

Etudes Marxistes

N°11 – 1^{er} trimestre 1991

Si, depuis Marx jusqu'à nos jours, il est de bon ton de crier à «la mort du marxisme», contre tous ses adversaires le marxisme a fait la preuve de sa fécondité et de son efficacité créatrice.

Il a permis à des milliers d'hommes, aliénés depuis des millénaires, de se libérer économiquement et socialement. Il donne aux asservis du Tiers Monde et du monde capitaliste une conscience lucide de leurs possibilités libératrices. Il donne à la classe ouvrière et à ses alliés une méthode scientifique de combat pour construire une société qui mettra fin à l'exploitation de l'homme par l'homme.

Le marxisme unifie en lui science et philosophie et érige en principe premier que la pierre angulaire de la connaissance est donnée par le critère de la pratique qui, seul, garantit que la construction conceptuelle correspond à la réalité objective.

Comme toute science, le marxisme se développe sans pour cela détruire ses principes, mais, basé sur la vérification expérimentale, il n'est pas un dogme.

Pour un marxiste toute vérité est à la fois relative et absolue, c'est-à-dire, comme le soulignait Lénine (1) faisant référence à Marx et à Engels : «qu'elle admet la relativité de toutes nos connaissances non point au sens de la négation de la vérité objective, mais au sens de la réalité historique des limites de l'approximation de nos connaissances par rapport à cette vérité».

Nous vivons dans un monde en plein bouleversement : internationalisation de l'économie, nouvelles technologies, Tiers Monde croulant sous le poids des dettes, poussée de l'extrême-droite...

La revue «Etudes Marxistes» veut rendre compte des analyses matérialistes, progressistes susceptibles d'affiner la réflexion marxiste dans tous les domaines de l'actualité comme dans ceux du passé qui éclairent les situations d'aujourd'hui.

Elle se veut aussi un instrument de réflexion pour tous ses lecteurs ; c'est dans cet esprit que nous souhaitons leur collaboration à la critique des articles que nous publions et, d'avance, nous les en remercions.

Le comité de rédaction

(1) Matérialisme et empiriocriticisme Lénine, Oeuvres complètes, Tome 14, page 139.

Sommaire :

I. L'école inégale

Le mythe brisé des chances égales pour tous (p.3)

Démocratisation de l'enseignement : la longue marche inachevée (p.11)

Témoignage : Nous étions des enfants de l'Assistance publique (p.21)

Nature et mécanismes de la sélection par l'échec (p.23)

II. La bourgeoisie a son programme

Cahier de charges du patronat pour l'école de demain (p.32)

Big Brother Martou s'en va-t-en guerre (p.52)

La réforme de l'enseignement officiel en Flandre (p.55)

Ecole, travail capital (p.58)

III. Alternative

Programme enseignement du Parti du Travail de Belgique (p.75)

Quels objectifs pour l'enseignement ? (p.88)

Visite au Lycée n°1 de Pyongyang, Corée du Nord (p.93)

Une conclusion de Fidel Castro (p.94)

Edition électronique réalisée par Vincent Gouysse. Cette revue est à prendre en compte à titre documentaire (Cf. « Impérialisme et anti-impérialisme ».)

WWW.MARXISME.FR

Quelle école pour quelle société ?

Présentation

La crise de 1990 dans l'enseignement francophone fut l'expression d'une contradiction profonde: le capitalisme belge ne parvient plus à concilier ses besoins en formation et ses impératifs budgétaires. Pour en sortir, le patronat presse ses gouvernants d'introduire des changements radicaux. D'Ylieff à Martou, du PRL à Ecolo, le message a été bien reçu. Et le carcan budgétaire de la communautarisation les contraint d'agir vite. Demain, quand fleuriront les écoles compétitives, "autonomes", et "différenciées", les rêves de démocratisation s'envoleront pour de bon.

En un an, l'enseignement a fait couler beaucoup d'encre. Mais la très grande majorité des études, analyses, commentaires de tous bords évitaient étrangement cette question pourtant simple: «l'enseignement au service de qui?».

L'école n'est pas neutre. Par son contenu, ses méthodes, son organisation et son fonctionnement elle défend des intérêts de classe bien déterminés: ceux du capitalisme. Ne pas en prendre conscience ou fermer les yeux, c'est accepter le statu quo. Refuser de toucher au pouvoir des holdings, des banques, des multinationales, c'est se placer dans l'impossibilité de développer (et de financer) un enseignement au service du peuple.

La première partie de ce dossier est consacrée à la sélection sociale par l'école: sa réalité, son histoire, comment elle est vécue par les enfants de la classe ouvrière, ses mécanismes. Penser l'école en partant des besoins des travailleurs d'ici et d'ailleurs, ne peut se faire qu'en comprenant bien la stratégie adverse: celle du patronal et de ses alliés. C'est l'objet de la deuxième partie. Nous y étudions les plans développés dans les bureaux de la FEB pour l'école des années 90; nous verrons comment les réformes préconisées par François Martou et déjà partiellement mises en oeuvre en Flandre sont des applications de ces directives patronales; nous terminons cette partie par un regard plus théorique sur les relations entre le capital et son école.

Dans la troisième partie, enfin, nous développons une alternative. Nous y présentons d'abord le programme enseignement du Parti du Travail de Belgique. Mais se battre pour une réforme structurelle du système éducatif ne suffit pas, il faut également agir à l'intérieur des écoles pour en changer les objectifs. C'est l'objet du deuxième article de cette partie. Nous terminerons par un (trop) bref voyage dans l'enseignement socialiste : en Corée du Nord.

Les auteurs :

Charles Devreux et Georges Moreau sont tous deux enseignants et délégués syndicaux. Ils dirigent la Commission Enseignement du Parti du Travail de Belgique.

Première partie

L'école inégale

Le mythe brisé des chances égales pour tous

(Georges Moreau)

En offrant à tous les enfants des chances égales d'accéder à toutes les situations, à tous les avenir socio-professionnels, l'école est un instrument de justice sociale. Telle est la thèse centrale du discours de l'idéologie dominante sur l'enseignement. Pourtant, cette affirmation se dégonfle comme une baudruche dès qu'on la confronte à la réalité des chiffres et des situations vécues. Primo, l'école n'offre pas que des «chances», elle offre aussi des échecs, des humiliations, des exclusions... Secundo, l'école ne distribue pas ses chances et ses échecs de façon aléatoire. Elle sélectionne soigneusement les enfants sur une base sociale.

L'échec est la norme

L'efficacité de notre système scolaire? Il y a, en Belgique francophone, 300.000 analphabètes de plus de 18 ans. Dont plus de 100.000 pour la seule ville de Bruxelles.¹ Cette situation n'est pas propre à notre pays, puisqu'on compte 6% d'analphabètes aux USA, 4 à 6% en Europe, selon les pays.

Héritage d'un temps où tout le monde ne pouvait jouir d'une formation scolaire? Une enquête réalisée au niveau de la CEE a montré au contraire que 94 % de ces analphabètes ont fréquenté normalement l'école primaire. A la sortie, 30% ne savaient pas lire du tout, 50% "un peu"; chez les autres, la connaissance s'est érodée par la suite. Voilà pour les 4% auxquels l'école n'aura finalement rien, strictement rien apporté. Et les autres? 43 % des personnes qui ne suivent plus d'enseignement ont, pour tout diplôme, leur certificat d'enseignement primaire. 6% n'ont aucun certificat. 24% seulement ont terminé leurs études secondaires.²

Mais peut-être sont-ce là surtout des séquelles du passé? Peut-être la situation est-elle en voie d'amélioration. Allons donc voir ce qu'il en est aujourd'hui, à l'école.

Vous avez dit «scolarité normale?»

Une scolarité «normale», croit-on habituellement, consiste en six années d'enseignement primaire et six années de secondaire. Oh, on sait bien qu'il y en a toujours quelques uns qui n'y parviennent pas. Parce qu'ils sont un peu moins malins; ou plus fainéants; ou tout simplement parce qu'ils n'ont pas eu de chance. Mais pour la majorité, la scolarité «normale», c'est 12 ans. Voilà du moins ce qu'on nous dit. Mais qu'en est-il en réalité? Dès la sixième primaire un tiers des élèves, sont déjà en retard d'un an au moins.³ A l'âge de 17 ans, seuls 40% des jeunes Flamands sont parvenus en sixième année. La situation est encore plus catastrophique à Bruxelles et dans le sud du pays: à peine 23% des jeunes francophones de 17 ans sont scolarisés dans la classe de leur âge.⁴ Le constat est ahurissant: le cursus scolaire dit "normal"— six années de primaire, six années de secondaire — n'est une réalité que pour un enfant sur 4 en Wallonie et à Bruxelles; un peu plus d'un enfant sur 3 en Flandre! En dernière année de l'enseignement secondaire, 4 élèves sur dix seulement n'ont pas de retard scolaire.⁵ Ce chiffre peut sembler contredire le précédent. Ce serait oublier que parmi les jeunes de 17 ans et plus, beaucoup on abandonné tout enseignement de plein exercice. N'oublions pas que 25% des élèves de l'enseignement professionnel quittent l'école sans le moindre diplôme⁶. Alors que tout le cursus scolaire du cycle secondaire est théoriquement conçu sur un plan de six années, il n'est en réalité «adapté» qu'à un enfant sur trois environ! Deux tiers des enfants ne bénéficient pas de la fameuse scolarité dite "normale".

Les filières de la sélection

Même pour ceux qui vont jusqu'au bout de leurs études secondaires, l'école n'est pas «la même pour tous». Si, en primaire, elle paraît encore formellement unitaire (à condition de fermer les yeux sur les différences entre écoles «bien» et écoles «populaires»), dès le cycle secondaire, l'école se divise ouvertement en filières hiérarchisées. Au sommet de cette hiérarchie, l'enseignement secondaire général. Au milieu, l'enseignement technique. Au bas de l'échelle, l'enseignement «au rabais» que constitue le secondaire professionnel.

Cette subdivision est grossière. En réalité, chacune des filières comprend sa propre hiérarchie interne, en fonction des «grosses branches». A l'intérieur du «général» on trouvera ainsi, au sommet: les «options» comprenant le plus de mathématiques, de sciences ou de langues; en bas: les options de type «sciences sociales», humanités artistique ou sportives, etc.

C'est bien tout un éventail de filières hiérarchisées qu'offre l'enseignement secondaire. Certaines, au bas de l'échelle, débouchent le plus souvent directement sur la vie dite «active»: un emploi quand on a de la chance, ou alors quelques années de chômage, de travail en noir. D'autres filières conduisent vers l'enseignement supérieur. L'enseignement secondaire général, fréquenté par plus de 50% des élèves, est très souvent entièrement axé sur la préparation des études universitaires... Pourtant, moins d'un élève sur dix entrera à l'université à la sortie de l'enseignement général.⁷

Cet enseignement secondaire général, lui-même coulé aux normes des futurs universitaires, sert à son tour de référence aux autres filières du secondaire. Il est la «norme», en ce sens que «normalement», chacun entre dans l'enseignement secondaire pour y effectuer six années d'enseignement général. La bifurcation éventuelle vers le technique ou vers le professionnel ne se fait qu'à la suite d'un échec scolaire. Ainsi, la prétendue «orientation» est presque toujours une sélection sur une base négative. A l'entrée du secondaire, 91,5% des élèves sont inscrits en 1^{ère} observation, la classe qui conduit «normalement» à l'enseignement général. 8,5% des élèves seulement sont orientés, sur base de leurs résultats de primaire, vers les classes dites d'«accueil»: celles qui aboutissent presque automatiquement à l'enseignement professionnel.⁸ Mais en quatrième année, ils seront 60% à avoir été orientés vers l'enseignement technique ou professionnel. Si en sixième, ce pourcentage retombe à 44%, ce n'est pas le signe d'un bon fonctionnement des passerelles qui permettent théoriquement le «retour» vers l'enseignement général, mais tout simplement parce que nombre de ces élèves «en difficulté» ont abandonné leurs études avant d'arriver en sixième...

L'échec scolaire, outil de la sélection

Derrière les abandons, derrière les cursus scolaires erratiques, derrière les retards scolaires, derrière les orientations vers des filières «de second rang», un même mécanisme: l'échec scolaire. Celui-ci frappe, très durement, dès la première primaire: plus d'un enfant sur dix y échoue.⁹ Les cinq années suivantes, le taux d'échec varie entre 4 et 8%. Ce sont ces échecs successifs qui seront, le plus souvent, à l'origine d'une orientation vers l'enseignement professionnel: en 3^{ème} année de l'enseignement professionnel, 77% des élèves ont au moins un an de retard scolaire et plus de la moitié de ceux-ci ont deux ans de retard ou plus. A titre de comparaison: dans la même année de l'enseignement général, 65% des élèves n'ont pas de retard scolaire du tout.¹⁰ Comme l'indiquait déjà Christian Baudelot dans son célèbre ouvrage «L'école primaire divisée»¹¹:

«tout se passe comme si, par le jeu du redoublement à répétition, il s'agissait de disloquer au maximum une masse d'élèves, plutôt que de lui assurer en un temps défini une formation minimale commune »

Mieux vaut être riche et idiot...

Ces taux d'échec élevés pourraient être, simplement, le reflet d'un système scolaire particulièrement exigeant et sélectif, mais malgré tout «démocratique», c'est-à-dire offrant des chances égales à tous les enfants, quelle que soit leur origine. Il n'en est rien. Les enfants s'inscrivent, par rapport au risque d'échec scolaire, en catégories inégales, déterminées par leur origine sociale.

La sélection sociale frappe dès l'école primaire

Retournons en première primaire. Comme nous l'avons déjà dit, un enfant sur dix va redoubler cette année. Est-ce à dire que chaque enfant a, a priori, une chance sur dix de rater? Pas du tout. Cette probabilité est fortement conditionnée par l'origine sociale.

Un enfant de médecin a seulement 2,9% de chances d'échouer. Un enfant de cadre supérieur, 4%. Pour les fils et les filles d'employés ou de petits commerçants, les taux d'échec sont proches de la moyenne: 8% et 12,3% respectivement. Mais si l'enfant a eu le malheur de naître dans une famille ouvrière, il aura d'emblée 15,4 chances sur 100 (si son père est ouvrier qualifié), voire 21,7 chances sur 100 (s'il est ouvrier non qualifié) de rater sa première primaire.

Taux d'échecs en primaire, selon l'origine sociale des enfants (en %)

Profession du chef de ménage	1ère	3ème	5ème
Cadre supérieur (privé)	3,14	3,02	4,19
Médecin	2,93	2,23	2,22
Cadre inférieur	8,85	5,55	6,58
Détaillant	12,32	7,83	7,57
Ouvrier qualifié	15,44	9,28	9,27
Ouvrier non qualifié	21,68	12,60	11,08
Moyenne	11,13	7,82	7,74

Année scolaire 1983-1984 — régimes français et allemand.¹²

On observe que la première primaire est non seulement l'année où le taux d'échec moyen est le plus élevé; c'est surtout celle où la sélection est la plus forte (c'est-à-dire où la différenciation des taux d'échec par classe sociale est la plus marquée). Après l'échec en première primaire, l'enfant risque fort d'accumuler les retards. En sixième, on retrouve donc, dans les pourcentages de retards scolaires, les mêmes clivages sociaux que ci-dessus. Alors qu'en moyenne un enfant sur trois accuse un retard d'un an ou plus en fin de primaire, ce taux n'est que de 12,9% (un sur huit) chez les enfants de cadres supérieurs. Par contre, il est de 50,2% chez les enfants d'ouvriers non qualifiés.

% d'élèves en retard en 6ème primaire, selon l'origine sociale

Profession du chef de ménage	% d'élèves en retard
Cadre supérieur (public)	17,3
Cadre supérieur (privé)	12,9
Profession juridique	14,0
Profession médicale	24,6
Personnel enseignant	8,1
Cadre moyen	17,5
Cadre inférieur	27,3
Agriculteur	26,5
Ouvrier qualifié	37,8
Ouvrier non qualifié	50,2
Commerçant	31,9
Moyenne	33,1

Secondaire: filières et origine sociale

Les résultats scolaires enregistrés en primaire se répercutent sur tout le cursus scolaire des enfants: pour les uns, c'est la voie royale, qui conduit à l'enseignement secondaire général puis aux études supérieures. Pour les autres, c'est la multiplication des échecs, avec l'enseignement professionnel à la clé et, très souvent, la sortie de l'école sans diplôme.

Sur 100 enfants issus de catégories sociales "favorisées" et fréquentant l'enseignement secondaire, près de 80 sont scolarisés dans la filière "supérieure": l'enseignement général. Sur 100 enfants des catégories "défavorisées", plus de la moitié (53%) sont dans l'enseignement technique ou professionnel.¹⁴

Derrière ces chiffres, c'est toute la dynamique de l'exclusion qu'il faut percevoir: pendant leur six— mais souvent sept ou huit — années d'école secondaire, les enfants du peuple sont, petit à petit, évincés des filières les plus «nobles»; pendant que les enfants de riches s'y accrochent. 97,5% des enfants de cadres supérieurs et 86,5% des enfants d'ouvriers non qualifiés commencent leurs études secondaires en 1^{ère} observation.

A peu de choses près, ils sont donc, théoriquement, à pied d'égalité. Mais en sixième année, alors que 78% des enfants de cadres supérieurs sont restés dans l'enseignement général, par contre 36% seulement des enfants d'ouvriers non qualifiés auront réussi à s'y accrocher.¹⁵ Ce qui est la norme pour les uns est l'exception pour les autres.

Terminons par cette comparaison si édifiante: alors qu'un tiers des enfants d'ouvriers qui achèvent leurs études secondaires, sortent de l'enseignement professionnel, un trentième seulement des enfants de cadres sont dans ce cas: proportionnellement, dix fois moins.

La scolarité «normale», c'est pas pour les gosses du peuple

La «norme», disions nous, c'est six ans de primaire et six ans de secondaire, si possible dans l'enseignement général. Mais deux tiers des enfants ne connaissent pas cette scolarité idéale.

Maintenant nous pouvons comprendre: la norme, c'est pour les enfants de la bourgeoisie. L'école se comporte un peu comme les feuillets à la télé. Ce qu'on y présente comme «normal», c'est ce qui correspond aux habitudes (culturelles, de consommation, de logement, de loisirs,...) des classes les plus favorisées. Les normes des couches populaires, elles, sont cachées, ou bien marginalisées, ou encore tournées en dérision.

Pour les enfants du peuple, une scolarité «moyenne» c'est: un an de retard en primaire, un ou deux échecs dans le secondaire et la bifurcation vers le technique (pour les «bons») ou le professionnel (pour les «moins bons») dès la deuxième ou la troisième année de l'enseignement secondaire. Pour la majorité de ces enfants-là, l'école secondaire est une succession anarchique et incohérente d'années scolaires, sans structure, avec des programmes qui ne se suivent pas, avec tout ce que cela implique comme pertes de temps, comme redites, comme ennui et comme découragements.

Qui fait des études supérieures ?

Ces inégalités sociales au niveau du secondaire déterminent dans une large mesure les taux de participation des enfants d'origines sociales différentes à l'enseignement supérieur. Près de 70% des enfants de cadres ou d'employés supérieurs suivent une forme d'enseignement supérieur (universitaire ou non). Mais seulement 9% des enfants d'ouvriers non qualifiés poursuivront des études au-delà de

l'école secondaire. Voici le détail de la participation à l'enseignement supérieur, selon la catégorie socioprofessionnelle du père.

Taux de participation à l'enseignement supérieur, selon l'origine sociale (en %)

Profession du chef de ménage	E.S.N.U.	Université	TOTAL
Ouvrier non qualifié	6	3	9
Ouvrier qualifié	10	5	15
Employé	23	18	41
Employé supérieur + cadre	27	41	68
Petit indépendant	12	15	37
Agriculteur	19	4	23
Profession libérale + chef d'entreprise	19	21	40
Total	15	14	29

*Chiffres pour la Belgique, année 1985*¹⁶

Echec scolaire et immigration

La sélection est-elle seulement sociale? Ne convient-il pas de faire intervenir également, de plus en plus, l'origine nationale ou culturelle comme facteur de réussite ou d'échec scolaire? Ecoutons Sélim (19 ans):

« Des personnes comme nous, je crois pas qu'on peut étudier. Les étrangers quoi... Je ne sais pas. Ils sont malins, ils peuvent faire des études, mais c'est pas comme les Belges, où c'est le père qui va trouver l'école. Il connaît, il sait parler français. Mon père, quand ils le convoquent, il sait pas comprendre bien. »¹⁷

Aujourd'hui tout le monde en semble convaincu: les enfants d'immigrés réussissent moins bien à l'école que les petits Belges. A l'extrême droite on y voit la preuve que la politique d'intégration préconisée par la social-démocratie est vouée à l'échec; celle-ci, au contraire, y puise des arguments pour justifier sa version «polie» du seuil de tolérance; à gauche, enfin, on croit parfois y déceler l'expression du racisme quotidien. De toute manière, qui contesterait des chiffres aussi évidents?

Enfants d'immigrés: victimes de l'échec

En 1988, 9% des enfants belges avaient un an de retard en première primaire, contre 16% des enfants étrangers¹⁸. En cinquième année primaire, les taux de retard sont de 27% chez les Belges et de 45% chez les étrangers. Durant l'année scolaire 81-82, 60% des enfants d'origine immigrée inscrits en sixième primaire dans une école francophone avaient au moins un an de retard.¹⁹ En Flandre, ce taux était un peu moins élevé: 43,4% seulement. Une enquête effectuée en 84-85 à Bruxelles, a donné des résultats similaires: alors que le pourcentage d'élèves en retard (en sixième primaire) n'est «que» de 24% chez les enfants belges, il est de 51 % chez les ressortissants étrangers.²⁰

Echecs et retard scolaire en primaire ont bien entendu, ici encore, une incidence importante sur la scolarité secondaire et le «choix» de la filière d'enseignement. Alors que dans l'enseignement secondaire général, on compte seulement 14,8% d'enfants d'origine étrangère, ils sont 25,6% dans l'enseignement professionnel.²¹ A Bruxelles, 50,57% des jeunes Belges qui fréquentent l'enseignement secondaire sont inscrits dans la filière «générale». Chez les enfants d'origine immigrée, ce taux chute à 34%.²² Deux tiers des enfants étrangers habitant Bruxelles sont donc aiguillés vers l'enseignement technique ou professionnel.

Différences selon l'origine nationale

Toutes les nationalités étrangères subissent-elles, de la même manière, les effets de la sélection scolaire? Dans un rapport destiné aux centres PMS du Limbourg, nous lisons:²³

« Les Britanniques et les Allemands, par exemple, semblent avoir une scolarité bien plus heureuse que les Turcs ou les italiens; une scolarité qui est même meilleure même que celle de la moyenne des élèves flamands. »

Ces conclusions s'appuient notamment sur l'orientation scolaire des enfants dans le secondaire. Voici, pour chaque nationalité, les pourcentages d'enfants inscrits dans l'enseignement général (la filière «supérieure»):

Taux d'inscription dans le secondaire général, selon la nationalité

Marocains	4%
Turcs	7%
Italiens	22%
Belges	49%
Français	49%
Hollandais	64%

Province du Limbourg²⁴

A remarquer, ici, le résultat des jeunes français. Souvenons-nous que ces chiffres viennent de la province du Limbourg, où l'enseignement est évidemment organisé en néerlandais. Or, les jeunes de nationalité française réussissent ici aussi bien que ce que font en moyenne les jeunes flamands. Voilà qui montre que la cause principale du taux d'échec élevé parmi les jeunes immigrés n'est pas d'ordre linguistique. En fait, toute la hiérarchie des résultats — Hollandais «en tête», Italiens «au milieu», Turcs et Marocains «à l'arrière»—semble bien indiquer l'impact décisif de l'origine sociale. D'autres chiffres, vont nous permettre de confirmer cette hypothèse.

A niveau social égal, les résultats scolaires sont identiques

Une enquête effectuée en 1987 a étudié la répartition des élèves du secondaire entre l'enseignement professionnel, technique ou général suivant deux critères: leur nationalité d'origine (belges ou immigrés) et leur catégorie socioprofessionnelle («favorisée», «moyenne» ou «défavorisée»).

Orientation d'étude selon l'origine sociale et la nationalité

Catégorie socio-profess.	Nationalité	Type d'enseignement secondaire (en %)		
		Général	Techn.	Profess.
<i>Favorisée</i>	<i>Belge</i>	79	14	6
	<i>Immigré</i>	76	13	11
<i>Moyenne</i>	<i>Belge</i>	63	19	18
	<i>Immigré</i>	62	16	22
<i>Défavorisée</i>	<i>Belge</i>	49	19	32
	<i>Immigré</i>	44	18	38

Chiffres pour la Belgique, 1987²⁵

On constate qu'à catégorie socio-professionnelle égale, il n'y a pas d'inégalité notable entre jeunes belges et jeunes d'origine immigrée quant à leur scolarité. Comment expliquer alors que les jeunes Turcs ou Marocains réussissent moins bien en moyenne que les jeunes Belges? Simplement parce qu'ils se répartissent différemment selon les catégories socio-professionnelles. La grande majorité des

enfants d'origine étrangère est issue des couches les plus pauvres, les défavorisées de la société. 40% des travailleurs immigrés sont des ouvriers non qualifiés, contre 13% seulement des Belges.

Répartition des citoyens belges et immigrés selon leur catégorie socio-professionnelle

Catégorie socioprofessionnelle	Belges	Immigrés
Favorisée	24%	8%
Moyenne	34%	14%
Défavorisée	42%	78%

*Chiffres pour la Belgique, 1987*²⁶

Le fils d'immigré est souvent d'abord fils de prolétaire

La cause réelle des taux d'échec élevés chez les enfants d'origine immigrée doit donc être cherchée dans leurs conditions sociales, bien plus que dans leurs spécificités culturelles ou dans un handicap linguistique qui leur serait propre.

Quand Sélim nous dit: «Les étrangers ... ils sont malins, mais c'est pas comme les Belges, où c'est le père qui va trouver l'école. Il connaît, il sait parler français. Mon père, il sait pas comprendre bien»... n'exprime-t-il pas simplement ce que ressent chaque enfant du peuple? Ne nous indique-t-il pas où chercher l'explication des mécanismes de sélection sociale à l'école? Les parents qui «savent parler français» comme à l'école, qui «savent comprendre bien» ce que l'école leur demande, ce sont les parents qui ont, eux-mêmes, fait des études, qu'ils soient Belges ou étrangers. Ce sont des parents de couches sociales aisées ou moyennes.

L'exclusion pure et simple

Mais si les enfants issus de l'immigration sont, au même titre que les jeunes fils et filles d'ouvriers belges, victimes de l'échec scolaire, il faut de plus en plus souvent ajouter à leurs souffrances la sélection directe, brutale et raciste, quand on leur interdit l'entrée de certaines écoles sur base du seul critère de la nationalité. Ainsi, en 1985, le Katholiek Onderwijs Bisdrom Antwerpen a décrété que dans une de ses écoles (le Collège St-Stanislas à Berchem), il ne pourrait y avoir plus de 20% de ressortissants d'origine turque ou marocaine²⁷. Pour s'excuser devant les journalistes qui l'interpellaient, l'administrateur délégué, Ickx, expliqua: "Het is een specifieke situatie en we willen de aangroei in die school stoppen. Inderdaad van Warokkanen en Turken. Let op, we hebben scholen waar er töt 90% vreemdelingen zitten". Il ne s'agit donc pas d'éviter la formation d'écoles-ghettos, mais bien de «préserver» certaines écoles élitistes (comme le collège en question) de l'afflux massif d'enfants du peuple, en l'occurrence de Marocains et de Turcs. A Bruxelles, Charles Picqué ne fait pas mystère de ses projets d'introduire un «seuil de tolérance» dans les écoles de la ville.

Notes :

1. Le Soir, 12 juillet 1990
2. Instruire et former pour lutter contre la pauvreté, Pauvreté et précarité, n°4, Fondation Roi Baudouin, p12.
3. Van Haecht A., L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipsé, Editions de l'ULB, Institut de Sociologie générale de Bruxelles, 1985, p.217
4. De Standaard, 18 juillet 1986
5. Bastin G., Roosen A., L'école malade de l'Echec, ED. De Boeck, 1990, p. 26
6. Bastin & Roosen , 1990, p.25.
7. Instruire et former..., p.12.
8. Van Haecht, 1985, p.220.
9. Instruire et former..., p. 19.
10. Instruire et former..., p. 23.
11. Baudelot Ch., Establet R., L'école primaire divisée... Un dossier, Maspero 1979.
12. Etudes et documents, Ministère de l'éducation nationale, n°2,1984, p.3
13. Van Haecht, 1985, p. 217
14. Etudes et documents, n°3, 1984, Ministère de l'Education nationale
15. Van Haecht, 1985, p. 220
16. Deleeck H., Storms B., Blijvende ongelijkheid in het onderwijs, tien jaar later; De gids op maatschappelijk gebied n°12, décembre 1989, p.1121
17. Réa A., Pjetri L, Hublet B., Temps de passage — Jeunes entre l'école et l'entreprise, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles 1990, p186
18. Chiffres cités par André Rea, sociologue, au colloque de l'Interrégionale wallonne de la FGTB "D'ici et d'ailleurs" et repris dans Le Drapeau Rouge, 3 mai 1988.
19. De Standaard, 18 juillet 1990
20. Direction générale de l'Organisation des Etudes, Etudes et documents, 1985-1986
21. André Rea, Le Drapeau Rouge, 3 mai 1988.
22. Direction générale de l'Organisation des Etudes, Etudes et documents, 1985-1986
23. PMS-Begeleiding voor migrantenkinderen in het rijksonderwijs, 1988
24. Ibidem.
25. CGSP-enseignement, Bruxelles. 1987
26. Idem
27. De Morgen, 18 septembre 1985

Démocratisation de l'enseignement: la longue marche inachevée

(George Moreau)

Aujourd'hui, démocratisation de l'enseignement et lutte contre l'échec scolaire sont étroitement liés. Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Comment s'est développée la forme actuelle de la sélection scolaire? A quelle évolution répond-elle? Peut-on dire qu'il y ait eu démocratisation de l'enseignement? Et si oui, sous quelles réserves?

Quand l'échec scolaire n'existait pas

Au milieu du XIXe siècle, la Loge des Amis Philanthropes, une des associations qui oeuvrait le plus résolument en faveur de l'enseignement obligatoire, écrivait:¹

« L'instruction obligatoire est (...) le devoir que les parents contractent en se mariant de donner à leurs enfants une éducation proportionnée à leurs moyens de fortune, ou de les laisser profiter, s'ils sont pauvres, de l'instruction gratuite que la société, représentée par l'Etat ou la commune, leur offre. »

Ce qui nous frappe ici, c'est l'idée apparemment «évidente» que l'accès à l'enseignement doit être proportionnel à la fortune des parents, et ce, même aux yeux des défenseurs les plus ardents de l'instruction obligatoire. Voilà donc une époque où la sélection scolaire s'opérait directement, «naturellement», avant même l'entrée à l'école et sur une base explicitement sociale. Dans cette école nul besoin d'échec scolaire. Chacun connaissait d'avance sa place dans le système scolaire (et dans la société) et ne pouvait d'ailleurs faire autrement que de s'y tenir. L'enseignement secondaire et universitaire étaient réservés à l'élite. L'école primaire accueillait les enfants des classes moyennes. Quant aux fils et aux filles du peuple, enfants d'ouvriers et de petits agriculteurs, l'école n'était pas pour eux. Si ce n'est, pendant deux ou trois ans seulement et de manière fort peu régulière.

En 1840, notre pays comptait 5.189 écoles primaires, dont 2.284 écoles catholiques. Ces écoles accueilleraient 453.381 enfants.² C'était une situation fort honorable, en comparaison des pays voisins. Pourtant, dans son rapport de 1838 sur «l'état de l'instruction primaire et populaire en Belgique», Ducpétiaux révélait que, parmi les enfants âgés de 6 à 15 ans, un sur deux ne jouissait d'aucune forme de scolarité primaire.

La conquête de l'enseignement primaire obligatoire

Après la Révolution, la bourgeoisie belge commence à prendre conscience de l'importance croissante de l'enseignement fondamental. L'industrialisation et le développement du commerce nécessitent une main d'oeuvre qualifiée (disons: au moins alphabétisée) plus nombreuse. En même temps, le démantèlement accéléré des anciennes structures familiales rurales, l'urbanisation, le travail salarié des femmes, toutes conséquences du développement des rapports de production capitalistes, imposent la création de structures éducatives capables d'assurer la formation de base, l'encadrement et la socialisation des futurs travailleurs, en lieu et place de la famille traditionnelle. Pourtant, des hommes comme Ducpétiaux, favorables à l'instruction obligatoire, vont se heurter à de vives résistances. L'ouverture des écoles aux enfants du peuple n'offre pas que des avantages. La bourgeoisie y perd aussi une main d'oeuvre bon marché et facile à exploiter. Les couches les plus réactionnaires craignent également que l'instruction que recevront ces enfants ne leur «monte à la tête» et ne les pousse à des «revendications inconsidérées». Aussi, la première loi sur l'enseignement primaire, qui date de 1842, reste-t-elle très timide quant à la création d'écoles et laisse-t-elle très largement l'initiative entre les mains du clergé. Mais surtout, il n'y est pas question d'obligation scolaire. En 1843, la question de l'obligation scolaire sera encommissionnée. Et en 1859, on ne trouve à la Chambre que cinq parlementaires favorables à l'instruction obligatoire. Les autres la qualifient de «violation de la liberté du citoyen», "un véritable poison social", "une monstruosité renversant toutes idées de liberté"³. Freinée par une bourgeoisie rétrograde que domine le Parti catholique, la scolarisation primaire en Belgique va

ainsi stagner durant toute la deuxième moitié du XIXe siècle. En 1890, le Hainaut compte encore près de 40% d'illettrés, Liège 33%.⁴

La Belgique accuse alors un retard très important par rapport à ses voisins, comme en témoignent les taux d'illettrés relevés parmi les recrues des armées. Elle sera aussi l'un des derniers pays à introduire l'enseignement primaire obligatoire, en 1914 seulement (en France, l'obligation scolaire primaire remonte à 1880). Comment expliquer cette situation particulière à la Belgique? Dans notre pays, la fraction la plus rétrograde de la bourgeoisie avait trouvé un relais particulièrement puissant dans le Parti Catholique. Les contradictions internes de la bourgeoisie face à l'enseignement ont, dès lors, pris la forme d'un conflit entre laïcs et chrétiens, entre écoles officielles et écoles publiques. Ce conflit prit une ampleur telle qu'il domina le débat sur l'obligation scolaire — et plus tard tout le débat sur l'enseignement. Ce n'est que contrainte et forcée, quand les circonstances sociales et économiques le lui imposèrent, que la bourgeoisie belge se décida enfin à consacrer dans une loi une situation déjà quasiment acquise dans les faits: la scolarité primaire pour tous les enfants, sans distinction d'origine ; sociale.

