les systèmes éducatifs sont soumis à un feu roulant de critiques et de réformes, expression de leur mise en adéquation avec les nouvelles exigences de l'économie capitaliste globalisée. Sur le plan des contenus, cette évolution se traduit par un glissement des connaissances vers les compétences, par une dérégulation et une dualisation des exigences ainsi que par l'accent mis sur l'initiation aux technologies de l'information et de la communication. Les structures des systèmes d'enseignement sont également affectées. On abandonne progressivement les systèmes dirigés centralement par l'Etat, au profit de réseaux plus informels «d'offreurs d'éducation» publics et privés, en situation de forte concurrence mutuelle. Dans la foulée, les marchés s'attachent à conquérir tous les niveaux potentiellement rentables du gigantesque service éducatif.

Comme le disent les experts de la Commission européenne *«c'est en s'adaptant aux caractères de l'entreprise de l'an 2000, que les systèmes d'éducation et de formation pourront contribuer à la compétitivité européenne»*¹. Ce qui est en cours désormais, c'est une véritable marchandisation de l'Ecole, dont il convient de distinguer trois aspects. Premièrement, la mise en adéquation étroite des contenus, des structures et des méthodes d'enseignement avec les attentes des employeurs. Deuxièmement, l'utilisation à grande échelle des systèmes éducatifs aux fins de stimuler certains marchés. Troisièmement, la transformation de l'enseignement et des savoirs en ce *«grand marché du XX^{ème} siècle que l'ex-ministre français Claude Allègre appelait de ses vœux»*.

1. Commission européenne, Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Education et la Formation *«Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation»*, Résumé et recommandations, décembre 1996.

l'appareil idéologique du XIX^{ème} siècle

L'école capitaliste naît au XIX^{ème} siècle comme sous-produit de l'industrialisation. La parcellisation et la déqualification du travail manuel dans les grandes usines démantèlent petit à petit le système de formation hérité du Moyen âge, basé sur la relation maître-apprenti. Or, ce mode de formation dépassait largement le seul aspect de la qualification professionnelle. Le jeune apprenti ne se voyait pas seulement inculquer un métier, il était aussi éduqué, discipliné, instruit dans les savoirs nécessaires à la vie quotidienne et à la vie en société. Il était socialisé. A la campagne, cette socialisation de l'enfant était, jadis, réalisée en famille. Mais là encore, l'urbanisation et l'éclatement du modèle familial viennent briser des siècles de tradition. D'autres lieux de socialisation sont nécessaires et c'est d'abord ce rôle-là que l'on fera jouer à l'école primaire, obligatoire ou non.

La commission parlementaire belge chargée, en 1831, de préparer un projet de loi sur l'instruction publique, écrit dans son rapport au Roi : *«L'instruction doit être donnée gratuitement aux enfants pauvres. L'objet de l'enseignement primaire consiste dans l'instruction indispensable à tous les hommes ; s'il y a du danger à trop rétrécir le cercle de cette instruction, l'expérience a prouvé qu'il n'y en a pas moins à trop l'étendre. Notre projet veut que l'instruction primaire comprenne l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, le système légal des poids et mesures, les éléments du calcul et la langue du pays»*². Et quand, en 1841, le roi des Belges, Léopold I^{er}, plaide à son tour la cause de l'instruction publique, il insiste avant tout sur l'idée qu'il s'agit d'une *«question d'ordre social»*³.

Mais avec la montée du mouvement ouvrier organisé et les menaces que celui-ci fait peser sur l'ordre établi, les classes dirigeantes assignent progressivement une mission plus explicitement idéologique à l'école primaire du peuple : assurer la société d'un minimum de cohésion politique. Lors de son discours du trône, en 1878, Leopold II déclare : *«L'enseignement donné aux frais de l'Etat aura pour mission, à tous les degrés, d'inspirer aux jeunes générations l'amour et le respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions»*⁴. En France, Jules

2. Discussion de la loi sur l'instruction primaire du 25 septembre 1842, Imprimerie Lesigne-Meurant, Bruxelles, 1843.

3. Cité par K. De Clerck, *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, De Sikkel, Antwerpen, 1975.

4. Discours du trône, 12 novembre 1878, cité par De Clerck K., *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, De Sikkel, Antwerpen, 1975, p. 50.

Ferry fonde l'École républicaine au lendemain de la Commune de Paris. Il explique : «*Nous attribuons à l'Etat, le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation. Il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'Etat, certaines doctrines d'Etat qui importent à sa conservation*»⁵. Parmi ces doctrines figure en bonne place le patriotisme. Quelques années plus tard, les charniers de la Grande Guerre porteront devant l'Histoire le témoignage de l'efficacité meurtrière qu'a eu l'instruction publique comme appareil idéologique d'Etat.

Face à cette école primaire, destinée aux enfants du peuple, l'enseignement secondaire du XIX^{ème} siècle joue un rôle parallèle pour les enfants des classes dominantes. Il doit doter ceux-ci des savoirs qui leur permettront d'occuper les postes dirigeants dans la société bourgeoise. Il légitimise le pouvoir et contribue à en forger les armes. Dès les premières lignes du rapport du député belge Duquesne sur le projet de loi de 1850 relatif à l'enseignement secondaire, on comprend qu'ici on ne parle pas de la formation de l'ouvrier, mais de l'éducation des futures classes dominantes de la société : «*Personne n'ignore combien cette instruction a d'action sur le niveau intellectuel d'une nation, sur les études spéciales que réclament les carrières élevées de la société, sur le caractère et l'esprit des jeunes gens qui souvent, plus tard, deviendront les conseillers et les guides de leurs concitoyens. Si l'on songe que ce sera aux hommes qui ont parcouru le cercle de ces études que les intérêts les plus graves de la société seront confiés, l'on est forcé d'admettre que rien n'est plus désirable pour une nation qu'un bon système d'enseignement secondaire*»⁶.

l'ère de la massification

Dès la fin du XIX^{ème} siècle, les progrès des technologies industrielles, la croissance des administrations publiques et le développement des emplois commerciaux font naître une demande de main d'œuvre qualifiée. Pour la majorité des travailleurs, la socialisation de base fournie par l'école primaire suffit toujours, mais quelques-uns doivent acquérir une plus haute formation professionnelle. Le système éducatif se met à ouvrir des sections «modernes», techniques ou professionnelles. Ainsi, en septembre 1897, un règlement organique modifiait la structure de l'enseignement moyen en Belgique. L'exposé des motifs expliquait : «*Une foule de jeunes gens se destinent aux carrières commerciales, industrielles et agricoles d'ordre moyen, ou aux arts et métiers. Pour ces*

5. Cité par Edwy Pénel dans *Le Monde* du 14 septembre 1980.

6. Cité par Van Haecht, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, 1985, p. 47.

jeunes gens, l'enseignement primaire serait incomplet, l'enseignement moyen trop développé. Ce qui convient aux exigences de leur éducation et de leur instruction, c'est un enseignement moyen inférieur, où l'on oriente leur formation générale vers les nécessités pratiques de la situation qui leur est réservée dans la société»⁷.

L'enseignement commence donc à se voir assigner une fonction économique et ce mouvement ira en s'accélégrant tout au long du XX^{ème} siècle. Par la force des choses, l'Ecole devient également une machine à sélectionner. Alors que jusque-là la sélection s'opérait «naturellement», sur une base explicitement sociale, à la charnière des écoles primaire et secondaire, ce sont maintenant les résultats en fin d'études primaires qui déterminent qui, parmi les enfants du peuple, aura le privilège de poursuivre des études secondaires. Ainsi se développe un discours méritocratique présentant l'enseignement comme un moyen de promotion sociale pour «les plus doués» ou «les plus méritants».

Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, dans un contexte de croissance économique forte et durable, d'innovations technologiques lourdes et de long terme – pensons à l'électrification des chemins de fer, aux infrastructures portuaires et aéroportuaires, aux autoroutes, à l'énergie nucléaire, au développement de la téléphonie, à l'industrie pétrochimique – le rôle économique de l'Ecole connaît une nouvelle poussée. D'importantes pertes d'emplois frappent des secteurs qui avaient toujours été grands consommateurs de travail manuel peu qualifié. En Belgique, par exemple, l'agriculture perd 52 % de ses emplois salariés entre 1953 et 1972. Les charbonnages (-78 %) et les carrières (-39 %) suivirent le même mouvement. Mais ces pertes sont largement compensées ailleurs. Dans l'industrie d'abord : sidérurgie (+10 %), chimie (+36 %), électronique et électrotechnique (+99 %), imprimerie (+39 %). Dans les services ensuite : banques (+131 %), garages (+130 %), administrations publiques (+39 %). L'époque réclame non seulement une croissance de la main d'œuvre salariée, mais encore et surtout une élévation générale du niveau d'instruction des travailleurs et des consommateurs. Cette demande croissante est bien perçue par les parents et par les étudiants qui espèrent y trouver des tremplins de promotion sociale. Ces espoirs seront bien sûr déçus : l'ouvrier qualifié finira par occuper dans la hiérarchie sociale la position qu'y avait, trente ans plus tôt, l'ouvrier non qualifié. Mais ils vont néanmoins contribuer, pendant trente années, à stimuler la demande d'enseignement secondaire et supérieur et à entretenir la motivation scolaire d'une génération d'enfants du peuple.

7. De Clerck, *op. cit.*, p. 75.

Le rythme de la massification est impressionnant. En Belgique, le taux de participation à l'enseignement chez les jeunes de 16-17 ans double entre 1956 et 1978, passant de 42 % à 81 %⁸. Le coût en est largement supporté par l'Etat, sans que cela ne semble déranger personne. La croissance durable et la stabilité économique permettent en effet une augmentation parallèle des recettes fiscales et des investissements publics. En Belgique, les dépenses d'éducation passent de quelque 3 % du PIB dans les années 50 à plus de 7 % à la fin des années 70. L'enseignement public se développe dans tous les pays. Dans les pays à forte tradition d'enseignement confessionnel, comme la Belgique, celui-ci abandonne une partie de son autonomie en échange d'un financement plus favorable.

Durant toute cette époque, le discours patronal sur l'éducation est dominé par des considérations quantitatives. Il faut que davantage de jeunes poursuivent des études secondaires et supérieures. Il faut une meilleure adéquation quantitative entre les différentes filières et les besoins du marché du travail. Dès lors les aspects qualitatifs de l'adéquation enseignement/économie – objectifs, contenus, méthodes, structures – restent des questions de moindre importance. L'école secondaire qui se massifie entre 1950 et 1980 ne change pas fondamentalement de nature. Malgré quelques velléités de réformes, ses *cursus* restent très largement calqués sur ceux des décennies précédentes, au moins dans les filières d'enseignement général.

Mais cette massification vient également donner un coup de fouet au rôle du système éducatif comme machine à reproduire la stratification sociale. Dès lors que tous accèdent à l'enseignement secondaire, l'essentiel de la sélection sociale ne s'opère plus «spontanément», à la sortie de l'école primaire, mais à l'intérieur même de l'enseignement secondaire. Jadis, à de rares exceptions près, seuls les enfants des élites suivaient des humanités classiques préparant à l'enseignement supérieur. Les classes moyennes poursuivaient des études secondaires générales «modernes». Les enfants du peuple arrêtaient après l'école primaire ou, plus rarement, poursuivaient quelques années d'enseignement secondaire technique ou professionnel. La massification des années 50-80 vient bouleverser ce bel équilibre «naturel». Désormais, les enfants entrent en masse dans les athénées et les collèges ; beaucoup tentent leur chance dans l'enseignement général, car la demande de main d'œuvre qualifiée, par exemple dans le secteur des services et de l'administration, fait miroiter des perspectives de promotion sociale. Par la force des choses, le tri va maintenant s'effectuer au fil des années du

8. Anne Van Haecht, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, op. cit.

secondaire. Par ricochet, la massification de l'école devient aussi massification de l'échec scolaire et des redoublements, cette forme nouvelle de la sélection hiérarchisante. Qui plus est, par un miracle pédagogique remarquable, cette sélection s'avère être toujours une sélection sociale. Tous entrent désormais à l'école secondaire, dans des filières communes, mais, aujourd'hui comme hier, ce sont en majorité les enfants des classes favorisées qui en sortent victorieux, qui traversent les filières les plus «nobles» et qui poursuivent les études supérieures les plus valorisantes et les plus valorisées. L'École devient donc, selon l'expression bourdieusienne, une machine à reproduire les inégalités de classes.

massifier n'est pas démocratiser

Les années 1950-1980 passent souvent pour avoir été des années de démocratisation de l'enseignement. Si l'on entend par «démocratisation» le fait que le niveau d'instruction de la population s'est considérablement accru au cours du dernier demi-siècle, alors assurément il y eut démocratisation. Les jeunes générations effectuent en moyenne des études plus longues que leurs aînés. Ainsi, 34 % des Français âgés de 25 à 39 ans étaient-ils bacheliers en 1993, contre 20 % seulement des 50-59 ans. Les jeunes sortent également moins souvent du système scolaire sans avoir obtenu de diplôme ou avec le seul certificat d'études : ils ne sont que 25 % dans ce cas, contre 52 % chez leurs aînés⁹.

Si, par contre, on prend le mot «démocratisation» au sens de réduction des inégalités, alors il faut bien admettre que les «trente glorieuses» n'ont rien démocratisé du tout. Ainsi, parmi les Français âgés de 50 à 59 ans, celui qui fut enfant de cadre a huit chances sur dix d'avoir un diplôme supérieur à celui qui fut enfant d'ouvrier. Or, pour les 25-39 ans, cette probabilité est restée sensiblement la même : 7,5 chances sur dix. Aussi l'INSEE, l'institut français de statistiques et de sciences économiques, arrive-t-il à la conclusion que «la démocratisation du système scolaire n'a pas réduit les inégalités de formation initiale»¹⁰.

En raison précisément du caractère général de la hausse du niveau de formation, l'ouverture des études longues à des milieux qui en étaient auparavant exclus n'a pas modifié les hiérarchies. On a même l'impression que la prolongation de la durée moyenne des études s'accompagne souvent d'un renforcement des inégalités. Par exemple, en France toujours, entre 1982 et 1990, le taux de poursuite d'études supérieures chez les enfants d'ouvriers de 22-24 ans a bien grimpé de 20 % à 27 %. Mais

9. INSEE Première, N° 400, sept. 1995.

10. INSEE Première, *ibidem*..

dans le même temps, il passait de 35 à 50 % pour les enfants de cadres¹¹. Et que penser de cette autre donnée concernant, toujours, la France : en 1951-1955, les étudiants d'origine populaire représentaient 18 % des effectifs de l'ENA et 21 % de ceux de Polytechnique ; en 1989-93, ils n'étaient plus que, respectivement, 6 % et 8 %.

Dominique Goux, chercheuse au département des études de l'INSEE et co-auteur du rapport *Mobilité sociale : la part de l'hérédité et de la formation* concluait en 1977 : «Paradoxalement, l'école s'est démocratisée, sans pour autant que les inégalités ne se réduisent. (...) Si l'on compare la réussite scolaire des enfants de cadres à celle des enfants d'ouvriers, les écarts sont toujours aussi grands qu'au début des années soixante-dix»¹².

Tel est également l'avis de Samuel Joshua, professeur à l'Université de Provence, pour qui l'école reste très inégalitaire : «Plus de gens ont le bac, certes, et parmi eux, plus de fils d'ouvriers et d'employés. Les bacs professionnels sont un succès et une promotion. Mais dans une société très hiérarchisée et touchée par la crise économique, la valeur des diplômes est dévaluée. Et surtout, l'écart entre les milieux sociaux se maintient, même décalé vers le haut. Les enfants des milieux les plus favorisés vont dans les filières prestigieuses des lycées, dans les classes préparatoires et dans les grandes écoles. Le critère décisif de la réussite scolaire est toujours social !»¹³.

Massification sans réelle démocratisation : le même constat accablant semble se dégager dans le cas de la Belgique. Même si une comparaison précise est difficile, en raison, d'une part, de l'indigence de notre appareil statistique, et d'autre part des modifications profondes subies par les structures du système scolaire belge au cours des dernières décennies, les résultats de l'enquête que j'ai menée en 1996 en province du Hainaut, avec l'aide de J-P. Kerckhofs, semblent bien indiquer que la sélection sociale se soit considérablement renforcée, au moins depuis le milieu des années 70. En 1972-1973, le taux de participation des enfants d'ouvriers qualifiés à l'enseignement général était de 57 % dans le cycle inférieur traditionnel (les trois premières années de l'enseignement secondaire) et de 60 % dans le cycle supérieur (trois dernières années du secondaire). Pour les enfants d'ouvriers non qualifiés, ces pourcentages étaient de 44 % et 52 % respectivement. Dans l'enseignement «rénové», qui était alors en train de naître, 70 à 73 % des enfants

11. INSEE Première, N° 469, juill. 1996.

12. *Regards*, Octobre 1997, «Entretien avec Dominique Goux».

13. *Regards*, Avril 1997, «Interview de Samuel Joshua et Jean-Yves Rochex».

d'ouvriers fréquentaient l'enseignement général au second degré (troisième et quatrième année)¹⁴. Aujourd'hui, le taux de participation des enfants d'ouvriers à l'enseignement général, tel qu'il se dégage de l'enquête en Hainaut, n'est plus que de 34 % au second degré et de 25 % au troisième degré (années 5 et 6)¹⁵. Au premier degré, la comparaison n'est plus possible puisque nous avons désormais, sur papier du moins, un premier degré commun. Le constat qui s'impose est que l'école secondaire ne s'est ouverte aux enfants de la classe ouvrière que pour les orienter massivement vers les filières les moins «nobles».

Les chercheurs du *Centrum voor Sociaal Beleid*, qui se sont penchés sur l'évolution des inégalités locales dans l'enseignement flamand ont, eux aussi, observé «un fossé à peu près stable dans la participation à l'enseignement supérieur entre les enfants de parents fortement instruits et ceux de parents peu instruits»¹⁶.

Ce constat est, hélas, international. Une étude portant sur treize pays industrialisés, a montré que «dans la plupart des cas, l'expansion n'a pas engendré une plus grande égalité dans l'enseignement. A l'exception de la Suède et des Pays-Bas, l'étude ne révèle aucune diminution conséquente de la corrélation entre origine sociale et niveau d'éducation. Dans onze des treize pays, on observe une stabilité»¹⁷.

l'école au service de la compétition économique

La crise économique qui éclate au milieu des années 70 marque, un peu partout en Europe, un coup d'arrêt brutal au mouvement de croissance des investissements dans l'enseignement. Au début, la plupart des Etats se contentent de mesures d'austérité budgétaire «en attendant la sortie du tunnel». Ils ne remettent pas tout de suite en cause l'essence de la politique passée, c'est-à-dire la volonté de poursuivre la massification de l'enseignement. Leur discours ne changera que petit à petit, lorsque grandira la conscience que cette crise n'est ni locale ni passagère. Il faut

14. *De la réussite et du choix des études suivant l'origine sociale des étudiants*. Etudes et documents de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes n°9, 1974.
15. N. Hirtt et J-P. Kerckhofs, *Inégaux devant l'école. Enquête en Hainaut sur les déterminants sociaux de l'échec et de la sélection scolaires*, Aped, Bruxelles, avril 1996 - octobre 1997.
16. *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, Barbara Tan, CSB-Berichten, Antwerpen, mai 1998.
17. Blossfeld H-P. et Shavit Y. , *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder-San Francisco-Oxford Westview Press, 1993 (notre traduction).

attendre le milieu des années 80 pour que les économistes admettent enfin que nous traversons la période de bouleversement et d'instabilités la plus profonde (des taux de chômage et de faillites qui dépassent largement ceux des années 30), la plus étendue (puisqu'elle est planétaire) et la plus durable (déjà près de trente ans maintenant) que le capitalisme ait connu.

Dans un nouvel environnement économique, se dessine petit à petit une nouvelle politique éducative. Durant trente ans, les milieux économiques avaient concentré leur attention sur le développement quantitatif de l'enseignement. Désormais ils se tournent vers les aspects qualitatifs. Ils le font avec d'autant plus de force que le bouleversement des conditions de la production et l'exacerbation des luttes concurrentielles rendent urgente, à leurs yeux, une réforme fondamentale de l'enseignement : sur le plan des structures, des contenus enseignés et des méthodes.

En 1989, le groupe de pression patronal de la Table ronde des industriels européens (ERT – *European Round Table*) publie son premier rapport sur l'enseignement, clamant que «*l'éducation et la formation sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise*». Dès lors, «*le développement technique et industriel des entreprises européennes exige clairement une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes*»¹⁸. L'ERT déplore que «*l'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés*», que les enseignants ont «*une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit*» et que ces mêmes enseignants «*ne comprennent pas les besoins de l'industrie*»¹⁹.

D'autres rapports suivront, tout au long des années 90. Leurs lignes directrices seront reprises dans les analyses de l'OCDE, les livres blancs de la Commission européenne et diverses publications gouvernementales ou patronales locales.

Début 2001, la Direction Générale à l'Éducation et à la Formation que dirige Viviane Reding à la Commission européenne, a publié un document synthétisant les avis des États membres quant aux «*objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*»²⁰. Ce texte situe d'emblée la mission essentielle de l'enseignement dans le cadre des objectifs que

18. ERT, *Éducation et compétence en Europe*, Bruxelles, février 1989.

19. ERT, *Éducation et compétence en Europe*, op.cit.

20. Commission européenne, *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation, Rapport de la Commission*, COM (2001) 59 final, Bruxelles, le 31.01.2001.

s'était fixé le Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000 : *«l'Union européenne se trouve face à un formidable bouleversement induit par la mondialisation et par les défis inhérents à une nouvelle économie fondée sur la connaissance»*. Dès lors, l'objectif stratégique majeur auquel doit pleinement collaborer l'enseignement est de *«devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable»*.

Soulignons ici le rôle croissant de la Commission européenne dans l'unification des politiques éducatives au service de l'économie. *«Nous devons certes préserver les différences de structures et de systèmes qui reflètent les identités des pays et régions d'Europe, dit la Commission, mais nous devons également admettre que nos principaux objectifs, et les résultats que nous visons tous, sont remarquablement semblables»*. Et d'ajouter *«qu'aucun Etat membre n'est en mesure d'accomplir tout cela seul. Nos sociétés, comme nos économies, sont aujourd'hui trop interdépendantes pour que cette option soit réaliste»*. Si Edith Cresson fut l'initiatrice d'une réflexion stratégique sur l'éducation à l'échelle européenne, Viviane Reding est celle qui aura su passer de la réflexion à une véritable politique éducative commune.

un nouvel environnement

Voyons maintenant quelles sont les caractéristiques de ce nouvel environnement économique qui s'impose à partir de la dernière décennie du XX^{ème} siècle. Trois éléments doivent être soulignés, qui influencent radicalement la politique d'enseignement : l'instabilité économique, la dualisation du marché du travail et la crise budgétaire.

L'accumulation des connaissances induit une accélération constante du rythme des mutations techniques. Dans leur course à la compétitivité, les industries et les services se saisissent de ces innovations pour obtenir des gains de productivité ou pour conquérir de nouveaux marchés. A son tour, la guerre technologique exacerbe les luttes concurrentielles, ce qui se traduit par la multiplication des faillites, des restructurations, des rationalisations, des fermetures d'usines et des délocalisations. La fuite en avant dans la mondialisation et la globalisation capitalistes, favorisée elle aussi par le développement des technologies de la communication, ne fait qu'aiguïser cette lutte à mort entre entreprises, secteurs et continents. En retour, l'exacerbation des luttes concurrentielles pousse les industriels à accélérer encore le développement et l'introduction de nouvelles technologies dans la production et sur les marchés de masse. Il avait fallu 54 ans à l'avion pour conquérir 25 % de son marché ; le téléphone a mis 35 ans ; la télévision 26 ans. L'ordinateur personnel, lui, a

conquis un quart de son marché potentiel en 15 ans, le téléphone portable en 13 ans et Internet en 7 ans seulement. Ainsi, l'environnement économique, industriel, technologique est devenu plus instable, plus changeant, plus chaotique qu'il ne l'a jamais été. L'horizon de prévisibilité économique se rétrécit sans cesse. L'école est chargée de répondre à cette instabilité en privilégiant l'adaptabilité de la main d'œuvre et des consommateurs, mais aussi sa propre flexibilité.

Sur le marché du travail, après plusieurs décennies d'élévation générale des niveaux de formation requis, la crise et la dérégulation nous ont fait entrer dans une ère d'étirement des capacités. Les sociétés industrialisées modernes ont beau avoir un grand besoin de main d'œuvre toujours plus hautement qualifiée, elles n'en multiplient pas moins les emplois marginaux, à bas salaires, à faible protection et ne nécessitant pas de qualification précise. Quelques élites devront accéder aux savoirs et compétences qui feront d'eux les cadres conquérants de l'économie mondialisée. Une poignée de travailleurs hautement qualifiés, spécialistes des technologies les plus modernes, les assisteront dans cette guerre commerciale et industrielle. Les autres actifs constitueront une masse flottante, disposant seulement des compétences générales et techniques de base qui leur permettront d'alterner rapidement les emplois peu qualifiés et les périodes de chômage.

En 1994, en France, 70 % des embauches l'ont été à titre précaire. Au total, les salariés stables ne représentent plus que 55 % de la population active, contre 76 % en 1970. Dans quelques années, les précaires (actuellement 21 %) deviendront majoritaires²¹. Seuls 20 % des jeunes entrent dans la vie active par un contrat à durée indéterminée. Tous les autres commencent par le chômage ou un contrat à durée déterminée²².

«La nouvelle économie», nous répète-t-on sans cesse, réclame un nombre croissant d'informaticiens, d'ingénieurs, de spécialistes en entretien de parcs informatiques et en gestion de réseaux. On insiste beaucoup moins sur l'autre aspect de cette évolution : la croissance plus explosive encore des emplois à faible niveau de qualification. Une étude prospective du ministère américain de l'Emploi, portant sur la période 1998-2008, montre que parmi les emplois pour lesquels on prévoit la plus importante croissance en volume, plus de la moitié sont du type *short term on the job training* (formation de courte durée, sur le tas). On y trouve, en vrac, des postes de vendeurs, de gardes, d'assistants sanitaires, d'agents d'entretien, d'hôtesse d'accueil, de conducteurs de camion ou

21. *L'Expansion*, n° 506 bis, juillet 1995.

22. *INSEE-Première*, n° 450, mai 1996.

encore de «remplisseurs de distributeurs de boisson et d'aliments» (250 000 nouveaux emplois sont prévus dans ce seul secteur). Sur un total escompté de 20 millions de nouveaux emplois aux Etats-Unis d'ici 2008, 7.6 millions seront de ce type-là, contre 4.2 millions de *bachelors* (formation supérieure de courte durée).

L'Ecole est appelée à refléter cette dualisation de la société. Il faut donc, comme le reconnaît le Groupe de réflexion éducation-formation de la Commission européenne «s'intéresser davantage aux deux bouts de la chaîne qui sont les plus directement concernés par les évolutions modernes : a – ceux qui seront confrontés dans la compétition internationale (hautes ou plus basses qualifications spécialisées) à leurs homologues des autres régions du monde ; b – ceux qui seront exclus de la société cognitive parce qu'ils n'auront pas les moyens de s'y insérer (...) Un effort particulier doit être fait sur ces deux extrêmes»²³.

Enfin, les milieux économiques pressent les gouvernants de diminuer la pression fiscale. Quand bien même elles le voudraient – ce qui est rarement le cas – les autorités politiques peuvent difficilement résister à ces pressions, la mondialisation de l'économie rendant terriblement efficace le processus de défiscalisation compétitive. D'où la troisième caractéristique de l'environnement économique, conséquence là encore de l'exacerbation des luttes concurrentielles et d'une courbe de croissance chaotique : le désengagement de l'Etat dans les services publics. Il convient dès lors, dit la Table ronde européenne des industriels en parlant notamment de l'enseignement, «d'utiliser le montant très limité d'argent public comme catalyseur pour soutenir et stimuler l'activité du secteur privé»²⁴.

Instabilité et imprévisibilité des évolutions économiques, dualisation des qualifications requises sur le marché du travail, crise récurrente des finances publiques : tels sont donc les trois facteurs qui déterminent, à partir de la charnière des années 80-90, une révision fondamentale des politiques éducatives.

l'ère de la flexibilité

L'élément central dans l'adaptation de l'enseignement aux besoins des employeurs et des marchés réside dans la prise en compte de l'instabilité économique. A défaut de pouvoir contrôler le chaos, il faut s'y adap-

23. Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, *op. cit.*

24. ERT, *Construire les autoroutes de l'Information pour repenser l'Europe, Un message des utilisateurs Industriels*, juin 1994.

ter. Dès lors, le maître-mot de la nouvelle adéquation Ecole-entreprises est le mot «flexibilité».

Désormais, les savoirs enseignés à l'école souffrent d'obsolescence précoce aux yeux des dirigeants économiques. *A contrario*, dans un environnement concurrentiel et changeant, les compétences dites transversales ou interdisciplinaires, ainsi que l'esprit de compétition des travailleurs, deviennent des exigences cruciales. L'instabilité économique exige que ces travailleurs soient «adaptables», qu'ils soient disposés à changer régulièrement de poste de travail, voire d'emploi, à adapter leur rythme de travail aux exigences changeantes de la production. Il faut qu'ils soient capables de renouveler leurs connaissances et leurs compétences au cours de leur carrière. Les consommateurs, eux, doivent pouvoir et vouloir adopter les nouveaux produits que les industries déversent sans relâche sur le marché. Enfin, le système éducatif lui-même est sommé d'abandonner ses «rigidités», de devenir plus «flexible» afin de s'adapter plus rapidement et plus spontanément aux besoins changeants de l'environnement économique.

La doctrine de *«l'apprentissage tout au long de la vie»* s'inscrit dans ce contexte. Comme l'explique l'OCDE, *«elle repose en grande partie sur l'idée que la préparation à la vie active ne peut plus être envisagée comme définitive et que les travailleurs doivent suivre une formation continue pendant leur vie professionnelle pour pouvoir rester productifs et employables»*²⁵. Le projet n'a donc nulle ambition humaniste. Il ne s'agit pas de faire apprendre à tous et durant toute la vie les trésors de la science, des techniques, de l'histoire, de l'économie, de la philosophie, des arts, de la littérature, des langues anciennes ou des cultures étrangères. Il s'agit seulement «d'employabilité» et de «productivité». L'adaptation des systèmes d'éducation à cet objectif constitue, aux yeux de la Commission européenne, *«le plus important des défis auxquels tous les Etats membres sont confrontés»*²⁶.

Le rôle de l'Ecole comme lieu de transmission de connaissances n'est plus jugé primordial. *«Le savoir, explique Madame Cresson, est devenu, dans nos sociétés et nos économies en évolution rapide, un produit périssable. Ce que nous apprenons aujourd'hui sera dépassé voire*

25. OCDE, *Politiques du marché du travail : nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie*. Réunion du Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales au Château de la Muette, Paris, 14-15 octobre 1997, OCDE/GD(97)162.

26. Commission européenne, *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation, Rapport de la Commission*, COM (2001) 59 final, Bruxelles, le 31.01.2001.

superflu demain»²⁷. Il faut donc réviser les programmes et les méthodes de l'enseignement de base afin de combattre «*l'empilement des connaissances*» et développer au contraire la capacité des travailleurs à faire face à des situations professionnelles extrêmement variables. Il s'agit, comme le recommandait en 1997 le Conseil européen réuni à Amsterdam, «*d'accorder la priorité au développement des compétences professionnelles et sociales pour une meilleure adaptation des travailleurs aux évolutions du marché du travail*»²⁸.

Les connaissances générales, celles qui forgent une culture commune, celles qui donnent force pour comprendre le monde dans ses multiples dimensions, n'ont jamais été réellement importantes sur le plan économique. Les programmes de l'enseignement secondaire général, que l'on dit aujourd'hui surchargés de connaissances, sont une réminiscence de l'époque où cet enseignement était réservé aux enfants des classes dirigeantes et futurs dirigeants eux-mêmes. Il fallait les munir des armes du savoir, des signes culturels de leurs appartenances de classe et de la légitimation du pouvoir. Ces programmes, inadaptés à l'ambition d'élever le niveau de formation professionnelle des masses, avaient néanmoins assez largement survécu à l'ère de la massification de l'enseignement. Sans doute en partie parce que les considérations quantitatives mobilisaient toutes les attentions. Maintenant que le contexte économique focalise l'attention sur les contenus et sur la quête d'employabilité, on attaque de toutes parts cet «*empilement*» des connaissances générales. Comme toujours, l'attaque prend prétexte de l'hypertrophie réelle de certains programmes, pour justifier l'abandon de l'objectif même de toute instruction : transmettre des savoirs. La mise en avant de certaines doctrines pédagogiques, comme celle dite de «*l'approche par les compétences*» qui fleurit présentement en Belgique francophone, semble concrétiser cette tendance. Ces doctrines privilégient la compétence sur la connaissance. L'important n'est pas de posséder une certaine culture commune, mais d'être capable d'accéder à des savoirs nouveaux et de les mobiliser dans des situations imprévues. Ne nous laissons pas leurrer par l'apparente générosité du projet : faute de bases suffisantes, les «*savoirs nouveaux*» auxquels accéderont les futurs citoyens «*tout au long de leur vie*» resteront confinés dans des domaines élémentaires comme la maîtrise d'un nouveau logiciel, l'utilisation d'une nouvelle machine, l'évolution dans un nouvel environnement de travail. L'ambition d'instrumentaliser l'enseignement au profit de la compétition économique

27. Discours d'Edith Cresson, *Putting our knowledge to work : a second chance for young people*, Harrogate, 5 mars 1998.

28. *Pour une Europe de la connaissance*, Communication de la Commission européenne, COM(97)563 final.

est manifeste. En Belgique francophone on l'a également perçue avec force dans la réforme de l'enseignement technique et professionnel sous l'égide de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ).

technologies de l'information et de la communication

Des milliers d'enseignants motivés voient, à juste titre, dans les TIC de puissants auxiliaires didactiques. Initier les jeunes à l'art de la programmation peut grandement contribuer au développement de leur capacité d'analyse, de la structuration des idées, de la maîtrise d'un langage formel et de l'abstraction. L'ordinateur peut jouer le rôle d'un superbe support visuel et interactif dans l'illustration de mécanismes économiques, de lois physiques ou de concepts mathématiques. Les possibilités qu'offre l'échange rapide entre professeurs ou entre élèves sont immenses. On aurait même tort de rejeter le rôle potentiel de l'informatique comme répétiteur ou testeur de connaissances.

Tout cela est possible, à condition toutefois de s'en donner les moyens, notamment en termes d'encadrement. Or, depuis vingt ans, le nombre de professeurs par élève n'a cessé de chuter. C'est que, dans le chef des dirigeants économiques, les objectifs de l'informatique scolaire sont d'une toute autre nature. Pour eux, la capacité de pouvoir évoluer dans un environnement dominé par les TIC fait partie de ces compétences minimales exigées de tous les travailleurs et de tous les consommateurs. *«Tous les Etats membres pensent qu'il faut revoir les compétences de base que les jeunes devraient posséder au moment de quitter l'école ou la formation initiale, et que celles-ci devraient inclure pleinement les technologies de l'information et de la communication»*, indique le document de synthèse de la Commission européenne sur les objectifs de l'enseignement. Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de former une génération d'informaticiens, mais simplement de faire en sorte que chacun sache se servir d'un terminal bancaire, répondre aux injonctions d'un écran, introduire des données simples dans un ordinateur, dialoguer avec un logiciel (c'est-à-dire ne pas rester irrémédiablement coincé quand apparaissent des ordres tels que *«appuyez sur RETURN»*, *«insérez le disque dans le lecteur A»* ou *«double-cliquez sur l'icône de l'imprimante»*). Il faut que tous les travailleurs aient l'habitude de s'adapter rapidement, presque intuitivement, à des logiciels variés et changeants.

Telle est la première fonction de l'introduction des TIC à l'école. Et cela permet de comprendre pas mal de choses quant à la façon dont cette

introduction est réalisée. Force est de constater que l'on investit beaucoup en machines, très peu en formation. L'important semble bien être que les élèves aient l'occasion de bidouiller, afin de surmonter leurs craintes et d'acquérir les réflexes de base, et non que l'enseignant maîtrise en l'ordinateur un nouvel outil pédagogique (dont il n'est pas question de nier ici l'utilité potentielle). L'employé de la *Coca-Cola Company* qui viendra, demain, remplir les distributeurs de boissons dans nos écoles, sera capable de s'initier rapidement à l'utilisation d'un système de guidage informatisé, afin de se jouer des difficultés de la circulation. Mais il est peu probable que les ordinateurs scolaires aient contribué beaucoup à lui apprendre l'histoire ou la physique.

Deuxièmement, l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques doit habituer le futur travailleur à la mise à jour de ses connaissances et de ses compétences via des moyens électroniques. C'est là encore une demande pressante des milieux patronaux qui, dans un contexte de renouvellement rapide des qualifications, espèrent ainsi réduire leurs frais de formation et optimiser la compétitivité de la main d'œuvre. Il s'agit, dit la Commission européenne, de mettre « *le potentiel d'innovation des nouvelles technologies au service des exigences et de la qualité de la formation tout au long de la vie* »²⁹. Afin d'assurer une rotation rapide et une flexibilité professionnelle maximale des travailleurs, ceux-ci doivent apprendre à se servir des ordinateurs et d'Internet pour mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences du berceau au tombeau, en se connectant sur des serveurs de formation à distance ou en utilisant des supports multimédia. Si tous les travailleurs ont appris à se servir d'Internet pour accéder à des connaissances, il sera facile de faire pression sur eux afin qu'ils maintiennent à niveau leur compétitivité professionnelle durant leurs week-end, leurs vacances ou leurs soirées en utilisant des ordinateurs et des connections qu'ils paieront de leur poche. C'est le sens d'une publicité du groupe Sysco Systems où l'on voit un homme assis sur un banc public, surfant sur le réseau au moyen d'un ordinateur portable et d'un GSM ; le texte disait : « *apprenez comment réduire vos coûts de formation de 60 %* ».

La réalisation de cet objectif implique de « responsabiliser » le travailleur face à sa formation, c'est-à-dire de faire en sorte qu'il se charge lui-même de maintenir ses connaissances et ses compétences à niveau afin de rester « employable ». L'École ne sera plus, même en paroles (elle ne l'a jamais été dans les faits), le lieu où se transmet une culture commu-

29. Commission des Communautés Européennes, *e-Learning - Penser l'éducation de demain*, communication de la Commission, COM (2000) 318 final, Bruxelles, le 24.5.2000.

ne, elle ne sera plus que le lieu où se prépare l'accès individualisé, donc forcément inégal et inégalitaire, aux connaissances et aux compétences que requiert la compétition économique.

Une étape importante dans cette individualisation du rapport à l'éducation consiste dans le remplacement du diplôme par des formes de certification modulaires. Il s'agit de permettre aux jeunes et aux travailleurs d'obtenir des certificats pour toutes les compétences partielles acquises à l'école, sur le lieu du travail ou dans n'importe quel autre système de formation. Chacun pourra ainsi se construire son propre «diplôme»... qui n'en aura cependant plus que l'apparence. Car contrairement au diplôme, qui est un ensemble reconnu de qualifications faisant l'objet de négociations collectives et donnant droit à des salaires et des conditions de travail garanties, les compétences partielles d'une certification modulaire n'assurent aucun droit. Elles permettent seulement aux employeurs de trouver à bon compte et en grand nombre une main d'œuvre suffisamment compétente.

Ce qu'on nous présente ici comme un droit d'apprendre, sera en pratique une terrible contrainte et un recul social. Contrainte, parce que celui qui n'aura pas pris l'initiative de maintenir à jour ses compétences n'aura qu'à s'en prendre à lui-même s'il perd son emploi ou ne parvient pas à en trouver. Recul social parce que cette accumulation forcée de compétences partielles, indispensable pour demeurer compétitif sur le marché du travail, ne s'accompagne d'aucune reconnaissance garantie sur le plan des droits et des rémunérations. L'accès massif, rapide et flexible aux savoirs requis par la production signifie aussi une concurrence accrue entre les travailleurs, donc une pression accrue sur les salaires et les conditions de travail. L'accès de tous aux savoirs ne sera pas l'accès de tous à de hauts salaires.

stimuler le consommateur

Si la marchandisation de l'Ecole n'a pas mis fin à son rôle d'appareil idéologique d'Etat, il faut bien reconnaître que, dans ce domaine, elle se trouve désormais secondée, voire supplantée, par d'autres instruments : presse, publicité, radio, cinéma et surtout la télévision.

Dans le champ de la formation du citoyen, c'est maintenant le consommateur qui se trouve au centre des attentions scolaires. La création de nouveaux marchés de masse, liés aux technologies émergentes, n'est possible qu'à la condition que les clients potentiels aient acquis les connaissances et les compétences qui leur permettent d'exploiter ces produits, qu'ils aient aussi surmonté leurs appréhensions. Le frein majeur

au développement du commerce électronique sur Internet, par exemple, semble bien être d'ordre psychologique, plus que technique. Or, selon le bureau d'étude Merrill Lynch, ce secteur devrait représenter un marché de 500 milliards de dollars fin 2002. La Commission Reiffers, initiée par Edith Cresson au début des années 90, pour réfléchir sur l'avenir de l'éducation européenne, s'inquiète : *«On peut douter que notre continent tienne la place industrielle qui lui revient sur ce nouveau marché si nos systèmes éducatifs et de formation ne suivent pas rapidement. Le développement de ces technologies, dans un contexte de forte concurrence internationale, nécessite que les effets d'échelle puissent jouer à plein. Si le monde de l'éducation et de la formation ne les utilisent pas, le marché européen deviendra trop tard un marché de masse»*³⁰ Quelques mois plus tard, lors d'une conférence devant un parterre d'industriels des technologies de l'information et de la communication, Edith Cresson déclarait : *«Le marché européen demeure trop étroit, trop fragmenté, le nombre encore trop faible des utilisateurs et des créateurs pénalisent notre industrie. (...) C'est pourquoi il était indispensable de prendre un certain nombre de mesures pour l'aider et le stimuler. C'est l'objectif du plan d'action 'Apprendre dans la société de l'information' dont s'est doté la Commission en octobre 1996. Celui-ci a deux ambitions principales : d'une part, aider les écoles européennes à accéder au plus vite aux technologies de l'information et des communications ; et, d'autre part, accélérer l'émergence et donner à notre marché la dimension dont notre industrie a besoin»*³¹.

Le plan d'action «Apprendre dans la société de l'information» est le grand projet européen dans le cadre duquel Claude Allègre libère 15 millions de francs français pour équiper les collèges et lycées en ordinateurs en connections au réseau Internet, dans le cadre duquel la Région Wallonne libère 3 milliards de francs belges pour équiper les écoles belges francophones de «cyberclasses», dans le cadre duquel Deutsche Telekom souscrit un partenariat avec le ministère fédéral allemand de l'Éducation pour accélérer l'équipement des établissements scolaires en TIC, etc.

Les propos d'Edith Cresson étaient confidentiels, tenus devant une assemblée de patrons en 1997. Trois ans plus tard, au Sommet européen de Lisbonne, on ne prend plus de gants. Comment rattraper le retard européen en matière de TIC et de Commerce électronique, se demandaient les ministres réunis sous la présidence portugaise. Et la réponse

30. Commission européenne, Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Éducation et la Formation *«Accomplir l'Europe par l'Éducation et la Formation»*, Résumé et recommandations, décembre 1996.

31. *Ibid.*

fut, unanime : *e-Learning*, l'introduction massive des technologies informatiques dans les établissements scolaires.

L'entrée des marques dans les écoles est un autre signe de cette tendance à utiliser l'enseignement pour soutenir les marchés. Du paquet pédagogique «*petit-déjeuner santé*», produit par Nestlé, à la cassette vidéo sur «*le fonctionnement de l'entreprise moderne*» réalisée exclusivement avec des images de l'usine Coca Cola de Dunkerque, en passant par les «*masters de l'économie*» du groupe bancaire CIC, les établissements scolaires sont submergés par les offres généreuses de *sponsoring* et de matériel didactique gratuit. Une société de *marketing* française, spécialisée dans le marché des jeunes et qui se nomme modestement L'Institut de l'Enfant, a calculé que la consommation des familles est influencée à hauteur de 43 % par les enfants. Cela représente, pour la France, un marché de l'ordre de 600 milliards de francs français (90 milliards d'euros). Dès lors, comme l'écrit le journal patronal *Les Echos*, «*l'enceinte scolaire et, surtout, la caution de l'enseignant constituent, pour une marque, un facteur de crédibilité inestimable*»³².

Fin 1998, la Commission européenne diffusait un rapport sur *Le marketing à l'école*, réalisé, à sa demande, par la société... de *marketing* (!) GMV-Conseil. Le rapport se termine par une série de conclusions et de recommandations qui, derrière quelques nuances de façade constituent bel et bien une reconnaissance du droit à l'entrée des marques à l'école. Qu'on en juge : «*Sans garde-fous, la pénétration du marketing à l'école risque d'engourdir le sens critique des élèves, de faire naître en eux des frustrations, de leur faire percevoir la société de manière appauvrie et d'encourager chez eux des attitudes stéréotypées. Mais avec des garde-fous, ces pièges seront évités et des avantages se feront jour : avantages matériels, certes, pour des systèmes scolaires en manque chronique de moyens, mais aussi pédagogiques, puisque d'une part la pénétration du marketing à l'école ouvre celle-ci au monde de l'entreprise et aux réalités de la vie et de la société, et que d'autre part elle permet d'éduquer les élèves aux questions de consommation en général et aux techniques publicitaires en particulier. (...)*

Pour permettre à l'école de retirer un bénéfice financier et pédagogique maximum des actions de marketing à l'école et empêcher les dérives 'à l'américaine', l'étude recommande (...) de maintenir la pression sur les entreprises pour qu'elles continuent à créer des matériels de qualité selon les critères définis plus haut ; d'intervenir auprès des autorités nationales responsables de l'Education afin que soient réactualisés les textes s'appliquant aux 'pratiques commerciales' à la lumière de la mul-

32. *Les Echos*, n° 17563, 14 janvier 1998.

tiplication des nouveaux médias. D'autre part, ces textes devraient maintenant reconnaître la légitimité de certaines 'bonnes' pratiques déjà largement répandues, ce qui les rendrait d'autant plus crédibles dans l'interdiction de pratiques moins avouables»³³.

des écoles autonomes pour un marché flexible

Il ne faut pas seulement que le travailleur soit adaptable et compétitif, encore faut-il que le système éducatif lui-même se dote de ces caractéristiques.

Dès 1989, la Table ronde des industriels européens écrivait que *«l'administration de l'école (est) dominée par les contraintes bureaucratiques (...) Les pratiques administratives sont souvent trop rigides pour permettre aux établissements d'enseignement de s'adapter aux indispensables changements requis par le rapide développement des technologies modernes et les restructurations industrielles et tertiaires»*³⁴. De même, pour l'OCDE, *«le système scolaire doit s'efforcer de raccourcir son temps de réponse, en utilisant des formules plus souples que celles de la fonction publique, pour créer – ou fermer – des sections techniques ou professionnelles, utiliser des personnels compétents, disposer des équipements nécessaires»*³⁵.

L'augmentation de l'autonomie des établissements scolaires leur offre une plus grande marge de manœuvre pour s'adapter aux attentes des milieux économiques. Elle permet notamment de nouer des partenariats avec les entreprises (et incite à le faire, dans la mesure où celles-ci peuvent constituer des *sponsors* bienvenus en ces temps de disette budgétaire). Ainsi, selon le rapport de Commission européenne sur les *«objectifs concrets»* des systèmes d'enseignement, *«il convient de resserrer (les) liens avec l'environnement local, avec les entreprises et les employeurs, plus particulièrement, afin d'améliorer leur compréhension des besoins de ces derniers et d'accroître ainsi l'employabilité des apprenants»*. En 1995 déjà, dans son *Livre blanc sur l'éducation*, la Commission relevait que *«les systèmes les plus décentralisés sont aussi*

33. GMV Conseil, *Le marketing à l'école*, étude sur les pratiques commerciales dans les écoles réalisée à la demande de la Commission européenne, octobre 1998.

34. Table Ronde des Industriels Européens, *Education et compétence en Europe*, Etude la Table Ronde Européenne sur l'éducation et la formation en Europe, février 1989.

35. OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.

ceux qui sont les plus flexibles, qui s'adaptent plus vite et qui permettent de développer de nouvelles formes de partenariat»³⁶.

Ces partenariats visent souvent, explicitement, à faire pénétrer dans l'école ce qu'on appelle pudiquement «*l'esprit d'entreprise*». Il faut souligner en effet que la flexibilité demandée au travailleur ne se limite pas au plan strictement professionnel. Il s'agit également d'accepter les nouveaux modes d'organisation du travail : production en flux tendu, travail de nuit, horaires variables. Cela exige, là encore, de responsabiliser le travailleur, c'est-à-dire de lui inculquer l'idée que son propre intérêt s'identifie avec celui de son employeur. La Commission européenne regrette que «*très souvent les systèmes d'enseignement se concentrent sur la transmission des compétences professionnelles, laissant l'apprentissage des aptitudes personnelles s'effectuer plus ou moins au hasard. Il est cependant possible d'améliorer et d'encourager ces dernières parallèlement à l'enseignement des compétences professionnelles et par le biais de celui-ci*»³⁷. C'est là qu'intervient la collaboration avec les entreprises. Ainsi l'OCDE estime-t-elle que le bénéfice majeur de l'enseignement en alternance est «*d'apprendre à devenir membre d'une équipe de travail, à accepter de recevoir des ordres et de travailler avec les autres. Il s'agit aussi de mieux comprendre le rythme du travail et d'être prêt à répondre à des exigences différentes lors des étapes successives d'une carrière*»³⁸.

La volonté de déréguler frappe également les modes de certification. Dans un contexte de rotation rapide de la main d'œuvre, le patronat souhaite, comme nous l'avons vu, flexibiliser le marché du travail. Celui-ci est aujourd'hui fortement régulé par le système de la qualification et du diplôme, qui donne lieu à des négociations collectives garantissant les salaires, les conditions de travail et la protection sociale. Pour détruire ce système «rigide», les milieux économiques mettent en avant la nécessité d'introduire des certifications modulaires. Celles-ci ont le double avantage de permettre un recrutement plus souple (donc en faisant davantage pression sur les droits sociaux) et de constituer une incitation pour les «*apprenants*» à privilégier dans les cursus tout ce qui est d'un rapport efficace (réel ou supposé) en termes d'employabilité.

En Allemagne, le plan d'action national pour augmenter le nombre des postes d'apprentissage prévoit que «*les élèves qui ne réussissent pas*

36. Commission des Communautés européennes, *Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive, Livre blanc sur l'éducation*, Bruxelles, 29 novembre 1995, pp. 1, 24.

37. CE, *Objectifs concrets*, op. cit.

38. OCDE, *redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI^e siècle*, Paris, 1994.

entièrement leurs examens de fin d'étude obtiendront des certificats de qualifications partiels utilisables sur le marché de l'emploi»³⁹. En France, la Charte *Un lycée pour le XXI^e siècle* propose que, dans l'enseignement professionnel, «les diplômés (fassent) l'objet de modalités de certification modulaires adaptées à la diversité des accès à la qualification des candidats»⁴⁰. En Belgique, le Décret sur les missions de l'enseignement obligatoire, prévoit lui aussi que les étudiants pourront bientôt faire certifier des modules de formation, même s'ils n'ont pas suivi ou réussi l'ensemble des matières. En vue d'uniformiser cette reconnaissance souple des compétences au sein des pays membres de l'Union européenne, la Commission a pris l'initiative de faire plancher des chercheurs sur la faisabilité d'une «carte de compétences» électronique, la fameuse *skill's card*⁴¹.

vers l'école marchande

Un rapport de la cellule européenne Eurydice souligne le caractère international de ce mouvement de «libération» du tissu scolaire : «Les réformes apportées à l'administration générale du système scolaire se résument principalement à un mouvement progressif de décentralisation et de délégation des pouvoirs vers la société. Pratiquement tous les pays concernés ont introduit de nouvelles réglementations qui déplacent le pouvoir de décision de l'Etat central vers les autorités régionales, locales ou municipales et de celles-ci vers les établissements d'enseignement»⁴².

Désormais, dit l'OCDE, «il est admis que l'apprentissage se déroule dans de multiples contextes, formels et informels», précisant que «la mondialisation – économique, politique et culturelle – rend obsolète l'institution implantée localement et ancrée dans une culture déterminée que l'on appelle 'l'Ecole' et en même temps qu'elle, 'l'enseignant'»⁴³. Les gourous de la Commission européenne sont plus explicites encore, puisqu'ils estiment «que le temps de l'éducation hors l'Ecole est venu et que la libération du processus éducatif rendue ainsi possible aboutira à un contrô-

39. *Nationaler Aktionsplan für mehr Lehrstellen*, BMBF, 1998.

40. Claude Allègre, *Un lycée pour le XXI^e siècle*, 4 mars 1999.

41. Lire à ce sujet : G. de Séllys et N. Hirtt, *Tableau Noir, Résister à la privatisation de l'enseignement*, éditions EPO, Bruxelles, 1998.

42. *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne (1984-1994)*, Eurydice.

43. OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, 1998.

le par des offreurs d'éducation plus innovants que les structures traditionnelles»⁴⁴.

C'est bien évidemment de l'enseignement privé marchand, de l'éducation *for profit* comme disent les Anglo-saxons, dont il est question ici. Le développement de la demande de formation tout au long de la vie favorise son émergence et lui assure progressivement le dépassement des seuils de rentabilité. On voit mal comment il ne partirait pas, ensuite, à la conquête de l'enseignement de base. *«Les évolutions multiples rendues nécessaires par les transformations économiques et technologiques ne permettent plus aux systèmes scolaires, ni aux pouvoirs publics, d'assumer seuls la préparation initiale et la formation continue de la main-d'œuvre»* dit l'OCDE. Il faut donc *«trouver un partage des responsabilités qui, selon les particularités des pays, garantisse à la fois la qualité et la flexibilité des enseignements et des formations»⁴⁵.*

Pour le consultant américain Eduventures, les années 90 *«resteront dans les mémoires pour avoir permis l'arrivée à maturation de l'enseignement de marché (for-profit education). Les fondations de la vibrante industrie éducative du XXI^e siècle – initiatives entrepreneuriales, innovations technologiques et opportunités du marché – ont commencé à fusionner pour atteindre leur masse critique»⁴⁶.* Les analystes de Merrill Lynch estiment que le secteur de l'enseignement présente aujourd'hui des caractéristiques similaires à celles des soins de santé dans les années 70 : un marché gigantesque et très fragmenté, une faible productivité, un faible niveau de technologie mais qui ne demande qu'à augmenter, un déficit de *management* professionnel et un taux de capitalisation infime (15 milliards de dollars aux USA, pour un marché de capitaux de plus de 16 000 milliards). Tout cela conduit la banque d'affaires à conclure que la situation est mûre pour une vaste privatisation marchande. Merrill Lynch cite encore, parmi les facteurs qui stimulent la croissance de ce marché, *«l'insatisfaction»* des parents envers l'enseignement public. Dès lors, ceux qui ont les moyens financiers d'échapper aux écoles d'Etat désargentées constituent un formidable réservoir potentiel de clients pour cet *Education Business* en pleine croissance. Aux Etats-Unis, un rapport du *National Center for Education Statistics* a montré qu'en 1993, 72 % des ménages dont le revenu dépassait 50 000 dollars envoyaient leurs enfants dans des écoles privées ou bien déménageaient pour pouvoir fréquenter l'école publique de leur choix⁴⁷.

44. Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, *op.cit.*

45. *l'Observateur de l'OCDE*, n°193 avril-mai 1995 (1/04/95).

46. Adam Newman, *What is the education-industry ?*, Eduventures, janvier 2000.

47. S-P. Choy, *Public and private school : How do they differ ?*, Washington, DC, .../..

Il semble très difficile de disposer d'estimations globales à l'échelle mondiale, mais on sait que pour les seuls Etats-Unis le marché de cette industrie éducative nouvelle s'élevait, en 1998, à 82 milliards de dollars, dont 24 milliards de produits, 30 milliards de services et 28 milliards de revenus d'écoles de tous types⁴⁸. Au Royaume-Uni, la société de placements *Capital Strategies* a lancé l'indice boursier *UK Education and training index* dont elle ne manque pas de vanter les performances exceptionnelles. Un investissement de 1000£, au moment du lancement de cet indice en 1996, aurait valu 3 405£ en juillet 2000. Une croissance de 240 %, à comparer aux 65 % de l'indice général de la bourse de Londres, le *FTSE*⁴⁹. Parmi les facteurs explicatifs de cette croissance remarquable, *Capital Strategies* cite les investissements publics en ordinateurs et centres de formation aux nouvelles technologies, les partenariats croissants entre les universités et l'industrie, et la sous-traitance croissante de services éducatifs. Le marché de la sous-traitance pèserait à lui seul quelque cinq milliards de livres.

Toujours en Angleterre, l'inspection des écoles primaires est assurée, depuis 1993, à raison de 73 % par des organismes privés qui captent ainsi un marché de 118 millions de livres sterling. Dans le même pays, le remplacement des professeurs absents est également devenu une activité lucrative. La société Capstan, par exemple, place quotidiennement un millier de professeurs-remplaçants⁵⁰. Aux Etats-Unis la société Edison Schools gère en pleine autonomie quelque 125 établissements d'enseignement publics.

enseignement «en ligne»

L'un des plus puissants catalyseurs de la transformation de l'enseignement en un grand marché mondial est sans conteste le développement des technologies de communication à distance et en particulier l'essor d'Internet. Constatant qu'elles sont de plus en plus étroitement concurrencées par des offres de télé-enseignement émanant de nouveaux venus sur le marché, les universités traditionnelles décident, les unes après les autres, de se lancer sur ce créneau.

Selon une étude réalisée par la International Data Corporation, le nombre des étudiants des collèges américains participant à des cours «en ligne»

... National Center for Education Statistics (NSEC 97-983), 1997.

48. Michael Barker, *E-education is the New New Thing*, Edinvest, premier trimestre 2000.

49. *Capital Strategies*, «News Release», 18 juillet 2000.