L'enseignement secondaire s'ouvre petit à petit

L'école primaire est donc désormais chargée de l'éducation du peuple. A partir de 1914 selon la loi; bien plus tôt dans les faits. Mais les besoins de cette bourgeoisie de la révolution industrielle en matière d'éducation ne s'arrêtent pas là. Numériquement, cette classe est en expansion et elle a besoin, pour ses propres enfants, d'un enseignement adapté aux tâches qui les attendent. D'autre part, le développement industriel et commercial réclame des travailleurs intellectuels. Là encore, des besoins s'imposent en matière de formation. Il n'est pas question, dans un premier temps, d'ouvrir toutes grandes les portes de l'enseignement secondaire, mais il faut le développer en volume et l'adapter aux exigences nouvelles. Le 1 juin 1850, le gouvernement libéral fait voter une loi qui prévoit la création de 10 athénées et de 50 écoles moyennes de l'Etat.

C'est la naissance de deux types d'enseignement secondaire distincts: athénées et écoles moyennes. Cela répond au double souci de la bourgeoisie: formation de l'élite et constitution d'une classe moyenne d'intellectuels. Cette dernière tâche est assignée aux écoles moyennes de l'Etat: un cycle de 3 ans où on enseigne surtout la langue maternelle, une seconde langue, des mathématiques et, exceptionnellement du latin.⁵ Ces écoles moyennes englobent désormais les écoles industrielles ou commerciales et sont destinées «à un public d'extraction sociale plus modeste que les athénées».

Défendant le projet de loi devant le Parlement, en 1850, Charles Rogier explique ainsi la nécessité des écoles moyennes:⁶

« Je crois que c'est un grand bien que de donner un enseignement suffisant à un grand nombre de jeunes gens appartenant à des familles honnêtes et modestes qui aujourd'hui ne peuvent pas recevoir un enseignement approprié à leur profession, à leurs besoins, ce qui fait qu'ils vont parfois ailleurs chercher un enseignement qui ne fait d'eux parfois que des citoyens inutiles ou dangereux. Les écoles moyennes sont destinées à faire de ces enfants d'honnêtes bourgeois, d'honnêtes artisans, des cultivateurs habiles, satisfaits de leur situation. »

L'enseignement moyen supérieur (les athénées royales) constitue l'autre volet de cette école secondaire: la formation de l'élite. Elle est, elle-même, subdivisée en deux filières: sections professionnelles et humanités classiques. Les sections professionnelles n'ont rien en commun avec l'enseignement professionnel actuel. Il s'agit de préparer des jeunes aux carrières du commerce et de l'industrie ainsi qu'aux écoles spéciales des services publics. Ces sections comprennent trois années communes, puis deux ou trois années «spécialisées» au cours desquelles les étudiants doivent choisir parmi trois orientations: scientifique, commerciale, industrielle. L'autre filière, ce sont les humanités: six années (plus une année préparatoire à l'université) consacrées principalement aux connaissances

"désintéressées" et aux langues anciennes. A qui s'adresse cet enseignement? Écoutons A. Duquesne, rapporteur du projet de loi sur l'enseignement moyen, devant la Chambre en 1850:⁷

« Tout le monde est prêt à reconnaître la gravité et l'étendue des questions auxquelles l'instruction secondaire donne naissance. Personne n'ignore, en effet, 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, plus tard, 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 »

Dans cet enseignement secondaire de la fin du XIX^e siècle on ne parle pas de «chances égales pour tous», ni de «donner à tous le plus de moyens possibles». Ici, l'école reproduit fidèlement, dans ses structures et ses programmes, la stratification de la société. L'enseignement «désintéressé» et les «savoirs nobles» des humanités classiques sont réservés à l'infime minorité de ceux que leur fortune destine aux plus hautes fonctions. La préparation aux carrières de l'industrie et du commerce que dispensent les sections professionnelles des athénées, sont destinées aux futurs cadres, ingénieurs, juristes et hauts fonctionnaires. Enfin, l'enseignement «moyen», qui porte bien son nom, est chargé de la formation des classes moyennes, des «honnêtes bourgeois». Quant au peuple, il commence seulement péniblement à entrer à l'école primaire... Comment s'opère la sélection? Sur base de la situation de fortune familiale essentiellement. On n'entre pas en humanités classiques si on n'en a pas les moyens financiers. Non pas qu'il y ait la moindre interdiction formelle. Mais qu'irait-on faire d'un diplôme qui ne prépare à aucun métier si l'on n'a pas de fortune? A quoi bon faire de hautes études scientifiques ou commerciales pour reprendre l'atelier ou le commerce de son père? Et comment diable passer trois ans à l'école secondaire si votre famille ne parvient même pas à vous nourrir? Et puisque la sélection se fait à l'entrée, l'école elle-même n'a plus besoin de sélectionner. Elle ne doit pas rechercher les 10% de meilleurs; elle les a déjà. Tout au plus doit-elle rejeter les quelques «brebis galeuses» qui ne sont pas à leur place — malgré leur origine.

Voilà donc pourquoi, au XIX^e siècle, l'échec scolaire n'existait presque pas dans l'enseignement secondaire! Sur 100 élèves entrés dans les lycées Français en 1880,85 décrochaient leur baccalauréat.⁸

L'ère de la «réussite» scolaire

Petit à petit, le développement des forces productives va pourtant favoriser la prolongation de la scolarité de couches de plus en plus larges de la population. Bientôt, l'enseignement primaire ne suffira plus pour assurer le niveau de qualification requis pour un nombre croissant de fonctionnaires et d'employés. Cependant, les freins sont encore importants. Avant d'ouvrir l'école secondaire aux enfants du peuple, on va tenter de les orienter vers des filières secondaires «de bas niveau», spécialement créées pour eux. Le 10 septembre 1897, un règlement organique modifiait la structure de l'enseignement moyen. L'exposé des motifs expliquait:⁹

« Une foule déjeunes gens se destinent aux carrières commerciales, industrielles et agricoles d'ordre moyen, ou aux arts et métiers. Pour ces 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 »

«La situation qui leur est réservée»... Ce n'est pas encore du petit peuple qu'il est question ici. Pour lui, on trouvera quelque chose d'encore mieux «adapté». Au début du XX^e siècle on invente le quatrième degré primaire: deux années d'approfondissement, essentiellement en langue maternelle et en calcul, pour amener la formation primaire (d'une minorité) au niveau de qualification requis par certaines carrières dans la fonction publique, le petit commerce, les travaux de bureau, etc...

Diversification: technique et professionnel

Mais l'évolution imposée par le développement économique et technologique est inéluctable et les formules ci-dessus ne pouvaient donc être que transitoires. Tout au long de l'entre-deux guerres, on assiste à l'ouverture progressive de l'école secondaire et à la diversification de ses filières: multiplication des options techniques et professionnelles, en vue de «préparer à l'exercice d'un métier ou d'une profession et parfaire la formation générale des ouvriers»¹⁰.

Ce sont les années d'or de la «réussite scolaire». L'école secondaire reste certes réservées à une minorité d'enfants du peuple, mais — à cause de cela justement — celui qui a la chance d'y accéder est assuré de connaître une rapide promotion sociale. L'échec scolaire reste rare dans l'enseignement secondaire. S'il existe dans le primaire, il ne porte guère à conséquence: une petite partie seulement de ceux qui réussissent les examens poursuivront des études secondaires.

Diffusion des savoirs ou nouvelles qualifications?

Qu'on ne s'y trompe pas pourtant: le but de la prolongation de la scolarité n'est pas d'apprendre à tous le Latin et l'Histoire, mais d'assurer aux entreprises et à l'Etat une main d'oeuvre qualifiée, adaptée aux besoins nouveaux, n est parfois bon de le rappeler, comme le fit le Catholique Heymans, à la Chambre, en 1938:¹¹

« Alors que l'industrie réclame une main d'oeuvre bien qualifiée, dotée d'une formation générale et technique qui lui permette de s'adapter rapidement aux méthodes sans cesse changeantes de la production, les 'belles mains' et les 'cols blancs' restent l'idéal de beaucoup de parents, l'école professionnelle et l'école de métiers reste trop peu fréquentées, mais les collèges et les écoles moyennes doivent construire des classes pour des élèves qui n'achèveront pourtant pas leurs études secondaires. Avant de décréter la prolongation de la scolarité, nous devons mieux montrer à notre population le chemin de l'enseignement technique. »

Jamais il n'a été question de «chances égales pour tous», encore moins de faire accéder tous les jeunes aux mêmes savoirs. L'ouverture de l'école secondaire s'accompagne systématiquement d'une diversification de cette école vers le bas. C'est moins à une démocratisation des études qu'à un changement des inégalités qu'on assiste, comme en témoigne cette circulaire ministérielle du 17 septembre 1946 expliquant ce que sera la nouvelle école "pré-professionnelle"¹²:

« L'atmosphère des études présentera un caractère plus concret moins enrichissant et l'enseignement sera petit à petit orienté vers une domaine d'activité bien précis, comme: l'agriculture, le jardinage, le commerce, l'hôtellerie, les activités ménagères, l'industrie, etc.. »

L'ère de l'échec scolaire

Les années 50-60 seront porteuses de bouleversements, technologiques, industriels, économiques, sociaux et culturels qui vont marquer toutes les sociétés industrielles capitalistes dans leur développement. Le système éducatif n'échappera pas à ces changements brutaux. C'est une époque de forte croissance économique. Les sociétés industrielles réclament un nombre sans cesse croissant d'ingénieurs, de techniciens, de cadres, d'ouvriers et d'employés qualifiés, d'enseignants, de médecins, de juristes... La complexification du travail en usine et dans les bureaux nécessite que tous les travailleurs aient acquis un niveau de formation minimum. On sait aussi que ce niveau ne cessera de s'élever. L'accroissement de la population active entraîne également le développement du travail des femmes et, par corollaire, la nécessité de leur formation scolaire. Enfin, comme l'indique B. Chariot¹³, l'enjeu de cette formation n'est pas seulement économique, mais aussi social et culturel. (...) Il ne suffit pas de former le producteur, il faut aussi former le consommateur et socialiser l'individu selon les normes de la société moderniste, quelle que soit la place qu'il occupe dans la division du travail". Bref,

les temps sont mûrs pour que se développe tout naturellement l'idée d'une «démocratisation des études». Écoutons le ministre Collard, en 1957¹⁴:

« Je considère comme un impératif absolu que tous les jeunes gens capables d'entreprendre des études puissent le faire, quelle que soit l'origine sociale ou la situation matérielle de leurs parents. Dans cette réforme, l'assistance financière tient la place qui lui revient, bien sur (...) Mais la démocratisation de l'enseignement doit toucher à d'autres éléments fondamentaux, notamment aux programmes, aux méthodes, à la structure même des institutions »

L'élément réellement neuf est dans la dernière phrase. L'ouverture de l'école aux enfants du peuple n'est plus | seulement une question d'argent. Au travers de diverses études, on commence en effet à prendre conscience que l'école n'est pas réellement «égale pour tous». L'entrée massive des enfants de milieux populaires à l'école s'accompagne de l'émergence d'un phénomène nouveau: l'échec scolaire et l'inégalité sociale devant les chances de réussite scolaire. Il faut donc, se dit-on, agir sur les méthodes et les structures de l'enseignement, pour l'adapter à ce public nouveau. C'est le temps des grandes réformes scolaires dans beaucoup de pays industrialisés.

L'enseignement rénové

Chez nous, la principale réforme sera l'introduction de l'enseignement secondaire rénové, à partir de 1970. Cela ne se fera pas sans de fortes réticences, notamment de la part de certains pédagogues catholiques, comme l'inspecteur général des collèges des Jésuites, J. Van den Bossche¹⁵:

« Cette formule est celle du nivellement par la base des élites de l'esprit. Au lieu d'aider les humbles à émerger, elle aboutira inévitablement à noyer les bons au départ (...). Cette méthode de sélection serait fatale pour les élites de l'esprit, tout en étant dirigée contre les élites de caste. »

Ces idées réactionnaires étaient très répandues, même en dehors des cercles catholiques. Une enquête réalisée en 1977 auprès de 530 professeurs de l'enseignement de l'Etat a révélé qu'une minorité seulement (42%) approuvait la réforme du secondaire. 45% estimaient que le rénové entraînait «une dispersion intellectuelle préjudiciable à la culture générale». Entre 1960 et 1980 on a effectivement assisté à une forte croissance des taux de scolarisation secondaire, comme en témoigne le tableau ci-dessous.

Evolution du taux de scolarisation secondaire ¹⁶

Age	taux 1960	taux 1970	taux 1978
14-15	76,4%	89,7%	95,5%
15-16	62,0%	79,0%	90,5%
16-17	48,8%	66,1%	81,4%
17-18	35,7%	52,7%	66,4%
18-19	25,1%	33,8%	50,2%

On observe cependant que l'augmentation n'est pas sensiblement plus forte entre 1970 et 1978 qu'au cours des dix années précédentes. Avant même l'introduction officielle du rénové (en 1971), les taux de scolarisation secondaires sont déjà très élevés: 80% vont à l'école jusqu'à 16 ans. Il serait donc faux d'attribuer au rénové l'augmentation de la scolarisation secondaire. C'est bien ainsi qu'il faut comprendre les choses: le rénové n'a été que qu'un accompagnement de la croissance des effectifs scolaires; non pas le moteur de cette croissance.

Cet accompagnement a-t-il été suffisant? Peut-on parler de démocratisation des études dans les années 60 et 70? Oui, si par démocratisation on veut dire que les catégories les moins favorisées ont vu leur niveau de scolarisation moyen s'élever. Non, si on entend par là que les inégalités devant

l'enseignement auraient été réduites. En effet, l'augmentation des effectifs dans l'enseignement secondaire s'est surtout traduite par un gonflement de l'enseignement professionnel et technique. Entre 1976 et 1983, les effectifs des deux dernières années de l'enseignement secondaire ont été multipliés par 15 dans le professionnel alors qu'ils n'ont que triplé dans l'enseignement général¹⁷. "L'augmentation des effectifs scolaires n'est ni une preuve, ni une conséquence de la démocratisation des études" note Andréa Rea¹⁸. Les enfants du peuple ne sont plus exclus de l'école secondaire, mais ils sont envoyés, en majorité, dans des filières «de second rang». L'augmentation générale du niveau de scolarisation s'accompagne de ce que Baudelot et Establet appellent "l'étirement des performances"¹⁹. De plus, cette sélection ne se fait plus «spontanément», mais suite à un échec scolaire. Cette évolution est une tendance profonde, qu'on observe dans tous les pays industrialisés, et qui trouve son origine dans l'évolution de la société capitaliste elle-même. Le rénové n'aurait pu, à lui seul, contrecarrer cette tendance. Peut-être l'a-t-il freinée ou retardée, mais dans une faible mesure seulement, notamment en raison du manque de moyens mis à sa disposition et de l'absence d'une réforme en profondeur de l'enseignement fondamental.

L'école dans la crise et la fin du rénové

Manque de moyens, disions nous. Et pourtant, déjà, le rénové coûte cher. La multiplication des «options» et les taux d'encadrement plus favorables, ajoutés à l'effet de l'accroissement des effectifs, vont gonfler rapidement les dépenses d'éducation. Le budget passe de 4,7% du PNB en 1970, à 6,5% en 1980: une croissance relative de 36%. La crise économique qui frappe les pays capitalistes durant les années 70 et le déficit croissant des finances publiques vont petit à petit redonner de la voix aux détracteurs de l'enseignement rénové. Les ministres, chargés de réduire leurs budgets, logent dans la direction de ce coûteux édifice. Peu avant le sinistre Val Duchesse, Daniël Coens, ministre CVP de l'Education nationale flamande, explique:²⁰

« Il n'y a pas 120 moyens pour faire des économies. Je constate que le confort du rénové est supérieur (...) L'application des normes du rénové sur une école secondaire classique avec la même population scolaire, donne 30% d'enseignants en plus. »

Certains vont déjà plus loin dans leur analyse et glissent insensiblement des problèmes budgétaires à la justification de la sélection scolaire. Ainsi parle Arthur Bodson, recteur de l'Université de Liège²¹:

« Ce qui a surtout permis l'éclosion du rénové, c'était l'optimisme. C'était une période de générosité dont on ne pensait pas voir la fin (...). Mais écoutez, le paysage a changé. Les hommes politiques prennent conscience du fait que l'enseignement est une affaire de stratégie d'un pays. Les parents veulent un enseignement qui arme leur enfant pour la vie. (...) Aujourd'hui les problèmes qui se posent sont de deux ordres. (...) Primo, le rénové est devenu budgétairement insupportable, ce n'est pas un argument mais une réalité. La collectivité n'est plus disposée à consentir un effort de cette ampleur. Secundo, il y a eu l'erreur fondamentale de vouloir garder ensemble les enfants au-delà de l'âge de douze ans. A cet âge-là, les enfants sont terriblement différents et c'est une erreur de vouloir traiter de la même façon des gens différents. »

D'autres encore, surtout du côté du PRL, camouflent entièrement les objectifs budgétaires sous leur fiel idéologique. C'est le cas de François Perrin, dans sa préface à «Libres et Forts», le livre de Louis Michel sur l'enseignement²²:

« Certains professeurs, plus militants que pédagogues, ont cru que le nouveau climat pédagogique ferait de la jeunesse sous leur influence démagogique, un "instrument dialectique" de renversement de la société actuelle (...) Finalement, le nouveau système plus ou moins habilement utilisé à des fins idéologiques Inavouées, engendra plus déjeunes gens désinvoltes, sceptiques, vaguement paresseux ou extravagants, égoïstes et de peu d'imagination que de bâtisseurs de la "nouvelle société socialiste". Au solde de tout compte, il y eut plus de punks que de marxistes »

Mais ce discours-là reste du domaine de l'anecdote. Plus sérieuses furent les critiques qui reprochèrent au rénové de mal préparer les jeunes à leurs études supérieures. Dès 1979, le professeur Lévy s'inquiétait, au congrès de Gembloux²³:

« Il est temps que l'on mette de l'ordre dans la formation anarchique que reçoivent les élèves du secondaire, les étudiants qui nous viennent du rénové savent tout, sauf lire, écrire et calculer... Ils ne maîtrisent pas leur langue maternelle... ni les langues étrangères. Ils sont surinformés... mais incapables d'ordonner leurs idées »

Le rénové responsable des échecs à l'université: voilà un mythe qui aura la vie dure. Et pourtant l'affirmation ne supporte guère l'épreuve de la critique. Prenons le cas de la faculté de médecine, à l'UCL. Entre 60 et 90, le taux de réussite en première candidature est certes passé de 70% à 40%²⁴. Mais voyons le détail: La chute a lieu... entre 60 et 70, c'est-à-dire avant l'introduction du rénové! Depuis, le taux d'échec est relativement constant. Mais alors comment expliquer cette chute du taux de réussite? Simplement en regardant le nombre d'étudiants inscrits: il passe de 200 en 1960 à plus de 800 en 1970! Démocratisation de l'université? Pas trop vite! Celle-ci redresse le tir en sélectionnant plus sévèrement. Le nombre de réussites passe de 150 à 350 sur cette période. Durant ces années de crise, la fraction la plus réactionnaire de la bourgeoisie belge avance donc en force ses arguments idéologiques contre la démocratisation de l'enseignement afin d'obtenir la liquidation de l'enseignement rénové. Mais si elle peut le faire, c'est que justement il y a consensus au sein de toute la bourgeoisie pour fermer la parenthèse du rénové, et ce pour des raisons budgétaires. A l'époque des coupes sombres de Val Duchesse, tout le monde, au sein de la coalition gouvernementale, n'apprécie d'ailleurs pas le discours va-t-en guerre d'un Damseaux. Dans le *Standaard* du 25 juillet, alors que les enseignants menacent de perturber la rentrée, Aloïs Gerlo ne mâche pas ses mots:

D'une manière particulièrement maladroitement de la part d'un politicien expérimenté, le ministre Damseaux a donné, avant la manifestation, l'impression que ce ne sont pas les raisons budgétaires, mais des motifs idéologiques, qui sont à la base de Val Duchesse. Comme son collègue Coëns, il aurait dû dire et répéter: 'Pour moi, les économies dans le rénové sont une opération budgétaire'. A la base du rénové qu'on ne peut plus payer et de ses déviations, on retrouve les conceptions collectivistes et étatistes sur l'Etat-vache à lait qui doit tout financer, même les expériences les plus coûteuses, même un enseignement pour lequel il n'y a pas assez d'argent

Quelles qu'en aient été les raisons subjectives à leurs yeux, les Damseaux, Tromont et consorts feront donc leur oeuvre d'assainissement budgétaire. Mais amputé de ses moyens matériels, après avoir déjà subi le retour aux cotations chiffrées et aux cours d'histoire à la mode ancienne, il ne restera plus du rénové qu'une carcasse vide. Et ce n'est pas l'arrivée d'Yvan Ylieff qui la sortira du tombeau. Depuis leur balcon oppositionnel, les sociaux-démocrates avaient assisté sans broncher à la mort d'un enseignement rénové qui avait, pourtant, été un peu leur enfant. L'époque des grands discours sur la démocratisation de l'enseignement, sur les «chances égales pour tous» s'achève. Le pragmatisme des années 85 et 90 veut des «battants», des élites et de la discipline. La social-démocratie suit la mode et, comme le note Anne Van Haecht, son discours sur l'éducation ne se distingue plus guère de celui des libéraux ou des chrétiens²⁵:

« Le moins qu'on puisse dire est que l'on sait sans doute de moins en moins distinguer dans le flot verbal et écrit consacré aux aspirations, aux besoins, aux motivations, aux intérêts, aux potentialités et autres virtualités des écoliers et étudiants, le discours réellement progressiste du discours technocratique à prétention moderniste. Une telle confusion n'est pas anodine; elle pourrait bien tenir à une perte de substance idéologique de la pensée socialiste qui se ramasse dans quelques principes démocratiques très flous et qui s'alimente souvent dans un pédagogisme stéréotypé, nominaliste si l'on préfère — puisque l'on dit répondre aux aspirations des jeunes, cela suffit pour prouver qu'on le fait dans la réalité. »

L'évolution du système scolaire durant les années 60-70, et en particulier l'introduction de l'enseignement rénové, s'ils étaient dictés d'abord par des considérations économiques, rejoignaient cependant l'aspiration profonde du mouvement ouvrier et progressiste à une école plus démocratique. Durant cette période, l'idéologie officielle a repris à son compte et même amplifié le discours sur les «chances égales pour tous». Petit à petit, à la faveur notamment de la rénovation de l'enseignement secondaire, ces valeurs ont pénétré l'école et beaucoup d'enseignants y ont identifié leur mission. Avec la crise économique et la prolongation de ses effets jusqu'au seuil des années 90, nous avons donc, d'une part, un système scolaire profondément marqué par les réformes des années 70 et peuplé d'enseignants qui désirent — comme on le leur avait demandé — permettre à tous d'accéder à des savoirs aussi vastes que possible. D'autre part, des contraintes économiques qui imposent l'austérité et qu'appuie désormais l'idéologie du chacun pour soi: la réussite (scolaire ou sociale), fruit d'un combat individuel. Entre ces deux réalités et ces deux discours, la contradiction va grandir pendant dix ans, au fil des mesures d'austérité, et éclater finalement dans la crise de 1990 en Belgique francophone.

Revendiquer le droit à la réussite scolaire

Y a-t-il eu démocratisation de l'enseignement? A peine! Le capitalisme ne peut se satisfaire d'un enseignement démocratique. Il attend toujours de son système scolaire que celui-ci reproduise la hiérarchie de la société. Mais cette hiérarchie est changeante. Elle varie avec l'évolution des technologies, des formes d'organisation du travail, de la nature de la production, etc.

Pendant 150 ans, l'enseignement s'est progressivement adapté aux besoins changeants de l'économie et de la société capitaliste. En ce sens, l'histoire de ce qu'on nomme la démocratisation de l'enseignement est avant tout celle de l'évolution des attentes du capitalisme par rapport à son système éducatif.

C'est encore l'histoire des formes changeantes de la sélection. Jadis, elle se faisait «naturellement», avant même l'entrée à l'école ou lors du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Aujourd'hui, la sélection a changé de forme: elle opère par le truchement de l'échec scolaire.

On pourrait estimer que cette sélection par l'échec est malgré tout plus démocratique. Et elle l'est en effet dans les formes. Mais cela reste une sélection sociale, qui conserve l'inégalité des enfants d'origines sociales différentes devant l'école. On pourrait dire que l'enseignement «pour tous» de cette fin du XXe siècle est à l'école cloisonnée de 1850 ce que la démocratie bourgeoise moderne est aux régimes d'avant le suffrage universel: plus démocratique dans les formes, mais perpétuant dans les faits la dictature des mêmes classes sociales. La sélection par l'échec est également plus insidieuse: puisque tous les enfants ont accès au même enseignement, ceux qui y réussissent ont donc plus de «mérite» et c'est entre autre sur ce mérite-là que se fonde la hiérarchie des revenus. Le jeune en situation de rupture scolaire intériorise désormais son destin social comme le résultat d'un échec personnel et non d'une injustice. En ce sens, la sélection par l'échec remplit une fonction idéologique similaire à celle de la démocratie bourgeoise: c'est un masque démocratique formel, qui cache, ici une sélection sociale planifiée, là une dictature de classe.

Mais l'échec scolaire n'offre pas que des avantages à la bourgeoisie. Il représente également une dépense importante. S'il est probablement simpliste et exagéré de multiplier le coût moyen d'un élève par le nombre d'élèves qui échouent par an, il n'en reste pas moins vrai que les quelque 12% d'élèves du secondaire qui redoublent chaque année représentent une dépense considérable. Inquiète de voir une partie des moyens de la Région wallonne disparaître en transferts vers la Communauté française, l'Union Wallonne des Entreprises vient d'ailleurs de stigmatiser le «coût excessif de l'échec» qui traduirait, estime-t-elle, à un «manque de rentabilité de l'enseignement»²⁶. Par «enseignement rentable», l'UWE entend donc une sélection plus rapide, plus précoce, sans attendre qu'elle soit imposée par deux ou trois échecs. Même la Ligue des Familles, qui a pourtant souvent des positions progressistes sur l'enseignement, se laisse prendre à ce piège. "L'école, dit-elle²⁷, doit cesser de sélectionner les élèves sur la base des échecs et permettre à chacun de s'orienter positivement". Voilà

qui montre qu'on ne comprend pas le lien entre l'échec et la sélection sociale. Permettre aux enfants de s'orienter "positivement", c'est envoyer encore plus vite les enfants de la classe ouvrière dans les sections professionnelles.

Face à ces menaces de retour à une sélection précoce, qu'exiger? L'égalité des chances, dont on nous a tant bercé, est un leurre. Il n'y a pas d'égalité des chances dans une société inégale. Et même si elle devait être possible, qu'est-ce que cela changerait? Comme le dit Christian Baudelot²⁸:

« Quand bien même les 20% d'intellectuels se recruteraient en proportions égales dans toutes les catégories de la population, rien de fondamental ne serait changé. Car la démocratie, en bonne logique, concerne les 80% restants »

Ce qu'il faut combattre, à travers la sélection sociale, c'est la sélection hiérarchisante tout court. Aujourd'hui ce n'est plus l'égalité des chances qu'il faut revendiquer, mais le droit à la réussite scolaire et le droit pour tous d'accéder à un savoir vrai. Voilà la seule forme conséquente du refus de la sélection sociale à l'école et de l'injustice sociale dans la société.

Tâche impossible? Nous l'avons vu à maintes reprises, les attentes que la bourgeoisie place dans son système éducatif ont toujours été contradictoires. Comment concilier le besoin de socialisation des enfants avec la nécessité de les faire travailler en usine? Comment alphabétiser les futurs ouvriers sans susciter chez eux des aspirations exagérées ou une conscience trop claire de leur exploitation? Comment trancher entre le besoin de former des ouvriers qualifiés et la volonté de réserver l'enseignement secondaire à une élite? Comment concilier les besoins de formation énormes que réclament les nouvelles technologies et les nouvelles méthodes d'organisation du travail avec des contraintes budgétaires qui imposent l'austérité à tous les départements, y compris l'enseignement? Toutes ces contradictions sont inhérentes à l'enseignement capitaliste. Elles sont toujours présentes, mais l'importance relative de leurs termes varie selon les circonstances historiques. D'une part la sélection, donc l'inégalité, sont inhérents à l'école capitaliste. Mais ce déterminisme agit à travers des relations contradictoires et changeantes. Voilà pourquoi l'histoire de l'enseignement est faite de crises et de luttes. C'est là, dans ces crises et ces luttes — les différentes "guerres scolaires" ou le mouvement de 1990 — que la classe ouvrière et ses alliés peuvent agir, pour influencer l'évolution du système scolaire: planter des coins de démocratie ici et là, en sachant bien qu'une démocratisation relie ne sera pas possible sans mettre fin au système économique qui se nourrit de cette injustice: le système capitaliste.

Notes :

1. Van Haecht A., L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse, Editions de l'ULB, Institut de Sociologie générale de Bruxelles, 1985, p 50
2. De Clerck K., Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs, Ed. De Sikkel, 1974, p 14
3. De Clerck , 1974, p31
4. La Charte de Quaregnon, p 31
5. Van Haecht, 1985, p47
6. Idem, p47
7. Cité par Van Haecht, 1985, p47
8. Baudelot Ch., Establet R., Le niveau monte, réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, Ed. Seuil, 1989, p 192
9. De Clerck, 1974, p. 75
10. Arrêté royal du 11 mars 1933, portant sur le statut provisoire de l'enseignement technique. Cité par De Clerck, 1974, p 117.
11. De Clerck, 1974, pi 22
12. Ibidem, p 130
13. Chariot B., L'Ecole en mutation, éd. Payot, 1987, p.95
14. Collard L. Un programme d'éducation nationale démocratique, cité par Van Haecht, p 172
15. Van Haecht, 1985, pl77
16. Van Haecht, 1985, p 210
17. Réa A., Les politiques d'insertion professionnelle des jeunes (1981-1990), Courrier hebdomadaire du CRISP n°1306-1307, 1991.
18. Idem, pli
19. Baudelot Ch., Establet R., 1989, p 84
20. De Morgen, 5 avril 1982
21. Le Soir, 20 novembre 1985
22. François Perrin, Préface à Libres et Forts, Editions du Centre d'Etudes Paul Hymans, 1985, pl2-13
23. La Dernière Heure, 18/7/84
24. Louvain, août 1990, n° 10, p 42-43 25. Van Haecht, 1985, p 227
26. L'Echo, février 1991
27. Le Ligueur, juin 1990
28. Baudelot Ch., Establet R., L'école primaire divise... Un dossier, Maspero 1979, p 115

Témoignage: Nous étions des enfants de l'Assistance Publique...

... on nous reconnaissait à nos vêtements, à nos pulls mauves; mon frère était un handicapé, les instituteurs faisaient des allusions à nos pulls, à mon frère, on riait de ma personne. Un copain attrapait des remarques parce que son père était en prison, parce que son frère était placé, ce garçon était entassé et terminait par être placé aussi. Un autre, ses parents se sont séparés, la mère a dû aller travailler dans un bistrot pour avoir de l'argent, lui, il n'était pas bête, si son environnement avait changé, il aurait pu être un type normal. Si tu avais des problèmes pour lire, on te mettait au fond de la classe, ceux-là, on ne s'en occupait pas, ils devaient tirer leur plan eux-mêmes. Par contre, il y avaient deux types en classe dont les pères étaient employé ou ingénieur, eux, ils étaient toujours cités en exemples; ceux du fond, ils écoutaient, ils n'écoutaient pas, c'était la même chose, quoi. Ils sont tous, à part un ou deux, devenus des gangsters, des «déchets de l'humanité», à cause de ça.

Après la 6^e primaire, on passait à l'examen cantonal et là, d'après mes résultats, on m'a conseillé l'enseignement général, mais je trouvais que les gens de l'Athénée, ce n'était pas pour nous, ouvriers, mon milieu c'était l'école technique, pour faire un manuel. Les profs faisaient déjà un tri au départ, ils disaient toi, toi, toi, vous ne passerez pas. Si tu sais déjà quand tu commences l'année scolaire que le prof te dis que tu ne passes pas! J'ai été choqué: on n'avait pas d'autres moyens pour nous exprimer que de broser les cours, sur une année d'école, j'ai été trois mois à l'école. En professionnelle, c'était encore pire, tu n'es pas considéré, tu es rejeté, tu n'es pas digne d'exister. Les profs arrivaient, on restait 50 minutes de cours sans que le prof t'adresse la parole, son tableau est fait d'avance, d'année en année, on copiait, jamais une explication, tu sortais, tu rentrais, c'était la même chose, on s'en foutait vraiment. Les profs disaient que ceux de professionnelle n'étaient bons qu'à casser des cailloux, on était vraiment des riens du tout, parfois, il y en avait qui tapaient sur le prof, tellement il y avait des insultes tous les jours des «riens du tout», des «déchets». Nous, on était des parasites pour eux; pour nous, c'étaient eux les parasites. J'ai eu un prof en législation, c'était un type, ce gars-là: il faisait vivre son cours, il mettrait le titre de la leçon au tableau, et tout le reste était discuter, discuter, tout le monde aimait bien d'avoir cours avec lui. Les élèves en professionnelle ont encore plus que les autres besoin d'avoir des profs qui parlent avec eux. L'atelier, c'était bien, on était respecté et considéré parce que les profs d'atelier, ce sont des anciens ouvriers qui sont passés profs, ils savaient quand même qu'il faut beaucoup plus de pratique que de théorie.

On n'avait pas d'autres moyens pour nous exprimer que de broser les cours, on faisait ce que les jeunes font, on entrait dans les bistrots, on avait des petites aventures mal tournées. On brossait en groupe ensemble de 10 à 12, c'est ainsi qu'on s'est fait prendre. Alors, il y a eu deux renvois définitifs et des sanctions comme trois jours de renvoi. Moi, j'ai eu trois jours. Personne d'entre nous qui brossait n'avait de l'argent, alors on volait Si tu voulais aller au cinéma ou au bistrot, il fallait de l'argent; tu ne peux pas passer une journée sur le chemin sans argent, ça pousse à voler ou à faire toutes sortes d'histoires; il y avait des camarades qui ont eu des expériences de prostitution, ils avaient difficile de s'en détacher par après. Ce qu'on faisait pour ne pas aller à l'école: un copain a mis son pied dans une machine pour le casser, moi, je me suis fait opérer d'une appendicite... J'ai commencé à m'intéresser quand j'ai commencé à travailler: je me suis dit que c'était anormal de travailler dans des conditions dures et de gagner très peu d'argent, je pensais que c'était anormal ce que j'ai vécu, je souhaitais un changement, tout le monde est de cet avis là à l'usine, on reparle souvent de ça, d'avoir été éduqué de cette façon-là. J'ai fait des choses que je n'aurais jamais fait si je n'avais pas eu ça à l'école: beaucoup d'ouvriers sont bornés à cause de ça, ils sont habitués à recevoir des coups sans réagir et des ordres sans rien dire: ils ressentent certainement parce que t'as quand même quelque chose en toi qui doit bouillir. J'ai vécu des histoires trop fortes, à un moment donné tu explodes. J'ai eu certainement la chance de travailler au montage, de connaître la mentalité des monteurs et la chance que j'ai eue, c'est de connaître la grève. Au départ, je ne m'y suis pas intéressé, après, je me suis demandé pourquoi on foutait un type à la porte, c'est une injustice et tu te révoltes; c'est ce qui m'a fait un déclic, tu te dis, tu as vécu ça à l'école, tu travailles un temps, tac, encore la même chose, tu es ouvrier, alors, t'es rien du tout, on n'est bons qu'à ce faire exploiter, si tu ouvres trop fort la gueule, tu es éjecté comme à l'école, ce n'est pas normal, c'est le déclic. Je me trouve bien quand je suis en grève parce que c'est une sorte

de révolte envers la société que je n'ai jamais eu l'occasion de vivre pendant mes années à l'école, alors quand tu fais grève, tu peux au moins montrer aux gens que tu es aussi fort qu'eux. Quand j'ai eu une pierre en main pour la jeter contre la fenêtre de l'usine, j'ai ressenti une joie intérieure, c'est quelque chose d'inimaginable, et j'ai eu toujours ce sentiment-là; c'est pour ça que tu fais un mouvement, tu exprimes ce que tu ressens, ce qu'on n'a jamais pu faire, ni à l'école, ni à l'usine.

Si je meurs sans avoir connu le changement, j'aurais vécu pour rien. Je trouve que c'est nécessaire, ce serait la défaite de ma vie, de ne pas le connaître. Tant d'injustices en plus de celles que je ne connais pas et que je voudrais connaître — je connais un petit peu et je trouve déjà que c'est dégueulasse, si je connaissais encore plus, ce serait encore pire. Je voudrais que tous soient égaux, sans distinction. Si tu changes le système, tout le monde sera au même niveau, tout le monde aura la chance de travailler, tout le monde aura la chance de vivre normalement, comme ça, tout le monde est à la même hauteur, pas un plus haut qu'un autre. Pour arriver à ce grand changement, à cette révolution, il faut d'abord que la solidarité revienne chez les ouvriers.»

Propos recueillis par Charles Devreux

Nature et mécanismes de la sélection par l'échec

(Georges Moreau)

"Ils me disaient que j'étais bon à rien. Je les écoutais pas.
Je ne suis pas d'accord avec ce qu'ils disent...
L'école ne voulait pas de moi".
Christian¹

La question est donc: pourquoi un fils ou une fille d'ouvrier réussissent-ils «statistiquement» moins bien à l'école qu'un enfant de cadre ou de médecin? Par quels mécanismes un enseignement formellement «égal pour tous» reproduit-il imperturbablement les mêmes stratifications sociale?

Différentes grilles d'explications sont fréquemment utilisées et véhiculées. Certaines ont fait l'objet d'une théorisation explicite; d'autres sont surtout implicites, cachées dans l'action ou le discours quotidiens. Aucune n'est idéologiquement neutre. La première est l'explication méritocratique, pour laquelle l'individu seul est responsable de son destin. C'est une des explications les plus souvent utilisées dans le langage quotidien des conseils de classe. Le deuxième schéma d'explication est celui des «aptitudes». Sa version théorique fait référence à l'hérédité.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il est lui aussi encore fortement ancré dans les mentalités. Troisième schéma, hérité des débuts de la socio-pédagogie: la théorie des handicaps socio-culturels ou linguistiques.

Version moderne de la théorie des aptitudes, elle est aussi la théorisation du courant raciste moderne dominant (un racisme qui se fonde sur les différences culturelles et non plus biologiques). Enfin, en réaction à la thèse du handicap socio-culturel, nous retiendrons la théorie du rapport au savoir et à l'école, développée par des socio-pédagogues progressistes français, rassemblés notamment autour du Groupe Français d'Education Nouvelle, et plus particulièrement par Bernard Chariot.

L'explication méritocratique

«Il ne travaille pas»; «elle ne fait pas d'effort»; «quel élève participant !»... En conseil de classe, bien souvent, l'analyse s'arrête là. Derrière ces phrases quotidiennes, destinées à justifier une cote, une sanction, il y a pourtant une théorie de l'inégalité devant l'école, voire une idéologie qui la couvre : celle de la méritocratie. Les différences de résultats scolaires sont tout simplement la conséquence du mérite individuel de l'élève.

La responsabilité de l'école et du maître se limite à stimuler l'effort, le travail, la discipline. Ce sont aussi les seuls remèdes qu'elle peut offrir à l'échec. Théorisée par les courants les plus réactionnaires dans leur lutte contre l'enseignement rénové — voir plus haut la citation de F. Perrin — l'explication méritocratique est aussi l'une des plus «faciles» et donc des plus populaires (l'un expliquant peut-être l'autre). L'élève lui-même finit par en être convaincu. Hubert²:

« En 3^{ème} j 'ai commencé à ne plus tellement aimer l'école. L'école ne me disait rien du tout, c'est un moment où j'ai décroché. Je ne sais pas pourquoi Je me dis c'est bête, mats... Ce n'est pas venu de l'école, c'est mol Je me suis pas donné à fond».

Pauline³:

« Si je loupais l'école, c'est à cause moi parce que j'ai pas appris. La plupart des profs je ne les aimais pas; alors, je n'apprenais pas aux cours, sauf quelques-uns »

La thèse méritocratique de ne soucie pas de savoir pourquoi certains élèves sont plus travailleurs, plus obéissants, plus disciplinés, plus courageux ou plus studieux que d'autres. Elle est par conséquent tout à fait incapable de rendre compte des différences manifestes entre les enfants d'origine sociale différente. Au pire, on se lance dans des explications fumeuses sur le «goût du travail» qui serait mieux inculqué dans les milieux bourgeois que dans les familles populaires.

La théorie des aptitudes

Tout aussi «simple» est la thèse des aptitudes. A la manière de la physique du XVIIIe siècle, qui pensait «expliquer» les phénomènes en les rebaptisant «forces» ou «fluides», cette théorie affirme que les élèves se distinguent les uns des autres selon qu'ils ont ou n'ont pas la «bosse des maths», le «don des langues», le «goût des sciences», etc. Pour le dire plus crûment encore, laissons la parole à Antoine Duquesne:

« Dans un souci de justice plus grande, on a mis en place toute une série de machins qui coûtent des fortunes... mais pour l'exercice intellectuel certains sont plus doués que d'autres, comme il existe des gros et des minces. »

(Aussi ahurissant que cela puisse paraître, monsieur Duquesne parlait en sa qualité de... ministre — PRL — de l'Education nationale...)

De manière plus civilisée, on parlera, dans les écoles, de la différence entre «intellectuels» et «manuels», «abstrait» et «concrets».

Cette théorie est particulièrement rassurante pour les enseignants: l'élève en difficulté ou en échec a «atteint ses limites»; il n'est pas «à sa place», n'a pas de «capacité d'abstraction», pas assez «d'esprit de synthèse» (ou d'analyse, peu importe); bref, il a «de sérieux problèmes de compréhension» (ce n'est certes jamais le professeur qui a un «problème d'explication») et il lui faut «du concret». Dans l'exposé des motifs de la loi de 1983 sur la prolongation de la scolarité obligatoire à 18 ans, on peut lire que les «jeunes en situation de décrochage scolaire» sont des jeunes qui:⁴

- sont orientés vers la pratique et accomplissent volontiers une activité physique
- sont rebutés par des études théoriques et verbales
- n'ont que peu ou pas de méthodes d'études et/ou de travail
- disposent d'une forme d'intelligence qui peut être modelée positivement à partir de l'activité créatrice en contact avec les choses (sic !)

L'essentiel, ici, c'est que toutes ces capacités, aptitudes et autres dons sont — implicitement ou explicitement — considérés comme acquis dès la naissance ou tombés du ciel; en tout cas, ils sont extérieurs à l'école et à la vie sociale en général.

Racisme et hérédité

La théorie des aptitudes a été fortement poussée par certains groupes de scientifiques réactionnaires, comme le britannique H.J. Eysenk⁵, et a servi de fondement théorique à leurs thèses racistes. Selon Eysenk, l'inégalité des résultats scolaires — et donc des positions sociales — s'explique par le caractère héréditaire de l'intelligence. Dès lors, selon lui, toute tentative d'égaliser les chances à l'école aboutirait nécessairement à un nivellement par le bas. L'absence totale de fondement scientifique de ces théories et leur inexactitude manifeste ont été largement démontrées, entre autres par une série d'études réalisées en France sous la direction de Michel Shiff. Shiff et ses collaborateurs ont notamment étudié le comportement scolaire d'enfants de travailleurs manuels abandonnés et adoptés par des cadres. Leur conclusion est formelle⁶:

« Toutes choses égales par ailleurs, des enfants de travailleurs peu qualifiés qui vivraient dès leur naissance dans les mêmes conditions que les sujets adoptés de notre étude auraient des statuts scolaires et des notes de QI voisins de ceux observés dans les enquêtes nationales pour des enfants de «cadres». »

Malgré ces réfutations scientifiques et contrairement à ce qu'on imagine parfois dans les milieux progressistes, les thèses sur le caractère inné et héréditaire des aptitudes scolaires sont largement répandues dans le public, y compris parmi les enseignants. Une enquête conduite en 1982 en Belgique par J.-L. Genard, A. Van Haecht et A. Karnas⁷ a révélé qu'une majorité des professeurs de mathématique — et même 67% d'entre eux dans l'option «maths fortes» — est convaincue de l'existence d'une véritable «bosse des mathématiques», considérant donc comme «innée» la capacité de réussite dans leur branche. En dernière analyse, ces conceptions reviennent à considérer les inégalités sociales comme «naturelles».

La théorie du handicap socio-culturel

Si la théorie des aptitudes considère les enfants du peuple comme des «handicapés biologiques», d'autres, prenant conscience de la détermination sociale des résultats scolaires, ont choisi d'en faire des «handicapés socio-culturels». Selon cette approche, les difficultés scolaires des enfants des classes populaires sont dues à des «manques». On parle de «déficit linguistique», de «pauvreté culturelle», de «faiblesse du développement intellectuel». Dans le document déjà cité sur la loi de 1983 concernant la prolongation de la scolarité obligatoire, on peut lire cette autre caractérisation des jeunes en situation de décrochage scolaire:

«Ils sont handicapés du point de vue socioculturel et ont souvent des difficultés caractérielles»

A peu près au même moment, Louis Michel, à l'époque président du PRL, écrivait, à propos des «difficultés de l'enseignement professionnel»⁸:

« Ces difficultés ne sont pas tellement liées aux matières proposées, mais plutôt aux comportements et aux motivations des élèves qui le fréquentent (...) Ces élèves souffrent de handicaps personnels. Ils manquent de confiance en eux »

Les défenseurs de la théorie du handicap socio-culturel s'en réfèrent largement aux travaux de Basil Bernstein⁹ sur les différences entre les «formes d'usage du langage» en vigueur dans la classe bourgeoise et dans la classe ouvrière. Bernstein distingue, dans l'usage qu'on fait de la langue, un «code élaboré» et un «code restreint», seul le dernier étant, dit-il, utilisé par les classes sociales «inférieures». La théorie du handicap socio-culturel s'est nourrie des thèses de Bernstein interprétant la limitation au «code restreint» en termes de «déficit linguistique». Il faut d'ailleurs signaler que Bernstein lui-même n'a pas manqué de s'opposer à cette utilisation abusive de ses travaux¹⁰. Dès lors qu'on prétend expliquer les difficultés scolaires des enfants de milieux populaires par des «manques», on écarte une fois de plus toute responsabilité du système scolaire lui-même. La seule «remédiation» réside dans la mise en place de programmes «compensatoires» ou de «groupes de niveau» destinés à ces «handicapés socioculturels». De tels programmes, qui présentent pas mal de ressemblances avec certains projets Z.E.P. actuels, ont été, pour la première fois, testés à grande échelle dans les ghettos noirs américains durant les années 60. Ils visaient à pallier les «manques culturels» des familles défavorisées, notamment en offrant à leur enfants des «stimulations éducatives». Ce fut un échec complet et la désillusion qui en résulta amena nombre de promoteurs de ces expériences — somme toute progressistes dans leur intention — à un revirement idéologique complet et un retour aux théories des aptitudes¹¹.

La critique théorique de la thèse du handicap socio-culturel doit beaucoup aux travaux de William Labov, en particulier ceux concernant les dialectes urbains utilisés à New-York par les différents groupes sociaux. Labov a montré que les examens de Bernstein étaient biaisés, du seul fait de la

situation de test dans laquelle ils se déroulent (situation qui est d'ailleurs semblable à la relation scolaire professeur-élève). «En situation de test, explique B. Chariot¹² en commentant les découvertes de Labov, les classes supérieures s'efforcent de briller par un langage élaboré, alors que les classes populaires ressentent le caractère artificiel de la situation et s'expriment peu, dans un code qui apparaît restreint. Mais dans les situations réelles de discussion avec un interlocuteur qui appartient à la même classe sociale qu'eux, les gens du peuple révèlent autant de capacités conceptuelle et linguistiques que les bourgeois». Labov conteste en particulier le fait que la complexité et le niveau d'abstraction de la pensée communiquée soit en relation directe avec les caractéristiques superficielles du langage utilisé.

Aptitudes ou handicaps: l'école n'est pas responsable

Théorie des aptitude et théorie du handicap socio-culturel ne sont finalement que deux formes d'une même doctrine, qui cherche la cause des difficultés scolaires des enfants de la classe ouvrière dans l'individu ou sa famille. Ces deux théories font partie, à titre complémentaire, de l'arsenal idéologique destiné à blanchir la société capitaliste moderne et son système scolaire de toute responsabilité dans l'échec scolaire massif des enfants du peuple. Elles sont diffusées avec succès puisqu'on doit bien observer aujourd'hui qu'elles sont dominantes dans les représentations des acteurs de l'école: les enseignants, mais aussi les jeunes et leurs familles.

Dans un document d'étude sur les «unités capitalisables», émanant en 1982 du ministère (libéral) de l'Education nationale, on peut lire cette belle synthèse de la théorie des aptitudes et de celle du handicap socio-culturel et, surtout, voir comment elle est mise en oeuvre pour justifier l'élitisme.

« L'élitisme se manifeste Inéluctablement. Le problème est de lui donner une dimension plus humaine et de le concevoir dans un esprit nouveau. En dépit d'une profession de foi officielle en faveur de l'égalitarisme, dans le système social notamment dans les secteurs de la politique, de l'administration, de l'économie, de l'enseignement, de la religion, de l'armée, du syndicalisme et du sport, û existe une stratification et une hiérarchie impliquant un ordre de superposition de rapports de domination qui débouchent sur un élitisme et sur des inégalités (...). Les individus sont différenciés biologiquement par un donné génétique et culturellement par un statut social. Le système éducatif n'a pas le pouvoir de supprimer cette réalité. Il doit nécessairement en tenir compte pour en atténuer les effets par des structures appropriées permettant à tous d'atteindre les mêmes objectifs par des moyens et des méthodes spécifiques. »

Rapport au savoir et rapport à l'école

A partir des années 70, nombre d'enseignants, de pédagogues et de sociologues progressistes ont pris conscience que ce n'est pas dans les familles populaires qu'il faut chercher la première responsabilité des "chances inégales", mais dans l'école elle-même, dans son fonctionnement. Certes, les enfants de milieux populaires souffrent d'un «handicap» social par rapport aux enfants de bourgeois: coût des études, conditions matérielles et familiales du travail à domicile, etc. Il y a certainement aussi des différences dans les modes dépensée, la culture, le langage... Mais il reste à expliquer comment et pourquoi certaines de ces différences agissent, à l'école, comme des éléments de sélection. Il fallait montrer, surtout, que cette sélection sociale est provoquée par l'école, par la société et non par un «déficit», fut-il socio-culturel.

L'effet «Pygmalion»

Une première brèche fut ouverte par les travaux de Rosenthal et Jacobson sur «l'effet Pygmalion»¹³. Ceux-ci montrèrent que les représentations que se fait l'enseignant de ses élèves, ses attentes quant à leur réussite, sont elles-mêmes une force agissante. L'enseignant perçoit, chez ses élèves des différences vestimentaires, comportementales ou linguistiques qui traduisent son origine de classe. Très peu d'enseignants sont originaires de la classe ouvrière. Ses conditions de vie, ses normes, ses coutumes leur sont le plus souvent étrangères. Dès lors, la conviction, largement répandue, d'un

«handicap socio-culturel» entraîne chez l'enseignant une attitude qui, bien souvent involontairement, va induire des résultats «conformes» à son attente. Le phénomène joue d'ailleurs très tôt. Les professeurs de puériculture connaissent bien ce problème fréquenteriez leurs élèves, lors des stages. La jeune apprentie puéricultrice a souvent tendance à s'occuper surtout des bébés les «mieux» vêtus, les plus propres et à laisser dans un coin l'enfant qui porte des habits plus «sales» ou plus «démodés».

Le rapport social au savoir

Mais probablement n'est-ce là que l'aspect le plus apparent d'une réalité beaucoup plus générale et plus profonde: l'école favorise les valeurs, le vécu, le langage, la culture, le rapport au savoir et à l'école que cultive la bourgeoisie. Il faut s'arrêter sur ces notions de «rapport au savoir» et de «rapport à l'école», notions que nous devons à l'école des enseignants, pédagogues et sociologues progressistes français, proches du Groupe Français d'Education Nouvelle: Henri et Odette Bassis, Madeleine Figeât et, surtout, Bernard Charlot. Ce dernier appelle «rapport au savoir», «l'ensemble d'images, d'attentes, et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même. Ce rapport est positif lorsqu'il donne à l'élève envie d'en savoir plus et lorsque cet élève se juge capable d'y arriver. Il est négatif si l'une de ces deux conditions n'est pas remplie»¹⁴. Mais qu'est-ce qui détermine ce rapport au savoir? D'une part il s'agit d'un rapport social au savoir. Chaque enfant reçoit dans son milieu familial et social un rapport au savoir, un rapport au langage, à l'histoire, aux mathématiques, etc. «C'est là, estime Bernard Charlot, que réside la part de vérité de la thèse du handicap socio-culturel: dans le jeu des attentes, des images et des jugements, et non dans un retard de développement intellectuel des enfants d'origine populaire»¹⁵.

L'enfant de bourgeois reçoit dans sa famille une éducation où le savoir est important en soi; où il vaut par lui-même. On y valorise la culture «gratuite», «désintéressée», comme une manière de s'authentifier, de se faire reconnaître socialement en tant que membre de la classe bourgeoise (au même titre que les bonnes manières, le niveau et le mode de vie). Dans les classes populaires, au contraire, on valorise uniquement le savoir en tant qu'instrument d'action (que ce soit dans la production, l'action sociale, ou les loisirs): on rejette les savoirs théoriques, abstraits quand ils semblent "inutiles".

L'école défavorise les enfants du peuple

Mais d'autre part, l'école et la démarche d'apprentissage impliquent, eux aussi, un certain rapport au savoir. Or celui-ci est le plus souvent celui des familles bourgeoises. L'école exige de l'enfant des démarches d'abstraction dont ils ne perçoivent pas le sens. L'enfant de bourgeois est habitué à ce savoir qui vaut «pour soi». L'enfant de prolétaire réclame qu'on lui explique «à quoi ça sert». Chose dont l'instituteur ou le maître sont bien souvent incapables.

La précision du langage, est un exemple important: ce ne sont pas les idées (pu manquent au jeune issu d'une famille ouvrière, mais bien, le plus souvent, l'habitude de les exprimer «correctement», l'habitude de se soumettre à un langage strictement réglementé. Par contre, l'enfant élevé dans un milieu bourgeois, apprend très vite que ce qu'on dit compte finalement moins que la façon dont on le dit. Pour les premiers le langage est avant tout un moyen de communication; pour les autres, c'est aussi un symbole d'appartenance sociale (de «bonne éducation» si on préfère). Le «bon langage» est important comme tel. Même si on a parfaitement compris ce que l'enfant veut dire, on le «reprendra» s'il ne l'a pas dit «comme il faut». Et l'école fait de même.

Non seulement on le place immédiatement en situation défavorisée, mais en outre on induit ou on renforce ainsi chez l'enfant du peuple l'idée que le savoir scolaire est «inutile». Gustave¹⁶:

« Pour moi il y a des trucs qui servent à rien. Je veux bien qu'il faut du français, des maths et tout ça, mais je ne vois pas pourquoi on doit apprendre des calculs avec des x et des y ou des "a-b" pour travailler dans un garage »

Destin de classe et rapport à l'école

«Pour travailler dans un garage»... Très tôt, l'enfant acquiert, dans son milieu social et familial, une représentation de son avenir, une perception de son destin de classe. L'enfant de cadre, d'ingénieur ou de médecin considérera comme «normal» de devenir à son tour cadre, ingénieur ou médecin. Il comprendra vite que l'école — primaire, secondaire général, université — est son avenir normal, le passage obligé pour réaliser son destin. Il aura donc d'emblée un *i* rapport à l'école qui sera positif. L'enfant élevé dans un milieu ouvrier se dit au contraire: «je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre?» (c'est également le titre d'un article de Bernard Chariot¹⁷). Certes, les familles populaires poussent souvent leurs enfants à faire des études, pour échapper au destin de leurs parents et «monter» dans l'échelle sociale. Mais on sait bien que ceux qui y parviennent sont la minorité. Que l'échec survienne et on se résigne de nouveau à la «fatalité de classe». Stéphane¹⁸:

« Mes parents ont été voir un monsieur et il a décidé que, voilà, votre fils n'était pas capable de suivre une école normale. Moi je regrette que mes parents ont cru ça Si j'avais été à une école normale, j'aurais été plus malin. Tout ça, ça vient des gardiennes, je crois que c'est dans les gardiennes qu'on a fait des exercices et ils ont dit il n'est pas assez malin. Je trouve ça énervant. On ne juge pas les gens en regardant ou en faisant un test. Je suis resté trop longtemps. C'est à cause de ça qu'en secondaire, j'ai tout raté. Maintenant, je sais plus rien. A partir de 14 ans, c'est très difficile de rattraper. »

Si Stéphane était né dans une famille aisée, ses parents n'auraient pas «cru ça». On a pu constater, en France, que la seule année d'étude où les enfants de cadres supérieurs redoublent d'avantage que les enfants d'ouvriers est la 3ème (notre quatrième), au terme de laquelle on peut bifurquer vers l'enseignement professionnel même si on a échoué: il semble bien qu'en cas d'échec, on envoie sans hésiter l'enfant d'ouvrier dans un Lycée d'Enseignement Professionnel, alors qu'on fait redoubler les enfants de cadres pour leur donner une deuxième chance de réaliser leur avenir «normal».

En Belgique de langue flamande, J. Stinissen a étudié l'orientation d'étude dans l'enseignement secondaire (enseignement général ou enseignement technique et professionnel) selon le «niveau professionnel» du chef de famille et selon «l'intelligence» de l'enfant. Nous ignorons comment J. Stinissen a défini et encore moins comment il a mesuré «l'intelligence». On sait en effet combien il est douteux d'obtenir des critères d'intelligence qui soient socialement neutres. Cette réserve étant faite, les résultats de l'étude de J. Stinissen montrent en tout cas à quel point on oriente plus facilement les enfants de milieux populaires vers l'enseignement technique et professionnel qu'on ne le fait pour des enfants de cadres, médecins, hauts fonctionnaires, etc. Il y a là très certainement une action conjuguée des parents et de l'école.

Proportion d'enfants qui suivent l'enseignement général (1er nombre) ou l'enseignement technique et professionnel (2e nombre)¹⁹

	Profession du chef de ménage	
"Intelligence"	Chef d'entreprise, haut fonctionnaire, profession libérale	Ouvrier, petit agriculteur
"Elevée"	94% / 6%	83% / 17%
"Moyenne"	83% / 17%	53% / 47%
"Faible"	54% / 4,96	23% / 77%

Bernard Chariot conclut²⁰:

« Les enfants de la bourgeoisie sont déjà familiarisés avec les exigences et les normes scolaires. En outre, celles-ci font partie de leur destin normal ils doivent en passer par là. Aussi s'adaptent-ils assez facilement à ces exigences, au point de pouvoir prendre une certaine distance vis-à-vis d'elles et critiquer éventuellement ce qu'il se savent capables de maîtriser. Pour les enfants du peuple, au contraire, ces exigences et ces normes sont étranges, étrangères et non naturelles. Ils ne peuvent les maîtriser que par un effort de volonté. Chez les bons élèves d'origine populaire cet effort se manifeste par un respect scrupuleux des normes scolaires, qui contraste avec l'aisance apparemment naturelle de leurs camarades issus de la bourgeoisie. Chez les exclus [de l'enseignement professionnel] cet effort échoue mais demeure l'exigence, en quelque sorte vide, de ce qu'il y a de plus traditionnel dans l'école et qui pourtant les exclut: devoirs, manuels, dictées, etc. Il faut aux enfants du peuple plus d'effort pour maîtriser des normes scolaires moins familières, et cet effort est soutenu par moins de chances de réussite.»

Le handicap social

Tout ceci ne doit pas faire oublier les «handicaps» strictement sociaux dont souffrent les enfants du peuple, comme les conditions matérielles du travail à domicile, l'absence d'aide des parents ou le coût des études. Une enquête réalisée en 1982, à la demande de Maxi GB²¹, a révélé que les parents doivent dépenser entre 3 et 15.000 frs par enfant lors de la rentrée. La moitié d'entre eux dépensent plus de 6.000 frs. Depuis lors, l'indice des prix a grimpé de 40%.

Et il ne s'agit là que des fournitures scolaires du début d'année. En 1983, l'Institut supérieur du Travail de la KUL a calculé que les études secondaires coûtaient, en moyenne, 17.000 frs par an aux parents²². Le cas de Françoise²³, qui a dû abandonner ses études de «cuisine en petite collectivité», est certainement bien plus fréquent qu'on ne l'imagine:

« Je ne me plaisais pas à l'école où j'étais avant. Ça revenait trop cher en cuisine. Je devais acheter tout le matériel de cuisine. Alors chaque année ça revenait cher. Ma mère ne savait pas suivre (...) Si j'ai arrêté c'est surtout question d'argent, sinon j'aurais continué»

Et quel enseignant dans une école en milieu populaire ne connaît pas des dizaines de cas comme celui de Bernadette²⁴:

« Je n'allais pas tous les jours à l'école. J'allais travailler chez mon père »

Mais c'est évidemment dans les études supérieures que les conditions financières pèsent le plus lourdement dans la balance de l'injustice sociale dans l'enseignement. On sait déjà combien rares sont les enfants d'ouvriers qui ont l'occasion de faire des études supérieures. Mais d'autres faits sont plus parlants encore. J. Stinissen²⁵ a montré que dans les universités flamandes, après un échec en première candidature, 24% des enfants de chefs d'entreprise, de médecins ou de hauts fonctionnaires recommencent une nouvelle année d'université, contre 5% seulement des enfants d'ouvriers: 5 fois moins!

Tous capables !

L'analyse de l'échec scolaire à partir du rapport au savoir et du rapport à l'école implique ce postulat essentiel: tous les enfants sont capables de réussir; la grande majorité d'entre eux ne sont ni des handicapés biologiques, ni des handicapés socio-culturels.

L'échec scolaire peut donc être évité? Oui, mais gare aux illusions et aux désillusions! L'échec scolaire et la sélection à l'école ont le reflet de la hiérarchie dans la société. Ils répondent à un besoin vital de la société capitaliste. Il n'y aura donc pas d'école démocratique sans une société où régnera une démocratie sociale et économique.

Faut-il donc laisser tomber les bras? Non, cela ne conduirait qu'à aggraver la situation des enfants du peuple; à ne plus que gérer l'échec. C'est ce qu'on a fait récemment au Limbourg, "dans le cadre de l'accueil d'enfants immigrés"²⁶:

« men richtte in de laatste graad parallelklassen op met minimumdoelen; zo kunnen de vlotte leerlingen volgens hun tempo verder leren, terwijl men de zwakke leerlingen voorbereidt op het beroepsonderwijs »

La sélection sociale et donc sa forme moderne, l'échec scolaire, sont indispensables au capitalisme. Mais il n'y a pas de déterminisme mécanique. Non seulement on peut efficacement combattre l'échec scolaire, mais de plus, on combat ainsi la société capitaliste elle-même. D'une part en entravant le rôle de sélection de son système scolaire. D'autre part en augmentant, à travers la lutte contre l'échec scolaire, la conscience qu'il faut mettre fin au système social et économique qui s'en nourrit. En 1974, le groupe d'enseignants francophones belges Hypothèse d'Ecole, écrivait ses lignes très justes²⁷:

« Selon nous, l'échec scolaire est davantage Imputable à l'Ecole qu'à l'enfant. La réflexion et l'action pédagogique entreprise par Freinet, par exemple, ont bien montré comment il est possible, quand on le veut vraiment, de transmettre le (ou un?) savoir aux enfants de milieu populaire, sans avoir recours à la compensation. Des solutions au problème de l'échec scolaire existent; leur non-mise en oeuvre s'explique sans doute par leur incompatibilité avec la société capitaliste. Praticables à titre exceptionnel, expérimental, ou sur des enfants déjà éjectés des filières "normales", ces pédagogies entraîneraient, si elle étaient généralisées, une insupportable contradiction au sein du système scolaire. »

En liant la lutte contre l'échec à la lutte politique et sociale contre le capitalisme, on évite les dangers de la mystification pédagogique, qui voudrait faire croire qu'on peut éliminer l'échec par la seule voie de réformes pédagogiques, mais qui finit toujours par produire un discours justifiant l'échec et la sélection. Reste la question: par quels moyens combattre l'échec aujourd'hui? La lutte doit se mener à deux niveaux et en parallèle : à l'école et dans la société. Dans la société, car il est clair que toute tentative d'agir dans les écoles se heurte aux conditions matérielles du travail scolaires: locaux insalubres, horaires inadaptés, surcharge de travail des professeurs, groupes trop nombreux, absence de matériel pédagogique, etc. C'est tout le problème du financement de l'enseignement, que le mouvement de 1990 en Belgique francophone a eu le mérite de poser dans toute son acuité.

Les grandes orientations du refinancement qui s'impose sont bien connues: priorité au maternel et au primaire, ainsi qu'aux années-charnière du secondaire; moyens supplémentaires pour les écoles en milieu populaire; retour à des normes d'encadrement et des plages horaires au moins aussi favorables qu'avant «Val Duchesse»... Le coût de ces mesures est très élevé, il ne faut pas s'en cacher. Mais c'est le prix à payer pour éviter simplement que l'enseignement ne devienne encore moins démocratique qu'il ne l'est déjà!

Mais le combat doit se mener aussi à l'école. Comment? «Non pas en juxtaposant à des pratiques plus rationnelles d'apprentissage plus d'affectif, plus de relationnel, plus de partage institutionnel du pouvoir (...). Non pas en faisant de sa classe une micro-société idéale où seraient d'ores et déjà réalisés des rapports sociaux de type populaire (...). Mais en comprenant que c'est la lutte de classes qui se joue dans l'école comme rapport social au savoir et en traquant l'oppression de classe partout où elle s'exprime». Il faut d'abord chasser tout ce qui, dans les programmes, les méthodes d'enseignement et les techniques d'évaluation privilégie le rapport au savoir des enfants de la bourgeoisie; prendre comme base le rapport social au savoir des familles populaires.

Les enfants doivent être placés dans des situations d'apprentissage qui aient un sens pour eux. Cela ne veut pas dire: «faire du concret». L'école ne doit pas renoncer à ses objectifs d'abstraction et d'explicitation; mais il lui faut construire chez l'enfant un rapport positif au savoir théorique et au langage précis, et non plus le considérer comme 5 une aptitude naturelle. Il faut reconstruire, avec les

enfants du peuple, un rapport positif au savoir — et par voie de conséquence, à l'école. Cela n'est possible qu'en leur faisant comprendre que le savoir est un enjeu social: il est important de savoir, il est important de comprendre; pas seulement pour mon avenir personnel, pas pour «développer toutes mes potentialités», mais surtout comme membre d'une classe sociale exploitée et opprimée, en lutte pour son émancipation.

Notes :

1. Réa A., Pjetri J., Hublet B., Temps de passage — Jeunes entre l'école et l'entreprise, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles 1990, pl52
2. Temps de passage, p 150
3. Temps de passage, p 152
4. Chambre des Représentants, doc 645 (82-83) n°1, p.2
5. Eysenck H.J., Race, intelligence and éducation, Londres, Temple Smith, 1971
6. Michel Schiff, L'intelligence gaspillée - Inégalité sociale, injustice scolaire, Ed. Seuil, Paris, 1982.
7. J.-L. Genard, A. Van Haecht et A. Karnas, Problématique actuelle de l'enseignement secondaire, Programmation de la Politique Scientifique, C.I.P.S., Programme national de recherches en sciences sociales, Bruxelles, 1982.
8. Michel L., Libres et forts, projet d'éducation pour réussir le futur, Editions du Centre d'Etudes Paul Hymans, 1985, p 77-78
9. Bernstein B., Langage et classes sociales, Ed. de Minuit, Paris 1975
10. Voir, à ce sujet: Van Haecht A., L'école à l'épreuve de la sociologie; questions à la sociologie de l'éducation, Editions universitaires (Paris) et De Boeck Université (Bruxelles), 1990
11. Voir: L'orientation scolaire en question, ouvrage collectif du G.F.E.N., éditions ESF, Paris.1986.
12. Chariot B., L'école aux enchères, Payot, 1979, p.229
13. Robert A. Rosenthal, Léonore Jacoson, Pygmalion à l'école, Casterman, Paris 1969.
14. Chariot B., Je serai ouvrier comme Papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre? Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir, in Quelles pratiques pour une autre école, Tous capables, Ed. Casterman, 1982, p. 136
15. Ibidem, p.136
16. Temps de passage, p 177 17. Chariot B., 1982, p.136
18. Temps de passage, pl51
19. Deleeck H., Storms B., onderwijs, tien jaar later; De gids op maatschappelijk gebied n°12, décembre 1989, p 1124
20. Chariot B., 1982, p 140
21. Le Soir, 2 janvier 1982
22. De Standaard, 11 octobre 1983
23. Temps de passage, p. 134
24. Temps de passage, p. 134
25. Blijvende ongelijkheid in het onderwijs, p 1128
26. PMS-Begeleiding voor migrantenkinderen in het rijksonderwijs
27. Enfants de travailleurs... handicapés linguistiques?, Politique aujourd'hui, n°8-9 1974
28. Charlot B., 1982, p 152

Deuxième partie

La bourgeoisie a son programme

Cahier de charges du patronat pour l'école de demain

(Georges Moreau)

« Le développement technique et industriel des entreprises européennes exige clairement une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes » Table Ronde Européenne des Industriels¹

François Martou a des idées originales, estime certains enseignants. Originales? En réalité, sa vision de l'école sort tout droit des tiroirs de la FEB et de Fabrimetal. Le grand capital réclame, pour les années qui viennent, qu'on abandonne le mythe de la démocratisation et qu'on en revienne à plus de pragmatisme (adaptation de l'école aux seuls besoins de l'économie) et plus de productivité (rationalisations internes, sélections plus précoces, gestion autonome...) Un regard patronal sur l'école en crise.