50. Richard Hatcher, «Profiting from schools : business and Education Action Zones», in *Education and social justice*, Vol. 1, n°1, automne 1998.

devrait atteindre 2.2 millions en 2002, soit 15 % de l'effectif de l'enseignement supérieur US. La même étude prévoit que, à cette date, 85 % des collèves offriront des formations payantes sur Internet⁵¹.

On pourrait se réjouir de voir ainsi les trésors de la science et de la culture rendus accessibles au plus grand nombre. Mais ce serait oublier que ces savoirs ne seront pas (durablement) gratuits et que leur accès sera donc réservé à qui pourra les payer. Ce serait oublier surtout qu'ici, comme dans toute globalisation marchande, une lutte à mort entraînera la survie de quelques-uns seulement. C'est la standardisation commerciale, la «McDonaldisation» du savoir qui nous attend au bout de la route. Par la force du marché, une technologie potentiellement émancipatrice est ainsi amenée à engendrer le contraire : un appauvrissement intellectuel et culturel dramatique.

Nombreux sont ceux, dans les milieux enseignants, qui ne croient pas à la généralisation de l'enseignement à distance sur Internet. Parce que, disent-ils, ça ne marche pas ; ce qu'ils font ne peut pas être automatisé. Ils ont peut-être raison sur ce point. Mais on le fera tout de même, quelles que soient les conséquences pour la qualité de l'enseignement. Parce que, explique David Noble, «l'enjeu ce n'est pas l'éducation ; l'enjeu c'est l'argent»⁵². C'est tellement vrai que la banque d'affaires Merrill Lynch a consacré une étude de plus de trois cents pages aux perspectives du marché de l'enseignement en ligne. Il en ressort que ce secteur représente d'ores et déjà un marché de 9.4 milliards de dollars et qu'il devrait atteindre 54 milliards d'ici 2002⁵³.

Autre marché important pour l'enseignement à distance sur Internet : celui des tutorats et des aides à la préparation d'examens. Le site *ExamWeb* propose par exemple une préparation de l'examen de base *SAP (Scholastic Aptitude Test)* au prix de 345 \$ (14 000 BEF) ou, à l'autre extrémité du cursus scolaire, une préparation du *California Bar* (examen pour l'accès au barreau en Californie), pour la modique somme de 1 694 \$ (68 000 BEF). Attention : pour cette somme vous n'avez pas de cours ni de diplôme, seulement une préparation à l'examen.

Ces diverses formes d'enseignement en ligne ont d'ailleurs permis l'explosion, aux Etats-Unis, du nombre d'enfants poursuivant leur scolarité (primaire ou secondaire) à la maison : le *home schooling*. Jadis réservé aux enfants des régions rurales isolées ou aux familles bourgeoises pou-

51. Michael Barker, *E-education is the New New Thing*, op. cit.

52. *Ibidem*.

53. *Le Monde*, 2-3 juillet 2000.

vant payer des tuteurs à leurs enfants, le *home schooling* a connu un développement phénoménal, passant de 500 000 à 1.7 millions d'enfants en dix ans. Les parents qui voient avec angoisse la déglingue et la montée de la violence dans les écoles publiques américaines espèrent trouver, dans l'enseignement (ou l'aide à l'enseignement) à distance sur Internet, une solution de rechange de bonne qualité et pas trop coûteuse. Ces institutions communiquent avec les parents via le réseau, les informent des progrès accomplis par l'élève et proposent parfois des activités parascolaires. Le tout est payant, bien sûr. Mais le montant des frais varie considérablement en fonction du nombre d'heures d'aide individualisée et en raison inverse du volume des messages publicitaires qui accompagnent les cours...

N'oubliez pas que cela soit réservé aux USA. Le site français www.keepschool.com propose des cours particuliers (25 euros par heure pour le niveau lycée) mais aussi de l'aide en ligne pour la résolution de problèmes ou la rédaction de travaux. Pour la résolution d'un exercice de math, par exemple, on vous demandera 7.5 euros. Un devoir de 16 questions ou plus vous coûtera 25.5 euros. Pour à peine un peu moins (19.2 euros) on vous rédigera le plan détaillé d'une dissertation en Histoire ou en Français. Vous ajouterez 4.5 euros pour qu'on vous propose également une documentation adaptée. C'est ce que vous coûtera aussi la traduction d'un texte de dix lignes de l'anglais vers le français. Pour les riches au moins, la question de savoir s'il faut ou non supprimer les devoirs à domicile ne se pose plus...

omc et banque mondiale

En 1998, en prévision du sommet de Seattle, le secrétariat de l'OMC avait constitué un groupe de travail chargé d'étudier les perspectives d'une libéralisation accrue de l'éducation. Dans son rapport, il soulignait le rapide développement de l'apprentissage à distance et saluait la multiplication des partenariats entre des institutions d'enseignement et des entreprises du secteur des TIC. Le rapport se réjouissait également de la déréglementation croissante de l'enseignement supérieur en Europe, félicitant les gouvernements qui avaient entrepris de «*quitter la sphère du financement exclusivement public pour se rapprocher du marché, en s'ouvrant à des mécanismes de financement alternatifs*». Enfin, l'OMC énumérait les nombreuses barrières qu'il faudrait lever afin de libérer le commerce des services éducatifs, citant par exemple «*les mesures limitant l'investissement direct par des fournisseurs d'éducation étrangers*» ou encore «*l'existence de monopoles gouvernementaux et d'établissements largement subventionnés par l'Etat*».

Depuis l'échec de Seattle, il semble que les négociations sur l'ouverture de l'enseignement à la concurrence internationale se poursuivent à Genève, dans le cadre de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS). L'un des enjeux de ces discussions concerne la renégociation de l'article VII qui doit imposer aux Etats l'obligation de reconnaître les certificats et diplômes délivrés dans d'autres pays. Le caractère national des diplômes constitue en effet l'un des obstacles majeurs à la libéralisation du marché.

De son côté, la Banque mondiale tente, dans les pays du Tiers-monde, d'ouvrir l'enseignement supérieur et le cycle supérieur de l'enseignement secondaire à la convoitise du secteur privé. L'argumentation de la Banque mondiale est simple : la priorité, dans les pays en développement, doit être donnée à l'alphabétisation. Or, comme la BM refuse toute forme d'abrogation de la dette des pays du Tiers-monde et veut encore moins œuvrer à un commerce plus juste, il n'y a d'autre solution, dit-elle, que de réorienter les dépenses publiques d'éducation vers l'éducation de base. Dans les autres niveaux d'enseignement, il faut donc «encourager le recours au secteur privé, soit pour financer des établissements privés, soit pour constituer un complément de recettes à des établissements d'Etat»⁵⁴. Cette privatisation augmentera le coût des études pour les étudiants et leurs parents ? Elle favorisera un développement inégal entre les établissements ? La Banque balaie ces objections : «La question vitale maintenant n'est pas de savoir si des acteurs non gouvernementaux vont jouer un rôle croissant dans l'éducation - cela est désormais certain - mais de voir comment ces développements peuvent être intégrés dans les stratégies globales des nations»⁵⁵.

En juin 1999, à Washington, la Banque mondiale a organisé, via sa filiale SFI (Société de Financement Internationale), une conférence au titre explicite : «Opportunités d'investissement dans l'éducation privée dans les pays en développement»⁵⁶. La SFI vient également de créer le service Edinvest «un forum pour les personnes, les sociétés et les institutions intéressées par l'éducation dans les pays en développement» qui «fournit des informations pour rendre possible les investissements privés à grande échelle»⁵⁷. Edinvest⁵⁸ éclaire les investisseurs potentiels quant aux possibilités offertes par le marché éducatif dans les pays en déve-

54. Harry Anthony Patrinos, *Market Forces in Education*, World Bank, July 1999.

55. *Education sector strategy*, World Bank, juillet 1999

56. *Investment opportunities in private education in developing countries*, op.cit.

57. *Education sector strategy*, 1999, op.cit.

58. <http://www.worldbank.org/edinvest>

loppement. Son site Internet est sponsorisé par des firmes privées telles Eduveres.com et Caliber. La Banque mondiale et la SFI étaient également présentes en force au premier *World Education Market*, à Vancouver, en mai 2000.

Lors du colloque de Washington, Jack Maas, *Lead Education Specialist* à la SFI, exprimait son admiration pour telle école secondaire en Gambie, qui offre «*un enseignement de première qualité*» pour la somme de 300 USD par an. «*C'est vraiment une aubaine. Nous pouvons brûler 300 dollars en une nuit dans un hôtel occidental, donc c'est une véritable aubaine*»⁵⁹. Est-il nécessaire de rappeler que le revenu annuel moyen des habitants de Gambie s'élève à 950 USD... ?

un enseignement encore plus inégal et instrumentalisé

La mise en adéquation de l'enseignement avec les nouvelles attentes des puissances industrielles et financières a deux conséquences dramatiques : l'instrumentalisation de l'École au service de la compétition économique et l'aggravation des inégalités sociales dans l'accès aux savoirs.

L'École s'était massifiée en permettant aux enfants du peuple d'accéder – partiellement, timidement – à la richesse de savoirs réservés jusque-là aux fils et aux filles de la bourgeoisie. Maintenant que la massification a été menée à son terme, on somme l'enseignement de ramener l'instruction du peuple dans des limites qu'elle n'aurait jamais dû franchir : apprendre à produire, à consommer et, accessoirement, à respecter les institutions en place. Ni plus, ni moins.

Si 50 à 60 % des créations d'emplois n'exigent que des travailleurs peu qualifiés, il n'est pas économiquement rentable de poursuivre une politique de massification de l'enseignement. C'est, les penseurs de l'économie capitaliste le savent bien, le point le plus délicat des réformes de l'enseignement. Du moins sur le plan de la tactique politique.

Dans un document publié en 1996 par les services d'étude de l'OCDE, Christian Morrisson indiquait avec une remarquable clarté et un cynisme cruel comment les gouvernants devaient s'y prendre. Ayant passé en revue quelques options impraticables, l'idéologue de cet organisme de

59. Discours de Jack Maas, *Lead Education Specialist*, IFC, conférence de Washington, 1999

réflexion stratégique du capitalisme mondial poursuivait : «Après cette description des mesures risquées, on peut, à l'inverse, recommander de nombreuses mesures qui ne créent aucune difficulté politique. (...) Si l'on diminue les dépenses de fonctionnement, il faut veiller à ne pas diminuer la quantité de service, quitte à ce que la qualité baisse. On peut réduire, par exemple, les crédits de fonctionnement aux écoles ou aux universités, mais il serait dangereux de restreindre le nombre d'élèves ou d'étudiants. Les familles réagiront violemment à un refus d'inscription de leurs enfants, mais non à une baisse graduelle de la qualité de l'enseignement et l'école peut progressivement et ponctuellement obtenir une contribution des familles, ou supprimer telle activité. Cela se fait au coup par coup, dans une école mais non dans l'établissement voisin, de telle sorte que l'on évite un mécontentement général de la population»⁶⁰.

On ne décrète donc pas la fin de la massification, mais on crée les conditions, sur le plan de la qualité de l'enseignement et de son financement, qui rendent inéluctable l'arrêt du mouvement initié durant les années 50. On ne décrète pas la dualisation de l'enseignement, mais on en crée les conditions matérielles, structurelles et pédagogiques.

Cette politique porte déjà ses fruits. Lors de la onzième conférence de l'*European Association for International Education* à Maastricht, le 3 décembre 1999 (*Visions of a European Future : Bologna and Beyond*), des experts ont souligné que les pays industrialisés sont «entrés dans une phase de post-massification» et que «l'extraordinaire explosion du nombre d'étudiants des trente dernières années touche à sa fin»⁶¹. En France, le nombre des étudiants de l'enseignement supérieur, qui avait connu une croissance constante jusqu'en 1995, a commencé à baisser depuis. Les inscriptions en première année sont tombées de 278 400 en 1995 à 250 700 en 1998⁶². En Flandre, les inscriptions à l'université ont chuté de 19 % d'une classe d'âge en 1994, à 16.5 % seulement en 1999⁶³.

La durée moyenne des études universitaires risque, elle aussi, de diminuer. La déclaration de Bologne propose certes de généraliser la durée du premier cycle universitaire à trois ans, là où il n'est parfois aujourd'hui que de deux ans, comme en Belgique. Mais elle préconise, parallèlement, que ce cycle aboutisse à l'obtention d'un diplôme directement

60. Morrisson Christian, «La Faisabilité politique de l'ajustement», Centre de développement de l'OCDE, *Cahier de politique économique* n°13, OCDE, 1996.

61. Kaufmann Chantal, *op. cit.*

62. *Le Monde*, 12 mai 2000.

63. *De Standaard*, 30/06/2000.

exploitable sur le marché européen. Pour beaucoup, le nouveau premier cycle deviendra un cycle unique.

Au nom – comble de l'hypocrisie ! – de la lutte contre l'échec, on sélectionne et l'on abaisse le niveau des exigences des uns (ceux qui constitueront la masse de main d'œuvre peu qualifiée requise par la «nouvelle» économie), tout en incitant les autres à chercher chez des «offreurs d'éducation plus innovants», les savoirs qui feront d'eux les fers de lance de la compétition internationale. La déréglementation des programmes et des structures, l'explosion des formes diverses d'enseignement payant, tout cela constitue le terreau sur lequel les inégalités de classes se transformeront, avec encore plus d'efficacité qu'aujourd'hui, en inégalités d'accès aux savoirs. Ce sont précisément les plus exploités que l'on prive ainsi des armes intellectuelles dont ils auraient besoin pour lutter en vue de leur émancipation collective.

Et l'école publique dans tout cela ? Elle n'aura plus, selon le propre aveu de l'OCDE, qu'à «*assurer l'accès à l'apprentissage de ceux qui ne constitueront jamais un marché rentable et dont l'exclusion de la société en général s'accroîtra à mesure que d'autres vont continuer de progresser*»⁶⁴.

64. *Adult learning and Technology in OECD Countries*, OECD Proceedings, Paris, 1996.



faut-il avoir peur de bologne ?

pierre marage*

Le 19 juin 1999, les ministres de l'éducation de 29 pays européens¹, réunis à Bologne, publiaient une déclaration commune visant à créer « un espace européen de l'enseignement supérieur »². Avec la *Déclaration de Bologne*, c'est tout le système d'enseignement supérieur en Europe qui est en train de se remodeler en profondeur. Les enjeux, majeurs, sont explicités dans la déclaration : il s'agit d'une part « d'encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent », et d'autre part de « rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur » par rapport à ses concurrents, principalement nord-américains.

La *Déclaration de Bologne* faisait suite à la *Déclaration conjointe sur l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur*, signée le 25 mai 1998 à la Sorbonne entre les ministres de l'éducation de France, Grande-Bretagne, Allemagne et Italie³. La décl-

* Professeur en faculté des sciences à l'Université Libre de Bruxelles.

1. Il s'agit de l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.
2. <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>
3. <http://www.education.gouv.fr/discours1998/declar.htm>

ration de la Sorbonne elle-même était parue peu de temps après la remise d'un rapport demandé par le ministre Allègre à Jacques Attali et un groupe de personnalités françaises. Intitulé *Pour un modèle européen de l'enseignement supérieur*, bien que portant quasi-exclusivement sur la situation française, ce rapport proposait une architecture de l'enseignement supérieur en trois niveaux (le fameux modèle 3-5-8) : une formation de base professionnalisante en trois ans, deux années supplémentaires pour le «mastaire», et enfin trois ans de plus pour le doctorat.

Concrètement, les orientations fixées à Bologne sont :

- d'adopter un système de diplômes «*facilement lisibles et comparables*» à l'échelle européenne (et mondiale), «*afin de favoriser l'intégration sur le marché du travail*» ;
- de mettre en place des cursus en deux cycles, dont le premier (diplôme de *bachelor*) aura une durée minimale de trois ans et devra correspondre «*à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen*» ; le second cycle conduira à la maîtrise (*master*) et/ou au doctorat ;
- d'adopter un système de crédits, afin de favoriser la mobilité des étudiants ainsi que l'éducation tout au long de la vie ;
- de promouvoir la mobilité internationale pour les étudiants et les enseignants ;
- de promouvoir la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité ;
- de promouvoir la dimension européenne dans les programmes et la coopération entre établissements.

La coïncidence entre la *Déclaration de la Sorbonne* et la remise du rapport Attali a fortement frappé les imaginations et donné lieu à beaucoup de spéculations, au point que beaucoup croient encore aujourd'hui que le système 3-5-8 est au cœur du dispositif de Bologne. Pourtant, la formule 3-5-8 n'est pas même mentionnée dans la déclaration de Bologne, et ce serait une réelle erreur de perspective que de tout ramener à elle, – même s'il existe aujourd'hui un accord assez large autour d'un diplôme de *bachelor* acquis typiquement en trois ans, et d'un diplôme de *master* requérant une ou deux années supplémentaires (le doctorat restant ce qu'il est).

Depuis Bologne, une intense activité s'est déployée dans tous les pays afin de réfléchir à la mise en place des nouvelles structures, et dans plusieurs cas (Italie, Norvège, Pays-Bas, Espagne, Allemagne) des réformes majeures ou des expériences importantes ont été lancées. D'autre part, des concertations ont lieu à un rythme soutenu à l'échelle européenne entre institutions d'enseignement supérieur (notamment

avec la rencontre des recteurs et directeurs d'institutions à Salamanque en mars 2001⁴), ainsi qu'entre organisations d'étudiants (Göteborg, mars 2001).

Lors de leur réunion du 19 mai 2001 à Prague, les ministres de 32 pays ont confirmé les grandes lignes décidées à Bologne, tout en clarifiant, comme on le verra ci-dessous, leurs positions sur quelques points litigieux⁵. Il faut également souligner qu'ils ont reconnu dans leur déclaration finale *« que les étudiants devaient activement participer et contribuer tant à la vie des universités et des établissements d'enseignement supérieur qu'à l'élaboration de l'enseignement. Ils ont aussi réaffirmé le besoin, souligné par les étudiants, de prendre en compte la dimension sociale du processus de Bologne »*.

Il est donc clair qu'une dynamique a été lancée à Bologne. L'origine ne s'en trouve évidemment pas dans une décision purement volontariste. Elle est plutôt le reflet des évolutions globales/globalisantes du monde contemporain, et de la place que les dirigeants actuels de l'Europe veulent lui voir jouer.

Face à cette dynamique, la question se pose, comme souvent, de savoir s'il vaut mieux se risquer à participer à l'entreprise, en espérant pouvoir tenir en échec les tendances négatives et utiliser la dynamique pour promouvoir un certain nombre de valeurs – au risque que les compromis emportent les valeurs – ou s'il vaut mieux tenir fermement des positions de principe, au risque de se trouver isolé et impuissant. Pour trancher, il me semble utile d'observer calmement ce qui est réellement en train de se mettre en place, en évitant de (trop) fantasmer. Et aussi de se souvenir, avec réalisme et modestie, que quels que soient les mérites de notre petite terre d'héroïsme, la Communauté française de Belgique n'a sans doute guère les moyens de jouer longtemps au «village gaulois».

des enjeux importants, appelant des réponses appropriées

privatisation et compétition sauvages le rôle des pouvoirs publics

La déclaration de Bologne a provoqué dans un premier temps des réactions très négatives, notamment de la part d'organisations étudiantes (on

4. <http://www.unige.ch/eua>

5. http://www.aic.lv/meeting/net_meet/French/P_5_1a.htm

se souviendra du mouvement de grève à la VUB) qui l'accusaient d'ouvrir la voie à une privatisation de l'enseignement supérieur. Pourtant, ni la déclaration de Bologne, ni celle de la Sorbonne ne font d'ouvertures explicites en ce sens. Au contraire, pourrait-on dire, puisqu'on lit dans la déclaration de la Sorbonne : « *L'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir* ». Mais bien entendu, dans une Union européenne qui se construit selon un modèle purement capitaliste, la problématique de l'enseignement supérieur n'échappe pas à la logique du marché.

Car « *l'éducation est le plus vaste marché de la planète, celui qui croît le plus vite et celui où les acteurs actuels ne répondent pas à la demande* », comme le déclarait en 1999 l'un des magnats américains du multimédia éducatif⁶. Pour sa part, l'OMC insiste pour que le « *marché de l'éducation* » soit inclus dans les négociations sur la libéralisation des services au niveau mondial. Des offensives sont donc menées afin que soient démantelés les « *inacceptables monopoles* » (non-reconnaissance de certains diplômes étrangers, obstacles à l'installation d'institutions privées, accréditation par l'Etat des institutions habilitées à délivrer les diplômes) que les Etats européens opposent à la libéralisation de ce « *marché* », en particulier à la pénétration explosive des entreprises anglo-saxonnes qui le dominent totalement. On sait aussi que, malgré ces résistances, le « *marché de l'éducation* » s'ouvre au privé en Europe, que de plus en plus d'universités privées américaines (ou européennes : Oxford) ont des antennes sur le Continent, et que les formations en *management*, dans les technologies et la formation continuée de haut niveau pour cadres d'entreprises sont de fait déjà largement assurées par le privé. Enfin, on assiste à une percée d'universités « *virtuelles* », basées sur Internet et les moyens multimédias ; qu'il s'agisse d'universités de haut rang (p.ex. le consortium *Stanford, Columbia, Chicago, Carnegie Mellon, London School of Economics*), ou d'institutions purement financières, cotées en Bourse, comme l'Université de Phoenix (75 000 étudiants).

Cette marchandisation de l'enseignement dresse bien entendu la toile de fond devant laquelle se joue la création de « *l'espace européen de l'enseignement supérieur* ». Il ne faut donc pas s'étonner si certains acteurs de cet « *espace* » dérapent et se laissent aller à parler de « *marché unique de la connaissance en Europe* ». Mais on peut penser aussi que la résistance aux offensives contre le système public d'enseignement est plus

6. Voir le dossier « *L'éducation, nouveau marché mondial* », *Alternatives économiques*, décembre 2000.

efficace si elle est menée à l'échelle de toute l'Europe – même si certains gouvernements sont enclins à jouer les chevaux de Troie.

Ceci dit, le danger est réel. Assurer une meilleure circulation en Europe, faire tomber les barrières, repenser les accréditations ouvre forcément des brèches. Il est donc important, tout particulièrement pour l'accréditation, que soit préservé le rôle des Etats. A ce propos, il est positif que, lors de la réunion de Prague en 2001, les ministres aient déclaré que «*l'enseignement supérieur doit être tenu pour un bien public, relevant et continuant à relever de la responsabilité publique (réglementation, etc.)*».

Dans une idéologie de compétition, le risque existe également de voir s'amplifier un système d'enseignement à plusieurs vitesses (qui existe déjà : voyez Oxford et Cambridge, l'Ecole Polytechnique, Sciences-Po et Normale Sup', Göttingen, Heidelberg, la Polytechnique de Zürich, etc.), avec la formation de réseaux d'universités qui s'entendent entre elles pour les échanges d'étudiants, les collaborations en recherche et en enseignement. Dans cette perspective, il convient de mesurer quel serait le rôle des réseaux d'universités dans les procédures d'accréditation.

uniformisation ou harmonisation et lisibilité

Dès sa parution, la *Déclaration de la Sorbonne* a suscité une vive inquiétude dans de nombreux milieux de l'enseignement. D'une part, elle était le fait des quatre «grands», soupçonnés de vouloir imposer leur loi aux autres. D'autre part, même dans les pays signataires, et singulièrement en France, elle était assimilée aux propositions du rapport Attali et semblait conduire de deux manières à une uniformisation non désirée : à travers la formule réductrice du 3-5-8, et à travers l'exigence que la formation de premier cycle (3 ans) soit uniformément professionnalisante.

Cette inquiétude s'est partiellement et progressivement dissipée. La *Déclaration de Bologne* porte que l'espace européen doit se construire «*en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités*». Plus concrètement, et de façon plus convaincante qu'une déclaration de principe, le rapport préparatoire à la Conférence soulignait déjà avec force que, entre pays européens, «*aucune convergence significative vers un modèle 3-5-8 n'a pu être vérifiée*»⁷. D'autre part, des tableaux détaillés montraient que l'écrasante majorité des pays connaissent un enseigne-

7. G. Haug et I. Knudsen, «Evolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe», 1999, document reproduit en annexe sur le site <http://www.opf.fi/publications/trends2/trends2fr.html>

ment supérieur organisé sur base binaire avec, comme en Belgique, un enseignement professionnalisant «court» et un enseignement universitaire plus long. L'enseignement universitaire lui-même est souvent organisé en deux phases, mais c'est loin d'être toujours le cas ; en Belgique même, il est formellement composé de deux cycles, mais il s'agit en fait d'un cursus unique.

On semble donc bien s'orienter non pas vers une uniformisation brutale des systèmes d'enseignement, mais vers la mise en place de modalités permettant une lisibilité des programmes et des diplômes :

- Le système des crédits *ECTS* (*European Credit Transfer System*) doit permettre aux étudiants de bénéficier d'une réelle mobilité au cours de leurs études. A cet effet, et quelle que soit l'organisation des études (proportions variables de travail personnel, de travaux de laboratoire, de cours *ex-cathedra*, etc.), la charge de travail d'un étudiant pendant un an correspond à 60 crédits. La traduction en unités «locales» des enseignements suivis par un étudiant dans une institution étrangère est ainsi rendue aisée. Il faut noter qu'il y a accord de tous les acteurs pour que la maîtrise de l'attribution des diplômes reste aux institutions, sans que les étudiants ne puissent imposer aux universités de reconnaître, pour un diplôme donné, tous les crédits qu'ils auraient accumulés «en pagaille».
- Le «supplément au diplôme» doit décrire à l'intention d'un employeur potentiel le programme et le contexte des études de tout diplômé, quelle que soit son institution diplômante et son pays.

On ne peut qu'espérer que la fourniture de ces documents, et de manière générale la mobilité des étudiants, n'induisent pas un accroissement supplémentaire des bureaucraties institutionnelles, nationales et européennes !

professionnalisation, accréditation et associations professionnelles

L'un des problèmes qui a le plus inquiété les responsables de l'enseignement, notamment en Belgique francophone, est celui du statut professionnalisant du premier cycle (*bachelor*). En effet, les ministres réunis à Bologne déclarent : «*L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen*».

Tout le monde est embarrassé. D'une part, les responsables des Hautes Ecoles tiennent à voir reconnue la spécificité de leur enseignement de

niveau *bachelor*, axé sur la pratique et sur l'employabilité rapide des diplômés. D'autre part, les responsables universitaires insistent sur l'importance de la formation générale dispensée lors du premier cycle, avant la formation plus spécialisée du second cycle (*master*) qui en constitue la finalité naturelle, et s'inquiètent de la perspective d'un diplôme de *bachelor* professionnalisant, donc comparable ou identique à celui délivré par les Hautes Ecoles.

Le caractère strictement « professionnalisant » du niveau *bachelor* a été depuis fortement ré-interprété. On lit en effet dans un rapport préparatoire à la réunion de Prague⁸ : « *Il existe plusieurs manières pour les diplômés d'être 'appropriés pour l'insertion sur le marché du travail', et il est nécessaire de disposer de divers diplômes de premier degré ouvrant des possibilités pour le marché du travail et/ou la voie pour différents types d'études de deuxième cycle* ».

Et dans la déclaration finale, les ministres écrivent : « *dans nombre de pays, la licence (bachelor degree) et le mastaire (master degree), ou des diplômes comparables, peuvent aussi bien être obtenus dans les universités que dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. Les programmes permettant d'obtenir des diplômes peuvent et même doivent présenter des orientations différentes et des objectifs variés afin de répondre aux besoins de formation aussi bien individuels qu'académiques ou professionnels* ».

Sur un autre registre, les perspectives professionnalisantes ne manquent cependant pas d'être inquiétantes. Il s'agit du rôle que joueraient les organisations professionnelles pour l'accréditation des institutions et, éventuellement même – pourquoi pas ? – pour l'attribution des diplômes. On sait qu'aux Etats-Unis, ce sont les associations professionnelles qui délivrent le diplôme d'ingénieur, après plusieurs années de pratique professionnelle. On sait comment, en Belgique, les associations médicales (et le Ministère de la Santé publique) tentent de plus en plus d'intervenir dans l'organisation des études. Dans ce contexte, il est alarmant de voir les associations professionnelles ou patronales exercer un *lobbying* très efficace pour intervenir dans l'accréditation des écoles d'ingénieurs, et aussi de relever qu'en France cette accréditation relèverait désormais du Ministère de l'Industrie et non plus du Ministère de l'Education et de la Recherche.

8. G. Haug et C. Tauch, « Tendances des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur (II) – Rapport de suivi préparé pour les Conférences de Salamanque et de Prague de mars/mai 2001 ». <http://www.opf.fi/publications/trends2/trends2fr.html>

L'enjeu concerne la nature même de l'enseignement dispensé dans les universités. La mission de l'école est-elle de répondre, au coup par coup, à la «demande sociale», perçue, interprétée et répercutée par les milieux professionnels ? Ou doit-elle poursuivre ses objectifs propres, de formation humaniste et technique, dans une perspective sociale à long terme ? La question de l'accréditation est donc en train de devenir un enjeu majeur, et il est urgent et important que les pouvoirs publics assument leur rôle de gardiens de l'intérêt collectif.

les spécificités de la belgique francophone

universités et hautes écoles

Si l'on suit ce qui précède, notre système d'enseignement supérieur continuera à connaître deux types de diplômes de premier cycle (*bachelor*) : l'un professionnalisant délivré par les Hautes Ecoles (analogue au graduat), et l'autre préparatoire à la maîtrise universitaire (semblable à l'actuelle candidature). Quant à l'actuel enseignement non-universitaire de type long, qui a désiré rester uni à l'enseignement de type court au sein des Hautes Ecoles en raison d'une philosophie d'enseignement commune, ne devrait-il pas accueillir les *bachelors* formés dans les Hautes Ecoles dans une optique professionnalisante, et qui voudraient prolonger leurs études vers un *master* plus technique que dans les universités ?

Il convient en tout cas de favoriser le recours aux «passerelles», permettant aux étudiants de passer d'un type d'enseignement à l'autre, en reconnaissant la spécificité de chacun. A cet égard, il reste du chemin à parcourir pour que les uns et les autres reconnaissent que tous les titulaires d'un même diplôme ne doivent pas nécessairement être passés par le même moule, s'ils ont de fait acquis des compétences similaires, au moins potentiellement.

le passage à cinq ans dans les universités

Il existe aujourd'hui un accord des recteurs des universités francophones en faveur de l'adoption rapide (peut-être dès 2004) d'un système structuré en un *bachelor* de trois ans et un *master* de deux ans. Ceci concernerait bien entendu toutes les facultés, y compris celles qui organisent déjà des études en cinq ans ou plus (médecine, droit, ingénieurs, pharmaciens, vétérinaires, psychologues, ingénieurs commerciaux). Mais le changement le plus significatif serait le passage à cinq ans pour les étudiants en sciences, en lettres et en sciences économiques, politiques et sociales. Si l'on considère qu'une proportion importante de ces étudiants

poursuivent déjà leurs études au-delà du cycle de quatre ans (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, diplômes d'études spécialisées, diplômes d'études approfondies, doctorat) et que de nombreux étudiants prennent une année supplémentaire pour préparer leur mémoire, on comprend que le passage de quatre à cinq ans ne concerne qu'une minorité finalement assez limitée des étudiants universitaires. Et cette fraction sera encore réduite si le passage à cinq ans permet de mieux assurer la transition avec la première année d'université, et donc de diminuer le nombre de redoublants.

Le passage à un système 3 + 2 constituera en fait, pour les facultés qui en bénéficieront (mais pas nécessairement pour elles seules) une réelle opportunité pour repenser en profondeur l'organisation des études. La première année pourra être retravaillée et dans certains cas allégée, afin d'assurer mieux aux étudiants le temps d'adaptation nécessaire. Il sera également possible, grâce à des programmes moins chargés lors des trois premières années, de ménager davantage de temps pour le travail personnel, ainsi que pour le perfectionnement dans une langue étrangère.

De son côté, la maîtrise pourra être plus diversifiée. Elle devra continuer à comporter un mémoire réalisé au sein d'une équipe engagée dans des recherches de niveau international, ce qui est la spécificité de l'université. Il existe un assez large accord pour reconnaître qu'elle pourra offrir aux étudiants le choix entre trois types d'options : la préparation à l'enseignement secondaire supérieur (agrégation), la préparation à la vie professionnelle (formations actuellement absentes des cursus : économie, droit, etc.), et enfin une option de spécialisation poussée en vue de la préparation à la recherche et au doctorat.

Enfin, cette réforme des études et la mise en place des crédits *ECTS* transférables sont également une occasion de dépoussiérer notre système archaïque d'organisation du *cursus*, qui reste formellement structuré en années d'études alors que, dans les faits, sa cohérence est déjà largement ébranlée par l'abondance des reports de notes d'une session à l'autre ou d'une année à l'autre, les possibilités d'étalement, etc. N'est-il pas temps que la Communauté française se décide à adopter un système de validation du savoir et de la formation par acquisition de crédits, qui serait plus conforme à une réalité où de plus en plus d'étudiants travaillent, et où la formation continuera tout au long de la vie ? Des mesures peuvent être prises pour que, contrairement à ce que l'on craint souvent, un tel système d'acquisition de crédits n'induisse ni l'anarchie dans les cursus, ni un allongement de la durée des études.

la mobilité des étudiants

Le passage à cinq ans permettra de structurer beaucoup plus facilement le cursus afin de permettre aux étudiants un séjour à l'étranger, typiquement d'un semestre, au cours de la quatrième ou de la cinquième année. Aujourd'hui, au lieu d'être la règle comme on pourrait le souhaiter, ces séjours sont plutôt l'exception, en grande partie à cause de programmes trop resserrés – un autre obstacle étant évidemment l'insuffisance notoire des bourses et des aides matérielles.

Mais la mobilité des étudiants se marquera probablement, dans un espace européen harmonisé, d'une autre manière : par la mobilité au niveau des maîtrises. Il y a peu de doute que le choix de l'institution d'enseignement supérieur lors du premier cycle (*bachelor*) restera massivement dicté par la proximité géographique, comme il l'est actuellement. Au niveau *master*, cependant, on peut prévoir – et espérer – que des étudiants de 21 ou 22 ans soient beaucoup plus mobiles, et choisissent leur université en fonction de son renom dans la discipline qu'ils ont choisie, – et ce sur une base régionale large (incluant par exemple le Nord de la France, ainsi que la Flandre et une partie de l'Allemagne si les enseignements se dispensent en anglais). Il ne faut pas le regretter ou le redouter. La formation des étudiants de maîtrise ne peut être que meilleure si les coopérations et les complémentarités entre universités se développent. Inversement, dans chaque institution, les efforts pourront mieux se concentrer sur les domaines d'excellence. Et il en ira de même pour le doctorat, encadré dans des écoles doctorales organisées éventuellement en réseaux sur base de la grande région.

les implications financières les nécessaires collaborations

Les universités se disent donc prêtes à passer au système 3 + 2. Mais cette réforme n'induirait-elle pas des coûts supplémentaires insupportables pour la Communauté française ? Ceux-ci devront être correctement couverts, compte tenu de ce qu'une évaluation réaliste pourra prendre en compte un certain allègement de la première année, ainsi que l'intégration dans la cinquième année d'enseignements qui sont déjà dispensés actuellement (agrégation, certains enseignements de troisième cycle). Les perspectives de refinancement de la Communauté à partir de 2004 devront contribuer au financement marginal supplémentaire.

Qu'advient-il dans la perspective de Bologne de l'enseignement non-universitaire de type long ? Doit-il également passer à cinq ans ? Une chose

est sûre : il convient de favoriser vigoureusement les collaborations et les rapprochements entre ces départements et les universités. Tout en préservant les différences, qui sont grandes, il conviendra de mettre le plus possible les moyens matériels et humains en commun. On pense particulièrement à l'accès qui devrait être offert aux étudiants du type long pour la réalisation, dans les laboratoires universitaires, de leur mémoire de fin d'études. De grâce, que l'on ne disperse pas les pauvres moyens que notre Communauté réserve encore à la recherche, alors que nous sommes déjà parmi les plus mal lotis de l'Union européenne ! D'autre part, si la délivrance des titres de docteurs est et doit rester, à l'échelle européenne, le trait distinctif des universités, il conviendrait d'ouvrir davantage l'accès du doctorat aux diplômés du type long. Les modalités devront en être définies, car le diplôme doit sanctionner le même apprentissage à la recherche et les mêmes acquis doctoraux, quelle que soit la formation antérieure de l'étudiant, mais ceci n'implique pas que la formation de premier et de deuxième cycle doive obéir à un modèle unique.

en guise de conclusion

Le processus lancé à Bologne, même s'il progresse rapidement, ne manquera pas d'évoluer encore, à mesure qu'il sera confronté de plus en plus aux réalités des traditions nationales et des moyens disponibles.

Ce processus est dicté, chez les dirigeants européens qui l'impulsent, par des considérations de mobilité et d'employabilité sur le marché du travail européen, ainsi que par la compétition internationale, principalement avec les Etats-Unis. Les considérations de démocratisation des études et de progrès social en sont essentiellement absentes, le contexte étant celui de fortes pressions vers une « marchandisation » de l'enseignement supérieur.

La réaffirmation du rôle irremplaçable des financements et du contrôle public, en particulier en termes d'accès aux études et d'accréditation, constitue donc un enjeu majeur de cette évolution.



où va l'école OU les paradoxes du changement

jean-maurice rosier*

Les discours généralement tenus sur l'école attribuent à l'institution scolaire trois finalités. Celle-ci est d'abord un lieu de transmission des savoirs, ensuite un espace de sélection liée à la reproduction des rapports sociaux inégalitaires, enfin un endroit de socialisation civique et critique. Ces conceptions socialement construites ne sont pas indépendantes des intérêts des groupes sociaux, elles affectent en profondeur le système scolaire et donnent sens aux transformations et aux injonctions politiques de changement.

Contradictoires, ces exigences brouillent l'image de l'école, son rôle et sa fonction. Ainsi, on ne peut revendiquer un projet de diffusion de savoirs pour tous et privilégier des contenus et des formes qui permettent une socialisation sans se demander si cette modification induit un autre rapport aux apprentissages et à l'appropriation des savoirs. De même peut-on admettre dans le champ pédagogique trop fermé sur lui-même des interrogations sur les méthodes en vue d'une meilleure réussite éducative, laquelle d'ailleurs se mesure aujourd'hui dans d'autres registres que celui des démarches cognitives et mentales : épanouissement personnel, savoir-être... et ne pas remettre en cause un enseigne-

* Membre du comité de rédaction des CM

ment secondaire différencié avec séparation académique : général, technique, professionnel ?

Pour être bref, nous souhaiterions ci-dessous nous interroger sur les incohérences novatrices qui prétendent combattre l'échec scolaire et qui (re-)produisent des inégalités sous prétexte de les réduire.

le contexte

L'évolution récente de l'enseignement en Belgique francophone reflète l'orientation générale des systèmes éducatifs européens. Depuis 1993, en effet, la problématique scolaire est un domaine de compétences communautaires (Maastricht, article 120). Au niveau des apprentissages, la politique éducative se caractérise par le passage du paradigme de l'égalité des chances (principe fondateur du «rénové») à celui d'une égalité des acquis, par la recherche d'une égalité d'accès à des compétences de base. Le décret *Mission* de la Communauté française de Belgique de juillet 1997 précise avec beaucoup de soin les nouvelles modalités éducatives selon lesquelles sont déterminés des socles de compétences, ces derniers visant, à être respectés, une sorte d'égalité de résultats entre les établissements scolaires et ce pour plus de justice sociale. Par rapport à l'enseignement dit *rénové* qui réservait le même traitement à tous les apprenants par la recherche d'une orientation adéquate et optimale pour chacun en fonction de ses intérêts et de ses désirs, l'approche pédagogique actuelle se concentre sur l'apprenant et ses aptitudes particulières pour individualiser le temps d'apprentissage. Ainsi, dans la volonté de respecter l'autonomie de l'apprenant, pour le doter d'un bagage minimum de compétences, l'école dite de la réussite tempère la sélection en reculant les échéances optionnelles et en remettant en cause l'égalité de traitement. Concrètement le secondaire et le primaire constituent un *continuum* où pendant les huit premières années le redoublement est interdit et où la certification n'arrive qu'en fin du premier cycle du secondaire. On prétend par ce dispositif mener la majorité des élèves à la maîtrise d'un même socle de compétences tout en tenant compte d'un rythme d'apprentissage différencié selon les élèves. Mieux, la prise en compte de certains publics particulièrement défavorisés induit un système de discriminations positives qui bénéficient aux catégories d'élèves socialement en difficulté. Menée jusque dans sa phase ultime, cette idée de pédagogie diversifiée selon les élèves conduit à l'autonomie de chaque établissement scolaire et au projet d'établissement.

entre théorie et pratique : le grand écart ?

Les manières de penser la fonction de l'école aboutissaient jadis à réduire le débat entre progressistes, partisans de l'élévation des savoirs et d'une meilleure qualification de la force de travail et conservateurs, qui, adéquationnistes, veulent adapter le système scolaire aux besoins immédiats de la division technique du travail. Aujourd'hui, force est de constater que la réalité est plus complexe. Par exemple, l'exigence de l'excellence peut se transformer à l'ère de la massification du secondaire en pratique sélective lourde de violence symbolique. De même, l'allongement de la scolarité produit une dévalorisation sociale des diplômes. Offrir le même niveau en plus d'années, notamment à l'Université, ramène les inégalités entre ceux qui peuvent financièrement et les autres.

La mise en acte des innovations méthodologiques est une adaptation de l'enseignement aux élèves difficiles. La focalisation sur l'apprenant amène à développer des pratiques moins transmises, des activités pluridisciplinaires, périscolaires, multiculturelles qui traduisent le souci de prendre en charge la circulation des personnes et ses conséquences langagières. Celles-ci favorisent de toute évidence la socialisation mais guère l'appropriation et ne sont pas des solutions aux figures différentes de l'apprendre, aux modes d'accès différenciés vers le savoir. Au contraire, ce que certains appellent «territorialiser» les pratiques engendre une disparité de l'exigence, des phénomènes de ségrégation et des stratégies d'évitement ou de contournement dans le chef de parents conscients des enjeux du marché scolaire, bref la concrétisation d'une politique éducative duale que l'on veut éviter, soumise à la demande consommatrice et la transformation des inégalités socio-culturelles en inégalités scolaires.

Ce constat de déficience conduit à poser la question d'une culture à construire par l'école, faute d'une réflexion sur l'instauration du «collège unique»¹. Or, il est affligeant de remarquer la confusion qui est faite entre allègement des programmes et travail sur les savoirs élémentaires, sur ce qui est mort ou utile, digne d'être enseigné, travail qui serait le contraire de l'arbitraire épistémologique et qui ne relèverait pas des choix d'autorités sous prétexte qu'il n'y a pas de consensus clair sur ce qu'il faut apprendre. Ajoutons que ce socle commun devrait construire une posture culturelle critique à partir de contenus d'enseignement qui fassent sens, mais que cette attitude de critique comme finalité n'est pas repri-

1. Cette expression désigne en France le secondaire inférieur, sans connotation religieuse. Le collège unique existe en France depuis 1975.

se comme une priorité dans le décret *Mission* de 1997 qui est le cahier de charges disciplinaires de notre système éducatif.

L'absence de clarification en ce qui regarde la recherche de référents communs réduit toute démocratisation à n'être qu'un phénomène de reproduction élargie des élites ou à se conformer à l'idée instrumentalisée d'un «smig culturel» utile dans le grand marché cher à l'ERT, la table ronde européenne des industriels (et qui subsidiairement sert à masquer la fracture sociale).

Comment peut-on penser la démocratisation effective des contenus de la culture scolaire sans mesurer les conséquences des dérèglements, de la crise et du chômage sur les comportements des apprenants et leurs modes d'appréhension ? Les logiques d'adaptation amenuisent la spécificité de l'école. On notera encore d'autres inflexions quand «l'éducabilité» se substitue à «l'enseignabilité». Ainsi la gestion avec obligation de résultats, la recherche de partenariat, la demande de formation continue, l'apprentissage rendu accessible à tout âge de la vie, l'allongement de la scolarité complexifient les missions dévolues au système éducatif. Ces contraintes, fondées certes, diluent en tout cas, hors champ pédagogique, le pouvoir décisionnel, lequel a de plus en plus tendance à recourir à l'expertise extérieure pour juger de la qualité de l'enseignement. On devine que cette perte de droit des enseignants sur leur travail induit des effets néfastes à la mobilisation des énergies et conduit à ne pas opter pour le pari de l'exigence, ce qui produit de l'illusion, celle de l'intégration des exclus.

Un même processus de massification touche l'enseignement supérieur. Exposées à l'arrivée de diplômés inégalement préparés à une spécialisation, les universités adaptent leur premier cycle et se dotent de dispositifs d'aide et de remédiation. Ceux-ci ont la particularité d'éviter toute confrontation avec les spécificités disciplinaires. On n'y trouve rien ou si peu qui aide à comprendre l'élève en difficulté pour cerner ce qui fait problème. A l'évidence ces pratiques détachées de tout ancrage disciplinaire travaillent des compétences transversales problématiques. Le contexte d'austérité des finances publiques explique que l'aménagement proposé ne soit pas à la mesure du nombre des nouveaux étudiants et ne puisse prendre en charge le rapport différencié des nouveaux publics au savoir, à la familiarité des codes et des connaissances valorisés à l'université. Certains s'imaginent que l'intégration du multimédia et d'Internet pourrait susciter une nouvelle dynamique et modifier le système d'enseignement. Les expériences récentes montrent que les technologies de l'information et de la communication (outre leur coût élevé ajoutant leur

lot de problèmes financiers à la gestion des établissements) n'ont pas, là où elles sont utilisées, diminué l'importance de l'échec scolaire.

conclusion

Accréditer l'idée que l'échec scolaire se ramène à une question d'orientation, de maîtrise, de projet, d'autonomie du sujet-apprenant psychologise les problèmes de la démocratisation de l'enseignement alors que nous pensons que le processus de démocratisation passe par l'explicitation et le travail sur la connivence-familiarité, inégalement distribuée, avec la culture scolaire sans quoi se maintiendra la réalité de la reproduction sous les apparences de la démocratisation.

J *jean jacques Rousseau*
j



K *kalmuck* *peuple de la tartarie*
k



L *laboureur*
l



la validation des compétences

isabelle michel*

D'un point de vue institutionnel, la validation des compétences comporte un double enjeu. Celui de la validation eu égard à la certification délivrée par l'école. Celui des compétences, comme étalon nouveau dans les classifications professionnelles. De manière simpliste : d'une part, les opérateurs de formation réclament une reconnaissance officielle de leurs formations, équivalente à celle de la certification, l'enseignement de promotion sociale portant une délicate double casquette ; de l'autre, les interlocuteurs sociaux ont à négocier de nouveaux déterminants dans la relation salariale.

Du point de vue des travailleurs et travailleuses, avec ou sans emploi, la validation devrait leur permettre de voir reconnaître leurs acquis professionnels (qu'importe la manière dont ils sont appris) par les établissements d'enseignement, par les opérateurs de formation mais surtout dans les entreprises pour les faire valoriser. En toute logique, le système devrait d'abord leur bénéficier.

valider - certifier

Partageons, le temps d'un article, le même langage. Attribuons la certification à l'enseignement, et la validation (dont le système est toujours inexistant) à la formation professionnelle et de seconde chance. Et repartons de l'essentiel : les hommes et les femmes en formation ou au travail.

* Conseillère à la FGTB wallonne en matière de formation et d'enseignement. L'auteur s'exprime dans cet article à titre personnel.

Aujourd'hui, tout cycle scolaire accompli donne lieu à une reconnaissance officielle publique valorisée dans l'enseignement et, à des degrés divers, dans l'entreprise par l'intermédiaire des échelles salariales collectivement négociées. Ce n'est pas le cas des formations professionnelles individuelles ou collectives (hors enseignement de promotion sociale). Les travailleurs qui s'y investissent n'ont pas droit à un titre reconnaissant leurs acquis. Leur valorisation dépend de la relation directe entre employeur et travailleur. Cette situation n'est ni juste, ni équitable.

reconnaître l'acquis

La question «opérateurs de formation ou établissements scolaires» n'est pas tant celle du «monopole» de la certification. C'est celle de l'acquis : que reconnaît-on ?

Evidence pourtant souvent balayée par les faits, la finalité de la formation scolaire n'est pas comparable à celle de la formation professionnelle. Cette seconde vise à former des travailleurs, à leur donner un bagage professionnel suffisant pour qu'ils puissent s'insérer dans le monde du travail et y évoluer. L'éducation doit entre autres et à certains niveaux répondre à cet objectif. Elle ne peut s'y limiter. Sans quoi elle se mettrait au service unique des entreprises. Signe que l'humanité s'asservirait à celles-ci. L'enseignement est un outil essentiel pour aider les jeunes à se connaître eux-mêmes. Il serait dommage de lui assigner de développer ses efforts pour d'abord rencontrer les demandes des entreprises.

Bien sûr, l'école rencontre d'énormes difficultés pour accomplir ses missions. Et elle est parfois «en échec». Mais il serait aveugle et irresponsable vis-à-vis des élèves et des professionnels de l'enseignement d'utiliser la validation contre l'école sans avoir préalablement posé un diagnostic honnête des problèmes rencontrés.

niveau de l'acquis

Outre sa finalité, le niveau de la formation importe. La différence de public, d'approche pédagogique, le ciblage de la matière justifient difficilement que l'équivalent d'un diplôme de niveau secondaire supérieur, par exemple, soit délivré avec nettement moins d'heures. Les premiers trompés sont les stagiaires. Et la blessure conséquente peut être d'autant plus mal vécue s'ils éprouvent des difficultés pour s'insérer économiquement et socialement. La formation initiale, il faut bien l'admettre, est difficilement remplaçable. La formation professionnelle vient plus souvent la compléter.

Un système de validation, comme de certification, ne peut ignorer la finalité et la qualité de ce qu'il valide. Les personnes qui s'y engagent le méritent. Le politique le leur doit. Sinon, après les formations «parking», nous assisterions aux «validations illusoires»... Au service de qui ?

les compétences

A quoi servirait un «papier» attestant de la réussite s'il n'est pas suivi d'effet sur le salaire ? Le débat s'ouvre soudainement à d'autres dimensions. Celle de la valorisation des acquis de la formation mais aussi de l'expérience professionnelle, autrement que via les mécanismes linéaires habituels.

Comment les classifications vont-elles intégrer la validation ? La balle est dans le camp des interlocuteurs sociaux. Dans le secteur privé, la validation viendra peut-être nourrir le débat sur la mise à jour (c'est un euphémisme) des classifications, parce qu'il ouvre grande la porte à celui sur les compétences.

Se pencher sur la manière dont les entreprises gèrent aujourd'hui le personnel, c'est-à-dire reconnaissent et valorisent les compétences permet néanmoins d'ébaucher le contexte et ses enjeux.

reconnaissance de l'expérience professionnelle

Dernièrement, la presse a largement fait écho des difficultés rencontrées par les travailleurs de Continental. Leur expérience professionnelle justifiait de revoir à la hausse leur niveau de qualification sans que cela ait été fait. Cette situation est courante dans les entreprises. L'expérience professionnelle accumulée permet après quelques années d'élever le niveau de qualification mais cela demeure ignoré, donc sans effet. La validation pourrait donner la possibilité aux travailleurs de faire reconnaître leurs acquis professionnels au même titre qu'une formation scolaire, et non uniquement via la prise en compte de l'expérience (qui, si elle est pratiquée, donne lieu à des formules multiples dans les entreprises).

Cette reconnaissance serait organisée en dehors de l'entreprise, en toute indépendance vis-à-vis des employeurs. Pour traduire ses effets sur les salaires, représentants des travailleurs et représentants des employeurs doivent s'accorder sur sa légitimité.

Un tel système renforcerait la garantie d'une rémunération plus juste pour la fonction exercée. A terme, il encouragerait les travailleurs à s'in-

vestir dans la formation professionnelle puisqu'elle serait reconnue et valorisée. La qualité et l'efficacité du travail effectué augmenteraient. Travailleurs et employeurs seraient tous gagnants.

valoriser les compétences

Si toutes les entreprises ne développent pas particulièrement une politique du personnel, une «vision stratégique des ressources humaines», de plus en plus d'entre elles introduisent des systèmes de rémunération basés sur les compétences. Elles lient de la sorte la rémunération aux qualifications, qualités et capacités (c'est-à-dire aux compétences) des travailleurs et, notamment, à l'acquisition de nouvelles qualifications suivant des critères préétablis, susceptibles de leur permettre d'améliorer leur performance globale. Autrement dit, la rémunération des compétences, c'est le salaire à la performance. En plus ou moins grande partie.

Jusqu'ici, pas de quoi hurler au loup. Il est indéniable que les entreprises ont besoin de travailleurs compétents et performants. Qui oserait émettre des réserves se verrait sans doute accuser de plaider pour l'incompétence dans les entreprises. Et pourtant...

Telles que développées dans les entreprises, les compétences sont définies par rapport à la personne et non plus la fonction. Or la fonction sert de référence principale dans les systèmes de classifications à partir desquels sont établis les barèmes salariaux. Les compétences sont donc un moyen d'individualiser la relation salariale mais aussi de flexibiliser le salaire en conditionnant les hausses salariales à la performance du travailleur. Dans la pratique, un entretien d'évaluation dresse régulièrement le bilan des performances accomplies et attendues à l'avenir. Les augmentations salariales dépendront de sa cotation.

Quelles compétences les employeurs valorisent-ils ? Celles qu'ils définissent eux-mêmes... Certains repartent du socle, peu scientifique mais surtout non défini collectivement, «savoir», «savoir être», «savoir faire». D'autres s'en inspirent : «faire savoir», «savoir communiquer», «savoir gérer un conflit», etc. D'autres encore cotent l'honnêteté, la confiance, le présentisme (après le plus-que-parfait, voilà le «plus-que-présent»), l'intégrité, etc.

Le choix des compétences sera guidé par la stratégie que l'employeur entend développer, par la culture d'entreprise à encourager. Qui ne s'y fait pas, est libre de quitter... Le système aidera d'ailleurs le travailleur à s'en rendre compte par lui-même.

La relation salariale est ainsi individualisée à l'aide d'outils au potentiel important de subjectivité. L'évaluation des compétences instaure un rapport personnel et en face à face avec le supérieur hiérarchique. Ce rapport est rarement équilibré, équitable.

L'objectif final des employeurs est le contrôle accru et unilatéral de la masse salariale de l'entreprise. Ceux-ci ne cachent pas leur volonté de considérer les barèmes sectoriels comme un minimum salarial et de flexibiliser le reste en tout ou partie (c'est ça être moderne...). C'est-à-dire de conditionner l'obtention de la différence à leurs exigences ou celles des actionnaires.

Dans cette logique, il n'est plus question de faire évoluer le pouvoir d'achat, mais de définir un salaire «à la carte» non pas selon l'appétit du travailleur, comme beaucoup le croient en se laissant piéger, mais selon celui de l'employeur. L'enjeu est crucial car le salaire constitue un des moyens de redistribuer la valeur ajoutée générée par le travail, entre les actionnaires, les employeurs et les travailleurs. La flexibilité salariale renforce les déséquilibres de cette répartition, toujours en défaveur des travailleurs.

Non seulement la rémunération par les compétences individualise le salaire, flexibilise les augmentations salariales «si rigides» selon des critères d'ancienneté ou d'âge, mais de plus elle responsabilise exagérément les travailleurs. Dans cette perspective de responsabilité individuelle, le rôle et l'importance de l'organisation du travail sont négligés. Or des études, notamment sur la flexibilité salariale, démontrent que c'est un facteur essentiel de réussite des entreprises. En effet, une communication meilleure avec les supérieurs hiérarchiques et des objectifs plus clairement définis aident les travailleurs à mieux se situer et orienter leur travail. Ceux-ci perçoivent mieux leur contribution personnelle pour atteindre les objectifs généraux de l'entreprise.

On le voit, dans les entreprises, la notion de compétences et leur valorisation sont d'une toute autre nature. Elles servent la performance de l'entreprise, c'est-à-dire sa rentabilité financière à court terme. Cette logique financière gagne toutes les sphères de la société. «Performance financière» relève du pléonisme ordinaire.

Est-ce un hasard sémantique si les compétences à l'école et les compétences dans l'entreprise sont des termes jumeaux ? C'est à espérer. Sans quoi, au vu du déséquilibre croissant dans le partage des richesses créées par le facteur travail, de la pression croissante dans la plupart des entreprises, comment ne pas déduire que, en mettant à son service le

travail et la formation des autres, c'est-à-dire en l'exploitant, l'homme est toujours un loup pour l'homme ?

Et pourtant, la validation des compétences représente pour les travailleurs une occasion inespérée de s'appuyer sur un système public afin de valoriser leurs acquis professionnels. Revendiquer le salaire auquel ils ont réellement droit. S'approprier l'évolution de leur carrière. C'est-à-dire être plus forts dans l'entreprise (et dans leur vie), d'autant plus si les mécanismes de valorisation sont négociés au niveau des secteurs.

L'école n'est pas seule dispensatrice de savoirs et d'expériences. Fort heureusement. Il en est d'autres à valoriser. Si un travailleur embauché avec un certificat d'enseignement secondaire inférieur développe une expérience telle qu'il exerce après plusieurs années une fonction de niveau secondaire supérieur, il mérite que cette expérience soit reconnue, parallèlement aux mécanismes de progressions salariales. Toutefois, la validation, en tant que possibilité pour les opérateurs de faire attester de la réussite de leur formation, ne peut servir d'alibi supplémentaire pour renforcer la volonté des milieux patronaux de parvenir à des logiques «adéquationnistes» d'adaptation de la main d'œuvre à l'emploi.

crise de sens dans l'enseignement des sciences

gérard fourez*

Pourquoi faut-il apprendre l'orthographe ? Pour bien écrire les lettres de son patron !

Pourquoi faut-il apprendre le calcul ? Pour bien faire les comptes de son patron !

Pourquoi faut-il apprendre l'histoire ? Pour comprendre comment son patron est devenu patron ?