Profs, étudiants, patronat, même combat ?

Au mois de mai 1990, plus d'un patron belge a du «râler», alors qu'il se trouvait bloqué dans sa voiture, à l'entrée de Bruxelles, par quelques dizaines d'énergumènes brandissant leurs calicots: "Une société qui n'investit pas dans l'enseignement n'aime pas ses enfants". Pour passer le temps et calmer ses nerfs, la meilleure chose à faire était encore de se plonger dans l'éditorial de son quotidien préféré, l'Echo (anciennement «de la Bourse»). Mais là², stupéfaction:

« Une société qui n'investit pas dans l'enseignement est une société qui sacrifie son avenir (...). Par conviction, nous sommes en faveur d'économies. Mais s'agissant de l'enseignement, on doit s'interroger. (...) Il y a des évidences fâcheuses et très préoccupantes: notre enseignement est en perte de vitesse, qualitativement; l'inadéquation entre la formation et les exigences professionnelles est de plus en plus flagrante. La comparaison avec l'étranger nous est défavorable. (...) Ce qu'il y a lieu de faire, c'est trouver des remèdes. Et vite. Sinon, comme disent les enseignants en colère, l'Education est menacée de déglissement»

Quelques jours plus tard, Guy Duplat indiquait à son tour, dans un éditorial du Soir³, combien les revendications des professeurs rejoignaient logiquement les attentes du monde des affaires et de l'industrie:

« Sans sursaut important, sans plan global à long terme, la situation ne peut qu'empirer. Former les jeunes, aider les chercheurs sont pourtant les seules garanties d'avoir demain une économie prospère»

On pourrait croire que ces déclarations n'ont rien d'étonnant. En ces années où les bouleversements technologiques se succèdent à un rythme accéléré, il semble normal que le patronat réclame une main d'oeuvre soigneusement formée et nombreuse. Louis Michel n'écrivait-il pas déjà ce credo en 1985, alors qu'il était président du parti libéral francophone ?⁴

La qualité de l'éducation détermine la capacité de riposte technologique, scientifique, économique, militaire: en d'autres termes, les seuls moyens dont nous disposons pour préserver, défendre et maintenir la démocratie.

Tout le monde connaît aussi les appels du monde patronal à améliorer l'enseignement pour mettre fin au chômage des jeunes. Fréquentes également sont leurs récriminations à rencontre d'une école qu'ils

disent n'être pas assez "ouverte sur la vie", pas "adaptée à la société". "L'enseignement disperse ses moyens sans vérifier s'il est bien adapté aux besoins des jeunes", se plaint Etienne Davignon, président de la Société Générale de Belgique, le plus grand holding de notre pays⁵.

Les patrons semblent même se soucier de l'échec scolaire. D'abord parce qu'il coûte trop cher au budget de l'Etat. Mais aussi, estime l'Echo, parce que le fait d'avoir subi un échec n'améliore certainement pas les compétences du futur travailleur⁶:

« N'envoyer dans le technique que ceux qui ne réussissent pas ailleurs c'est une erreur. En leur ayant mis en tête qu'ils n'étaient bons à rien, ils le deviendront. »

Bien entendu, personne n'imagine que ce souci éducatif du monde patronal soit dicté par une quelconque grandeur d'âme démocratique ou par l'amour de la diffusion des savoirs. Mais est-ce que les «intérêts objectifs» des capitalistes en matière d'enseignement ne rejoindraient pas dans une large mesure ceux des professeurs et des élèves? Même le Syndicat de l'Enseignement Libre (SEL), pourtant peu suspect de sympathies particulières envers le monde patronal, ne semble pas douter que son combat ; être applaudi des deux mains par la FEB:⁷

« la principale richesse de la Wallonie et de Bruxelles, c'est leur matière grise. Comment gagner le pari de 1993 sans un investissement massif et sans précédent dans ce secteur? »

Certes, le patronat a besoin d'un enseignement performant. Mais encore faut-il bien comprendre ce que «performant» veut dire dans sa bouche. Toute société charge son système éducatif de répondre à un certain nombre de besoins objectifs liés à la reproduction de son système économique, social et politique. Quête sont ces besoins dans une société capitaliste? Comment interagissent-ils? Comment ont-ils évolué? Comment se concrétisent-ils dans le contexte actuel, celui de la révolution technologique, de la crise budgétaire de l'Etat et du marché unique européen ? Quelle évolution du système d'enseignement, de ses structures, programmes, filières et méthodes, ces besoins induisent-ils?

Voilà les questions que nous allons aborder dans cette partie.

L'école, arme nouvelle dans la lutte concurrentielle

La Table Ronde Européenne des Industriels est un organisme qui rassemble, à l'échelle européenne, des représentants de la grande industrie dans la perspective d'une réflexion stratégique commune sur les forces et faiblesses, les prévisions de développement et les besoins de leurs entreprises. En 1989 la Table Ronde s'est penchée sur le problème de l'enseignement. Parmi la quinzaine de sociétés ayant participé à ce travail, les Belges sont en bonne place, représentés par Petrofina et la Société Générale de Belgique. A leurs côtés, on trouve: Fiat, Lyonnaise des Eaux, Nestlé, Philips, Volvo, Olivetti... Rien que du beau monde! Leur rapport s'ouvre ainsi⁸:

« La connaissance fait maintenant partie intégrante de l'industrie européenne (...) Il y a un avantage concurrentiel à tirer de l'élévation du niveau des connaissances de ses employés donc de ses compétences. Compétence et éducation sont des facteurs de réussite vitaux. C'est la raison pour laquelle les conclusions de la Table Ronde Européenne des Industriels rappellent l'importance stratégique de l'éducation pour la compétitivité européenne. »

A l'aube du XXIe siècle, l'école se voit donc confier une tâche nouvelle. Après avoir dû socialiser l'enfant, après qu'on lui ait demandé de produire une main d'oeuvre qualifiée, après avoir été chargée du mythe des chances égales pour tous, l'école va devoir maintenant, en plus de tout cela, se muer en une arme pour la lutte concurrentielle sans merci qui met aux prises les holdings industriels européens, japonais et américains. Deux ans plus tôt, le Bureau International du Travail avait, lui aussi, tiré la sonnette d'alarme, à peu près dans les mêmes termes:⁹

« L'Europe accuse un certain retard sur les Etats Unis et le Japon dans l'information et la diffusion des nouvelles technologies. Si le vieux continent veut relever le défi, il faudra donner à l'acquisition des qualifications un rôle central »

Ayant même l'adaptation des contenus de formations, le capital va devoir renforcer les liens entre l'école et l'entreprise, mettre fin à l'idéalisme scolaire des années 60-70. Et ce, dans le double contexte de l'austérité budgétaire et du néo-libéralisme triomphant.

Lier davantage l'école à l'entreprise

Plus facile à dire qu'à faire. On ne gomme pas d'un seul trait quinze années qui ont été marquées par un foisonnement de débats pédagogiques, du primaire à l'université, par la naissance de l'enseignement rénové et les tentatives avortées de «réforme de l'enseignement professionnel»... La première priorité est donc, selon le monde patronal belge, de briser le mur qui sépare encore l'école de l'entreprise.

Dans l'Echo, Dennis Guiseley se lamente¹⁰:

« Les professeurs sont tenus éloignés des entreprises et la grande majorité n'y a jamais mis les pieds. Quant aux pouvoirs organisateurs, ils ignorent jusqu'au tissu industriel entourant l'école. »

Quant à Urbain Devoldere, de la FEB, il parle d'un « problème au niveau de la communication entreprises-enseignement »¹¹.

Le «devoir d'ingérence» patronal dans les programmes...

Problème de communication, absence de dialogue... Mais pour se dire quoi? Pour expliquer aux écoles ce que les entreprises attendent d'elles, notamment en matière de qualifications. La Table Ronde Européenne explique¹²:

« La définition de nouvelles qualifications impose aux industriels la responsabilité d'informer les établissements d'enseignement des développements qu'ils ont constatés sur le lieu de travail. Ceci peut se faire par des contacts permanents entre l'école et les industriels, mais aussi en procédant à des changements organisationnels. Ainsi le fonctionnement des commissions enseignement-industrie existantes mérite d'être revu et certaines d'entre elles doivent être réorganisées pour devenir plus efficaces. Par ailleurs, les industriels pourraient créer un organisme chargé d'étudier la façon dont certaines matières sont enseignées à l'école »

Idéalement, le monde patronal aimerait disposer d'un pouvoir direct sur le contenu des programmes scolaires.

« Il est recommandé aux autorités administratives des écoles, collèges et universités d'admettre une représentation accrue des industriels dans leurs organes dirigeants. Ces derniers pourraient aussi participer à la définition des programmes et au développement d'outils pédagogiques»¹³

Ainsi, le VKW (Verbond van Kristelijke Werkgevers — Fédération des employeurs chrétiens) a-t-il proposé au \ gouvernement régional flamand d'offrir 50.000 postes de stages en échange d'un droit de regard sur les programmes de l'enseignement technique.

Le monde patronal européen attend donc des gouvernements l'aide matérielle et les moyens organisationnels nécessaire pour encourager la collaboration écoles-entreprises et faire en sorte que le système éducatif réponde mieux aux besoins des entreprises.

Réhabiliter l'entreprise comme lieu de formation

Mieux encore que de dicter ses programmes aux écoles, le patronat entend également s'attribuer directement une part de la formation professionnelle, ne laissant à l'école que les formations générales. Le rapport de la Table Ronde Européenne dit à ce sujet¹⁴:

« L'apprentissage et les formations combinant l'école et le travail sur le tas sont recommandés car ils procurent aux jeunes un terrain pour l'exercice de leur métier. L'apprentissage en milieu industriel pourrait être obligatoire au cours du second cycle de l'enseignement secondaire. »

Message reçu par la Commission des Communautés Européennes qui, du coup, estime que l'un des objectifs prioritaires en matière d'enseignement professionnel est de "renforcer les systèmes d'apprentissage et les systèmes de formation fondés sur l'expérience au travail"¹⁵. La Commission plaide en faveur du "développement de programmes à grande échelle visant à offrir aux élèves et aux enseignants dans le cadre de la scolarité obligatoire, une certaine expérience directe du monde de l'industrie".

Repenser les filières suivant les besoins des entreprises

Troisième axe du renforcement des liens entre l'école et l'entreprise: une meilleure adaptation des «filières» aux besoins patronaux. Dans l'Echo, Dennis Guiseley expose ainsi le problème¹⁶:

« On ne peut continuer à former des techniciens lumpen-prolétarisés et des universitaires qui font du tourisme dans les entreprises. Il faut repenser la multiplication des grades et des filières d'enseignement, ces divisions tayloriennes anachroniques. »

Mettre fin aux «divisions tayloriennes anachroniques», cela veut-il dire qu'on désire égaliser les formations? Demain l'école unique par la grâce de la Fédération des Entreprises de Belgique? Non. «repenser» ne signifie pas «supprimer». Le même journal est d'ailleurs très explicite à ce sujet quand, deux pages plus loin, il commente les nombreuses initiatives prises par Fabrimetal pour dicter aux écoles techniques ses attentes précises en matière de qualifications:

« La finalité du message délivré par Fabrimetal n'est cependant pas élitiste. L'industrie a besoin de tous les niveaux de qualification... Le message est plutôt que, pour chaque niveau, il faut les mêmes exigences de qualité. En fonction de ses spécificités, chaque niveau de filière doit remplir le cahier des charges défini par le secteur industriel concerné. »

Touchante attention! «Pas élitiste» signifie ici qu'il ne faut surtout pas que tout le monde fasse partie de l'élite. On a besoin de «Tous les niveaux de qualification», dû plus élevé au plus bas. Inutile de «sur-qualifier», car alors nous, patrons, devons «sur-payer». L'idéal est en fait d'avoir, pour chaque fonction, une main d'oeuvre aussi «peu qualifiée» que possible (entendez: au barème le plus bas [possible], mais remplissant au mieux «le cahier de charges» (donc en fait parfaitement qualifiée pour la tâche à remplir).

Inculquer aux jeunes l'esprit d'entreprise

"Un autre concept-clé" estime la Commission des Communautés Européennes, "est celui de la «formation à l'esprit d'entreprise» visant à développer la créativité, l'initiative et l'autonomie chez les personnes en formation"¹⁷. Ce que Georges Jacobs, administrateur délégué d'UCB, dit un peu plus clairement encore¹⁸:

« L'école doit inculquer l'esprit d'entreprise aux jeunes, doit responsabiliser les enseignants, comme l'entreprise a responsabilisé son personnel. »

C'est très probablement aussi le sens qu'il faut donner aux nombreuses expériences de «mini-entreprises» qui fleurissent actuellement dans toute la Belgique. Ces initiatives valent moins par leur

intérêt pédagogique pour la formation technique ou théorique des élèves que par l'occasion qu'elles offrent d'apprendre aux jeunes à s'engager à fond pour le succès de «leur» entreprise. En 1986 les fondateurs d'une «mini-entreprise» de Landen expliquaient à la presse que leur objectif était de "stimuler le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise des jeunes"¹⁹. En effet, une enquête menée par la Table Ronde Européenne auprès d'industriels du Vieux Continent a révélé que ceux-ci perçoivent chez les enseignants et les élèves "une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit"²⁰.

Avec la bénédiction du monde politique bourgeois

Cet appel du patronat à une collaboration plus intense et plus directe avec le système scolaire a été reçu 5 sur 5 par les représentants politiques et les responsables de l'enseignement. Du PRL André Duquesne, ancien ministre de l'Education nationale, qui demande "un dialogue suivi avec l'entreprise"²¹, jusqu'au Conseil Permanent de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS), dominé par le Parti socialiste, et dont l'administrateur-délégué, Vlaeminck reconnaît sans ambages:

« Oui, nous souhaitons qu'il y ait une collaboration intense avec l'entreprise et Fabrimetal peut en témoigner. Des projets de formation ont été élaborés avec Fabrimetal et les trois réseaux d'enseignement. Nous avons tenu compte de ces profils et nous avons adopté nos programmes en conséquence, en prenant en considération les réalités économiques locales. »

Car, insiste Yvan Ylieff, "on ne peut empêcher indéfiniment les écoles de s'adapter à la réalité, à ouvrir de nouvelles options en fonction des besoins de l'industrie et vde l'économie".²²

La fin du «romantisme pédagogique»

Le monde patronal est unanime sur ce point. La multiplication des «options» du rénové, le «laxisme des professeurs», les discours sur les «chances égales» et sur «l'accès du peuple à la culture», tout cela doit être fini et bien fini. "Des raisons idéologiques ou autres empêchent les établissements d'enseignement de contribuer au développement des aptitudes et compétences qui attirent l'entreprise" observe la Table Ronde Européenne²³. Place à l'école efficace, productive et compétitive; l'école coulée sur mesure aux besoins du marché du travail, donc du patronat. Et ce, dans tous les domaines, y compris les méthodes pédagogiques. Il faut, comme dit Louis Michel, ex-président du PRL, «mettre fin au romantisme pédagogique»:

« La crise actuelle a situé très haut le niveau des exigences. Qu'on le veuille ou non, la compétition mondiale qui s'est ouverte a mal débuté pour nous (...) Nous ne pouvons "rattraper" un niveau élevé de compétitivité que grâce à un système éducatif très performant (...) C'est par les savoirs les plus simples et les plus élémentaires qu'il faut commencer. Il ne faut pas étouffer les jeunes cerveaux avec une information superficielle, floue et éparpillée, qui ne respecte pas cette règle fondamentale (...) Les matières, une fois mémorisées, doivent faire l'objet d'opérations répétitives. »²⁴

C'est la fin de nombreux espoirs — et de quelques illusions — suscités par les réformes pédagogiques et les grands débats des années 60 et 70 : démocratisation de l'enseignement, apprendre aux jeunes le sens critique, la solidarité et l'action collective, des relations plus «égalitaires entre profs et élèves... Jean-Emile Charlier écrit dans la Revue Nouvelle²⁵:

« Beaucoup d'établissements ont désormais choisi de privilégier la quantité des apprentissages aux dépens du développement d'une pensée critique autonome. Si cette tendance se confirmait, comme c'est à craindre, l'objectif éducatif pourrait être progressivement abandonné et il ne resterait plus alors qu'une logique de marché avec son corollaire de compétition entre les Institutions, entre les individus, avec son corollaire aussi d'instrumentalisation des savoirs... »

Nous ne sommes pas persuadés que beaucoup d'écoles aient jamais fait du «développement d'une pensée critique autonome» leur priorité. Certainement pas dans les filières techniques et professionnelles. Mais il est certain que la «logique du marché» a d'ores et déjà annihilé la plupart des maigres tentatives en ce sens. Quant à «l'instrumentalisation des savoirs», elle n'est pas un mal en soi. La démocratisation de l'enseignement ce n'est pas d'offrir au peuple la culture prétendument «désintéressée» et «gratuite» qu'aime tant étaler la bourgeoisie dans ses relations mondaines. L'instrumentalisation des savoirs est même une condition de la démocratisation. Toute la question est de savoir: dans quel but, dans quelle perspective, au service de qui? Dans le contexte d'une société capitaliste, où les entreprises, ce qu'elles produisent et les profits qu'elles engendrent appartiennent de droit à une minorité de possédants, des savoirs instrumentaux dans une perspective de développement commercial ou industriel servent exclusivement les intérêts de cette classe bourgeoise. Le savoir instrumental dont a besoin la classe ouvrière aujourd'hui, c'est celui qu'on ne lui enseigne précisément pas, en tout cas jamais de manière «instrumentale», celui dont on parvient même à la dégoûter: les rapports de production et les mécanismes d'exploitation à l'échelle nationale ou internationale, l'histoire et les moyens d'agir sur elle, la lutte des classes, une compréhension matérialiste et dialectique du monde naturel et social...

Bien entendu, quand le patronat demande plus de pragmatisme dans l'enseignement, ce n'est pas à cela qu'il pense. La Table Ronde Européenne des Industriels se plaint au contraire:

«L'Europe autorise et même encourage ses jeunes à prendre le temps de poursuivre des études «intéressantes», sans relation avec le marché du travail avec souvent même peu d'espoir d'application pratique »²⁶.

"Il y a des gens que l'on forme pour des diplômes qui ne servent à rien"²⁷, ajoute Marc Van Ossel, directeur général du groupe Saint-gobain Bénélux. Et de désigner le coupable: "L'enseignement rénové (qui) a coûté une fortune". On ne s'en sortira pas, en effet, sans parler des sous.

Permanence des contraintes budgétaires

Il y a trente ans, le «boom» économique occidental avait nécessité une forte augmentation des qualifications. Il fallait plus d'ingénieurs et de techniciens; mais il fallait aussi — déjà — que chaque ouvrier dispose de savoirs lui permettant de travailler dans un environnement technologique de plus en plus complexe. A l'époque, les finances publiques avaient permis d'affronter ce problème de la manière la plus simple qui soit: en augmentant considérablement le niveau moyen de scolarisation. Si cela a dû s'accompagner de l'émergence du discours sur la démocratisation de l'enseignement, tant pis. Ou même tant mieux, puisque, temporairement au moins, cela servait les intérêts du grand capital. L'aspect principal, à l'époque, était quantitatif: il fallait plus de personnel qualifié et il fallait élever le niveau général des qualifications.

Les années 90 sont bien différentes. Le patronat demande surtout que les qualifications fournies par le système éducatif correspondent plus précisément à ses besoins immédiats. Mais d'autre part, et c'est l'aspect principal en Belgique, l'état des finances publiques exige plus de rigueur, des investissements plus sélectifs. Comme il ne saurait être question, à l'aube, de l'Europe 92, de miner la situation compétitive du pays par une augmentation des impôts, il n'est pas question de refinancer l'enseignement. Il s'agit au contraire de faire des économies. Les services publics ayant déjà été saignés à blanc, la bourgeoisie ne voit plus guère que la sécurité sociale, avec ses 470 milliards de dépenses, pour assainir les finances publiques. Commentant un rapport de la Générale de Banque, l'Echo écrit²⁸:

« Ce qui est moins clair pour d'aucuns, relève la G-banque, c'est le domaine dans lequel l'on peut encore assainir. Depuis 1980, de sérieux efforts d'assainissement ont déjà été fournis dans la plupart des catégories de dépenses. De ce fait, estime la banque, il sera peut-être fort difficile de résoudre le problème budgétaire sans toucher à la sécurité sociale. Ce discours de la première banque du pays ne

diffère guère du langage tenu par le FM ou par l'OCDE, quine se sont pas privés récemment de critiquer nos systèmes d'assurance-chômage ou d'allocations familiales, jugés trop généreux ».

Pour faire passer cette idée dans l'opinion, toutes les démagogies sont permises. En juin 90, il était de bon ton d'invoquer les besoins de l'enseignement pour justifier les menaces sur la sécu. Même journal, page précédente, Gilbert Gobin²⁹ se découvre soudain une vocation d'éducateur.

« Il faut absolument envisager un déplacement de certaines priorités. Nos hommes politiques doivent s'atteler d'urgence à cette remise en cause. Qu'ils le fassent sans démagogie (...) sans vouloir par exemple, à nouveau s'en prendre aux entreprises. Si la sécurité sociale est un des domaines où la solidarité doit jouer, la formation de nos enfants en est certainement un autre. »

Poudre aux yeux que ce discours-là. Puisqu'en réalité il n'est pas question pour le patronat de dépenser un franc de plus pour les écoles. Si possible il faudrait même y faire encore des économies.

Rationaliser l'enseignement

De toutes les fédérations patronales belges, celle des fabrications métalliques (FABRIMETAL) est sans aucun doute celle qui s'intéresse le plus vivement aux questions d'enseignement. Elle est néanmoins très claire sur le sujet du financement:

« Le dilemme est clair: il s'agit d'assurer une formation au plus haut niveau tout en respectant l'équilibre budgétaire »³⁰

"Les quelque 300 milliards réservés dans nôtres pays à l'école sont largement suffisants pour prodiguer un enseignement valable" précise son administrateur-délégué, Philippe de Buck³¹.

A la mi-juin 90, quand on commença à comprendre que les enseignants francophones ne se satisferaient pas de vagues promesses ni de «biscuits», la sympathie dont ils jouissaient jusque là dans la grande presse fit place au scepticisme. Guy Duplat, le rédacteur en chef du Soir, lança aux professeurs cet appel au "réalisme"³²

« Il faut écouter la clameur des enseignants... mais... Les exécutifs pourront difficilement accorder davantage que ce que les enseignants leur ont déjà arraché. Il faut donc chercher d'autres solutions — difficiles et à long terme — qui tiennent compte de ces contraintes budgétaires. (...) l'école est un exemple de la mauvaise gestion de l'Etat (Il faut) se poser des questions sur l'enseignement rénové: est-il normal que les élèves soient bien plus nombreux par classe pour les cours de base que pour les cours à option? Il faut savoir réfléchir à ces questions, secouer les carcans désuets du passé. Il faudra prévoir une baisse progressive et "naturelle" du nombre d'enseignants, corollaire à la baisse du nombre d'élèves, seule manière de permettre aux professeurs d'être mieux rémunérés. »

Il faut donc rationaliser l'enseignement, exactement à l'image de ce qu'on fit jadis pour la sidérurgie ou les mines. "Il y a presque autant de réseaux d'enseignement en Belgique que d'aciéries à Cockerill-Sambre quand tout allait mal" estime Philippe Delaunois³³ (PE) G de Cockerill), qui se dit d'ailleurs "entièrement d'accord avec les déclarations de François Martou" et estime comme lui que "l'enveloppe budgétaire est suffisante". "On ne peut échapper à une rationalisation de l'enseignement en Communauté française" conclut-il.

Autonomie, décentralisation

Rationaliser, dans un département dont 80% du budget part en salaires, et où tout le monde s'accorde à reconnaître que ces salaires sont trop bas, cela veut dire: supprimer du personnel. Probablement le monde patronal estime-t-il, comme Arthur Bodson, qu'il y a "au moins deux fois trop d'enseignants".

"Je voudrais", dit encore le recteur de l'Université de Liège, "des enseignants d'élite qui soient mieux rétribués"³⁴.

Mais une attaque frontale sur cet axe est hors de question et le monde patronal le sait bien. Aussi Philippe Delaunois propose-t-il de bonnes recettes éprouvées pour gérer et accompagner les rationalisations:

« Pour re-motiver les enseignants il faudrait peut-être développer les techniques de management participatif et instaurer des cercles de progrès. Les dirigeants d'entreprises ont compris qu'il allait décentraliser, parce que des gens étaient preneurs de responsabilités. C'est ce qu'il faut faire avec les écoles dans lesquelles doit s'impliquer le monde économique »

On retrouve exactement le même discours dans la bouche de François Cornélis, administrateur délégué de Petrofina³⁵:

"Il faut donner aux directeurs d'école la possibilité de gérer en toute autonomie... La gestion des écoles doit devenir plus professionnelle "

... et dans celle de Philippe de Buck, administrateur-délégué de Fabrimetal³⁶:

"Les directions d'école n'ont pas suffisamment de latitude pour mener des actions... Il faut donner de réelles responsabilités aux enseignants et aux directeurs d'écoles"

Décidément, François Martou n'a rien inventé ! Son discours sur les écoles autonomes est repris mot pour mot de thèses que les chefs d'entreprises formulent depuis quelques années déjà.

L'école autonome présente en effet une série d'avantages essentiels pour le patronat. 1. L'autonomie c'est le droit, pour les directions, de "gérer leur personnel comme elles l'entendent: licencier et engager librement aux salaires qu'on choisit et pour des charges horaires variables selon les écoles et les fonctions. 2. L'autonomie permet de briser les "carcans" que sont le statut unique, les charges horaires identiques, les barèmes rigides... autant d'éléments qui soudent le corps professoral et en font un groupe social difficile à attaquer. Ces deux premiers points sont essentiels pour permettre une politique de rationalisations. Mais il y a un troisième avantage. 3. L'autonomie renforce la concurrence entre les établissements et les réseaux; elle oblige ainsi ceux-ci à s'adapter rapidement et totalement aux exigences du marché de l'emploi, donc du patronat? C est sur cet aspect qu'insiste la Table Ronde Européenne quand elle regrette à son tour que l'administration de l'école soit "dominée par les contraintes bureaucratiques"³⁷:

"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»

Programme du PS... ou de la FEB ?

On a tellement répété que le Parti Socialiste n'avait pas de politique éducative qu'on finirait par le croire. Il n'en est rien. Cette politique la voici, telle qu'elle figurait au programme du PS pour les élections législatives de 87³⁸. Elle est parfaitement claire et répond en tous points aux attentes du patronat, telles que nous venons de les développer:

"C'est devenu un lieu commun de dire que l'enseignement et la formation sont appelés à prendre une place de plus en plus grande dans le développement économique et social des pays industrialisés de la fin de millénaire. Un enseignement de qualité et une formation rigoureuse constituent les points de passage obligés de la reprise économique et de la relance de l'emploi. (...) Le PS considère que la vocation primordiale de l'école est de réaliser un équilibre entre la formation générale et la formation à

finalité professionnelle. Ce choix requiert plus d'autonomie pour les écoles et pour les enseignants ainsi qu'une coopération franche entre les écoles et les milieux économiques et sociaux, particulièrement les entreprises. Cette collaboration école-entreprise devra bénéficier à la fois aux personnes en formation et au développement économique"

L'objectif: la reprise économique (avec l'alibi classique et démagogique de l'emploi, nous y reviendrons); les moyens: l'autonomie et la coopération «franche» entre écoles et entreprises. L'élève Spitaels aurait-il regardé par-dessus le bras de son voisin Martou? Ou a-t-il, tout comme lui, bien étudié les leçons du maître FEB?

ECOLO... Oh, là, là!

Certains ont déjà fait leur deuil de la social-démocratie et se sont vaillamment tournés vers... le mouvement écologiste. Là au moins, il y a de l'alternative! En toute première ligne des propositions formulées pour l'école de demain "Ecolo considère comme indispensable de transformer chaque établissement scolaire en unité plus autonome. Pour satisfaire ce principe et organiser l'autonomie il est nécessaire d'allouer à chaque école (...) une enveloppe" financière globale (...); de permettre la libre création d'écoles (...); de garantir la plus grande autonomie de chaque établissement en matière de projet et d'initiatives pédagogiques ainsi que de gestion de ses ressources»³⁹. Sous le titre «pas de fixation rigide sur le volume et l'affectation de l'emploi», les Verts annoncent la couleur: «Dans une perspective plus souple de statut et de mobilité des enseignants (...) et dans le cadre d'une plus grande autonomie de gestion du personnel par chaque établissement, les structures de l'emploi dans l'enseignement doivent être repensées sur de nouvelles bases. (...) En particulier, sur" base d'une radioscopie, ECOLO propose de revoir les paramètres qui déterminent in fine le taux d'encadrement».⁴⁰

Comment un parti comme Ecolo, comptant dans ses rangs beaucoup d'enseignants progressistes, peut-il écrire de choses pareilles? Tout simplement parce qu'il n'a aucune perspective en matière de refinancement. Quand il aborde la question «Où trouver les moyens?», ses réponses sont inexistantes. Ce qu'il propose de plus radical c'est «assurer que les recettes fiscales évoluent au même rythme que l'évolution du FJNB ". "En particulier l'impôt des sociétés» ajoute Ecolo. Ce bout de phrase est ce que vous trouverez de plus radical dans leur programme enseignement. Ça ne vaut même pas Deprez, qui avait parlé démagogiquement récupérer 50 milliards sur l'impôt des sociétés, quand on ne répond pas de façon clairement anticapitaliste à la question: "où trouver de l'argent", alors même que cette question est aujourd'hui au centre des contradictions qui secouent l'école, on ne peut que produire un programme qui ressemble en tous points à celui du patronat.

Les filières et le cahier de charges du patronat

Il est temps de détailler quelque peu les attentes du monde patronal envers l'enseignement. Pour les besoins de l'exposé, une classification s'impose, mais laquelle choisir? Une approche par cycles (primaire, secondaire, supérieur) ne convient pas, car elle ne permet pas de rendre compte de la structuration de l'enseignement en filières hiérarchisées et des attentes fondamentalement différentes qui en résultent pour la société capitaliste.

En 1971, Baudelot et Establet distinguaient pour leur part deux «réseaux de scolarisation»: «le Primaire-Professionnel, qui débouche sur le travail exploité, et celui, Secondaire-Supérieur, qui conduit au partage du pouvoir bourgeois et de ses miettes»⁴¹. Si cette grille d'analyse nous semble être toujours fondamentalement correcte, en ce qu'elle pose bien la division principale, il y a pourtant, vingt ans plus tard, certaines nuances à y apporter. Tout d'abord, l'enseignement supérieur s'est gonflé et diversifié au point qu'on ne peut plus guère le considérer comme appartenant entièrement aux filières de l'élite. Il est difficile de soutenir en 1990 qu'une infirmière graduée hospitalière." un instituteur primaire ou une assistante sociale "partagent le pouvoir bourgeois". D'autre part, les filières conduisant au travail exploité" sont actuellement beaucoup plus diversifiées qu'elles ne l'étaient à la fin

des années 60. Le patronat n'a pas le même programme pour l'enseignement technique de pointe que constitue un graduât en électronique et pour renseignement professionnel à horaire réduit, section cuisine.

Plus près de nous, le discours sur la société duale ambitionne précisément de faire cette distinction-là, en examinant deux ensembles de filières: celles qui conduisent à un emploi garanti, stable et bien rémunéré, et celles qui débouchent sur le chômage et les emplois précaires. Posée en ces termes, la thèse de l'école duale escamote cependant la séparation fondamentale entre les filières «de l'élite» et d'autres formations qui, si elles offrent des perspectives d'emploi relativement stables et pas trop mal rémunérées, ne font pas pour autant de ces travailleurs autre chose que des prolétaires.

Nous croyons pouvoir distinguer trois groupes-cibles dans les discours patronaux sur l'enseignement. D'abord la filière élitiste; grosso-modo celle qui conduit, via l'enseignement secondaire général (celui des «grands» Collèges et Athénées), à l'enseignement universitaire. Il s'agit d'un véritable «réseau de scolarisation» au sens où l'entendaient Baudelot et Establet. "En-dessous" nous distinguerons, d'une part «les filières techniques», et d'autre part «l'enseignement au rabais». Il ne faut pas y voir cette fois un cloisonnement strict entre deux «réseaux de scolarisation». Ce sont plutôt les deux pôles d'un dégradé continu de niveaux et de qualités de formations; deux pôles qui, d'ailleurs, ne s'excluent pas absolument: la plupart des filières d'enseignement en présentent les deux aspects dans des proportions variables. Très schématiquement, disons que les «filières techniques» recouvrent tout l'enseignement technique secondaire (d'où leur nom) et une partie du général, mais en s'étendant largement au-delà (jusqu'à l'enseignement supérieur de type court au moins) et en deçà (englobant certaines formations professionnelles particulièrement prisées: mécanicien par exemple). Dans «les filières au rabais», nous classerons une partie de l'enseignement professionnel de plein exercice (typiquement des sections du type restauration, coupe-couture ou construction-gros oeuvre) et pour ainsi dire tout l'enseignement à horaire réduit (EHR). Voyons maintenant ce que le patronat attend de ces "filières techniques" et de celles qui constituent "renseignement au rabais".

Elargir et moderniser les filières techniques

La Table Ronde Européenne rappelle cette évidence: "la technologie et la compétence technique peuvent donner à l'entreprise un avantage concurrentiel"⁴². Aussi, à intervalles réguliers, le monde patronal se plaint-il du manque de main d'oeuvre qualifiée ayant une bonne formation technique. Au terme d'une enquête réalisée en 1989 auprès de ses membres, la FEB dressait le constat suivant pour le marché du travail en Belgique⁴³:

"Un manque aigu de techniciens dans A l'enseignement supérieur (ingénieurs civils, informaticiens, ingénieurs industriels, gradués en construction, chimie, électromécanique, textile...); un manque aigu de techniciens de l'enseignement secondaire dans les métiers de la mécanique, de l'électricité, des industries graphiques, du bois...; un manque de personnel qualifié dans l'enseignement secondaire professionnel (soudeurs, métallurgistes, vendeuses, techniciens graphistes, menuisiers, ébénistes, maçons, coffreurs...)"

"Il faut déplorer qu'on n'envoie pas assez de jeunes dans la filière technique", explique Thierry Castagne, responsable emploi-formation pour la région wallonne chez Fabrimetal⁴⁴. Les conséquences de cette absence de main d'oeuvre qualifiée à la sortie des écoles sont faciles à comprendre. D'une part, les patrons sont contraints de prendre à leur propre charge le temps et les frais de formation:

« Le manque de main d'oeuvre qualifiée a amené les entreprises à consacrer plus de temps, d'argent, de personnel aux formations en entreprises. Elle recourent également au travail intérimaire et à la prise non d'heures supplémentaires ». ⁴⁵

Et la FEB relève encore d'autres "éléments négatifs ou qui peuvent le devenir".⁴⁶

"«débauche» de personnel, recrutement de travailleurs à l'étranger, réduction du taux d'utilisation des investissements par manque de personnel qualifié. "

Plus de monde dans le technique s.v.p.

Demain tous intellectuels? Surtout pas, s'écrie le patronat. A ceux qui rêveraient encore d'une école chargée d'amener le plus possible de jeunes à faire des études supérieures universitaires ou de niveau similaire, Urbain Devoldere PDG de Philips-Belgique et administrateur de la FEB répond en toute franchise:⁴⁷

"Il faut revaloriser l'enseignement technique. A l'heure actuelle, les parents veulent faire de leurs enfants des intellectuels. Même s'ils n'en sont pas capables. Cela donne naissance à des professionnels non qualifiés, qui auraient pu être d'excellents manuels".

La FEB demande même expressément que, face au besoin croissant de main-d'oeuvre hautement qualifiée, l'école abandonne ses formations «trop théoriques, étrangères à la réalité»⁴⁸.

Le programme du PS rejoint parfaitement ces exigences anales:⁴⁹

"Cet accès [à l'emploi] nécessite ce qui peut être appelé une culture technique, à savoir une certaine expérience et la compréhension d'opérations techniques. Grâce à cette culture technique, on développe chez les demandeurs d'emploi des aptitudes transférables qui leur permettront d'occuper une gamme d'emplois spécialisés"

Comme d'habitude — et comme le fait d'ailleurs le patronat lui-même — le PS invoque la défense de l'emploi pour justifier en fait, à travers le marché du travail, un programme éducatif entièrement dicté par les intérêts du capital. D"ans son rapport annuel 88-89, la FEB⁵⁰ expose à ses affiliés l'action qu'elle amenée en vue d'une dynamisation de l'enseignement technique... et les résultats remportés:

« Pour l'ouverture de la nouvelle année scolaire, la FEB a lancé un appel pressant aux jeunes, parents et centres PMS, afin de les rendre plus enthousiastes pour l'enseignement technique. Le demande déjeunes formés dans cette orientation d'étude dépasse largement le nombre annuel de diplômés. Les filles peuvent trouver un emploi technique, comme cela a déjà été prouvé dans un certain nombre de secteurs. (...)En direction de l'enseignement à plein temps aussi, la FEB continue de plaider en faveur d'un enseignement technique et professionnel secondaire et supérieur, adapté. Dans le Conseil supérieur de l'enseignement technique et professionnel néerlandophone, les employeurs ont collaboré à l'élaboration de la structure unitaire, à l'uniformisation de la nomenclature, aux stages pour les enseignants et à la mise en place de nouvelles sections d'avenir. Dans la Communauté française, un vieux souhait de la FEB a enfin été réalisé (grâce au retour du coeur ? ndlr) puisqu'on y a créé, fin 88, le Conseil supérieur de l'enseignement technique francophone »

La Commission des Communautés Européennes estime elle aussi que l'un des objectifs prioritaires en matière d'enseignement est d' "élever le statut de la formation professionnelle"⁵¹

Améliorer le contenu

Selon l'organisation patronale Fabrimetal, c'est au niveau de l'enseignement technique qu'il convient de situer la crise de l'enseignement: "c'est là qu'on diagnostique l'inadéquation la plus inquiétante entre les besoins de l'entreprise et la formation des étudiants"⁵². Les dirigeants d'entreprises multiplient leurs interventions dans le sens d'une adaptation plus stricte des formations techniques aux besoins du marché du travail.

"L'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail doit être favorisée sur le plan tant qualitatif que quantitatif. La FEB plaide pour un soutien résolu de l'enseignement technique. Les sections

d'avenir doivent avoir toutes leurs chances, tandis qu'il faut oser supprimer les formations sans avenir".⁵³

Adaptation aux nouvelles technologies

Il s'agit en fait d'adapter les formations aux exigences des nouvelles technologies et des nouvelles méthodes de travail. Premièrement, l'utilisation généralisée de machines commandées par ordinateur, de robots industriels et de ta bureautique. Ceci nécessite, de la part des travailleurs, un minimum de "culture informatique", mais pas une formation spécifique dans ce domaine, qui est réservée à un nombre très limité de travailleurs. Dans le but d'optimiser les temps de production et l'utilisation des capacités productives, on généralise les systèmes de production "à la demande" (just-in-time) et on veille à intégrer au plus vite les innovations technologiques. D'où la deuxième exigence: flexibilité et adaptabilité.

Voici comment Bernard Charlot⁵⁴ brosse le portrait-robot de l'ouvrier idéal de l'an 2000:

« Il a reçu une bonne formation générale, comportant désormais une culture technologique et économique de base. Il maîtrise également des savoirs-faire directement liés au système de production et au produit sur lesquels il travaille. Mais les connaissances générales, techniques ou spécifiques, ne suffisent pas. Il a aussi acquis des capacités intellectuelles et sociales et des compétences transversales, (...) maîtrise des langages symboliques (signaux, codes, courbes, graphiques, dessins...) il sait mobiliser, transférer, adapter, combiner et intégrer ses savoirs. Il s'adapte aux situations imprévues, sait anticiper, affronter les aléas, R est capable de travailler en équipe. »

Chariot cite notamment une étude interne de la Régie Renault. Selon celle-ci, parmi les aptitudes essentielles de l'ouvrier de demain, il faut relever:

« capacité à se représenter les connexions et les interactions de différents éléments, capacité d'assimilation, plasticité mentale (c'est-à-dire la capacité à changer de type de raisonnement en fonction des situations rencontrées), flexibilité, aptitude à produire des réponses différentes face à la même source d'informations »

Culture informatique, flexibilité, adaptabilité... les attentes nouvelles du patronat par rapport à l'enseignement technique sont, cette fois encore, relayées avec complaisance et dévouement par l'ensemble des forces politiques traditionnelles. Depuis le PRL André Duquesne, ministre de l'Education nationale en 1987, qui estime qu'il "est essentiel de conserver chez les jeunes un maximum d'aptitudes aux transferts, aux mutations, à l'adaptabilité"⁵⁵, jusqu'au Parti Socialiste, dont on ne dira décidément jamais plus qu'il n'a pas de programme pour l'enseignement:

"Dans un monde en pleine évolution, où l'on ne peut dire quelle sera la physionomie du marché de l'emploi, il importe d'avoir une bonne formation, mais aussi une formation polyvalente. Plus personne n'est assuré de conserver un même et unique travail, d'exercer une seule profession tout au long d'une vie. Raison pour laquelle l'accent devra être mis sur la souplesse, sur l'adaptation au changement, au recyclage, à la formation permanente, clés de la réussite pour le futur."⁵⁶

Remarquons, une fois de plus, l'utilisation du discours sur la préparation du jeune à "conquérir" un emploi, afin de justifier la mise en oeuvre des programmes d'éducation exigés par le patronat.

Quand le patronat dicte ses conditions

Comme l'indique la FEB, "l'étude des profils de qualification constitue, tant pour l'enseignement que pour les secteurs, un instrument idéal pour mesurer les changements futurs et planifier les adaptations nécessaires"⁵⁷. En avril 87 la FEB a donc organisé une journée d'étude sur le thème: «les profils de

qualification». Messieurs Duquesne et Coens, alors ministres de l'Education nationale, y étaient présents pour écouter les demande patronales.

Mais pour s'assurer que ces «profils de qualification» soient bien assimilés et mise en oeuvre par l'enseignement, un organisme patronal comme Fabrimetal ne compte pas seulement sur l'Etat et le ministre de l'Education. En 1988, in groupe de travail rassemblant les trois réseaux d'enseignement et Fabrimetal a entamé la radiographie des profils de métier dans les domaines de l'électricité, de l'électronique et de l'automation. Parmi les profils déjà rédigés: le monteur-câbleur et l'électricien industriel. Travail actuellement en cours: le portrait de l'électronicien (dans ce cas le groupe de travail a été élargi notamment à la Sabena, Coditel et la RTT). La démarche veut que les observateurs venus du monde de l'enseignement se rendent sur le terrain, soient en d'autres mots à l'écoute des industriels.⁵⁸

Commentaire de Guy Vlaeminck, administrateur délégué du CPEONS (Conseil permanent de l'enseignement officiel neutre subventionné):

"Fabrimétal est un partenaire très attentif, qui rencontrait nos besoins et désireux d'une véritable collaboration"⁵⁹.

De son côté, Fabrimetal se félicite d'une "collaboration extrêmement précieuse avec les trois réseaux d'enseignement"

Ce n'est là qu'un exemple parmi de très nombreux autres. A Gand, par exemple, des entreprises et des écoles techniques collaborent d'ores et déjà pour la diffusion des idées de "contrôle de qualité" et de "cercles de qualité"⁶⁰.

Encore et toujours: de renseignement au rabais

Tout le monde sait parfaitement que sans investissement financier considérable, il sera impossible de combattre l'échec scolaire et le décrochage. Dans ces conditions, et quoi qu'on fasse, une proportion importante de jeunes continuera de sortir de l'école sans une formation finalisée dans un diplôme ou une qualification reconnue. Il y a donc une contradiction manifeste entre les deux discours patronaux: celui qui réclame un enseignement "plus technique, de plus haut niveau, mieux adapté aux nouvelles technologies", etc., et celui qui dit: pas un franc de plus pour les écoles. Cette contradiction dans le discours est le reflet direct d'une contradiction entre deux besoins objectifs du patronat: d'une part il lui faut plus de main d'oeuvre qualifiée et des qualifications plus poussées; mais d'autre part il lui est impérativement nécessaire que l'Etat assainisse sa situation financière. Mais le discours ambigu du monde patronal témoigne aussi de ce que les attentes de la société capitaliste en matière de qualification de la main d'oeuvre sont moins uniformes qu'on ne se plait à le dire. En réalité, de vastes zones du marché du travail échappent à l'augmentation des niveaux de qualifications ou réclament des qualifications qui ne sont pas reconnues comme telles. Les emplois non qualifiés ou réputés tels ne sont pas prêts de disparaître.

Flexibilité et emplois «secondaires»

Quand on affirme que les tâches répétitives ou de pure exécution tendraient à disparaître ; que demain le travailleur sera plus «responsable», plus «autonome», qu'il lui faudra prendre des initiatives, qu'il devra maîtriser toutes sortes de disciplines intellectuelles et de moyens de communication... on parle là des grands secteurs industriels. Mais que deviennent les 20 à 30% de travailleurs peu ou non qualifiés dont cette grande industrie n'a plus besoin? Ecoutons la réponse d'André Gortz à cette question. Une réponse qui prend des allures de confession dans la bouche de celui qui, en 1981 encore, chantait l'avènement de la «civilisation des loisirs» :

« En RFA, les embauches sont pour moitié à temps partiel ou à titre précaire; un tiers des actifs occupent des emplois temporaires ou à temps partiel avec un salaire partiel (...). Au Royaume-Uni, 50% des femmes et 25% des hommes, soit 36% de la main d'oeuvre au travail occupent des emplois hors normes. 90% des emplois créés en cinq ans y sont des emplois précaires et/ou à temps partiel. Aux Etats Unis, 60% des emplois créés au cours des années 80 sont payés à des salaires inférieurs au seuil de pauvreté; le revenu-type de la famille américaine où l'homme a moins de vingt-cinq ans, est aujourd'hui inférieur de 43% à ce qu'il était en 1973. De 35% à 50% de la population active britannique, française, allemande ou américaine vivent en marge de notre prétendue civilisation du travail de son échelle des valeurs et de son éthique du rendement et du mérite. »⁶¹

La généralisation des méthodes de travail flexibles s'accompagne de l'écllosion d'une multitude d'emplois «de second rang». Mathias Dewatripont, qui a étudié l'impact des politiques de flexibilité sur le marché de l'emploi, divise le marché du travail en deux groupes: les emplois, primaires, avec des salaires assez élevés, de bonnes conditions de travail, et des possibilités d'accès à des emplois mieux rémunérés: et les emplois secondaires, mal payés, avec de mauvaises conditions de travail, une moindre stabilité d'emploi et peu de possibilités d'avancement. La majorité des politiques de flexibilité" dit-il, "sont de nature à favoriser essentiellement l'emploi secondaire".⁶²

Dans l'industrie aussi: persistance d'emplois non qualifiés

Dans une étude sur l'emploi en Europe⁶³, la Table Ronde Européenne des Industriels (ERT) expose les besoins croissants en main d'oeuvre qualifiée en citant les chiffres de l'évolution de la structure de l'emploi dans une «entreprise multinationale type» en Allemagne fédérale. Dans son commentaire, l'ERT insiste sur le fait que l'emploi non qualifié y est passé de 44 à 29% entre 1962 et 1984 et elle en conclut qu'il est urgent d'élever le niveau général des qualifications.

On remarquera d'abord qu'en dépit de cette évolution indéniable, il reste malgré tout près de 30% de main d'oeuvre non qualifiée. Ce n'est pas rien et ce pourcentage ne va pas tomber à zéro en quelques années. D'autres chiffres tendent à relativiser davantage encore les conclusions de la Table Ronde. On observe en effet que, toujours dans la même multinationale, l'emploi ouvrier total est passé de 67 à 49%. Parmi les ouvriers, les emplois non qualifiés restent donc majoritaires en 1984 (59%). Comme le disait M. Campioli, lors d'un colloque sur l'enseignement professionnel, organisé par Fabrimetal à Liège, en 1986:

"L'automatisation de la production et les hautes compétences que nécessiteront les tâches de conception à l'avenir n'excluent pas le personnel moins qualifié (mais adéquatement qualifié) que nécessiteront toutes les tâches de régulation"⁶⁴.

Suite à une enquête menée durant les années 70 dans deux secteurs industriels belges, la chimie et les fabrications métalliques, Mateo Alaluf a fait des constatations plus étonnantes encore?" Ainsi, dans le secteur des fabrications métalliques à Charleroi, la (faible) diminution de la proportion des ouvriers dans l'emploi total (de 77,6% à 75,4%), enregistrée entre 67 et 77, s'est faite au seul détriment des ouvriers qualifiés (de 27,5% à 25%) et non des O.S. et manoeuvres (50,1% à 50,4%)⁶⁵. Dans la chimie aussi, on observe finalement une grande stabilité des niveaux de qualification "officiels": si le niveau de scolarisation des travailleurs a considérablement progressé entre 1970 et 1977, par contre, note M. Alaluf, "les structures de l'emploi, et notamment la répartition des ouvriers en qualifiés, spécialisés et manoeuvres reste relativement stable pendant la même période". D'autre part, "la proportion des personnes faiblement scolarisées, reste grande"⁶⁶.

... ou supposés non qualifiés !

Il est remarquable d'observer que ces derniers chiffres portent sur une période où l'âge moyen de scolarisation s'est accru de manière rapide. De 79% en 1970, le taux de scolarisation des jeunes de 15

ans est passé à 87% en 1977⁶⁷. Celui des 18 ans, de 39% seulement en 1970, a presque franchi la barre des 50% en 1977.

Mais nous avons vu également, au chapitre précédent, que cette croissance de la scolarisation a été accompagnée de l'émergence d'un échec scolaire massif. La grande majorité des jeunes — souvent issus de milieux populaires — qui poursuivent en 1977 des études plus longues qu'en 1970, ne les achèvent pas. Pendant un ou deux ans ils auront acquis des connaissances et des savoir-faire qui ne seront jamais finalisés dans une qualification reconnue, jamais sanctionnés par un diplôme: Le patronat a ainsi pu engager, au titre de main d'oeuvre non qualifiée, des jeunes qui sont en réalité plus qualifiés que leurs aînés. Derrière les chiffres de Matéo Alaluf, il faut percevoir en fait une élévation du niveau de formation des travailleurs, mais celle-ci reste camouflée dans la classification des conventions qui déterminent les revenus. Nous touchons là à deux aspects essentiels de l'école capitaliste. Premièrement: à côté de formations spécifiques, diversifiées et hiérarchisées, le patronat a toujours réclamé une élévation générale du niveau des qualifications réelles. A partir du moment où tout le monde est doté de certaines qualifications ni, par conséquent, à les rémunérer comme telles. Cet aspect est général: il existe depuis qu'existe l'école capitaliste. Nous y reviendrons dans la partie théorique en fin de ce chapitre.

Deuxièmement: Nous voyons là une des fonctions «objectives» de l'échec scolaire. Celui-ci permet en effet de justifier après coup la non-reconnaissance (donc la non-rétribution) de qualifications effectivement acquises. Ce n'est certes pas l'aspect principal, mais il est tout à fait certain qu'il pèse de son poids dans la balance au moment où il faut trancher entre l'élévation générale de la qualité de renseignement et l'austérité budgétaire.

Le facteur démographique

Un troisième élément vient peser du côté de l'austérité budgétaire et du maintien de filières d'enseignement «au rabais»: l'évolution démographique. Pendant les 35 prochaines années, on prévoit qu'en Europe la proportion des jeunes âgés de 15 à 19 ans passera de plus de 7% de la population totale à environ 5%.⁶⁸ Selon la Commission des Communautés Européennes, ceci va provoquer entre les employeurs une concurrence à l'embauche de jeunes travailleurs. "Ce qui, note la commission, pourrait déboucher sur un recrutement prématuré des jeunes dans l'emploi et sur le risque de ne pas voir ces jeunes suivre une éducation générale de base et une formations professionnelle suffisantes".

On peut donc s'attendre à des pressions patronales en faveur d'un abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire. En mai 1990, dans une étude consacrée aux perspectives financières de la sécurité sociale, le Bureau du Plan préconisait déjà un tel abaissement comme l'une des solutions envisageables afin de remédier à la pénurie de main d'oeuvre et au déficit de cotisations à la «sécu» qui s'en suivrait.

Flexibilité et alternance

Il convient donc, pour des raisons budgétaires autant que d'équilibre entre l'offre et la demande de main d'oeuvre, de maintenir un enseignement de troisième rang, «en dessous» des filières de l'élite et de celles des formations techniques modernes, ceux qui sortiront de cet enseignement au rabais; constitueront avant tout un réservoir de main d'oeuvre qui devra être aussi «flexible» que possible. Le mot-clé en ce qui concerne leur formation est donc l'adaptabilité. Au cours du colloque Fabrimetal à Liège 7 un responsable de l'enseignement professionnel dit:

"Il faudrait éviter la dispersion, le touche-à-tout dans la formation qui ne donnent aucune qualification précise à l'élève. Mais il faudrait veiller à ce que les élèves puissent jouir dans leur vie professionnelle ultérieure d'une certaine adaptabilité. Ce qui suppose qu'on étudie quel devrait être le contenu d'une formation professionnelle de base qui pourrait être facilement transférable d'un métier à un autre"⁶⁹.

Cette formation se fera de préférence sous le contrôle ou en étroite liaison avec l'entreprise. Nous savons déjà que c'est l'avis du patronat. C'est également celui de Louis Michel, ex-président du PRL:

"Il s'avère important que l'apprentissage d'un métier se fasse en relation avec le monde du travail. Que ce soit sous la forme de l'enseignement en alternance ou par l'approche des conditions réelles de la profession"

Enseignement "en alternance": mi-temps école, mi-temps travail: telle semble en effet devoir être la formule de prédilection pour les filières les moins "nobles" de l'école de demain. Elle combine deux avantages essentiels pour les patrons: moindre coût pour le budget de l'Etat (car il y a moins d'heures de cours, donc moins de professeurs à payer) et la garantie que la partie "formation professionnelle" répondra précisément à leurs attentes. Les nombreuses initiatives entreprises par les associations patronales en faveur de renseignement en alternance, témoignent de cette volonté:

"En 1988, la FEB amené l'action "Challenge J" une action de sensibilisation en vue de la formation et de l'emploi des jeunes. Cela conduisit, cette année, à un développement des systèmes existants, comme les contrats d'apprentissage industriels et l'enseignement en alternance pour les 18-25 ans. Beaucoup d'entreprises et de secteurs ont démarré une expérience dans ce domaine. En même temps, la FEB a plaidé en faveur de la simplification et de l'unification de tous ces systèmes. D'ici la fin de 1989, on prévoit une réorientation en profondeur avec toutes les parties concernées." ⁷⁰

En France, Bertrand Schwartz (PS) a mené en 1986 une expérience avec des jeunes non qualifiés, qui ont décroché de l'école et que tout destinait au chômage. Des groupes de 12 à 15 jeunes ont été envoyés dans des entreprises, encadrés d'un tuteur recruté dans l'entreprise et d'un professeur venu du lycée d'enseignement professionnel. Au terme de l'expérience, une enquête a montré que le patronat se déclarait unanimement satisfait de cette initiative⁷¹.

Mais en Belgique, ce sont certainement les Centres d'Enseignement à Horaire Réduit (CEHR) qui constituent la préfiguration de ce que risque d'être demain l'enseignement de troisième rang.

L'enseignement à horaire réduit

La création de l'Enseignement à Horaire Réduit (EHR) a été autorisée, à titre expérimental d'abord, par l'arrêté royal du 16 janvier 1984⁷², soit quelques mois seulement après la loi du 29 juin 1983 qui a prolongé la scolarité obligatoire de 14 à 18 ans. Ce n'était évidemment pas un hasard: l'intention des promoteurs de l'enseignement à horaire réduit est précisément d'offrir un enseignement dit «adapté» aux jeunes en situation de décrochage scolaire. Dans les centres d'enseignement à horaire réduit — qui sont toujours créés au sein d'établissements scolaires et gérés par les différents réseaux d'enseignement — les élèves suivent quinze heures de cours par semaine. Pendant l'autre mi-temps, ils peuvent — mais ne doivent pas — travailler, pour parfaire leur connaissance professionnelle: soit sous contrat à temps partiel; soit dans le cadre d'un stage de jeunes; soit encore sous contrat d'apprentissage. Au terme de leur formation, les jeunes reçoivent un certificat de qualification (CQ4 ou CQ6) qui leur donne droit aux allocations d'attente.

Dans les milieux syndicaux, si la CGSP est restée très réservée par rapport à ces initiatives, il en va tout autrement de la CSC-enseignement. La Centrale Chrétienne du Personnel de l'Enseignement Technique (CCPET) en particulier, a activement soutenu la création des CEHR, de même que le MOC-enseignement. Ceci n'est d'ailleurs probablement pas étranger au fait que, durant les premières années de l'expérience, une large majorité des CEHR étaient organisés dans l'enseignement libre confessionnel. En 86-87, 758 élèves, sur 1.166 fréquentant un CEHR, dépendaient du réseau catholique⁷³. La même année, 174 jeunes seulement fréquentaient un CEHR de l'Etat. Après la communautarisation, la Communauté française a rattrapé son retard: en 1990-91, un tiers des élèves des CEHR étaient dans l'enseignement de la Communauté. Petit à petit, les CEHR sont ainsi devenus un enjeu de la concurrence entre les réseaux.

Un enseignement "au rabais"

La philosophie sous-jacente des CEHR est de réconcilier le jeune avec l'école. D'une part en diminuant le temps scolaire proprement dit, d'autre part en axant explicitement l'ensemble des cours sur l'avenir professionnel immédiat, c'est-à-dire, en donnant au jeune une formation qu'il perçoit comme étant utile pour lui. En réalité, nous sommes là en plein dans cette «instrumentalisation» des savoirs au service du marché de l'emploi, donc du patronat, que nous critiquions plus haut. Ces deux choix—moins de cours et la priorité à la formation strictement professionnelle — ajoutés aux préjugés courants de l'idéologie des aptitudes, qui veut qu'on fasse « du concret» avec les enfants de milieux populaires en échec scolaire, conduisent presque inexorablement à faire de la formation en CEHR une formation «au rabais». C'est ce que le Parti socialiste, décidément toujours à la pointe quand il s'agit d'exaucer les vœux patronaux concernant l'enseignement, appelle joliment: "Acquisition d'une formation pratique permettant l'exécution de tâches diverses en rapport direct avec le métier choisi"⁷⁴.

Parmi les organisations syndicales enseignantes, la CGSP a généralement été très critique envers l'enseignement à horaire réduit. André Beauvois et Robert Neuray, de la CGSP-enseignement liégeoise, regrettent que "de 16 à 18 ans, ces jeunes ne suivront plus que 240 heures de cours par an, soit moins du quart de ce que reçoivent les élèves réguliers afin de leur donner sans doute une «formation intellectuelle, professionnelle et morale»"⁷⁵.

Main d'oeuvre docile et gratuite

Les deux responsables syndicaux ajoutent une autre critique essentielle:

"Ainsi, incapables de donner du travail à nos jeunes, les patrons vont prendre en charge l'instruction des élèves les plus frappés par les inégalités sociales et culturelles. Ils pourront même utiliser cette nouvelle main d'oeuvre à peu de frais et ils auront en prime, la possibilité de la spécialiser dans des créneaux de production qui leur conviendront". On veut "offrir aux chefs d'entreprise, des ouvriers dociles, le temps d'une formation"

"A peu de frais" s'avère avoir été un euphémisme. Sur les 2.704 élèves inscrits dans les CEHR francophones en 88-89, 1.168 n'avaient pas d'activité durant leur second mi-temps⁷⁶. Parmi les 1.536 élèves restants, seuls 185 avaient un travail à mi-temps ou un contrat d'apprentissage industriel. 1.266 par contre avaient une activité mi-temps non rémunérée, le plus souvent sous forme d'une «convention de stage» conclue entre le CEHR et une entreprise ou un indépendant. "Ce type de contrat, explique Andrea Rea, s'est fortement développé parce qu'il permet de réaliser l'objectif de l'alternance pédagogique au moindre coût pour l'employeur"⁷⁷. Un coût encore plus bas serait en effet difficile à concevoir!

Complaisance et idéalisme envers le patronat

Certains défenseurs de l'enseignement à horaire réduit semblent prêts à toutes les compromissions avec le monde patronal pour faire réussir leur projet. Dans un "Manuel de la formation en alternance"⁷⁸, les auteurs expliquent aux candidats-gestionnaires d'un CEHR comment «motiver les entreprises» afin qu'elles acceptent de conclure des conventions de stage:

"Les futurs travailleurs à l'épreuve. Songeons aux griefs que les employeurs formulent régulièrement à l'adresse de la formation scolaire, par exemple quand ils se plaignent de la méconnaissance des jeunes à l'égard des réalités du monde du travail ou de leur faible motivation pour le métier qu'ils ont choisi. Des stages en entreprise sont une occasion de "tester» l'orientation que ces jeunes ont choisie."

"Influencer les contenus de la formation. C'est aussi l'intérêt des employeurs de pouvoir infléchir les programmes d'enseignement dans un sens qui tienne mieux compte des nouvelles techniques et des

nouvelles formes d'organisation du travail discuter régulièrement de leurs besoins en main d'oeuvre avec les agents de la formation..."⁷⁹

Ceci rejoint effectivement des attentes exprimées par le monde patronal, comme nous l'avons vu plus haut. Comment expliquer alors l'accueil apparemment très froid réservé par les entreprises aux propositions des CEHR? En effet, nous savons que près de la moitié des jeunes inscrits dans les CEHR n'ont trouvé aucun mi-temps de formation professionnelle, pas même un stage non rémunéré, malgré le véritable démarchage systématique auquel s'adonnent pas mal de responsables de ces centres d'enseignement. L'explication réside probablement dans la différence entre le comportement du patron individuel et celui du patronat collectif. Ce dernier est bien conscient de l'utilité de généraliser cette formation en alternance "qui a pour effet de mettre sur le marché du travail une catégorie de jeunes travailleurs spécialement peu protégés et corvéables à merci" (tel est le jugement que portait Dominique Grootaers sur les CEHR en 1986, deux ans avant de devenir co-auteur du... "Manuel de la formation en alternance"⁸⁰). Par contre, le patron individuel ne consentira à prendre un jeune en stage que s'il y trouve un avantage immédiat: soit par l'apport productif du jeune en formation, soit par la perspective de l'embauche à court terme de ce travailleur formé sur mesure aux frais de la collectivité. Cet «égoïsme à court terme» est d'ailleurs stigmatisé par des organismes comme la Table Ronde Européenne, qui reproche à ces sociétés de "se préoccuper plutôt du court terme". "Cette situation, dit-elle, est en partie expliquée par le fait que les buts de la formation à long terme «ne répondent pas aux besoins d'aujourd'hui» et en partie aussi par les besoins réels de suivre «ce qui se fait». Cependant, la motivation la plus forte est celle d'abaisser les coûts"⁸¹.

Les promoteurs des CEHR sont eux-mêmes parfaitement conscients de cette situation et préfèrent dès lors s'adresser aux groupements patronaux du type Fabrimetal:

"Les associations professionnelles et les fédérations d'entreprises seront sans doute plus perméables que chaque patron en particulier, à des arguments qui invoquent les intérêts de toute une profession: par exemple, la nécessité de redorer l'image de certains métiers aux yeux des jeunes qui les dédaignent la volonté de veiller à ce que la préparation technique des futurs travailleurs s'inscrive mieux dans l'évolution actuelle et prévisible des secteurs, etc. C'est également au niveau de leurs organisations représentatives que se réalise le souhait des entreprises d'influer sur les contenus de la formation professionnelle, dans le cadre d'une concertation instituée".⁸²

Comble de l'ironie: au nom de la lutte contre l'exclusion scolaire des enfants les plus défavorisés, on prétend faire appel à ceux qui, justement, se nourrissent de cette école inégale et socialement hiérarchisante qu'est l'école capitaliste!

Sauver les jeunes de l'échec scolaire ?

Qu'on ne s'y trompe pas: nombre d'enseignants progressistes, de syndicalistes, se sont laissé prendre à ce piège. Confrontés aux critiques ci-dessus, ils se défendent habituellement en rappelant que l'horaire réduit est la dernière chance pour des jeunes en rupture totale avec l'école traditionnelle. Une enquête effectuée auprès de 1.214 jeunes inscrits dans un CEHR a révélé que 75,9% d'entre eux accusaient déjà une ou plusieurs années de retard à l'issue du cycle primaire⁸³. 57% ont en outre échoué leur première année du cycle secondaire (où plus de la moitié avaient déjà, d'emblée, été orientés vers la 1ère B, c'est-à-dire la filière "professionnelle"). L'arrivée en CEHR a eu lieu, finalement, pour la majorité d'entre eux, après un (nouvel) échec en 2P ou en 3P. Dans ces conditions, la formule de l'enseignement à horaire réduit n'est-elle pas, malgré tout, préférable à laisser ces jeunes perdre leur temps sur les bancs de l'école ou entrer dans la vie active sans la moindre qualification ni la moindre préparation? Mais ce qu'on nous présente ainsi comme une lutte contre l'échec scolaire n'est, au mieux, qu'un pis-aller. Les CEHR ne résolvent en rien le problème de fond: l'échec massif des enfants du peuple dès la primaire et durant les premières années du secondaire. Au contraire: ils en vivent! Cynique? Comment diable prétend-on nous expliquer, par exemple, que le CEHR catholique du Brabant wallon se soit lancé, durant cet été 91, dans une campagne publicitaire par voie d'affichage,

ciblée sur les quartiers de logements sociaux de la région? Ce n'est plus du repêchage d'élèves en rupture de scolarité, c'est de l'incitation pure et simple à quitter l'enseignement de plein exercice et à abandonner tout espoir d'une formation un tant soit peu complète.

Si l'enseignement à horaire réduit ne s'attaque nullement aux causes de l'échec scolaire et du décrochage, il permet même aux écoles de plein exercice de se soucier un peu moins de ces problèmes. Le ministre a d'ailleurs lui-même justifié ainsi la création de l'enseignement à horaire réduit:

"La formation à temps partiels a été préférée parce qu'elle paraît conjurer davantage le danger de voir s'allumer dans les écoles des foyers de perturbations qu'y développeraient probablement certains jeunes maintenus trop longtemps en scolarité obligatoire".⁸⁴

Certes, éviter à des jeunes les affres de la marginalisation, voire du quart-monde, est sans doute un souci louable. Mais faut-il pour autant offrir au patronat sur un plateau d'argent cette liaison étroite entre l'école et l'entreprise qu'il réclame de tous ses vœux? Car petit à petit on ouvre ainsi des brèches par lesquelles les réseaux de commande du capital pénètrent directement dans le système scolaire. Et demain, à suivre François Martou, c'est tout l'enseignement professionnel qui risque de disparaître au profit d'un gigantesque CEHR sous contrôle patronal.