A ce trio de réflexions bien connu, j'ajouterai : mais, diantre, pour qui, pourquoi et pour quoi impose-t-on l'étude des sciences aux élèves ? Je crois qu'il existe de bonnes réponses à cette question, mais elles ne vont pas de soi...

la crise de l'enseignement des sciences, un fait ?

Il y a une quinzaine d'années, je n'aurais pas osé présenter comme un fait que l'enseignement des sciences fût en crise. Je me contentais de dire que c'était mon opinion. Aujourd'hui que tout le monde l'affirme comme allant de soi – depuis les doyens des facultés des sciences jusqu'aux rapports de l'OCDE, en passant par la Ministre de l'éducation et

* Professeur émérite d'épistémologie et de philosophie des sciences aux Facultés Notre-Dame de la Paix.

les porte-parole du patronat¹ – je me sens moins ridicule en disant la même chose.

Ce qui est moins facile, c'est de donner une interprétation à cette crise. Ou encore, de conceptualiser une série de controverses qui l'entourent. Cet article mettra en évidence comment, autour de cette crise, gravitent des acteurs qui ont des intérêts parfois conflictuels et entretiennent ces controverses autant sur les objectifs que sur les moyens de l'éducation aux sciences.

positions des principaux acteurs de la crise de l'enseignement des sciences dans le monde industrialisé

Parmi les acteurs dominants de cette crise, je note : les élèves, les enseignants des sciences, les dirigeants de l'économie, les parents, les citoyens (travailleurs manuels ou autres), etc.

Les positions des élèves se sont clarifiées ces dernières années. Le relevé des inscriptions à l'université montre qu'ils ont boudé les facultés des sciences et même les filières plus liées à l'action mais à fort contenu scientifique (ingénieur, par exemple). Non pas que les jeunes sous-estiment l'intérêt et la valeur des sciences. Des enquêtes montrent qu'ils les considèrent la plupart du temps comme des réalisations humaines de première valeur². Ils ne sont pas trop ébranlés par les arguments de ceux qui imputent aux scientifiques la bombe atomique, la pollution et d'autres maux. Mais ils ne sont pas prêts pour cela à s'engager dans des études scientifiques. Leur admiration pour les scientifiques conduit les jeunes à les féliciter pour leur merveilleux travail, mais sans plus...

1. Discours du Recteur Boucher (Mons) dans *Le Soir* 24/9/97; Doyen P. Marage (ULB) dans *Le soir*, 28/10/99; les doyens des facultés des Sciences belges francophones dans *Le Soir*, 25/6/98; K. Uytendaele de Fabrimétal, dans *Le Soir*, 25/2/00; la Ministre Dupuis dans *Le Soir*, 30/3/00; le Ministre S. Kubla dans *L'écho* 13/9/00; la Ministre Dupuis dans *Le Soir*, 13/9/00; la Ministre Dupuis dans *Le Soir*, 2/10/01. Voir aussi P. Black & M.-J. Atkin (éd.), *Changing the Subject, Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*, London, OECD & Routledge, 1996, p. 12 : « Chacun des pays qui ont participé à notre étude internationale est insatisfait de l'éducation de ses étudiants en science, mathématiques ou technologies » [traduction CM].
2. Voir R.-E. Yager & J.-E. Penick, « Public attitude toward Science and Science education » dans *Bulletin of Science, Technology & Society*, vol. 6, pp. 535-540, 1986 : « Le soutien public pour l'enseignement scientifique ne correspond pas au soutien public pour les sciences » (p.539) [trad. CM].

Beaucoup – et notamment les auteurs d'une intéressante analyse produite par l'OCDE³ – pensent qu'au centre de la crise, il y aurait une question de sens⁴. Les élèves auraient l'impression qu'on veut les obliger à voir le monde avec les yeux des scientifiques. Alors que ce qui aurait du sens pour eux, ce serait peut-être un enseignement des sciences les aidant à mieux comprendre leur monde à eux. Cela ne veut nullement dire que les élèves veulent rester dans leur petit univers, mais que, pour que les modèles scientifiques qu'on leur impose d'étudier aient du sens pour eux, ces modèles doivent leur permettre de comprendre «leur» histoire et «leur» monde. Pour le dire dans les termes de l'exergue de cet article, les jeunes pr f reraient des cours de sciences qui ne soient pas centrés sur les intérêts d'autres (que ce soit la communauté des scientifiques ou le monde industriel), mais bien sur les leurs propres⁵. Il est d'ailleurs significatif qu'ils se tournent massivement vers des études supérieures liées au social ou à la psychologie, formations dont ils espèrent qu'elles les aideront à mieux comprendre leur monde et   y vivre...

A l'encontre des comportements de ma génération encore, les jeunes d'aujourd'hui semblent ne plus accepter de s'engager dans un processus qu'on veut leur imposer sans avoir été d'abord convaincus que cette voie est intéressante pour eux ou pour la société. Cela est vrai pour tous les cours, y compris pour l'abstraction scientifique. Ma génération était prête à signer en blanc, sans être assurée que le détour par l'abstraction allait nous apporter quelque chose. Beaucoup de jeunes d'aujourd'hui demandent qu'on leur montre d'abord l'intérêt – culturel, social, économique ou autre – de faire ce détour. Mais nous, leurs enseignants, sommes-nous prêts à, et capables de leur montrer cet intérêt ?

En rapport avec cette question de sens, on peut déjà évoquer le débat relatif au lien des sciences et des technologies. Les élèves – du moins ceux de l'enseignement général – ont un cours de sciences qui n'est pas une formation aux technologies. En fait, ils ne reçoivent aucune formation aux technologies. Tout au plus leur dit-on que leur formation scientifique leur servira pour comprendre les technologies. Cela peut paraître

3. P. Black & J-M. Atkin, «A global Revolution in Science, Mathematics and Technology Education» dans *Education Week*, 10 avril 1996, pp. 1-8.
4. P. Black & M-J. Atkin, *Changing the Subject*, op. cit., p. 35: «Devrait être choisi un contenu qui ait plus de signification pour la vie de leur étudiants; (les enseignants) préfèrent le plus souvent un contenu qui renvoie au monde réel» [traduction CM].
5. P. Black & M-J. Atkin, *Changing the Subject*, op. cit., p. 62 : «L'apprentissage est seulement efficace quand il part des, et se construit sur les idées et perceptions que les étudiants emportent dans leurs études» [traduction CM].

un peu rapide à ceux qui ne sont pas prêts à faire le détour par les sciences si leurs enseignants ne se montrent pas capables de leur en montrer le sens. Nous reviendrons plus tard sur ce point.

La remontée toute récente du nombre d'étudiants se lançant dans des carrières scientifiques montre qu'une bonne campagne et l'argument de l'emploi a un effet sur nos jeunes. Mais ce succès obtenu par la force des poignets dispense-t-il de rechercher pourquoi il a fallu ces arguments externes pour que les jeunes fassent ce choix ?

Les enseignants des sciences, eux, sont diablement secoués. D'abord, comme tous les enseignants, ils ont à se débrouiller face à la crise de l'école et à la perte de pouvoir et de considération de leur profession. Ils ont aussi à faire face à des questions particulières en tant que professeurs de sciences. On leur demande en effet de montrer le sens qu'il peut y avoir pour un jeune d'aujourd'hui à étudier ces disciplines. Or, la formation des licenciés a été plus centrée sur le projet de faire d'eux des techniciens des sciences que des éducateurs. Au mieux, on a ajouté à leur formation de scientifiques une introduction à la didactique de leur discipline⁶. Mais nos licenciés en sciences, comme nos régents d'ailleurs, n'ont souvent guère été frottés, lors de leur formation, à des questions épistémologiques, historiques et sociétales. Leurs études ne se sont guère soucies ni de pratique technologique, ni de l'articulation entre sciences et technologies, ni de démarches interdisciplinaires. Ils confondent souvent technologie et application des sciences ou mise au point d'un système expérimental. Quant à l'interdisciplinarité, on ne leur a que rarement appris comment faire intervenir, pour se confronter à une situation problématique, les disciplines pertinentes, que celles-ci soient de sciences naturelles ou humaines. Ils ont uniquement, dans les meilleurs des cas, pratiqué de l'interdisciplinarité «intradisciplinaire», ou limitée au croisement des disciplines scientifiques scolaires (physique, chimie, biologie). Bref, leur formation a, en gros, fait une impasse sur la plupart des enseignements qui permettraient d'analyser le sens d'un travail scientifique. Il y a ainsi un décalage entre la formation et les exigences du terrain. Il n'est pas étonnant, dans un tel contexte, que les enseignants des sciences se sentent assez démunis face à la crise de l'enseignement de leur discipline, et que beaucoup d'entre eux s'y réfugient.

6. Si l'on considère le dicton «*Pour apprendre les maths à John, il ne suffit pas de connaître les maths, il faut connaître John*» et qu'on y ajoute «*et être capable d'expliquer pourquoi, pour qui et en vue de quoi on impose à John cet apprentissage*», on mesure à quel point la formation des licenciés en sciences peut être déficiente par rapport à ce qu'on pourrait attendre d'eux.

Quant aux dirigeants de notre monde économique et industriel, ils sont assez marris de voir diminuer le nombre des jeunes s'engageant dans des carrières à forte base scientifique. Les entrepreneurs s'inquiètent du manque d'ingénieurs et d'autres scientifiques. Leurs argumentations ne s'embarrassent guère du détail, mais soulignent l'importance de disposer de cadres scientifiques et technologiques. Le monde industriel témoigne ainsi de ce que, si l'on ne tient pas compte des contraintes décrites par les sciences et les technologies, on risque de ne plus produire des richesses en quantités suffisantes pour satisfaire nos besoins croissants. Souvent, cependant, le monde industriel ne voit que les dimensions techniques et économiques de ce problème de société (celles que la formation des ingénieurs privilégie). Certains estiment d'ailleurs que la crise des professions scientifiques provient principalement de ce que la carrière d'ingénieur n'est plus assez lucrative; ils minimisent les causes culturelles du désintérêt constaté.

Beaucoup de parents d'élèves, préoccupés de l'emploi futur de leurs enfants, épousent de fort près le point de vue du monde économique. Encore qu'une analyse plus fine, en fonction des milieux sociaux, serait de mise.

Si l'on considère maintenant l'ensemble des citoyens, on peut se demander où ils se situent par rapport aux sciences et aux technologies. Se sentent-ils capables de comprendre la manière dont le scientifico-technique conditionne leur existence ? Parviennent-ils à garder une distance critique suffisante par rapport à lui, telle qu'ils puissent «n gociier» avec les technologies et avec les représentations du monde véhiculées par les sciences⁷. Ou, au contraire, la plupart des citoyens sont-ils uniquement capables d'utiliser les recettes qui leur sont données par des spécialistes ? N'abandonnent-ils pas, du même coup, toute perspective d'être autre chose que les exécutants d'une politique et d'une vision technocratique ? Que fait-on aujourd'hui pour former les citoyens à participer intelligemment à des débats politiques sur des sujets fortement imprégnés de questions scientifiques comme l'euthanasie, la politique énergétique, l'attitude face aux drogués, etc. ?

Remarquons que pour la plupart des citoyens, ce qui importe vraiment, c'est le développement technologique et non les sciences. Si on interroge dans la rue sur les grandes avancées récentes des sciences, la

7. On parle de n gociier avec une technologie ou avec une vision du monde, quand on parvient à construire un compromis, l'adaptant à ses projets tout en s'adaptant à ses contraintes. Ainsi, pour se donner une représentation de notre planète qui ne soit ni purement géologique, ni purement économique, ni purement poétique, etc., tout en étant pourtant un peu de chaque, il faut la n gociier.

réponse tourne le plus souvent autour des techniques médicales, de la conquête de l'espace et de l'informatique... toutes disciplines que les scientifiques classeraient plus comme technologiques que scientifiques.

à propos de quelques controverses liées à la crise de l'enseignement des sciences

En arrière-fond de cette crise de l'enseignement des sciences, on peut pointer quelques controverses quant aux finalités et aux méthodes. L'exposé que j'en fais ne se prétend pas exempt de parti-pris : il véhicule une représentation de la crise à propos de laquelle le lecteur devra se situer. Chacune des controverses est exposée ici sous la forme d'une polarisation. Cette manière de faire, évidemment contestable, a l'intérêt de caricaturer le débat, mais aussi l'inconvénient de le caricaturer. Face aux angles de la caricature, il faut se rappeler que, dans la pratique, les enseignants réussissent souvent à construire d'excellents compromis autour de ce qui paraît impossible à concilier dans le discours. D'ailleurs les polarités exposées ci-après ne sont pratiquement jamais adoptées sous leur forme extrême. Mais elles structurent les discours de justification de bien des pratiques enseignantes.

quantité de matière à voir vs qualité de la formation

Cette polarisation apparaît surtout quand les enseignants discutent de programmes à établir ou à enseigner. Pour certains – et ce sont parfois ceux qui sont très attentifs au sens de l'enseignement – l'important est que les élèves connaissent assez de résultats scientifiques pour qu'il leur soit permis de comprendre l'entièreté du monde qui nous entoure. Ainsi, on peut estimer que ne pas comprendre le fonctionnement d'une fosse septique, ou le système de la digestion, ou les propriétés des déboucheurs de sanitaires, ou la production d'énergie par le soleil, ou la théorie de l'évolution, ou le principe de la télécopie, etc., sont des manques significatifs à qui doit vivre dans une société comme la nôtre. D'une telle position découle une tendance à charger les programmes. A quoi d'autres répondent que, de toute façon, les élèves ne connaîtront jamais tout ce qui pourrait être utile pour leur insertion dans un monde scientifico-technique. D'où la position qui estime préférable de voir à fond quelques éléments, de façon à bien acquérir une méthode et une attitude ; à celles-ci on ajoutera une solide formation à la pratique du transfert de modèles et de démarches, d'un contexte à un autre. Mais on acceptera qu'il existe de grandes lacunes de connaissances, quitte à se documenter sur les points précis quand ce sera nécessaire. La tension entre ces deux perspectives – les têtes bien faites ou les têtes bien

pleines – s'exprime assez bien dans les termes d'un dilemme qu'on dit venir de Chine : «*Que vaut-il mieux : donner un poisson ou enseigner à pêcher ?*». Mais il faut savoir qu'on n'apprend à pêcher qu'en prenant des poissons. Et qu'une tête vide n'est jamais bien faite. De même, on n'apprend à pratiquer une méthode scientifique qu'en étudiant des questions particulières. Reste que certains enseignants sont plus polarisés vers les résultats à enseigner, et d'autres vers les méthodes⁸. De plus, certains programmes sont le produit d'une accumulation de matières par couches historiques, car leurs concepteurs éprouvent de la difficulté à abandonner des contenus ou des modèles. Du point de vue des élèves, ces programmes apparaissent à la fois difficiles et vieillots.

alphabétisation scientifique et technique vs développement des prouesses scientifiques

Cette polarisation concerne les finalités de l'enseignement des sciences. La problématique peut être mise en lumière par l'examen des valeurs promues par des concours du genre «jeunesses scientifiques». En effet, ce type de concours peut privilégier soit la capacité à utiliser les savoirs des disciplines en vue de faire face à des situations de l'existence (ce qu'on appelle parfois le point de vue «citoyen»), soit la prouesse scientifique (c'est-à-dire la capacité de répondre à des questions scientifiques difficiles ancrées dans la perspective d'une discipline). Chacune de ces perspectives a son intérêt. La première vise surtout la formation, l'insertion et la capacité créative du citoyen dans la société. A son propos on parle d'alphabétisation scientifique et technique. La seconde privilégie le point de vue des spécialistes et a surtout sa place dans les filières de ceux qui ont décidé de faire une carrière où sciences et technologies sont impliquées.

Les cours de sciences visant à la formation de ceux qui se destinent à une carrière scientifique se déclinent en physique, chimie, biologie. Ceux qui visent la formation citoyenne (et peut-être celle de la majorité des jeunes) parlent d'environnement, de pollution, de technologie, de médecine, de conquête spatiale, de l'histoire de l'univers et des vivants, etc. Ce sont deux orientations différentes. Dans l'une la technicité d'une discipline est vue comme une fin en soi, dans l'autre comme un moyen.

8. Remarquons que, derrière ces thèmes pédagogiques, se profilent aussi des intérêts professionnels. S'il faut enseigner beaucoup de résultats, on pourra peut-être légitimer la demande de plus d'heures de cours que s'il faut surtout enseigner une méthode et une attitude (encore que cela ne soit pas évident).

La perspective de l'alphabétisation scientifique⁹ peut être exprimée en termes de finalités humanistes, sociales et économiques.

- Des objectifs humanistes visent la capacité de se situer dans un univers scientifico-technique et de pouvoir user des sciences pour décoder son monde, lequel devient alors moins mystérieux (ou moins mystifiant). Il s'agit à la fois de pouvoir garder son autonomie critique dans notre société et de devenir familier avec les grandes idées venant des sciences. Bref, il s'agit de pouvoir participer à la culture de notre temps.
- Des objectifs liés au social : diminuer les inégalités engendrées par le manque de compréhension des techno-sciences, aider les gens à se débrouiller et leur donner les moyens de participer à des débats démocratiques exigeant des connaissances et un sens critique (pensons à l'énergie, à la drogue ou aux organismes génétiquement modifiés). Bref, ce qui est en jeu est une certaine autonomie dans notre société scientifico-technique et une diminution des inégalités.
- Des objectifs liés à l'économique et au politique : participer à la production de notre monde industrialisé et au renforcement de notre potentiel technologique et économique. A cela s'ajoute la promotion de vocations scientifiques et/ou technologiques, nécessaires à la production de richesses.

Ainsi faut-il se situer face à deux perspectives souvent opposées mais pourtant complémentaires : celle qui vise la formation du citoyen et celle qui vise la préparation des spécialistes. Cependant, il n'est pas sûr que la meilleure manière de susciter beaucoup de vocations scientifiques soit de se centrer sur les disciplines. On peut en effet craindre que les cours de sciences centrés trop tôt sur les spécialités ne motivent pas tellement de jeunes pour une carrière scientifique. Certains, en effet, éprouvent un déficit de sens dans ce qu'ils perçoivent comme un embrigadement vers le monde des scientifiques. Par ailleurs, la formation des enseignants ne les a pas toujours aidés à montrer comment la vision des scientifiques peut ne pas être une fin en soi mais une médiation en vue de mieux décoder le monde et y participer. La façon de faire jouer la complémentarité de ces deux approches est manifestement encore à trouver. Et, au niveau des finalités, la tension existe entre ceux qui voient l'alphabétisation scientifique et technique de tous comme premier objectif et ceux qui préfèrent viser d'abord la formation des futurs scientifiques. Cependant certains se demandent si la meilleure façon d'aller vers ce

9. Voir G. Fourez, V. Englebert-Lecomte et D. Grootaers, *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, De Boek Université, 1994, 219 p.

dernier objectif, ce n'est pas de donner la priorité au premier : si on donne à beaucoup le sens de ce qu'on peut faire avec les sciences, les vocations scientifiques fleuriront.

une alphabétisation scientifique et technique individuelle vs collective¹⁰

Une tension appar t aussi lorsqu'il s'agit de voir si c'est l'individu seul ou une collectivité qu'on veut rendre capable de se débrouiller dans notre monde scientifico-technique. La tradition de notre enseignement pense d'abord à éduquer l'individu. L' cole espère faire de chaque élève un citoyen. Mais, dans le concret, ce n'est pas jamais entièrement seul qu'on affronte la réalité mais aussi en groupe, en communauté humaine, en société organisée. Ainsi, si cela a du sens de dire que tel élève a une représentation de l'alimentation au petit déjeuner telle qu'il peut gérer ses décisions à ce propos, cela a aussi du sens de dire qu'un groupe (une classe par exemple) a acquis dans ce domaine une culture partagée, telle que ses membres peuvent discuter de l'alimentation au petit déjeuner de façon sensée. Alors, le sujet de l'alphabétisation scientifique n'est plus l'individu mais le groupe. De même, une collectivité locale peut être «alphabétisée» par rapport à la construction d'une industrie polluante, ou par rapport à une politique relative à la drogue. Cela signifie qu'a été instaurée dans cette communauté une culture – formée de savoirs, savoir-faire et savoir-être – permettant une discussion pertinente de la situation. Dans de telles conditions, un débat démocratique devient possible même si certains connaissent mieux que d'autres certaines parties du dossier.

Il importe donc, dans la perspective que nous venons d'évoquer, de distinguer l'alphabétisation scientifique et technique individuelle et collective. Dans une perspective de société, la seconde est au moins aussi significative que la première. C'est celle qui vise à ce que les détenteurs de diverses compétences dans un groupe parviennent à s'écouter mutuellement et à instaurer une culture de communication comme de délibération ; les débats de société pourront alors intégrer ce qu'ont à y apporter les spécialistes scientifiques aussi bien que les divers usagers. D'où d'ailleurs l'importance de la compétence concernant le bon usage des spécialistes.

10. Voir W-M. Roth, «Scientific literacy as an emergent feature of collective human praxis» dans *Journal of Curriculum Studies*, preprint :<http://www.educ.uvic.ca/faculty/mroth/PREPRINTS/OPED105.pdf>

Dans ce sens une école se préoccupant de l'alphabétisation scientifique et technique des groupes veillera à procurer aux élèves l'expérience d'avoir été membre d'une collectivité pratiquant un tel débat éclairé à propos d'une situation particulière. Ayant ainsi acquis cette expérience, il deviendra possible de préparer explicitement le transfert de cet acquis vers d'autres situations. Ainsi un groupe alphabétisé scientifiquement et techniquement par rapport à une famille de situations peut être rendu conscient de ce que cette compétence (appelée parfois le *know how*) acquise dans ce contexte particulier peut être transférée vers un autre. Par exemple, ayant acquis une culture critique relativement à l'alimentation au petit déjeuner, les élèves peuvent être rendus confiants qu'ils pourraient pratiquer une opération semblable vis-à-vis des moyens de transports de leur ville. Et ainsi de suite.

Il y a donc, par rapport à l'alphabétisation scientifique et technique une polarisation entre deux attitudes éducatives : celle qui promeut uniquement la formation de l'individu et renforce son pouvoir, et celle qui vise à fortifier la culture citoyenne des collectivités. L'une ne va pas sans l'autre mais on peut se demander s'il arrive souvent qu'un enseignement conceptualise comme objectif de créer une culture de groupe rendant une collectivité capable de délibérer des enjeux sociaux et politiques de décisions scientifiques et techniques (ou d'autres types de décisions impliquant des sciences ou des technologies).

sciences des situations et matériaux purs vs sciences de tous les jours

Liée à la question de savoir si l'on privilégie l'alphabétisation scientifique ou la perspective des spécialistes scientifiques, il y a celle des matériaux utilisés dans les expériences et des situations problématiques étudiées¹¹. Va-t-on privilégier les matériaux et les appareils qu'on peut acheter à la quincaillerie ou à la droguerie du coin, ou ceux des fournisseurs de laboratoires scientifiques. La chimie enseignée, par exemple, sera-t-elle surtout celle des substances pures ou celle des produits de tous les jours (qu'on peut utiliser à la maison et à la cuisine). Le travail des scientifiques sera-t-il lié à des situations courantes ou à celles du laboratoire (sans oublier l'intérêt des substances pures et des situations de laboratoire). Partira-t-on de la réalité expérimentée quotidiennement ou de celle que les scientifiques ont déjà conceptualisée dans leur paradigme. Quel message l'école transmet-elle quant au «lieu» des pratiques scienti-

11. B. Van Berkel, «A conceptual structure of the chemistry curriculum» - document de travail ; B. Van Berkel, W. de Vos, A-H. Verdonk et al., «Normal Science Education and its Dangers - the Case of School Chemistry», SC&ED (à paraître).

fiques : est-ce un laboratoire fermé et bien équipé ou est-ce le domaine de la vie quotidienne ?

enseignement des sciences à des élèves socialement situés

Les sciences véhiculent une manière de théoriser le monde qui les situe différemment selon les classes sociales. Les dirigeants d'entreprises ne s'y trompent pas quand ils réclament de solides formations mathématiques et scientifiques et soulignent que l'intérêt de ces disciplines réside notamment en l'apprentissage d'une réalité dure et inexorable. Cette capacité d'objectivation du monde et de le considérer hors de tout contexte affectif et social est sans doute à l'origine à la fois de la force de la bourgeoisie et de celle de la pensée scientifique¹². D'ailleurs, n'y a-t-il pas un air de parenté entre le discours d'un ministre des finances annonçant de nouveaux impôts et celui du prof de math introduisant son cours. Tous les deux parlent de la rigueur des chiffres et des logiques implacables auxquelles il faut se plier.

Je ne m'attarderai pas trop ici à analyser le rôle idéologique des mathématiques et des sciences dans notre société technocratique mais je voudrais dire quelques mots sur la position des élèves de diverses classes sociales face à ces disciplines.

Il me semble que deux axes sont à souligner. Le premier est lié à la distinction entre les branches scientifiques et littéraires. Le second concerne le rapport entre la culture scientifique et la culture populaire.

Un élève venant d'une classe sociale peu privilégiée a généralement l'impression d'avoir, par rapport à des disciplines dites littéraires, des rapports ambigus. Le français et les autres branches du même genre lui paraissent le lieu des privil ges culturels. Il a souvent le sentiment que les règles du jeu lui échappent. Les filles et fils de ceux qui possèdent ces biens culturels apprennent à la maison une série de compétences qu'on n'enseigne guère en classe – voire même qu'on y proclame inenseignables¹³. C'est aussi le cas pour certaines compétences relatives aux sciences qui sont assez générales ou qui s'apprennent plus facilement

12. Les sciences « d senchantent » le monde en séparant les objets de leur histoire et du tissu relationnel et affectif qui leur donne une âme. D'une façon similaire, la bourgeoisie marchande considère les objets selon un équivalent monétaire. A ce sujet, voir G. Fourez, *La construction des sciences*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 4^e éd., 2001, ch. 6.

13. Il y aurait lieu, à ce propos, d'analyser les significations des discours qui disent inenseignables des compétence transférables ou générales comme « avoir le bon usage des spécialistes », « savoir construire des modèles simples », etc.

si l'on a les relations «qu'il faut» (comme le bon usage des spécialistes, la rédaction d'un rapport, la négociation de la précision, la pratique interdisciplinaire, etc.). Pour les enfants d'une famille mal lotie culturellement (à moins qu'ils ne soient exceptionnellement brillants), cet univers de compétences générales est perçu comme celui «des autres», difficilement accessible et souvent injuste. Le monde des maths et des sciences «pures» leur apparaît facilement comme plus juste, plus clair, voire plus honnête. Là, au moins, les dés ne paraissent pas pipés et les règles, si on parvient à les saisir, sont assez clairement définies. On a moins à négocier face à un problème de physique bien posé que face à une dissertation à rédiger. Mais insister sur cette «honnêteté» des sciences peut avoir son côté pervers dans la mesure où on les sépare ainsi de toutes ces compétences transférables nécessaires si l'on veut dépasser le point de vue du technicien exécutant. Reste que les sciences apparaissent comme plus abordables que la littérature dont on dira volontiers dans les milieux populaires que ce n'est que du bavardage.

Par ailleurs et dans un sens opposé aux considérations qui précèdent, le monde des scientifiques, avec sa logique implacable, est bien éloigné de la culture populaire. L'acculturation aux maths et aux sciences n'est pas facile pour ces milieux où les valeurs affectives sont importantes. Ces disciplines sont en effet profondément marquées par une perspective de maîtrise et de gestion rationnelle du monde (vision caractéristique de la bourgeoisie d'une part, et des hommes de la société patriarcale d'autre part¹⁴). Les sciences et les technologies apparaissent facilement comme froides et, par là, poussant l'étudiant d'origine populaire hors de son milieu. Si, de plus, le lien de la théorisation avec des finalités concrètes n'est pas bien souligné, le monde scientifique paraît au monde populaire comme un univers au caractère inhumain et ayant un déficit de sens, même s'il reste fascinant et plus «honnête» que le monde de la littérature.

Si l'on accepte ces analyses, la didactique des sciences devrait tenir compte – bien plus qu'elle ne le fait actuellement – des différences d'approche liées aux diverses positions sociales et aux *habitus* qui vont de pair. En demandant d'abstraire (c'est-à-dire d'oublier les particularités d'une situation) on ne demande pas la même action culturelle à la fille d'un ouvrier et au fils d'un directeur d'usine.

14. Pour une étude plus approfondie du lien entre les sciences et la culture féminine dans la société patriarcale, voir : B. Easlea, *Witch hunting, Magic and the new philosophy 1450-1750*, Brighton, Harvester press, 1980 ; J. Elzinga & A. Janison, *Cultural component in the scientific attitude to nature*, Research Policy Institute, Lund, 1981.

D'où aussi une controverse de fait parmi les enseignants des sciences. Il y a ceux pour qui l'important est d'enseigner les sciences, un point c'est tout. Et ceux pour qui leur tâche d'éducateurs les amène à parler avec des élèves qui vivent, à propos des sciences et des mathématiques, des tensions sociales et affectives.

possibilité de former à des compétences assez larges

Lorsqu'on s'intéresse à l'alphabétisation scientifique ou à la formation aux méthodes plus qu'à l'accumulation des résultats, on est vite amené à s'interroger sur la manière de former à des compétences assez générales, telles que savoir se construire une représentation claire (un «modèle») d'une situation concrète, savoir utiliser les spécialistes, savoir faire se croiser, pour comprendre une situation, des connaissances standardisées des sciences et les approches singulières des usagers, savoir quand cela vaut la peine d'approfondir une question et quand il vaut mieux se contenter – au moins provisoirement – d'une représentation plus simple, savoir apprécier le niveau de rigueur avec laquelle il convient d'aborder une situation précise, savoir le bon usage des langages et savoirs standardisés, savoir utiliser les savoirs établis pour éclairer une décision ou un débat, savoir tester la représentation qu'on a d'une situation en la confrontant tantôt à l'expérience, tantôt à des modèles théoriques, etc. Une polarisation existe à propos de ces compétences, certains les considérant comme un objet d'enseignement, d'autres pas.

Il y a pratiquement unanimité chez les spécialistes des sciences de l'éducation pour tenir que de telles compétences ne s'apprennent pas d'une façon générale mais bien en partant de cas et de contextes particuliers, en les modélisant et en les transférant ensuite à une famille plus étendue de situations. On apprend ces compétences générales en les pratiquant sous la guidance de quelqu'un qui les maîtrise et qui en a une représentation lui permettant de discerner les lacunes et de guider l'apprentissage.

Pour percevoir que ces compétences sont enseignables, on peut partir du fait que, généralement, il nous est possible de trouver des indicateurs de ce qu'elles ne sont pas acquises (même si, souvent, dans un premier temps, nous ne sommes que rarement capables de conceptualiser ces indicateurs). Ainsi, nous n'avons pas trop de difficulté à voir que quelqu'un n'a pas acquis le bon usage des spécialistes – mais il nous est plus difficile de dire pourquoi ce n'est pas acquis ou comment on pourrait l'apprendre. Ou nous pouvons voir que quelqu'un ne parvient pas à

trouver un niveau de rigueur adéquat pour la situation que l'on veut représenter.

Une fois perçu que nous possédons implicitement quelques indicateurs de la maîtrise de telles compétences générales, il devient possible de voir que les différences ne sont pas essentielles entre enseigner ces compétences-là et d'autres, plus classiques, comme résoudre une équation du second degré. Car cette dernière compétence, avant qu'on ne soit parvenu à formaliser ce qu'elle implique, peut paraître aussi floue que «avoir le bon usage des spécialistes» avant qu'on ne l'ait conceptualisé. Néanmoins la controverse reste ouverte, entre ceux qui soutiennent que ces compétences qui s'appliquent à de plus grandes familles de situations ne sont pas enseignables et ceux qui estiment qu'elles le sont, même si elles le sont plus difficilement parce qu'on ne dispose pas d'une tradition didactique à leur propos.

Notons en terminant sur ce point que, souvent, la thèse de la «non-enseignabilité» de ces compétences générales conduit pratiquement à considérer que les élèves doivent les acquérir tout seuls ou à espérer qu'on les forme sur ces points à la maison – positions profondément élitistes... Ainsi, si on n'enseigne pas à l'école comment organiser son travail (ou comment on utilise un ordinateur, ou comment on consulte un spécialiste), les élèves qui proviennent de familles où cela est enseigné seront profondément privilégiés.

place du théorique et de l'expérimentation

Demander à un groupe d'enseignants des sciences si celles-ci sont d'abord théoriques ou expérimentales déclenche généralement une réponse claire qui souligne le caractère expérimental des démarches scientifiques. Plusieurs raisons confortent cette position. D'abord, il y a le rôle décisif de l'expérience dans la démarche : c'est ultimement l'expérience qui doit faire accepter ou rejeter un modèle scientifique¹⁵. Ensuite, cet appel à l'autorité de l'expérience est destiné à «clôre le bec» à d'autres autorités, notamment mandarines ou religieuses. Enfin, le lien de l'expérimentation avec le travail manuel est plutôt prisé parmi des enseignants qui se targuent souvent de se situer politiquement plutôt à gauche.

15. Mais même sur ce point, il est aujourd'hui reconnu que l'expérience ne parle jamais d'elle-même, elle doit toujours être interprétée, c'est-à-dire soumise à un traitement théorique.

Mais cette valorisation – légitime – de l'expérience peut masquer le caractère abstrait, conceptualisateur et théorique des sciences. Après tout, ce que recherche d'abord le scientifique, ce n'est pas un tour de main : c'est de construire des mises en scène de nos situations. Il s'agit d'inventer (de créer !) des représentations dont on espère que – comme une carte routière – elles vont pouvoir tenir la place du réel dans des discussions. Quand on dispose de représentations «adéquates» (qui peuvent être des équations, des lois, des modèles, des descriptions, des cartes, des plans, des théories, etc., dont on dira qu'ils expliquent le réel) et qu'on sait les utiliser, il devient possible et sens  de discuter à partir de la représentation plutôt que de la situation (comme on discute d'un itinéraire à partir de la carte). L'objectif des pratiques scientifiques n'est pas de faire des expériences, mais de construire et savoir se servir de représentations adéquates, testées, standardisées des situations où nous agissons, et transférables à une famille de cas. Et, quand une représentation fonctionne mal, en construire une autre et l'essayer (c'est-à-dire : la tester expérimentalement). Les sciences visent la construction de représentations abstraites permettant d'agir dans le concret. Au centre des pratiques scientifiques, il y a cette recherche du modèle qui pourra prendre la place de la situation qu'on étudie. Rien de plus concret et pratique¹⁶ qu'une théorie adéquate (comme rien de plus pratique qu'une bonne carte). Il y a une relation dialectique entre la théorie et l'expérience, entre la théorie et la pratique.

Cependant, la majeure partie des tests qu'un scientifique réalise dans sa pratique ne sont pas expérimentaux mais bien théoriques : c'est d'abord en confrontant son modèle à d'autres bien établis que le chercheur le teste. En d'autres termes, avant de tester expérimentalement un modèle, on examine s'il est théoriquement plausible.

Au cœur même de la didactique des sciences on peut discerner des partisans des sciences comme d'abord théoriques ou comme d'abord expérimentales. Ce qui est en jeu, c'est sans doute l'apprentissage à la théorisation : ce que veulent essentiellement les scientifiques, c'est un modèle (des mots, des concepts, des théories, des équations, etc.) qui, comme une bonne carte routière, n'est pas le concret mais peut en prendre la place, dans des discussions.

Peut-être devient-il important de dire qu'avant d'être expérimentale la science est th orisante. Et, ajoutent certains, quand on serine aux élèves

16. Les biologistes et même les chimistes sont parfois moins conscients que les physiologistes du caractère théorisant et modélisant des sciences.

que la caractéristique principale des sciences est d'être expérimentales, on ne les aide guère à se représenter les méthodes scientifiques¹⁷.

Mais il faut aller plus loin et s'interroger sur ce que l'on met derrière le terme « expériences ». S'agit-il d'abord des protocoles fortement formalisés ou d'essais ? Dans le premier cas, l'insistance se portera sur la précision formelle et sur des hypothèses claires à tester ; dans le second, il s'agira plus d'essais et l'aspect heuristique est plus développé. Les deux pôles sont sûrement nécessaires dans la formation, mais sans doute celui des essais est-il plus développé dans la vie courante et dans la recherche scientifique. Et pourtant, peu de manuels de sciences présentent les essais culinaires comme une manière de pratiquer l'expérimentation scientifique. Ce terme est, assez souvent, réservé à des expériences ayant moins à voir avec la vie quotidienne.

place des technologies

Aujourd'hui, quand on parle des objectifs et du sens de l'enseignement des sciences, on fait généralement aussi référence aux technologies. Pourtant, il importe de le reconnaître, il n'y a, dans beaucoup de systèmes d'enseignement – et notamment en Communauté française de Belgique – pratiquement aucune formation sérieuse aux technologies. L'enseignement des sciences se limite aux sciences naturelles, celles dont les objets sont supposés « naturels ». Les sciences, dit-on souvent, étudient « la nature » (mais on évite souvent soigneusement de préciser ce que recouvre ce mot). De plus les objets des sciences sont définis en éliminant tout ce qui fait référence à l'humain et aux finalités humaines. Or le monde des élèves n'est pas du tout ce « monde naturel ». Ils vivent dans une techno-nature. Ce qui a d'abord du sens pour eux, ce n'est pas le monde désincarné des scientifiques, mais la nature telle qu'elle existe au sein d'un univers de finalités. Les élèves sont confrontés à des situations où technologies et nature sont articulées, dans un univers de finalités.

Comment les cours de sciences abordent-ils cet univers ? Il faut bien constater que l'idéologie dominante des enseignants des sciences est que les technologies sont des applications des sciences. C'est comme si une fois les sciences comprises, les technologies suivaient automatiquement. Et ce, alors que, la plupart du temps, la construction d'une technologie implique des considérations sociales, économiques, juridiques et culturelles qui vont bien au-delà d'une application des

17. Quand les élèves ne voient pas que, faire des sciences, c'est théoriser, il devient difficile pour eux d'avoir une métacognition plausible de leur pratique.

sciences. La compréhension de cette implication du social dans la construction des technologies rend possible une étude critique de celles-ci, comme le font les travaux d'évaluation sociétale des technologies (*technology assessment*). Une formation à la négociation avec les technologies doit rendre les élèves capables d'analyser les effets organisationnels d'une technologie (par exemple, ceux de l'installation d'un fax dans un service, d'un four à micro-ondes dans une famille,...).

Autour de ces considérations se profile un débat à réaliser sur la place à donner, dans l'enseignement secondaire, à une formation à la représentation et à la gestion des technologies.

Quand et comment apprend-on aux élèves à se représenter le monde non pas «naturel» mais techno-naturel, celui où ils vivent concrètement ? Comment leur montre-t-on que les représentations des disciplines scientifiques peuvent les aider à décoder ce monde-là, qui a pour eux des significations directes ? Mais comment aussi leur montre-t-on la distance qu'il y a entre l'objet technique décrit par une discipline scientifique et la technologie avec toute sa complexité sociale, politique et économique (complexité qui fait que la technologie n'est jamais socialement neutre puisqu'elle génère et suppose une organisation sociale).

N'est-ce pas autour de questions de ce genre-là que se joue aussi la question du sens dont beaucoup disent qu'elle fait problème dans l'enseignement des disciplines scientifiques ? Parvient-on à montrer suffisamment aux élèves que la mise en scène du monde par les physiciens, les chimistes, les biologistes, les géologues et d'autres est inadéquate pour comprendre le monde technologique dans sa dynamique (mais est une médiation intéressante pour s'en construire une représentation) ? Ainsi que le faisait remarquer le vice-président de l'Association du *Commonwealth* des professeurs de sciences, technologie et math matique¹⁸ : «*Pour être efficace, le programme doit être en rapport avec l'expérience quotidienne de l'apprenant et doit donc être pertinent et utile dans le contexte local et régional*»¹⁹. Par contre, «*l'idée que les sciences, la technologie et les mathématiques, mais surtout les sciences, sont des disciplines sans prise sur la réalité... dissuade de nombreux groupes d'apprenants de choisir l'une de ces disciplines ou d'en poursuivre l'étude*».

18. K. Shaikh, «Tour d'horizon mondial de l'enseignement des sciences, de la technologie et des mathématiques», dans *Connexion*, UNESCO, vol. XXV, n 3-4, 2000, p. 2.

19. Il ne s'agit cependant pas d'inviter les élèves à rester dans leur monde à eux, c'est-à-dire dans leurs représentations spontanées (ou conditionnées), mais de leur faire percevoir que le détour par les représentations standardisées des sciences est intéressant (note GF).

sciences construites à partir d'une objectivité scientifique ou d'un projet humain : plusieurs sens de la notion de représentation²⁰

Un autre débat lié à l'enseignement des sciences concerne la vision épistémologique que l'on a de leur construction. Il y a en effet deux façons de penser la notion de représentation. La première suppose qu'une représentation est une sorte d'image exacte du réel : son miroir. Dire qu'une représentation est vraie, c'est alors affirmer qu'elle reflète bien la réalité. Mais on peut aussi parler d'une représentation comme d'une construction humaine qui, dans certains débats, peut tenir la place d'une situation. Ainsi, une carte routière est une représentation car elle peut, dans la discussion d'un itinéraire, tenir la place du territoire. Dans cette seconde manière de voir, la représentation n'est nullement le miroir de la réalité, elle en est comme une «carte». C'est un artefact humain, c'est une technique, c'est une mise en scène, en fonction d'objectifs. Dans le premier cas, la représentation-reflet est sensée fonctionner indépendamment de toute finalité humaine. Dans le second, il s'agit d'une mise en scène faite par des humains, pour des humains, en fonction d'objectifs.

Cette dualité de vues se reflète dans la conception qu'on a des finalités de l'enseignement des sciences. Pour certains, elles doivent être enseignées parce qu'elles sont – au moins provisoirement – les meilleures représentations du monde que nous ayons. L'idée sous-jacente est qu'il y a une vérité sur le monde qu'il s'agit de chercher, de trouver et d'enseigner. Ce type de vision est lié aux philosophies scientifiques dans lesquelles les sciences prennent un peu le relais des religions pour assurer une base solide à l'ordre social. Le marxisme est d'ailleurs marqué par cette tendance dans la mesure où il prétend à une analyse scientifique de l'histoire. Cette prétention paraît parfois comme l'ambition de détenir, sinon l'unique vérité, la méthode authentique. Face à cette façon de voir, une autre perspective considère les sciences comme des constructions de représentations du monde toujours liées à un contexte et une finalité. De ce point de vue, on ne parlera plus d'une vérité globale à trouver, mais bien de construire une mise en scène d'une situation, en fonction de projets à mettre en œuvres. Plus question d'une représentation unique du vrai, mais bien d'une multiplicité de conceptualisations et de modélisations possibles de la même situation.

20. Voir A. Ibarra & Th. Mormann : «Theories as representations» dans *Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities*, vol. 61, 1997, pp. 58-87.

Du point de vue didactique, d'un côté l'élève est prié d'acquérir l'unique vérité, qui existe indépendamment de tout point de vue, de toute finalité, et de tout projet. La science ressemble à une religion qui s'impose. De l'autre côté, il s'agit de se construire ou de s'approprier des représentations. Les sciences ont l'allure d'une mise en scène, c'est-à-dire d'un processus d'invention et de créativité réalisé par les humains et pour les humains. Pour reprendre la comparaison des cartes, la première perspective chercherait la «vraie» carte d'un territoire tandis que la seconde considérerait une multiplicité de cartes qui peuvent être toutes valables, même si – en fonction d'intérêts spécifiques – les unes pourraient être plus intéressantes que d'autres²¹.

la transférabilité et les limites des lois, des modèles, des démarches et des outils

Certains enseignants de branches techniques insistent pour que les élèves n'utilisent un outil que pour les objectifs en vue desquels il a été construit. On peut en comprendre les raisons, de sécurité notamment. Mais il n'y a alors aucune valorisation de son usage vers une autre finalité ou dans un autre contexte, suite à une attitude inventive ayant ouvert à de nouvelles possibilités. Ces enseignants ne se rendent pas compte que les meilleurs techniciens sont ceux qui parviennent à faire flèche de tout bois (ainsi qu'on le voit faire, parfois avec brio, par les mécaniciens de Touring Secours).

Dans la même veine, certains enseignants des sciences n'acceptent pas qu'on adapte un modèle à un autre contexte : ils taxent cette pratique de transfert de manque de rigueur. A quoi d'autres leur répliquent – sur de bonnes bases historiques – que la plupart des développements scientifiques ont été provoqués par de tels transferts. D'où controverse entre ceux qui voudraient que les élèves acceptent entièrement les normes de rigueur de chaque discipline et ceux qui estiment plus important de leur apprendre à transférer modèles, méthodes, concepts et démarches – quitte à parfois perdre quelque chose du point de vue de la rigueur formelle. Une autre forme de la même controverse s'exprimera dans le dilemme: «Faut-il se limiter à l'enseignement des disciplines ou faut-il dépasser les frontières disciplinaires ?»

21. Sans oublier que la standardisation d'une représentation scientifique fait partie à la fois de son intérêt et est une raison d'imposer aux élèves certaines «modélisations» plutôt que d'autres. Les pratiques scientifiques ne visent pas seulement l'invention de représentations efficaces, mais aussi de représentations bien testées et bien communicable parce que bien standardisées.

formation des enseignants des sciences

Le contenu de la formation initiale des enseignants des sciences fait aussi l'objet d'un débat. S'il y a consensus quant à l'importance d'une solide connaissance de la discipline à enseigner²², s'il y a un large accord pour une formation à la didactique, les positions sont divergentes quant à l'utilité d'une formation à l'épistémologie, à l'histoire des sciences et, enfin, aux approches interdisciplinaires face aux situations complexes ou aux questions fondamentales soulevées par les modèles scientifiques. A voir la portion congrue accordée à ces approches, les universités ne semblent pas leur donner beaucoup d'importance. Y aurait-il un lien entre cette position des universités et l'impression qu'ont certains élèves qu'il y a un déficit de sens dans leurs cours de sciences ?

s'adapter au petit monde de l'élève ou l'ouvrir à un monde plus large

Quand on défend la thèse que les cours de sciences doivent rendre les élèves capables de lire leur monde, on encourt facilement le reproche de les laisser dans leur bulle et leur petite société, alors qu'il faudrait, au contraire, les ouvrir à tout l'univers, à la grande société, et à une scientificité qui résiste aux effets idéologiques ! Il est, de fait, difficilement niable que, souvent, les jeunes se replient dans l'oasis de leur petit monde, par peur de se trouver confrontés aux conflits de notre société. Ils sont alors à la merci de l'idéologie dominante (qui est généralement un mixte de l'idéologie spontanée des dominants et de celle des dominés, mixte agencé de sorte que la reproduction sociale se fasse). Les jeunes sont ainsi vulnérables à une culture de l'immédiateté qui refuse la construction de médiations. C'est pourquoi, diront certains, il ne faut pas trop chercher à voir ce qui a du sens pour l'élève mais il faut inviter celui-ci à entrer dans l'univers des sciences, lesquelles résistent aux effets de l'idéologie dominante (tout en espérant qu'elles n'engendrent pas trop d'idéologies technocratiques).

Pourtant, répondront d'autres, cet univers scientifique n'a aucune pertinence s'il ne permet pas de se confronter au monde dans lequel nous vivons. Ou, dit autrement, s'il est vrai qu'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, encore faut-il qu'elle soit bonne, c'est-à-dire qu'elle permette de lire notre monde : celui même où nous vivons. Il ne s'agit donc pas de rester dans «le petit monde immédiat de l'élève» en s'y adaptant (c'est-à-dire en dépendant de l'idéologie dominante), mais de

22. Encore que, sous ce label, se cache une multiplicité de bagages intellectuels.

construire un enseignement des sciences et des technologies qui s'articule à ce monde et parvienne à l'analyser.

A propos de ces réflexions sur l'ouverture à un monde plus vaste que le «petit» monde des élèves, il convient de rappeler ce qui a été dit plus haut quant à la différence de position des classes populaires et des classes privilégiées par rapport à cette question.

enseignement des disciplines scientifiques et introduction à des démarches interdisciplinaires

Dans la pratique, pour se représenter adéquatement une situation concrète, il est rare qu'une seule discipline suffise²³. Cela peut être le cas, à première approximation, dans le cadre limité d'un laboratoire ou dans une salle d'opération, ou encore s'il s'agit de monter le système électrique d'une pièce (mais, même dans ce cas «simple», le problème implique généralement des questions de sécurité, d'esthétique, de compatibilité, etc.). Cependant, dans une situation moins ciblée, comme l'isolation thermique d'une habitation ou l'achat d'une voiture, il faut faire appel à diverses disciplines pour se construire une représentation pertinente de ce qui se passe.

C'est ainsi qu'il nous arrive souvent de faire de l'interdisciplinarité comme M. Jourdain faisait de la prose. D'ailleurs l'interdisciplinarité, ce n'est pas le dédain des disciplines, mais, au contraire, l'utilisation de celles-ci pour éclairer une situation. Cela renvoie à une question souvent débattue entre enseignants des sciences : va-t-on enseigner aux élèves comment mener des approches interdisciplinaires, ou va-t-on se limiter à leur enseigner les disciplines ? Pour les tenants de la première option, commencer très tôt des pratiques interdisciplinaires est essentiel pour que les élèves perçoivent comment les disciplines trouvent leur sens en fournissant une approche partielle mais rigoureuse des situations étudiées. Par contre, ceux qui pensent qu'il faut s'en tenir à une approche disci-

23. Sur l'interdisciplinarité, voir G. Fourez, «Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité» dans Y. Lenoir, B. Rey, I. Fazenda (éd.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Sherbrooke, CRP, 2001 ; G. Fourez, «Interdisciplinarité et îlots de rationalité» dans *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, n°3, vol. 1, juillet 2001 ; A. Maingain, B. Dufour, G. Fourez, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, DeBoeck Université, Bruxelles, 2001 ; X. Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Univ., 2000, p. 305 ; G. Fourez, V. Englebert-lecomte, Ph. Mathy, «Faut-il bien connaître les disciplines avant de pratiquer l'interdisciplinarité ?», in *Probio-Revue*, vol. 23, n°4, décembre 2000.

plinaire stricte soulignent l'importance que peut avoir l'acquisition de bases solides en sciences avant d'aborder des problèmes complexes.

conclusion et résumé

L'objectif de cet article était de montrer quelques enjeux de la crise de l'enseignement des sciences. Admettant, comme le font aujourd'hui la plupart, que crise il y a, il a esquissé une liste de groupes d'acteurs liés à cette tension sociale. Le contenu de ces divers conflits a été ensuite développé. Il en ressort une image de l'enseignement des sciences bien plus complexe qu'il n'y paraît dans la plupart des cours de didactique de ces disciplines. D'où une question finale : ne serait-il pas temps que l'université et les hautes écoles forment les professeurs de sciences à l'analyse des implications sociétales de l'enseignement de leur discipline ?

Enfin, il peut être bon de se rappeler que la notion de « crise » en caractères chinois s'écrit en unissant deux sigles : celui qui signifie « danger » et celui qui signifie « possibilité » ou « opportunité ». On peut appliquer cette manière d'écrire à la crise de l'enseignement des sciences...

l'école et ses dupes : le pire est pour demain...

michel bougard*

En 1996, dans un ouvrage qui connut à peine un succès d'estime¹, j'évoquais les effets pervers des réformes pédagogiques qu'on projetait d'appliquer en Belgique, les divers protagonistes étant les dupes d'un projet qui les dépassait : les pédagogues, parce qu'ils identifient trop souvent la réalité simplifiée de leurs classes à la complexité de l'humain ; les enseignants, les parents et les élèves, parce qu'ils sont séduits par le faux humanisme des réformes annoncées ; les politiques, parce qu'ils sont subjugués par une économie néo-libérale triomphante.

Cinq ans et quelques décrets plus tard, j'ai le plaisir (néanmoins teinté d'amertume) de constater que certains parmi ceux qui me traitaient de Cassandre sont aujourd'hui inquiets pour l'avenir de l'école. Mais ma plus grande satisfaction est de voir que certains intellectuels progressistes qui voyaient dans mes propos un projet conservateur voire réactionnaire sont actuellement amenés à vérifier le bien-fondé de mes thèses : les réformes pédagogiques sont des leurres dont le pseudo-progressisme éclatera bientôt au grand jour.

* Michel Bougard enseigne la chimie à l'Athénée provincial de La Louvière et l'histoire des sciences expérimentales à l'Université de Mons-Hainaut.

1. Michel Bougard, *L'école et ses dupes. Libres propos sur quelques mythes pédagogiques*, Labor, collection «Education 2000», Bruxelles, 1996.

Il y a une dizaine d'années, ce qu'il faut bien appeler le «*lobby* des psycho-pédagogues», relayé par des missionnaires sur le terrain (militants de l'école active), s'est fait de plus en plus insistant pour imposer une école se voulant plus égalitaire, plus épanouissante et plus efficace. Les cibles de ces pédagogues (qui se présentaient comme progressistes) étaient surtout l'échec scolaire (et plus encore le redoublement) et l'enseignement «frontal» ou «transmissif» (transmission de savoirs). Tous ceux qui, sincèrement, ont défendu ce courant ont connu une satisfaction quand, à partir de 1994, les gouvernements de la Communauté française ont repris, une à une, leurs méthodes. Ils auraient dû se méfier. Et s'informer. Ces militants auraient ainsi constaté que les décisions politiques ne faisaient qu'emboîter le pas à des «conseils» prodigués avec fermeté par diverses instances extra-nationales (comme l'OCDE). Et quand une économie néo-libérale revendique des pratiques pédagogiques présentées comme progressistes, il y a de quoi se méfier.

Mon intention n'est pas de discuter ici les diverses composantes de cette question. Directement concerné, j'évoquerai l'enseignement des sciences à travers la récente modification des programmes. Je ne mésestime pas pour autant la nécessité d'une critique des théories psycho-cognitives devenues hégémoniques au cours des dernières décennies, c'est-à-dire en fait de l'héritage des travaux de Jean Piaget en épistémologie génétique extrapolés au domaine de la pédagogie et de l'apprentissage scolaire sous le label du «constructivisme» (le sujet, l'enfant «construit» son savoir). Et cette critique n'est pas moins nécessaire que celle de l'arrière plan économique qui conditionne les changements proposés, notamment quand est promue la notion de «compétences».

l'irruption des compétences

Le décret du 24 juillet 1997 qui instaure les missions prioritaires de l'enseignement définit la notion de compétences terminales comme «*le référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire*». Dans d'autres textes officiels, la compétence est présentée comme une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir certaines tâches. Soit, mais il y a bien autre chose qui se cache derrière ce concept qui se voudrait novateur².

2. Voir les *Cahiers Marxistes*, n°218, décembre 2000-janvier 2001, où plusieurs textes abordent cette question. Dans un de ces articles («La compétence, besoin et alibi», pp. 157-178), Eugène Mommen fait remarquer que la notion de compétence a tendance à évincer celle de qualification, ce changement de vocabulaire coïncidant avec la précarité croissante de la situation de nombreux travailleurs.

D'abord il convient de remarquer qu'il existe une kyrielle de définitions pour la compétence. Cette cacophonie entraîne la confusion actuelle entre compétence, savoir-faire et capacité. Si on prend l'avis de Xavier Roegiers, ingénieur polytechnicien et directeur du BIEF – Bureau d'ingénierie en éducation et formation, une compétence se définit à travers cinq caractéristiques³ :

1. la mobilisation d'un ensemble de ressources (connaissances, «savoirs d'expérience», savoir-faire, savoir-être) ;
2. un caractère finalisé (la compétence est inséparable de la possibilité d'agir) ;
3. le lien à une famille de situations (une compétence ne se comprend qu'en référence à des situations particulières où elle peut s'exercer ; ainsi savoir prendre des notes lors d'une réunion n'a rien à voir avec la prise de note lors d'un cours) ;
4. son caractère est disciplinaire ;
5. son évaluabilité doit se faire par la qualité de la tâche réalisée.

Cette présentation est très éloignée de ce que la Communauté française nomme «compétence» et qui, pour Roegiers, n'est qu'une «capacité», autrement difficile à évaluer et qui n'a aucun caractère transversal. Cette notion de «compétences transversales» est également devenue une injonction institutionnelle. L'ambiguïté sur la transversalité des compétences vient du fait qu'on ignore s'il s'agit de compétences requises par plusieurs disciplines ou que plusieurs disciplines seraient capables de produire. Dans ce dernier cas, les compétences sont-elles développées simultanément ou bien faut-il considérer qu'une «alchimie» est possible lors de leur rassemblement ?

La compétence transversale est un autre produit des travaux de l'école de Piaget. Pour ce dernier et ses élèves, il existe des structures logico-mathématiques qui, une fois acquises par le sujet, s'exercent dans tous les domaines de l'activité cognitive⁴. Le problème est que, malgré plusieurs travaux, on n'est jamais parvenu à savoir s'il était possible de faire apprendre ces structures logiques. Il y a aussi d'autres difficultés. Piaget avait constaté qu'il y avait un décalage dans la perception de la conservation des quantités physiques. Jusqu'à six ans, un enfant à qui on présente une boule d'argile qu'on vient d'aplatir n'admet pas l'identité de substance et considère qu'il y a moins de matière parce que c'est «plus mince». Vers neuf ans, les enfants affirment la conservation de la masse

3. Xavier Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, collection «Pédagogies en développement», Bruxelles, 2000.

4. Jean Piaget et Bärbel Inhelder, *Genèse des structures logiques élémentaires*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967 (seconde édition).

et il faut attendre douze ans pour les voir accepter la conservation du volume⁵. Il apparaît à chaque fois un conflit entre les données perceptives et la structure logique, mais, curieusement, ce conflit n'est pas le même selon qu'il s'agisse de la substance ou de la masse⁶. Un tel constat laisse supposer que la structure logique ne serait pas la même partout.

A ces doutes quant à la possibilité d'installer la transversalité des compétences⁷, vient s'ajouter la question du transfert. Si on peut montrer qu'une capacité, acquise dans le cadre d'une activité ou d'une discipline, s'exerce spontanément dans un domaine différent, c'est que la capacité est bien transversale. Cependant, plusieurs études tendent à montrer qu'un tel transfert ne se produit que rarement. Bernard Rey écrit à ce sujet : «*Des problèmes comportant la même structure logique et dont on pourrait penser qu'ils engagent les mêmes opérations mentales sont inégalement réussis par un même individu, ou par des individus différents mais censés détenir les mêmes capacités*»⁸. En bref, lorsque deux problèmes ont une même structure logique, cela ne garantit aucunement que quelqu'un qui sait résoudre l'un sache automatiquement résoudre l'autre.