Notes :

1. L'écho de la Bourse, 19 mai 1990
2. Idem
3. Le Soir, 19 mai 1990
4. Libres et forts, p 26
5. Le Soir, 31 août 90
6. Dennis Guiseley, dans l'Echo, 22 mars 91
7. SEL, Profs au bord de la crise de nerfs, 1990
8. Education et compétence en Europe, Etude la Table Ronde Européenne sur l'éducation et la formation en Europe, février 1989, p4
9. BIT, Incidence des mutations technologiques sur la formation et le recyclage, cité dans le Drapeau Rouge 3 septembre 1987
10. L'Echo, 22 mars 91
11. L'Echo de la Bourse, 9 avril 1987
12. Education et compétence en Europe, p 26
13. Idem, p13
14. Idem, p 8
15. L'emploi en Europe, p 117
16. L'Echo, 22 mars
17. L'emploi en Europe, p 117 18. Le soir, 31 août 1990
19. Het Volk, 17 novembre 1986
20. Education et compétence en Europe, p 20
21. Le soir, 1 avril 1987 22. POUR, 29 janvier 1991
23. Education et compétence en Europe, p 24
24. Michel L., Libres et forts, projet d'éducation pour réussir le futur, Editions du Centre d'Etudes Paul Hymans, 1985.
25. Charlier J.-E., De l'individualisme au corporatisme, in Les portes de l'Ecole, la revue Nouvelle n°9, 1990
26. Education et compétence en Europe, p4
27. Le Soir, 31 août 1990
28. L'Echo, 4 juin 1990
29. Idem
30. Fabrimetal Magazine, n°2, février 1990, p 61
31. Le Soir, 31 août 1990
32. Le Soir, 13 juin 1990
33. Le Soir, 31 août 1990
34. Le Soir, 20 novembre 1985
35. Le Soir, 31 août 1990
36. Idem

37. Education et compétence en Europe, p.7
38. Programme du Parti Socialiste pour les élections législatives du 13/12/87, "Le 13 décembre le coeur es t de retour", Congrès de Bruxelles, 22 novembre 1987, p 35-36
39. L'Ecole en Vert, propositions de la Commission Enseignement du Mouvement ECOLO, p 21.
40. Idem, p 44
41. Baudelot Ch., Establet R., L'école capitaliste en France, éd François Maspero, 1971, p IV
42. Education et compétence en Europe, p 4
43. Bulletin de la FEB, 17/1989 (p 1338)
44. Echo, 22 mars 91
45. Idem
46. Bulletin de la FEB, 17/1989 (p 1338)
47. Echo de la Bourse, 9 avril 1987
48. FEB-Info, 6/87
49. PS, Faire face à la crise, rénover et agir 1, Bruxelles 1982, p.215
50. Rapport 88-89 de la FEB, p25-26
51. Commission des Communautés Européennes, L'emploi en Europe, pi 6
52. L'Echo, 22 mars 1990
53. Bulletin de la FEB, 17/1989 (p 1338-1339)
54. Charlot B., L'Ecole en mutation, éd. Payot, 1987,p251-252
55. Le Soir, 1 avril 1987
56. Options socialistes en matière d'enseignement, p9
57. FEB-Info, 6/87
58. Fabrimetal Magazine, n°2, février 1990, p 60-61
59. Idem
60. Financieel Economische Tijd, 31 octobre 1986
61. André Gortz, Pourquoi la société salariale a besoin de nouveaux valets, Le Monde Diplomatique, juin 1990
62. Dewatripont M., Quels types d'emplois attendre des politiques de "flexibilité"?, in Salaires, emploi et flexibilité, analyses du marché du travail en Belgique, éditions Dulbea
63. Making Europe Work, Round Table of European Industrialists, 1986, p.10
64. Le Soir, 24 février 1986
65. Alaluf M., Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail, éd de l'ULB, Bruxelles 1986, p169
66. Alaluf M., 1986, p189
67. Arthur Dersin, Marcelo Ossando, Gratuité de l'école? pistes pour une réflexion; le coût de l'enseignement à charge des ménages. Bulletin de documentation du Ministère des Finances, juillet-août 1991.
68. L'emploi en europe, 1990
69. Le Soir, 24/2/86
70. Rapport 88-89 de la FEB p25-26
71. Le Soir, 10 novembre 1987
72. Arrêté royal portant organisation d'un enseignement secondaire expérimental à horaire réduit du 16 juillet 1984, Moniteur belge, 13 septembre 1984.
73. Réa A., Pjetri J., Hublet B., Temps de passage — Jeunes entre l'école et l'entreprise, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles 1990, pl52
74. Options socialistes en matière d'enseignement, p 18
75. La Wallonie, 22 août 1984
76. Andréa Rea, Les politiques d'insertion professionnelle des jeunes, Courrier hebdomadaire du CRISP, 1991 n° 1306-1307, p.22
77. Idem
78. Antoine F., Grootaers D., Tilman F., De l'école à l'entreprise, Manuel de la formation en alternance, éditions Vie Ouvrière, 1988.
79. Idem, p.53
80. Echech à l'Echech, juin 1986
81. Education et compétence en Europe, p 29
82. Manuel de la formation en alternance, p 57
83. Temps de passage, p. 71
84. Chambre, des représentants, doc.645 (82-83), n° 12, p27, cité dans Temps de Passage, p 38.

Big Brother Martou s'en va-t-en guerre...

(Charles Devreux)

Le Conseil Supérieur de l'Enseignement et de la Formation, présidé par François Martou, prépare la réforme de l'enseignement après l'année scolaire 91-92. Un audit préparera le terrain de ces réformes. Martou part en guerre contre:

- le pouvoir et l'acquis du Front Commun syndical
- l'enseignement démocratique et gratuit, l'enseignement professionnel
- et, par l'audit et l'ouverture des réseaux, on veut casser la colonne vertébrale de l'enseignement officiel. Seule une mobilisation ferme, en front commun, pourra l'arrêter.

Non à l'école autonome, le chacun pour soi et Dieu pour tous

1. Les écoles deviendront autonomes, c'est-à-dire qu'elles géreront elles-mêmes leur budget, les Pouvoirs Organisateurs (PO) et les directeurs engageront, licencieront et paieront les salaires. L'école aura un statut comparable à celui de l'université (minerval y compris?) ou l'hôpital. La colère blanche des infirmier(e)s nous apprend ce qu'un statut autonome veut dire: concurrence mortelle, augmentation de la participation financière des patients, médecine à deux vitesses, rationalisation à l'extrême. Avant le Pacte Scolaire, l'arbitraire était la règle dans les écoles autonomes: statut temporaire pendant de longues années, parfois jusqu'à la pension, irrégularités et arbitraire dans le paiement, dépendance de la direction. On parle maintenant de différencier le salaire selon les prestations et les recyclages et de changer les règles de la mise en disponibilité et de la réaffectation. Le Ministre Langendries a déjà préparé le terrain: dorénavant, un fonctionnaire de l'Etat pourra être mis à la mutuelle et au chômage: cette mesure prépare des licenciements massifs chez les fonctionnaires, y compris les enseignants. Dans une interview au Soir¹, François Martou proposait d'"organiser la réaffectation dans une même école (quelle lucidité!) ou un groupe scolaire". Lisez: limiter la réaffectation, puis licencier.

L'ennemi, ce n'est pas la centralisation mais le plan de rationalisation

2. L'administration centrale qui gère la distribution du budget norme sur un nombre d'heures par nombre d'élèves (le NGPP, ou nombre global de périodes par professeur) sera détruit et remplacé par une administration décentralisée, par école ou par groupes d'écoles (CES). Pour François Martou, cette administration centrale est le Big Brother, l'ennemi à abattre. Comme en URSS on ne trouve pas de pain, en Belgique, on ne se retrouve pas à cause du système bureaucratique, de la dictature de l'absurde. Le Big Brother de l'enseignement, c'est l'ordinateur central qu'il faut casser, dicit Martou. L'histoire de l'ordinateur, c'est de la pure démagogie pour exciter la peur du public d'une administration kafkaïenne, c'est pour masquer que c'est lui-même le grand démon destructeur, c'est une sorte de projection qu'on voit souvent actuellement. Détruire le NGPP (lui-même déjà, le résultat d'une rationalisation) c'est détruire une protection sociale. Par le ngpp sont réglées les heures de prestation des enseignants, la semaine de 20/21 h de présence, 20/ 21h de préparation/correction à la maison. Détruire cette protection c'est se livrer à l'arbitraire concernant les heures de présence, de prestation, et de la qualité de la prestation (cours, animation, surveillance, nombre d'élèves; nombre d'heures à prester: payé comment? d'une manière différenciée? Aux Etats-Unis, Bush veut différencier le salaire des profs, c'est à dire, accorder un salaire plus élevé aux professeurs qui obtiennent «de bons résultats avec leurs élèves, qui travaillent dans des écoles dites à problème et qui enseignent des matières de base»² et mettre l'accent sur les branches exactes et l'efficacité de l'enseignement. Contre le délabrement total de l'école publique aux E-U, les enseignants sont partis en grève fin avril.³ Plus près de nous, en Flandre, la décentralisation et la réorganisation de l'enseignement officiel sont déjà très avancés (voir plus loin).

C'est bête et méchant de jeter les jeunes de l'enseignement professionnel à la porte

3. La scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans est, selon Martou, «une mesure bête et méchante» et sera remplacée par une scolarité obligatoire d'enseignement général jusqu'à 15 ou 16 ans, après quoi, les élèves choisiront entre l'enseignement général et technique (avec minerval?). La formation professionnelle ne sera plus donnée à l'école mais par l'industrie (contrats d'apprentissage ea). En Angleterre, l'enseignement est obligatoire jusqu'à 15 ans et seulement un tiers des jeunes restent à l'école après cet âge: évidemment ceux des milieux petit-bourgeois et bourgeois. Pourquoi est-ce que les jeunes travailleurs doivent se faire exploiter dans l'usine pour apprendre, pendant que les autres jouissent de l'épanouissement de leur capacités ? C'est une mesure anti-sociale. Contre la formation des jeunes travailleurs, on veut les former dans la soumission et l'exploitation à l'usine, sans formation générale ou culturelle. C'est le spectre de la société anglaise et américaine où les jeunes sans formation et sans emploi se concentrent dans des ghettos de pauvreté et de désespoir. Seul un enseignement public, solide et généreux peut combattre ce mal social qui trouve son origine dans l'injustice de la société de classe.

Sauvegarder l'acquis syndical ou devenir un animateur polyvalent mal payé

4. Le calcul des prestations des professeurs ne sera plus fait par heures de cours mais par le choix d'un projet d'école, le professeur ne sera plus un spécialiste de sa branche, mais un animateur polyvalent, qui enseignera, animera les après-midi libres, surveillera etc. Ceci supposera une présence de 36 à 38 heures à l'école. Il ne donnera pas cours pendant 50' mais les périodes seront groupées, ce qui permettra par exemple de changer d'école pour grouper des cours. Car, oh scandale, il arrive qu'un prof (qui a d'habitude 30 et plus d'élèves), donne cours devant moins, d'élèves ce qui ne sera plus permis. On groupera ainsi dans les écoles environnantes des cours avec peu d'élèves. Le nombre d'heures de cours effectifs diminuera. Pourtant, les profs n'ont pas à se culpabiliser si, par hasard, ils se trouvent devant une classe moins nombreuse: tant mieux pour les élèves qui pourront en profiter à fond, tant mieux pour les profs de pouvoir enseigner pleinement.

Echec scolaire dissimulé, pas combattu

5. L'échec scolaire disparaîtra des statistiques et du budget par un simple coup de baguette magique: l'élève en échec ne doublera plus son année, il continuera son cheminement scolaire (par unités capitalisables?) jusqu'à ce qu'il décide, à 15 ans, à la fin de l'obligation scolaire ce qu'il fera de son avenir scolaire. Il ne faut pas être un pédagogue spécialisé pour savoir que l'échec scolaire doit être combattu avec efficacité par des mesures d'assistance en encadrement spécialisé aux moments et endroits névralgiques, là où les problèmes se posent, pour commencer dans l'enseignement fondamental et maternel, puis surtout en première et deuxième rénové. Sans ces mesures, rien ne changera. Au contraire, plus d'enfants quitteront l'école sans formation. En Angleterre, où l'on ne double pas, 40% des élèves sortent sans aucune qualification et 1 enfant sur 7 est un illettré. Sans mesures d'accompagnement on aura les mêmes chiffres, le seul but de François Martou est de rationaliser le budget.

La participation: une farce japonaise et corporatiste

6. A l'intérieur de l'école autonome le syndicat sera marginalisé, le Conseil de l'Ecole sera un organe de participation nouveau style japonais, il s'élargira à moitié vers l'extérieur (industrie locale, PME etc.), pour l'autre moitié, seront représentés la direction, les parents, les élèves, les enseignants et le syndicat muselé. Les enseignants seront ainsi placés devant des exigences venant de toutes les directions, sans force organisatrice de défense, isolés sans force nationale de résistance. Cette structure est décrite par Martou comme le meilleur qui soit sur le plan des revendications. C'est peut-être le cas de quelques frottes-manches corporatistes du directeur, mais pour l'ensemble des enseignants c'est une fameuse dégradation, pour les élèves l'abandon d'un enseignement démocratique.

L'enseignement officiel: une cible qui prouve que le PSC-CVP n'a jamais renoncé à la guerre scolaire

7. Par l'audit, la réforme vise un but stratégique qui n'est pas explicité sur la place publique: on veut prendre plus de 6 milliards d'économies dans l'enseignement officiel, ensuite, par l'ouverture des réseaux, on veut marginaliser également cet enseignement officiel (voir l'article sur la situation de l'enseignement officiel en Flandre). On peut se demander si les syndicats ont bien fait de collaborer à l'audit. Ce n'est un secret pour personne où le Conseil Supérieur veut en arriver: avoir un prétexte "scientifique" pour licencier. Et on licenciera d'abord dans l'encadrement de l'enseignement officiel, là où sont concentrés la plupart des enfants du monde ouvrier et immigré (sauf quelques exceptions). Martou veut contourner le Pacte Scolaire de facto en ouvrant les réseaux par le regroupement des cours. Si le réseau officiel accepte de s'embarquer dans cette aventure et s'ouvre, il sera pris dans une machinerie destructrice. En Wallonie, l'enseignement officiel a perdu des effectifs tels que l'enseignement catholique y est maintenant majoritaire, ce qui pourrait entraîner des conséquences politiques à moyen terme. Le capitalisme agressif a kidnappé le bon sens du public. L'enseignement libre prétend préparer l'enfant à la concurrence impitoyable, alors que l'enseignement officiel est resté paralysé devant le phénomène et handicapé par la politique des libéraux et des socialistes qui veulent imiter l'enseignement libre. L'enseignement officiel ne regagnera de l'importance que s'il retrouve son élan dans le combat pour un enseignement démocratique non-confessionnel où l'on se préoccupe avec fierté d'éduquer l'enfant dans un esprit de résistance à ce capitalisme sauvage, dans le respect des valeurs humaines réelles, dans le respect des travailleurs, des immigrés et de leur combat social. Ceci fut l'origine du succès des socialistes il y a cent ans, maintenant il s'agit de ne pas se laisser rouler par le raiders bourgeois, il s'agit d'entrevoir avec lucidité où ils veulent en arriver, puis de savoir mobiliser les forces vives d'une réelle démocratisation et de revitaliser l'enseignement officiel.

Organiser et mobiliser pour résister

Beaucoup de gens ne croient pas que Martou puisse réaliser son plan. Avant Thatcher et Reagan, les gens ne voulaient pas croire non plus, mais maintenant en Angleterre ou aux Etats-Unis, il y a des millions de gens sans abris; les secteurs social et public sont démantelés; l'école est duale, tout comme la société; la criminalité et la drogue ont perverti la résistance des pauvres. Face à cela, il faut être vigilant. Savoir qu'ils sont capables de vouloir réaliser un plan néo-libéral comme celui de Martou. On pourrait se demander pourquoi c'est justement le président du MOC qui déroule le tapis rouge pour que les barons industriels puissent faire leur entrée dans l'école par la grande porte? Sa carte de visite de «gauche» lui ouvre des portes et des oreilles. Martou raisonne dans un carcan de déterminisme budgétaire. Il dit que demander le refinancement de l'enseignement cela veut dire prendre de l'argent du secteur social et culturel, comme l'éducation permanente, la protection de la jeunesse, l'aide familiale. Evidemment, il ne veut pas que l'on touche à la grande fraude fiscale, aux bénéfices bancaires et ceux des grandes industries. Au contraire, il culpabilise le corps professoral tout entier, il l'accuse de manque de connaissance, de manque de sens des responsabilités. Tirer vers le bas pour protéger les riches, c'est la politique du président du MOC. Le plan de Martou vient tout droit des tiroirs des industriels qui commandent ce gouvernement: dans ces mêmes tiroirs se trouvent l'argent noir de la fraude, les coupons d'actions anonymes, et le management participatif, invention japonaise qui vise à détruire le syndicat en soumettant le travailleur dans des cercles d'amélioration permanente de la production. Car c'est de la bête et méchante rationalisation que Martou propose: il veut simplement jeter dans la rue les jeunes et les professeurs de l'enseignement professionnel, secteur brûlant où les problèmes sociétaux et pédagogiques s'accumulent. Il veut licencier 15% des enseignants, de préférence de l'enseignement officiel. Il veut casser la force syndicale exprimée dans le Front Commun. Il l'a reconnu lui-même en disant que l'école autonome évitera que les «fusibles sautent», c'est-à-dire que tout le monde participe à la grève, et qu'il n'y aurait plus de prise sur la situation. Cela indique la force de cette grève historique, qu'il faudra conserver avec soin et rééditer si nécessaire. Connaître la stratégie de l'ennemi, c'est construire une résistance efficace, c'est autour de cette ligne et de cette organisation que l'enseignement démocratique et gratuit pour chaque enfant pourra être victorieux. L'enjeu du choix est celui-ci: acceptons-nous d'évoluer vers l'école anglaise ou américaine? Pour réussir, il faut s'organiser, contactez le PTB, travaillez dans votre syndicat.

Notes : ¹ Le Soir, 27 février 1991 ; ² De Morgen, 24 avril 1991 ; ³ USA TODAY 27 avril 1991

La réforme de l'enseignement officiel en Flandre

(Charles Devreux)

1. Tous les partis politiques se battent pour dévorer les restes de l'enseignement officiel.
2. La rationalisation de l'enseignement en Flandre fait saigner l'enseignement officiel: l'argent récupéré part vers l'enseignement catholique.
3. L'école autonome détruit le statut de l'enseignant et la force syndicale nationale.
4. La participation: une farce japonaise qui transforme l'enseignant en serviteur sans droits.
5. Plus on plie devant un agresseur, plus il attaque. L'exemple du cours de morale.

1. TOUS les partis politiques se battent pour dévorer les restes de l'enseignement officiel

L'enseignement catholique en Flandre représente 75% des écoles. Les 25% restants se partagent entre certaines écoles privées non-confessionnelles, l'enseignement communal et provincial et l'enseignement communautaire. L'enseignement communautaire est centralisé entre les mains d'un Pouvoir Organisateur, l'ARGO (Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs) qui a reçu de la Communauté flamande l'autorité sur l'ensemble de ces écoles.

L'ARGO a organisé 378 conseils d'école (LORGO: Locale Raad van het Gemeenschapsonderwijs) dans l'enseignement communautaire. Ces conseils ont le pouvoir sur l'organisation pédagogique, le règlement intérieur, l'engagement du personnel, l'achat du matériel et les constructions. La composition de ce conseil local commence par les parents et procède en trois phases:

1. les parents choisissent 4 ou 5 (selon la grandeur de l'école) représentants.
2. les élus cooptent 4 ou 5 représentants du «milieu local social, économique et culturel».
3. les deux groupes choisissent 4 ou 5 représentants du collège pédagogique de l'école. Les mandats ont une durée de 5 ans. Dans la composition des conseils «les droits des minorités philosophiques et idéologiques doivent être respectés». Ainsi, avec cet article 7 qui concerne l'ARGO, tous les partis politiques se sont jetés sur ces conseils, en dehors des socialistes, les libéraux, les catholiques et le Volksunie ont obtenu des mandats ou ont déposé plaintes en cas de non-obtention. Il n'est pas étonnant de voir maintenant un directeur CVP à la tête d'une école officielle en Flandre. Selon le CVP et le Volksunie, la seule manière de sauver l'enseignement officiel, c'est qu'eux mêmes en prennent la direction: «Nous avons l'espoir que de nouvelles personnes allaient introduire une nouvelle mentalité. C'est la seule manière d'augmenter le nombre d'élèves.»¹ En plus, on n'a pas de certitude concernant l'appartenance idéologique, de certains mandataires; des surprises ne sont pas à exclure à l'avenir. Comme bilan concernant les LORGOs, on constate que la guerre scolaire n'est pas terminée, il faudra une résistance organisée pour éviter qu'un jour pas si lointain, les écoles officielles ne constatent qu'elle font partie de l'empire CVP. Ce fut certainement une erreur stratégique, une gèneflexion, d'accepter ces conseils d'école (et tout cela présenté sous le drapeau de la démocratisation, le pluralisme et la participation), et on ne peut qu'espérer que la résistance s'organisera en Flandre, aux côtés de toutes les écoles de Wallonie qui se voient placées devant le même piège. Et ici, le butin stratégique est beaucoup plus élevé: presque 50% des écoles en Wallonie forment l'enjeu de cette guerre scolaire souterraine qui se déroule maintenant.

2. La rationalisation en Flandre fait saigner l'école officielle: l'argent récupéré va vers l'enseignement catholique

En Flandre, la réforme de l'enseignement secondaire se cristallise autour d'un type unique — «eenheidstype» — pour lequel ont été fixées des normes d'encadrement qui sont évidemment plus

basses que celles du rénové. Le but: épargner sur la qualité, donc sur l'encadrement. Vers 1995, toutes les écoles auront les mêmes normes. Cela veut dire que jusqu'en 95, le réseau officiel perdra chaque année un peu, puisque le rénové fut introduit surtout dans l'officiel. Pour l'année scolaire 91 -92, le réseau des écoles communales et provinciales et l'école communautaire perdront 10.000 heures, soit 450 emplois complets, tandis que le réseau catholique récupérera 140 emplois complets. Même scénario concernant les inspecteurs: la moitié perdra sa fonction, et bien sûr, ce seront les inspecteurs de l'officiel qui plieront bagage, mais le réseau libre engagera des inspecteurs².

3. L'école autonome détruit le statut de l'enseignant et la force syndicale nationale

Le directeur d'une école autonome a le pouvoir d'engager, d'évaluer (dégradation du rôle d'inspecteur vers «conseiller pédagogique»), de licencier, et de distribuer les attributions, l'horaire, les remplacements.

Dans le Conseil d'école, le Lorgo, les élèves sont partie et juges en même temps, ils jugent sur l'engagement d'un enseignant, sur son évaluation, et ils ont le droit d'exprimer un blâme contre un enseignant. Dans ce conseil, des personnes sans la compétence nécessaire, auront le droit de décider tout concernant l'organisation d'une école et son corps enseignant. Les quelques enseignants cooptés dans ce Conseil ont une voix minoritaire. La représentativité du syndicat dans ce conseil : inexistante, sauf sur demande. Et pour quoi faire? Pour être un serviteur sans droits au service du triangle parents, direction, élèves et juger ses pairs, ce qui n'est surtout pas le rôle du syndicat. Un enseignant qui peut être licencié et évalué par son directeur et le conseil d'école sera moins libre de s'engager dans des actions syndicales. Ce qui a toujours été la force syndicale dans l'enseignement, c'est l'indépendance vis-à-vis des directeurs. Le fait que la Commission d'Homologation n'existe plus en Flandre est une décision passée sous silence mais qui va faire brûler le feu de la concurrence entre les écoles d'une manière dévastatrice. L'Exécutif flamand va organiser une fois tous les 6 ans un contrôle par des inspections. Coens a déjà du intervenir pour ne pas permettre de la publicité avec ces rapports futurs. Telle est la situation en Angleterre où les parents choisissent l'école pour leurs enfants suivant les résultats d'un test (des enfants de 7 ans) publié dans les journaux par le Ministère de l'Education, avec la mention du nom des écoles. La Commission d'Homologation garantissait une certaine égalité et l'équivalence entre les écoles. C'est ce qu'on a voulu détruire, pour créer des écoles à deux ou même plusieurs vitesses, la société duale.

4. La participation: une farce

Il est évident que la participation dans des conditions pareilles est une farce, et le syndicat n'est plus qu'un joker. On verra l'introduction, dans l'école autonome, de la dictature des potentats locaux, des parents d'un certain standing qui s'imposeront, des élèves qui auront des droits de regard et de participation plus élevés que les enseignants eux-mêmes.

Cette situation est comme une bombe à retardation: elle explosera un jour, espérons-le avec une force syndicale renouvelée.

5. Plus on plie, plus on sera frappé

Qui a ouvert la porte. Qui a permis que l'Etat-CVP s'installe dans l'enseignement officiel, le pille, le dégrade, l'humilie d'une telle façon? Il est clair que c'est le PS qui a cédé sur toute la ligne à l'agresseur, le CVP-PSC. Le pluralisme avec le PSC-CVP, c'est un viol public. Plus on s'agenouille, plus on est battu. C'est la leçon amère pour tant d'enseignants et de familles qui cherchent dans l'enseignement officiel une éducation dans une philosophie scientifique et laïque, où l'on respecte et encourage la culture des travailleurs et des immigrés. Mais c'est déjà trop rêver. Même dans le contenu du cours de morale, le CVP et le PVV ont pu intervenir pour imposer la plus stricte «neutralité», tandis qu'il ne faut pas s'imaginer qu'une seule personne dans ce pays puisse se permettre du haut de la tribune de s'immiscer dans le cours de religion, qui lui, n'a rien à voir avec de la stricte neutralité. La

réciprocité, cela n'existe pas avec le CVP-PSC: connaissez-vous un directeur PS dans une école catholique? La seule chose qu'ils font, c'est d'acheter le silence et la docilité de leur partenaire, le SP-PS par quelques postes honorifiques.

«Ca n'a rien d'étonnant que le réseau libre réfléchit sérieusement d'ériger un monument pour Daniel Coens. Combien de temps encore, les défenseurs de l'enseignement officiel continueront-ils de subir tout cela?»³.

6. Stratégie

Il faut construire une résistance au-delà des réseaux, au-delà des frontières linguistiques, s'unir autour d'une ligne politique qui ne conserve plus aucune illusion dans le caractère de classe de la conspiration PSC-PS-PRL. Une ligne politique qui se bat contre l'école autonome, qui se bat pour la restauration des droits du réseau officiel. Qui unit également les enseignants du réseau libre pour la démocratisation de l'enseignement et contre la prise idéologique du PSC dans l'enseignement. Renforcer et secouer les instances syndicales, se rencontrer entre enseignants flamands et wallons autour de ce programme.

Se réunir avec des parents soucieux de la qualité de l'enseignement pour tous les enfants, en priorité ceux du milieu ouvrier et immigré.

Notes :

1. De Morgen 3 avril 1991
2. Lettre de A. Laridon dans De Morgen du 22 juin 91
3. A Laridon, idem.

Ecole, travail, capital

(Georges Moreau)

«La classe bourgeoise n'a pas les moyens ni l'envie d'offrir au peuple une éducation véritable». Karl Marx¹

«En Rengageant en faveur de la formation des jeunes, l'entrepreneur sert, à terme, son propre intérêt et celui de l'économie dans son ensemble». Fédération des Entreprises de Belgique²

Qu'est-ce qu'une société capitaliste attend de son système éducatif? Quelles fonctions économiques et politiques lui assigne-t-elle? Quels sont, au contraire, les éléments qui freinent le développement de l'enseignement sous le capitalisme? Une société fondée sur le profit individuel peut-elle avoir besoin d'un enseignement démocratique ? Dans quelle mesure?

Telles sont les questions essentielles pour qui veut comprendre l'évolution, parfois incohérente en apparence, de notre système scolaire.

Idéologie, réalité et contradictions

L'idéologie bourgeoise formule quatre thèses essentielles à propos de l'enseignement. Premièrement, dit-elle, l'école enseigne aux jeunes les valeurs fondamentales de notre société; elle forme des "hommes libres" pour une "société libre". Deuxièmement, le système éducatif permet aux meilleurs, aux plus doués, d'épanouir toutes leurs potentialités, de sortir du lot, afin d'accéder demain aux plus hautes responsabilités dans la société. Troisièmement, le système d'enseignement donne à tous les enfants des chances égales d'accéder aux savoirs, de faire des études aussi complètes que possible, d'épanouir toutes leurs potentialités. Enfin, quatrièmement, l'enseignement assure un emploi à tous.

Ces discours ont une histoire. Celui des "hommes libres", de l'enseignement comme ferment de justice et de démocratie, puise ses racines dans une époque où la bourgeoisie était encore une classe révolutionnaire en lutte contre la féodalité; une classe qui se battait pour accéder au pouvoir ou pour consolider celui-ci face à la menace toujours réelle que représentaient les anciens oppresseurs. Plus tard, au cours de l'expansion capitaliste du XIXe siècle, c'est le second discours qui va prendre de plus en plus d'importance. Le développement de l'appareil d'Etat d'une part, celui de la production industrielle d'autre part, nécessitent avant tout la constitution d'une élite et qu'on commencera à parler, parallèlement, de «promotion sociale» par l'école. Ce n'est qu'au XXe siècle, mais surtout au lendemain de la IIe Guerre Mondiale, que le développement des forces productives et le besoins d'élévation générale du niveau de formation qui en découle, vont induire le discours sur l'égalité des chances, sur l'école démocratique. Enfin, depuis une dizaine d'années surtout, l'idéologie officielle tient sur l'école un langage pragmatique de rationalité économique et technique.

Besoins objectifs de la bourgeoisie en matière d'éducation

Ce n'est pas là une simple juxtaposition d'époques. Ces quatre constituants essentiels de l'idéologie bourgeoise sur l'enseignement sont présents simultanément. Ils sont encore là, tous les quatre, de nos jours. Cependant, chaque époque historique connaît son aspect dominant et les changements correspondent à l'évolution des fonctions objectives de l'école capitaliste. Quelles sont ces fonctions? Quelles sont les attentes de la bourgeoisie par rapport à son système éducatif?

La fonction fondamentale de l'enseignement peut être décrit ainsi: participer à la reproduction de la société capitaliste, dans toutes ses dimensions (politique, sociale et économique). La reproduction politique, c'est l'enseignement en tant qu'appareil idéologique d'Etat. La reproduction sociale comprend deux volets: d'une part la formation et la sélection d'une élite politique, culturelle,

scientifique...; d'autre part la "socialisation" minimale des enfants du peuple. Enfin, la reproduction économique couvre essentiellement "la formation générale et professionnelle de la main d'oeuvre diversifiée et hiérarchisée que réclame la production capitaliste.

Des attentes contradictoires

Mais pour objectives qu'elles soient, ces attentes recèlent de profondes contradictions.

En tant qu'elle appartient à l'appareil idéologique, l'école ne doit pas seulement enseigner "positivement" les valeurs fondamentales dont se glorifie la bourgeoisie — démocratie, liberté, amour de la patrie... — elle doit aussi, dès qu'elle s'ouvre un tant soit peu aux classes populaires, leur inculquer d'autres "valeurs": humilité, obéissance au patron, soumission à l'Etat, modestie dans les aspirations sociales.

Certes, l'école doit, pour constituer une élite, permettre aux talents de s'épanouir. Mais pas trop! L'élite ne peut exister que parce qu'existe aussi son contraire: les masses, maintenues dans une ignorance relative, pour mieux les soumettre à l'exploitation et à l'oppression. Quand bien même le développement des forces productives — des technologies, des méthodes de travail qu'elles induisent et des relations entre producteurs — exige d'élever le niveau de formation moyen des travailleurs, ce ne peut être de manière uniforme: il faut hiérarchiser, reproduire une stratification sociale de plus en plus diversifiée. La sélection ne disparaît alors à l'entrée de l'école que pour réapparaître aussitôt à l'intérieur. Enfin, si le capitalisme a besoin que son système d'enseignement lui fournisse des travailleurs aux qualifications poussées, parfaitement adaptées à ses besoins, il ne désire par que ce soit au prix de dépenses excessives.

Entre le discours et la réalité

Dans la partie précédente, nous avons buté plus d'une fois sur des contradictions entre la réalité et le discours patronal sur l'enseignement. Il importe de comprendre que ces contradictions n'ont rien de fortuit. Au contraire, elles sont au cœur des relations entre le capital et l'école. Il s'agit de contradictions générales, inhérentes au système éducatif bourgeois: ce sont les attentes de la société par rapport à son système scolaire, les besoins objectifs eux-mêmes, qui sont contradictoires. Voilà pourquoi «La classe bourgeoise n'a pas les moyens ni l'envie d'offrir au peuple une éducation véritable» (Karl Marx)³

D'où cette dichotomie flagrante entre le discours sur un enseignement chargé de former "des hommes libres" et une réalité scolaire qui enferme les jeunes dans une structure sclérosée et sans vie. D'où encore un système d'enseignement qui prétendait, il n'y a pas très longtemps, permettre aux plus méritants de développer toutes leurs capacités, alors que la majorité n'avait pas ou presque pas accès à l'école. D'où le discours sur les chances égales pour tous et la démocratisation de l'enseignement, au moment précis où l'échec scolaire devient une réalité incontournable. D'où enfin les appels pressants à promouvoir l'emploi par une meilleure adéquation de l'enseignement au marché du travail, alors même que les méthodes de travail flexibles multiplient aussi les emplois peu qualifiés, instables et mal payés.

Les objectifs politiques de l'enseignement

La bourgeoisie des années 1800 avait un ardent besoin de savoir et de diffusion des savoirs. Pour se libérer des restes de l'oppression féodale et cléricale, il fallait qu'elle s'approprie la vérité; pour asseoir son pouvoir, inculquer les nouvelles normes et valeurs, elle avait besoin d'un système éducatif moderne, performant, libéré de la sclérose de l'Ancien régime. Face aux castes cléricales et féodales, elle proclamait le droit de tous les individus d'accéder à l'instruction. Écoutons Condorcet, s'adressant à l'Assemblée législative française en 1792, et lançant à la face du monde le nouveau credo révolutionnaire sur l'enseignement: ⁴

"Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs; (...) assurer à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capables des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçus de la nature; et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre l'égalité politique reconnue par la loi (...) Tel doit être le premier but d'une instruction nationale. (...) C'est pour la puissance publique un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière... L'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens."

Ce discours-là, c'est celui, probablement sincère, d'une bourgeoisie révolutionnaire. Une classe en lutte pour la conquête du pouvoir, prête à pousser loin les alliances et les réformes sociales pour parvenir à ses fins. De quoi a-t-elle besoin, cette classe révolutionnaire? D'hommes «libres», «responsables», instruits. D'hommes capables de prendre en mains leur destin. Dans ces conditions, comme le rappelle Condorcet, l'instruction n'est pas seulement un droit, elle devient un devoir, pour l'Etat comme pour les parents. C'est une condition matérielle pour l'avènement et la survie de la société bourgeoisie. Cet aspect est essentiel, prioritaire même, tant que la bourgeoisie se bat pour construire son pouvoir ou le raffermir face aux forces féodales et cléricales.

L'école pour endoctriner

Mais cette lutte de classe-là est bientôt supplantée par une autre, bien plus âpre, car elle met aux prises la bourgeoisie avec une classe exploitée qui "n'a rien à perdre que ses chaînes": la classe ouvrière. Dans cette lutte-là, certaines couches de la bourgeoisie comprendront vite tout le parti qu'ils peuvent tirer d'un système éducatif soigneusement tenu en main. Léopold II est de ceux-là: ⁵

"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."

L'école n'est plus un instrument de conquête du pouvoir contre les forces réactionnaires; elle se mue en appareil idéologique d'Etat, chargé d'endoctriner le peuple. Le maintien durable de l'exploitation et de l'oppression n'est possible que si la classe dominante, la bourgeoisie, parvient à créer un consensus assez large. C'est le rôle de l'idéologie, dont la diffusion passe par de nombreux canaux, et notamment par l'enseignement. Il s'agit de souder la société bourgeoisie autour des valeurs qui lui sont essentielles. Louis Michel énonce merveilleusement ce programme: ⁶

Réapprendre à notre peuple à croire dans toutes les valeurs qui ont fait sa grandeur et assuré sa survie au travers des temps. Forger des citoyens fiers d'appartenir à une même communauté d'idées et de principes. Les rendre suffisamment libres de juger de la justesse de ce qui les unit, convaincus de la légitimité de leur culture et assez déterminés pour défendre celle-ci lorsqu'elle est en péril. Voilà très exactement la fonction de l'éducation.

"Libres et forts", tel est le mot d'ordre de l'ex-président du PRL. D'autres préfèrent dire "libres et responsables". Ainsi, pour ECOLO, il faut «Renforcer les chances et les capacités de chaque élève d'être un citoyen responsable et libre»⁷. Cela vaut la peine de s'arrêter quelques instants sur ce que le programme des Verts dit là-dessus:⁸

« Une information de qualité sur les bases éthiques de la liberté d'expression, de l'organisation démocratique de notre société, d'une nécessaire solidarité sociale, des droits et devoirs des citoyens, du respect de l'environnement ».