Jean-François Richard a montré qu'en proposant aux élèves plusieurs problèmes de même structure, on oriente leur attention sur le processus qui conduit à la solution (algorithme) plutôt que sur la situation elle-même⁹. La reconnaissance d'une identité de structure relationnelle entre des problèmes connus et un problème nouveau ne va jamais de soi et ne se voit pas d'emblée.

Toujours dans la perspective de trouver une véritable capacité permettant de ramener un problème nouveau à une classe de problèmes connus, d'autres chercheurs pensent que l'expertise n'est pas due à une maîtrise de compétences transversales mais plutôt au fait que ces «*experts*» connaissent un grand nombre de situations particulières et

5. Jean Piaget et Bärbel Inhelder, *Le développement des quantités chez l'enfant. Conservation et atomisme*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1941.
6. Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, éditions ESF, Paris, 1996, p. 77.
7. La «*science*» pédagogique met en demeure les enseignants de façonner des compétences transversales alors qu'elle est tout à fait incapable d'expliquer exactement comment elles s'établissent (Marcelle Stroobants, «*Pour en finir avec les compétences*», in *Cahiers Marxistes*, n° 218, décembre 2000-janvier 2001, pp. 179-184).
8. Bernard Rey, *op. cit.*, p. 78.
9. Jean-François Richard, *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Armand Colin, Paris, 1990.

qu'ils peuvent ainsi apparier un problème nouveau avec une situation déjà rencontrée. Pour Rey, «c'est la spécification qui fait réussir et la pré-tention à la transversalité qui pousse à l'erreur»¹⁰. Mieux, selon Rey, le transfert n'a lieu que si l'identité de structure entre deux situations a été reconnue et si le sujet domine les spécificités contextuelles de chacun des problèmes. Autrement dit, le transfert n'a lieu que lorsque le sujet a appris séparément à résoudre les deux problèmes, c'est-à-dire lorsqu'il n'a plus besoin de transfert !

la double origine du concept de compétence

Chacun comprend aisément que la compétence est avant tout un concept hérité du monde du travail et que son application à la pédagogie cache des enjeux socio-économiques rarement discutés. La lecture des documents diffusés par la Commission des communautés européennes ou l'OCDE est cependant éclairante.

Dans son rapport (daté du 31 janvier 2001), la Commission *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation* insiste sur six priorités :

1. relever le niveau de l'éducation et de la formation en Europe ;
2. faciliter et généraliser l'accès à l'éducation et à la formation à tous les stades de la vie ;
3. actualiser la définition des compétences de base pour la société de la connaissance (avec l'omniprésence des TIC, technologies de l'information et de la communication, et de l'Internet) ;
4. ouvrir l'éducation et la formation à l'environnement local, à l'Europe et au reste du monde (notamment en accroissant les échanges et surtout la mobilité des travailleurs, et en développant «l'esprit d'entreprise») ;
5. utiliser les ressources de manière optimale ;
6. établir un nouveau partenariat avec les établissements scolaires (autonomie des écoles et privatisation «possible» de l'enseignement).

Dans une perspective analogue, les 3 et 4 avril 2001, la réunion des Ministres de l'éducation des pays de l'OCDE (à Paris) avait pour thème : *Investir dans les compétences pour tous*. On retrouve dans le communiqué de synthèse tous les poncifs distillés par les autorités économiques et politiques depuis une décennie. En substance, il faut permettre à tous d'acquérir des compétences (présentées ici comme un ensemble de connaissances, de savoirs, de dispositions, de valeurs), et assurer une éducation et une formation tout au long de la vie.

10. Bernard Rey, *op. cit.*, p. 90.

Dans ce concept d'éducation la vie durant, il y a un double retournement que Mateo Alaluf a bien repéré dès la publication du livre blanc pour l'année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de sa vie (1996). Alaluf souligne qu'en s'éduquant ainsi toute sa vie, la formation initiale est marginalisée, elle perd même tout intérêt réel, et, d'autre part, la véritable éducation permanente qui constitue un projet de promotion sociale est reléguée dans une perspective de mobilité et de flexibilité professionnelle¹¹. Pour « survivre » sur le marché de l'emploi, chacun de nous devra veiller à se former en permanence et à faire valider ses compétences par des instances à mettre en place (mais qu'on devienne largement entre les mains des employeurs potentiels).

Les ministres européens de l'éducation ont encore, en avril 2001, insisté sur la nécessité de réaliser un maximum de la formation en entreprise. Ce qu'ils nomment « *investir dans les compétences* » n'est rien d'autre qu'une mise au service de l'économie de la connaissance (utilisation des TIC). Il est encore précisé que cette « *économie du savoir* » (?) nécessite de posséder une aptitude à communiquer, à travailler en équipe et à faire preuve de mobilité.

Nico Hirtt, membre actif de l'Appel pour une école démocratique (Aped), a brillamment analysé les mécanismes à l'œuvre dans cette mise en conformité des choix éducatifs avec le processus de globalisation marchande imposé par les milieux économiques et financiers¹². Hirtt a ainsi clairement montré comment les textes des décrets votés en Communauté française étaient presque la copie fidèle de documents publiés par l'OCDE ou l'ERT (*European Round Table of Industrialists*). Je rejoins les conclusions de Hirtt pour qui l'école est en train de devenir une machine à couler les jeunes dans les moules du marché.

L'ERT a été créée en 1983 et regroupe une quarantaine des principaux patrons des plus grandes multinationales européennes. En janvier 1989, l'ERT publiait déjà un rapport intitulé *Education et compétence en*

11. Mateo Alaluf, « Fabriquons-nous trop de diplômés ? », in *Cahiers Marxistes*, n°202, juin-juillet 1996, pp. 13-21.

12. Le site internet de l'Aped est une excellente source en documents divers sur les thèmes évoqués ici (<http://users.skynet.be/aped>).

Nico Hirtt, *Les nouveaux maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés*, VO éditions-EPO, Bruxelles, 2000 ; Nico Hirtt et Gérard De Selys, *Tableau noir. Résister à la privatisation de l'enseignement*, éditions EPO, Bruxelles, 1998 ; Nico Hirtt, *L'école prostituée. L'offensive des entreprises sur l'enseignement*, Labor-Espace de libertés, collection « Liberté j'écris ton nom », Bruxelles, 2001. Voir également sa contribution dans ce numéro des CM.

Europe. Quelques années plus tard, la même ERT nous entretenait de : une *Education européenne. Vers une société qui apprend*. Quelque temps après (novembre 1995), il y avait la publication du livre blanc sur l'éducation et la formation par la Commission des communautés européennes (*Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*) qui est une reprise quasi intégrale du rapport de l'ERT. Le relais des décisions et propositions de l'OCDE et de l'ERT en Communauté française est le Conseil de l'éducation et de la formation (créé par décret en juillet 1990).

Ce CEF a alimenté les fameuses «40 propositions» de Laurette Onkelinx en mars 1996. Ce document (*Quarante propositions pour l'enseignement obligatoire à la rencontre du désirable et du possible*) rassemble les divers poncifs véhiculés par les milieux économiques de l'époque : il faut «apprendre à apprendre», privilégier l'enseignement à distance, standardiser les niveaux atteints (socles de compétences et diplômes), etc. On sait que ces propositions ont été reprises, à peine modifiées, dans le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement voté en juillet 1997. Par après, la Direction de la Recherche en éducation et du pilotage interréseaux, sous la responsabilité de Fanny Constant, a coordonné la mise en place du décret pour les trois réseaux existant en Communauté française. Aidée par onze chargés de mission, cette responsable a ainsi pu établir les fameux «référentiels» qui reprennent les compétences terminales et qui ont force de loi : ces référentiels qui alimentent aujourd'hui les nouveaux programmes sont de véritables décrets légaux applicables au mot près¹³. Ce caractère figé et irrévocable (sinon à long terme ou sous la pression populaire) des nouvelles missions confiées aux enseignants en dit long sur la volonté des dirigeants politiques de s'aligner sur des décisions «venues d'en haut».

L'approche par les compétences est d'ailleurs toujours explicitement rattachée à l'évolution du monde économique. Un des *leaders* de l'imposition des compétences en matière de pédagogie, Jean-Marie De Ketele, n'hésite pas à dire que c'est bien le monde socio-économique qui a déterminé la notion de compétence parce que les adultes que l'école lui fournit ne sont plus «aptes» aux exigences nouvelles. De Ketele préside le BIEF, organisme (évoqué ci-avant) de conseil en éducation et en formation fixé à Louvain-la-Neuve qui se réclame d'une expertise pluridisciplinaire, tant dans le champ de l'enseignement que dans celui de la formation en entreprises privées ou publiques.

13. Il s'agit là de propos tenus par F. Constant elle-même et rapportés par Philippe Coulée («Quand le mot référentiel devient une référence», dans *Le Soir*, supplément «Enseignement», 19 juin 2001, p. 19).

Un ouvrage récent¹⁴ fait le point sur cette méthode qui consiste à aborder dans une même démarche les problèmes et projets de formation au sein des entreprises ainsi que les questions d'éducation au sein des systèmes éducatifs. Cette méthode (dont les promoteurs revendiquent le caractère «révolutionnaire») illustre à merveille la mainmise du monde économique sur les pratiques pédagogiques.

Il faudrait encore s'attarder sur les propositions de celui qui, dans la tradition piagétienne, s'est affirmé comme le chef de file des pédagogues adeptes de l'approche par les compétences. Philippe Perrenoud, professeur à l'Université de Genève, semble conscient de ce risque de voir l'école se mettre au service du néo-libéralisme, mais il élude l'explication de la coïncidence entre le succès de cette approche par les compétences dans les politiques scolaires et les bouleversements économiques engendrés par la globalisation. Malgré ses dénégations, les compétences prônées par Perrenoud mettent en péril les savoirs. Le but ultime de la formation n'est plus de connaître mais de savoir faire. Et que ces savoir-faire reposent inévitablement sur quelque savoir n'y change rien : c'est bien la méthode qui devient un objectif en soi.

Nico Hirtt fait remarquer que le dogmatisme pédagogique illustré par les compétences omniprésentes dans les nouveaux programmes oblige parfois à abandonner toute idée d'énoncé articulé de la matière¹⁵. Mais Perrenoud assume de telles dérives en imaginant que l'approche par compétences implique une construction du cours au gré des événements et des réactions des élèves, tout cela dans un véritable esprit «d'aventure» : «C'est [...] bien d'aventures intellectuelles qu'il est question, d'entreprises dont nul ne connaît d'avance l'issue, que nul, même pas le professeur, n'a jamais vécu exactement dans les mêmes termes»¹⁶. Il n'est pas anodin que dans cette perspective Perrenoud évoque le «métier d'élève», professionnalisant ainsi tous les rapports pédagogiques.

On voit que l'aventure à laquelle nous convie Perrenoud et ses émules ne sera riche et profitable qu'à ceux qui peuvent se permettre le risque de l'aventure, c'est-à-dire ceux qui ont le moins besoin de cette approche

14. Christiane Bosman, François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (éd.), *Quel avenir pour les compétences ?*, De Boeck Université, collection «Pédagogies en développement», Bruxelles, 2000.
15. Nico Hirtt, «Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ?», in *L'école démocratique*, publication trimestrielle de l'Aped, n°3, août-octobre 2001, pp. 28-35.
16. Philippe Perrenoud, *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1995.

par compétences. Il est trop facile d'affirmer que l'approche par compétences renouvelle la priorité des «têtes bien faites» sur les «têtes bien pleines». Il y a toujours plusieurs niveaux dans une compétence, et quand on exige de nos élèves une compétence intitulée «savoir communiquer», on s'expose à une panoplie de savoir-faire différents selon le cadre où cette communication a lieu : le lieu du travail, une réunion de comité de quartier, une conférence entre spécialistes.

Philippe Perrenoud admet que, mal conçue ou médiocrement mise en œuvre, l'approche par compétences peut aggraver l'inégalité devant l'école. Mais il fait là allusion aux obstacles que pourraient constituer les «nombreux professeurs qui sont attachés au statu quo, à la fois idéologiquement et parce qu'il les confirme dans leur rapport au savoir et leurs pratiques pédagogiques»¹⁷. Voilà bien l'argument clé : si vous refusez le changement que je vous propose, c'est que vous tenez à vos avantages acquis et n'êtes qu'un réactionnaire. C'est là une argumentation pernicieuse dont les effets dévastateurs ont réussi à anesthésier une bonne partie des enseignants.

Heureusement plusieurs signes témoignent du renouveau de la critique de ces réformes pédagogiques. Outre la réflexion de Hirtt de l'Aped et celles que j'évoquerai ci-après, je voudrais citer l'intervention de la Confédération Générale des Enseignants dans le débat. En juin 2001 la CGE a publié un excellent dossier consacré à l'invasion de la notion de compétence dans l'enseignement en Communauté française. Vincent Dupriez, professeur dans l'enseignement supérieur pédagogique, y constate que peu de choses ont changé en définitive et évoque son malaise devant cette omniprésence du concept de compétence et l'ambiguïté qui s'y cache¹⁸. Avec lui je réaffirme qu'il ne peut bien sûr y avoir de compétences sans savoirs et que ces compétences (censées abolir la différence entre apprendre et faire) ne sont bien souvent que des savoir-faire médiocres. J'ajouterai que la notion de compétence, globalisante par nature, ne peut s'exercer que sur une famille de situations ou de savoirs, et qu'elle déborde largement le cadre d'une seule discipline. Mais l'interdisciplinarité (en soi louable) est un objectif beaucoup trop ambitieux. Le découpage des enseignements en tâches particulières et de difficultés croissantes est spécifique à chaque discipline et je vois mal

17. Philippe PERRENOUD, «L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?», in AQPC *Réussir au collégial*, Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 2000.

18. Vincent Dupriez, «Que peut faire l'école avec des compétences?», in «Apprendre à l'école... Oui, mais quoi?», supplément à *Echec à l'échec*, juin 2001, n°149, pp. 3-4 (ce texte a également été publié, sous le même titre, dans *La Revue Nouvelle*, juillet-août 2001, n°7-8, pp. 77-83).

comment unifier une compétence sur des pratiques différentes et non simultanées.

Régis Debray fait aussi remarquer qu'une société du court terme (comme la nôtre) préfère vérifier des compétences plutôt qu'éprouver des aptitudes. Il ajoute : «*La rentabilité immédiate veut de la connaissance contrôlable, à l'américaine, garantie par des tests ; c'est la logique de la tâche, close et parcellaire. Logique d'esclave, celle du salaire aux pièces ou du travail en miettes dont la notation au coup par coup serait l'équivalent pédagogique*»¹⁹.

pédocratie, pédago(go)gisme et (cu)culture

Cet article est aussi l'occasion pour moi d'évoquer les tentatives, plus ou moins structurées, de s'opposer à l'air du temps pédagogique et de voir comment une critique argumentée est en train de se mettre en place. La France, qui a toujours été une terre de débats (contrairement à la Belgique où on a plus le souci du compromis que celui de la controverse), a été ces derniers mois le théâtre de vigoureuses polémiques autour de la personnalité de Claude Allègre (alors ministre de l'éducation) et des réformes «pédagogisantes» qu'il comptait mettre en place.

Un des ouvrages clés de cette contestation est sans nul doute celui du philosophe Jean-Claude Michéa²⁰. Michéa décèle dans les réformes proposées le déclin régulier de l'intelligence critique qui doit permettre à l'être humain à la fois de comprendre le monde dans lequel il vit et à partir de quelles conditions la révolte contre ce monde est une nécessité morale. Michéa reconnaît aussi que, dès la révolution industrielle, l'enseignement a été un outil du capitalisme pour permettre les conditions techniques et scientifiques de l'universalité marchande. Pour cela, il a fallu établir un fragile équilibre entre la diffusion légitime des savoirs et l'uniformisation qui devait permettre la large diffusion des produits manufacturés.

Analysant à sa manière les documents produits par les grands groupes politico-économiques chargés de planifier la vie future dans les sociétés mondiales, Michéa a repéré trois catégories d'enseignement :

1. La préservation d'écoles réservées aux élites qui seront chargées d'assurer la survie et le développement du système.

19. Régis Debray, *Par amour de l'art. Une éducation intellectuelle*, Gallimard, Paris, 1998, pp. 124-125.

20. Jean-Claude Michéa, *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, éditions Climats, Castelnau-le-Lez, 1999.

2. Un groupe d'établissements qui devront assurer la mise en place de compétences particulières, c'est-à-dire des savoirs utilitaires et essentiellement provisoires. Cette formation pourrait utilement s'envisager par des ordinateurs ou des didacticiels informatiques appropriés (comme le souligne Michéa, une telle proposition aurait deux avantages : elle permettrait une vaste implantation de l'appareillage informatique tout en conduisant à une économie spectaculaire par le licenciement massif d'enseignants).
3. Les écoles destinées à encadrer ceux qui sont destinés à demeurer inemployés (peut-être bientôt de 75 à 80 % de la population). Afin d'éviter tout risque, il faut veiller à ce que cette majorité reste silencieuse et docile. C'est pour elle qu'il faut instaurer une école du grand nombre dans laquelle, précise Michéa, «l'ignorance devra être enseignée de toutes les façons concevables».

Tout cela n'allant pas de soi, on a entrepris une vaste «rééducation» des enseignants pour les amener à travailler autrement. Cette œuvre de «*police de la pensée pédagogique*» est assurée par les *missi dominici* de la pédagogie nouvelle, le rôle principal des sciences de l'éducation étant, selon Michéa, surtout de détruire les logiques naturellement utilisées par les individus. Pour le système capitaliste, la meilleure des réformes réside bien en cette «*dissolution de la logique*» qui doit amener chaque élève et étudiant au stade de «*crétin militant*»²¹. La perte de la possibilité de reconnaître instantanément ce qui est important et ce qui est mineur ou hors de la question est un autre signe de cette dissolution de la logique.

Michéa nous dit aussi que cette anesthésie civique va amener les élèves à devenir des consommateurs de droit, intolérants, procéduriers mais politiquement corrects. Les enseignants devront se contenter d'activités d'éveil (assurer l'acquisition de compétences soi-disant transversales), d'animer de vagues forums consensuels et stériles, parodies infantiles du débat démocratique.

Avec quelques penseurs, Jean-Claude Michéa nous invite à comprendre qu'une lutte anticapitaliste doit intégrer une dimension conservatrice, sans que cette «marche arrière» se transforme en une régression sociale. Dans cette perspective, Michéa rejoint (involontairement) les propos

21. L'expression est librement empruntée à Guy Debord (*Commentaires sur la société du spectacle*, éditions Lebovici, Paris, 1988, p. 39) : «[...] presque tout le monde pensait avec un minimum de logique, à l'éclatante exception des crétins et des militants».

de Pierre-André Taguieff²² sur le «*bougisme*» où une certaine gnose progressiste fonctionne à la fois comme une ontologie (de la nature à l'histoire, tout est en «*progrès*»), une anthropologie (l'homme est un être perfectible), une morale (l'homme doit vouloir le progrès et y contribuer) et une religion (par le «*progrès*», l'humanité se sauve).

L'erreur est bien sûr de confondre ici le caractère cumulatif des connaissances scientifiques (et donc, au sens premier du terme, leur «*progrès*») et d'en déduire que toute progression entraîne une amélioration. Il suffit alors d'assimiler une idéologie à une science (comme on le fait en pédagogie) pour qu'on puisse prétendre y voir un progrès dans n'importe quelle innovation proposée.

Revenons à d'autres avis sur la nouvelle pédagogie et ses effets pervers. Philippe Meirieu est sans doute le gourou le plus en vue dans la diffusion (la propagande à vrai dire) de ces idées présentées comme résolument progressistes. Spécialiste en sciences de l'éducation (Lyon), il a, par plusieurs ouvrages édités depuis 1987, vulgarisé les divers thèmes de la pédagogie nouvelle (pédagogie différenciée, méthodes actives, construction des savoirs, interdisciplinarité, etc.). Doté d'un charisme évident, il est vite devenu le porte-parole des militants de cette pédagogie nouvelle. C'est sans doute à ce titre qu'il a été désigné par Claude Allègre pour diriger le comité d'organisation de la consultation des lycéens sur *Quels savoirs enseigner ?* (1997). Devenu Directeur de l'Institut national de recherche pédagogique en 1998, il en démissionne en mai 2000 parce qu'il est devenu un enjeu dans le débat qui s'est instauré entre plusieurs intellectuels défendant les savoirs et certains pédagogues qui ne cessent de répéter qu'il faut des compétences plutôt que des savoirs.

La responsabilité de Meirieu dans la diffusion des idées pédagogistes est donc réelle et la personnalité du pédagogue français, volontiers versatile, ne fait que compliquer les choses. Ayant tâté à (presque) toutes les expériences ou innovations pédagogiques, il n'est pas rare de le voir prendre des positions carrément opposées à quelques années ou mois d'intervalle. Au printemps 2000, une vive controverse a opposé Philippe Meirieu et le philosophe Alain Finkielkraut à propos des réformes envisagées dans l'enseignement. Dans un de ses ouvrages²³, Finkielkraut dénonçait le pédagogisme bêtifiant de Meirieu et ses émules, pour qui,

22. Pierre-André Taguieff, *Du progrès*, éditions Libro, Paris, n°428, 2001, et *Résister au bougisme. Démocratie forte contre mondialisation techno-marchande*, éditions Mille et une nuits, Paris, 2001.

23. Alain Finkielkraut, *Une voix qui vient de l'autre rive*, Gallimard, Paris, 2000.

en fin de compte, le problème de l'école, c'est qu'il y a trop d'école à l'école. Et Finkielkraut de rappeler qu'en vidant l'enseignement du savoir libérateur on prépare le lit de fascismes nouveaux en gestation.

En revendiquant l'adaptation de l'école à l'élève (et plus l'inverse), Meirieu évacue les savoirs (jugés «ringards») et provoque ce que Finkielkraut appelle une «révolution cuculturelle de l'école», les réformes suggérées par les milieux pédagogistes noyant l'école non pas «dans les eaux glacées du calcul égoïste ou du Mal absolu, mais dans le jacuzzi de l'amour universel». J'ai eu l'occasion de montrer combien, effectivement, la pédagogie nouvelle s'ancrait, historiquement, dans une tradition chrétienne où les bons sentiments l'emportaient parfois sur la raison. Plus radical que moi, Finkielkraut est persuadé que rien n'arrêtera la marche triomphale des pédagogistes, car «il n'est pas de haine plus implacable, plus sûre de son bon droit, que la haine au nom de l'amour».

Il faut dire que les projets proposés par Meirieu ont de quoi effrayer. Dans un ouvrage édité en 1997, Meirieu aligne des considérations provocatrices et excessives : «Aujourd'hui, lire et écrire sont devenus, pour des milliers d'enfants, une obligation fastidieuse, le début de l'échec, de l'exclusion et de l'assujettissement au maître» ; «L'enseignement ne signifie plus grand-chose pour la majorité des élèves. L'école est devenue un supermarché où des adultes distribuent des connaissances qui ne servent à rien d'autre qu'à réussir à l'école» ; «Le professeur qui met une mauvaise note contribue à pousser l'élève vers la sortie : le voilà presque coupable de non-assistance à personne en danger» ; «Il n'y a pas de différence fondamentale entre le professeur de mathématiques qui appelle un réparateur parce que sa télévision est en panne (au lieu d'acheter un manuel d'électronique et de la démonter lui-même) et son élève qui copie sur un camarade un devoir qu'il n'a pas su faire : dans les deux cas, on estime qu'il est plus économique de s'adresser directement à quelqu'un de qualifié plutôt que d'acquérir soi-même une compétence nouvelle»²⁴.

Je ne commenterai pas cette liste de billevesées farcies de contre-vérités et de confusions en tous genres. Je m'attarderai seulement sur les conséquences que tire Meirieu de cette litanie de «perversions» dans l'enseignement prodigué jusqu'à il y a peu. Pour le «grand» pédagogue français, il faut sans tarder instaurer une «école obligatoire» qui doit se fixer quatre objectifs :

1. objectifs linguistiques (être maître de sa langue maternelle plus une langue étrangère) ;

24. Philippe Meirieu et Marc Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Plon, Paris, 1997 ; citations pp. 11, 13, 38, 139-140.

2. objectifs culturels (en rapport avec l'histoire de l'ensemble des savoirs humains, sciences, littérature, art, philosophie) ;
3. objectifs technologiques (posséder les compétences requises pour comprendre le monde : arithmétique, mécanique, informatique, médecine, comptabilité, économie) ;
4. objectifs de socialisation (principes du droit et capacité à participer à une vie démocratique).

On pourrait souscrire à un tel projet, mais comme c'est souvent le cas chez Meirieu (et l'ensemble des pédagogistes), il se cache là un véritable projet politique qui souhaite remplacer l'instruction obligatoire par une «école obligatoire» (ce qui n'est pas la même chose) susceptible d'amener un «homme nouveau». Bigre! S'en prenant aux partisans de ce qu'il nomme «l'école sanctuaire», Meirieu n'hésite pas à les traiter d'idéologues qui, en souhaitant faire de cette école un havre de paix et de bonne conduite dédié au savoir, «renoncent à dialoguer avec les jeunes qui ne leur ressemblent pas [...] abandonnent, plus ou moins explicitement, la formation aux valeurs essentielles, fondatrices de toute socialité [...] renforcent les ghettos, fragmentent la société [...] préparent le terrain aux émeutes dans les banlieues, aux guerres civiles et au terrorisme»²⁵.

Comment peut-on assumer des propos aussi violents et insultants où on définit le savoir comme étant le contraire du dialogue et où les partisans de la transmission de ces savoirs sont transformés en idéologues fomentant des complots contre la société civile en préparant les jeunes à l'émeute généralisée. Plusieurs enseignants français exigent aujourd'hui la convocation de véritables états généraux de l'école. Un récent article du philosophe Robert Redeker²⁶ se fait l'écho du désarroi des professeurs de français devant la liquidation de plus en plus avancée de l'enseignement de la littérature²⁷. Plusieurs collectifs se créent pour lutter contre les «sectes pédagogistes» et refonder l'école.

En Belgique, les réactions sont encore aujourd'hui beaucoup plus isolées, mais certaines prises de position récentes laissent augurer du développement d'actions davantage structurées. Jacques Cornet, socio-

25. *Ibid.* pp. 113-114.

26. Robert Redeker, «Crime contre la culture», in *Marianne*, 24-30 septembre 2001, pp. 68-69.

27. Philippe Meirieu a longtemps préconisé de faire lire des modes d'emploi d'appareils électroménagers plutôt que des œuvres littéraires aux enfants défavorisés des banlieues, sous prétexte que ces jeunes réclament des «savoirs» directement utilisables. On ne saurait être plus insultant vis-à-vis de ces élèves.

logue et militant à la Confédération générale des enseignants, vient ainsi d'écrire plusieurs textes particulièrement révélateurs d'un changement dans les réactions. Cornet dénonce trois hypocrisies généralisées et aujourd'hui institutionnalisées :

1. la «*pédocratie*» de ceux qui veulent professionnaliser les enseignants en les dépouillant, paradoxalement, de toute dignité professionnelle ;
2. ces mêmes «*pédocrates*» ont-ils le courage de leurs options pédagogiques ? : en d'autres termes, appliquent-ils à leurs enfants les injonctions qu'ils imposent au monde enseignant ?
3. de plus, c'est au moment où l'école a le moins de sens en soi, où les enseignants ont le plus perdu le plaisir d'enseigner, qu'on décide de tout miser sur le sens et le plaisir d'apprendre qu'on a rendu impossibles.

Jacques Cornet insiste sur un point capital : ce n'est pas avec une meilleure pédagogie qu'on donnera du sens à ce qui l'a perdu, c'est plutôt là un problème politique et seul un engagement politique pourra redonner tout son sens à ce qui est aujourd'hui le lieu des pires contradictions du système. Pour Cornet, la «*pédocratie*» est devenue une (quasi) classe sociale dont les membres ont pour métier la prescription pédagogique. On y retrouve des chercheurs, des décideurs, des inspecteurs, des conseillers, des coordinateurs, etc., qui se rencontrent de plus en plus (colloques, formations) et qui disposent d'une autonomie professionnelle de plus en plus grande²⁸. Les «*pédocrates*» ont une conception essentiellement technocratique (fonctionnaliste) de l'école. Tous les problèmes qu'on y rencontre sont des «*dysfonctionnements*» qui peuvent être résolus par des prescriptions pédagogiques. La neutralité affichée de ces «*experts*» évacue ainsi tout conflit social et il n'y a pas de remise en cause fondamentale des structures socio-économiques qui sous-tendent le système scolaire. L'école doit être pour eux un lieu de consensus et non le théâtre de controverses.

l'enseignement des sciences est-il si mauvais que cela ?

Sans entrer dans une querelle statistique, il est établi que depuis plusieurs années déjà, aux Etats-Unis et au Canada d'abord, puis dans l'ensemble des pays européens, de moins en moins d'étudiants ont choisi des études supérieures ou universitaires dans des disciplines scientifiques. Parallèlement, il est régulièrement fait état des connaissances

28. Notons que cette professionnalisation progressive de la *pédocratie* est inversement proportionnelle à la *déprofessionnalisation* des praticiens de terrain.

scientifiques médiocres des élèves fréquentant l'enseignement secondaire général en Communauté française.

Il faut préciser que l'enseignement des sciences est celui qui a été le plus marqué par le constructivisme. Depuis une vingtaine d'années, quelques chercheurs, préoccupés par «l'inefficacité» de l'enseignement des sciences et le peu de succès de la diffusion du savoir scientifique, ont proposé de travailler sur les conceptions des apprenants (leurs idées a priori sur la question traitée) plutôt que de les ignorer. André Giordan et Gérard de Vecchi sont sans doute les chefs de file les plus en vue de cette façon d'aborder l'enseignement des sciences²⁹. Dans cette mouvance, une analyse a connu un très grand succès. Il s'agit du travail de Marie Larochelle et de Jacques Désautels³⁰ qui défendent une approche constructiviste de l'enseignement des sciences en arguant que l'expérience est notre seule façon de savoir et que ce savoir est dès lors forcément construit et contingent.

Au motif qu'il n'y aurait pas de vision absolue des choses et qu'il y a une certaine relativité des connaissances scientifiques, ces auteurs admettent qu'il vaut mieux accepter l'organisation réussie par l'étudiant de sa propre expérience conceptuelle plutôt que de veiller à la reproduction correcte de ce que fait ou propose l'enseignant. L'aveuglement des auteurs se poursuit quand, avec enthousiasme, ils se réjouissent que les thèses constructivistes gagnent la faveur de plus en plus de chercheurs en didactique des sciences, tout en regrettant que les travaux produits n'aient encore que peu d'influence sur les pratiques des enseignants. Que Larochelle et Désautels se rassurent : on a maintenant instauré le «progrès» par décret et ils n'auront plus à se plaindre du conservatisme ringard des professeurs de sciences qui avaient la naïveté de penser qu'il y avait une certaine «vérité» dans les faits scientifiques et que le bricolage conceptuel était à bannir de leurs pratiques.

Pour revenir aux thèses de Giordan et de Vecchi, il faut souligner que ces pédagogues accordent un poids beaucoup trop grand aux préconceptions des élèves et que, comme la plupart des partisans d'une pédagogie nouvelle, ils caricaturent facilement à partir de quelques observa-

29. André Giordan et Gérard de Vecchi, *Les origines du savoir*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1987.

30. Marie Larochelle et Jacques Désautels, *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants*, De Boeck Université, collection «Pédagogies en développement», Bruxelles, 1992.

tions partielles³¹. Leur idée est de faire émerger les représentations des apprenants et de les analyser (on devine le temps nécessaire à cette phase) avant de s'en servir pour apprendre. Jean Migne avait imaginé³² qu'après avoir fait apparaître les représentations erronées des élèves, on pouvait les éliminer en présentant les connaissances exactes et en expliquant à l'apprenant où étaient ses erreurs (et, éventuellement, pourquoi il les commettait). Giordan et de Vecchi considèrent que cette méthode est sans effet parce qu'il s'agit d'une démarche du professeur «imposée» à l'élève. Ce qu'il faudrait selon eux, c'est que l'élève puisse faire évoluer ses conceptions, les transformer à son rythme. Plutôt que de renverser complètement les préconceptions des apprenants, ces auteurs souhaitent qu'on les transforme progressivement. Ici aussi, on oublie le paramètre «temps» de la démarche.

Ce temps (de moins en moins grand pour l'enseignement des sciences quoi qu'en disent nos ministres) est également au cœur de la confrontation (nécessaire) qui doit être à la base de l'élaboration des savoirs scientifiques. L'élève doit, par sa confrontation avec la réalité expérimentale (enquêtes, travaux de laboratoire), pouvoir prendre du recul par rapport aux fausses évidentes immédiates et argumenter.

Autant je peux être d'accord avec l'idée qu'il est bon qu'il y ait une dialectique entre la réalité des faits expérimentaux et les explications qu'on en dérive, autant je refuse d'admettre que les savoirs scientifiques sont entièrement construits par l'élève lui-même (ce dernier, par une mise en relation d'éléments divers, élaborant par approximations successives les grands concepts). Une telle vision constructiviste du savoir scientifique interdit toute accumulation de connaissances au profit d'une intégration qui amènerait la transformation des connaissances préexistantes. Cette dernière façon de voir est notamment proposée par Giordan dans son «*modèle allostérique*», par analogie avec certaines macromolécules (comme l'hémoglobine) dont la forme se restructure dans certaines conditions.

J'ajouterai qu'à chaque fois l'enthousiasme de ces chercheurs n'a d'égal que leur ignorance des contingences matérielles imposées aux enseignants. Leurs projets ambitieux ignorent absolument les moyens à mettre

31. André Giordan et Gérard de Vecchi, *L'enseignement scientifique. Comment faire pour que «ça marche» ?*, Z'édicions, Nice, 1994. On trouve dans cet ouvrage cette phrase insultante (p. 17) à l'égard de la «pédagogie traditionnelle» : «elle n'a pas pour habitude de se soucier des élèves et encore moins de leurs conceptions».

32. Jean Migne, «Représentations et connaissances scientifiques», in *Education permanente*, 1970, n°8, pp. 67-87.

en œuvre ; de plus, les analyses proposées sont étendues à l'ensemble des enseignements scientifiques, alors que les études proposées ne concernent que des élèves de moins de douze ans et que personne ne se soucie de vérifier que les caractéristiques épistémologiques de la biologie sont identiques à celles de la chimie et de la physique.

On se souviendra que Bachelard a pris appui sur des travaux en histoire des sciences pour discuter son concept d'obstacle épistémologique. Bachelard a été sollicité pour renforcer les propres travaux de Piaget sur les rapports entre psychogenèse et histoire des sciences. Dans un ouvrage désormais célèbre³³, Piaget et Garcia ont cherché à savoir si les mécanismes de passage d'une période historique à la suivante, dans le contexte d'un système notionnel (algèbre, géométrie, mécanique), étaient ou non analogues à ceux du passage d'un stade génétique (au sens piagétien) à ses successeurs. Dans la perspective constructiviste qui est la leur, les auteurs pensent que la connaissance est toujours une relation indissociable entre le sujet et l'objet, celui-ci constituant un contenu auquel le sujet impose une forme tirée de ses structures antérieures. Assimiler revient alors à structurer.

On peut être séduit par l'argumentation structuraliste de Piaget et Garcia, mais l'histoire des sciences sur laquelle ils avaient établi leurs comparaisons avec l'épistémologie génétique a bien évolué ces vingt dernières années. En affinant certaines recherches, les historiens des sciences ont montré que l'histoire des découvertes prenait une multitude de chemins, que la connaissance s'était à la fois développée de manière continue et discontinue, et qu'il était presque impossible de définir des stades dans l'évolution du savoir scientifique.

Si les travaux de Bachelard et de Piaget-Garcia conservent un intérêt certain, il convient de les resituer dans le contexte où ils furent produits et non pas les présenter comme des thèses absolues à généraliser à tous les domaines de la connaissance de la réalité³⁴.

33. Jean Piaget et Rolando Garcia, *Psychogenèse et histoire des sciences*, Flammarion, collection «Nouvelle bibliothèque scientifique», Paris, 1983.

34. Bachelard a été ainsi «mis à toutes les sauces». Dans une récente présentation d'un ouvrage de Christian Staquet (*Accueillir les élèves. Une rentrée réussie et positive*, éditions Chronique sociale, 2001), la psychopédagogue B. Lecocq-Roosen écrit (in *Education-Formation*, n°262, juin 2001, pp. 60-61) : «[...] chacun sait depuis la vulgarisation des travaux de Bachelard par Giordan puis par Meirieu, que les représentations guident nos pratiques [...] les enseignants n'échappent pas à la norme lorsque se présentent à eux de nouveaux élèves». C'est là instrumentaliser l'épistémologie de Bachelard dans des domaines où elle n'a rien à faire.

Piaget était manifestement très idéaliste, au sens où les idées de l'esprit sont seules garantes du monde sensible : qu'un « monde réel » existe en dehors de cet esprit, d'une façon qui nous échappe à tout jamais, est dès lors une proposition inconcevable. Pour Bachelard, qui définit la voie du « *rationalisme appliqué* », la raison à l'œuvre dans la science ne peut pas être indépendante du réel (il s'agit plutôt d'une raison constituée historiquement). En ce sens, Bachelard est lui aussi totalement idéaliste et on peut considérer que ses réflexions sur l'histoire de la pensée ont été poursuivies par d'autres idéalistes comme Piaget (« *épistémologie génétique* »), Lévi-Strauss (« *structuralisme* »), et Foucault (« *archéologisme* »).

S'il fallait retenir un apport possible des derniers travaux en histoire des sciences à l'enseignement des sciences, ce serait d'amener les pédagogues à renoncer à définir « une » méthode scientifique. Les scientifiques savent bien que l'empirisme n'est jamais suffisant. Observer systématiquement et accumuler les données expérimentales pour en dériver une théorie, relève le plus souvent de la mythologie scientiste. A vrai dire, on a toujours au départ une certaine idée de ce qu'il y a à observer.

Néanmoins, s'il est vrai que la science est ainsi à proprement parler une construction, nos connaissances n'étant qu'une suite de rectifications successives, il n'est pas légitime d'inférer que l'enseignement des savoirs scientifiques doit rencontrer systématiquement les mêmes obstacles épistémologiques. Un des spécialistes les plus écoutés en matière de pédagogie des sciences, Jean-Pierre Astolfi, adopte le choix inverse. Puisque la pensée progresse par des ruptures avec un savoir antérieur, nous dit Astolfi, les progrès intellectuels à obtenir au plan didactique correspondent d'abord à des franchissements d'obstacles (qu'ils soient épistémologiques, psychologiques, méthodologiques)³⁵.

Pour Astolfi et les constructivistes, ces obstacles sont autant d'invariants qui légitiment l'existence de structures cognitives fixes. Cette alliance du constructivisme piagétien et des apports récents de la psychologie cognitive a donné naissance au « néo-constructivisme ». Cette nouvelle idéologie pédagogique propose d'articuler l'enseignement des sciences autour de trois pôles :

1. la connaissance des représentations chez ceux qui abordent une matière nouvelle : il faut identifier le « déjà-là » (structures intellectuelles d'accueil) dans une évaluation diagnostique préalable ;

35. Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992 ; et avec Etienne Darot, Yvette Ginsburger-Vogel et Jacques Toussaint, *Mots-clés de la didactique des sciences*, De Boeck Université, Collection « Pratiques pédagogiques », Bruxelles, 1997.

2. il faut permettre la confrontation entre les représentations différentes des apprenants de manière à entraîner des «conflits socio-cognitifs» générateurs de progrès communs ; ce concept est l'extension aux confrontations entre individus de celui «d'équilibration majorante», confrontation intra-individuelle ;
3. il faut proposer des «situations-problèmes» qui doivent permettre à l'élève de modifier son système explicatif.

Dans cette perspective, il convient de dynamiser la pratique pédagogique en stimulant l'intérêt de l'élève. Il faut séduire et plaire, et devant une motivation de moins en moins affirmée, on demande au professeur d'user de toutes les «ficelles» possibles. Astolfi n'affirmait-il pas récemment que tous les savoirs étant «morts et mortifères», il convenait d'égayer ce cimetière (?) en ne proposant que des «savoirs engageants susceptibles de rendre à la connaissance sa dimension jubilatoire»³⁶.

Pour d'autres spécialistes en sciences cognitives, comme Massimo Piatelli-Palmarini, le manque d'envie d'étudier ne tient ni à une «maladie», ni à un mode d'affrontement particulier et personnel avec les parents, les professeurs et l'école. Ce serait plutôt une sorte de «*compromis pacifique avec l'ignorance*» que tout être humain accepte à divers niveaux et tout au long de sa vie³⁷. La séduction dont l'enseignement (celui des sciences en particulier) devrait faire preuve est donc un autre leurre. Plusieurs pédagogues adeptes des stratégies constructivistes en sciences estiment que parce qu'il crée des situations plus exigeantes pour les acteurs qui s'y engagent (élèves et professeurs), l'enseignement constructiviste des sciences est loin d'être facile, bien au contraire. De telles stratégies ne peuvent en effet porter leurs fruits qu'avec des moyens adéquats, notamment du temps et du matériel.

Affirmer, comme certains le font sans sourciller, que parce que la société se réfère aujourd'hui davantage à un modèle individualiste où chacun est «*en droit de revendiquer un positionnement singulier*», il faut que l'école respecte la singularité de l'apprenant en réinvestissant dans «*les agirs pédagogiques qui répondent aux besoins fondamentaux des élèves*»³⁸, est une erreur grossière de perspective. Sans nier l'aspect affectif dans

36. Cité par Martine Fournier, «L'école peut-elle encore transmettre des savoirs?», in *Sciences Humaines*, n°120, octobre 2001, p. 8. Cette phrase est extraite de l'intervention de J.-P. Astolfi lors du colloque sur *Les politiques du savoir* organisé à Lyon en juin 2001.

37. Massimo Piatelli-Palmarini, *Le goût des études ou comment l'acquérir*, éditions Odile Jacob, Paris, 1993.

38. Jean-Pierre Pourtois et H. Desmet, *L'éducation post-moderne*, PUF, Paris, 1999.

la réussite scolaire, il ne faut pas réduire l'école à une sorte de forum d'intégration culturelle où l'acquisition des connaissances deviendrait secondaire par rapport à la convivialité et au besoin d'échanges et de dialogue.

Cela ne veut pas dire non plus que l'enseignement des sciences doit faire l'impasse sur les aspects culturels et sociaux, bien au contraire. L'éducation n'est pas isolée, elle existe toujours au sein d'une culture, dans ses aspects sociologiques et aussi politiques. Dans cette perspective (sans partager en totalité les vues exprimées), on doit peut-être écouter un des pères de la psychologie cognitive, Jérôme Bruner, qui soutient qu'il faut enseigner les sciences en commençant par le récit des découvertes. Bruner suggère que l'élève a besoin de tels récits avec des héros, des obstacles, des alliés, des défaites, des indices, des moments de découragement ou d'illumination³⁹.

L'histoire des sciences est là pour aider à la construction de tels récits qui doivent rendre à l'activité scientifique toute sa dimension humaine. Evoquer les grandes étapes de la connaissance des lois naturelles, s'attarder sur la personnalité des acteurs de ces découvertes (même s'il faut privilégier l'anecdote), rappeler les controverses et leur rôle souvent heuristique, voilà autant de «récits» possibles qui peuvent éveiller l'intérêt des élèves. En redonnant aux sciences leur visage de processus intellectuels historiquement datés, on les replace dans un contexte social qui permet d'insister sur l'humilité de l'humanisme scientifique, véritable contrepoison à tous les excès des prétentions idéologiques (y compris celles de la pédagogie).

Bien loin des compétences actuellement privilégiées, c'est une véritable explication des fondements du savoir scientifique que l'enseignement doit proposer. En se focalisant sur des compétences à atteindre, on altère le sens des démarches puisqu'on mise tout sur l'efficacité, au risque que l'élève ne soit qu'un automate doué, effectuant correctement mais sans comprendre. Cette perte de sens compromet évidemment les relations qu'entretiennent les élèves avec les mathématiques et les sciences.

L'outil mathématique marque nécessairement une rupture avec le sens commun et cela constitue une sorte de «violençe» qu'on admet si on en comprend le sens (comme on le fait lors d'un entraînement sportif ou des études musicales), mais qui conduit à des souffrances réelles chez ceux qui ne comprennent pas le sens de cette rupture nécessaire.

39. Jérôme Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, éditions Retz, Paris, 1996.

On ne le répètera jamais assez : il n'y a pas de «bosse des maths», ni de tendances à être plus «littéraire» que «scientifique». Plusieurs études sur les fonctions cognitives révèlent au contraire que le cerveau ne recèle pas de zone dont la fonction serait spécifiquement associée aux raisonnements mathématiques. On semble même redécouvrir le «fil à couper le beurre» : dans un ouvrage récent, Keith Delvin, Doyen en sciences au St Mary's College et chercheur à l'Université de Stanford, explique que la réflexion mathématique est impossible sans motivation⁴⁰. En d'autres mots, cela revient à dire que les élèves bons en mathématiques sont ceux qui veulent en savoir plus sur le monde abstrait que la logique mathématique propose, sans se couper des usages, bien concrets, auxquels les outils mathématiques conduisent.

On aurait également tort de négliger une autre analyse, plus ancienne, mais qui a largement été confirmée durant la dernière décennie. Une enquête⁴¹ avait révélé qu'en sciences, la réussite boudait ceux qui négligeaient leur langue maternelle et qu'il n'était pas rare de rater en chimie parce qu'on n'avait tout simplement pas compris les énoncés. L'absence de rigueur dans la formulation écrite, la confusion entre certains termes, les inversions logiques, voilà autant d'erreurs imputables à une méconnaissance de la langue maternelle qui peuvent contrarier les connaissances scientifiques. J'ai personnellement pu vérifier qu'un même ensemble de données dans un problème de chimie conduisait à des résolutions différentes selon qu'elles étaient présentées dans une liste pour alimenter une formule connue (l'algorithme), ou sous une forme rédigée qui oblige l'élève à d'abord «traduire» l'énoncé afin d'y puiser les données nécessaires à la résolution.

Il est bien connu que les problèmes numériques ouverts sont de plus en plus considérés comme des exercices extrêmement difficiles. D'après une étude⁴² publiée en 1996, moins de 40 % des élèves du troisième cycle de l'enseignement secondaire supérieur étaient capables de

40. Keith Delvin, *The Math Gene : Why everyone has it, but most people don't use it*, Weidenfeld & Nicolson, 2000.

41. Anne-Elisabeth Dalcq, Annick Englebert, Eric Uyttebrouck, Dan Van Raemdonck et Bernadette Wilmet, *Lire, comprendre, écrire le français scientifique – méthode de français scientifique avec lexique, index, exercices et corrigés*, De Boeck Université, Bruxelles, 1999. L'enquête initiale avait été réalisée entre 1986 et 1989 par des chercheurs de l'ULB sous la direction de Bernadette Wilmet : Anne-Elisabeth Dalcq, Dan Van Raemdonck et Bernadette Wilmet, *Le Français et les Sciences*, Duculot, Gembloux, 1989.

42. Philippe Arnould, Jacques Furnemont et Pierre Colette, «Didactique de la chimie : les étapes d'un travail collectif», in *Bulletin de l'Association Belge des Professeurs.../..*

résoudre un problème de chimie évoquant la stœchiométrie (rapports massiques ou molaires) d'une réaction, cette moyenne tombant à un élève sur quatre capable de mener à son terme la résolution d'un tel problème numérique présenté sous forme ouverte (texte rédigé).

C'est pourtant de tels problèmes ouverts qui ont le plus de «sens». Il s'agit à chaque fois d'un récit circonstancié d'une expérience particulière, présentée dans la chronologie de son déroulement, avec les mesures opérées tout au long du processus. Comme chimiste, je regretterai que l'étude évoquée ci-dessus n'ait pas conduit ses auteurs à davantage de lucidité quant aux remèdes à apporter aux lacunes révélées. Plutôt que de s'interroger sur les causes des incapacités manifestes des élèves, les inspecteurs de chimie responsables de cette analyse ont (trop) rapidement conclu que de tels exercices étaient trop difficiles et qu'il convenait alors de «diriger» davantage les méthodologies de résolution.

Dans une autre étude qui a largement inspiré les nouveaux programmes de chimie, les mêmes auteurs adoptent l'approche didactique constructiviste qui impose désormais aux professeurs de chimie un séquençage très formalisé des leçons. L'humour (volontaire ?) des inspecteurs auteurs de cette réforme les conduit à proposer le schéma logique IACA (une phase initiale représentée par l'Idée, l'Action qui est la collecte des informations ou données, une Conclusion qui est la synthèse de la leçon, et une Application qui représente la phase d'utilisation des outils notionnels en vue de résoudre un problème).

Il n'y a là rien de bien neuf en vérité (sinon la soumission aveugle aux textes du décret de la Communauté française et au *diktat* des «compétences»). Il faut cependant regretter le formalisme excessif qui tend à s'imposer dans les nouvelles pratiques pédagogiques et le retour plutôt malheureux des «*styles d'apprentissage*» où l'on demande aux professeurs de repérer (et donc cataloguer) les élèves qui sont des «*méthodiques réflexifs*», ceux qui sont au contraire des «*intuitifs pragmatiques*», etc. Comme il fallait s'y attendre, ces rénovateurs autoproclamés de l'enseignement des sciences rejettent le mode transmissif (transmission d'un savoir construit par des adultes aux élèves) pour une pédagogie davantage incitative et associative (voire permissive, puisque l'enseignant est parfois dispensé d'intervenir sur le fond des savoirs en construction !).

Sur le terrain, cependant, la réalité est tout autre. Globalement le nombre des heures accordées aux sciences ne cesse de diminuer et l'organisation de travaux pratiques au laboratoire est devenue presque impossible⁴³. Le souhait (louable en soi) des professeurs de l'enseignement universitaire d'uniformiser les connaissances scientifiques acquises à la fin de l'enseignement secondaire général a eu pour conséquence de raboter encore un peu plus les programmes et d'en éliminer parfois complètement certains points.

d'autres réalités encore

Avant de conclure, je voudrais encore évoquer un point que, jusqu'à récemment, les pédagogues occultaient souvent. Je veux parler de l'investissement personnel de l'élève dans sa formation et de la liberté qu'il prend dans «l'appropriation» des savoirs.

Le sociologue Eric Mangez, dans une récente analyse de la réforme de l'enseignement secondaire⁴⁴, évoque une enquête auprès d'enseignants révélant que la suppression du redoublement en première année a influencé (négativement) la motivation des élèves. Mangez interprète ce constat en montrant que la réforme a voulu opérer un déplacement d'un «principe de menace» (dispositif extérieur à l'élève) vers un «principe de sens» (intérieurisé ou plutôt «centré sur les sujets»). En d'autres termes, la réforme exige que l'implication des élèves ne soit plus liée à une sanction possible (le redoublement), mais que le goût d'apprendre entraîne une émulation et un plaisir véritable (selon l'injonction répétée à l'envi : «il faut donner du sens à l'école»).

Sans prendre position, Eric Mangez constate encore que la réforme implique un déplacement des contraintes de l'action de dispositifs extérieurs (comme les examens) vers les personnes (il faut intéresser, donner du sens, entraîner à l'autonomie et à la créativité). De tels objectifs personnalisent à outrance la pratique enseignante et justifient des enjeux nouveaux : il faut mobiliser les enseignants pour qu'ils adhèrent à de tels projets, et en même temps il faut les contrôler davantage. Cette double nécessité oblige à donner un rôle de plus en plus important aux conseillers pédagogiques dont la mission de «propagande» est forcé-

43. En une dizaine d'années, dans les sections préparant en principe à des études supérieures ou universitaires à caractère scientifique, le nombre de périodes consacrées aux cours de biologie, de chimie et de physique est passé de 11 à 6, soit quasiment 50 % de réduction !

44. Eric Mangez, «Réformer la réforme au premier degré ?», in *La Revue Nouvelle*, mai 2001, n°5, pp. 30-45.

ment mal interprétée. Ces conseillers doivent à la fois «remodeler» les enseignants (les former en tout cas à des missions auxquelles ils n'étaient guère préparés) tout en évitant de donner l'impression de jouer aux «évangélistes» au profit d'un pouvoir extérieur.

Sans aucun doute, il y a là une volonté équivoque de rallier, par la raison, une majorité d'enseignants à l'esprit de la réforme, mais si les arguments jugés «rationnels» ne suffisaient pas, la «rééducation» des récalcitrants par des formations obligatoires (en dehors des périodes scolaires) est d'ores et déjà prévue. Il existe également de véritables «batteries d'évaluation» (prônées par le décret *Missions* et déjà au point dans un certain nombre de disciplines, comme en chimie) dont le but est d'uniformiser l'évaluation certificative. Ajoutons encore à ce processus de personnalisation, l'instauration des conseils de recours qui devaient permettre une certaine justice dans les décisions prises par les conseils de classe, mais dont l'utilisation reste ambiguë : ces outils nouveaux au service d'une légitime équité deviennent peu à peu des systèmes normatifs renforçant le contrôle de l'action des enseignants.

Bernard Charlot (qu'on ne peut soupçonner de sympathie vis-à-vis de ceux qu'on présente – abusivement – comme des pédagogues conservateurs⁴⁵) a eu l'occasion de vérifier il y a peu que les bons sentiments dont regorgent les réformes pédagogistes n'étaient guère crédibles face aux réalités du terrain scolaire.

Avec ses collaborateurs, Charlot a recueilli des textes d'élèves (250) et réalisé des entretiens (150) auprès d'élèves du niveau secondaire inférieur et primaire en France⁴⁶. Cette recherche a permis de mettre en évidence quatre grands types de rapport au travail scolaire :

1. les élèves qui ont un *habitus* (au sens que Bourdieu donne à ce terme) de travail et qui étudient même pendant les vacances ;
2. les élèves d'origine populaire (surtout des migrants) en forte réussite scolaire et qui font preuve d'un volontarisme affirmé ;
3. des élèves qui ont complètement perdu pied et qui sont en dehors de toute logique scolaire ;
4. une majorité d'élèves (80 % !) qui se contentent de travailler pour passer ; en cherchant la meilleure logique «qualité-prix», ils visent seulement le 50 % ; dès lors, ces élèves considèrent toujours les bons

45. Bernard Charlot, *La mystification pédagogique*, Petite Bibliothèque Payot, n°385, Paris, 1976. Voir aussi (en collaboration avec Elisabeth Bautieret et Jean-Yves Rochex) : *Ecole et savoir, dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, Paris, 1992.

46. Cette étude («Rapport au savoir et échec scolaire») a été présentée par Bernard Charlot lors de la Journée d'étude de l'Aped (28 août 1996) sur le thème de *Quelle école, dans quelle société ?*.

élèves comme des «stakhanovistes» de l'école, des «intellos» qui casent les cadences et qu'il convient de brider.

C'est là une réalité bien familière aux enseignants sur le terrain. Il va sans dire que pour les élèves des deux premières catégories, apprendre c'est acquérir des savoirs qui sont jugés intéressants en eux-mêmes, tandis que pour ceux des deux dernières catégories, apprendre c'est seulement être capable de se débrouiller dans n'importe quelle situation : et puisqu'il faut «passer», tous les moyens sont bons, y compris la tricherie⁴⁷. Il est intéressant de noter (nous dit Charlot) que pour la majorité des élèves se contentant d'une réussite minimaliste, c'est au professeur de travailler (il est «payé» pour cela) et à eux d'enregistrer passivement les leçons. C'est-à-dire que les méthodes actives dont sont friands les constructivistes ne correspondent pas à ce que la majorité des élèves attend.

conclusions (tout à fait provisoires)

Depuis que le travail a été réduit à des «ressources humaines», il est du même coup devenu une simple marchandise et pour que l'employabilité soit permanente, il convient «d'apprendre tout au long de sa vie». Dans les cinq pièges dont serait actuellement victime l'éducation, Ricardo Petrella reconnaît la naissance d'un véritable marché de l'éducation (le premier *World Education Market* s'est tenu à Vancouver, au Canada, en mai 1999) où la vente de savoirs virtuels (via l'Internet et des CD-roms de formation à domicile) va bientôt nous envahir⁴⁸.

Si le monde des affaires et celui de l'industrie font preuve, depuis une bonne dizaine d'années, d'autant de sollicitude à l'égard de l'éducation et semblent, chose plus curieuse encore, faire leurs les grands principes généreux de la pédagogie nouvelle, il y a de quoi s'inquiéter et suspecter quelque piège habile.

47. Encore que pour certains «pédagogues», ce serait là l'indice d'une solidarité qu'il conviendrait de souligner (et pourquoi pas récompenser). Dans *Le journal de l'éducation* (numéro spécial consacré au 8^{ème} salon de l'éducation, octobre 2001), Michel Simonis, psychologue qui dirige un centre PMS, n'hésite pas à écrire (L'école, fabrique d'intelligence ?, p. 3 et 10) que l'école gaspille «l'intelligence émotionnelle» et qu'il est regrettable qu'on interdise de coopérer (pourquoi empêcher le copiage ?) et de parler ensemble lors de contrôles écrits (pourquoi considérer cela comme tricher ?). Peut-être que le vol et le racket ont aussi une fonction sociale dans l'école : M. Simonis est-il prêt à les encourager ?

48. Ricardo Petrella, *L'éducation, victime de cinq pièges*, éditions Fides, Montréal, 2000 (texte d'une conférence donnée à Tokyo en octobre 1999).

Comme d'autres l'ont déjà fait remarquer (Petrella, Hirtt), cette fameuse «société de la connaissance» ne fera que légitimer de nouvelles divisions sociales. N'oublions pas que les Etats-Unis, *leaders* incontestés dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC), sont aussi la partie du monde occidental où le niveau d'instruction générale de la population est parmi les plus déplorables.

Toutes les réformes mises en œuvre dans l'enseignement en France et en Belgique depuis une dizaine d'années n'ont fait qu'accentuer des clivages sociaux : les bons élèves continuent à s'en sortir, les moins bons qui ont la chance d'appartenir à des catégories sociales suffisamment aisées peuvent espérer (avec le temps et de l'argent) obtenir quelque diplôme ou situation professionnelle satisfaisante, et les autres (la majorité) se contenteront de se débrouiller, d'échecs en demi-réussites, en maudissant l'école.

L'aspect le plus sordide de ces réformes est la véritable mascarade qu'on juge nécessaire à leur mise en place. L'alibi pédagogique est une trahison de trop. Tous ceux qui ont une expérience sur le terrain scolaire savent que l'enseignement est en pleine déroute. Monique Vuailat (qui fut pendant dix-sept ans la responsable du principal syndicat d'enseignants en France, le SNES) considère que les élèves ont perdu l'équivalent d'une année de formation en trente ans⁴⁹.

La trahison est encore présente dans la culpabilisation entretenue des enseignants. Lorsqu'on parle de pédagogie et d'enseignement, on s'aperçoit que certains mots ont perdu leur signification et que s'est créée une sorte de novlangue déstabilisatrice, comme le prédisait Orwell. Quand tout peut être dit et son contraire, la manipulation n'est pas loin et s'installe alors une «barbarie douce» comme le propose le sociologue Jean-Pierre Le Goff⁵⁰. Il devient à ce moment difficile de se révolter puisqu'on risque à chaque fois de s'entendre dire qu'on n'a rien compris (ce qui veut simplement dire que vous êtes un imbécile) ou qu'on est un affreux réactionnaire. Il est en effet difficile de lutter contre un système qui (ab)use de concepts tels que «modernité», «autonomie», «société de la connaissance», «école de la réussite», «compétences», sans être

49. Monique Vuailat, *J'ai connu sept ministres de l'éducation nationale*, Plon, Paris, 2001. Ce témoignage rejoint celui de plusieurs instituteurs qui reconnaissent que, durant ce dernier quart de siècle, le temps passé à l'école primaire (enseignement fondamental) a été réduit d'environ 40 %.

50. Jean-Pierre Le Goff, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La Découverte, collection «Sur le vif», Paris, 1999.

immédiatement taxé de conservatisme rigide et dénoncé comme enseignant rétrograde figé dans ses façons de faire.

Comme le souligne aussi Le Goff, combattre la véritable barbarie douce de cette pensée unique actuellement à l'œuvre dans l'éducation, doit commencer par le refus individuel d'entrer dans cette logomachie qui déstructure les significations. Ou alors, il faut utiliser les mêmes armes que nos adversaires et oser une «*révolte conservatrice*»⁵¹ en refusant l'impératif libéral-capitaliste de modernisation obligée. C'est là un combat difficile parce que résolument nouveau, mais l'avenir de l'éducation est ici en jeu.

51. Jean-Claude Michéa, «La Dauche, c'est la Groite», in *Immédiatement*, n°16, décembre 2000, pp. 9-10.

entre idéalisme et pragmatisme : les sciences dans l'enseignement en communauté française de Belgique

Michel Wautelet*

*«Tout a été dit ; mais comme personne n'écoute,
il faut toujours répéter».*

– André Gide

La question de l'enseignement des sciences et de la culture scientifique prend aujourd'hui une nouvelle dimension, avec la prise de conscience d'une crise du recrutement des filières à caractère techno-scientifique. Pourtant, le problème n'est pas neuf. Il y a dix ans, nous étions quelques-uns à attirer l'attention sur les dangers de la baisse généralisée de la culture scientifique, ainsi que de la diminution du nombre de jeunes qui s'inscrivaient dans les facultés scientifiques. Mais comme cela ne se faisait pas encore ressentir dans le quotidien des entreprises, il faut bien avouer que l'écho des cris d'alarmes des enseignants était imperceptible.

Suite à diverses enquêtes internationales, les consciences se sont éveillées. On a alors organisé des réflexions en sens divers. Mais, reconnaissons-le, sans véritable concertation des premiers intéressés, à savoir les enseignants des sciences. De partout venaient et continuent de venir des avis, parfois divergents. On entend tout et presque son contraire. Chacun a son avis sur l'enseignement des sciences, chacun a des

* Université de Mons-Hainaut ; e-mail : michel.wautelet@umh.ac.be

demandes. Des pistes sont proposées, parfois intellectuellement et philosophiquement attrayantes, mais concrètement irréalisables, car n'étant pas en accord avec la situation du terrain.

Dans les discours, les sciences ont la cote. Dans les faits, cela est moins évident. En outre, les discours oublie le plus souvent – si pas toujours – de remettre les faits dans le contexte francophone belge, qui n'est pas celui des pays voisins et des autres. Dans la suite, je considérerai la situation actuelle de l'enseignement des sciences (physique, chimie, biologie), d'abord dans le secondaire général, puis dans son ensemble.

le cas belge francophone

Les études internationales le montrent, les résultats de nos élèves dans des manifestations comme les olympiades internationales de sciences (biologie, chimie, physique) le confirment : l'enseignement des sciences en Belgique francophone est moins « efficace » que chez nos voisins. Le plus étonnant, c'est précisément que les responsables et les spécialistes de l'enseignement des sciences s'en étonnent. En effet, lorsque l'on compare les grilles horaires et les programmes de notre enseignement avec ceux de nos voisins français et néerlandais, par exemple, on s'aperçoit qu'ils sont en défaveur de la Communauté française. Les différences concernent quatre aspects, interdépendants.

Primo, les philosophies de base de l'enseignement secondaire sont différentes. Dans les autres pays, les élèves choisissent tôt une orientation scientifique ou autre, comme cela était le cas chez nous avant le rénové, avec les sections latin-grec, latin-maths, scientifiques, etc. Actuellement, chez nous, ce n'est plus le cas : l'enseignement est volontairement « humaniste », c'est-à-dire que tous les élèves suivent pratiquement le même enseignement. Il n'y a pas de place privilégiée pour les sciences. Il s'agit d'un choix de société, dont il nous faut assumer les conséquences. Le reste est une conséquence logique de ce choix.

Secundo, le nombre d'heures de sciences est beaucoup plus important en France et aux Pays-Bas que chez nous ; et ce, dès les premières années du secondaire.

Tertio, dans les autres pays, le nombre d'heures de travaux pratiques est très important, alors que, chez nous, avec la nouvelle grille horaire, ils disparaîtront de fait. Et ce, alors que tout le monde est d'accord pour dire que les sciences sont d'abord expérimentales et que, pour bien assimiler des concepts scientifiques fondamentaux, il faut des travaux pratiques fréquents.

Quarto, avec une telle importance accordée ailleurs aux sciences, il est évident que les manuels sont nécessaires et bien présents, alors que, chez nous, ils ne sont pas ou sont trop peu utilisés.

Il n'est dès lors pas étonnant que le niveau scientifique de nos élèves à la sortie du secondaire général – et celui des citoyens – soit moins bon qu'ailleurs. Il s'agit des conséquences logiques d'un choix de société. Pourtant, certains voudraient généraliser des pratiques interdisciplinaires en sciences. C'est oublier le fait que l'on ne peut bâtir de telles pratiques sans des pré-requis disciplinaires minimaux. Lesquels ne peuvent s'acquérir sans un horaire minimum. Il est pourtant évident que la comparaison avec les autres pays démontre que le volume horaire est tel que cela est irréalisable chez nous. Mais certains théoriciens de l'enseignement sont résolument imperméables aux aspects concrets.

Heureusement, tout n'est pas perdu. Les techniciens, les ingénieurs, les scientifiques qui sortent de notre enseignement supérieur sont parmi les mieux cotés en Europe. Néanmoins, vu la désaffection des jeunes pour les carrières à vocation scientifique, il convient d'analyser la situation de manière critique. Et d'abord, l'actuelle réforme des l'enseignement des sciences a-t-elle des chances de fonctionner ? ou ne serait-ce qu'un des innombrables et déstabilisants vœux pieux ?

quels enseignants de sciences en belgique francophone ?

Toute réforme de l'enseignement doit, pour être efficace, avoir l'assentiment de ceux qui doivent la mettre en pratique : les enseignants. Les connaître est donc un pré-requis que bien des décideurs négligent. Trop souvent, on entend des parlementaires, anciens enseignants, faire part de leur expérience passée, il y a dix ans ou plus, pour démontrer leur compétence en matière d'enseignement. Ce qu'ils oublient ou ignorent, c'est que le monde enseignant actuel est très différent de celui d'hier. En particulier, depuis les mesures de restriction du nombre d'enseignants de la dernière législature, les enseignants sont caractérisés par une pyramide des âges très particulière. Cette pyramide se présente comme un sapin : une base (débutants, en situation précaire) relativement importante, mais qui ne s'accroît guère ; un tronc (entre 30 et 40 ans) presque vide ; un sommet (de 45 à 55 ans) imposant. Cette pyramide des âges rend l'enseignement secondaire fragile. Le fait que le sommet soit imposant a des implications diverses.

- Les enseignants ont, majoritairement, l'âge des parents, voire des grands-parents de leurs élèves. Il n'y a guère de jeunes, d'où d'évidents problèmes d'incompréhensions liés à des « conflits de générations ». Les jeunes et les enseignants n'ont pas la même conception des sciences. Les aînés ont été formés à l'époque où les sciences étaient vues comme un élément essentiel du « progrès » de l'humanité. De plus, originaires des facultés des sciences, les liens avec les technologies sont, à leurs yeux, souvent suspects de mercantilisme, de liens avec le pouvoir, alors que les sciences doivent rester pures. Quant aux jeunes, c'est l'application des sciences à la compréhension de leur vie quotidienne, professionnelle, sociale qui importe. Pour eux, les sciences ne sont plus synonymes de progrès, comme le démontrent des effets pervers (pollution, changement climatique, etc.) que l'on attribue aux sciences. A ces différences, il faut ajouter les aspects plus psychologiques de générations différentes, et le fait que des problèmes aussi concrets que la discipline ou l'imbécile suppression des devoirs dans le primaire, sont mal perçus.
- L'enthousiasme des aînés est, généralement, moins fort que celui des jeunes enseignants. Il s'agit là d'un effet normal. Mais les aînés sont moins enclins au changement que les jeunes. Ayant vu passer quantité de réformes, se sentant rejetés par les décideurs, seront-ils d'accord d'appliquer une nouvelle réforme ?
- Dans dix ans, la majorité du corps enseignant devra être renouvelé. Or, tous les chiffres confirment que la pénurie d'enseignants ne sera pas résolue de sitôt. De plus, les enseignants sortants n'auront pas la possibilité de faire part de leur expérience professionnelle aux plus jeunes. Quantité d'enseignants ont mis au point des méthodes efficaces, réalisés des appareillages très intéressants. Ils n'auront personne à qui les transmettre. C'est dommageable pour la qualité de l'enseignement lui-même, mais aussi pour le moral des enseignants.

bientôt la pénurie d'enseignants en sciences ?

Si la pyramide des âges des enseignants est importante au sommet, y a-t-il un espoir de renouvellement par la base, par les jeunes ? Lorsque l'on examine l'évolution du nombre d'agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI ou « régents ») et de l'enseignement secondaire supérieur (AESS ou « licenciés ») des disciplines scientifiques, sortis des établissements de l'enseignement officiel, de 1996 à 1999, le constat est catastrophique. De 1996 à 1999, le nombre de régents en sciences est passé de 109 à 51, alors que les AESS (hors mathématiques) ont diminué de 64 à 43. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : le nombre de jeunes enseignants en sciences diminue régulièrement. L'espoir résiderait-il dans l'accroissement, aux rentrées 2000 et 2001, du nombre d'étu-

dians ? Cela ne fera de toute manière sentir ses effets que vers 2003-2004, au plus tôt. A moins qu'un autre problème ne démolisse les efforts de ceux qui œuvrent au renouveau des sciences dans l'enseignement, à savoir la réforme des agrégations.

En effet, dans les universités, à partir de cette rentrée 2001-2002, avec un souci légitime d'améliorer la qualité de la formation des enseignants, le nombre d'heures de formation des AESS est considérablement augmenté. La conséquence est immédiate : il n'est plus possible pour les jeunes licenciés désireux d'entrer dans l'enseignement de «faire l'agrégation» au cours de la dernière année de licence. D'où une baisse prévisible des inscriptions et, au moins, une année transitoire sans nouveaux AESS en sciences. Peut-être cette situation ne serait-elle pas arrivée si nous n'avions qu'un seul ministre en charge de l'enseignement secondaire et de la formation des enseignants ?

Les «responsables» politiques prétendent vouloir le bien des jeunes, de la société. Se rendent-ils compte que les conséquences de la pénurie prévue d'enseignants sont importantes pour toute la société, car ce sont eux qui forment les futurs citoyens, les futurs scientifiques et ingénieurs, les médecins et les vétérinaires, les techniciens et les architectes, etc. Sans professeurs de sciences, que deviendra notre région, notre pays ? Il est peut-être encore temps de renverser la tendance.

que faire ?

Si la pénurie est prévue depuis plus de dix ans, on sait, depuis plus de trente ans, ce qu'il faudrait faire pour arriver à un enseignement scientifique «durable». On redécouvre aujourd'hui ce qui était écrit et dit il y a plusieurs décennies, mais que l'on a laissé dans les archives. Les travaux de pédagogues belges éminents, l'expérience quotidienne des enseignants vont tous dans le même sens. Pour améliorer concrètement l'apprentissage des sciences, il faut impliquer tous les niveaux d'enseignement, du fondamental au supérieur.

Il faut commencer par l'éveil aux sciences dès le fondamental. Dans les pays voisins, dès le fondamental, les enfants sont éveillés aux sciences. Certes, chez nous, les sciences sont au programme du primaire, mais toutes les enquêtes confirment que les heures qui devraient être consacrées aux sciences ne le sont pas. L'écueil principal réside dans l'*a priori* des instituteurs. La plupart ne sont-ils pas arrivés à leur métier par, notamment, refus des sciences ? Tous ceux qui sont en contact avec les instituteurs savent aussi qu'ils sont le plus souvent de bonne volonté, mais qu'ils ont peur de s'impliquer dans des activités à caractère scien-

tifique, car ils n'ont pas confiance en eux-mêmes. Ils croient qu'ils sont ignorants en sciences, qu'ils ne savent pas le pourquoi. Il y a là un effet à long terme de ce qu'ils ont retenu de leurs cours de sciences dans le secondaire. Pourtant, introduire les sciences dans le fondamental est possible. Depuis plus de quinze ans, nous avons mis au point des maquettes pédagogiques scientifiques utilisées en classe par des instituteurs¹. Cela marche. En Belgique francophone aussi, l'éveil aux sciences est possible, dans le contexte actuel. Mais pour cela, il faut tenir compte du fait que l'on ne peut pas séparer les sciences des autres intérêts des enfants. Dans le fondamental, et dans la vie courante, les notions scientifiques ne peuvent être dissociées de la langue maternelle, du calcul, de l'art, du développement du corps, de la vie quotidienne. Il ne faut cependant pas brûler les étapes. C'est la démarche effectuée dans le cadre de l'opération *Les sciences à la portée des petites mains*.

D'abord, dès le plus jeune âge – 5 ans – il faut motiver les enfants et leur permettre d'observer les phénomènes de manière active. Les enfants doivent en effet être acteurs de leurs découvertes et le plus possible autonomes. Outre les observations spontanées à rechercher chaque fois que possible, dans la vie quotidienne, il faut aussi favoriser des mises en situation. Il s'agit alors d'utiliser du matériel attrayant (albums, maquettes,...) et de proposer des situations problèmes.

Les enfants seront donc amenés en douceur à faire preuve de curiosité et à formuler des questions à partir de leurs observations. A partir de là, ils seront conduits à une deuxième phase qui consiste à proposer des explications. Pour cela, ils rechercheront et identifieront des indices susceptibles d'influencer la situation étudiée. Ainsi, à propos du thème de la lumière, les élèves étudieront de manière séparée les différents principes comme par exemple le principe de propagation rectiligne ou les principes de transparence, opacité et translucidité. Ce n'est pas fréquent car, très souvent, dans le domaine de l'éveil scientifique – sans doute par manque d'information – les adultes ont plutôt tendance à papillonner et à offrir «un peu de tout», tous thèmes et principes confondus.

Dans une troisième étape, les enfants – aussi jeunes qu'ils soient – sont invités à expérimenter leurs propositions selon des procédures simples. Pour cela, les enfants très peu nombreux au sein de l'atelier pourront ainsi expérimenter eux-mêmes : on répond donc à un véritable besoin peu souvent rencontré. En effet, la plupart du temps, on se contente de faire une démonstration devant les enfants ou de leur dicter la marche à suivre pour illustrer un phénomène. La démarche *Les sciences à la*

1. A. Davoine et al., *Les sciences à la portée des petites mains – L'optique*, Erasmé, Namur, 2000.

portée des petites mains est tout à l'inverse. Certaines mallettes, régulièrement testées sur le terrain, présentent plusieurs ateliers à réaliser simultanément dans la classe (un atelier pour quatre enfants) en vue d'aboutir à la compréhension d'un même principe, selon le rythme et les capacités de chacun.

Bien entendu, en aval et en amont de ces expérimentations, et en accord avec les socles de compétences, les jeunes élèves (idéalement regroupés en cycle 5-8 ans) sont aussi amenés à rechercher des informations (construire un questionnaire, interroger une personne ressource, ...). Ils apprennent aussi à noter leurs résultats, à les structurer et à les synthétiser. Des fiches didactiques sont prévues pour développer ces différentes compétences de manière progressive.

Enfin, dans certains cas, les enfants recherchent des conclusions et donc proposent une solution à l'énigme et la confrontent à la situation de départ. On peut alors parler de «*valider les résultats d'une recherche et d'élaborer un concept, un principe, une loi*» (Socle des Compétences). Des fiches de synthèse guident de nouveau à la fois le maître et l'élève. Néanmoins, cette étape ne sera pas systématiquement visée avec de jeunes enfants, le respect de leur développement psychogénétique étant jugé primordial pour une réelle appropriation des connaissances. En effet, trop souvent, l'adulte veut que l'enfant explique le principe qu'il a (dans le meilleur des cas) découvert par lui-même. Mais très souvent, l'enfant n'a pas les bases suffisantes pour comprendre ce qu'il explique ; c'est pourquoi il se trompe souvent. Cela ne lui apporte rien. Si cependant cette phase est atteinte, des applications à d'autres cas ou à des réalisations sont proposées pour la grande joie des enfants. Comme par exemple, réaliser l'alimentation électrique d'une maison de poupées après avoir découvert le principe des circuits électriques.

Bref, grâce à l'interdisciplinarité omniprésente dans la méthode des *Sciences à la portée des petites mains* (chaque fiche intégrée dans une progression met en valeur le travail d'une compétence disciplinaire autre que l'éveil), on ne peut arguer que faire des sciences au niveau fondamental est un gaspillage de temps pour le suivi du programme général.

Bien entendu, des opérations «parentes» ont lieu dans d'autres pays, comme *La main à la Pâte*, en France. Elles confirment la possibilité de l'éveil aux sciences dès l'enseignement fondamental.

Néanmoins, il est évident que l'on ne peut mener une telle opération s'il n'y a rien qui suit dans le secondaire inférieur. Malheureusement, c'est trop souvent le cas. Ainsi, en France, alors que l'opération *Main à la Pâte*

rencontre des succès, un hiatus commence à voir le jour dans le secondaire inférieur, car il n'y a pas d'opération semblable à ce niveau, ni de transition prévue. Il est évident que l'on ne peut considérer un niveau d'enseignement indépendamment des autres. Malheureusement, il faut reconnaître que, chez nous, le fait d'avoir trois ministres de l'enseignement responsables des différents niveaux ne plaide pas en faveur d'actions intégrées. Pourtant, sans celles-ci, comment espérer une remise à niveau de la culture scientifique des jeunes ?

Quant à l'enseignement secondaire, motiver les jeunes aux sciences demande, surtout aux plus grands, de leur montrer l'utilité des sciences dans la vie quotidienne, dans la société. Néanmoins, contrairement à ce que d'autres prétendent, je suis persuadé que cela ne peut se faire sans d'abord appréhender correctement les notions scientifiques de base. Sinon, c'est la porte ouverte à l'approximatif, à l'à-peu-près. Comment, par exemple parler du nucléaire si on ne se base que sur l'aspect «déchets», sans appréhender le pourquoi de ces déchets, les différentes catégories ; sans discuter des avantages et des inconvénients ; sans en connaître les aspects scientifiques ? Comment se décider sur les dangers des GSM, si on ne sait pas faire la différence entre le rayonnement électromagnétique émis et celui d'un four à micro-ondes ? Comment appréhender l'effet des lignes à haute tension si on ne se rend pas compte que la grandeur des champs magnétiques associés sont comparables à celle du champ magnétique terrestre ? Sans notions fondamentales des disciplines, on ouvre toute grande la porte aux charlatans.

Introduire aux questions de société dans les cours de sciences, c'est possible, dans le contexte actuel², sans aucune modification des programmes. Pourtant, certaines mesures récentes vont à l'encontre d'une bonne appréhension des sciences. Celles-ci ont pour but d'aider à comprendre comment décrire la nature. Les sciences sont d'abord expérimentales. Or, la diminution du volume horaire consacré aux sciences implique une suppression des travaux pratiques. Pourtant, chacun sait que, pour bien les appréhender, rien ne vaut l'expérience.

Bien d'autres choses sont connues, qui permettraient d'améliorer l'enseignement des sciences. Pour ce faire, il faudrait écouter les spécialistes de terrain. Il faudrait que les différents niveaux d'enseignement se concertent. Car, nous l'avons vu, c'est à tous niveaux qu'il faut agir. De façon concrète, il faudra(it) une action concertée :

- d'abord, dans le supérieur, introduire les instituteurs du fondamental à l'éveil aux sciences, en leur montrant qu'elles ne sont pas rébarbatives,

2. M. Wautelet, *Sciences, technologies et société*, DeBoeck, Bruxelles, 2001.

et qu'il faut les considérer comme partie intégrante de la vie, à égalité avec la langue maternelle et le calcul ;

- quant aux régents et agrégés (licenciés), il convient de les conscientiser à l'application des sciences aux problèmes de société, depuis le quotidien jusqu'à l'humanité ;
- dans le fondamental, il faut en revenir à intégrer les sciences au reste du cursus ; on ne peut les séparer de l'expression corporelle, de la langue maternelle, du calcul, de l'art ; des opérations comme *La main à la Pâte* en France ou *La science à la portée des petites mains* chez nous démontrent que cela est possible ;
- il faut concevoir la transition entre le fondamental et le secondaire ;
- il faut introduire, dans tout le cursus, la place des sciences dans la vie quotidienne, sociale, professionnelle et dans la société en général ;
- il faut, à tous les stades, inclure les enseignants de terrain dans la discussion et la mise en place des solutions.

C'est, à mes yeux, la méthode indispensable pour passer de l'idéalisme éloigné des contraintes concrètes à un pragmatisme tenant compte de tous les acteurs. Mais cela prendra du temps. Rénover l'enseignement, même partiellement, c'est travailler sur le moyen terme, de cinq à vingt ans. C'est beaucoup plus long qu'une législature, que la durée de vie des ministres à un poste donné.

P p



Q q

quilles



R r

*ruche
d'abeilles*



**des *women's studies*
aux études de genre
féminisme, savoir et changement social**

nadine plateau*

Nées aux Etats-Unis dans la flambée féministe des années 70, les *women's studies* désignent les recherches et enseignements qui apparaissent et se développent dans les universités américaines en relation directe avec les luttes des femmes. A l'origine, en effet, le travail théorique ne se dissocie pas de l'action sociale. La réflexion s'élabore à partir du vécu des femmes, les thèmes de recherche recoupant d'ailleurs leurs multiples revendications : les questions du corps (sexualité, avortement, viol, violences, images,...) et du travail (payé et gratuit, double journée, inégalités salariales,...) sont au centre des débats comme des manifestations du mouvement des femmes. La lutte contre le sexisme de la société s'accompagne cette fois – tel est le fait nouveau qui distingue la dernière vague des féminités précédentes – d'une lutte contre le sexisme des savoirs car les pionnières des *women's studies* voient dans la critique radicale et la transformation de ces savoirs un outil pour libérer les femmes.

Depuis une trentaine d'années, les *women's studies* se sont multipliées non seulement dans les pays occidentaux mais aussi, plus récemment, dans de nombreux pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique du Sud. Ces études ont, au cours du temps et selon les espaces où elles s'implantaient, été marquées par une grande diversité sur le plan des filiations

* Membre du comité de rédaction des CM.

intellectuelles dans lesquelles elles s'inscrivent (pensée libérale ou pensée marxiste), des courants féministes dont elles se revendiquent (réformiste, radical, lesbien, ...). Elles diffèrent également par leur objet d'étude (les femmes, la sexualité, le genre), les théories auxquelles elles se réfèrent (théories des rapports sociaux de sexe en France, *standpoint theory* et *queer theory* aux USA), leurs rapports avec le mouvement des femmes et leur degré d'institutionnalisation. Bref, les *women's studies* – terme traduit en français par «études/femmes», «études sur les femmes», «études féministes» ou, expression qui tend à s'imposer actuellement, «études de genre» – résistent à une définition qui les engloberait toutes. Tel n'est certainement pas l'objet de ce texte mais bien plutôt d'examiner comment de telles études ont vu le jour et ont évolué en Belgique, quelles tendances diverses sinon adverses s'y manifestent, et ce, en examinant les deux facteurs qui ont joué un rôle décisif dans le développement des *women's studies* : le mouvement des femmes d'une part, la mise en place d'une politique fédérale d'égalité des chances d'autre part.

du côté de la base : le mouvement des femmes

La Belgique connaît, à l'instar des pays avoisinants, une explosion féministe dont témoigne le succès de foule de la première journée des femmes en 1972. A cette époque, des groupuscules voient le jour à l'initiative de jeunes femmes marquées par l'esprit anti-autoritaire et anti-hiérarchique de Mai 68, alors qu'existent parallèlement des associations féministes traditionnelles dont certaines déjà anciennes et riches d'une longue tradition de lutte pour les droits des femmes. Entre ces deux types de groupes féministes, le courant ne passe pas, du moins pas au début. A un pôle, les groupes tels *Dolle Mina* en Flandre, le FLF à Bruxelles ou Marie Mineur en Wallonie se caractérisent par leur refus des modes classiques d'intervention politique et par le radicalisme de leurs revendications – leurs militantes estiment un changement fondamental de société indispensable pour transformer les rapports entre les sexes. Eliane Gubin parle à ce propos d'une «rupture révolutionnaire» dans l'histoire du féminisme : il ne s'agit pas d'intégrer les femmes dans le système mais de changer ce système. A l'opposé, des associations telles La porte ouverte/*Open deur*, créée en 1929, A travail égal, salaire égal en 1965 ou encore les PAG (*Pluralistische Actie Groepen voor gelijke rechten voor man en vrouw*), nés à Bruges en 1970, mènent un combat pour l'égalité des sexes dans le monde social, économique et politique en usant des voies traditionnelles. Dès le début donc, le mouvement des femmes manifeste des divergences dont la moindre n'est pas celle qui concerne le rapport du mouvement aux institutions politiques et sociales. Le clivage entre une tendance que l'on peut qualifier de plus révolutionnaire et

radicale et une autre tendance plus réformiste et pragmatique aura des conséquences décisives pour l'avenir non seulement du mouvement mais aussi de la réflexion féministe. À cela s'ajoute que ce clivage, présent tant en Flandre que dans la partie francophone du pays au début des années 70, va progressivement différencier les deux communautés linguistiques.

Du côté francophone, le manque de reconnaissance mutuelle entre les associations qualifiées de réformistes et les nouveaux groupes féministes radicaux fut tel que ces groupes se rencontrèrent peu alors même qu'ils étaient hébergés dans les mêmes locaux comme à la Maison des femmes de Bruxelles. De plus, les médias accentuèrent l'image révolutionnaire du féminisme dans la première moitié des années 70, renforçant par là le fossé entre les groupes de femmes. La coordination au sein du mouvement devint dès lors une entreprise difficile. Par ailleurs, l'aversion des groupes radicaux pour toute forme d'institutionnalisation ne facilitait pas les rapports avec les partis politiques et les syndicats. Même le Parti féministe unifié, fondé en 1972, fut à peine toléré et sévèrement critiqué pour son choix d'une pratique politique traditionnelle. On peut faire l'hypothèse que la méfiance à l'égard des femmes actives dans les partis politiques a renforcé la résistance de celles-ci vis-à-vis du féminisme. En réalité, la plupart des femmes occupant des postes de responsabilité au sein du Parti socialiste ou de la FGTB, n'accordaient aucune priorité aux questions des femmes, persuadées – comme Irène Pétry l'exprima un jour – que «*Les femmes sont des hommes en politique*». Dans la tradition socialiste, la lutte des femmes ne constitue qu'un aspect particulier d'une question bien plus vaste, celle de l'égalité sociale. De là cette difficulté, encore perceptible à l'heure actuelle, à penser l'égalité en termes de rapports sociaux de sexes s'articulant aux rapports de classes.

Tout autre est l'image offerte par le mouvement des femmes en Flandre. Tout d'abord, dès 1972, le VOK (*Vrouwenoverlegkomitee*) fut créé par des femmes progressistes appartenant à divers milieux politiques, sociaux et culturels dans le but de coordonner les groupes de femmes et les groupes féministes existants. Le VOK, qui comptait dans ses rangs des femmes influentes en politique et dans les médias, manifesta très tôt sa volonté de concevoir un programme politique visant à supprimer les discriminations légales contre les femmes. Pluraliste, le comité fut plus d'une fois confronté à de sérieuses tensions résultant d'antagonismes idéologiques. Il a néanmoins réussi à organiser la Journée des femmes du 11 novembre depuis 1972 jusqu'à ce jour. Le VOK a pu ainsi ouvrir un espace de coopération, entretenir un réseau et encourager le *lobbying*, ce qui a permis une stratégie efficace dans différents domaines : politique (pression sur les partis), légal (combat pour des lois antidiscrimi-

minatoires) et culturel (introduction des recherches et enseignements féministes dans les universités). Contrairement à une bonne partie des groupes féministes francophones qui prônent la subversion du système politique, même les féministes les plus radicales en Flandre soutinrent très tôt l'idée d'avoir plus de femmes en politique afin de changer la société. Le slogan «*Votez femmes*» fut accepté par tous les groupes, *Dolle Mina* y compris après qu'il eut été changé en «*Votez pour une femme de gauche*». Enfin, il faut noter que le parti majoritaire en Flandre, le *CVP*, possède une structure permettant à des groupes d'intérêt d'exprimer leurs revendications ce qui ouvrait une niche pour le féminisme. Ainsi naît le groupe «*Vrouw en Maatschappij*» fondé par Miet Smet au sein du *CVP*, où se retrouvent des femmes qui plus tard défendront les intérêts des femmes et soutiendront les recherches et enseignements féministes.

Les groupes et associations féministes francophones et néerlandophones ne diffèrent pas seulement par leur choix de modes d'action politique, ils n'ont pas non plus les mêmes stratégies pour ce qui est de la production et de la diffusion des savoirs utiles au mouvement. Ces différences d'intérêt, d'accent, de priorité auront un effet sur le développement, au sein de chaque communauté, de ce que j'appellerai ici «études féministes», terme qui me semble le plus apte à rendre compte de l'origine et de la spécificité de ces études. En Flandre, un travail de terrain considérable, destiné à susciter une prise de conscience féministe à la base, fut réalisé, dès le début des années 70, tant par des groupes traditionnels au sein des partis politiques et des syndicats que par des groupes alternatifs féministes. Par contre, bien que *De LeF cahiers* (Cahiers de Gauche et féministes) eussent exprimé dès 1977 et à plusieurs reprises le besoin de réflexion théorique, la recherche féministe à proprement parler, au sens d'interrogation critique des savoirs constitués, n'apparaît pas avant la fin des années 80. La première revue d'études féministes en Flandre *Rapporten en perspectieven rond vrouwenstudies* (Rapports et perspectives en matière d'études féministes) fut publiée en 1988 à l'initiative de chercheuses et de professeurs féministes qui avaient fondé, à la *VUB*, le premier centre universitaire d'études féministes en Belgique.

Contrairement à la Flandre, le monde politique, syndical et universitaire francophone comptait peu de femmes activement engagées dans le féminisme. C'est en effet, hors institutions, dans le milieu féministe radical, qu'émerge, au début des années 70, la réflexion féministe avec les *Cahiers du Griffon*. Fruit d'un travail collectif et militant, les *Cahiers* ont identifié et analysé les discriminations que subissent les femmes dans différents domaines : travail professionnel et ménager, reproduction, sexua-

lité, création, etc. Chaque livraison traitait d'un thème sous un angle transdisciplinaire et, conformément au principe selon lequel la théorie féministe découle du vécu des femmes, donnait la parole aux non-universitaires comme aux universitaires. Au fil des ans, la réflexion féministe s'est épanouie dans la marge avec d'autant plus de liberté qu'elle n'était pas soumise aux contraintes du milieu académique. Revendiquant une subjectivité consciente et contrôlée, les *Cahiers du Griffon* suivis plus tard par *Chronique féministe* procédèrent en effet à une critique radicale des savoirs dominants à partir des expériences et des connaissances des femmes. Cependant, contrairement à une idée souvent émise, le but des études féministes n'était pas d'élaborer un nouveau savoir, féminin ou féministe, mais de transformer le savoir en y intégrant la question de la sexualité, celle de l'asymétrie et de la hiérarchie des rapports sociaux de sexe. Poser cette question, susceptible de perturber les concepts et méthodes communément admis dans les milieux scientifiques, constitue la grille de lecture indispensable pour comprendre les phénomènes de domination, d'oppression et d'exploitation des femmes. C'est aussi la condition *sine qua non* pour concevoir et réaliser une nouvelle pratique des rapports entre les sexes. Telle est la conception des études féministes revendiquée par l'Université des femmes, qui fut un des rares lieux de recherche et d'enseignement féministes jusqu'à la fin des années 80 et dont la dénomination ironique renvoie à l'absence de ces études dans le monde académique.

du côté du sommet : la politique d'égalité des chances

Au moment où, dans les années 80, se met en place, au niveau fédéral, la politique d'égalité entre les femmes et les hommes qui joue un rôle capital dans le processus d'institutionnalisation des études féministes, le paysage féministe est déjà bien différent d'une communauté à l'autre. En Flandre, un réseau féministe relativement large rassemble des femmes venant d'horizons divers prêtes à soutenir les études féministes. Les premiers centres universitaires d'études féministes y sont créés à l'initiative de professeurs, d'assistantes et de chercheuses engagées dans le mouvement des femmes. Qu'il s'agisse du *Centrum voor vrouwenstudies* de la VUB (*Vrije Universiteit Brussel*) dès 1986, de celui de l'UIA (*Universitaire Instelling Antwerpen*) en 1988, ou d'autres plus tardifs à Gand et à Leuven, ces centres ont en commun d'être autonomes et de ne bénéficier au début ni de reconnaissance institutionnelle ni de soutien financier. Leurs activités reposent entièrement sur le militantisme et le bénévolat. Progressivement, les responsables réussirent à obtenir des financements pour leurs recherches, élargirent leur réseau en convain-

quant leurs collègues de la pertinence scientifique de leur travail et recevront le soutien au moins symbolique des autorités académiques. Leurs activités se diversifient : revues, séminaires, débats, etc. La VUB voit paraître la première revue flamande d'études féministes. Le centre de Gand organise dès 1991 des «*lunchlezingen*» tandis que celui de la VUB lance les «*lunchdebatten*», où des chercheuses et chercheurs en études féministes viennent exposer leur travaux. Ces conférences et débats organisés le plus souvent en cycles thématiques sont très appréciés et fréquentés par une assistance nombreuse composée d'enseignant-e-s et d'étudiant-e-s. Les publications auxquelles ces événements donnent lieu ont apporté une contribution significative au corpus des études féministes en ce qu'elles traitent des sujets comme la santé, l'enseignement, la représentation politique des femmes dans une approche délibérément interdisciplinaire.

Le monde du féminisme francophone apparaît, à la fin des années 80, peu organisé et institutionnalisé. Des groupes féministes existent toujours mais sans qu'une coordination formelle les structure en réseau. Quant aux universités, le féminisme y est pour le moins frileux parmi le personnel académique. Un seul centre d'études féministes voit le jour à cette époque, à l'initiative d'un petit groupe de chercheuses et de chercheurs de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'ULB, c'est le GIEF (Groupe Interdisciplinaire d'Etude sur les Femmes) qui publie la revue *Sextant*, une revue interdisciplinaire d'études sur les femmes, diffusant des travaux inédits comme des mémoires de licences et, dans un souci de confrontation, des recherches étrangères. Il faut attendre 1996 pour qu'un centre interfacultaire soit créé à l'UCL, le GrIEF (Groupe Interdisciplinaire Etudes-Femmes), qui organise des séminaires centrés sur la méthodologie de la recherche féministe et l'encadrement de mémoires. Le monde associatif féministe par contre est extrêmement actif : Les *Cahiers du Griffon* ont repris leur publication, optant pour plus de rigueur et plus d'érudition et privilégiant les démarches épistémologiques. L'Université des femmes produit une réflexion féministe originale dans différents domaines dont le travail sous tous ses aspects, l'enseignement et la sécurité sociale avec les travaux d'Hedwige Peemans-Poulet sur l'individualisation des droits, travaux exemplaires de la qualité scientifique et de la pertinence sociale de la recherche féministe. Enfin, Sophia, réseau de coordination bi-communautaire d'études féministes, s'efforce de faire le lien entre le monde de la recherche et le mouvement des femmes et de jeter des ponts entre les deux communautés linguistiques. Le travail de publication de ces associations et l'organisation de nombreux séminaires, journées d'études, colloques et manifestations de tout genre ont contribué de manière significative à diffuser et

à promouvoir les recherches féministes dont il faut bien reconnaître qu'elles ne pénétrèrent que faiblement dans les universités francophones.

On ne peut aborder la question de l'institutionnalisation des études féministes sans évoquer, fût-ce brièvement, la production universitaire qui prend les femmes pour objet d'études sans pour cela se revendiquer de l'héritage féministe ou adopter la grille de lecture féministe mentionnée plus haut. Par rapport aux recherches et aux enseignements traditionnels en sciences humaines qui réduisent l'étude des phénomènes humains à leur composante masculine et excluent *de facto* le féminin de l'universel, les recherches «sur les femmes» ont fourni et continuent de fournir des données en histoire, en sociologie, en droit, en économie absolument indispensables tant les lacunes à combler sont immenses. Toutes ces études ont contribué, parfois puissamment, à changer les mentalités et même les conditions de vie et de travail des femmes. Il suffit de se rappeler l'impact des travaux en droit social d'Eliane Vogel-Poisky sur les luttes des femmes pour l'égalité de salaire dès les années 60 et, plus près de nous, l'importance, pour le débat actuel autour de la diminution du temps de travail, des recherches en sociologie et en économie à propos de la situation des femmes sur le marché de l'emploi. Il apparaît donc que, bien avant la reconnaissance et la légitimation des études féministes en Belgique, des recherches sur les femmes étaient menées tant dans les universités francophones que néerlandophones sans toutefois porter le nom d'études féministes. Qu'une bonne partie de ces recherches ait été commanditée et financée par les pouvoirs publics ou les institutions européennes témoigne de l'intérêt croissant porté à la «question des femmes». Un intérêt auquel n'est pas étrangère l'obligation, pour les Etats, de se conformer aux prescriptions internationales en matière d'égalité des femmes et des hommes.

Le premier facteur décisif pour l'essor des études féministes en Belgique fut la création en 1985 d'un Secrétariat à l'Environnement et à l'Emancipation sociale. Miet Smet, à qui fut attribué ce poste, disposait d'un budget et d'une infrastructure administrative qui lui permettaient de mettre en œuvre une politique d'égalité au niveau fédéral. Ses interventions, par exemple en matière de participation des femmes à la prise de décision ou de lutte contre la violence, pour ne citer que deux axes de sa politique d'égalité, s'appuyèrent sur des travaux scientifiques qui lui fournirent les données tant quantitatives que qualitatives, indispensables à l'élaboration de sa stratégie. Miet Smet fut donc amenée à commander des études à divers groupes ou centres universitaires. C'est pourquoi on assiste à l'éclosion d'une recherche sur les violences à l'encontre des femmes dès 1988, puis sur la participation politique des femmes qui culminera au moment du cinquantenaire du droit de vote des femmes en

Belgique. Cette recherche, qualifiée cette fois de recherche en études féministes, comprend aussi bien des études réalisées à la demande du pouvoir fédéral ou des institutions européennes que des thèses de doctorat ou des mémoires d'étudiant-e-s. On peut y voir la preuve du rôle de catalyseur joué par le soutien institutionnel dans le développement de la recherche dans le domaine des études féministes. Quand, devenue Ministre de l'Emploi et du Travail et de l'Egalité des chances en 1993, et disposant d'un budget plus important, Miet Smet accrut son soutien aux études féministes, les universités de tout le pays furent concernées. Mais, l'impact sur le développement des études féministes dans le contexte académique fut d'autant plus fort qu'il existait, au sein de telle ou telle université, un centre d'études féministes ou un petit groupe de professeurs ou de chercheurs motivé-e-s par ces études, ce qui était le cas bien plus fréquemment en Flandre que dans la partie francophone du pays.

Le deuxième facteur qui joua un rôle déterminant dans la légitimation des études féministes fut le financement d'un programme de recherche féministe par un service fédéral. Il faut dire qu'au sein d'institutions fédérales concernées par la recherche scientifique le terrain avait déjà été préparé. En effet, deux groupes de contact fonctionnèrent de 1987 à 1994 au FNRS, le groupe flamand *Status van de vrouw* et le groupe francophone Femme et société qui constituèrent des plates-formes pour les professeurs et chercheurs intéressés par le domaine des études féministes. Ces groupes suscitérent des contacts interuniversitaires et interdisciplinaires qui se révélèrent décisifs pour la création soit de centres d'études féministes comme le GIEF cité plus haut, soit de cours comme la formation dispensée à l'*UIA* dont il sera question plus loin. Par la suite, le SPPS finança, de 1990 à 1994, le Point d'appui *women's studies* dans le cadre du programme de recherche en sciences sociales. Le Point d'appui flamand fut confié à Mieke Van Haegendoren qui dirigeait le *Centrum voor Vrouwenstudies* de l'*UIA* (Anvers) et le Point d'appui francophone à Eliane Vogel-Polsky qui menait depuis longtemps des recherches sur le travail des femmes (discriminations et actions positives) au Centre de Droit social de l'*ULB*. La tâche des Points d'appui consistait à récolter et à disséminer l'information et la documentation sur la situation des femmes en Belgique. Le Point d'appui flamand se chargea de l'analyse socio-économique de la situation des femmes et le francophone de l'apport théorique et méthodologique du féminisme. De même que les groupes de contact, le Point d'appui permit aux chercheuses et chercheurs d'établir des contacts et stimula la recherche sur les femmes dans un large éventail de domaines. En outre, le Point d'appui *women's studies* apporta une forme de reconnaissance officielle aux études féministes et légítima l'introduction de l'analyse féministe dans les sciences

sociales. Raison pour laquelle, en dépit du budget modeste (15 millions, soit le plus petit budget des dix Points d'appui), son impact symbolique ne fut pas négligeable.

Mais, comme dans le cas du soutien de la politique d'égalité des chances aux études féministes dans les universités, le financement des Points d'appui n'a pas produit les mêmes effets en Flandre et dans la partie francophone du pays. Il est vrai que le Point d'appui francophone disposait d'un budget plus modeste (75 % du budget flamand) mais ce seul fait ne suffit pas à expliquer les différences en termes de recherche, de collaboration interuniversitaire et d'intérêt suscité dans la communauté scientifique. Tout d'abord, le Point d'appui francophone fit le choix de développer les aspects théoriques des études féministes et dût pour cette raison recourir à des chercheuses étrangères qui vinrent exposer leurs thèses. Il en résulta que peu de recherches furent centrées sur la Belgique et que l'on ne sollicita pas la collaboration des autres universités du pays à l'opposé du Point d'appui flamand. Ensuite, les activités organisées n'ont pas attiré le public nombreux qu'elles méritaient, ne touchant dès lors qu'un petit nombre de collègues et d'étudiant-e-s. Il est clair que le Point d'appui francophone disposait de moins d'expertise et d'expérience dans le domaine des études féministes, il ne fut d'ailleurs pas établi en liaison avec un centre d'études féministes. Moins lié aussi au mouvement social, il était par là privé d'un relais privilégié vers l'ensemble des femmes qui lui aurait assuré davantage de visibilité. Ces raisons expliquent en grande partie pourquoi le Point d'appui ULB n'a pas développé de dynamique propre et pourquoi, quand les moyens financiers firent défaut, il n'a pu déboucher sur un nouveau réseau, un nouveau centre, ou simplement un nouveau projet.

quelles perspectives pour les études féministes ?

De ce qui précède, il ressort que le soutien fédéral aux études féministes a été un facteur déterminant dans le passage d'un mode de fonctionnement marginal fondé sur l'engagement féministe et le bénévolat à une meilleure intégration dans les structures universitaires. Les recherches féministes sont actuellement en pleine croissance dans tout le pays, et ce, d'autant que de nouvelles perspectives se dessinent. En effet, les pouvoirs publics sont tenus, dans le contexte européen, d'appliquer ce que le jargon international nomme le *mainstreaming*, c'est-à-dire d'intégrer la dimension d'égalité entre les femmes et les hommes à tous les stades de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation des politiques dans tous les domaines de la société. Les recherches de genre – tel est le terme qui tend actuellement à remplacer le mot féministe, perçu comme trop militant et pas assez scientifique – s'avèrent donc indispen-

sables pour fournir aux décideurs les bases quantitatives et qualitatives de leurs politiques d'égalité. Appelé en néerlandais *beleidsgericht onderzoek*, c'est-à-dire recherche orientée vers la décision politique, ce type de contrat tend à envahir le champ de la recherche féministe. On constate que ces études se concentrent sur un nombre restreint de thématiques correspondant aux champs définis par les commanditaires et les bailleurs de fonds : la participation des femmes à la vie politique, l'articulation travail professionnel et familial, la violence contre les femmes, le choix et la formation des femmes aux sciences et aux nouvelles technologies. Tels sont les sujets les plus prisés ; ils ne manquent certes pas d'intérêt et donnent incontestablement lieu à d'excellents travaux mais la question est de savoir comment et par qui sont définis les priorités en matière de politique d'égalité et, dans la foulée, les thèmes de recherche. L'exemple de la question de l'égalité entre les filles et les garçons dans l'enseignement illustre bien les contraintes qui pèsent sur la recherche. Seules les recherches portant sur la diversification des choix d'option (une priorité établie par une résolution européenne de 1985) étant susceptibles d'être financées, aucun travail sérieux n'a été mené à ce jour pour évaluer l'impact, en termes d'égalité entre les filles et les garçons, de la mixité à l'école. D'autre part, des chercheuses féministes en viennent à se demander comment, dans le contexte de crise et de marchandisation croissante de l'université, mener une recherche utile aux femmes tout en gardant leur liberté intellectuelle, leur droit à la critique et un contact étroit avec le terrain de l'action féministe de base.

Enfin, on ne peut réduire les études féministes à la recherche car l'enseignement dans ce domaine revêt une importance capitale. Il a été plus lent à se développer et surtout à s'intégrer à la structure académique. Bien sûr, des professeurs tant en Flandre qu'à Bruxelles et en Wallonie, ont dès les années 70, de leur propre initiative et dans le cadre de leur charge, donné des cours sur les femmes ou contenant un chapitre sur les femmes ou encore intégrant la dimension de la sexuation mais ces enseignements dépendaient de l'engagement et de la volonté d'enseignant-es individuel-le-s et leur continuité n'était jamais assurée. Ce sont en réalité, dans la plupart des cas, les centres d'études féministes qui, après avoir assis leur réputation sur la qualité de leurs recherches, assuré bénévolement les diverses formations décrites plus haut et exercé un *lobbying* permanent auprès des autorités académiques, ont réussi à organiser des cours en études féministes intégrés de manière structurelle dans les programmes de cours universitaires. L'exemple le plus connu est celui du post-graduat en études féministes de l'UA (*Universiteit Antwerpen*) dont la création résulte d'un ensemble de conditions favorables : l'existence d'un centre d'études féministes très actif ayant déjà organisé des modules d'enseignement sur les femmes, le soutien de la

Ministre chargée de l'Égalité des chances qui confia au centre plusieurs missions de recherche, la souplesse du système modulaire de cette université et la modification législative de 1991 qui autorise l'enseignement interuniversitaire. C'est le seul enseignement qui confère un diplôme en études féministes en Belgique. Il ne faudrait toutefois pas sous-estimer l'énergie et le temps que les pionnières ont dépensé, ni la dose de militantisme encore nécessaire à l'heure actuelle pour que cet enseignement existe, car ce programme interuniversitaire et interfacultaire est assuré par des enseignant-e-s de diverses universités flamandes en plus de leur charge professionnelle. Par ailleurs, des cours intitulés «Introduction aux études féministes» ont été insérés dans le *curriculum* du premier ou du deuxième cycle, soit obligatoires comme à Gand pour les étudiant-e-s de licence en «Études culturelles comparées», soit à option comme à la VUB pour les étudiant-e-s de plusieurs facultés, et à la KULeuven qui propose le cours à tous les étudiant-e-s de licence.

En 2001, il n'y a toujours pas de programme de cours complet en études féministes dans les universités francophones. L'enseignement dans une perspective féministe a été réalisé en grande partie en marge du milieu académique. À cet égard, le travail d'éducation permanente de l'Université des femmes mérite d'être souligné. Ses cycles de formation thématiques constituent à la fois une initiation aux thèses féministes et une lecture critique, intégrant la dimension sexuée, du discours dominant et de certains savoirs scientifiques. Ils attirent d'ailleurs un public varié allant de femmes dans le secteur associatif et les ONG à des étudiant-e-s, assistant-e-s ou chercheurs en passant par des fonctionnaires. Dans les universités, pourtant, de l'enseignement féministe a été dispensé et il l'est toujours comme l'atteste le nombre croissant de mémoires et de thèses dans le domaine des études féministes. La transmission des théories féministes et le débat autour de ces thèses se fait au sein de séminaires ou dans le cadre de chaires. Ainsi la Chaire Tassier, créée à l'ULB en 1961 pour introduire une perspective féministe dans les études, a, sous l'impulsion du GIEF, donné des enseignements sur le travail féminin, la citoyenneté et l'histoire des femmes. Enfin, lors de l'année académique 2000-2001, une «Chaire en études femmes-études de genre» a été lancée, à l'initiative de la Ministre Onkelinx, dans trois universités l'ULB, l'UCL et l'ULg, afin de combler le retard institutionnel par rapport à la Flandre qu'enregistre l'enseignement francophone en études féministes. Il apparaît déjà que ce soutien – très symbolique car il consiste à financer une cours de dix heures sur le thème du travail des femmes dispensé par une personne reconnue pour sa compétence en études féministes – a déclenché une dynamique et que l'on est en voie d'assurer la continuité de la formation dans ce domaine. Les centres d'études féministes jouent ici, comme en Flandre, un rôle essentiel : le GIEF à l'ULB

comme le GRIEF à l'UCL ont pu en un temps record organiser cette chaire. Quant à Liège, l'initiative a débouché sur la création du groupe FER ULg qui réunit des scientifiques dans le but d'organiser diverses activités dans le domaine des études de genre.

Tant que l'institutionnalisation des études féministes reste fragile et précaire, comme c'est toujours le cas actuellement y compris en Flandre, l'inscription de la pensée féministe dans la culture académique reste limitée. Or, l'intégration de cet enseignement dans le *curriculum* universitaire est l'une des conditions indispensables à la formation de professionnels compétents dans les domaines de la santé, de la justice, de l'enseignement pour ne citer que quelques exemples. Mais l'intérêt de ces études dépasse largement le cadre de la professionnalisation car l'enjeu est de fournir à toutes et à tous les outils conceptuels leur permettant à la fois de se situer en tant que personne sexuée dans la société et d'appréhender les phénomènes sociaux dans leur composante sexuée. Contrairement au passé où la mémoire féministe fut interrompue après chaque vague de revendications, le processus d'intégration semble cette fois irréversible : le champ des études féministes (publications, recherches, enseignement) acquiert une visibilité croissante et tend à se déployer dans la continuité. On peut y voir la promesse d'une culture mixte susceptible de proposer de nouvelles représentations des rapports sociaux de sexe. A condition toutefois que ces études ne s'éloignent pas du mouvement des femmes et des combats pour l'égalité aux côtés desquels elles ont jusqu'ici cheminé.

quelques références pour les études féministes

1. Revues

- *Chronique féministe*, Université des femmes, tél : 32-2-229.38.25 ; fax : 32-2-229.38.53.
- *Sextant*, fax : 32-2-650.39.19 ; e-mail : egubin@ulb.ac.be.
- *Bulletin de Sophia*, tél : 32-2-229.38.69. ; fax : 32-2-229.38.59. ; e-mail : sophia@skynet.be

2. Centres d'études

- *Centrum voor vrouwenstudies (UA)*, Universiteitsplein, 1, 2610 Wilrijk ; tel/fax : 32-3-820.28.86. ; e-mail : lcclaey@uia.ac.be
- *CVS Centrum voor vrouwenstudies (VUB)*, Pleinlaan, 2, 1020 Bruxelles ; tel : 32-2-629.24.61. ; e-mail : mdmetse@vub.ac.be
- *Centrum voor genderstudies (RUG)*, Rozier, 44, 9000 Gent ; tel : 32-9-264.36.98. ; e-mail : marysa.demoor@rug.ac.be
- *Genderstudies K.U.Leuven*, Vesaliusstraat, 2, 3000 Leuven ; e-mail : lieve.vandemeulebroecke@ped.kuleuven.ac.be
- FER/ULg ; contact : jdor@ulg.ac.be
- GIEF/ULB, av.F. Roosevelt, 50, CP 175/01, 1050 Bruxelles ; tél : 32-2-650.39.56
- GRIEF/UCL, Place Montesquieu, 1/6, 1348 Louvain-la-Neuve ; tél : 32-10-47.41.76. ; fax : 32-10-47.41.78. ; e-mail : garcia@spri.ucl.ac.be

3. Sites

- A l'université de Liège : <http://www.ulg.ac.be/ferulg>
- A l'université d'Anvers : <http://www.uia.ac.be/women/odl>
- Réseau européen Athena : <http://www.let.uu.nl/womens-studies/athena.htm>
- Réseau européen WISE : <http://women-www.via.ac.be/women/wise>

S *sabre*
s



T *tonnelier*
t



U *union*
u



enseignant : une profession en voie d'extinction ?

bernard de commer*

L'enseignement, au cours du premier semestre de cette année, a été à la une de l'actualité. Accords de la Sainte-Perlette, de la Saint-Polycarpe, du Lambermont, de la Saint-Boniface. Rarement saints en désuétude ont retrouvé pareille audience. Certains ont vu dans ces accords monts et merveilles, alors qu'il n'en est rien : les quelques milliards tombant dans l'escarcelle de la Communauté Wallonie-Bruxelles pèsent de peu de poids face aux missions dont elle a hérité, et singulièrement, face à la problématique de l'enseignement qui souffre d'une pénurie de plus en plus manifeste d'enseignants. Cette pénurie est le symptôme d'une maladie qui gangrène la Communauté depuis des années et qui touche l'ensemble de ce qu'on appelle communément les métiers du cœur. Mais elle revêt une importance capitale pour la société dans la mesure où, touchant l'enseignement, elle hypothèque la formation et l'éducation des générations à venir.

une profession en crise d'image

1990 fut incontestablement une année chahutée dans l'enseignement. La crise qui opposa la Communauté française aux enseignants durera 288 jours (5 mois de grève quasi ininterrompue, 70 manifestations dont la dernière réunira quelque 100 000 personnes à Bruxelles). Soudain, toute une société s'interroge : comment en est-on arrivé là ? Comment, pour

* Permanent communautaire du SEL-Setca.

reprendre l'image d'Yvan Ylieff, alors ministre en charge de l'enseignement, comment les profs en sont-ils arrivés à «casser leur image»? Au point de dégrader la Maison communale de Ath, fief de Guy Spitaels, le 14 juin, d'affronter durement la gendarmerie à Verviers et Dison, chez Ylieff, le 14 juin, avec à la clé quatre blessés, de faire l'expérience des matraques, des autopompes et des charges de chevaux à Namur le 27 septembre ?

On en est arrivé là tout simplement parce qu'il n'y a plus d'image des profs. Comme l'écrivait Roland Soyeurt, alors en rue, et aujourd'hui au cabinet du ministre Hazette : «*Le maître a perdu son pouvoir. Il n'inspire plus le respect. Le maître est comme tout le monde. Il a fait des études comme tout le monde, même souvent beaucoup moins. Et par malheur, il s'occupe de ce que tout le monde croit connaître : l'éducation des jeunes... Par conséquent, pour enseigner, il n'y a qu'à...*»

Il n'y a qu'à, oui. Alors qu'il n'est plus question, comme par le passé, et comme le souligne très justement Jacques Cornet dans *Le Ligeur* du 06/01/99, de «*former quelques élites et de préparer les autres au chantier ou à l'usine, mais bien de préparer presque tous les autres à suivre un enseignement supérieur*» ; le taux d'échec ne cesse de croître et l'enseignant est le responsable tout désigné de cette faillite collective. Il n'y a qu'à : oui, il n'a qu'à concilier les demandes contradictoires du législateur (décret *Missions*), les réalités du terrain et les attentes des uns et des autres, parents et jeunes compris. Cette conciliation est théoriquement possible, mais, dans les faits, elle ne l'est pratiquement pas. Car les moyens font défaut. Et l'on rogne d'année en année sur ceux, bien maigres, disponibles. Les profs entendent dire autour d'eux que l'école ne prépare plus suffisamment les jeunes à devenir des citoyens et à entrer dans le monde du travail. Sous-entendu : les profs ne font pas correctement ce pour quoi on les paie. Pire, on va les montrer du doigt comme étant d'éternels insatisfaits alors qu'ils ne prestent en moyenne qu'une vingtaine d'heures par semaine (parfois moins), qu'ils jouissent de trois mois et demi de congés et vacances par an ; comme étant aussi des fraudeurs (et c'est Laurette Onkelinx, alors Ministre-Présidente en charge de l'enseignement qui leur portera le coup de grâce, en quelque sorte, en modifiant pour eux et eux seuls parmi l'ensemble des fonctionnaires le système des congés de maladie en vigueur, avant de mettre 3 000 d'entre eux purement et simplement à la porte). C'est le règne de la suspicion généralisée.