Ecolo dit-il autre-chose que Léopold II quand il parle du «respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions»? Le respect de l'environnement ne suffira pas à faire la différence! Même la «solidarité sociale» ne doit pas faire illusion: c'est la solidarité par-dessus les classes, donc la conciliation de classe. Le programme enseignement d'Ecolo s'oppose explicitement à la lutte de classe.

Au contraire, il demande qu'on donne dans les écoles une information sur les «exigences éthiques de respect mutuel» qui découle du «fonctionnement démocratique» de notre société. Il demande aussi une «formation à la gestion non-violente des conflits». On expliquera donc aux enfants que la lutte armée des Palestiniens est à proscrire, alors que, par contre, l'embargo contre l'Irak (des dizaines de milliers d'enfants morts de malnutrition et dans les épidémies) est un bon exemple de « gestion non-violente des conflits »...

Camouflé

Cet endoctrinement n'est pas toujours formulé explicitement parmi les missions de l'école. Il prend habituellement une forme subtile, où l'école n'est qu'un des vecteurs par lesquels l'idéologie dominante se transmet «spontanément» aux jeunes générations. C'est spontanément qu'un professeur de cours d'actualité ou d'actualité fera l'éloge du marché unique Européen. Il le fera d'autant plus «spontanément» que l'administration d'Anne Marie Lizin lui aura envoyé, sur le sujet, de magnifiques brochures pédagogiques entièrement gratuites... C'est spontanément, encore, que les professeurs et leurs élèves répondront à l'appel de monsieur le bourgmestre, les invitant à participer à l'opération «Villages roumains». Mais il n'y aura pas de brochure quadrichrome ni d'appel de la commune pour visiter les ouvriers en grève dans l'usine juste derrière l'école ou pour collecter des fonds à destination des peuples en lutte au Salvador ou aux Philippines. C'est encore dans cette perspective qu'il faut situer les «mini-entreprises» et les autres initiatives visant à stimuler "l'esprit d'entreprise". Pour la Commission des Communautés Européennes, il faut "faire en sorte qu'une introduction au monde du travail trouve sa place au sein de la scolarité obligatoire"⁹. Sans doute à l'époque de la télévision de masse, l'importance de l'école comme instrument d'endoctrinement est elle moins grande que jadis. Mais le patronat continue néanmoins à situer en bonne place, parmi les fonctions de l'enseignement, l'apprentissage des valeurs fondamentales de sa société. Ainsi, pour la Table Ronde Européenne, "l'enseignement général (entendez: le primaire et le premier cycle du secondaire, ndlr) est chargé d'une grande variété de missions culturelles", dont la première citée est: "acquérir les valeurs démocratiques et culturelles de base"¹⁰. Ce que le Congrès 1971 du Parti socialiste formulait ainsi, l'enveloppant encore dans une phraséologie de gauche¹¹ :

"Education, enseignement et culture doivent contribuer à promouvoir une nouvelle image de l'homme et assurer la formation de citoyens libres et responsables, capables de comprendre la société qui les entoure et de prendre part à sa transformation"

Proclamé jadis haut et fort, l'endoctrinement idéologique par l'école a désormais pris des traits sournois, mais il est, par là même, souvent plus difficiles à démasquer et à combattre que le discours agressif d'un Louis Michel.

Soumission et humilité

Il ne faut pas seulement inculquer au peuple les valeurs de, la société capitaliste, il faut aussi extirper de la tête des futurs travailleurs toute idée de révolte. Lors du Congrès international de l'enseignement, organisé à Bruxelles en 1882¹², un rapporteur notait déjà que "l'instruction écarte les idées malfaisantes de l'esprit de l'ouvrier". Pour preuve, l'orateur avançait que parmi les milliers de travailleurs qui avaient fréquenté l'école industrielle de Charleroi, il n'en était pas un seul qui ait été impliqué dans les scènes de désordre et de violence qui eurent lieu à l'occasion des grèves des ouvriers mineurs et métallurgistes. C'est le même souci qui justifia la création, en 1920, du «Fonds des Mieux doués», une espèce de système de bourses d'études destinées aux meilleurs élèves issus des classes populaires:¹³

« Au surplus, favoriser la destinée de ces citoyens pour le bien commun, n'est-ce pas faire oeuvre de sage prévoyance et de préservation sociale? Elle conservera à la société des soutiens de valeur, des éléments d'ordre, qui sinon peuvent devenir des éléments influents de trouble et de désorganisation civile. »

Mais contrairement à ce qu'on pourrait croire, il est inutile de remonter si loin pour trouver des déclarations révélatrices de cette mission de l'école: endoctriner les futurs travailleurs. Beaucoup plus près de nous, en 1982, l'évêque De Smedt tint le discours suivant aux directeurs des écoles secondaires catholiques, réunis à Coxyde-Oostduinkerke: ¹⁴

« C'est le temps du mécontentement et de la révolte. Les reproches pleuvent, on cherche un bouc émissaire. Les jeunes qui vivent dans ce milieu reprendront vraisemblablement ce qu'ils voient et entendent et iront plus loin que leurs aînés: le découragement conduit facilement à la critique, à l'amertume et à la révolte. Le danger des slogans faciles, d'une critique sociale négative et irresponsable peut aboutir, dans sa forme extrême mais non impossible, à l'appui de mouvements de révolte manipulés de l'étranger. (...) N'est-il pas vrai que, d'une manière ou d'une autre, notre école devra apprendre à nos, jeunes à vivre dans une austérité inévitable? Pour le faire, il serait' extrêmement souhaitable que l'école s'efforce d'ouvrir les yeux des élèves sur les déviations morales de la société d'abondance d'hier. Elle devra leur faire prendre conscience du caractère inhumain et non chrétien de cette société d'abondance (...). Positivement, nos écoles devront chercher comment apprendre à leurs élèves à accepter la signification et la valeur de la sobriété et de la solidarité, à leur faire reconnaître leur devoir de sacrifice et à l'intégrer dans la formation de leur conscience. »

La justification des inégalités de revenus

L'enseignement remplit encore une fonction idéologique indirecte, indépendante de son contenu, mais tout à fait essentielle. Parce qu'il sélectionne les enfants et les inscrit dans des formations hiérarchisées, sanctionnées par des diplômes, il est devenu l'un des éléments essentiels de la justification «méritocratique» des inégalités de revenus. C'est le «mérite personnel» qui explique que telles ou telles catégories de citoyens ou de travailleurs jouissent de tel ou tel revenu. Dans l'idéologie dominante, la notion de «mérite personnel» couvre essentiellement deux choses: «responsabilités» inhérentes à une fonction et le niveau de qualification reconnu, donc la scolarisation. Le médecin a fait au moins sept années d'université. Il est donc parfaitement normal qu'il jouisse d'un niveau de vie nettement plus élevé que l'ouvrier qui a "préféré" quitter l'école à 16 ans.

L'école de l'élite

Condorcet prétendait offrir l'enseignement "à tous les individus de l'espèce humaine". Mais à peine l'ancienne domination de classe fut-elle balayée, que le discours glissa progressivement de l'enseignement pour tous à l'enseignement pour une élite. Quand il présente, en 1950, un rapport sur le projet de loi relatif à l'enseignement moyen, A. Duquesne ne parle déjà plus du peuple:¹⁵

« Tout le monde est prêt à reconnaître la gravité et l'étendue des questions auxquelles l'instruction secondaire donne naissance. Personne n'ignore, en effet, 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, plus tard, 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. »

Nos propres enfants d'abord

Dès qu'elle s'est vue contrainte, par le développement de son propre système économique et social, d'élargir les rangs de cette élite, la bourgeoisie s'est toujours arrangée pour que ses propres enfants en fassent partie les premiers. C'est notamment à cette fin qu'elle s'est battue pour conserver des écoles privées et/ou catholiques, où ses fils et ses filles ont pu grandir et être éduqués à l'écart de la contagion et de la concurrence des enfants du peuple. Ces derniers ont été et sont toujours évincés de ces écoles de riches par des barrières financières, culturelles et pédagogiques.

Ce maintien d'écoles élitistes coûte cher (pensons au débat sur le subventionnement de l'enseignement catholique) et favorise en retour l'éclosion d'écoles-ghetto. Il freine aussi le développement de l'enseignement public, donc de l'enseignement du peuple. Dans le discours officiel, la revendication du droit à l'élitisme se traduit par des formules comme le «respect des spécificités» ou le «refus du nivellement». S'exprimant en 1977, devant des syndicalistes de la FIC, à propos des rénovations dans l'enseignement, Léo Tindemans (CVP) dit:¹⁶ "Il est à craindre que l'harmonisation des méthodes pédagogiques et des systèmes d'enseignement n'atteigne les particularités culturelles nationales et ne conduise à une doctrine officielle, uniforme et contraignante".

L'école catholique: une école de classe

Sous ce même titre¹⁷ (suivi d'un point d'interrogation toutefois) Gérard Deprez, l'actuel président du PSC, publiait en 1973 une étude consacrée à l'origine sociale des enfants qui fréquentent l'enseignement confessionnel catholique. Le principal résultat de cette étude est reproduit dans le tableau ci-dessous (l'enquête a été faite en 1968, auprès de 304 pères de famille de Wallonie et ne porte que sur les garçons. Comme le note G. Deprez, "Il est vraisemblable qu'un échantillon incorporant Bruxelles d'une part et la population féminine d'autre part confirmerait davantage encore la tendance des résultats présentés"¹⁸)

Pourcentage de choix d'une école catholique ou d'une école officielle en fonction du statut professionnel du père¹⁹

Statut professionnel du père	Type idéologique de l'établissement	
	Catholique	Officiel
Industriel, cadre supérieur, profession libérale	82,8	17,2
Indépendant, artisan ou agriculteur	61,5	38,5
Employé	56,8	43,2
Ouvrier qualifié	21,7	78,3
Ouvrier spécialisé ou manoeuvre	33,0	67,0

Le constat est net: une forte majorité (82,8% à 61,5%) des enfants de la bourgeoisie fréquentent l'école catholique; inversement, une importante majorité (78,3 à 67%) des enfants d'ouvriers sont scolarisés dans le réseau officiel. Seuls les employés semblent échapper à cette polarisation; mais la définition de cette catégorie est floue et regroupe en fait des catégories sociales très disparates. Ces résultats s'expliquent-ils uniquement par le niveau différent d'intégration religieuse des différentes classes sociales? Pour répondre à cette question, G. Deprez a classé les parents en trois catégories, selon leurs convictions et leurs pratiques religieuses.

Pourcentage de choix d'un établissement catholique ou officiel d'après le degré d'intégration religieuse et le statut professionnel du père²⁰

Degré d'intégration religieuse	Statut professionnel du père	Type idéologique de l'établissement	
		Catholique	Officiel
Forte	Cadre, prof. libérale	87,5	12,5
	Indépendant, employé	75	25
	Ouvrier	(66,6)	(33,4)
Moyenne	Cadre, prof. libérale	91,7	8,3
	Indépendant, employé	68,7	31,3
	Ouvrier	40	60
Nulle	Cadre, prof. libérale	(60)	(40)
	Indépendant, employé	34,4	65,6
	Ouvrier	19,7	80,3

Les chiffres entre parenthèses correspondent à des nombres de cas trop restreints pour être statistiquement significatifs

On constate que le même clivage apparaît dans les trois catégories. Dans la catégorie "intégration religieuse moyenne", on voit même le pourcentage d'enfants d'industriels, cadres et professions libérales dans l'enseignement catholique monter à 91,7%. Alors que dans ce même groupe, les enfants d'ouvriers continuent de fréquenter l'école officielle à raison de 60%. On constate aussi qu'un cadre ou un titulaire de profession libérale non pratiquant envoie son fils dans une école catholique presque aussi souvent qu'un ouvrier fortement pratiquant (60% contre 66,6%).

Ce phénomène n'est pas propre à la Wallonie. Une enquête similaire, réalisée à Malines²¹ en 1974 (donc plus récente que celle de G. Deprez), a donné des résultats allant dans le même sens: un enfant d'origine sociale "élevée" aurait 74% de chances d'aboutir dans l'enseignement catholique, contre 46% de chances seulement pour un enfant d'origine sociale dite "faible". Rappelons que ces chiffres proviennent d'une ville flamande, où l'intégration religieuse des classes populaires est sensiblement plus élevée qu'en Wallonie.

On ne peut certes pas simplifier et parler de l'enseignement libre et de l'enseignement officiel en termes d'école "de riches" et d'école "de pauvres". Les chiffres montrent, et tout le monde sait, que les clivages sociaux traversent les deux réseaux d'enseignement. Mais nous savons également qu'il y a des sections (voire des écoles) "pour riches" et d'autres pour les enfants du peuple. Il se fait que les premières se trouvent statistiquement plutôt dans l'enseignement catholique et les secondes dans le réseau officiel.

Spécificité catholique ou bourgeoise ?

Ceci résulte évidemment, d'une part, des types d'options qu'offre préférentiellement chacun des deux réseaux, et d'autre part, de traditions sociales solidement ancrées. En conservant plus longtemps les humanités classiques, un enseignement mieux adapté aux enfants de culture bourgeoise qu'à ceux d'origine populaire, le réseau catholique a continué d'attirer prioritairement à lui les enfants des classes dirigeantes. Mais dans un pays où existe la fameuse "liberté de choix" des parents, cette polarisation semble également indiquer que les valeurs mises en avant par l'école catholique correspondent plutôt aux attentes formulées pour ses enfants par la classe bourgeoise, qu'à celles des familles populaires. Comme le dit Gérard Deprez lui-même: "C'est la perception de la position de classe, de la sienne propre comme celle des autres, et l'appréhension d'un certain type de rapport que l'école catholique entretient avec la totalité de la structure sociale, qui permettent d'expliquer que chaque catégorie professionnelle développe une propension propre à l'égard de l'école catholique"²².

Dans son document sur la Spécificité de l'Enseignement Catholique²³, le Conseil Général de l'Enseignement Catholique a clairement indiqué quelles étaient ces valeurs:

"la dignité humaine, le sens des responsabilités, le sens critique, le jugement et le raisonnement, le sens de la solidarité, l'esprit de coopération et le sens de la communauté" (...) "La formation spécifique proposée par l'école catholique doit répondre à l'attente des parents qui apprécient la valeur d'une formation ouverte à la vie et éclairée par l'Évangile".

Telle est aujourd'hui, selon le Evêques, "la principale raison d'être de l'enseignement catholique". Pour sa part, J. Billiet²⁴, a interrogé des parents de différents milieux sociaux pour connaître leurs attentes par rapport à l'école. Alors que les parents de milieux bourgeois citaient des valeurs comme "le bon goût" (18%), "l'ordre" et le "travail systématique"(44%), les parents de milieux populaires marquaient une nette préférence pour "apprendre un bon métier" (63%). Voilà bien une "valeur" qu'on ne retrouve guère dans le document du Conseil Général de l'Enseignement Catholique. Pour être complets, nous devons ajouter:

1. que l'éducation des enfants de la bourgeoisie n'est pas la seule fonction de l'enseignement catholique (il y a aussi des écoles catholiques destinées clairement aux enfants du peuple et qui ont des fonctions spécifiques)

2. que cette fonction élitiste n'est pas réservée au seul enseignement catholique: de plus en plus d'athénées et Lycées d'Etat (ou de la Communauté, ou de la ville de Bruxelles) prennent le relais.

Il n'est même pas certain que la fonction élitiste soit encore l'aspect principal de l'école catholique. Il est probable que celle-ci joue plutôt, aujourd'hui, le rôle de fer de lance pour l'école "autonome" de demain.

Socialisation des jeunes générations

En face de l'élite, le peuple. Le travailleur n'est pas seulement producteur, il est aussi consommateur et citoyen. Il ne doit pas seulement pouvoir être incorporé dans le processus de production. Encore faut-il qu'il sache vivre à peu près "normalement" dans la société... ne fut-ce que pour assurer une stabilité suffisante dans la disponibilité de sa force de travail. Bref, l'ouvrier doit être "socialisé"? Jusqu'au XIX^{ème} siècle, cette tâche incombait essentiellement à la famille traditionnelle. Mais avec l'apparition et la généralisation de la grande production industrielle, avec l'urbanisation qui en découle, cette famille traditionnelle éclate et fait place au seul noyau parents-enfants. Celui-ci est bientôt mis à mal, à son tour, par le travail des femmes. Dans ces conditions, l'instruction publique devient de plus en plus nécessaire, ne fut-ce que pour le bon fonctionnement de la société elle-même. Le député libéral Funk, exprimait cette idée en 1870, à la Chambre, en prenant la défense d'un projet de loi sur l'instruction obligatoire.²⁵

« L'homme n'est rien sans instruction. Certes, il n'est pas indispensable que chaque individu soit un savant; mais il est nécessaire que tout homme vivant en société sache communiquer sa pensée par l'écriture comme par la parole, de même qu'il doit pouvoir s'assimiler celle des autres par la lecture. (...) L'homme sans instruction se rapproche de la brute et devient par conséquent un danger pour l'ordre public. »

Signalons au passage qu'en retour, la prise en charge par l'école de la socialisation de l'enfant, libère la famille de cette tâche et répond donc à un besoin économique: permettre le travail des femmes. On voit bien, aujourd'hui, quand les enseignants sont en grève, combien est importante cette fonction "annexe" de l'école: garder les enfants. En particulier dans l'enseignement fondamental.

Une question d'ordre social

Autant que les impératifs économiques, c'est ce souci de ne pas laisser les enfants, désœuvrés, traîner en rue, qui a justifié les premiers efforts en matière d'enseignement. S'adressant au Parlement en 1841, Léopold 1^{er} plaida la cause de l'instruction moyenne et primaire, en réclamant la priorité pour cette dernière: "c'est une question d'ordre social".²⁶

Le Roi s'inquiétait prématurément. Pendant cinquante ans on trouva une solution moins coûteuse : on envoya les enfants se «socialiser» à la mine et à la fabrique. L'instruction obligatoire pouvait attendre. Quand, enfin, on eut interdit le travail des enfants et que le désœuvrement réapparut, le démocrate-chrétien Daens se découvrit soudain une passion pour l'école."²⁷

"Ga eens rond in de volkswyken van al onze steden, groote en kleine en zelfs in de dorpen, en zie al die honderden kinderen die, in plaats van de school op te passen, longs de straten leuren en dweilen en die rampzalig het zaad zyn der toekomstige dieven en bandieten".

Que l'on n'aille surtout pas s'imaginer que ces idées-là n'étaient en vogue qu'au XIX^{ème} siècle. En 1935, un arrêté royal prévoyait la prolongation de la scolarité obligatoire pour une durée limitée et dans

les seules régions industrielles particulièrement frappées par le chômage. Les auteurs de la loi expliquaient : "Door de gedwongen yerkloosheid worden ze ontmoedigd (en) verliezen ommigen onder hen den lust tôt een geregelden arbeid". Comme le note très justement Matéo Alaluf²⁸, "l'examen détaillé de l'évolution des écoles techniques et professionnelles montre combien, en période de crise économique, on recherche des solutions dans le domaine de l'enseignement dans la mesure même où aucune solution ne semble praticable dans celui de l'emploi". Nous en avons d'ailleurs un exemple très récent, avec la loi de 1983 sur la prolongation de la scolarité obligatoire. Cette loi a vu le jour au moment où le taux de chômage des jeunes culminait aux alentours de 30%. On peut lire dans l'exposé des motifs:²⁹

"Il faut être clair: le désœuvrement et l'oisiveté des adolescents doivent être combattus. Le ministre veut dans cette lutte, employer les moyens dont il a la charge: l'école. Si grâce à ce projet il pouvait ne plus y avoir de jeunes oisifs en deçà de 18 ans, il en sera entièrement satisfait".

Le besoin d'ignorance

Malgré toutes ces très bonnes raisons, l'éducation du peuple est toujours restée limitée dans son contenu et les moyens. S'agissant de la classe ouvrière, la volonté progressiste de la bourgeoisie en matière d'éducation tend toujours à s'effacer devant d'autres considérations. Elle se change même carrément en son contraire. Quelle différence entre le réquisitoire audacieux d'un Condorcet et les colibets qui fusent, en 1859 au Parlement belge, lorsqu'un député libéral ose proposer l'enseignement obligatoire. C'est, lui crie-t-on, «une violation de la liberté du citoyen», «un véritable poison social», «une monstruosité renversant toutes idées de liberté»³⁰

Mais quel intérêt le capitalisme trouve-t-il donc en tenant la classe ouvrière dans l'ignorance ? Tout d'abord, aux yeux des fractions les plus réactionnaires de la bourgeoisie, l'enseignement et le savoir qu'il dispense recèlent en soi des dangers pour l'ordre établi. La scolarisation ne va-t-elle pas faire naître, dans le chef des travailleurs, des «aspirations inconsidérées»? Ch. Woeste, le président du parti catholique, était de ceux qui le pensaient quand, en 1908 il intervint à la Chambre pour tenter de s'opposer encore à l'inéluctable enseignement obligatoire.³¹

"Nous voulons préserver l'intelligence et l'âme de nos enfants de la contagion des mauvaises doctrines; nous avons peur de leur empoisonnement".

La bourgeoisie doit comme le dit B. Charlot, "limiter strictement l'accès de la classe ouvrière à la qualification, car celle-ci donne force à l'ouvrier pour revendiquer sur le salaire et les conditions de travail et nourrit les aspirations sociales et politiques de la classe ouvrière"³².

Avoir assez de main d'oeuvre... et vite

Tant que l'enfant est à l'école, il n'est pas directement disponible sur le marché du travail. C'est cette vérité toute simple qui fut, dans la majorité des pays capitalistes modernes, le frein principal au développement de l'enseignement primaire obligatoire au XIX^{ème} siècle. Le capitalisme en pleine expansion voulait des enfants pour ses fabriques et ses mines. Il n'en fallut pas plus, en Belgique, pour que les portes des écoles leur restent fermées pendant longtemps.

Faut-il d'ailleurs remonter au siècle passé? En mai 1990, le Bureau du plan s'est inquiété de l'évolution de la population active en Belgique. En 2010, les entreprises manqueront de main d'oeuvre. Quelle fut l'une des conclusions de cet organisme? Réduire de deux ans la durée de la scolarité obligatoire!

Les contraintes budgétaires

L'enseignement n'est qu'une des nombreuses tâches que la bourgeoisie confie à son Etat. Une tâche coûteuse qui entre donc en conflit avec d'autres attentes. En période de difficultés budgétaires, ceci

conduit à des choix «pénibles mais nécessaires», comme nous l'explique Jacques Zeegers, chroniqueur de la Libre Belgique, répondant aux enseignants en mai 1990.³³

« Les gagnants ne sont plus ceux qui ont le plus de matières premières, la plus forte puissance militaire, le plus de réserves de changes, le capital le plus important ou le mieux protégé, mais ceux qui disposent des ressources humaines les mieux armées pour relever les défis d'une économie toujours plus complexe et toujours plus globalisée et capables de maîtriser les progrès techniques (...) On ne trouvera pas un seul responsable politique ou économique par contester cette évidence. Mais alors, se demandera-t-on, comment se fait-il que l'enseignement et les enseignants soient aussi mal considérés et que leur rémunération soit de moins en moins en rapport avec leurs responsabilités sociales? La réponse est simple: les caisses sont vides. »

Ces contraintes budgétaires ne sont pas ressenties de la même manière par toutes les fractions de la bourgeoisie. Ceci peut conduire à des différences d'appréciation considérables, comme nous l'explique Friedrich Engels, à propos du service militaire et de l'obligation scolaire instaurés en Prusse, dès le début du XIXème siècle.³⁴

« C'est surtout la petite bourgeoisie qui se plaignait du coût élevé de ces deux institutions et de l'aggravation fiscale consécutive. La bourgeoisie progressive calculait que ces dépenses — certes fâcheuses, mais inévitables pour devenir une «grande puissance» — seraient largement compensées par des profits accrus. »

Avec la généralisation de l'enseignement secondaire, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, les dépenses d'enseignement sont devenues une charge de plus en plus lourde pour l'Etat bourgeois. Cette contrainte budgétaire marque tout le débat actuel sur l'enseignement en Belgique.

Pas trop d'Etat, s.v.p.

Enfin, dernier frein aux progrès de la scolarisation des masses: la volonté constante de la bourgeoisie d'éviter l'excès d'intervention de l'Etat. C'est avec cet argument qu'un De Brouckère s'opposait, en 1859, à l'instruction obligatoire.³⁵

« En effet, si vous obligez le père de famille à envoyer dès le matin son enfant à l'école, vous ne pouvez pas l'obliger à l'y envoyer à jeun: vous devez tout au moins lui assurer un morceau de pain; avant qu'on puisse exercer l'intelligence, il faut commencer par nourrir le corps. Or, ce serait là du socialisme, du communisme, dont je ne veux à aucun point de vue. »

Aujourd'hui encore, dès qu'ils en voient l'opportunité, les patrons plaident en faveur d'une privatisation de l'enseignement. "Une restructuration de l'école passe par un système médian entre le privé et le public" pense l'administrateur-délégué de Hewlett-Packard-Belgique³⁶.

L'enseignement, pourvoyeur de main d'oeuvre

Aujourd'hui, la première tâche assignée à l'école est assurément du domaine économique: reproduire, génération après génération, la main d'oeuvre diversifiée, hiérarchisée et spécialisée dont l'économie capitaliste a besoin. Une main d'oeuvre en quantité suffisante et adaptée à l'évolution des technologies et des méthodes de production.

Une main d'oeuvre qualifiée et assez nombreuse

A partir du début du XIXème siècle, l'industrialisation et le développement des grandes entreprises capitalistes nécessitent une augmentation considérable du nombre de travailleurs qualifiés: clercs, employés de bureau. On assiste en même temps à un développement numérique d'une petite bourgeoisie confrontée à des tâches administratives de plus en plus complexes. Il résulte de tout ceci

un besoin d'instruction qui dépasse celui de l'élite bourgeoise. C'est ce besoin qu'exprime ici Charles Rogier.³⁷

« Je crois que c'est un grand bien que de donner un enseignement suffisant à un grand nombre de jeunes gens appartenant à des familles honnêtes et modestes qui aujourd'hui, ne peuvent pas recevoir un enseignement approprié à leur profession, à leurs besoins, ce qui fait qu'ils vont parfois ailleurs chercher un enseignement qui ne fait d'eux parfois que des citoyens inutiles ou dangereux. Les écoles moyennes sont destinées à faire de ces enfants d'honnêtes bourgeois, d'honnêtes artisans, de cultivateurs habiles, satisfaits de leur situation. »

Mais le développement des forces productives, la complexité croissante des processus de production, va élever constamment, non seulement le niveau de qualification requis pour les fonctions dirigeantes, mais également, de plus en plus, celui des emplois d'ouvriers et d'employés. Quand on ne pourra plus accepter qu'un ouvrier ne sache lire ni écrire, on enverra ses enfants à l'école primaire. Quand cette formation-là ne suffira plus, on leur ouvrira les portes de l'enseignement secondaire.

Des diplômés pour organiser le marché du travail

Il ne s'agit pas seulement de former la main d'œuvre, encore faut-il que l'entreprise y ait facilement accès. Ici encore, l'école a un rôle important à jouer. En tant qu'elle décerne des diplômes et des certificats de qualification uniformes et universellement reconnus, l'école, permet aux patrons d'opérer une première sélection dans ce que lui offre le marché du travail.

Dans la société capitaliste, le diplôme ne donne pas, à son porteur, le droit d'accéder à un emploi. Il donne seulement aux employeurs, le moyen d'opérer une sélection. Ou plutôt, une première sélection, comme l'indique la Fondation Industrie-Université

« Dans les entreprises privées, le diplôme n'opère au plus qu'une présélection; le choix définitif se base sur d'autres critères ou la réussite d'épreuves définies par l'entreprise. »³⁸

Une main d'œuvre diversifiée et hiérarchisée

Une main d'œuvre adaptée aux besoins de l'économie capitaliste, cela veut dire: une main d'œuvre diversifiée et hiérarchisée. Si certains devront pouvoir développer toute l'étendue de talents qu'ils ont reçus de la nature, d'autres devront être coulés dans des moules différents. Urbain Devoldere, président de Philips Belgium (et aujourd'hui administrateur de la FEB), le dit on ne peut plus clairement:³⁹

« Je ne comprends pas que tant de produits inappropriés sortent de nos écoles. La productivité de l'enseignement est au-dessous de tout. Il faut motiver les enseignants de manière à ce qu'ils prennent conscience de la nécessité d'orienter leurs élèves vers des débouchés porteurs. (...) Il faudrait revoir l'attitude qui consiste à donner aux jeunes la liberté de choisir leur future branche d'activité. C'est une aberration. Cette liberté risque de les enfermer à l'âge de travailler. »

La liberté de choisir... c'est une aberration. Voilà encore un mythe de la liberté capitaliste qui s'écroule. Au nom de la liberté patronale de trouver la main d'œuvre adéquate sur le marché du travail, on réclame la fin de la liberté pour le jeune de choisir son orientation d'étude. L'école a donc pour tâche, non seulement d'enseigner, mais de diversifier, de sélectionner, d'orienter comme on dit. Loin d'attendre du système éducatif qu'il donne des «chances égales à tous», le patronat lui demande au contraire d'assurer des qualifications hiérarchisées, correspondant aux fonctions hiérarchisées dans la production.

Le besoin de sélection

Certes, se dit la bourgeoisie, nous avons besoin de main d'oeuvre qualifiée et assez nombreuse pour qu'elle soit " bon marché, mais il ne faudrait pas aller trop loin. Comment pourrions nous encore justifier la hiérarchie des salaires et des revenus? Anne van Haecht note que lors des débats préparatoires à l'introduction de l'enseignement secondaire rénové, «l'un des problèmes majeurs qui s'était posé lors des discussions (...) tenait dans la crainte de voir se constituer un trop grand réservoir de diplômés universitaires»⁴⁰.

Si la bourgeoisie a, pendant 150 ans, permis et même favorisé l'accès progressif des classes populaires à l'enseignement, primaire d'abord, secondaire et supérieur ensuite, ce n'est pas pour voir tout le monde arriver au même niveau. L'économie capitaliste a, certes, besoin, d'une main d'oeuvre de plus en plus qualifiée, mais elle a aussi besoin que ces qualifications s'inscrivent dans la hiérarchie de son organisation du travail. L'élévation générale du niveau des qualifications ne doit pas empêcher cette stratification des travailleurs et dirigeants en couches hiérarchisées. Et, bien entendu, en matière d'enseignement, la priorité doit aller à ceux qui se trouveront dans les échelons supérieurs de cette hiérarchie] "Un nivellement excessif a pour conséquence de diminuer les chances des enfants les mieux doués issus de milieux défavorisés de progresser dans l'échelle sociale..." disait, il y a peu, Jacques Zeegers, éditorialiste de la Libre Belgique.⁴¹ Ainsi, au nom de la promotion sociale de quelques uns, on érige l'élitisme en principe. Louis Michel présente les choses un peu plus «positivement»:⁴²

« L'organisation de l'obligation scolaire doit être plus rationnelle et prendre mieux en compte les besoins professionnels de notre société (...) Il n'est pas souhaitable pour tous les élèves de suivre un enseignement général linéaire, au-delà d'un certain âge. Certains devraient pouvoir avoir accès plus tôt à une formation professionnelle. »

L'élévation constante et générale du taux de scolarisation ne signifie pas, sous le capitalisme, la suppression des élites scolaires. Simplement, celles-ci se déplacent. Jadis, l'élite c'étaient les diplômés du secondaire. Aujourd'hui ce sont les universitaires. En France, sur 100 élèves entrés dans les lycées en 1880, 85% décrochaient leur baccalauréat. Aujourd'hui, ils sont 75% seulement.⁴³

Qualifications gratuites

Faut-il alors parler de gaspillage? Le temps, l'argent, l'énergie investis dans la formation primaire et secondaire d'enfants qui n'achèveront jamais leurs études — et nous l'avons vu qu'ils sont légion — est-elle donc en pure perte du point de vue des employeurs? Pas du tout! Pendant ces années passées à l'école, l'enfant acquiert de toute manière certaines connaissances et capacités, donc des qualifications, qui feront de lui un travailleur utile pour l'entreprise. D'autant plus utile que, n'ayant pas de diplôme à proposer, son futur employeur n'aura pas à reconnaître comme telles ses qualifications pourtant bien réelles. A partir du moment où tout le monde sait lire et écrire, ce n'est plus une "qualification" au sens où il faut la rétribuer spécialement. Il en sera de même, demain, avec, par exemple, la capacité à se servir d'un traitement de texte. Dans "Le temps du labeur", Matéo Alaluf a mis à nu ce mécanisme, essentiel pour qui veut comprendre le rôle de l'enseignement secondaire professionnel⁴⁴:

"En réalité, le professionnel remplit le rôle d'instance scolaire ultime de relégation pour le général et le technique. On observe de plus (...) la faible proportion de diplômés par rapport au nombre d'inscrits au début du cycle. Cela nous permet d'avancer l'hypothèse suivant laquelle la fréquentation d'une école professionnelle permet aux élèves d'acquérir des savoirs-faire utilisables pour l'industrie, alors que l'absence de certificat rend les demandeurs d'emploi moins exigeants et plus vulnérables sur le marché de l'emploi. Si bien que l'on peut considérer comme rationnel par rapport à son environnement économique, un système d'enseignement professionnel dont la fonction consisterait aussi, en raison du grand nombre d'échecs scolaires, à produire des savoirs-faire non reconnus socialement, parce que non certifiés officiellement. Ces formations produiront alors des travailleurs utilisables à bas salaires".

Un peu plus loin, M. Alaluf cite ces exemples et conclut:

"Il est inutile de détailler encore les exemples classiques des formations "inadéquates", comme celles préparant aux métiers de la coupe-couture, qui pourtant perdurent... Ces formations permettent, en effet, d'utiliser l'habileté manuelle acquise par les élèves dans le cadre d'industries comme celles de l'électronique, sans pour autant reconnaître la qualification des ouvrières. Si bien que l'inadéquation apparente du système d'enseignement, dans la mesure même où elle en vient à se perpétuer, constitue la forme même de son adéquation.

Formation et marché de l'emploi

Un enseignement adapté aux besoins de l'entreprise, c'est un enseignement qui procurera aux jeunes des emplois plus stables, mieux rémunérés et plus nombreux. Cette thèse, nous l'avons rencontrée plus d'une fois, dans le discours patronal comme dans celui des partis politiques. Elle constitue l'un des fleurons de l'idéologie officielle sur l'enseignement, tout particulièrement en période de chômage important.