L'image que les profs ont d'eux-mêmes, celle qu'ils donnent d'eux-mêmes au public et donc aux élèves (parmi lesquels un certain nombre d'enseignants potentiels), cette image a volé en éclat. Elle s'était déjà

largement fissurée dès les années 80. Aujourd'hui, on tente, vaille que vaille (trop tard ?) de recoller les morceaux. La nouvelle majorité arc-en-ciel s'est d'ailleurs donné comme objectif «*d'initier une nouvelle relation de confiance avec les enseignants*». Formulation, on en conviendra, plutôt rare dans un programme de gouvernement.

Mais il faudra du temps, beaucoup de temps, pour compenser deux décennies de saccage dans une profession qui se trouve être fondamentale pour une société du savoir comme la nôtre. Beaucoup de temps et de moyens. Or on ne semble avoir ni l'un, ni les autres : les conditions de travail dans les écoles ne cessent de se détériorer, et la société a de moins en moins de moyens à mettre à disposition des écoles, toutes, à quelques exceptions près, désargentées quel que soit le réseau d'ailleurs.

une profession laminée par deux décennies d'austérité et de désinvestissement

On vient de le voir : une des causes de la pénurie d'enseignants est à trouver dans une perte de leur image. Mais une austérité et un désinvestissement de plus en plus grands dans l'enseignement sont aussi des facteurs déterminants de cette pénurie.

Entre 1986 (Val Duchesse) et 1999, l'enseignement a perdu, en Communauté Wallonie-Bruxelles, quelque 9 000 emplois (jeunes pour la plupart). Ces pertes sont dues essentiellement à des mesures d'austérité. L'on ne reviendra pas sur l'impécuniosité de la Communauté Wallonie-Bruxelles : plus personne aujourd'hui ne l'ignore. Les saints accords évoqués en préambule visent justement à la refinancer.

Le monde de l'enseignement a été frappé de plein fouet par cette impécuniosité. Les jeunes qui pourraient embrasser aujourd'hui la profession d'enseignant ont connu au moins deux grandes grèves durant leur scolarité : celle de 90 alors qu'ils étaient à l'école fondamentale, et celle de 1996 lors de leurs études secondaires. Ils ont été les témoins directs (et souvent aussi les victimes) du laminage qui a sévi en termes d'emplois et a débouché sur des regroupements de classes, d'options, la suppression de certaines d'entre elles, la dévalorisation des conditions de travail en général au plan des infrastructures (certaines écoles sont ni plus ni moins insalubres) et de l'ambiance de travail (je pense plus particulièrement à la violence qui sévit, d'une manière ou d'une autre, avec plus ou moins de force, dans toutes les écoles). Ces jeunes ont compris qu'il y avait sans doute mieux à faire que de rester dans un milieu sclérosé jus-

qu'à l'âge de la retraite. Et justement, à propos de cette dernière, présentée avec la sécurité de l'emploi comme un avantage majeur de la profession, on parle de plus en ouvertement d'une réforme qui n'irait bien entendu pas dans le sens d'une amélioration de la situation présente. Ils ont aussi vu avec quel empressement leurs profs usés (ceux qui du moins ont passé le cap des sept ans d'enseignement car en deçà, un enseignant sur deux environ renonce) se précipitent sur les mesures d'aménagement de fin de carrière dès 55 ans quand bien même cela représente pour eux un sacrifice financier.

Ces constats ne sont évidemment pas de nature à les inciter à choisir cette profession. Sans oublier le peu d'attractivité des salaires et surtout le peu de possibilités d'avancement dans la carrière. Ni d'ailleurs, les énormes difficultés rencontrées par les jeunes au sortir des écoles normales pour trouver un temps plein, situation qui les plonge des années durant dans un chômage sur base de leurs études plutôt que de leur travail. Un comble dans une situation de pénurie mais qui les pousse, à la première occasion, à se rabattre sur le secteur «privé».

Plus d'image positive donc, des conditions de travail déplorables, une sécurité d'emploi à laquelle il faut être aveugle pour croire encore, des débuts de carrière particulièrement chahutés, voilà quelques causes à cette pénurie dont les conséquences risquent d'être graves pour la société aujourd'hui et surtout demain.

conséquences inévitables de la déglingue d'une profession

Aujourd'hui, et malgré une dénatalité galopante, on ne trouve plus, dans certaines régions comme à Bruxelles, par exemple, d'instituteurs primaires après le mois d'octobre. Et pourtant, il n'en est jamais autant sorti des écoles normales que ces dernières années. Et dire que, d'ici à 2010, plus du tiers des instituteurs actuellement en fonction seront à la retraite.

Aujourd'hui, dans l'enseignement secondaire général, on ne trouve plus guère de régents et de licenciés en langues germaniques (ceux qui sortent diplômés s'orientent vers le privé), de diplômés en sciences ; d'autres spécialités commencent à donner des signes alarmants de pénurie aussi.

Aujourd'hui, dans l'enseignement technique et professionnel, on a toutes les peines du monde à trouver des professeurs de pratique profession-

nelle et de cours techniques. Or, la moyenne d'âge de ces professeurs est élevée : la plupart seront à la retraite dans les dix années à venir. De tout cela, il résulte que l'école arrive de moins en moins à assumer les deux tâches essentielles que lui impose le législateur : la formation des enfants et des jeunes, leur éducation aussi.

Depuis longtemps (et sans doute depuis toujours), il existe un hiatus entre la formation assurée par les écoles et les besoins du marché de l'emploi. Cet hiatus provient, à mon sens, de la disproportion de plus en plus grande entre les attentes de marché vis-à-vis de l'école et les possibilités réelles qu'a celle-ci d'y répondre.

Dans une société marquée du sceau de la compétitivité effrénée, les employeurs potentiels attendent de l'école ce qu'elle ne peut déceimment pas leur donner : des travailleurs manuels et intellectuels clé-sur-porte, directement employables. Personne ne l'ignore, mais chacun fait comme si de rien n'était. Les employeurs potentiels maintiennent la pression sur les décideurs politiques, les décideurs politiques tentent, à coup de réformes, de calmer le jeu. Pensons, par exemple, aux profils de qualification et de formation, mais aussi à la réforme de certaines filières techniques et professionnelles et aux Centres d'Education et de Formation en Alternance. Or, que constate-t-on ? Plus l'école essaie de se mettre en adéquation avec les demandes des milieux économiques, moins elle y arrive. Parce que le fossé est trop grand à combler : jamais l'école ne pourra se payer le dernier cri en matière de tour numérique ou d'informatique. L'école ne peut que donner des bases, aider l'enfant et le jeune à se mettre en situation d'apprendre tout au long de sa vie. Mais ces bases, il faut les lui fournir. Impérativement, sauf à abandonner aux seules entreprises la formation des futurs travailleurs selon leurs seuls critères de rentabilité. C'est déjà le cas, en partie, avec les Profils de Qualification et de Formation. On assiste, peu à peu, et le phénomène devrait aller en s'intensifiant, à un glissement de la formation en école vers celle en entreprise. La réforme des CEFA (Centres d'Education et de Formation en Alternance) consacre cette dérive, la présence des milieux économiques dans les Conseils de Participation également. Cette spoliation progressive renforce encore, dans le chef des enseignants, le sentiment qu'ils ne sont plus guère utiles à la société. Et c'est particulièrement perceptible auprès des professeurs de pratique professionnelle potentiels ou en activité.

Mais il y a sans doute pire. La pénurie de profs ne touche pas qu'à la seule formation, elle hypothèque également l'éducation. Alors que, face à la violence qui ne cesse de croître dans les écoles (mais elle est tout autant présente ailleurs), face aussi au désintérêt croissant marqué par

les jeunes à l'égard de l'école, il s'impose de renforcer les équipes éducatives, de les stabiliser, on assiste exactement à l'inverse. Outre les coupes drastiques dans le personnel qui ont émaillé la dernière décennie en Communauté Wallonie-Bruxelles, il faut composer désormais avec les profs qui abandonnent en cours de route, ou qui s'éloignent temporairement du service pour raison de maladie, par exemple, ou définitivement, à l'âge de la retraite. Comme il est quasi miraculeux de pouvoir les remplacer d'une manière satisfaisante, on recompose sans cesse les équipes. Les écoles techniques ou professionnelles qui voient, dans certaines finalités, des professeurs de pratique professionnelle prendre en charge, au même moment, des élèves des classes débutant dans l'apprentissage du métier et des élèves en classe terminale, ces écoles sont loin d'être l'exception. Ailleurs, on ferme des sections faute d'avoir trouvé des profs pour les couvrir (je pense particulièrement à deux établissements bruxellois où l'on a fermé une section «peinture» et une section «carrelage»). Situation vécue par un proche, en milieu d'humanités : durant cinq semaines, l'unique professeur de langues germaniques disponible dans l'établissement a été contraint de regrouper les élèves suivant l'anglais et le néerlandais comme premières langues et de leur donner cours en même temps. Imaginez ce que cela peut donner avec de jeunes élèves en phase d'apprentissage. Dans une école professionnelle, le professeur de plomberie est victime d'un accident. On est à trois mois de la fin de l'année scolaire : les étudiants de la classe terminale ont à passer leurs stages en entreprise et à préparer leur pièce de qualification. Pas moyen de trouver un remplaçant. Un professeur féminin de cours généraux, bonne bricoleuse, est affecté à cette classe. On imagine dans quelles conditions s'est achevée l'année scolaire pour ces jeunes. Dans les écoles primaires, on fait appel à des maternelles pour prendre en charge des classes, y compris de «grands».

Ce genre de débrouille n'est pas rare. Dans de pareils cas, et on peut comprendre, on sacrifie à l'essentiel : ne pas laisser les élèves et étudiants seuls, inactifs. Le reste est mis de côté. Il n'y a guère de temps à consacrer à l'éducation, dont pourtant aujourd'hui on souligne tellement l'urgence et l'importance. Et pourtant, quand l'école dysfonctionne, c'est toute la société, en amont comme en aval, qui dysfonctionne.

pistes pour tenter d'inverser le cours des événements

Alors, crise sans issue ou simplement dysfonctionnement ponctuel ? N'étant pas devin, je ne saurais répondre avec certitude à cette interro-

gation. Mais il me paraît urgentissime de poser, dès à présent, des jalons, qui permettent au moins à l'école de survivre.

Il faut agir pour le long terme, plutôt que pour le court et moyen terme comme tentent de le faire aujourd'hui les ministres responsables de l'enseignement en envisageant (proposition de Pierre Hazette) de rappeler en service les préretraités qui le souhaitent, de permettre le dépassement des plages horaires (pour rappel, les plages horaires sont cette faculté qu'on ne retrouve dans aucun autre secteur de faire prêter un enseignant dans une fourchette horaire pour le même salaire) contre monnaie sonnante et trébuchante, d'assouplir les «titres requis» en permettant par exemple de donner une langue étrangère sans avoir pourtant le diplôme spécifique correspondant ; en permettant (proposition de Jean-Marc Nollet) à des instituteurs maternels ou à des personnes ayant une formation proche de celle d'enseignant, de devenir instituteurs primaires moyennant une année complémentaire.

A mon sens, mais cela a un coût, plusieurs axes d'action s'imposent :

- Revoir la formation initiale et continuée des enseignants de tous niveaux. A ce sujet, le décret de Françoise Dupuis place les futurs enseignants au milieu du gué. Cette formation initiale doit être de niveau universitaire pour tous avec une spécialisation par niveau concerné, par exemple les deux dernières années.
- Mener une politique attractive des salaires. A ce niveau, on est loin du compte. L'accord intersectoriel de la fonction publique a débouché sur de bien maigres décisions : 1 % d'augmentation salariale au plus tard en décembre 2004 (avec augmentation pour les niveaux 2, 3 et 4 avant 2003) et un pécule de vacances atteignant 70 % du salaire mensuel brut en 2009 (avec un premier pas en ce sens en 2005). Quand on lit, même distraitement, la Charte d'Avenir (dans son volet Enseignement), on est sidéré par la part de plus en plus importante prise par les TIC (Technologie de l'Information et de la Communication) et donc par les investissements qui seront nécessaires pour faire face aux recommandations du Sommet de Lisbonne. Comment ne pas se remettre en mémoire, ces quelques lignes extraites de la Table Ronde des Entreprises en 1997 : *«Les TIC dans le processus éducatif vont imposer d'importants investissements en termes financiers et humains. Ils généreront des bénéfices à la mesure des enjeux»* ? Qu'on me comprenne bien : il n'est pas question de mettre ici en cause l'obligation qu'a l'école de s'adapter à l'évolution des technologies (loin de là) mais de poser la question des moyens. La Saint-Polycarpe va certes donner un bol d'air à la Communauté, mais il y a tout lieu de croire que le refinancement ne sera pas à la hauteur des espérances. Les accords de refinancement sont basés sur une croissance constante de 2.5 % ;

or, l'on apprend aujourd'hui qu'il faudra tabler sur quelque 1.3 % de croissance pour l'an prochain dans le meilleur des cas. Aux heures les plus noires (1981 et 1993), on se rappellera utilement que la croissance négative flirtait avec les 1.6 %. Si donc, des priorités surviennent, il y a tout lieu de craindre que les moyens humains seront les premiers sacrifiés, non les équipements technologiques.

- Oser enfin le débat inter-réseaux de manière à mettre en commun les moyens disponibles en oubliant les vaines querelles héritées du XIX^{ème} siècle. En effet, à quoi rime de trouver sur un même territoire deux écoles concurrentes présentant les mêmes options, et pauvres toutes les deux en moyens matériels et humains, tout simplement au nom de la sacro-sainte liberté du chef de famille ?

Si ces trois propositions sont rencontrées, la carrière d'enseignant devrait attirer à nouveau des jeunes et redevenir, à terme, ce qu'il était convenu d'appeler jusqu'il y a peu le plus beau métier du monde, c'est-à-dire celui qui consiste à mener des enfants et des jeunes au mieux de leurs capacités, d'en faire des citoyens actifs et responsables dans la société.

Si elles ne le sont pas, je crains que l'enseignant ne devienne une espèce en voie d'extinction (d'autres professions se sont bien éteintes au fil du temps) et que l'école ne puisse plus assumer ses missions. Elle a permis, en un siècle, la massification des savoirs, avec une volonté d'équité sociale. Demain, elle pourrait être remplacée (au moins après l'école primaire, car il faudra bien continuer à apprendre à lire, écrire et calculer) par d'autres formes de formation et d'éducation répondant exclusivement aux besoins des *lobbies* économiques. La société, dans son ensemble, aurait alors à payer le prix fort de son imprévoyance. Le problème de la pénurie d'enseignants (et je dis cela avec tout le cynisme voulu) ne se poserait plus : il n'y aurait plus d'enseignants.

refinancement – suites

régis dohogne*

bref rappel historique

Lors de la déclaration de la révision de la Constitution entraînant la communautarisation de l'enseignement, le refinancement des Communautés s'est fait essentiellement sur base d'une dotation dont l'origine était la TVA. Les ressources anciennes étant, elles, liées à la croissance de l'inflation et du PNB.

La dotation TVA devait, suivant le législateur de 1988, évoluer exclusivement sur base de l'évolution de l'index. Sa répartition entre les Communautés évoluait, elle, suivant l'évolution démographique de la population de moins de 18 ans de la Communauté où cette évolution était la plus favorable**.

Un autre paramètre adopté, à l'époque, entraînait également une diminution progressive des sommes affectées à la Communauté française qui excédaient sa part réelle dans la répartition de la population scolaire. Il en a résulté que, de 1988 à 2001, l'évolution fondée uniquement sur l'indice des prix à la consommation a entraîné une croissance de la richesse relative de la Communauté française inférieure à celle des autres sec-

* Secrétaire général de la FIC – Fédération des Instituteurs chrétiens.

** *Ndlr* : Pour une analyse plus précise et détaillée, voir les articles de Bernard Davidson dans les numéros 217 et 219 des *CM*, notamment la notion d'impôts «partagés et conjoints» à propos de la TVA.

teurs, d'autant que certaines parties des impôts partagés faisaient l'objet d'une réduction forfaitaire de 14.3 %.

Le compromis intervenu à l'époque était fondé sur le principe que l'Etat fédéral transférait des compétences vers les Communautés, mais ne transférait pas la part proportionnelle des dettes fédérales qui auraient dû normalement accompagner le transfert du budget. Il y avait donc une espèce d'accord implicite dans les répartitions des tâches : l'Etat devait, au départ de la croissance économique, mettre fin à l'effet boule de neige de la dette ; les Communautés, quant à elles, participaient à l'effort d'économies par la non-évolution hors index de leur dotation.

Dès le début des années 1990, lors des premières grandes grèves dans l'enseignement, l'insuffisance des budgets née de cette technique de financement est apparue de manière assez criante. On peut considérer que la décennie qui vient de s'écouler a certainement été la plus dure que le monde de l'enseignement ait vécu depuis la naissance de l'Etat.

La Communauté française a été particulièrement touchée dans la mesure où la séparation des budgets entre la Région wallonne, la Région bruxelloise et la Communauté ne laissait aucun espace de manœuvre ; au contraire de ce qui s'est passé du côté néerlandophone où des transferts importants ont été opérés en provenance des ressources régionales vers les budgets communautaires, même si l'on observe aujourd'hui qu'assez paradoxalement, au moment du refinancement, la région flamande entend récupérer en tout ou partie les sommes qu'elle a investies sur fonds propres en matière d'éducation.

les hypothèses de financement alternatives

Très rapidement, les organisations syndicales ont lancé l'idée de la liaison des dotations de la Communauté française à la croissance économique. Pour justifier cette thèse, elles se fondaient essentiellement sur le fait que l'enseignement participait largement à la croissance économique, qu'il était donc tout à fait cohérent, sur le plan intellectuel, de lui permettre de continuer à amorcer la pompe en lui ristournant une partie de la richesse qu'il avait contribué à générer.

Ce concept de l'intervention de l'enseignement dans la croissance économique n'est pas une observation neuve !

Dans les années 60 déjà, et dans des mondes aussi différents à l'époque que la Russie soviétique et les Etats-Unis d'Amérique, deux économistes de l'éducation avaient analysé l'impact de l'éducation dans la croissance économique d'un Etat. Le paradoxe c'est que, dans deux économies

aux concepts aussi distincts, que tout opposait, ces économistes – en l'espèce Stroumiline pour l'URSS et Dienes pour les USA – arrivaient tout deux à la même conclusion : la part de l'éducation dans la croissance économique surpassait la part liée à l'investissement en capital.

Quelque part peut-être aujourd'hui, les difficultés économiques rencontrées par nos sociétés, sont-elles liées à la disette de moyens affectés à l'éducation. Bien entendu, ces investissements ne sont pas immédiatement perceptibles dans leur rentabilité : c'est au fur et à mesure que les générations se renouvellent que l'on perçoit positivement ou négativement l'impact de l'investissement en matière d'enseignement.

les simulations de l'époque

Avant de vérifier si le modèle de liaison à la croissance économique était plausible, les Centrales CSC-Enseignement se sont attachées à simuler ce qu'aurait été l'évolution de la dotation du budget de la Communauté française si on avait lié le budget de la Communauté française à cette évolution. En 1999, nous avons établi une simulation (*Tableau 1*) où nous avons calculé ce qu'aurait été la dotation de la Communauté française si on lui avait appliqué les paramètres d'évolution liés à la croissance économique*.

* *Ndlr.* Les chiffres présentés en col. 2 pour l'enveloppe enseignement diffèrent légèrement des données que Davidson a reprises dans les données publiées par l'Etat fédéral, pour les montants réellement payés, correction «Van Cau» incluse *a posteriori* pour les nombres d'enfants/élèves (tableau 2, p. 17 in CM n°217) ; *idem* pour l'enveloppe IPP en col. 3 (tableau 4, p. 28 in CM n°217).

Tableau 1. Simulation CSC 1999

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-------|-------|------|-------|-------|--------|------------------|--------|
| Année | TVA | IPP | PIB | INDEX | Hyp.1 | Evol.IPP en % | Hyp.2 |
| 1990 | 131.8 | | 1.031 | 1.035 | | | |
| 1991 | 137.1 | | 1.016 | 1.033 | 140.71 | | |
| 1992 | 139.7 | 39.3 | 1.015 | 1.024 | 148.00 | | |
| 1993 | 142.0 | 44.3 | 0.985 | 1.026 | 154.34 | 12.7 | 157.47 |
| 1994 | 146.2 | 46.5 | 1.026 | 1.024 | 155.88 | 5.0 | 165.29 |
| 1995 | 148.2 | 48.5 | 1.023 | 1.015 | 163.08 | 4.3 | 172.40 |
| 1996 | 148.0 | 49.6 | 1.015 | 1.017 | 168.94 | 2.3 | 176.31 |
| 1997 | 153.3 | 52.6 | 1.020 | 1.013 | 174.39 | 6.0 | 186.98 |
| 1998 | 153.8 | 55.9 | 1.028 | 1.013 | 181.78 | 6.3 | 198.71 |
| 1999 | 157.5 | 58.2 | 1.026 | 1.014 | 189.30 | 4.1 | 206.88 |

1 = Année

2 = Evolution actuelle des recettes TVA

3 = Evolution des recettes IPP Communauté française

4 = Evolution du produit intérieur brut belge

5 = Index

6 = Hypothèse de travail où on reprendrait la base TVA x l'index x l'évolution du produit intérieur brut belge. On observe dans ce cas que la dotation TVA, évoluant comme nous l'avons décrit pour la période qui vient de s'écouler, serait passée de 140.7 milliards à 189.3 milliards.

7 = Evolution des recettes IPP exprimée en %. Rappelons que ces éléments intègrent l'index.

8 = Hypothèse de ce que donnerait la croissance des recettes TVA si elles avaient évolué à la même vitesse que l'IPP Communauté française. Nous observons dans ce cas que la croissance évolue beaucoup plus rapidement puisqu'en 1999 nous obtiendrons des recettes Communauté française de 206.88 milliards au lieu de 157.47 milliards avec une croissance exclusivement index et un montant de 189.30 milliards si la croissance avait été liée à l'indice des prix + au produit intérieur brut.

On observe dès lors que le budget de la Communauté française aurait évidemment cru de manière infiniment plus rapide si l'on avait appliqué la liaison à la croissance économique. C'est ainsi qu'on constate qu'en 1999, si on avait lié le budget de la Communauté française à la croissance économique, la part TVA des recettes aurait été de 189.3 milliards au lieu de 157.5 milliards. Et si on avait fait progresser la totalité du budget de la Communauté française au même rythme que la croissance de l'impôt des personnes physiques, la Communauté aurait disposé de 206.8 milliards. Il apparaît donc clairement à travers ces chiffres que la situation de la Communauté française ne pouvait subsister plus longtemps, à moins d'arriver à une paupérisation totale et une implosion de la Communauté.

les scénarios de 1999

Le Gouvernement de la Communauté française avait, à l'époque, publié un plan pluriannuel d'évolution du budget de la Communauté française (*Tableaux 2 et 3* ci-après). Ces projections, qui s'avèrent avec le recul d'un optimisme surprenant, prévoyaient que, sans le moindre investissement complémentaire, un solde à financer resterait de manière constante supérieur à 4 milliards par an. Les faits ont démontré qu'en réalité ce déficit est largement supérieur, puisqu'aujourd'hui on estime généralement que si le refinancement n'était pas apparu, le déficit réel pour l'année 2001 aurait dépassé les 7 milliards et aurait pu atteindre 10 milliards en 2002, ce qui évidemment aurait entraîné une nouvelle implosion du système. Néanmoins, durant cette période, certains continuaient encore à entretenir le mythe qu'il ne fallait pas présenter les francophones comme demandeurs sous peine de voir les flamands nous imposer leur *diktat*.

Tableau 2. Communauté française – projection pluriannuelle – recettes

| | 1999 | 99 ajusté | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| TVA | 155 628.1 | 154 749.0 | 156 373.9 | 161 080.6 | 164 302.2 | 167 588.2 | 170 940.0 | 174 358.8 | 177 846.0 |
| IPP | 58 477.9 | 58 478.1 | 59 929.3 | 62 844.5 | 65 383.4 | 68 024.9 | 70 773.1 | 73 632.4 | 75 607.1 |
| RRTV | 10 563.2 | 10 682.8 | 10 811.1 | 11 127.3 | 11 349.9 | 11 576.8 | 11 808.4 | 12 044.6 | 12 285.4 |
| • à politique constante | 10 053.2 | 10 182.8 | 10 711.1 | 11 027.3 | 11 349.9 | 11 576.8 | 11 808.4 | 12 044.6 | 12 285.4 |
| • et meilleure perception | 500.0 | 500.0 | 100.0 | 100.0 | | | | | |
| non-exécution | 1 500.0 | 968.4 | 1 250.0 | 1 250.0 | 1 250.0 | 1 250.0 | 1 250.0 | 1 250.0 | 1 250.0 |
| année antérieure | 4 121.2 | 4 006.9 | 3 840.4 | 3 917.2 | 3 995.6 | 4 075.5 | 4 157.0 | 4 240.1 | 4 324.9 |
| diverses | | | | | | | | | |
| règlement | | | | | | | | | |
| arriérés *dénatalité* | | 830.5 | 1 708.9 | | | | | | |
| fonds | | | | | | | | | |
| d'égalisation | 1 857.3 | 1 857.3 | 29.9 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| correction | | | | | | | | | |
| conjonctur. *dotation* | | 162.6 | 0.0 | 0.0 | | | | | |
| correction | | | | | | | | | |
| conjonctur. "LSF" | -851.9 | -749.8 | -342.8 | 2 023.2 | | | | | |
| Recettes totales | 231 295.8 | 230 985.8 | 233 600.6 | 242 242.8 | 246 281.0 | 252 515.5 | 259 928.5 | 265 525.9 | 272 313.5 |
| Solde à financer | 5 700.0 | 5 670.1 | 8 052.3 | 4 785.6 | 5 303.3 | 4 992.3 | 4 950.8 | 4 777.6 | 4 099.3 |
| Utilisation de la | | | | | | | | | |
| capacité d'emprunt | 5 700.0 | 5 700.0 | 4 600.0 | 3 200.0 | 3 400.0 | 3 400.0 | 2 900.0 | 2 900.0 | 2 900.0 |
| Solde à couvrir | 0.0 | 29.9 | -3 452.3 | -1 585.6 | -1 903.3 | -1 592.3 | -2 050.8 | -1 877.6 | -1 199.3 |
| Supplément TVA via | | | | | | | | | |
| fonds d'égalisation* | 2 500.0 | 2 500.0 | 2 500.0 | 2 500.0 | 2 500.0 | 2 500.0 | 2 500.0 | 2 500.0 | 2 500.0 |
| Marge disponible | 2 529.9 | -952.3 | 914.4 | 596.7 | 449.2 | 907.7 | 622.4 | 1 300.7 | |

Les organisations syndicales de leur côté avaient réussi, pour la première fois depuis longtemps, à renouer des contacts entre les Centrales francophones et néerlandophones en vue de tenter quelques initiatives communes. Ce qui devait notamment déboucher sur une conférence de presse et une manifestation où il apparaissait que les deux Communautés étaient en fait demanderesses.

Du côté du politique, certains ministres prenaient des initiatives qui leur valaient parfois quelques déboires au sein de leur parti. Ainsi, successivement Pierre Hazette et Jean-Marc Nollet s'exprimaient-ils en faveur d'un refinancement. Le premier fut d'ailleurs à cet égard sévèrement tancé par son président ainsi que par le Président de l'Exécutif de la Communauté française qui se lança à l'occasion dans un long monologue sur le sens politique.

Les choses cependant commençaient à bouger et sous la pression d'un camp des révisionnistes de plus en plus important, le débat sur le refinancement des Communautés démarrait. Le résultat fut, comme souvent en Belgique, un système un peu hybride où l'on commençait, pendant une période allant jusqu'à 2006, par donner une augmentation forfaitaire aux Communautés avec quelques grains de liaison TVA, un soupçon de liaison à la croissance de l'impôt des personnes physiques en Communauté française et *in fine* un coefficient d'adaptation né du transfert d'une part du budget belge vers l'Europe. Il en résultait donc un système qui, sans être totalement satisfaisant, représentait quand même un réel espoir sur le refinancement futur des Communautés.

On peut synthétiser les différentes hypothèses dans les tableaux suivants avec, évidemment, des projections dès lors qu'il est impossible d'estimer aussi longtemps à l'avance quels seront les éléments de croissance économique. Dans des simulations que nous avons réalisées, nous avons envoyé successivement l'hypothèse d'une croissance moyenne à 2 % et une croissance à 2.5 % avec un impôt des personnes physiques en Communauté française qui représenterait 36 % de la totalité de l'impôt belge et un coefficient d'adaptation à 0.92 en raison des transferts européens.

Vraisemblablement l'hypothèse de la croissance à 2 % est-elle la plus plausible sur une période aussi longue puisqu'on observe que c'est assez proche de ce qu'a été la croissance économique de 1945 à 2000**.

** Ndlr : Dans son article des CM consacré aux accords de 2001, Davidson a retenu un ensemble plus complet d'hypothèses, différentes – par ex. 2.28 % pour la croissance sur base des douze dernières années – et plus détaillées quant aux tendances observées pour l'évolution régionalisée de l'IPP (CM n°219 – annexe pp. 147-156). D'où il ressort que les «*apothicaires fous*» jouent avec des milliards.

Tableau 3. Communauté française – Plan pluriannuel

| | 1999 | 99 ajusté | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|-------------------|---------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <i>pers. ens.</i> | | | | | | | | | | | | | |
| fondamental | 39279,2 | 39279,2 | 40394,0 | 41317,2 | 42196,0 | 43121,1 | 44255,5 | 45418,9 | 49142,5 | 50421,6 | 51747,0 | 53107,3 | 54503,3 |
| provision index | 587,1 | 391,4 | 198,4 | 203,0 | 207,6 | 212,0 | 216,7 | 222,4 | 228,2 | 246,9 | 253,3 | 260,0 | 266,8 |
| <i>pers. ens.</i> | | | | | | | | | | | | | |
| secondaire | 65894,7 | 65894,7 | 67733,9 | 69276,1 | 70694,7 | 72108,8 | 73767,9 | 75464,1 | 77199,3 | 78974,4 | 80790,4 | 82646,0 | 84548,4 |
| provision index | 955,1 | 636,7 | 332,7 | 340,3 | 348,1 | 355,2 | 362,3 | 370,7 | 379,2 | 387,9 | 396,8 | 405,9 | 415,3 |
| <i>pers. ens.</i> | | | | | | | | | | | | | |
| spécial | 9889,1 | 9889,1 | 10184,9 | 10433,3 | 10653,6 | 10880,5 | 11137,4 | 11400,2 | 11669,2 | 11944,6 | 12226,4 | 12514,9 | 12810,3 |
| provision index | 147,5 | 98,3 | 49,9 | 51,2 | 52,4 | 53,5 | 54,7 | 56,0 | 57,3 | 58,6 | 60,0 | 61,4 | 62,9 |
| <i>pers. ens.</i> | | | | | | | | | | | | | |
| prom. sociale | 4178,8 | 4178,8 | 4326,1 | 4459,1 | 4598,9 | 4750,5 | 4927,4 | 5110,8 | 5301,0 | 5498,3 | 5703,0 | 5915,2 | 6135,4 |
| provision index | 62,1 | 21,1 | 21,7 | 22,4 | 22,4 | 23,1 | 23,9 | 24,8 | 25,7 | 26,6 | 27,6 | 28,7 | 29,7 |
| <i>pers. ens.</i> | | | | | | | | | | | | | |
| autre | 6590,8 | 6590,8 | 6777,6 | 6931,9 | 7082,6 | 7232,9 | 7416,5 | 7604,6 | 7797,4 | 7995,2 | 8198,0 | 8405,9 | 8619,1 |
| provision index | 98,4 | 65,6 | 33,3 | 34,1 | 34,8 | 35,6 | 36,3 | 37,3 | 38,2 | 39,2 | 40,2 | 41,2 | 42,2 |
| <i>pers.</i> | | | | | | | | | | | | | |
| administratif | 4247,3 | 4247,3 | 4417,0 | 4592,3 | 4726,2 | 4919,6 | 5097,5 | 5224,6 | 5355,2 | 5489,1 | 5626,3 | 5767,0 | 5911,2 |
| provision index | 63,7 | 42,5 | 21,4 | 22,2 | 23,1 | 23,7 | 24,7 | 25,6 | 26,3 | 26,9 | 27,6 | 28,3 | 29,0 |
| dotaions | | | | | | | | | | | | | |
| Hautes Ecoles | 10505,1 | 10595,9 | 10701,8 | 10915,9 | 11134,2 | 11356,9 | 11584,0 | 11815,7 | 12052,0 | 12293,0 | 12538,9 | 12789,7 | 13045,5 |

Tableau 3^{bis}. Communauté française – Plan pluriannuel (suite)

| | 1999 | 99 ajusté | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2010 |
|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------|
| Université | 16878,6 | 16830,0 | 17226,6 | 17631,1 | 18043,8 | 18464,6 | 18893,9 | 19331,8 | 19778,4 | 20234,0 | 20698,7 | 21172,7 | 21656,1 | |
| fin de carrière | -1012,6 | -1012,6 | -1239,6 | -1752,6 | -2547,6 | -2570,6 | -2715,6 | -2860,6 | -3005,6 | -3150,6 | -3295,6 | -3440,6 | -3585,6 | |
| autres | 54185,0 | 53971,3 | 55050,7 | 55743,7 | 56858,6 | 57895,7 | 59155,7 | 60338,8 | 61545,5 | 62776,4 | 64648,0 | 66144,9 | 67467,8 | |
| loyers aux SPABS | 547,8 | 547,8 | 558,8 | 570,0 | 581,4 | 593,0 | 604,8 | 616,9 | 629,3 | 641,9 | 654,7 | 667,8 | 681,1 | |
| cotisation pension | 337,4 | 337,4 | 340,0 | 340,0 | 340,0 | 340,0 | 340,0 | 340,0 | 340,0 | 340,0 | 340,0 | 340,0 | 340,0 | |
| Dotations aux Régions | 16307,4 | 16288,2 | 18342,1 | 19110,5 | 19151,2 | 19446,2 | 19747,2 | 20054,1 | 20367,2 | 20686,5 | 21012,3 | 21344,5 | 21683,4 | |
| Réestimation maladie | -200,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | |
| Charges dettes | 5261,4 | 5180,3 | 5245,3 | 5475,3 | 5635,3 | 5805,3 | 5975,3 | 6120,3 | 6265,3 | 6410,3 | 6555,3 | 6700,3 | 6845,3 | |
| Dépenses nouvelles | -234,0 | 136,0 | 502,6 | 869,1 | 1295,3 | 1899,1 | 2503,1 | 3107,1 | 3731,9 | 4333,8 | 4935,7 | 5537,7 | 6139,7 | |
| • alignement barèmes inst. | 79,0 | 79,0 | 381,0 | 646,0 | 971,0 | 1473,0 | 1975,0 | 2477,0 | | | | | | |
| • frais de fonctionnement | | | 100,0 | 200,0 | 300,0 | 400,0 | 500,0 | 600,0 | 700,0 | 800,0 | | | | |
| • économies endogènes | -13,0 | -13,0 | -50,0 | -50,0 | -50,0 | -50,0 | -50,0 | -50,0 | -50,0 | -50,0 | -50,0 | -50,0 | -50,0 | |
| • contribution au FESC | | | 71,6 | 73,1 | 74,3 | 76,1 | 78,1 | 80,1 | 81,9 | 83,8 | 85,7 | 87,7 | 89,7 | |
| Preciputs/récupéments | 425,9 | 425,9 | 434,4 | 443,1 | 452,0 | 461,0 | 470,2 | 479,5 | 489,2 | 499,0 | 509,0 | 519,2 | 529,6 | |
| Dépenses totales | 236895,8 | 236655,9 | 241652,9 | 247028,4 | 251584,4 | 257507,8 | 263879,3 | 270303,4 | 276412,7 | 282673,7 | 288993,5 | 295459,9 | 302076,4 | |

Tableau 4. Simulation CSC 2001 : Croissance 2 % + IPP 36 % + coefficient adaptation 0.92

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--------|---------|-----|------|-----------|-----------|-------------|---------------|------------|-----------|---------|--------|
| Années | Forfait | TVA | IPP | Compl TVA | Compl IPP | Compl total | Base actuelle | Base Nette | Adapt PIB | Evol CF | Comp |
| 2002 | 8 | 5.2 | 2.8 | 2.232 | 1.008 | 3.240 | 160 | 163.240 | 1 | 163.240 | 3.240 |
| 2003 | 14 | 8.4 | 5.6 | 3.605 | 2.016 | 5.621 | 160 | 165.621 | 1 | 165.621 | 5.621 |
| 2004 | 20 | 11 | 9 | 4.721 | 3.240 | 7.961 | 160 | 167.961 | 1 | 167.961 | 7.961 |
| 2005 | 35 | 18 | 17.5 | 7.511 | 6.300 | 13.811 | 160 | 173.811 | 1 | 173.811 | 13.811 |
| 2006 | 40 | 18 | 22 | 7.726 | 7.920 | 15.646 | 160 | 175.646 | 1 | 175.646 | 15.646 |
| 2007 | 41 | 16 | 24.6 | 7.039 | 8.856 | 15.895 | 160 | 175.895 | 1.184 | 179.131 | 19.131 |
| 2008 | 42 | 15 | 27.3 | 6.309 | 9.828 | 16.137 | 160 | 176.137 | 1.037 | 182.619 | 22.619 |
| 2009 | 43 | 13 | 30.1 | 5.537 | 10.836 | 16.373 | 160 | 176.373 | 1.055 | 186.108 | 26.108 |
| 2010 | 44 | 8.8 | 35.2 | 3.777 | 12.672 | 16.449 | 160 | 176.449 | 1.074 | 189.436 | 29.436 |
| 2011 | 45 | 4.5 | 40.5 | 1.931 | 14.580 | 16.511 | 160 | 176.511 | 1.092 | 192.750 | 32.750 |
| 2012 | 45 | 0 | 45 | 0.000 | 16.200 | 16.200 | 160 | 176.200 | 1.110 | 195.652 | 35.652 |
| 2013 | 45 | 0 | 45 | 0.000 | 16.200 | 16.200 | 160 | 176.200 | 1.129 | 198.895 | 38.895 |
| 2014 | 45 | 0 | 45 | 0.000 | 16.200 | 16.200 | 160 | 176.200 | 1.147 | 202.137 | 42.137 |
| 2015 | 45 | 0 | 45 | 0.000 | 16.200 | 16.200 | 160 | 176.200 | 1.166 | 205.379 | 45.379 |

Tableau 5. Simulation CSC 2001 : Croissance 2.5 %+ IPP 36% +coefficient 0.92

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--------|---------|------|------|-----------|-----------|-------------|---------------|------------|-----------|---------|--------|
| Années | Forfait | TVA | IPP | Compl TVA | Compl IPP | Compl total | Base actuelle | Base Nette | Adapt PIB | Evol CF | Compl |
| 2002 | 8 | 5.2 | 2.8 | 2.232 | 1.008 | 3.240 | 160 | 163.240 | 1 | 163.240 | 3.240 |
| 2003 | 14 | 8.4 | 5.6 | 3.605 | 2.016 | 5.621 | 160 | 165.621 | 1 | 165.621 | 5.621 |
| 2004 | 20 | 11.0 | 9 | 4.721 | 3.240 | 7.961 | 160 | 167.961 | 1 | 167.961 | 7.961 |
| 2005 | 35 | 18.0 | 17.5 | 7.511 | 6.300 | 13.811 | 160 | 173.811 | 1 | 173.811 | 13.811 |
| 2006 | 40 | 18.0 | 22 | 7.726 | 7.920 | 15.646 | 160 | 175.646 | 1 | 175.646 | 15.646 |
| 2007 | 41 | 16.0 | 24.6 | 7.039 | 8.856 | 15.895 | 160 | 175.895 | 1.023 | 179.940 | 19.940 |
| 2008 | 42 | 15.0 | 27.3 | 6.309 | 9.828 | 16.137 | 160 | 176.137 | 1.046 | 184.240 | 24.240 |
| 2009 | 43 | 13.0 | 30.1 | 5.537 | 10.836 | 16.373 | 160 | 176.373 | 1.069 | 188.542 | 28.542 |
| 2010 | 44 | 8.8 | 35.2 | 3.777 | 12.672 | 16.449 | 160 | 176.449 | 1.092 | 192.662 | 32.662 |
| 2011 | 45 | 4.5 | 40.5 | 1.931 | 14.560 | 16.511 | 160 | 176.511 | 1.115 | 196.810 | 36.810 |
| 2012 | 45 | 0.0 | 45.0 | 0.000 | 16.200 | 16.200 | 160 | 176.200 | 1.138 | 200.516 | 40.516 |
| 2013 | 45 | 0.0 | 45.0 | 0.000 | 16.200 | 16.200 | 160 | 176.200 | 1.161 | 204.568 | 44.568 |
| 2014 | 45 | 0.0 | 45.0 | 0.000 | 16.200 | 16.200 | 160 | 176.200 | 1.184 | 208.621 | 48.621 |
| 2015 | 45 | 0.0 | 45.0 | 0.000 | 16.200 | 16.200 | 160 | 176.200 | 1.207 | 212.673 | 52.673 |

Une fois ces simulations faites et le principe politique acquis, il fallait évidemment obtenir une majorité des deux-tiers à la fois à la Chambre et au Sénat. C'est alors que commença la fameuse saga dite de la Saint-Boniface où il s'agissait de convaincre les partis politiques et essentiellement le PSC de rejoindre la majorité pour ce vote.

On assista donc à une situation assez surréaliste où pour la première fois, la CSC-Enseignement organisa une série d'actions à l'encontre d'un parti de l'opposition qui était proche, il y a quelques années encore, du mouvement syndical enseignant de la CSC.

L'ensemble de ces actions et des négociations politiques devait se traduire par un accord d'affectation d'un certain nombre de moyens. Le tableau officiel présenté par le Gouvernement lors des négociations est reproduit ci-contre (*Tableau 6*).

Tableau 6. Tableau officiel présenté par le Gouvernement

| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|----------|---------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| B Solde à couvrir ou marges disponibles avec refinancement et après désendettement | -3 527.9 | -383.3 | 1 688.6 | 9 194.7 | 11 796.7 | 17 100 | 20 130.0 | 23 624.0 | 31 100.0 |
| B' Aide intratranche | 1 200.0 | 1 200.0 | 1 200.0 | 1 200.0 | 1 100.0 | 1 000.0 | 800.0 | 400.0 | 0.0 |
| B'' Moyens disponibles (B+B') | -3 527.9 | 816.7 | 2 888.6 | 10 394.7 | 12 896.7 | 18 100 | 20 930.0 | 24 024.0 | 31 100.0 |
| C Fonds générations futures (20% de B'' de 2003 à 2007) et 25% ensuite | | 163.3 | 577.7 | 2 078.9 | 2 579.7 | 3 620.0 | 5 232.5 | 6 006.0 | 7 775.0 |
| D Marges disponibles après générations futures (B'' - C) | 653.3 | 2 310.9 | 8 315.7 | 10 319.0 | 10 319.0 | 14 480.0 | 15 697.5 | 18 018.0 | 23 325.0 |
| E Utilisation des marges pour l'enseignement (75% de D) | 490.0 | 1 733.2 | 6 236.8 | 7 739.2 | 7 739.2 | 10 860.0 | 11 773.1 | 13 513.5 | 17 493.8 |
| F Dont revalorisation salariale enseignants | 196.0 | 693.3 | 2 494.7 | 3 119.7 | 3 119.7 | 4 150.0 | 4 580.0 | 5 065.0 | 6 450.0 |
| G Solde intermédiaire (E - F) | 294.0 | 1 039.9 | 3 742.1 | 4 619.5 | 4 619.5 | 6 710.0 | 7 193.1 | 8 448.5 | 11 043.8 |
| H Enseignement obligatoire (75% de G) | 220.5 | 779.9 | 2 806.6 | 3 464.7 | 3 464.7 | 5 032.5 | 5 394.8 | 6 336.4 | 8 282.8 |
| I Dont rattrapage subvention de fonctionnement | 111.7 | 396.0 | 1 425.0 | 1 759.2 | 1 759.2 | 2 555.4 | 2 739.0 | 3 217.1 | 4 470.2 |
| I' Dont équivalent avantages sociaux pour la CF | 20.4 | 72.0 | 259.0 | 319.8 | 319.8 | 464.6 | 498.0 | 585.0 | 812.8 |
| J Dont bâtiments | 44.1 | 156.0 | 561.3 | 692.9 | 692.9 | 1 006.5 | 1 079.0 | 1 267.3 | 1 500.0 |
| K Dont politiques nouvelles à définir | 44.1 | 156.0 | 561.3 | 692.9 | 692.9 | 1 006.5 | 1 079.0 | 1 267.3 | 1 500.0 |
| M Enseignement non obligatoire (25% de G) | 73.5 | 260.0 | 935.5 | 1 154.9 | 1 154.9 | 1 677.5 | 1 796.3 | 2 112.1 | 2 760.9 |
| N Solde disponible pour autres politiques (25% de D) | 163.3 | 577.7 | 2 078.9 | 2 579.7 | 2 579.7 | 3 620.0 | 3 924.4 | 4 504.5 | 5 831.3 |
| O Dont 1% des marges pour revalorisation salariale autre que ens. (1% de B'') | 8.2 | 28.9 | 103.9 | 129.0 | 129.0 | 181.0 | 209.3 | 240.2 | 311.0 |
| P Solde pour autres politiques hors revalorisation salariale (N - O) | 155.2 | 548.8 | 1 975.0 | 2 450.8 | 2 450.8 | 3 439.0 | 3 715.1 | 4 264.3 | 5 520.3 |
| Accord de la majorité | | | | | | | | | |
| | 7.4 | 26.3 | 94.5 | 116.7 | 116.7 | 169.5 | 181.7 | 213.4 | 296.5 |

Cours philosophiques dans l'officiel subventionné (Politiques nouvelles)

Ce tableau se caractérise par trois grands éléments :

- 1) une répartition des moyens nouveaux entre le secteur enseignement et les autres secteurs selon la clef 75/25 ;
- 2) une répartition entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement non obligatoire ;
- 3) une affectation des budgets en matière de frais de fonctionnement des bâtiments scolaires avec une part, convenons-en, assez congrue pour les nouvelles politiques de l'enseignement et le salarial.

Cependant, observons également qu'à la ligne(c) un fonds des générations futures prévoit une somme dont l'impact n'est pas négligeable : c'est vraisemblablement autour de cette colonne que se circonscrit pour les prochaines années la lutte pour les affectations des moyens budgétaires.

Selon ce tableau émanant du Gouvernement, 31.1 milliards seront disponibles en 2010 pour l'ensemble de la Communauté française. Les espaces actuels de négociation sont donc essentiellement le fonds des générations futures à hauteur de 7.7 milliards, les montants disponibles pour les politiques nouvelles, 1.5 milliard. Ce sont donc 9.2 milliards qui peuvent être consacrés à des affectations budgétaires au-delà de l'augmentation salariale de 1 % prévue par ailleurs.

La question cruciale est donc de savoir si ces simulations sont fiables et, si les sommes sont effectivement disponibles, comment ces moyens seront affectés.

vers un nouveau modèle de négociation sociale en communauté française

Pendant le temps où se déroulaient ces négociations, un phénomène qui n'est pas apparu immédiatement aux yeux de l'opinion publique se passait au «Comité A». Ce Comité A est le lieu de négociation syndicale qui rassemble l'ensemble des acteurs Services publics belges, le Gouvernement fédéral ainsi que les différents niveaux de pouvoir.

Lors de ces dernières négociations de Comité A et sous la pression du Gouvernement flamand qui autrement bloquait l'ensemble des négociations, il fut décidé que le Comité A ne négocierait plus à l'avenir les dispositions salariales en faveur des fonctionnaires. Il y a manifestement là un problème complémentaire qui est venu s'ajouter : le lieu de négociation naturel des salaires a disparu.

Ce vide, il s'agira de le combler, particulièrement en Communauté française. D'où la réflexion sur un nouveau mode de négociation qui est aujourd'hui avancée par la CSC-Enseignement. Ce nouveau mode de négociation serait fondé sur un modèle assez proche de la négociation interprofessionnelle, et se caractériserait donc par trois phases.

- Phase 1 : obligation d'une négociation sur les masses salariales tous les deux ans.
- Phase 2 : négociation de la masse globale disponible tenant compte notamment d'éléments de comparaison par rapport à des paramètres extérieurs tels que les salaires du privé, les salaires des enseignants en Europe, le salaire des enseignants en Communauté flamande.

Ces premières phases de négociation devraient déterminer une masse qui serait alors à répartir.

- Phase 3 : négociation sur la répartition des masses des sommes dégagées lors de la phase 1 de négociation et qui devraient être affectées entre salaire, encadrement ou autres objectifs à déterminer au sein des Comités de négociation IX et C2.

C'est dans ce contexte que devrait se concevoir la négociation de l'affectation des 9.2 milliards que nous évoquons préalablement mais également que pourrait se constituer un rapport de force visant à suivre l'évolution institutionnelle de cet Etat et à permettre pour le futur que des budgets suffisants soient affectés à notre système éducatif.

des pistes pour le futur

En ce qui concerne la CSC-Enseignement, quatre pistes nous paraissent fondamentales pour le futur.

L'augmentation des **moyens de fonctionnement** et des dotations doit permettre aux écoles de fonctionner avec des moyens nouveaux au service de la pédagogie, mais il est clair que ces moyens ne peuvent être assurés aveuglément aux pouvoirs organisateurs. L'objectif de permettre l'actualisation des méthodes et de pallier l'indigence de nos outils de travail ne signifie pas que seuls les pouvoirs organisateurs doivent pouvoir déterminer l'affectation des moyens. Nous revendiquons que la parole soit donnée aux enseignants quant à la négociation locale de leurs conditions de travail. Il leur appartient, nous semble-t-il, de s'exprimer sur l'utilisation de ces moyens nouveaux. Trop souvent à l'heure actuelle, les pouvoirs organisateurs freinent cette prise de responsabilité des acteurs.

En matière de **bâtiments scolaires**, faire travailler les élèves et travailler nous-mêmes dans des locaux décents, nous paraît une revendication minimale. Se pose là tout le problème de l'infrastructure et du patrimoine de l'enseignement libre. Il serait indécent que des moyens publics soient affectés à un patrimoine dont l'affectation, dont l'objet social de services d'enseignement ne serait pas garanti. Nous estimons qu'il y aura lieu pour le futur de subordonner l'octroi d'un certain nombre d'aides au fait que les bâtiments scolaires du libre entrent dans des SPBS (sociétés publiques de bâtiments scolaires), ce qui garantira l'affectation de l'argent public à un objectif éducatif.

Il faut envisager des **augmentations salariales**. Les dix années qui viennent de s'écouler ont été neutralisées sur le plan salarial pour la plupart des enseignants, exception faite pour les enseignants du fondamental et de quelques catégories du secondaire qui opèrent un rattrapage par rapport à l'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur. Il est évident que la pénurie, qui se dessine aujourd'hui dans certains secteurs de l'enseignement, est immédiatement tributaire de cette stagnation salariale. Si on veut rendre la fonction attractive, il faudra incontestablement que ce problème des salaires soit également abordé.

Il faut enfin négocier l'amélioration des **conditions de travail**. Elle est nécessairement coûteuse puisqu'elle suppose l'amélioration des normes d'encadrement et l'affectation de moyens supplémentaires. Le débat sur les priorités et le calendrier de ces affectations ne peut tarder ; il doit s'entamer dès cette année scolaire. Ces améliorations des conditions de travail ne sont pas exclusivement liées à l'encadrement. Des dispositions statutaires nouvelles, l'amélioration de la gestion des horaires, la qualité de travail sur le plan pédagogique doivent également permettre d'amener l'enseignant à reconstruire d'urgence son bonheur d'enseigner.

une analyse laïque des accords de la saint-boniface

patrick hullebroeck*

rétroactes

Le 24 janvier 2001, le gouvernement fédéral parvenait à un important accord dit du Berlaumont ou de la Saint-Polycarpe. Il impliquait l'autonomie fiscale (possibilité des centimes additionnels ou soustractifs pour les régions), la régionalisation de certains impôts (droits d'enregistrement, redevance radio-télévision, fiscalité des véhicules et certains aspects de l'immobilier), la régionalisation de la loi communale (les conditions du vote pourraient différer désormais d'une région à l'autre) et le refinancement de la Communauté française. L'accord conclu, il restait au gouvernement à trouver une majorité suffisante au Parlement pour voter le texte. Si la chose était relativement acquise du côté francophone malgré les turbulences du FDF au sein de la majorité, il apparut rapidement, on s'en souvient, qu'il n'en serait pas de même au sein de la Communauté flamande. La *VU*, ce petit parti nationaliste en plein processus d'implosion, n'allait pas parvenir à un accord interne pour soutenir le projet du gouvernement (30 janvier 2001), et les accords du Lombard en Région bruxelloise (accords du 29 avril 2001 sur la représentation flamande minimale garantie à Bruxelles au niveau communal et régional et le mécanisme de vote «anti-*Vlaams Blok*») n'y feront rien. La voie barrée du côté flamand restait la possibilité de trouver des voix supplémentaires côté francophone, où les partis et l'opinion pouvaient être motivés par les

* Administrateur-délégué de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente.

perspectives de refinancement de la Communauté française. Quand il apparut que le vote était compromis par les péripéties internes de la VU, les regards se tournèrent vers le seul parti francophone alors dans l'opposition : le PSC. Celui-ci devait vendre chèrement ses voix. Invoquant son refus de régionaliser la loi communale, le PSC se préparait en réalité à une autre négociation : arracher un maximum d'avantages pour l'enseignement confessionnel en orientant dans un sens défini l'utilisation future des moyens supplémentaires annoncés pour la Communauté française. La Fédération des Instituteurs Chrétiens (FIC) de son côté ne fut pas en reste. D'abord en dramatisant le débat, menace de grève des enseignants à l'appui, selon une technique chère à M. Régis Dohogne, lequel se plut à dresser un tableau sinistre de l'avenir de la Communauté française, si l'accord du Lambermont n'était pas voté : *«En 2002, la Communauté française aura une impasse de 9.2 milliards et sa capacité d'emprunt est réduite à 2.5 milliards parce qu'il y a des normes en matière d'emprunt. Autrement dit, il manquera en 2002, 7 milliards pour finir l'année. C'est là que je dis qu'il n'est pas certain qu'on pourra payer les enseignants toute l'année. Mais ce n'est pas tout. On retrouve à peu près les mêmes chiffres en 2003 et en 2004 (...)»*¹. Fallait-il en conclure que le Secrétaire général de la FIC allait pousser le PSC à voter les accords ? Ce serait faire preuve d'une grande naïveté. A la question du journaliste Jean-Pierre Jacquemin, de savoir s'il faut conclure de cette description pessimiste, que le PSC doit voter les accords, Régis Dohogne répond subtilement : *«Je ne dirais pas que le PSC vote ces accords. Je dis que les francophones se mettent d'accord entre eux pour faire prévaloir l'intérêt général sur les rancœurs particulières»*. La nuance est de taille car dans cette logique il ne reste plus au PSC qu'à présenter ses conditions. Mais les revendications du PSC sont-elles identiques à celles de la FIC ? Dans la suite de l'interview, M. Régis Dohogne pose quatre revendications financières : les salaires, les bâtiments, les frais de fonctionnement, l'encadrement. On verra plus loin si le leader syndicaliste a été entendu.

la réaction de la ligue de l'enseignement

Dans l'ambiance politique survoltée et catastrophiste qui régnait alors, la Ligue a fait entendre sa voix par le biais de la presse et de différents contacts politiques. Notre association se trouve alors comme beaucoup d'autres acteurs, devant un dilemme, coincée qu'elle est entre l'importance du refinancement de la Communauté française pour l'enseignement et le risque majeur de voir le PSC raffler la mise au profit de l'enseignement libre et au détriment de l'enseignement officiel.

1. RTBF, *l'invité de Matin Première*, le 16/05/2001.

Le 17 mai, sentant l'étau se resserrer, notre association intervient pour essayer de faire retomber la pression en rappelant chacun à ses responsabilités. Dans ce communiqué, la Ligue de l'Enseignement rappelle ses inquiétudes pour le refinancement de la Communauté française et demande au gouvernement d'agir au mieux des intérêts du pays. La Ligue indique que c'est au gouvernement fédéral qu'il revient de dégager des solutions et que la recherche d'une majorité fédérale doit s'effectuer à ce niveau et pas au sein de la Communauté française. «*La Ligue s'oppose à des tractations avec le PSC qui reviendraient à faire de l'enseignement, en général, une monnaie d'échange, et des enfants comme des enseignants de l'enseignement officiel, les dindons d'une mauvaise farce*»². Quelques jours plus tard, la Ligue s'associe à la coordination du Centre d'étude et de défense de l'enseignement public (Cedep) qui relaie les prises de position de ses membres et exprime son refus de voir les voix du PSC échangées «*contre le financement public des bâtiments qui relèvent de la propriété privée et/ou d'augmenter les subventions de fonctionnement des écoles confessionnelles*» (le 25/05/2001). Le 1^{er} juin, à l'initiative de la CGSP-enseignement, les membres du Cedep s'associent à un nouveau communiqué diffusé par le syndicat socialiste. Le texte rappelle fort opportunément qu'il faut distinguer le court et le long terme et ne pas engager de décision sur l'utilisation à long terme de moyens financiers que l'on n'a pas encore pour obtenir à court terme une décision qui en est la condition : «*Chaque chose en son temps : le refinancement structurel à long terme proposé par le gouvernement fédéral doit d'abord être assuré, et complété pour le court terme, avant de débattre sur les détails de son utilisation qui ne peut en aucun cas être une nouvelle occasion d'accorder des avantages supplémentaires à l'enseignement confessionnel*». Quelques jours plus tôt en effet, le Sénat avait voté le volet «régionalisation» de la St Polycarpe (le 31 mai 2001). Mais il fallait encore trouver une majorité pour voter à la Chambre le volet «refinancement des Communautés».

Quelques jours plus tard, le 5 juin 2001, les accords avec le PSC prenaient la forme d'une proposition de décret «*visant à améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire*» présenté au Parlement de la Communauté française par M. Jean-Paul Wahl (Président du groupe PRL-FDF-MCC), Mme Anne-Marie Corbisier (Présidente du groupe PSC), M. Christian Dupont (Président du groupe PS) et M. Marcel Cheron (Président du groupe Ecolo). Le 6 juin, le volet «refinancement» est voté à la Chambre. Le 13 juin, c'est au tour

2. Communiqué de presse du 17/05/2001, cité dans le n°35 d'*Eduquer*, p.4

du nouveau décret sur les travaux d'urgence des bâtiments scolaires de franchir le cap.

une proposition de décret contestable

La signature de la proposition de décret du 5 juin par les chefs de groupe des quatre familles politiques représentées au Parlement de la Communauté française montre l'importance de l'accord. Il implique un large consensus. Conclu dans le but d'améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire «*en profitant des perspectives d'amélioration de la situation financière de la Communauté française*», il fait écho au *Pacte scolaire* qui avait été signé de façon tout aussi consensuelle en 1959 «*dans le but de contribuer à l'accroissement du bien-être culturel et matériel du pays, en lui apportant une extension de l'instruction et la paix scolaire*». Certes le projet de décret du 5 juin est loin d'avoir la portée symbolique du *Pacte scolaire* (il s'apparente davantage à un travail de boutiquier), mais il s'inscrit dans l'évolution rendue possible par la Loi de 1959 et dont la modification de l'article 24 de la Constitution en 1989 n'aura elle-même été qu'une étape.

Parti en 1959 de la volonté catholique d'obtenir le maximum du système de la «liberté subsidiée», on en arrive à une quasi égalité de moyens entre les formes publiques et privées d'enseignement, les secondes ressemblant de plus en plus aux premières en tant que service public fonctionnel, les premières ne se distinguant pas toujours bien des secondes quand elles conservent un caractère confessionnel comme la loi l'autorise toujours.

Le premier chapitre du projet de décret (articles 1 à 4) modifie sur plusieurs points la loi du 29 mai 1959.

L'article 1^{er} modifie l'article 3 de la loi du 29/05/59. Il fixe le mécanisme de calcul de la dotation annuelle des «*services à gestion séparée de l'enseignement de la Communauté française*» destinée à couvrir les frais de fonctionnement, d'équipement et de distribution gratuite des manuels et des fournitures scolaires destinés aux élèves de l'enseignement obligatoire. La dotation distingue une partie fixe (calculée en fonction du nombre d'élèves) et une partie mobile (qui est fonction des besoins notamment en énergie et en équipement). Sur base d'une dotation forfaitaire par élève, 75 % du résultat obtenu constitue la dotation forfaitaire donnée à l'établissement. Le solde est réparti entre l'ensemble des établissements accueillant des élèves de la catégorie concernée en fonction des besoins spécifiques en énergie et en équipement.

L'article 1^{er} du décret du 5 juin 2001 prévoit en outre l'augmentation progressive des dotations de 2003 à 2010.

L'article 2 modifie l'article 32 du chapitre 5 de la loi du *Pacte scolaire* qui porte sur les subsides de fonctionnement de l'enseignement subventionné. Il stipule que le montant des subventions de fonctionnement par élève régulier est égal à 75 % des dotations forfaitaires décrites ci-dessus et oblige par zone les pouvoirs organisateurs (pour l'officiel subventionné) et les organes de représentation et de coordination (pour le libre subventionné) à constituer des réserves communes par l'affectation d'un pourcentage des subventions de fonctionnement. Celui-ci devra atteindre 10 % en 2007. L'utilisation des réserves sera consacrée au fonctionnement des établissements ainsi solidarisés. La répartition sera établie par le Gouvernement sur base des propositions des conseils généraux (chacun pour ce qui le concerne) selon des critères de taille et d'échelle de «différenciation positive».

Le montant annuel global alloué pour le subventionnement du fonctionnement connaît une augmentation progressive étalée jusqu'en 2010.

L'article 3 établit un mécanisme compensatoire pour les établissements de la Communauté française qui ne bénéficiaient pas des dispositions de l'article 33 du pacte sur les avantages sociaux et la tutelle sanitaire. Désormais, un montant forfaitaire annuel est fixé par élève pour les établissements de la Communauté française.

L'article 4 vient compléter par un article 37**bis** l'article 37 de la loi du 29 mai 1959. Celui-ci stipulait que le Roi détermine les modalités suivant lesquelles les écoles introduisent leur demande de subvention et les modalités du contrôle de l'utilisation des subventions.

Le nouvel article donne des précisions importantes.

Il impose aux pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre subventionné la tenue d'une comptabilité complète en partie double sous la forme d'un plan comptable minimum normalisé (une dérogation est prévue pour les écoles de moins de 180 élèves). L'article prévoit enfin les modalités du contrôle. Le texte comprend trois restrictions.

- a) Il mandate les organes de coordination pour établir un plan comptable minimum normalisé adapté au secteur de l'enseignement.
- b) Les comptes doivent être vérifiés par un commissaire nommé parmi les membres de l'Institut des réviseurs d'entreprise, mais seulement à partir du moment où les subventions annuelles de la Communauté française sont supérieures à 371 840 euros.

- c) Le gouvernement peut exercer un contrôle sur pièce et sur place des comptes annuels.

Le chapitre 2 du décret modifie certains articles du décret *Missions* (24/07/97) en ce qui concerne la perception des frais et l'obligation d'inscription.

- a) Les Conseils de participation se voient chargés de mener une réflexion globale sur les frais réclamés en cours d'année ; d'étudier et de proposer la mise en place d'un mécanisme de solidarité entre les élèves pour le paiement des frais (modification de l'article 68 du décret du 24/07/97). La liste des frais payants autorisés est limitée plus strictement mais sans pour autant mettre en place un mécanisme de contrôle et de sanction en cas de non respect de la règle.
- b) Le texte précise les modalités d'application par les pouvoirs organisateurs et leurs organes de coordination de l'obligation d'inscription. Comme par le passé, l'enseignement subventionné continue à échapper à l'intégralité de cette obligation de même qu'à celle de la réinscription d'un élève exclu : un tel pouvoir organisateur n'est pas tenu d'inscrire un élève majeur qui refuserait de signer le document reprenant le projet pédagogique et le règlement de l'établissement ou un élève majeur exclu d'une autre école, à la différence des écoles de la Communauté française. Par ailleurs, le décret complète l'article 90 du décret du 24/07/97 par la phrase suivante : «*L'organe de représentation et de coordination peut imposer à un des PO qu'il représente l'obligation d'inscrire un élève exclu d'un autre établissement*» ouvrant une possibilité qui n'est en rien une obligation contraignante.

Le chapitre 3 modifie le décret du 5 février 1990 en augmentant significativement les budgets de la Communauté française relatifs aux bâtiments scolaires des différents réseaux, engageant de 2003 à 2010 des sommes supplémentaires considérables à charge de la Communauté française. Le montant prévu pour le réseau libre est pour cette même période augmenté significativement.

Le chapitre 4 porte sur l'augmentation du financement du Fonds d'urgence pour travaux de première nécessité des bâtiments scolaires (qui a pris la forme du décret du 14/06/2001).

Que retenir de ces textes liés ?

- a) Outre le principe même du subventionnement direct des travaux en faveur des bâtiments de l'enseignement privé, on notera l'importance du budget concerné (1.2 milliards de francs répartis sur les exercices 2001 à 2004).
- b) Pour rappel, quatre priorités ont été établies. Les travaux concernant les problèmes de sécurité ou risquant d'occasionner des dégâts

majeurs, la mise en conformité par rapport aux réglementations relatives à l'asbeste, l'askarel et l'épuration des eaux, l'inadaptation des installations sanitaires ou de chauffage ainsi que la vétusté de l'isolation thermique, l'amélioration de l'accessibilité des bâtiments aux personnes à mobilité réduite.

- c) Remarquons encore sur le sujet la différence du pourcentage de subventionnement prévue entre les niveaux d'enseignement (primaire et secondaire). Si une distinction favorable aux établissements en discrimination positive est établie (+10 %), aucune différence n'est faite entre les enseignements public et privé, négligeant complètement la différence de nature (publique et privée) des patrimoines immobiliers.
- d) Seule garantie quant à l'usage à long terme du financement public, la nécessaire affectation du bâtiment ayant bénéficié d'une intervention financière à un usage scolaire pendant une durée de 30 ans. Si durant les 21 années qui suivent le subventionnement, l'affectation est modifiée, le pouvoir organisateur doit rembourser l'intégralité tandis que de la 22^{ème} à la 30^{ème} année, la somme se voit chaque année réduite de 10 %. La cession du bâtiment à un autre pouvoir organisateur pour un usage scolaire est, quant à elle, licite.
- e) Le décret installe une commission chargée de rendre des avis de conformité sur les dossiers de demande d'intervention, de vérifier si l'ordre des priorités est respecté et de juger de l'opportunité des travaux prévus, de veiller au respect des règles de répartition des moyens. Cette commission (appelée «cellule») prend ses décisions à la majorité des membres présents. Elle est composée d'un fonctionnaire de la Communauté française qui préside, d'un représentant de chaque organe de représentation et de coordination des réseaux, d'un représentant de l'enseignement organisé par la Communauté française qui ont voix délibérative (la cellule est complétée par deux observateurs du Gouvernement). Voici donc une commission qui, de par sa composition et son mode de délibération donne à l'enseignement privé voix au chapitre quand il s'agit de décider de l'affectation de finances publiques et lui donne droit de regard sur le patrimoine public.
- f) Les écoles libres qui souhaitent bénéficier du fonds d'urgence devront céder leurs bâtiments à une société patrimoniale sans but lucratif qui garantira que les bâtiments rénovés avec les financements de la Communauté française demeureront affectés à des missions d'enseignement.

l'épilogue commenté

La suite des événements s'écrit en quelques lignes. Le 27 juin, le PSC obtint un fonds spécial pour Bruxelles et le principe de la signature de la *Convention internationale sur la protection des minorités*. Le 29 juin, les

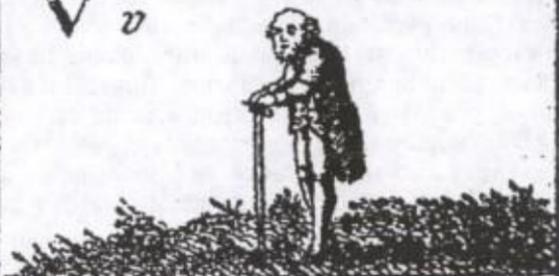
textes de loi issus de la Saint-Polycarpe furent votés de manière croisée à la Chambre et au Sénat. Au lendemain de ces votes, les organisations de défense de l'enseignement officiel organisèrent une conférence de presse pour protester contre le contenu de l'accord de la Saint-Boniface et demander aux parlementaires de ne pas voter le projet de décret. Celui-ci allait finalement leur être soumis le 4 juillet 2001 et voté au Parlement de la Communauté française, dans une parfaite discipline de partis de majorité.

Les accords de la Saint-Polycarpe et de la Saint-Boniface nous montrent comment des péripéties au niveau fédéral concernant le débat entre les Communautés peuvent aboutir à des effets pervers au sein de la Communauté française et à des dérives peu démocratiques, la minorité imposant ses diktats à la majorité. Sur le fond, la Ligue ne met pas l'accent dans la circonstance sur le fait, peut être choquant, que l'enseignement libre bénéficie une nouvelle fois d'une augmentation significative de ses moyens financiers. Si des ressources nouvelles permettent de financer mieux l'enseignement en général, on peut être d'accord que l'ensemble des écoles en bénéficient dans le but d'une augmentation globale de la qualité de l'enseignement et du bien-être des enfants. L'opposition de la Ligue de l'Enseignement est motivée davantage par d'autres aspects. Il n'est pas acceptable qu'un parti politique ayant occupé le pouvoir pendant des décennies et devenu depuis lors relativement marginal dans l'opposition, puisse imposer ses vues à la majorité et obtenir ce qu'il n'avait jamais obtenu jusque-là. Dans cette affaire, le PSC ne joue certes pas le beau rôle. Au lieu de permettre un vrai débat sur l'avenir de l'enseignement en Communauté française, dans le sens préconisé par la *Charte d'avenir pour la Communauté Wallonie-Bruxelles*, il renforce par son attitude les vieux clivages en essayant de satisfaire ses clientèles traditionnelles, et surtout, en poussant à l'engagement de budgets futurs, il prive la Communauté française des ressources financières qui auraient pu lui permettre à l'avenir de mener des politiques nouvelles. En ce sens l'attitude du PSC est fondamentalement rétrograde et il n'est pas certain que cela sera payant électoralement parlant. Enfin, la Ligue considère que tous les moyens financiers publics nouveaux accordés à l'enseignement catholique doivent faire l'objet en contrepartie de mesures pour soumettre de façon plus significative l'enseignement privé aux normes des services publics : contrôle financier effectif, transfert du patrimoine subsidié vers des formes de propriétés de gestion publique, obligation d'inscription, gratuité, déconfessionnalisation progressive, etc. en sont quelques exemples.

La revendication permanente de l'enseignement libre depuis une cinquantaine d'années, réclamant d'abord les subsides publics puis la

reconnaissance en tant que service public fonctionnel et l'égalité de traitement conduit inéluctablement l'enseignement privé au respect des formes d'organisation, de gestion des ressources humaines et du patrimoine, ainsi que des principes de fonctionnement qui caractérisent les services publics. Cette évolution s'effectue parallèlement à la déconfessionnalisation progressive de la Belgique francophone observée sur le plan sociologique. Le temps n'est pas loin où l'objectif d'évangélisation par l'éducation encore inscrit dans le projet éducatif de l'enseignement catholique semblera suranné à des enseignants et des parents plus soucieux de situer l'éducation en référence au patrimoine de valeurs que l'histoire laisse à l'Europe d'aujourd'hui, plutôt qu'à des dogmes d'un autre âge.

V *v* *vieillard*



X *x*
xénophon
historien
philosophe



Y *y* *yeux*



pour la régionalisation de l'enseignement

camille dieu*

• 1988-89 : communautarisation de l'enseignement que certains applaudissent, que d'autres dénoncent déjà vu l'insuffisance soupçonnée de son financement, que beaucoup n'appréhendent pas dans sa réalité. Après tout, on avait déjà deux ministres de l'enseignement – un néerlandophone et un francophone, et même un communautaire pur pour certaines matières comme l'artistique – depuis presque dix ans, et donc...

• 1990 : les enseignants sont dans la rue. Le Gouvernement francophone fraîchement élu vient de signer la *Convention collective intersectorielle* portant sur une révision généralisée des barèmes et s'aperçoit – ô horreur (feinte ?) – qu'il n'en a pas le premier franc, encore moins de quoi réaliser une convention collective sectorielle, propre à nous donc. De manifs en grèves à répétition, sans discontinuer, les enseignants forcent la porte de la négociation, en Front Commun obligé. Avec l'aide, il faut le rappeler, des Pouvoirs organisateurs catholiques qui poussaient déjà à des revendications en termes de fonctionnement, d'équipement, de formation continue, etc., jusqu'à arriver d'ailleurs à obtenir du Gouvernement un audit, que beaucoup ont oublié aujourd'hui. La CSC voulait cet audit, la CGSP n'en voulait pas, mais nous avons dû le « chiquer » dans le gros paquet sur la table et déjà il démontrait que l'enseignement catholique coûtait moins cher que l'officiel, surtout moins cher que celui du réseau de la Communauté française ex-Etat. Ce Front commun-là nous coûte cher, surtout aujourd'hui, où nous avons le sentiment que même

* Secrétaire générale wallonne, et secrétaire communautaire de la CGSP-enseignement.

dans nos rangs, il est bien difficile d'établir la définition de l'Ecole Publique, de l'école officielle, par rapport à un enseignement privé confessionnel. Les barbecues «fraternels» en Front Commun ont fait oublier que les uns travaillaient (et recrutaient) pour un enseignement évangéliste, non ouvert à tous ou plutôt faussement ouvert à tous, sous la houlette de congrégations religieuses, avec des droits d'inscription parfois très élevés (voir les Hautes Ecoles dans le supérieur), avec le droit de refuser des élèves (mais en recevant des subventions) et surtout avec la ferme volonté de pomper l'argent public dans les communes par exemple (avantages sociaux) sans aucun contrôle.

- 1990 à aujourd'hui : par étapes, la Communauté française, complètement dans la mouise, cherche fiévreusement des moyens supplémentaires, auprès du fédéral ou des régions bruxelloise et wallonne. Les accords portant le seing de nombreux saints (en partant de Saint Michel-Saint Quentin à Saint Polycarpe-Saint Boniface aujourd'hui ; encore et toujours eux !), renflouent péniblement les caisses, les politiques croisées avec la Région wallonne prennent naissance. La dernière décennie du XX^{ème} siècle sera marquée de restrictions, de rationalisations, de pertes d'emplois, de politiques à la petite semaine, de la montée de la violence dans les écoles, de la croissance de l'échec scolaire, de tentatives de privatisations, du manque de confiance dans l'école, de la dévalorisation de notre métier, de la pénurie d'enseignants aujourd'hui.

Alors, face à la situation qui nous était faite dès le début des années 90, l'aile wallonne de la CGSP-enseignement s'est mise à réfléchir à une autre façon d'appréhender la réalité institutionnelle de notre pays, véritable imbroglio pour beaucoup de citoyens. Voici donc l'analyse simple que nous en avons fait :

- Un Etat fédéral est constitué d'Etats qui se fédèrent pour construire ensemble un espace de paix et d'équilibre en transformant les rapports de force entre eux en rapports de droit.
- Un Etat fédéré détient donc toutes les compétences d'un Etat sauf celles qu'il délègue à l'Etat fédéral. Il est délimité par des frontières, il recouvre donc un territoire.
- Il possède un pouvoir fiscal et a des compétences en matière économique, sociale, culturelle et éducative.
- Il participe, en outre, à la formation de l'organe législatif de l'Etat fédéral (par exemple : le Sénat aux USA...).

La Belgique n'est pas un Etat fédéral à la lecture de ce qui précède : trois Régions et trois Communautés qui se chevauchent la constituent. Les Communautés et les Régions ont des compétences éclatées (centrées sur le non-marchand pour les unes et sur le marchand pour les autres).

Les Communautés n'ont pas de territoire : ni la Communauté française ni la Communauté flamande n'ont d'assise territoriale sur Bruxelles, mais par contre les Régions ont un territoire. Ceci explique par ailleurs que les Communautés n'ont pas de possibilité d'exercer un pouvoir fiscal, alors que les Régions le peuvent.

Tout axer sur l'entité qui réunit déjà à elle seule un maximum de critères de l'entité fédérée – c'est de toute évidence la Région – ouvrirait une étape vers plus de fédéralisme, et nos institutions y gagneraient du même coup en simplicité et en équilibre. Ce faisant, on revitaliserait le lien de l'enseignement avec sa société, avec ses réalités économique, culturelle, sociale et on lui ouvrirait des perspectives de développement réel – financier, humain, démocratique.

C'est aussi le moyen de redonner vie, force et projets à l'enseignement public, géré par un véritable pouvoir public. C'est lui permettre de lutter contre toutes les tentatives d'appauvrissement, de rationalisation et de privatisation.

C'est le réinsérer dans la société globale et lui donner un souffle nouveau. Ce choix fut celui du secteur enseignement de la CGSP en avril 1995, et il fut soutenu dès ce moment par la CGSP dans son ensemble (tous services publics) et par la FGTB wallonnes.

A l'évidence, les récents événements politiques nous donnent raison. La Communauté française est une entité bancale, incapable de gérer l'enseignement et de le développer. Ce ne sont pas les accords honteux qui viennent d'être conclus par ses dirigeants sur le dos de l'école officielle au profit de l'enseignement privé catholique qui vont régler la situation. L'argent qui va être injecté servira d'abord à renflouer les caisses du privé catholique pour ses bâtiments, ses frais de fonctionnement et d'équipement. Il faudra encore rembourser la dette et enfin, nous dit-on, songer à répartir ce qu'il restera pour des politiques nouvelles, dont on veut déjà nous entretenir dans la *Charte d'avenir de la Communauté française*. Poudre aux yeux, quand on sait que le volet salarial minimaliste de l'actuelle convention collective pour l'ensemble des Services publics n'aboutira dans l'enseignement qu'en 2009 – vous avez bien lu.

La régionalisation totale est inexorablement inscrite dans l'avenir institutionnel de notre pays, j'en suis convaincue. Pourtant, l'interrégionale de Bruxelles de la CGSP-enseignement est en profond désaccord avec la prise de position wallonne et y oppose l'idée « *d'asseoir définitivement la Communauté comme institution solide, crédible, autonome et maîtresse de son destin* ».

Les réticences bruxelloises sont compréhensibles, surtout en ce qui concerne le financement d'un enseignement régionalisé dans le cadre strict de Bruxelles où, il faut pourtant l'admettre, l'enseignement francophone est largement majoritaire par rapport au néerlandophone. Cela dit, le financement de l'école obligatoire fréquentée par la population locale ne devrait pas poser de problème particulier, au contraire de l'enseignement supérieur (universitaire, hautes écoles et artistique) qui draine un certain nombre de Wallons. Mais ce manque à gagner pourrait être compensé de manière conventionnelle par un système de financement alternatif, en provenance de la Région wallonne, lié au nombre d'étudiants fréquentant l'enseignement supérieur bruxellois. Après tout, politiques croisées pour politiques croisées...

Notre projet pour l'enseignement s'inscrit dans un projet de société, qui redonnerait du cœur au ventre aux citoyens de ce pays et singulièrement à ceux de ce côté-ci de la frontière linguistique. Projet de société, cela signifie long terme et engagement profond à gauche. N'en avons-nous pas tous besoin ?

pour une école réellement pluraliste

bernard de commer

Les quelques semaines qui ont précédé les vacances estivales ont été caractérisées par une résurgence des vieux démons belgo-belges opposant laïcs/chrétiens, école publique/école libre. Mon propos sera d'amener à dépasser ce qui me paraît n'être plus qu'un archaïsme – la guerre des réseaux – pour appréhender le grand défi qui se pose aujourd'hui aux progressistes dans l'enseignement : la marchandisation.

Ni un réseau neutre, ni un réseau unilatéralement engagé comme le réseau catholique ne me semblent à même de relever ce défi, dans la mesure où l'un et l'autre restent focalisés sur des stratégies concurrentielles, plutôt que de consacrer leurs énergies respectives à se rapprocher pour lutter contre ce fléau qui les réduira à moyen terme à une peau de chagrin, l'un et l'autre.

Je reste convaincu que *«la seule école vers laquelle il faille tendre, c'est une école réellement pluraliste, qui construise et défende son projet comme tel. Toute autre attitude est réductrice et vise à maintenir des potentats, qu'ils soient ecclésiastiques ou laïcs»*¹.

L'école pluraliste, ce sera mon hypothèse, est la seule qui puisse s'opposer efficacement à cette marchandisation parce qu'elle met en débat des approches différentes, voire même antagonistes, dans un projet édu-

1. «Mission de l'École chrétienne : ouverture ou croisade ?», *Le SEL*, n°9, 1996.

catif qui se veut émancipateur et non réducteur, et parce qu'elle permettra – et ce n'est pas rien – de consacrer les moyens humains et financiers disponibles à autre chose qu'à se concurrencer stérilement avec tout le gaspillage qui en résulte.

une page à tourner au plus vite

Joseph Michel, alors Ministre de l'Education nationale, déclarait dans la *Libre Belgique* du 01/09/1977 : «*Il est évident que, comme l'Etat doit respecter la neutralité positive, l'enseignement catholique doit voir sa spécificité respectée*»². Cette phrase résume à elle seule l'armistice qui mit fin, en apparence du moins, à un long combat commencé dès 1830.

quelques faits saillants de ce conflit, jusqu'au pacte scolaire de 1958

Jusqu'en 1842, l'enseignement primaire était uniquement le fait de l'Eglise catholique. Les libéraux au pouvoir vont imposer aux communes de l'organiser, laissant au clergé la seule faculté d'y assurer l'instruction religieuse.

En 1850, les mêmes libéraux s'attaquent à l'enseignement moyen. Sur 77 écoles existantes, 24 seulement dépendent de l'Etat. Le libéral Rogier fait voter une loi faisant passer cet enseignement dans le giron de l'Etat. La réaction des catholiques est immédiate : le clergé refuse d'assurer désormais l'instruction religieuse dans les athénées, qui se voient excommuniés de fait. De cette époque date l'expression «l'école sans Dieu».

En 1879, les libéraux tentent d'extirper toute instruction religieuse des écoles officielles. Mal leur en prend : sur 7 750 instituteurs, 2 253 démissionnent et passent avec armes et bagages à l'enseignement catholique. L'enseignement officiel s'en trouve complètement désorganisé. Dès 1881, on estime que 60 % des enfants en âge scolaire fréquentent les écoles catholiques.

En 1884, les catholiques sont au pouvoir. Ils vont y rester longtemps et complètement détricoter ce que leurs prédécesseurs avaient fait. Une nouvelle loi scolaire, la Loi Vandennepeereboom, place les écoles primaires sous la seule autorité de la commune, qui reçoit la latitude de subsidier ou non les écoles catholiques.

2. Cité par Joan Lismont dans son mémoire : *Le statut, témoin de l'évolution de l'enseignement libre*, Louvain-la-Neuve, Septembre 1996.

Surviennent la Grande Guerre et l'instruction obligatoire. Cette obligation va bien évidemment raviver les ardeurs des uns et des autres. D'autant que l'enseignement catholique va se voir doté de moyens de plus en plus importants et que les partis libéral et socialiste vont, à l'instar du parti catholique, faire de la question scolaire une question prioritaire dans leur programme. On est, à l'échelle nationale, dans une guerre froide avant la lettre.

Peu à peu, les traitements du personnel des écoles catholiques vont se rapprocher de ceux du personnel des écoles officielles. Si l'égalité est acquise au niveau primaire dès la sortie de la Grande Guerre (obligation scolaire oblige), il n'en est pas de même ailleurs. Jusqu'à la seconde guerre mondiale, l'Etat va intervenir à concurrence de 50 % dans les traitements du personnel des écoles techniques catholiques. Après la guerre – et jusqu'à la guerre scolaire où l'égalité sera totale dans tous les niveaux d'enseignement – on en sera à 75 %. Cela progresse donc et ce grappillage va crispier les partis laïcs jusqu'à les amener à des mesures telles que l'interdiction, pour un diplômé de l'enseignement catholique, d'enseigner dans une école communale. On retrouvera cette disposition tout à fait contraire à la Constitution dans le Pacte Scolaire.

De 1950 à 1954, des cabinets catholiques homogènes vont encore relever les subsides aux écoles catholiques, et même interdire aux écoles communales tout supplément salarial à leur personnel. Il y a déjà quelque chose des «avantages sociaux» dans tout cela.

En 1954, la majorité politique laïque va s'efforcer d'inverser le mouvement. Mal lui en prend. La guerre scolaire est à son apogée et débouchera, en 1958, sur ce compromis qu'est le Pacte scolaire. Compromis qui, il faut bien le reconnaître, du point de vue laïc, sonne le glas des revendications d'exclusivité de subventionnement à l'école officielle.

On le voit donc, selon les majorités en place, homogènes ou non, tel ou tel réseau se voyait préféré au détriment de l'autre. Avec cette sorte de paix des braves qu'est le Pacte scolaire, on va s'essayer à mettre les deux réseaux sur un pied d'égalité. L'objectif, pour reprendre les termes de Guy Haarscher, est de permettre à l'Etat, «*au lieu d'imposer une sagesse officielle*», de «*se dégager des questions d'orientation existentielle, se contentant (mais c'est un rôle crucial) d'arbitrer les conflits entre conceptions de l'existence différentes et parfois antagonistes*»³.

3. Guy Haarscher, *Le fantôme de la liberté*, Edition Labor, 1997.

La chose devrait être d'autant plus aisée que l'on n'assistera plus guère à l'avènement de majorités homogènes. Malheureusement, dès cette époque, on va se trouver face à un affaiblissement généralisé des idéologies et des institutions s'y référant ; dès lors, la seule obstination de ces dernières sera le *statu quo*, la chasse gardée sur leurs terres respectives. C'est ainsi que l'on enregistrera des prises de position surprenantes de prime abord, mais qui s'expliquent dans un tel contexte d'inertie réciproque.

Dans sa *Déclaration de spécificité* en 1975, le CGEC proclame : «*Dans la mesure où la situation de l'enseignant est en contradiction flagrante et déclarée avec les valeurs chrétiennes fondamentales et avec le projet éducatif de la communauté, cette situation devient incompatible avec l'exercice de la fonction d'éducateur au sein de cette communauté*»⁴.

La CGSP applaudit des deux mains, allant même jusqu'à écrire, via son organe *Tribune*, le 6 mars 1978 : «*L'enseignement engagé peut exiger, lors du recrutement d'un enseignant que celui-ci adhère à une conviction idéologique ou religieuse déterminée et s'y conforme aussi dans le cadre de l'école. Si le membre du personnel n'adhère plus à un moment donné à cette conviction, cela peut donner lieu à son licenciement*»⁵.

Il faut dire que le, 14 juillet 1975, la Loi sur l'école pluraliste a vu le jour. Chacun des deux réseaux traditionnels s'est senti menacé jusque dans ses fondements mêmes. Ce sera d'ailleurs et jusqu'à nos jours l'union sacrée contre celle-ci, en vertu du principe selon lequel «*le pouvoir en place se justifie et justifie sa prétention à s'imposer aux libertés par le statu quo*»⁶.

Récemment, avec le décret *Missions*, l'on a même assisté à un bétonnage de ce *statu quo*, notamment dans les chapitres VII, traitant des «*Projets éducatifs, pédagogique et d'établissement*», et VIII ayant trait aux organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs. L'article 75 va même jusqu'à légaliser un détournement de fonds publics, puisqu'on y lit : «*Chaque pouvoir organisateur peut prélever sur les subventions de fonctionnement des établissements qu'il organise le montant de la cotisation qu'il verse à un des organes de représentation et de coordination visés à l'article 74*»⁷.

4. Cité par Joan Lismont.

5. *Ibid.*

6. Le SEL, «*Pouvoir et contre pouvoir*», n°18, 1998.

7. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de ...

Se pose dès lors, dans un tel contexte, la question de la pertinence ou non d'un réseau unique et, surtout lequel.

une école pluraliste, pour quoi faire ?

La loi du 14 juillet 1975 institue l'école pluraliste. C'est une avancée, indéniablement. Malheureusement, sauf de façon confidentielle (et c'est un euphémisme), cette initiative progressiste restera lettre morte jusqu'à nos jours. Mais quelle est-elle cette école pluraliste ? Laissons la parole à l'un de ses ardents défenseurs, le député (à l'époque) François Perin, qui déclarait à la tribune de la Chambre, le 23/06/1973 : *«L'École neutre. N'est-il pas venu le moment d'éliminer cette notion hypocrite, abstraite, qui ne correspond à rien ? Est-ce qu'un homme est neutre ? Il n'y a pas plus d'hommes neutres que d'hommes et de femmes asexués. Il est nécessaire que l'école et les enseignants respectent la conscience, la liberté des enseignants.*

Etre neutre, c'est faire semblant de n'avoir d'opinion sur rien. Cela n'est pas humain. Cela ne donne pas beaucoup de chaleur humaine, mais non plus de contenu humaniste à un enseignement quel qu'il soit.

Ce qu'il faut voir dans l'école pluraliste, c'est que l'enseignant a le droit de dire ce qu'il est et, par le fait qu'il le dit, éveille ainsi l'attention vigilante de ceux qui ont une autre conception»⁸.

Avec cette parole de progrès, on est évidemment loin, si pas aux antipodes, de l'image d'Epinal que tant le réseau neutre (officiel) que le réseau engagé (catholique) s'escriment à donner d'eux-mêmes. Ainsi, pas la moindre trace, dans le *Projet pédagogique de l'enseignement de la Communauté française* (texte de 1991) d'un quelconque engagement personnel (même laïque) dans le chef de l'enseignant. Celui-ci est en effet réduit à quelqu'un qui est *«reconnu en raison du sérieux et de la rigueur de son travail, de sa disponibilité, de son aptitude à pratiquer une relation humaine caractérisée par une compréhension sans complaisance et par des rapports de type démocratique»*.

L'officiel subventionné est à peine moins asexué, se définissant comme présentant un *«libre choix philosophique»* et prônant *«la pratique de l'objectivité et de la neutralité positive»*. Empêcher, au nom de la neutralité, qui n'a rien à voir avec la tolérance, les uns et les autres d'exprimer leurs convictions dans des *praxis* en milieu scolaire, cela revient tout bonne-

... l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (26/07/97, M.B. 23/09/97).

8. Cité par Joan Lismont, *op.cit.*

ment à museler la liberté de conscience. L'adjectif «positive» ne signifiant dès lors rien.

Missions de l'École chrétienne semble, de prime abord, aller plus loin. Et l'école catholique le peut, puisqu'elle met au ban de ses conceptions la neutralité. Ainsi lit-on : «Aujourd'hui, les institutions chrétiennes sont transformées notamment par la reconnaissance de l'autonomie des réalités profanes et par la pluralité des convictions et des cultures qui s'y retrouvent».

Ce pourrait être là une porte ouverte au pluralisme. Mais non, on y parle seulement de pluralité (il y a plusieurs maisons dans la maison de mon Père) et, d'ailleurs, si l'on n'avait pas compris, quelques lignes plus loin, les choses sont dites clairement : «L'homme s'accomplit dans sa relation à Dieu». *De facto* s'installe une hiérarchie de valeur entre les croyants – hommes complets – et les autres – hommes incomplets. C'est le contrepied du pluralisme. Le projet éducatif de l'école catholique ne se voile pas la face : il reconnaît la pluralité des publics la fréquentant, tant élèves qu'enseignants, mais rejette, *in fine*, ce qui est l'essence même du pluralisme : le droit d'exercer sa différence à visage découvert.

En fait, donc, les projets éducatifs, tant neutres qu'engagés (catholiques), se rejoignent sur un point, et il est fondamental : la reconnaissance implicite des différences, mais le rejet de toute explicitation de celles-ci *intra muros*. D'un côté, cela se fait au nom de la neutralité ; de l'autre, au nom d'un principe révélé.

Il faut, aujourd'hui, tout mettre en œuvre pour que l'enseignement devienne pluraliste et remplace «toutes les formes et tous les types d'écoles actuellement existant», au sens où celui-ci définit lui-même son axiologie, en permettant de la sorte «les confrontations et les échanges» qui conduisent «l'individu à reconnaître et à accepter la personnalité de l'autre en tant que différente de la sienne, l'autre étant considéré comme égal dans la différence»⁹.

Je crois que le combat des progressistes de tous bords doit, aujourd'hui, se porter sur ce terrain-là : tourner enfin la page des querelles de réseaux et ouvrir plutôt celle d'un réseau unique et pluraliste. Pas seulement pour des raisons principielles, mais aussi pour des raisons pragmatiques et urgentes, qu'indique le questionnement de Joan Lismont : «Et si plus qu'à la privatisation, l'avenir était à la marchandisation ?»¹⁰.

9. Guy Bontemps, *Memento de l'enseignement 1996-1997*, Editions Kluwer.

10. Joan Lismont, dans *Le SEL*, n°15.

l'école, objet et vecteur de la marchandisation

Contrairement à l'école pluraliste, ni l'école neutre, ni l'école engagée (catholique) ne me paraissent à même de faire barrage efficacement à la marchandisation. Nous vivons, *grosso modo* depuis les années 60, dans une société pluraliste. Entre les grands piliers à la belge, le clivage des conceptions philosophiques ou religieuses est sans conteste celui qui s'est le plus érodé. Philippe Busquin en témoigne : «*Il était tout à fait naturel d'adhérer à la fois au parti, au syndicat, à la mutuelle, à la coopérative. Il faut bien reconnaître que cette logique d'une appartenance, d'une militance, voire d'une fonction de responsabilité dans plusieurs piliers ne correspond plus aux nécessités de notre époque*»¹¹.

La logique qui figeait, pratiquement dès leur naissance, les individus dans le vase clos d'un projet éthique unidimensionnel n'a plus cours. On naissait, on militait, au moins passivement, on mourait dans le giron laïque ou catholique. Tout transfuge, rarissime, était mal vu des deux côtés de la barrière. Au plan scolaire, on fréquentait l'école de sa caste. Ce n'est plus la règle de nos jours : on est dans une logique de choix à la carte. La conviction philosophique ou religieuse n'est plus le critère déterminant du choix chez la plupart des personnes. Les critères de proximité et de réputation de l'établissement viennent en tête du *hit-parade*.

L'enseignement catholique, reconnaissons-lui ce mérite, ne s'illusionne plus sur le public qui est le sien : «*Si tous ne peuvent partager de l'intérieur les convictions qui l'inspirent [on parle du document *Mission de l'Ecole chrétienne*], tous le respecteront et accepteront qu'il se développe. Chacun restera attentif aux questions et convictions d'autrui*».

De même : «*L'école chrétienne traite ceux qu'elle accueille dans le plus grand respect de leur liberté de conscience en s'interdisant toute manipulation ou violence morale*»¹².

La *Charte de l'enseignement officiel* est moins explicite, même si elle dit militer pour une société qui «*s'enrichisse des différences*», tout en soulignant – et c'est un pur sophisme – que l'école officielle est «*pluraliste parce que voulue par une société garantissant la liberté des consciences*», et «*engagée, parce que, respectant les opinions de chacun, elle favorise le dialogue, organise le débat et permet à chacun de tirer profit de la confrontation*».

11. Philippe Busquin, *Aujourd'hui le futur*, Editions Quorum, 1997.

12. *Missions de l'Ecole chrétienne*, CoGEC, 20/05/1995.

Quant au projet éducatif de la Communauté française, il est de la même veine : «*Dans une société pluraliste et démocratique où s'expriment de multiples courants de pensée et de réflexion, la participation à la construction d'un monde à la recherche du bonheur postule le respect de l'autre, accompagné de la volonté de l'accepter en tant que différent de soi*»¹³.

Le réseau neutre et le réseau engagé (catholique) semblent, dans les principes au moins, sur la même longueur d'onde : la société est pluraliste et, *de facto*, notre enseignement l'est ou doit l'être. Or, ni l'un, ni l'autre, n'est réellement pluraliste. Quand ils l'affirment, il ne s'agit, au mieux, que d'un glissement sémantique entre «pluralité» et «pluralisme».

L'enseignement doit être pluraliste au sens où nous l'avons caractérisé ci-dessus, au sens où l'entendait François Perin en son temps, parce que la société l'est désormais et qu'on ne peut valablement construire du neuf avec des outils usés, qui ont fait leur temps. C'est la raison de principe qui me fait pencher pour un réseau unique et pluraliste. La seconde, pragmatique, est le danger de la marchandisation qui guette tout le système éducatif. C'est un argument qui mérite d'être quelque peu développé.

La société occidentale, qui a la prétention de se poser en modèle universel, fait de tout et même de chacun une marchandise. Ce n'est bien entendu pas neuf, mais les moyens mis à disposition sont sans commune mesure avec la situation antérieure. La pédophilie sur le réseau Internet est un exemple significatif de ces moyens.

L'école n'échappe pas à cette marchandisation. Elle en est, tout à la fois, l'objet et le vecteur. Depuis l'instruction obligatoire, il y a toujours eu des marchands aux portes des écoles pour y vendre, qui des manuels scolaires, qui du matériel pédagogique. Mais c'est insignifiant eu égard au marché qui se profile à l'aube du XXI^{ème} siècle : celui des technologies de l'information et de la communication (les TIC).

Ainsi peut-on lire dans un rapport de l'ERT de février 1997, ces quelques lignes qui se passent à elles seules de commentaires : «*Les TIC, dans le processus éducatif vont imposer d'importants investissements en termes financiers et humains. Ils généreront des bénéfices à la mesure des enjeux*»¹⁴.

13. *Memento de l'enseignement, op.cit.*

14. Rapport de l'ERT, *Investir dans la connaissance. Intégration de la technologie dans l'Éducation européenne*, février 1997, cité par D. Ricard dans *Le SEL*, n°18, 1998.

Répondant par avance à ceux qui, du côté de l'enseignement public, pointeront du doigt l'enseignement catholique et donc privé, comme étant à leurs yeux un élément par excellence de la marchandisation, Gérard de Selys prévient, dans un long interview donné récemment au bulletin du SEL : *« Bien sûr, les enseignements confessionnels sont des enseignements privés gérés par des institutions privées comme des Eglises. Mais ce n'est pas l'enseignement commercial. Ce dont nous parlons, c'est l'enseignement privé et commercial, l'enseignement qui est destiné à générer un profit commercial... Il ne faut pas se tromper d'adversaire et se battre contre des épouvantails. Il faut bien faire la distinction entre l'enseignement privé et l'enseignement marchand, sous peine d'entrer dans un débat stérile »*¹⁵.

Débats stériles comme ceux qui secouent ponctuellement le monde de l'enseignement, entre autres sur le coût du « libre » par rapport à celui de « l'officiel ». Les réseaux coûtent cher, et ce d'autant qu'ils font souvent, en termes de service, double emploi. La communautarisation a enfermé l'enseignement dans un carcan budgétaire qui l'étrangle.

« Tous les ingrédients d'une situation structurellement – et non épidémiologiquement – explosive sont réunis : moyens réels en diminution régulière, besoins réels croissants à politique inchangée, impuissance fiscale et capacité d'emprunts sous haute surveillance. En conclusion, on voit que la loi de Financement a établi pour une très longue durée une loi d'airain en matière de financement, tant francophone que néerlandophone », écrit R. Sauvage¹⁶.

La loi de financement de 1989 a été contestée par le monde de l'enseignement dès après son entrée en vigueur. Le défaut de lien à la croissance a notamment été mis en cause et partiellement corrigé en 1993.

Malgré l'ingénierie Communautés-Régions et les nouveaux accords intervenus en 2000-2001 pour les dix années prochaines, il est certain que les besoins continueront à croître, et que les marges annoncées pour après 2003 sont à la merci de l'évolution défavorable des multiples paramètres retenus.

15. Interview de Gérard De Selys et Nico Hirtt, « Résister à la marchandisation de l'enseignement », *Le SEL*, n°18, 1998.

16. Dans *Regards pluriels sur l'enseignement* (R. Sauvage, FOPES, Louvain-la-Neuve, 1991). Cité par Nico Hirtt dans *l'Ecole scarifiée*, Editions EPO, 1996. Pour une présentation détaillée des effets de la loi, voir les deux articles de Bernard Davidson dans les *CM* n°217 et 219.

En attendant, une comparaison élémentaire permet de se faire une idée des enjeux : pour payer l'allocation de fin d'année en décembre 2001 plutôt qu'en janvier 2002, chose acquise au moment où ces lignes sont écrites, la Communauté Wallonie-Bruxelles devra déboursier 2.5 milliards. Pour le paiement des salaires de décembre en décembre, elle devrait trouver 20 milliards !

Cette fragilité financière est telle que l'école se tourne de plus en plus vers des formes de *sponsoring* à peine déguisées. Qui dit *sponsoring* dit évidemment contrepartie, que le décret *Missions* s'empresse d'accorder légalement. Celui-ci, en effet, donne aux milieux économiques la possibilité d'accéder au cœur même de ce qui fait la raison d'être d'un établissement scolaire : la pédagogie. Via le conseil de participation, dont, on s'en souviendra, la fonction essentielle est l'élaboration du projet d'établissement. Nul n'ignore quelle fut l'attitude du SEL à ce propos : celle de la réprobation la plus totale. Le risque, en effet, était et reste d'ailleurs très grand (le temps nous donnera malheureusement raison) de voir les objectifs pédagogiques s'inféoder aux objectifs marchands de ces partenaires extérieurs, plus si extérieurs que cela. Nous avons toujours en mémoire ce mot fameux d'Honoré de Balzac : « *L'intelligence est le levier avec lequel on remue le monde. Mais le point d'appui de l'intelligence est l'argent* ». C'était, si mes souvenirs sont exacts, dans *Les Illusions perdues*. Un titre qui veut tout dire.

En attendant, les réseaux mènent leur guéguerre, s'appauvrissant mutuellement dans la mesure où la Communauté, qui les organise ou les subventionne, se trouve confrontée à des problèmes dont elle ne peut vraiment sortir qu'en taillant dans l'emploi à coups de machette. Rien ne dit d'ailleurs qu'elle ne recommencera pas dans un avenir plus ou moins proche, si le refinancement ne correspond pas à ce qu'on en attendait. Ce qui risquerait bien d'arriver, puisque les indicateurs économiques, après les 4 % de taux de croissance pour l'an dernier, devraient tourner entre 1.7 et 2 % pour cette année. La BBL parle même, pour les deux prochains trimestres d'un croissance négative de 1.6 %. Pour mémoire, dans les années les plus sombres (1981 et 1993), la croissance négative atteignait 1.3 %.

La marchandisation, elle, ne fait pas dans la dentelle : elle a les moyens de ses objectifs. Et elle s'appuie sur les structures scolaires pour se développer.

Mais l'école n'est pas que l'objet de la marchandisation, elle en est aussi le vecteur. Elle a tendance à s'inscrire, très spontanément, et sans doute inconsciemment, dans un courant de « *spiritualités nouvelles* », telles que

les décrit le philosophe Marc Maesschalck : «*L'installation dans la société de consommation a aussi été accompagnée de transformations idéologiques. Les utopies de transformation sociale visant à l'abolition de l'appropriation de la richesse sociale par une minorité ont périclité et des spiritualités nouvelles leur ont succédé, centrées sur l'individu et la qualité de la vie. Ces spiritualités répondent à une évolution de la nature de la demande sur le marché de la consommation : à la logique quantitative du nécessaire et du superflu est venue se superposer une logique qualitative du matériel et du symbolique, si bien que la valeur utilitaire de l'objet est surdéterminée par sa valeur d'identification. Ces spiritualités s'opposent résolument aux approches conflictuelles de l'existence centrées sur l'avoir plus. Elles préconisent d'investir dans l'avoir mieux, c'est-à-dire dans le plaisir qu'on se donne en acquérant un symbole... Loin de remettre en question le diktat de la consommation, elles y participent en refusant de sacrifier à l'attrait du pouvoir matérialisant ou choosifiant des objets. L'important est de consommer non pour avoir, mais pour être*»¹⁷.

Plus l'école sera fragile idéologiquement et financièrement parlant, et plus facilement elle entrera dans un processus de marchandisation. Or, à mon sens, tant le réseau neutre que le réseau engagé (catholique) sont fragiles, à de rares exceptions près, sur les deux plans.

Idéologiquement, ils le sont parce que, malgré toute la bonne volonté qu'ils veulent bien y mettre, ils se sont organisés de façon inadéquate par rapport à une société qui n'est ni neutre, ni unidimensionnellement engagée. Le défi ne peut être relevé que par un réseau pluraliste. Un tel réseau, par définition, accepte la confrontation des valeurs ou non-valeurs véhiculées par la société, mais, au-delà, encouragerait au sein du milieu scolaire même l'expression de ces valeurs et les *praxis* qui en découlent, sous un éclairage qui ne soit ni asexué ni unidimensionnellement sexué, mais sous un éclairage au contraire démultiplié. On peut en attendre un réaffermissement idéologique, de nature à restaurer le sens à donner à l'existence. On citera ici Philippe Busquin, loin de ces «*grilles d'analyse politique qui prévalent dans l'approche de la réalité sociale (et) restent attachées à des modèles révolus, liés à la société industrielle (et) ne permettent plus de rendre compte des enjeux de société contemporains*»¹⁸.

L'objectif me semble devoir être, pour les progressistes présents dans les deux réseaux, de dépasser les antagonismes purement institutionnels

17. Marc Maesschalck, *Travail pour tous*, Editions Lumen Vitae, 1996.

18. Philippe Busquin, *op.cit.*

et qui ne servent en fin de compte que la marchandisation sous toutes ses formes, de travailler au rapprochement des deux réseaux pour, à terme, constituer un réseau unique, qui ne soit pas le résultat de l'absorption de l'un par l'autre, comme en rêvent encore certains, mais qui soit un réseau pluraliste.

Lors de son Congrès de 1986, la FEP/CFDT, syndicat socialiste de l'enseignement libre en France exprimait cette idée en ces termes : *«L'objectif demeure le rapprochement progressif des réseaux d'éducation et de formation dans la perspective de leur unification»*, étant entendu que *«l'autorité publique doit contrôler la fonction sociale des établissements et veiller à ce que, individuellement et collectivement, ils proposent un service réel aux usagers. Les employeurs doivent se comporter comme des mandataires d'un service et non en propriétaires de droit divin d'un outil»*¹⁹.

19. Bruno Poucet, *Entre l'Eglise et la République*, Editions de l'Atelier et Ouvrières, Paris, 1968.

Le Mouvement des Idées

Notre comité de rédaction a souhaité ouvrir une nouvelle rubrique destinée à traiter plus directement des questions chaudes dans le débat public, à proposer des prises de position que la diversité des engagements politiques personnels des membres du comité de rédaction et des auteurs ne rend pas automatiques, à nous inscrire dans la discussion d'idées qui ne touchent pas nécessairement au thème central du numéro dans lequel elles s'inséreront*. Les compte-rendu de lecture dont nous sommes sûrs qu'ils ont largement contribué à notre image de marque y figureront en bonne place – mieux mis en valeur, nous l'espérons. L'espace que nous réserverons à cette fin porte un nom – «Mouvement des idées» – pour bien souligner que notre objectif est de mieux coller à ce mouvement, sans ambitionner de suivre plus précisément l'actualité – ce que de toute façon notre périodicité nous interdirait. Et pour ouvrir la rubrique en force, notre avis sur les frappes anglo-américaines en Afghanistan – nous ne pouvions faire silence à ce propos. Suivi d'une note de Rosine Lewin à propos du débat flamand sur la collaboration.

* Sans pour autant abandonner le choix éditorial de numéros thématiques, qui permettent de diversifier et d'approfondir l'analyse.

Le mouvement mondial qui se mobilise contre de monstrueuses injustices, celles qui rendent la planète invivable pour la plupart des humains, ce mouvement se bat contre des réalités. Ces réalités sont traduites en règles, celles du commerce mondial, elles sont incarnées par des institutions, celles qui libéralisent toujours davantage les échanges mondiaux, et elles sont imposées par quelques Etats, les plus puissants, qui conjuguent leur puissance économique à une puissance militaire sans précédent dans l'histoire de l'humanité. Ces réalités sont aussi associées à des symboles. Ce sont précisément ces symboles, le WTC et le Pentagone, que les attentats du 11 septembre ont visés et atteints. Si personne n'a été jusqu'à amalgamer purement et simplement les terroristes et les adversaires du néolibéralisme, on sent bien que certains, et G-W. Bush notamment, doivent se retenir pour ne pas succomber à la tentation.

Après Seattle et Gênes, le nouveau *round* de l'OMC a trouvé refuge au Qatar. Régime proche de l'Arabie Saoudite, comme tous ceux des émirats, il n'a rien d'une démocratie, et l'Islam dont il se réclame a aussi nourri Ben Laden et ses fous de Dieu¹. C'est que plus aucun champion de la dérégulation mondiale ne veut

1. C'est pour rappeler que tous les fous de Dieu ne sont pas nécessairement du même côté que nous publions le court texte de José Saramago, écrivain portugais, prix Nobel de littérature, que vous trouverez ci-après.

prendre le risque, après Gênes et l'assassinat d'un jeune manifestant par la police de Berlusconi plus encore qu'après Seattle, d'organiser une session de l'OMC dans un cadre démocratique – l'opposition est devenue trop massive et trop décidée. C'est donc dans des Etats où des forces répressives armées par les Etats-Unis d'Amérique maintiennent au pouvoir des oligarchies tirant prétendument leur légitimité d'une interprétation intégriste du Coran que les magnats du commerce mondial se réunissent pour lancer leurs *diktats*. C'est aussi un symbole, et il vaut bien le premier.

Cette seconde symbolique, que nous entendons bien opposer à la première, rappelle utilement que le mouvement contre la globalisation néo-libérale tient sa seule force de l'engagement démocratique des organisations populaires dont il est issu, et que ses chances de succès sont liées au soutien des opinions publiques qui ne peuvent s'exprimer que dans un contexte de libertés démocratiques.

Tous les gouvernements occidentaux, même s'ils se sont laissés embarquer dans une croisade dont les objectifs à long terme sont sans aucun doute très éloignés des proclamations officielles, ne sont toutefois pas tous sur la même longueur d'onde. Ainsi, on se souviendra que Guy Verhofstadt a voulu ouvrir un dialogue avec les «anti-mondialisation», dans une intervention écrite dont les maladresses et les inexactitudes ne sont compensées que par l'existence de l'initiative en elle-même. Hommage du vice à la vertu ? Exercice d'équilibrisme destiné à donner de l'air à l'aile de son gouvernement dont le *credo* quotidien n'est pas inspiré par un

catéchisme néo-libéral, et donc exercice nécessaire à la survie de l'arc-en-ciel ?

Peu importe finalement. Le pire serait que les progressistes au sein du gouvernement, socialistes et écologistes, se contentent du geste posé par le premier ministre. Ces progressistes ne peuvent ignorer que les principales réponses aux atrocités que nous vivons, des attentats de New-York aux bombardements de Kaboul, sont à trouver dans les propositions des «anti-mondialistes»², et pas dans le ralliement à la croisade impériale que des amis français auxquels nous tenons à nous joindre dénoncent (voir ci-après). Ne pas le voir relève de la myopie politique, si pas de la mauvaise foi. Ne pas le dire, de la lâcheté politique.

Pierre Gillis

2. On ajoutera, en ce qui concerne les relations internationales, les recommandations du GRIP à destination de l'Union européenne, dont on peut malheureusement constater qu'elles sont aux antipodes des règles de conduite imposées à «la communauté internationale» (autoproclamée !) par ses *leaders* américains. Ces recommandations sont disponibles sur le site du GRIP : <http://www.grip.org>

Le facteur Dieu

Quelque part en Inde. Une rangée de canons est en position de tir. Un homme est attaché à la bouche de chacun d'eux. Au premier plan de la photo, un officier britannique va donner l'ordre de tirer. Nous ne disposons pas d'images de l'effet des tirs, mais même la plus obtuse des imaginations pourra voir des têtes et des troncs dispersés dans le champ de tir, des restes sanglants, des viscères, des membres amputés. Les hommes étaient des rebelles.

Quelque part en Angola. Deux soldats portugais soulèvent par les bras un Noir qui n'est peut-être pas mort, un autre soldat empoigne une machette et lui sépare la tête du corps. Ça, c'est la première photo. Sur la seconde, la tête est déjà coupée et enfoncée dans un pieu et les soldats rient. Le Noir était un guérillero.

Quelque part en Israël. Pendant que quelques soldats israéliens maîtrisent un Palestinien, un autre militaire lui casse les os de la main droite à coups de marteau. Le Palestinien avait jeté des pierres.

Etats-Unis d'Amérique du Nord, ville de New-York. Deux avions commerciaux américains détournés par des terroristes liés à l'intégrisme islamique se lancent contre les tours du WTC, qui s'écroulent. Un troisième avion cause d'énormes dégâts au Pentagone, symbole du pouvoir belliqueux des Etats-Unis d'Amérique du Nord. Les morts ensevelis sous les décombres, réduits en miettes, se comptent par milliers. (...)

Mais tout est déjà connu par les images arrivées de ce Rwanda d'un-million-de-morts, de ce Vietnam cuit au napalm, de ces

soldats irakiens ensevelis vivants sous des tonnes de sable, de ces bombes atomiques qui calcinèrent Hiroshima et Nagasaki, de ces crématoires nazis vomissant des cendres, de ces camions se vidant de cadavres comme on traite les immondices. On mourra toujours de quelque chose, mais nous ne comptons plus les êtres humains morts des manières les plus atroces, inventées par d'autres hommes. Une des plus criminelles, la plus absurde, c'est celle qui, depuis la nuit des temps et des civilisations, a ordonné de tuer au nom de Dieu. (...)

Néanmoins, Dieu est innocent. Innocent comme quelque chose qui n'existe pas, qui n'a pas existé et n'existera jamais. (...) Je pense que les Dieux n'existent que dans le cerveau humain, qu'ils prospèrent ou dépriment dans le même univers qui les a inventés. Mais le «facteur Dieu», lui, est présent dans la vie comme s'il était son maître et son seigneur. Ce n'est pas un Dieu mais le «facteur Dieu» qui s'exhibe dans les dollars et se montre dans des affiches demandant la divine bénédiction pour l'Amérique (celles des Etats-Unis, pas l'autre). Et c'est le «facteur Dieu», en qui le Dieu islamique se transforma, qui projeta contre les tours du WTC les avions de la révolte contre le mépris et de la vengeance contre les humiliations. On dira qu'un Dieu a semé des vents et qu'un autre à répondu par une tempête. Mais ce ne furent pas eux, pauvres Dieux, ce fut le «facteur Dieu», qui a toujours corrompu la pensée et ouvert la porte aux intolérances, qui ne respecte que sa doctrine, qui, après avoir prétendument transformé la bête en homme, a fini par faire de l'homme une bête.

José Saramago
Prix Nobel de littérature
(El País, 19 septembre 2001)

Appel et initiatives contre la guerre

Un forum se prépare, probablement pour le week-end des 7-8 décembre, à Paris, en vue de construire une coalition internationale contre la guerre. L'appel français ci-dessous est lancé simultanément à la préparation de ce forum. Celles et ceux qui souhaitent s'y associer, y réagir, ou obtenir plus d'informations, peuvent contacter Christine Delphy à cbdelphy@aol.com

Non à la croisade impériale

Croisade contre *Jihad* : la nouvelle guerre sainte a commencé.

Cette guerre n'est pas la nôtre. Au nom du droit et de la morale du plus fort, l'armée occidentale administre sa justice céleste. Sous prétexte de punir les coupables, cette riposte aux crimes du 11 septembre met le doigt dans l'engrenage qu'elle prétend vouloir éviter et d'ores et déjà précipite une catastrophe humanitaire.

Dans son discours du 20 septembre, Georges Bush junior a promis une guerre secrète contre le terrorisme, une guerre de l'ombre où tous les coups seraient permis. Il décrète ainsi un état d'exception d'autant plus illimité que chaque bombe larguée contribue à fabriquer en série les futurs Ben Laden, tout comme la terreur d'Etat israélienne nourrit le fanatisme religieux au détriment de la résistance laïque.

Une fois de plus, le gouvernement et le président de la République français

emboîtent le pas aux légions impériales. Une fois de plus, en prétextant qu'il ne s'agit pas d'une guerre mais d'une descente de police, ils se soustraient à la constitution et refusent le vote du Parlement qui obligerait les députés à prendre individuellement et publiquement leurs responsabilités.

Ni croisade impériale, ni terreur talibane ! Nous refusons le piège d'une logique binaire («qui n'est pas avec moi est contre moi !»), du moindre mal qui s'avère souvent le plus court chemin vers le pire. La condamnation sans ambiguïté des crimes du 11 septembre ne justifie ni l'appel au lynchage ni la loi du talion. La lutte contre le régime des talibans ne passe pas par les bombardements de terreur, mais par le soutien aux droits des femmes et à la résistance du peuple afghan lui-même contre une dictature armée par les USA qui utilisèrent cyniquement les Noriega et les Pol Pot avant de couvrir Ben Laden. Pendant ce temps les puissances occidentales faisaient tout pour écraser les mouvements démocratiques et laïques dans les pays arabes.

Pour déjouer le piège tendu des logiques de guerre et couper l'herbe sous le pied du fanatisme religieux, il est urgent de lever l'embargo sur l'Irak, d'exiger d'Israël la restitution sans conditions des territoires occupés en 1967, de reconnaître immédiatement un Etat palestinien souverain.

Conséquences de la contre-réforme libérale, la crise économique, l'injustice sociale et la misère ne datent pas du 11 septembre, même si nombre d'entreprises en tirent prétexte pour accélérer leurs plans anti-sociaux et si les gouvernements en

profitent pour renforcer l'Etat carcéral et pénal au détriment de l'Etat social.

Pour s'attaquer aux racines de la violence, l'heure, après Seattle et Gênes, est à l'organisation des solidarités entre mouvements sociaux du Nord et du Sud, à l'alliance des mouvements anti-guerre et des résistances à la mondialisation marchande. C'est la voie d'un nouvel internationalisme seul à même de faire échec à l'engrenage mortel des guerres saintes et des croisades séculières.

Signatures :

Gilbert Achcar, Etienne Adam, Samir Amin, Armelle Andro, Pascale Arnaud, Marianne Beauviche, Yves Bénot, Daniel Bensaïd, Denis Berger, Dany Bergeot, Sophie Bérout, Daniel Bertaux, Martine Besse, Marc Bessin, Jacques Bidet, Alexandre Bilous, Serge Bilous, Danièle Bleitrach, Yannick Bovy, Michel Bozon, Jean-Michel Buée, Martine Buis, François Castaing, Philippe Caumières, Marie-José Cegarra, Bernard Charlot, Jean-Christophe Chaumeron, François Chesnais, Karine Clément, Cynthia Colson, Sonia Combe, Stéphanie Cordellier, Bernard Cormier, Pierre Cours-Salies, Thomas Coutrot, Corinne Davaud, Marianne Debouzy, Catherine Delcroix, Christine Delphy, Michèle Descolonges, Keith Dixon, Anne Dufresne, Martin Dufresne, Nawal El Saadawi, Jacques Fortin, Bertrand Geay, Bernard Gerbier, Karine Granier, A. Grimaldi, Janette Habel, Héléna Hirata,

Patrick Habersack, Jean-Marie Harribey, Rémi Hess, René Herrera, Hasan Helmas, Sherif Hetata, Nico Hirtt, Charles Hoarau, César Huerta, Michel Husson, Samuel Joshua, Isabelle Kalinowski, Danièle Kergoat, Eustache Kouvelakis, Hubert Krivine, Bernard Lacroix, Anne Lacroix-Riz, Pierre Lantz, Frédéric Lebaron, Olivier Leblond, Hervé Le Corre, Claire Le Strat, Catherine Lévy, Dominique Lévy, Roland Lew, Michaël Löwy, Alain Maillart, Henri Maler, Dominique Manotti, Marc Mangenot, Philippe Marlière, Farouk Mardam, Lillian Mathieu, Gérard Mauger, Philippe Mesnard, Christophe Metge, Héléne Meynaud, Jean-Philippe Milésy, Annie Mordrel, Jean-Pierre Page, Aline Pailler, Willy Pelletier, Roland Pfefferkorn, Claude Poliak, Larry Portis, Julie Poupé, Christophe Ramaux, Emmanuel Renault, Michèle Riot-Sarcey, Jean-Yves Rochex, Xavier Rodriguez, Marie-Hélène Rojas, Patricia Roux, Danièle Sallenave, Catherine Samary, Elias Sanbar, Sylvain Sangla, Raoul Sangla, Pierre Sartor, Gérard de Séllys, Claude Serfati, Patrick Silberstein, Patrick Simon, Héléne Slaouti, Ailbhe Smyth, Martine Spensky, Jan Spurk, Emmanuel Terray, Jacques Texier, Hervé Touboul, Bernard Traimond, Janine Trat, Josette Trat, Enzo Traverso, Jean-Marie Tréguier, Eleni Varikas, Pierre Vidal-Naquet, Pascal Visset, Loïc Wacquant, Louis Weber, Bronwyn Winter.

(20 octobre 2001)

Aller de l'avant mais sans oublier

«*Aller de l'avant mais sans oublier – pour un jugement honnête et équitable sur la collaboration et la répression en Flandre*» : tel était le thème de la journée d'étude organisée au Parlement flamand le 9 juin dernier.

Cette journée constitue une étape significative dans un long processus qui tend à relayer auprès des mandataires politiques flamands et de l'opinion publique les acquis de la recherche historique contemporaine. L'initiative de la rencontre du 9 juin revient au groupe pluraliste *Voorwaarts en niet vergeten*¹ ; la présidence des travaux était assurée par Norbert De Batselier, président du Parlement flamand et parmi les intervenants figuraient deux historiens professeurs à l'ULB, Jean Puissant et José Gotovitch.

A l'historien Bruno De Wever (Université de Gand) revenait la mission d'introduire la journée. Le texte intégral de son exposé sera publié chez Academia Gent. Nous tentons ici une audacieuse synthèse de son exposé, et elle n'engage que nous.

Une image dégagée des caricatures

Pour De Wever, l'essentiel dans le cadre de la journée du 9 juin, aura été de fournir non pas une image complète du passé, mais plutôt une image dégagée de caricatures tenaces, qu'elles soient volontaires ou non. Si l'histoire n'appartient pas aux seuls spécialistes, De Wever estime toutefois qu'il est du devoir de ces spécialistes d'alimenter le débat sur le passé par des apports responsables de critique historique.

Tâche assurément difficile au regard de l'énorme bibliographie en matière de collaboration et de répression. On observe en effet, depuis quelques trente ans, un flot croissant d'études scientifiques ; en même temps que se dégage un certain consensus sur les thèmes les plus controversés. Des décennies de recherche ont donc amené à dessiner du passé une image plus ou moins décantée («*uitgepuurd*»). Certes, tout n'est pas dit, de nouvelles questions surgissent et des divergences d'interprétations subsistent. Au total cependant, il existe sur le plan de la recherche une bien plus grande unité de vues que ne le laisse supposer l'état du débat public, où la caricature reste présente.

Comme ailleurs dans l'Europe occupée, la collaboration en Flandre a connu des formes et des motivations variées. En plus des considérations politiques et idéologiques, ont pu jouer des facteurs comme l'ambition, l'appât du gain, l'aventurisme, etc. Il n'en reste pas moins que la collaboration fondée sur des convictions poli-

1. La revue *Politique* a publié l'appel du groupe *Voorwaarts* et quelques réactions qu'il a suscitées du côté francophone (n°14, janvier 2000).

tico-idéologiques a été en Flandre le fondement des difficultés ultérieures à «digérer» le passé².

Convictions politiques et idéologiques

Dans l'Europe occupée, et pas seulement en Belgique, il s'est trouvé des gens et des groupes pour collaborer avec l'ennemi dans le but de transformer la société.

En Flandre cette attitude a affecté des formes diverses. Néanmoins, c'est le militantisme politique et/ou l'adhésion à des groupements politiques collaborant avec l'occupant qui sont le plus souvent associés à la notion de collaboration politique/idéologique. De Wever repère deux sources à ce phénomène. Elles se situent toutes deux dans la période qui a précédé l'occupation. Il s'agit du mouvement autoritaire ou anti-démocratique et du nationalisme flamand, souvent liés, dans les années 30.

On pourrait définir le mouvement «pour l'ordre et l'autorité» des années 30 comme l'expression d'une nostalgie de l'Ancien régime, comme un refus du suffrage universel et de la démocratie, ouvertement hostile au mouvement ouvrier. Rex en aura été une illustration, Rex qui avait recueilli 72 000 électeurs en Flandre en 1936, et dont l'électorat en Belgique francophone avait dépassé les 6 %.

La nationalisme flamand, pour sa part, est issu du mouvement flamand, lequel s'ins-

crit dans un mouvement d'émancipation de la société civile en Flandre. Car les Flamands ressentent de plus en plus mal la tutelle d'un Etat belge francophone. Le mouvement flamand, qui jouit du soutien sans cesse croissant de la société civile, revendique justice pour les Flamands sur le plan législatif et dans les faits. Le nationalisme flamand exige un Etat flamand et cette exigence-là est portée par une minorité importante, une minorité qui dans les années 30 associe sa revendication d'un Etat flamand au combat contre la démocratie. Au même moment cependant, des lois linguistiques apportaient au sein de l'Etat belge des satisfactions à la société civile flamande. Mais pour le nationalisme flamand, l'Etat belge était devenu l'ennemi à abattre. Cette intransigeance, liée au souvenir de l'échec et de la répression d'une expérience de collaboration avec l'occupant entre 1914 et 1918, a été entretenue par l'attitude de l'*establishment* belge francophone. Un tournant dans cette évolution s'est produit quand le nationalisme flamand s'est détourné de la société civile flamande en s'autoproclamant seul représentant du peuple flamand. Or le VNV, qui s'opposait à la Belgique et à la société civile flamande, a remporté, en 1939, 15 % des voix en Flandre.

Bruno De Wever souligne la double caractéristique du VNV : anti-démocratique et anti-belge. C'est cette formation qui a mis la collaboration avec l'occupant sur les rails en Flandre. Convaincu qu'il n'avait de comptes à rendre qu'à lui-même, le VNV, qui n'était pas ancré dans les structures belges de pouvoir, comptait accéder au pouvoir via la collaboration.

2. Lire à ce sujet l'ouvrage de Luc Huyse et Steven Dhondt, *Onverwerkt Verleden - Collaboratie en repressie in België 1942-1952*, publié chez Kritak en 1991.

Mirages et confusion

Ces facteurs étaient présents avant 1940. Leur développement s'explique par le contexte de l'occupation. Le VNV va devenir le parti national-socialiste flamand censé donner aux Flamands leur propre Etat national-socialiste.

De nombreux signaux ont été donnés aux responsables du VNV, indiquant la méfiance ou la désapprobation des Flamands qui ressentaient durement les effets de l'exploitation maximale du pays, organisée par l'occupant. Mais le VNV n'a pas voulu les entendre et a accepté le rôle que lui assignait l'occupant, à savoir être un partenaire en vue du maintien du «*Ruhe und Ordnung*» (le calme et l'ordre). Ainsi des milliers de VNV ont-ils investi les organes de gestion de l'Etat belge, celui-là même qu'ils entendaient détruire. Dans le même temps, le VNV fournissait à l'occupant des effectifs paramilitaires et policiers tant à usage interne que destinés aux fronts de l'Est.

Or, dès le début de l'occupation était apparu en Flandre un organisme collaborationniste qui visait l'intégration de la Flandre dans le *Reich*. Patronné par les SS, cet organisme entraînait parfaitement dans la logique nazie. Le conflit entre les deux «*rivaux*» ne pouvait tarder. Le VNV en vint à se définir comme barrage contre la germanisation et pour la défense des intérêts flamands. Il s'en est suivi une grande confusion.

Certains furent d'abord convaincus que le VNV défendait effectivement la Flandre. Mais le zèle que déployait le parti à servir

l'occupant mit rapidement fin à ce mirage. Le paradoxe n'était pas tenable. De plus en plus clairement en conflit avec la société civile flamande, le VNV régressait. A la veille de la Libération, les deux rivaux nationalistes étaient réduits à une petite minorité haïe.

La responsabilité du VNV

Plutôt que de culpabilité, notion morale et juridique, De Wever parle de responsabilité en matière de collaboration. C'est dans sa tentative de détruire la société civile flamande en soutenant le projet national-socialiste, que l'historien pointe la responsabilité majeure de la collaboration politico-idéologique. Il insiste sur la distinction, nécessaire à ses yeux, entre une politique d'adaptation à l'occupant – répandue dans toute l'Europe occupée – et une politique de soutien actif au projet national-socialiste. Même si ladite politique d'adaptation a pu induire des comportements dont les conséquences sont difficiles à cerner, il est clair que la destruction de la société civile signifiait la destruction de l'Etat de droit, la criminalisation de tout acte ou opinion opposé au national-socialisme, la criminalisation du seul fait d'être juif ou tzigane. Et parallèlement, le VNV usurpait à son profit le pouvoir à tous les niveaux.

L'Etat de droit a été non sans peine rétabli à partir de la Libération en septembre 1944. Au cours des premiers mois, l'Etat belge n'a pas été en mesure de s'assurer le monopole de la violence répressive. Des individus et des groupes non mandatés à cette fin ont arrêté des collaborateurs et en ont mis à mort. Une période de repres-

sion populaire qui n'est pas propre à la Belgique. Les autorités ont tenté de mettre fin à cette anomalie en confiant la poursuite et le jugement des collaborateurs à la justice militaire et à des instances contrôlées par le pouvoir. La tâche était immense. Il a été dit des 53 000 condamnations prononcées par les tribunaux et cours militaires que c'était une caricature de justice. Ce qui est vrai, observe De Wever, c'est que le moment et l'endroit où ont été prononcées les condamnations ont influencé celles-ci, et que d'autre part la loi ne prévoyait qu'une seule peine – la peine de mort – pour la plupart des formes de collaboration. Certains dossiers de collaborateurs qui ont débouché sur une exécution capitale eussent sans doute connu une autre issue s'ils avaient été traités un an plus tard.

En plus des décisions, judiciaires, l'épuration civique, politique, administrative et même privée a touché des dizaines de milliers de personnes. L'évaluation de ces mesures est malaisée mais il est établi que l'épuration a été dans une certaine mesure politisée.

Il a été souvent difficile de tracer une frontière entre les agissements de certains – par exemple ceux qui ont occupé des fonctions publiques – et des Belges qu'on situe dans une vaste « zone grise », ni résistante, ni collaborationniste. Le climat politique a permis de confondre nationalisme flamand et collaboration politico-idéologique. Certaines condamnations ont été iniques. Tout cela a eu un effet politique : les collaborateurs politico-idéologiques ont pu en Flandre se construire une légitimité. Pendant un demi-siècle on a identifié, d'une part, collaboration politico-idéologique en Flandre et défense des intérêts flamands, d'autre part épuration après guerre avec injustice à l'égard de la Flandre.

Ces caricatures persistent encore. Elles hypothèquent un jugement honnête et équitable sur les phénomènes de collaboration et de répression.

Rosine Lewin



L e c t u r e s

Le marché fait sa loi De l'usage du crime par la mondialisation

Jean de MAILLARD

Fondation du 2 mars – Mille et une
nuits, Arthème Fayard, Paris, 2001

Globalisation, mondialisation, les débats se multiplient, pour en vanter les mérites, ou en dénoncer les périls et les maux. Fort heureusement, la pensée unique s'en trouve mise en cause et le conformisme ambiant depuis une dizaine d'années se dissipe.

Le magistrat français de Maillard, dans un essai stimulant, au ton parfois provocateur apporte une contribution précieuse et défriche un terrain mal connu : *Le marché fait sa loi* sous-titré *de l'usage du crime par la mondialisation*.

D'évidence il n'hésite pas à penser à contre-courant, en abordant le thème du développement de la grande criminalité organisée, économique et financière, en liaison avec le développement de la mondialisation. Il considère que les périls,

dont la société mesure mal l'ampleur et la gravité, demandent à être analysés en profondeur car ils sont révélateurs des modifications sociétales et institutionnelles que nous connaissons et de leur devenir. Cet essai, aussi dense que concis, devrait interpeller les politiques mais aussi stimuler en un vaste remue-méninge la réflexion d'un large public.

Le constat (*«les raisons de s'inquiéter»*) est sans appel. L'augmentation de la grande criminalité dans le monde depuis le début des années 90 – la puissance et la croissance de celle-ci, son pouvoir, son influence – s'est accélérée au point de représenter des masses monétaires énormes qui se mesurent par centaines de millions de dollars pour ne pas dire de milliards. Mais au-delà des chiffres qui donnent le tournis, cette criminalité a, selon l'auteur, changé de nature.

Les causes du phénomène doivent être recherchées dans les bouleversements mondiaux liés à la disparition des Etats du socialisme étatique, à la libéralisation et son corrolaire, la dérégulation, à l'effacement des frontières, au développement des nouvelles techniques de l'information.

Cette nouvelle criminalité a de multiples facettes. Au commerce des armes, de la drogue, à la prostitution, s'ajoutent le trafic des êtres humains (il y aurait plus de 700 000 migrants clandestins chaque année dans le monde), le trafic des espèces animales protégées, des matières dangereuses, la piraterie (qui renaît de ses cendres), les contrefaçons des marques commerciales, des médicaments (7 % des médicaments vendus dans le monde seraient contrefaits), la contrebande des véhicules volés (où l'Europe se taille la part du lion), le trafic des cigarettes avec la complicité de certains fabricants, la fraude des cartes bancaires (surtout aux Etats-Unis), le développement des mafias italienne, russe, des triades chinoises et leur cent milles affiliés dans le monde, des *yakusa* japonais, spécialistes des créances douteuses. Et la liste n'est pas limitative.

Toutes ces activités génèrent d'immenses capitaux qui se nichent dans l'économie légale. Certains affirment que la mafia russe investirait dans les réserves d'Etat en Israël et ailleurs dans le monde. Par le jeu du blanchiment de l'argent sale, le trafic bancaire se trouve à la fois dopé et gangrené par le recyclage dans les circuits économiques et financiers, au point que l'on fait état de mille milliards de dollars blanchis chaque année dans le monde.

Certes, les estimations avancées sont sujettes à caution. Il n'y a ni audit, ni comptabilité des activités criminelles. Mais l'approximation des données ne dément pas le constat inquiétant : la cri-

minalité organisée n'a plus rien de marginal. On voit des pays entiers s'en accommoder, pas seulement des républiques bananières mais en Europe aussi (Russie, Albanie). Elle s'infiltré dans les rouages du pouvoir et de la société. Tous les Etats sont touchés. La globalisation économique et financière gomme les frontières, favorise toutes les formes de criminalité sans que les moyens des polices et des juges ne soient étendus. Maillard s'interroge : le crime est-il en train de devenir l'avenir de l'homme ? Pour lui cette criminalité qui a changé de nature va jusqu'à menacer l'ordre social. Les pouvoirs publics tardent à le reconnaître donc à la dévoiler, à la détecter. Si dans le passé le crime était perçu comme antisocial, hors normalité, s'il était souvent le fait de marginaux et revêtait presque toujours un caractère individuel, il devient maintenant un mode de formation de la plus value, une stratégie pour la prise de pouvoir. L'activité criminelle se révèle des plus rentables dans l'économie et associe parfois des acteurs étrangers à l'organisation frauduleuse, qui peuvent ignorer les buts poursuivis. Le système social s'en trouve affecté au point de voir les structures démocratiques entrer en crise, le pouvoir de l'Etat, sa souveraineté, s'affaiblir par l'effet de la déréglementation prônée par la mondialisation.

En effet, les institutions internationales mises sur pied (Banque mondiale, Fonds monétaire international, Commission européenne, Banque centrale européenne, etc.) considèrent souvent l'Etat et sa

législation comme un frein à l'expansion économique, au développement du marché. Le pouvoir de l'Etat s'effiloche, confronté à de multiples instances hétérogènes. Il s'en suit qu'il n'est plus le garant de l'ordre social. Les bienfaits tant vantés de l'enrichissement grâce à l'ouverture des frontières et à la libéralisation du commerce, aux échanges mondiaux n'empêchent pas de voir augmenter l'écart entre les riches et les pauvres. Le renforcement des injustices, le chaos législatif n'assurent pas la liberté pour tous. L'auteur se demande si l'exploitation de la condition sociale ne prend pas le pas sur l'exploitation du travail, car *«la plus forte des plus-values économiques a pour origine l'exploitation de la plus grande misère des hommes»*. En effet, la floraison des exclus alimente la criminalité et les profits. L'exclusion elle-même devient un marché. Le légal et le criminel se lient dans l'économie dérégulée. On peut affirmer que la société et non plus ses marges produit le crime. Le jeu des forces sociales les plus brutales domine les rapports sociaux. La loi de la jungle, la logique sauvage des égoïsmes nous éloigne de la justice sociale. Les moins favorisés deviennent à leur tour l'objet de commerce (migrants, travailleurs non déclarés) et constituent un marché juteux. Les avancées scientifiques ne garantissent pas toujours le progrès social, l'explosion des moyens technologiques aide même au développement des trafics. Ces considérations pour être pessimistes ne sont pas moins proches de certaines réalités. D'autant que la mondialisation est imparfaite, qu'elle aboutit

actuellement à couper le monde en deux, et livre l'une de ses parties à l'exploitation intense de l'autre. La transgression des normes tend à devenir la règle. Celles-ci apparaissent obsolètes pour les marchandises, les capitaux, les informations. Les réglementations nationales deviennent des enjeux politiques de la mondialisation. Selon de Maillard, un *«marché de la loi»* apparaît. Souvent les Etats n'ont plus la capacité d'imposer leurs prohibitions. Ainsi dans le domaine de la drogue où les organisations criminelles ont le monopole de la fabrication, du transport, de la distribution. De même dans le commerce des armes légères, le marché de l'humain (sexe et travailleurs migrants). Des lois naissent pour permettre de se soustraire aux lois des autres Etats. La législation est mise en vente aux plus offrants pour la concurrence des capitaux circulants. Un marché de la transgression des normes se met en place.

C'est le phénomène des PTNC (pays et territoires non coopératifs). Ceux-ci ne se limitent pas aux petites îles de l'Océanie ou aux Antilles. Certains Etats n'ont qu'une apparence d'existence, comme en Afrique où des multinationales font et défont des présidents, en Amérique latine où des chefs de bandes font la loi et rançonnent.

L'affaiblissement du rôle de l'Etat, sa perte de crédibilité est réelle. Il entraîne un discrédit des institutions et des élites, une crise morale affecte l'opinion publique, qui confusément prend conscience du

développement de la criminalité organisée. L'action politique est discréditée. L'opinion déboussolée se réfugie dans l'abstention électorale, recourt au judiciaire pour faire valoir ses droits. La corruption des mandataires publics, qui n'est pas neuve, est stigmatisée avec plus de force que dans le passé. On peut évidemment se demander si elle a augmenté ou si c'est le seuil de tolérance qui a varié dans la conscience collective. L'évolution des mentalités est d'ailleurs contradictoire. Qu'il suffise de songer à l'élection triomphale de certains auteurs de scandale financier, au développement de nouvelles structures pour assurer le rôle qui était celui de l'Etat. Les pratiques éducatives, civiques, coercitives des structures étatiques sont remises en cause. La solidarité sociale, si elle n'est plus prise en charge par l'Etat se reconstitue autrement. On la cherche dans des appartenances identitaires, communautaires diverses. L'individu n'échappe pas au contrôle social qui fonctionne autrement. Il est invité à assurer lui-même sa protection (santé, sécurité). S'il est fort, donc riche, il va tenter de s'en sortir seul. Sinon il va chercher d'autres solidarités car la mondialisation n'a pas, à ce jour, créé de nouvel espace social. Il le fera dans la recherche d'affinités sociales, ethniques, religieuses. L'espace autrefois public, l'Etat «instituteur» (l'école publique), entrepreneur (Etat patron), redistributeur (Etat providence) se privatise, tombe aux mains de groupes, de réseaux. Ceux-ci, bien évidemment, ne sont pas tous criminels mais il en est de tels. L'auteur explique ainsi le

repli identitaire, le succès des fondamentalismes. La confusion s'installe entre les espaces public et privé. Tantôt les réseaux sont reconnus, protégés, tantôt dénoncés et combattus. L'individu est donc renvoyé à d'autres systèmes de socialisation. Le contrôle de l'Etat, s'il existe encore, s'exerce *a posteriori*. Parfois il s'effiloche, montre toute sa faiblesse, par exemple face à la mafia en Italie, aux cartels de la drogue en Colombie.

La globalisation comporte donc un coût considérable en termes de socialisation et d'organisation politique. Elle crée des vides juridiques dans lesquels s'engouffre la criminalité. On voit par exemple l'OMC édicter des règles contre les règles pour garantir la liberté du commerce et des échanges sans établir de réglementation mondiale avec des institutions politiques adéquates pour les appliquer. La globalisation, bancaire, laisse le champ libre à l'industrie du crime, le coût social est payé par les défavorisés, les exclus relégués dans la criminalité ou jouets de celle-ci. La pauvreté à son tour devient un marché où riches et pauvres se meuvent dans la transgression des mêmes règles, des mêmes normes où chacun cherche son avantage.

Après le constat lucide et préoccupant, l'analyse subtile et détaillée des effets négatifs de la mondialisation, le lecteur attend une esquisse de réponse, de solution. Maillard le tente dans son dernier chapitre «*Les raisons d'espérer*». C'est peut-être le plus faible et le moins convain-

quant. Il est vrai que la tâche est immense et les enjeux fondamentaux. L'auteur esquisse deux réponses, dont la seconde a d'évidence sa préférence. Ou bien la globalisation va continuer à se développer sans frein, sans que les choix de la dérégulation mondiale ne soient remis en cause. Alors les Etats tenteront d'en limiter les effets, sans toucher aux causes. Ce sera la politique du possible, qui se pratique maintenant. On voit par exemple l'OCDE adopter une convention contre la corruption des agents publics étrangers. Ou l'ONU prendra les résolutions contre la criminalité organisée et transnationale, créera des organes de lutte contre les mafias dans le respect de la souveraineté des Etats qui souvent n'ont plus les moyens juridiques, techniques et matériels de lutter (par exemple contre les paradis fiscaux). Des conventions internationales tentent d'assurer les garanties souvent formelles, donc factices, contre le blanchiment d'argent sale.

Sans doute, peu à peu, les efforts des Etats leur feront admettre et accepter l'abandon de certaines prérogatives de la souveraineté nationale, dépassée dans les faits. Mais ces mesures prises dans le désordre mettront très longtemps à faire naître un nouvel ordre politique à l'échelle mondiale. On risque de se retrouver dans une jungle de textes, de traités hétéroclites qui n'empêcheront guère la criminalité de s'étendre. Pour l'auteur il paraît douteux que dans ce processus les valeurs démocratiques, lentement dégagées au fil du temps, puissent résister.

Par contre, il appelle de ses vœux une solution plus radicale. Celle-ci exigerait une prise de conscience rapide des organisations internationales, des dirigeants, des «élites» et aussi, ajouterons-nous, des forces politiques et sociales pour faire prévaloir l'intérêt général mondial sur les égoïsmes nationaux sans aller à rebours de l'évolution irréversible que nous connaissons. Le développement de la mondialisation devrait être accompagné d'une réglementation mondiale qui viendrait encadrer les acteurs économiques et financiers, sans abandonner au seul marché les régulations sociales. Evidemment, cela implique une évolution vers une souveraineté partagée entre les Etats et une structure mondiale pour reprendre le contrôle, la maîtrise de l'univers. On pourrait imaginer que l'Etat ne conserve ses prérogatives que lorsqu'elles ne sont pas en contradiction avec un ordre public mondial qui reste à définir, à élaborer. Peut-être voit-on certains contours se dessiner, mais comment mettre ses principes en œuvre, avec quelles institutions, quelles structures ? En tout cas la politique, face à l'économie devrait reprendre ses droits. Est-ce un vœu pieux ? Une utopie ?

Jacques Moins

Culture et impérialisme

Edward W. SAÏD

éd. Fayard / Le Monde diplomatique,
2000, 550 pages

Palestinien né à Jérusalem, Edward Saïd est devenu professeur de littérature comparée à l'université de Columbia. C'est un exilé qui a grandi en tant qu'Arabe éduqué à l'occidentale : «*je me suis toujours senti appartenir aux deux univers sans être entièrement d'aucun*».

L'auteur s'est rendu célèbre en publiant voici vingt ans *L'Orientalisme*, où il démontre l'immense part de fantasmes et d'arrogance qui occupe les «descriptions» de l'Orient par l'Occident. Le concept d'Orient présenté par l'Occident sert à ce dernier de justification à sa prétendue supériorité, montre Saïd, dont l'œuvre est un réquisitoire passionné contre le colonialisme.

Culture et impérialisme, qui a été publié il y a dix ans aux Etats-Unis, prolonge et élargit le champ de *L'Orientalisme*. Cette fois, un aspect nouveau est abordé : l'arrivée de l'homme blanc n'a pas été subie passivement. «*Jamais, écrit Saïd, la 'rencontre impériale' n'a confronté un Occidental plein d'allant à un indigène hébété ou inerte ; il y a toujours eu une forme quelconque de résistance active, et dans l'immense majorité des cas, estime-t-il, elle a fini par l'emporter*». L'auteur montre ainsi conjointement la montée de l'impérialis-

me au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, et la résistance qui lui est opposée.

Une source majeure de l'argumentation de Saïd est son analyse de romans, récits, poésies d'auteurs «impériaux» de trois pays : l'Angleterre, la France, les Etats-Unis. Il entend débusquer «la face cachée» d'œuvres de grande valeur, tels *De grandes espérances* de Dickens ou *Nostromo* de Conrad, où les auteurs cèdent, sans le vouloir délibérément, à une «dynamique impériale», tant est profond leur ancrage dans l'histoire de la société où ils vivaient.

Ces analyses de textes littéraires mènent Saïd à la conclusion que «*les grandes œuvres culturelles sont le lieu de l'investissement intellectuel et esthétique dans la domination outre-mer*». La relation entre culture et impérialisme est ainsi établie à partir de textes, certes choisis subjectivement, mais analysés pas à pas sur pièces. Si Dickens et Conrad sont tout particulièrement décortiqués, l'horizon de Saïd est bien plus vaste : Jane Austen, Kipling, Camus, Gide pour *L'immoraliste*, Malraux sont l'objet d'études attentives, pointues, parfois féroces. Au delà de la littérature, qui est son domaine professionnel, Saïd nous offre un chapitre sur l'*Aïda* de Verdi, ou plus exactement sur l'Egypte du XIX^{ème} siècle. Les exemples de résistance à l'impérialisme sont extrêmement divers, des *Damnés de la terre* de Franz Fanon, à l'œuvre poétique de l'Irlandais Yeats, en passant par Cuba ou Haïti. Mais c'est au cœur même des Etats-Unis que Saïd repère des témoignages

littéraires éclatants de résistance à l'impérialisme, de William Appleman Williams à Noam Chomsky.

Avec pertinence, il souligne le saut qualitatif opéré dans l'autorité culturelle aux Etats-Unis, en raison de la croissance sans précédent de l'appareil de diffusion et de contrôle de l'information. Et Saïd ne se prive pas de scruter les résonances médiatiques de la guerre du Golfe. Malgré l'action résistante, aujourd'hui encore les quelques cent chaînes de télévision qui couvrent New-York n'offrent à l'écran que des visages blancs : c'est ce dont a témoigné Nathalie Mattheim, envoyée permanente du *Soir* à New-York, en marge du sommet de Durban.

Rosine Lewin

Chasse au diamant au Congo/Zaire

sous la direction de
Laurent MONNIER,
Bogumil JEWSLEWICKI et
Gauthier de VILLERS

Cahiers Africains, n°45-46, 2001,
240 pages, 750 FB

Le mot gemmocrate est-il né en Afrique ? Je n'en sais rien, mais il convient bien au pouvoir de grands financiers comme De Beers, dont la fortune est liée au diamant d'Afrique du Sud.

Au Congo et au Zaïre, le pillage des gisements diamantifères a été systématique. Le propos des auteurs de *Chasse au diamant* n'est cependant pas de décrire la carrière de quelques grands prédateurs mais bien de révéler le rôle majeur de l'exploitation artisanale du diamant dans la vie quotidienne des Congolais.

C'est donc d'une approche «par le bas» qu'il s'agit, dans le contexte d'une paupérisation générale de la population. Les analyses et récits de vie rassemblés témoignent une fois encore du dynamisme de certaines couches de la population congolaise, et singulièrement du rôle qu'y jouent les femmes.

RL.

Télévision publique contre World Company

Hugues LE PAIGE

Editions Labor, 2001, 349 FB

La collection «Quartier libre» que dirige Pierre Delrock chez Labor est décidément bien vivante : voici un très actuel essai de Hugues Le Paige sur les dérives qui menacent la télévision publique et l'endommagent déjà.

Le sujet n'est pas neuf. Le Paige, réalisateur à la RTBF de plusieurs documentaires de qualité, journaliste engagé, a déjà signé quelques plaidoyers pour que la radio-tv de service public soit respectée et financée correctement. S'il reprend la plume sur le même sujet, c'est qu'en dépit de ses efforts (qu'il ne mène heureusement pas seul) la crise déjà ancienne connaît des développements inquiétants.

«Qui sera millionnaire ?, Big Brother et autres Loft stories déferlent sur les petits écrans, de Madrid à Moscou, de New-Delhi à New-York. Partout, fric, sexe et scandale alimentent voyeurisme et surenchère.» «Désormais, observe Hugues le Paige, le témoignage prime sur toute forme de savoir». Il ne s'agit pas d'expliquer, d'éclairer ou d'argumenter, mais bien, au nom de la transparence (qui a bon dos) de rivaliser dans l'exhibition. La *real-tv* nous offre «une pseudo-réalité où la vérité-vécue-des-vraies-gens est manipulée dans une fausse fiction automatisée». S'il est vrai que telle

est la règle chez les producteurs privés, la télévision publique n'est pas à l'abri. Même la *BBC* cède à la pression et produit ce que l'auteur qualifie de «*tv de la cruauté*», celle où le spectacle est un jeu pervers, qui consiste à éliminer les plus faibles. Reflet de sociétés complètement immergées dans le capitalisme, où quelques puissants groupes écrasent le marché, alors que c'est ce même marché qui est présenté comme la solution à tous les problèmes. Où la compétition systématique permet tous les coups. Où éliminer l'autre est érigé en impératif. La «*fiction réelle*» fascine le téléspectateur, l'immobilise des heures durant devant des images souvent abjectes.

Ce constat rend plus importantes encore les responsabilités de la radiotélévision de service public. Un débat sur l'avenir de la RTBF a été ouvert dans une certaine confusion à l'initiative du ministre Richard Miller. Le Paige rappelle qu'au sein même de la RTBF existent des propositions dynamisantes et salutaires, dont la prise en compte permettrait de mieux affirmer ce qui est propre au service public, d'assurer correctement son financement, de renoncer à la course derrière RTL ou TF1, de remplir mieux encore qu'aujourd'hui des missions civiques essentielles.

Un vieux débat, qui porte sur demain et après-demain.

**Le dialogue
des savoirs,
les réseaux associatifs,
outils de croisements
entre la science
et la vie**

Georges THILL, avec la collaboration d'Alfred BROCHARD

Ch-L. Mayer et Luc Pire,
2001, 140 pages

Décloisonner, dialoguer, métisser : voilà les moyens que nous recommande Georges Thill pour changer le monde. Qu'on ne s'y trompe pas : c'est ambigu, subversif et difficile.

Physicien, enseignant, philosophe, militant, Georges Thill est fort d'une longue expérience de travail en réseaux, notamment au niveau de la coordination scientifique du programme PRELUDE, lequel fonctionne «*sur le mode d'un réseau humain, capable de s'auto-réguler et de s'auto-évaluer*». Carrefour international et interdisciplinaire, PRELUDE s'active à «*l'hybridation entre savoirs, savoir-faire et faire-savoir traditionnels et/ou locaux et les sciences et technologies avancées*».

S'il est fort de cette énorme expérience, Thill connaît les limites et la fragilité de pareil réseau. Cette conscience nous paraît essentielle. Car il ne s'agit pas de se laisser emporter par l'ivresse des mots, ni même par la grandeur du projet : la

consistance de l'engagement exigé des militants «*réticulaires*», le poids des contraintes économiques, le poids des logiques institutionnelles, tout cela peut se mettre en travers de la dynamique utopiste initiée par un certain nombre de réseaux associatifs.

«*Il ne faut pas faire des réseaux la panacée universelle*». Certes, surtout quand on ne précise pas de quels réseaux il s'agit. Car des réseaux il y en a partout, et pour réaliser les objectifs les plus contradictoires. Mais la vision que Georges Thill développe d'une lutte, tous terrains associés, contre la compétition effrénée que porte le néolibéralisme, contre la pensée unique, contre la mercantilisation de la vie quotidienne, offre une perspective globale de changement. A condition de constamment garder pieds sur terre. Les réseaux associatifs évoqués par Georges Thill ont d'ailleurs les pieds sur des terres bien concrètes : leur originalité, c'est qu'ils voient loin devant eux, autour d'eux, et abattent des murs. Peut-être ne s'agit-il encore que de murs mineurs. Si le mouvement s'étend et se fortifie, d'autres murailles seront condamnées.

Point fort dans cet ouvrage : la mise à nu de l'expertise, qui n'est jamais innocente. C'est un thème cher à Thill, qui l'a développé dans d'autres textes. Dénonçant l'idéologie de l'expertise scientifique, il montre le danger en la matière d'un certain «*cléricalisme qui n'est pas seulement une maladie religieuse mais affecte toute*

société dès lors qu'un groupe prétend détenir seul le savoir, et donc la vérité.

Un dernier mot qui, on l'a deviné n'épuise pas le vif intérêt de l'ouvrage, à propos de la communication, où règne un «marketing impérial». Citant Alain-Gérard Slama, Thill acte que l'idéologie de la communication qui domine nos sociétés démocratiques n'est pas autre chose que la communication de l'idéologie dominante. Et de mettre en cause le «marketing impérial» qui règne sur l'image télévisuelle et sur les médias en général.

Souhaitons à ce livre de jouer le rôle de «véritable antidote contre les scléroses institutionnelles», que lui assignent les éditeurs.

RL.

Au détour d'un film, deux livres de Pierre de Locht

Deux livres récents de Pierre de Locht ont suscité pas mal de commentaires dans les médias. Il s'agit de *La foi déchantée* (1998) et de *Oser être chrétien aujourd'hui* (2000), tous deux édités chez Desclée De Brouwer. Alors que les CM ont souvent participé aux débats animés (notamment) par le chanoine de Locht sur l'évolution de l'Eglise catholique, ses relations avec le reste du monde, la place que n'y occupent

pas les femmes, les impératifs du Saint-Siège en matière de morale sexuelle, etc., nous n'avons pas commenté ces ouvrages lors de leur parution. Cela ne résultait d'aucune décision éditoriale mais plutôt, me semble-t-il, d'une certaine négligence.

Liam et la peur de l'enfer

J'y reviens à présent, non par repentance, mais au détour d'un film, *Liam*, du réalisateur britannique Stephen Frears. Ce film nous rappelle avec une force peu commune ce qu'a pu être la peur de l'enfer pour les enfants catholiques, il y a moins d'un siècle. Le film est illuminé par le garçonnet qui incarne Liam, sa terreur du péché, sa volonté de bien faire, son bégayement parfois irrépressible, son merveilleux sourire.

Liam est né dans une famille ouvrière anglaise, à l'heure de la «grande crise», du chômage et de la misère. Le coron de Liverpool est le cousin d'un coron de Seraing ou de Gand. La lutte des classes y est une réalité visible. Le désespoir engendre chez certains (le père de Liam par exemple) xénophobie et racisme. Peut-être le réalisateur aurait-il pu faire l'économie de quelques séquences qui frisent le mélodrame. Mais Frears n'a pas inventé la férocité des leçons de catéchisme, le zèle hallucinant déployé par le curé et l'institutrice pour dépeindre les flammes de l'enfer, pour nourrir la hantise du péché qui «encrasse» les âmes, pour exalter la fonction détergente du confessional. Il n'a pas inventé le poids répressif d'une liturgie fondée sur la peur.

Si *Liam* n'est pas un chef d'oeuvre, c'est à mon sens un film bouleversant. Et il a provoqué un déclic...

Se plonger dans la condition humaine

Reprenant en mains *La foi décantée* de Pierre de Loch, j'ai mieux mesuré l'audace de son propos. A savoir, pour l'essentiel : la foi religieuse, dépouillée de normes institutionnelles, trouve sa force dans l'humain.

Recherche, responsabilité, autonomie sont les mots-clés de l'ouvrage qui, avec insistance, recommande à l'Eglise de «descendre de son piédestal». «Pendant longtemps, observe PdL, la justification de ce qui est bien ou mal restait assez extérieure à la personne, se déterminant par l'approbation ou le désaveu de l'autorité. Les verdicts institutionnels ne suffisent plus aujourd'hui, dans un monde où chacun, de manière certes encore très boiteuse, revendique la responsabilité personnelle de ses actes. Notre époque fait peu à peu, et combien difficilement, l'apprentissage de la moralité, au delà de ce qui est permis ou non par les normes instituées». Cette place revendiquée pour l'être humain, amène Pierre de Loch à déclarer que «seul l'humain est à notre portée». Il ajoute même : «Et s'il y a une éventuelle transcendance, ce n'est qu'au cœur de l'humain, avec nos approches humaines, qu'on peut en saisir les traces» (p.64).

Dieu n'est plus dans les cieux

C'est un pas considérable vers un recentrage de la religion sur les réalités du monde. Recentrage qu'il précise encore dans *Oser être chrétien aujourd'hui* : «C'est dans la relation vraie à autrui que se fait l'expérience de l'impérissable et que se fondent l'espérance, la conviction, la foi que le meilleur de nous-mêmes et des autres ne conduit pas au néant» (p. 57).

«Dieu n'est plus dans les cieux. Il est au plus intime de notre recherche humaine, là où résonnent les grands appels de notre monde, les interrogations fondamentales sur le sens et la destinée de l'humain» (p. 58). Nous voilà loin des flammes de l'enfer, instrumentalisées par l'Eglise pour asseoir son autorité. Loin aussi d'autres mythes, étrangers au message évangélique.

Cette vision et cette pratique d'une foi décantée et ancrée dans l'humain résultent de longs débats, de difficiles combats qui ne sont pas terminés. La résistance de la hiérarchie catholique, papauté en tête, est opiniâtre. Pierre de Loch n'est pas pour autant un homme seul. D'abord parce que sa démarche est essentiellement collective. Ensuite parce que l'action des hommes et des femmes qui veulent décanter leur foi a des résonances de plus en plus larges. Résonances appréciables aussi dans des milieux représentatifs de la laïcité, qui ont renoncé à confondre religion et cléricalisme.

Une question de mots

Décantée, la foi religieuse peut être – et est déjà – une vivifiante force de progrès. Voilà de longues années déjà que nous avons dit et répété notre conviction à cet égard. Pour autant, et quel que soit le respect amical que nous inspire sa recherche, Pierre de Lochet ne nous convainc pas tout à fait quand il définit l'Eglise comme «une communauté de personnes qui se réfèrent à Jésus de Nazareth et à sa Bonne Nouvelle, fidèles qui, porteurs de la tradition ou sagesse de Vie léguée par tant de générations chrétiennes, s'efforcent d'incarner ce message, cette lumière dans leur vie présente». Communauté ? Ou juxtaposition de communautés animées bien souvent d'objectifs et de méthodes divergents ? Le choix qu'a fait Pierre de Lochet de rester dans l'Eglise est éminemment respectable et à coup sûr difficile à assumer. Mais en quoi cette Eglise, aux prises avec d'immenses contradictions, cette Eglise où lui-même distingue une part «officielle», «un Credo officiel» (et donc une part et un credo «non-officiels»), une Eglise dont il expérimente encore les aspects butés et répressifs, en quoi est-elle une «communauté» ? Ne serait-ce qu'une question de mots ?

RL.

Empire

Michael HARDT
et Antonio NEGRI

édition Exils, collection essais, Paris,
2000, 559 pages, 1022 FB

Face au foisonnement de thèmes et à la diversité d'approches de cet ouvrage, une simple recension ne saura être que superficielle. Le projet des auteurs est, en effet, d'envergure puisqu'il s'agit d'analyser (avec l'interdisciplinarité de rigueur pour un tel objet) le nouvel ordre du monde et d'en tirer les linéaments d'une nouvelle politique militante.

La thèse fondamentale est que nous avons changé de paradigme aussi bien au niveau des relations de pouvoir à l'échelle planétaire, qu'au niveau de la production capitaliste. Negri et Hardt prennent très au sérieux, mais sans cette nostalgique impuissance à laquelle d'autres nous ont habitués, le passage de la modernité à la post-modernité ; «*changement [qui] rend parfaitement clair et possible, aujourd'hui, le projet capitaliste de réunir pouvoir économique et pouvoir politique*». La souveraineté des Etats est en passe d'être dissoute dans l'Empire, un pouvoir supra-national qualitativement différent de l'impérialisme conçu à la manière moderne d'une expansion de l'Etat-nation hors de ses frontières. L'Empire n'est pas américain, ni européen ; il est capitaliste dans sa constitution politique même – comme en témoignent les normes juridiques qui

découlent des processus de mondialisation – il est décentralisé et déterritorialisé. Le pouvoir n'opère plus selon des frontières, il contrôle des flux : de monnaies, de populations, de marchandises, d'informations. Quant à la production, «elle tend vers ce que nous appellerons la production biopolitique (une notion héritée de Michel Foucault), c'est-à-dire la production de la vie sociale elle-même» : les entreprises transnationales créent aujourd'hui des subjectivités autant que des marchandises. Rien n'est plus extérieur aux relations productrices et sociales, au grand bain de la communication.

Comment en est-on arrivé là ? Comment s'est opéré le passage à l'Empire ? Voilà la question qui pousse Negri et Hardt, d'une part dans l'analyse détaillée des transferts de souveraineté du point de vue de l'histoire des idées depuis la fin du Moyen-âge ; d'autre part dans le récit des transferts de production de la fin du XIX^{ème} siècle à nos jours. Toutefois, la division n'est pas aussi méthodique qu'annoncée et les deux sections renvoient l'une à l'autre comme les deux faces d'une même pièce.

Dans la première partie, on voit la souveraineté moderne prendre tour à tour les habits du monarque absolu, de l'État, de la Nation, du Peuple ; c'est-à-dire, selon nos deux auteurs, des représentations de la multitude toujours plus totalisantes qui subsument progressivement l'ensemble de la société et de ses interactions sous la transcendance du pouvoir. Un pouvoir

qui culmine non plus dans la médiation dialectique des dualismes de part et d'autre d'une limite (entre Moi et l'Autre, entre l'intérieur et l'extérieur, entre le Blanc et le Noir, la métropole et les colonies), mais dans la gestion de différences mobiles et d'identités hybrides en perpétuelle mutation. Hardt et Negri font donc un pas de plus que les critiques post-modernes traditionnels : selon eux, la bataille idéologique contre l'hégémonie excluante de la raison occidentale (les Lumières et Hegel y jouant le rôle d'épouvantail) est un combat d'arrière-garde, tout comme les mouvements de libération nationale. «Le post-modernisme est de fait la logique par laquelle le capital mondial opère. (...) Des personnes de toutes races, de tout sexe, de tout penchant sexuel peuvent potentiellement être intégrées dans la société» ; et cependant cette politique est loin d'être libre et égalitaire.

Pour mettre en évidence le moteur réel de ces transformations – et identifier le moteur potentiel d'un renversement de l'Empire – les auteurs se lancent alors dans l'analyse des modifications du régime productif. Une introduction didactique, qui fait largement appel à Marx, nous présente d'emblée la question des frontières et de leur effacement comme un problème central dans le mode capitaliste de production : le capital a besoin d'un extérieur non-capitaliste pour réaliser la plus-value en même temps qu'il intériorise cet extérieur dans l'acquisition de nouveaux moyens de production ; formellement jusqu'à... l'infini. *De facto*, les

auteurs font durer ce régime impérialiste jusqu'à la crise de 1929, moment auquel la tendance expansionniste rencontre les limites des protectorats et des monopoles coloniaux qui bloquent la réalisation du marché mondial. Le *New Deal* marque alors le début d'un processus de dépassement de l'impérialisme vers un régime disciplinaire aussi bien en termes juridiques et politiques, qu'en termes de production économique. Cette société-usine deviendra le modèle dominant de l'après-guerre et représente, combinée à la décolonisation et à la décentralisation de la production, une étape cruciale dans la constitution du marché mondial.

Mais on aurait tort de voir à l'origine de ces transformations une raison mécanique ou un développement linéaire. Negri et Hardt insistent : il faut les saisir du point de vue des forces subjectives actives. Si le capital adopte et met en place de nouvelles formes d'exploitation, c'est parce qu'il ne peut pas faire autrement. Il y est forcé par les luttes qui éclatent en son sein. *«Lorsque le nouveau régime disciplinaire construit la tendance vers un marché mondial de la main-d'œuvre, il édifie aussi la possibilité de son antithèse : il construit le désir d'échapper au régime disciplinaire, et constitue en puissance une multitude indisciplinée de travailleurs désirant être libres»*, disent les auteurs. Ainsi, l'unité virtuelle de la multitude contre le modèle disciplinaire mondial qui se dessine dans les crises des années 60-70 oblige le capital à réagir ; dans un premier temps par la répression (option suicidaire à

terme parce qu'elle bloque les flux auquel le capital s'abreuve) ; dans un second temps par l'intégration, la domination des nouvelles pratiques, des nouvelles formes de vie inaugurées par la multitude.

L'informatisation est cette main-mise – non plus par expansion mais par intensification – accompagnée d'une transformation en profondeur des rapports de production. Qu'il s'agisse d'agriculture, d'industrie ou de services, le travail est devenu immatériel et porte de plus en plus sur la manipulation créatrice de symboles et d'affects. La communication coopérante, comme les réseaux à travers lesquels elle transite, devient immanente à l'activité de travail ; en même temps que l'informatisation homogénéise les procédures, elle connecte petit à petit l'ensemble des relations sociales au processus de production. On sent d'ailleurs une certaine fascination des auteurs à l'égard de ce travail immatériel : ils voient dans l'homogénéisation des procédures informatisées et dans l'autovalorisation de la coopération *«le potentiel pour une sorte de communisme spontané élémentaire»*.

Selon eux, la situation actuelle pourrait nous faire croire que la dialectique entre l'Etat et le Capital est arrivée à son terme et que le Capital a gagné. En réalité le problème est beaucoup plus complexe : la réunion du pouvoir politique et du pouvoir économique fait moins disparaître le premier qu'elle ne déplace les fonctions constitutionnelles sur un plan supranational où de multiples instances de contrôle

et de représentation se partagent le terrain du pouvoir impérial, articulent monarchie américaine, aristocratie des entreprises transnationales, démocratie des ONG au rythme des mouvements qu'opèrent les subjectivités. Il semble qu'au fondement de cette constitution hybride, précisément au niveau de la gestion des subjectivités, se trouve une contradiction explosive : le système est obligé d'entretenir à la fois un sujet passif gouverné (assujéti) et un sujet actif produisant/consommant (autonome) au risque que celui-ci ne détruise celui-là. Ce serait là un terrain de lutte, disent Negri et Hardt, s'il n'y avait encore le ciment du spectacle, déjà analysé par Debord, pour tenir ensemble les éléments de l'Empire.

Le tableau est loin d'être réjouissant. C'est du moins l'impression qu'il donne en première approximation. En outre, les auteurs nous mettent en garde contre une riposte qui prendrait la forme de la nostalgie ou du repli identitaire localisé : la mondialisation est un régime de nivellement ET de différenciation conjuguées, *«les éléments qui apparaissent comme des identités locales ne sont pas autonomes ou autodéterminantes, mais alimentent et soutiennent de facto le développement de la machine impériale capitaliste»*. Il ne s'agirait pas plus pour eux de mettre la main sur le contrôle de ladite machine : *«il nous faut mettre un terme à la répétition continue de ce que Marx déplorait déjà lorsqu'il disait que toutes les révolutions n'ont fait que perfectionner l'Etat au lieu de le détruire»*.

Quelles seront alors les lignes directrices de la multitude dans sa lutte pour un auto-gouvernement autonome ? D'abord, en regard de la fluidification des déplacements de matière première – *a fortiori* de cette matière première particulière qu'est devenue la main-d'œuvre post-moderne – dont le capital a besoin pour la production, une première exigence concerne la *«citoyenneté mondiale»* et *«le droit général de contrôler ses propres mouvements»*. D'autre part, le nouveau mode de production molécularisé dans tous les actes et dans tous les lieux de la vie, généralise le statut de prolétaire de telle façon, disent Negri et Hardt, qu'il permet d'exiger *«un salaire social et un revenu garanti pour tous»*. Enfin, dans la continuité du mot d'ordre 'les usines aux ouvriers', mais dans un contexte biopolitique qui fait de l'information, de la communication, du langage et des affects les principales machines de production, *«le droit à la réappropriation»* constitue la troisième revendication de la multitude alors que *de facto*, la post-modernisation rend la production de moins en moins dépendante du capital et, partant, sape les fondements théoriques de la propriété privée. En l'occurrence, on pense directement aux débats sur le 'logiciel libre'.

Ainsi, si l'Empire peut paraître irrémédiable, il faut saisir combien sous le spectacle de sa toute-puissance, il n'est en réalité qu'un pouvoir négatif qui ne vit que de la pleine créativité de la multitude. Certes, on a parfois du mal à illustrer pour soi-même certaines des affirmations

lyriques de Negri et Hardt quant à cette positivité du prolétariat mondial, et plusieurs pans de ce livre s'articulent à un niveau d'abstraction dont les conséquences pratiques restent indéterminées, tout comme reste trop théorique le «*pouvoir constituant de la multitude*» que les auteurs invoquent sur un mode rhétorique qui frôle parfois le mysticisme ; cependant, il faut saluer la largeur de vue et l'intelligence d'un ouvrage qui ne s'arrête pas à une condamnation déprimante, en bloc et sans discernement des processus de mondialisation, mais réactive par-delà les modèles une pensée constructive de l'internationalisme.

Thomas Perissino

Création d'une nouvelle collection

quatre livres d'entrée de jeu !

Les éditions Espace de libertés et Labor ont joint leurs efforts pour nous proposer une nouvelle collection («Liberté, j'écris ton nom») dans laquelle figurent d'ores et déjà quatre titres, ce qui est en soi une performance appréciable. Le principe en est

simple : des livres courts (moins d'une centaine de pages), un sujet branché sur le débat public, des auteurs qui ont quelque chose à dire, le tout présenté dans une maquette qui ne manque pas d'élégance. Sans ordre de préséance, on commencera par mentionner le livre de Nico Hirtz, que nos lecteurs auront pu apprécier pour avoir lu sa prose dans nos colonnes, ci-avant, ou dans le *Monde Diplomatique* (*L'école prostituée, ou l'offensive des entreprises sur l'enseignement*), celui de Jean Sloover, bien connu des lecteurs du *Soir*, et que nos lecteurs apprendront à mieux connaître dès notre prochaine livraison, puisqu'il participera à notre rubrique «Mouvement des idées» (*Manuel de survie à la pensée unique*, un titre particulièrement bienvenu par les temps qui courent), celui d'Henri Deleersnijder, historien connu pour avoir publié un ouvrage sur *L'affaire du «point de détail» de Le Pen* (*Les prédateurs de la mémoire, ou la shoah au péril des négationnistes*), et enfin celui de Véronique Dortu et Pierre Somville, enseignants à l'Université de Liège, qui plaident pour la philosophie (*La philosophie au programme*).

De très beaux débuts pour une collection qui donne envie de connaître la suite.

PG.

Les **Cahiers Marxistes**
sont déposés
dans les librairies suivantes :

- ABELARD Bouquinerie
Rue F. Dons, 5 (Quartier ULB) - 1050 Bruxelles
- AGORA Louvain-la-Neuve
Agora, 11 - 1348 Louvain-la-Neuve
- ALINEA
Rue Beaumont, 21 - L - 1536 Luxembourg
- A LIVRE OUVERT
Rue St Lambert, 116 - 1200 Bruxelles
- LA DERIVE
Grand'Place, 10 - 4500 Huy
- LE LIVRE INTERNATIONAL
Bd. Lemonnier, 171 - 1000 Bruxelles
- L'ILE AUX CHATS
Rue Faider, 121 - 1050 Bruxelles
- LIBRAIRIE NOUVELLE - HERMAN
Passage de la Bourse, 4/6 - 6000 Charleroi
- LIBRAIRIE ANDRE LETO
Rue d'Havré, 35 - 7000 Mons
- LIBRIS - TOISON D'OR Espace Louise
Av. de la Toison d'Or, 40/42 - 1060 Bruxelles
- POINT VIRGULE
Rue Lelièvre, 1 - 5000 Namur
- PRESSES UNIVERSITAIRES DE BRUXELLES
Av. Paul Héger, 42 - 1050 Bruxelles
- TROPISMES
Galerie des Princes, 11 - 1000 Bruxelles
- WALLONIE - BRUXELLES
Rue Quincampoix, 46 - F - 75004 Paris

REVUE BIMESTRIELLE ISSN : 0591-0633

Editeur responsable : Pierre Gillis
6, N-D Débonnaire
7000 - Mons

Production, propriété & copyright : FREE, mouvement
d'éducation permanente reconnu par la Communauté française
Membre de l'Association des Revues scientifiques et culturelles

Dépôt: Bruxelles X

300 F.