Des jeunes mieux formés trouvent plus facilement à se faire embaucher dans les entreprises. Aussi, l'une des causes du chômage — certains disent même: la cause principale — serait l'inadéquation entre l'offre et la demande sur le marché de l'emploi, donc l'inadéquation entre la formation scolaire et les besoins des entreprises. La Table Ronde Européenne affirme que "les causes du fort taux de chômage en Europe, ou tout au moins de son accroissement, (...) sont à rechercher dans l'inadéquation et l'archaïsme de ses systèmes de formation"⁴⁵. Dans une brochure intitulée "Pour l'insertion sociale et professionnelle des Jeunes sans emploi - un plan de mesures positives" le MOC part du même pré-supposé pour justifier la défense de l'enseignement à horaire réduit. On retrouve encore cette idée d'une action de l'enseignement sur l'emploi, à la base des thèses du Parti Socialiste:

"Tout le monde s'accorde à reconnaître que les laissés pour compte de notre société sont, dans une écrasante majorité, des personnes qui n'ont pas eu la chance d'avoir un minimum de formation de base. Si l'on trouve des chômeurs dans tous les types de formation, le plus gros pourcentage est composé de gens qui n'ont pas terminé leurs études primaires".⁴⁶

Enfin, ECOLO estime lui aussi que «l'inefficacité pédagogique (...) a de graves conséquences sur (...) l'adaptation au marché de l'emploi»⁴⁷.

De telles affirmations sont devenues de véritables lieux communs. A tel point qu'il semble saugrenu de poser des questions élémentaires comme: est-il vrai qu'il y a inadéquation entre les qualifications fournies par l'école et celles exigées par l'entreprise? Est-il certain qu'une école qui «colle» mieux à ces exigences donnera plus d'emplois et/ou des emplois plus valorisants aux jeunes? Quel est l'effet réel des initiatives visant à améliorer l'adéquation entre la formation des jeunes et les attentes patronales? Eh bien tant pis, posons-les quand même...

Plus de chances que... qui ?

Du point de vue de l'étudiant et de ses parents, il semble parfaitement évident que la relation entre formation et emploi est la suivante: plus j'étudie et j'obtiens de diplômes, plus j'ai de chances de faire une belle carrière. Entre ma formation et mon emploi il existe une relation de cause à effet quasi-immédiate.

En généralisant de façon mécanique ce point de vue individuel à l'ensemble du marché du travail, on conclut facilement que l'inadéquation entre l'offre et la demande d'emploi est une des causes de chômage et qu'une amélioration générale des qualifications (dans le sens de leur adaptation aux exigences des entreprises) donnera à plus de jeunes un emploi stable et valorisant. Or, rien ne permet de dire, a priori, qu'une telle généralisation soit fondée. "Plus je suis qualifié et plus facilement je trouverai un emploi" est une thèse exacte, mais elle n'entraîne pas nécessairement: "Plus tous les jeunes sont qualifiés et plus ils trouveront d'emplois"

Les sciences sociales sont truffées d'exemples montrant que lorsque des individus sont placés en situation de concurrence — et c'est le cas des travailleurs sur le marché de l'emploi — la somme de leurs actions individuelles peut très bien ne pas tendre, globalement, vers l'effet recherché. Marx en a fourni un exemple célèbre en montrant comment la recherche du taux de profit maximum par chaque capitaliste individuel conduit, dans les faits, à une baisse tendancielle du taux de profit à l'échelle macro-économique.

Revenons à notre jeune étudiant. S'il recherche les formations qui correspondent au mieux à la demande d'emploi, il aura de meilleures chances de décrocher un poste, nous dit-on. Soit, mais de meilleurs chances que qui? De meilleures chances qu'un autre jeune, qui aura fait un choix moins judicieux; ou de meilleures chances que s'il avait lui-même fait le mauvais choix, alors que des centaines d'autres faisaient le bon. Et si tout le monde a «de meilleures chances» qu'est-ce que cela change? A l'échelle sociale, ce qui se passe c'est que des milliers de (futurs) travailleurs sont placés en situation de concurrence pour la conquête d'un nombre déterminé de postes de travail. Dans cette lutte, les qualifications adaptées aux besoins patronaux sont assurément une arme essentielle pour l'individu: elles déterminent dans une large mesure qui aura quel emploi. Mais elles ne modifient en rien le nombre et la nature des emplois disponibles!

C'est le marché de l'emploi qui détermine le contenu des formations scolaires et non l'inverse

Cette recherche, par les personnes en formations mais aussi par l'institution scolaire, de qualifications aussi adaptées que possible aux besoins des entreprises a certes un effet à grande échelle. Cependant ce n'est pas au niveau de l'emploi, mais du côté des profits des entreprises qu'il faut le situer. En effet, lorsque beaucoup de jeunes acquièrent précisément des compétences réclamées par le patronat, celui-ci est non seulement assuré de trouver exactement ce qu'il cherche (d'où des économies sur la formation complémentaire qu'il devrait sinon donner à ses frais), mais il peut en outre faire pression sur les salaires, dès lors que l'offre dépasse la demande.

Ainsi, par le jeu des acteurs de l'enseignement (ministres, réseaux, écoles, enseignants, élèves) qui tendent tous à réaliser une parfaite adéquation de leurs formations (celles qu'ils organisent, donnent ou reçoivent) aux demandes du marché de l'emploi, on en arrive à ce que ce n'est pas l'enseignement qui détermine l'emploi, mais au contraire le marché de l'emploi qui détermine les formes et les contenus de l'enseignement.

Tant que les technologies et les méthodes de production n'évoluaient que relativement lentement — à l'échelle d'une ou plusieurs dizaines d'années — cette adaptation optimale de l'enseignement aux besoins de l'industrie et du commerce pouvait attendre d'être sanctionnée par des décrets: par la mise à jour, depuis le sommet, des filières, programmes et méthodes. Mais aujourd'hui les besoins patronaux changent beaucoup plus vite. Les "rigidités administratives" deviennent un obstacle à l'adaptation rapide des formations scolaires aux besoins de la société capitaliste. La bourgeoisie réclame donc un système scolaire plus souple, plus flexible, où des écoles dites "autonomes" et en situation de forte concurrence mutuelle permettent d'accélérer cette adaptation.

Où est la fameuse inadéquation ?

Quand le patronat insiste tant sur l'inadaptation de l'école aux besoins de l'entreprise, il faut donc à tout le moins nuancer ses propos. Globalement, ce qui frappe surtout, c'est au contraire la parfaite adaptation de l'enseignement à ces besoins. "Plusieurs secteurs de l'économie européenne manquent de main d'oeuvre qualifiée... l'offre de qualifications ne correspond pas à la demande" dit la Table Ronde Européenne⁴⁸. C'est possible; la correspondance n'est sans doute pas parfaite. Mais ne faut-il pas d'abord s'étonner de ce qu'un système éducatif qui est en apparence totalement déconnecté de la réalité économique soit malgré tout capable de fournir l'entreprise, ne fut-ce qu'à peu près, la main d'oeuvre qu'elle réclame? Après tout, la Table ronde ne dit-elle pas elle-même: "Education in Europe is fundamentally sound and its academic quality is good"⁴⁹.

Le patronat réclame sans cesse une augmentation générale du niveau... et l'obtient depuis des décennies! «La difficulté principale de l'enseignement général, insiste la Table Ronde, vient de la nécessité dans laquelle il se trouve d'élever son niveau. On estime en effet que ses standards sont insuffisants pour satisfaire les besoins de l'industrie»⁵⁰. En réalité, il y a eu depuis la IIe guerre mondiale, une poussée spectaculaire de l'investissement scolaire et du niveau général de la scolarisation et de la qualité des formations. "Dès lors, fait remarquer Matéo Alaluf, les chiffres montrent non pas une pénurie de main d'œuvre, ni un chômage dû à l'inadéquation de l'offre à la demande d'emploi, à laquelle se réfère si souvent le patronat, mais une situation où les entreprises disposent d'une réserve de main-d'oeuvre à haut niveau d'instruction, parmi laquelle ils peuvent choisir leurs salariés."⁵¹ Et le même auteur conclut:

"En d'autres termes, ne doit-on pas distinguer dans cette double attitude, à savoir le grand intérêt accordé à l'école et en particulier à ses filières techniques et professionnelles, à la formation professionnelle et la non-reconnaissance de ces qualifications sur le plan des conventions qui fixent les revenus, des conduites visant à la/fois à former des travailleurs utiles aux entreprises, mais sans reconnaître formellement ces compétences de manière à contenir les salaires et les revendications sur les contenus et les conditions de travail et à garder une grande souplesse en matière de recrutement et de promotion?"⁵²

Conclusion

«La bourgeoisie ne donne aux ouvriers que la quantité d'instruction qui correspond à ses intérêts» disait déjà Friedrich Engels⁵³. Nous avons vu pourquoi il en est ainsi: la société capitaliste a des attentes contradictoires par rapport à l'école. Des attentes qui poussent, tantôt dans le sens d'un développement et d'une démocratisation de l'enseignement, tantôt dans le sens contraire; tantôt vers une élévation générale du «niveau», tantôt vers la différenciation et la hiérarchisation. Ces contradictions sont multiples et s'interpénètrent mutuellement. Contradiction entre des intérêts économiques (besoin de qualification) et des intérêts politiques (besoin d'ignorance). Contradiction entre les intérêts de différentes fractions de la bourgeoisie (grande bourgeoisie industrielle et petite-bourgeoisie, par exemple). Contradiction entre les intérêts globaux de la société capitaliste et les intérêts privés des familles bourgeoises. Contradiction enfin, entre les intérêts à court terme (le profit maximum et immédiat) et les intérêts à long terme. Nous venons de citer F. Engels. Écoutons-le encore, quand il décrit l'incohérence de la bourgeoisie anglaise dans les questions d'éducation⁵⁴:

« De l'aveu de toutes les autorités, les écoles ne contribuent à peu près en rien à la moralité de la classe laborieuse. La bourgeoisie anglaise est si impitoyable, si stupide et si bornée dans son égoïsme, qu'elle ne se donne pas même la peine d'inculquer aux ouvriers la morale actuelle, que la bourgeoisie s'est pourtant confectionnée dans son propre intérêt et pour sa propre défense! Même cette préoccupation d'elle-même semble donner trop de peine à cette bourgeoisie qui est de plus en plus avachie et veule. Certes, il viendra un moment où elle regrettera — trop tard — sa négligence. Mais elle n'a pas le droit de se plaindre si les travailleurs ignorent cette morale et n'en tiennent pas compte. »

Le moteur de l'histoire

Ces contradictions multiples, internes à la bourgeoisie, sont le moteur du développement du système éducatif dans les pays capitalistes. Chaque fois que l'école a été «en crise», au seuil de profonds bouleversements, c'était que les divers aspects contradictoires s'étaient trouvés modifiés et que la bourgeoisie ne pouvait plus résoudre le conflit d'intérêts sans modifier profondément son système éducatif lui-même.

Ainsi, ces contradictions permettent-elles par exemple de mieux comprendre la lenteur de la démocratisation de l'enseignement, les freins qui s'y opposent. Écoutons à ce sujet Camille Huysmans, s'adressant en 1913 aux représentants du Parti Catholique, alors que ceux-ci s'approprièrent à voter le

projet de loi Poulet, qui allait enfin introduire l'enseignement obligatoire, mais renforçait également l'école catholique.⁵⁵

« Vous avez attendu cinquante années avant d'accepter le principe de l'obligation scolaire. Vous trouviez que l'ouvrier en savait toujours assez: vous vouliez avoir de la main d'oeuvre à bon marché. Pendant un demi-siècle, vous avez, par égoïsme de classe, arrêté la diffusion de l'instruction et, un beau jour, vous avez été submergés. Les conditions nouvelles demandent des ouvriers qualifiés; vous êtes obligés d'accepter l'obligation, mais vous voulez prendre vos précautions. (...) Vous voulez exploiter la classe ouvrière, la diviser, bâtir votre domination sur l'imbécillité des uns et l'impuissance des autres. »

Il ne faut pas se méprendre sur le sens du mot «contradiction». Il ne s'agit pas, en premier lieu, de contradictions dans les positions politiques, dans les idées, mais bien de contradictions réelles, inhérentes à la société capitaliste et aux fonctions de l'enseignement dans cette société. Les divergences doctrinales ne sont que l'expression de ces contradictions. Au sein de l'Etat belge, certains partis ont été, plutôt, les porte-paroles des aspirations et des fractions «modernistes» de la bourgeoisie: le parti libéral au XIXème siècle, le POB puis le PS plus récemment. D'autres, comme les partis catholiques, ont souvent défendu les tendances et les couches les plus rétrogrades de la bourgeoisie.

Ce sont donc bien, en dernière instance, les conditions matérielles du développement du capitalisme qui déterminent comment agissent ces contradictions et qui déterminent en dernière analyse la politique éducative de la bourgeoisie. Nous ne pouvons donc être d'accord avec Anne van Haecht, lorsqu'elle estime que «la démocratisation des études (...) participe à une logique social-démocrate cohérente, née à la fin du XIXe siècle»⁵⁶. D'abord, cette position nous semble idéaliste: la «logique social-démocrate» n'a pas été le moteur de la prétendue démocratisation de l'école, mais uniquement l'expression de l'évolution des conditions matérielles objectives qui ont imposé ce changement. La position de Van Haecht nous semble encore non dialectique, parce qu'il n'y a pas de «logique cohérente». La logique de la bourgeoisie à l'égard de l'enseignement et en particulier de l'éducation des travailleurs est profondément contradictoire.

Notes :

1. Marx K., Travail salarié et Capital (manuscrit annexe); in Marx et Engels, Critique de l'éducation et de l'enseignement, éd Maspero 1976.
2. FEB-Info, 6/87
3. Marx K., op. cit.
4. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique, cité par Van Haecht A., L'enseignement rénové, éd. de l'ULB, 1985.
5. Discours du trône, 12 novembre 1878, cité par De Clerck K., Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs, éd. De Sikkel 1975, p 50
6. Michel L., Libres et forts, projet d'éducation pour réussir le futur, Editions du Centre d'Etudes Paul Hymans, 1985., p 20
7. L'école en vert, propositions de la Commission Enseignement du Mouvement Ecolo, p 55
8. Idem
9. Commission des Communautés Européennes, L'emploi en Europe, p 116
10. Education et compétence en Europe, Etude la Table Ronde Européenne sur l'éducation et la formation en Europe, février 1989, p 24
11. Charte de Quaregnon, p 226
12. Congrès international de l'Enseignement, Ligue de l'Enseignement, Rapports préliminaires, Rapport de Ch. Bertrand, p40., cité par Van Haecht, 1985.
13. Proposition de loi relative au Fonds des Mieux Doués, Chambre des représentants, séance du 20 mars 1920, cité par Van Haecht, 1985.
14. Franssen P., Martens L., l'Argent du CVP, la mort d'un dirigeant de la CSC, éd EPO, p 197

15. Cité par A. Van Haecht 1985, p. 47
16. Assemblée du comité central de la FIC, 19 novembre 1977.
17. Deprez G., L'école catholique est-elle une école de classe?, in La Revue Nouvelle, février 1973, pages 183 à 194.
18. Idem p 184 19 . Idem 20. Idem
21. Billiet J., Secularisering en verzuiling in het onderwijs, Universitaire Pers Leuven 1977, page 110.
22. Deprez G., 1973, p.193,194.
23. Spécificité de l'enseignement catholique, Conseil Général de l'Enseignement Catholique, document approuvé par la Conférence des Evêques, le 17 juillet 1975.
24. Billiet J. 1977, pages 184,185. 25. De Clerck 1975, p 42
26. Idem, p 15 27. Idem, p 81
28. Alaluf, M, le temps du labour, Formation, emploi et qualification en sociologie du travail, PUB, Bruxelles, p.77
29. Chambre des représentants, doc.645 (82-83), n° 12, p27
30. De Clerck 1974, p 32
31. Idem, p 86
32. Charlot B., L'Ecole en mutation, éd. Payot, 1987, p 64
33. La Libre Belgique, 19 mai 1990
34. Engels, Le rôle de la violence dans l'histoire, Oeuvres 21, p 422-423
35. De Clerck 1974, p32
36. Le Soir, 31 août 1990
37. Van Haecht 1985, p47
38. Fondation Industrie-Université, Université 1980, Bruxelles 1970, p 61
39. L'Echo de la Bourse 9 avril 1987 40. Van Haecht 1985, p 186
41. La Libre Belgique, 19 mai 1990
42. Michel L. 1985, p 28
43. Baudelot Ch., Establet R., Le niveau monte, réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, Ed. Seuil, 1989, p 192
44. Alaluf M., Le temps du labour, Formation, emploi et qualification en sociologie du travail, éd de l'ULB, Bruxel-Ies1986, p 94
45. Education et compétence en Europe, p 4
46. Options socialistes en matière d'enseignement, 1985, p 8
47. L'école en vert, p 11
48. Education et compétence en Europe, p 4
49. Idem, p 7
50. Idem, p 20
51. Alaluf M. 1986, p 239
52. idem, p 238
53. Engels F., la situation de la classe laborieuse en Angleterre, Oeuvre T.II, p. 342
54. Idem.
55. De Clerck 1974, p 96
56. Van Haecht 1985, p 42

Troisième partie

Alternative

Programme enseignement du Parti du Travail de Belgique

"Le prolétariat, en la personne de ses organisations révolutionnaires, pose ses principes et son programme revendicatif dans le domaine de l'instruction et de l'éducation, en les considérant comme une partie intégrante de toutes ses revendications, et la lutte pour elles, comme une partie et une arme de la lutte politique contre la bourgeoisie" (B. Grouzdev, Marx et Engels sur l'éducation)

Quelle alternative proposer à cette école à trois vitesses que nous prépare la bourgeoisie? Quels objectifs de lutte la classe ouvrière et l'ensemble du monde du travail doivent-ils mettre en avant en matière d'enseignement? Quel doit être le combat des enseignants progressistes et communistes? Le texte ci-dessous n'est pas définitif. Il s'agit — au même titre que les analyses qui précèdent — d'un document encore en discussion au sein du Parti du Travail de Belgique. Ceci n'est pas une formule de style destinée à excuser les imperfections ou à fuir nos responsabilités, mais au contraire un appel à la réaction critique et aux suggestions. En premier lieu, de la part de tous ceux qui veulent aborder les questions d'éducation en partant des intérêts des exploités, qui veulent une école au service du peuple et non, au service du capital.

Un enseignement au service de qui ?

A quoi doit servir l'école? Quelle éducation sera utile à la société et aux personnes qui la composent? Tout programme en matière d'enseignement doit d'abord répondre à cette question. Les réponses les plus fréquentes sont au nombre de trois:

1. Le discours économique: l'école doit assurer la compétitivité de notre pays, en fournissant aux entreprises la main d'oeuvre qualifiée dont elles ont besoin.
2. Le discours politique: l'école doit renforcer la stabilité politique de notre société; ce qui, dans la langue de bois social-démocrate devient: l'école est un "instrument de démocratie".
3. Le discours individualiste: l'école doit permettre à chacun de trouver sa place dans la société moderne, d'y être heureux, notamment en accédant à un emploi valorisant.

Ce sont ces trois objectifs qu'on retrouve, avec des priorités différentes et quelques nuances, à la base des programmes des principales formations politiques belges, du PRL à Ecolo. Tous trois méritent une critique sans détour.

1. Défendre la compétitivité de "notre économie", c'est fendre la capacité technologique des holdings belges et l'environnement qui leur permettra d'exploiter de manière efficace les travailleurs en Belgique et dans le tiers monde. Cela signifie, chez nous: rationalisations et pertes d'emplois, travail de nuit et de week-end, pression constante sur les salaires, austérité budgétaire et fraude fiscale. (Pour l'approfondissement de ces questions, nous renvoyons aux chapitres I, II et III du livre «Le temps travaille pour nous», par Jo Cottenier et Kris Hertogen, paru aux éditions EPO). Dans les pays du Sud, la compétitivité de "notre" économie est synonyme de pillage des matières premières et des forces de travail bon marché, de conditions de vie inhumaines imposées par le FMI et de démantèlement des économies locales.

2. Défendre notre démocratie? Mais de quoi parle-t-on? Quelle démocratie pour les 50 millions de pauvres que compte l'Europe occidentale? Quelle démocratie pour les 30% de jeunes qui sortent de l'école sans diplôme et sans même connaître leur propre histoire? Démocratie ou barbarie quand on assiste au massacre délibéré de 150.000 enfants irakiens, morts de malnutrition et de maladies par

suite de la guerre et de l'embargo? Guerres de conquêtes, massacres et répression dans le sang de toute velléité de révolte: voilà notre démocratie et notre civilisation, vues par les yeux de la majorité des habitants de cette planète.

3. Les deux objectifs précédents constituaient une défense directe, non voilée, de la société capitaliste. Mais le dernier, qui prétend placer l'individu au centre de ses préoccupations, ne s'en distingue que par son hypocrisie: dans une société où le passage de la formation à l'emploi se réalise à travers un marché du travail, qui met en concurrence les demandeurs d'emploi, l'amélioration générale des qualifications de tous les individus ne fait que rendre cette concurrence plus vive encore ; elle n'accroît en aucune manière la quantité d'emplois "valorisants", bien rémunérés, à distribuer. Tout au plus détermine-t-elle qui en seront les bénéficiaires.

Les objectifs d'un enseignement pour le peuple

"Le socialisme ou la barbarie" peut-on encore lire sur certains murs de l'ex-RDA. Quelle école peut hâter la fin de la barbarie capitaliste et impérialiste? Voilà la question que nous, communistes et révolutionnaires, prenons pour point de départ quand il s'agit de définir ce que doit être l'école du peuple. En quoi l'école peut-elle contribuer à combattre l'exploitation et l'oppression des peuples d'Afrique, d'Asie ou d'Amérique latine? Comment peut-elle armer les travailleurs pour mieux résister aux matraquages idéologiques des médias bourgeois? Quelle école pourrait aider les enfants de la classe ouvrière à remplir plus tard cette mission difficile: renverser la dictature du profit et de la propriété privée? De quel enseignement le peuple a-t-il besoin pour pouvoir, un jour, participer réellement aux choix économiques et politiques ?

Quand elle luttait contre la féodalité, la bourgeoisie a eu besoin de développer les savoirs, d'y accéder librement, de les diffuser par l'instruction. Aujourd'hui, cette soif de science doit être celle des travailleurs. Pour libérer leur classe de l'exploitation, les enfants du peuple ont un besoin de connaissances et de savoir-faire tellement vastes et urgents qu'ils laissent loin derrière eux tous les savoirs déformés, partiels et futiles que dictent la recherche du profit capitaliste, la défense de son système inhumain ou la quête individuelle du succès.

En tant qu'elle se bat pour son émancipation politique et économique, la classe ouvrière doit connaître la réalité et les causes de l'exploitation, chez nous et dans le tiers-monde. Il lui faut redécouvrir sa propre histoire, celle de tous les peuples opprimés, celle de leurs combats. Les futurs travailleurs doivent apprendre à "penser avec leur propre tête"; il leur faut cultiver un esprit scientifique et critique, une vision du monde libérée des croyances religieuses et des conditionnements de l'idéologie dominante; apprendre à partir des faits matériels et à voir la réalité sous tous ses aspects, multiples, changeants et contradictoires. Il faut enfin qu'ils comprennent les techniques et maîtrisent les formes d'expression et les ouais de communication modernes.

En tant que communistes nous estimons qu'il faut situer toute tentative de réforme de l'enseignement dans le cadre d'un projet de renversement de la dictature du capital. Sans cela, ces tentatives sont non seulement vouées à l'échec, elles risquent même d'être récupérées au profit des intérêts de la classe dominante.

Ça vaut la peine d'apprendre

Seuls les enfants des classes privilégiées peuvent se reconnaître dans les buts de l'enseignement que leur proposent les partis bourgeois: développer "notre" économie, défendre "notre" civilisation, épanouir "sa" personnalité. Cela ne correspond en rien à l'expérience de la plupart des enfants du peuple. Ceux qui sortent du lot, ceux qui parviennent à gravir quelques échelons dans le statut social, ne sont — et ne peuvent être — que l'exception. Pour la très grande majorité, l'école reste étrangère à leurs besoins et à leurs attentes.

Au contraire, en situant d'emblée l'instruction dans une perspective de transformation révolutionnaire de la société, en montrant aux enfants du peuple que ça vaut la peine d'apprendre, pas seulement comme individu qui développe ses potentialités, mais comme membre d'une classe en lutte, les enseignants progressistes permettent à ces enfants-là de redonner un sens à leur scolarité, de reconstruire un rapport positif au savoir et à l'école. On remplit ainsi la condition première d'une lutte efficace contre l'échec scolaire.

Combattre l'échec et la sélection sociale à l'école, c'est déjà combattre la bourgeoisie

Se battre pour le droit à la réussite scolaire de tous, ce n'est pas seulement armer ces enfants pour des combats futurs, c'est déjà une manière concrète de mener la lutte de classe à leurs côtés. En effet, ce n'est pas sans de bonnes raisons que le capitalisme, malgré ses besoins en main d'oeuvre qualifiée, a toujours freiné une diffusion trop large des sciences. De son point de vue, le partage inégal du savoir est tout à la fois un moyen de dominer le peuple, en le maintenant dans l'ignorance, et un argument pour justifier les inégalités sociales. Toute démocratisation réelle de l'enseignement est un danger pour le pouvoir capitaliste et aiguise par conséquent les contradictions propres à ce système. Elle en accélère donc la fin. La rénovation de l'enseignement secondaire par exemple, bien qu'elle ait été dictée dans une large mesure par la demande croissante des entreprises en main d'oeuvre qualifiée, avait aussi permis de planter quelques coins de démocratisation dans l'école. C'est pourquoi il fallait que les progressistes la défendent; c'est également pourquoi la bourgeoisie s'est acharnée à démanteler le rénové dès qu'elle n'en a plus eu besoin.

Illusoire ?

Une école pareille est-elle possible? Peut-on imaginer que le capitalisme accepte un enseignement qui creuserait sa tombe?

Nous savons que les attentes de notre société par rapport à son système éducatif sont profondément contradictoires et que ces contradictions se reflètent dans l'école elle-même. Pour préserver son pouvoir et sa hiérarchie sociale, la bourgeoisie préférerait maintenir le peuple dans l'ignorance la plus profonde. Mais elle ne peut le faire, car elle a besoin, de plus en plus, de main d'oeuvre hautement qualifiée; elle aimerait garder la science et la culture pour soi, mais il faut que ses travailleurs soient adaptables à l'évolution rapide des technologies et de la société. Ainsi, à travers l'enseignement aussi, le développement continu des forces productives aiguise sans arrêt les contradictions internes du système capitaliste. La tâche des enseignants communistes et progressistes est de jouer sur ces contradictions dans le système scolaire, de peser sûr l'aspect qui leur est favorable. Non pas dans le vain espoir d'influencer l'évolution de la société pour l'humaniser petit à petit: ce n'est pas par l'instruction seule qu'on construira un monde plus juste. Mais bien pour profiter de ces contradictions afin de stimuler tout ce qui, dans l'école capitaliste, permet d'armer les futurs travailleurs pour leur lutte contre l'oppression. Ce faisant, on renforce ces contradictions et on contribue soi-même directement au combat anticapitaliste. Il ne s'agit pas seulement de changer les structures de l'école, mais d'agir de l'intérieur sur le contenu de ce qu'on enseigne. Nous renvoyons ici au dernier article de ce dossier, consacré entièrement aux objectifs de l'enseignement du peuple. Tant que la société n'aura pas changé", c'est-à-dire tant que n'aura pas été renversée la dictature du capital, il n'y aura pas de "consensus national" autour d'une école telle que nous la préconisons. Mais il y aura toujours la possibilité d'agir pour tendre vers ces deux objectifs centraux : 1. enseigner les savoirs vrais, ceux qui permettent de comprendre la réalité de façon scientifique et en partant des intérêts des travailleurs et des peuples opprimés; 2. combattre l'échec scolaire et la sélection sous toutes ses formes. Conçue ainsi, l'école du peuple est à la fois un objectif et un instrument de la lutte de classe.

I. Le droit au savoir

En vue de permettre aux enfants du peuple de participer à la lutte pour la libération économique et politique de leur classe sociale, pour les amener à se battre aux côtés des peuples opprimés et exploités

dans le tiers monde, il faut oeuvrer afin que l'école leur offre une instruction polyvalente, une formation embrassant un champ très vaste de connaissances, techniques et scientifiques, alliant théorie et pratique.

1.1. Formation polyvalente

Aujourd'hui, beaucoup d'enfants sortent de l'école sans aucune formation historique. La plupart ne savent pas grand chose des réalités sociales et économiques de la planète ni même du pays où ils vivent. Nombreux sont ceux qui n'ont aucune culture scientifique et encore moins de compréhension des technologies les plus importantes. Au nom de la formation professionnelle; certains sont spécialisés prématurément dans des techniques ou des savoir-faire particuliers. D'autres, au nom d'une prétendue formation générale, sont saturés de théorie coupée de la pratique et de culture dite gratuite, poussant à l'extrême le rapport bourgeois au savoir.

Pour pouvoir comprendre et transformer le monde, ce dont les enfants de la classe ouvrière ont besoin c'est, au contraire, une formation générale et polytechnique aussi vaste que possible.

Tous devraient avoir des cours d'histoire, de géographie et d'initiation à la vie sociale (droit du travail, syndicats, sécurité sociale, etc.). Nous ne sommes pas naïfs: dans le cadre de la société capitaliste, les programmes de ces cours-là ne donneront pas souvent aux jeunes une conception du monde autre que celle de la bourgeoisie: la vision de l'histoire sera le plus souvent idéaliste; on n'y expliquera pas les mécanismes de l'exploitation des travailleurs; si tant est qu'on parle du tiers monde, ce sera habituellement en termes sentimentalistes, sans dénoncer le rôle fondamental de l'impérialisme. Pourtant, même ces sciences humaines bourgeoises, déformées, partielles et mensongères sont préférables à l'ignorance pure et simple. C'est en outre la tâche des enseignants communistes et progressistes d'aller à contre-courant de l'endoctrinement imposé par les programmes ou par le climat idéologique dominant. D'utiliser la latitude que leur laissent ces programmes afin de permettre eux enfants de mieux saisir les enjeux réels des combats politiques, d'apprendre ce que sont le capitalisme et l'impérialisme, de construire avec eux les fondements d'une solidarité ouvrière et internationale, d'un antiracisme, authentiques. L'enseignement de la langue maternelle, mais également des nombreuses formes d'expression artistique et des moyens de communication modernes sont également de la plus grande importance, car ils offrent aux futurs travailleurs la possibilité de prendre une part active et créatrice dans l'action politique ou sociale.

A côté de cette formation «humaniste», nous préconisons une ample formation scientifique et technique. Celle-ci vise d'abord, par la compréhension des lois de la nature, de leur découverte, de leur signification et de leur application, à leur faire acquérir un esprit scientifique et technique, une vision matérialiste et dialectique de la réalité. Cette formation scientifique et technique doit aussi permettre aux jeunes de maîtriser les enjeux de la société moderne et d'être capables, demain, de décider, non de subir. Dans la même optique, l'enseignement de la religion doit être rayé des programmes scolaires.

Enfin, l'école du peuple devrait laisser une large place à l'éducation physique et aux sports, conditions d'un épanouissement harmonieux du corps et de l'esprit. Cette instruction devrait avoir un caractère général. Nous sommes opposés aux spécialisations précoces et trop poussées. L'instruction obligatoire jusqu'à 18 ans doit surtout ouvrir des horizons variés, apprendre aux jeunes à penser et à agir dans de nombreux domaines. Elle doit être polyvalente et, pour l'essentiel, commune jusqu'à 16 ans. Pour éviter le décrochage, il faudrait mettre en oeuvre des formes de discrimination «positive»: par exemple, les élèves faibles en mathématique devraient avoir plus d'heures de cours dans cette branche. Aujourd'hui, au contraire, au nom d'une prétendue «pédagogie différenciée», on les met dans des sections «maths faibles» avec moins d'heures. Idem pour le français.

Qu'on apprenne aux enfants — à tous les enfants — des rudiments de mécanique, de couture ou de dactylographie, c'est une bonne chose. Mais qu'un jeune de 15 ou 16 ans, qui n'a qu'une maîtrise très approximative de sa langue maternelle, qui ne connaît pas l'histoire de son propre peuple, qui est

étranger à toute culture scientifique, que ce jeune soit amené à passer la moitié de son temps d'école à ne faire que de la mécanique ou seulement de la couture, cela n'a plus rien à voir avec l'instruction du peuple, mais uniquement avec le drill d'une main d'oeuvre qui sera corvéable à merci.

1.2. Formation liée au travail

Nous reprenons à notre compte cet combat de Célestin Freinet: "Le travail sera le grand principe, le moteur et la philosophie de la pédagogie populaire, l'activité d'où découleront toutes les acquisitions"¹. Les savoirs théoriques ne prennent leur sens et ne s'acquièrent réellement qu'à travers l'acte pratique.

Dans la société socialiste, une formation dans et par le travail peut s'intégrer directement à la production matérielle de la société, comme le suggérait déjà Karl Marx:

"Le système de fabrique a fourni le germe de l'éducation de l'avenir qui, pour tous les enfants au-dessus d'un certain âge, combinera le travail productif à l'instruction et à la gymnastique, et ce, non seulement comme moyen d'accroître la production sociale, mais comme seule et unique méthode pour produire des hommes pleinement développés"²

Mais ceci n'est pas possible sous le capitalisme, où la production matérielle est fondée sur l'exploitation. Dans ces conditions, envoyer les élèves travailler à l'usine, cela signifie souvent offrir au patronat une main d'oeuvre gratuite et sans défense; c'est aussi lui permettre d'orienter la formation en fonction de son seul intérêt. Instruire par le travail ne signifie pas non plus, pour nous, la création de mini-entreprises au sein des écoles. Il faut rechercher des pratiques qui correspondent aux objectifs que nous avons énumérés, c'est-à-dire des pratiques sociales qui permettent d'apprendre à analyser et à comprendre l'exploitation qui donnent l'occasion d'en exprimer la condamnation. C'est possible, dès aujourd'hui, dans les limites de l'école bourgeoise. A Bruxelles, des élèves d'une section professionnelle "gros-oeuvre" ont préparé pendant une année leur participation à un camp de travail au Nicaragua sandiniste. Dans de nombreuses écoles, on a vu des enseignants organiser des projets plus ou moins vastes sur des thèmes comme l'exploitation du tiers monde, la lutte contre le racisme, etc.³

1.3. Plus d'école !

Nous rejetons absolument la tendance actuelle, surtout au sein d'une certaine petite bourgeoisie intellectuelle, à demander qu'on écourte le temps que les enfants passent à l'école. Lorsqu'un journaliste du Soir lui demanda s'il ne convenait pas de faire des économies dans le secteur de l'enseignement, Philippe Defeyt, conseiller économique et candidat d'Ecolo, répondit: «Je crois qu'il faut éviter les doubles emplois. Il faut alléger les horaires des enfants et leur permettre de faire autre chose. Dans beaucoup de familles, les jeunes ont une journée de travail bien plus remplie que celle de leurs parents. Il faut renverser la vapeur"⁴. Faire autre chose? Les enfants de milieux aisés remplaceront cela par des activités stimulantes et créatrices en dehors du contexte scolaire: stages sportifs, clubs, visites, etc. Mais pour les enfants du peuple, cela signifiera: encore moins d'encadrement dans l'étude, encore plus de désœuvrement, des heures en plus dans une garderie où ils seront — dans le meilleurs cas — surveillés par du personnel non qualifié.

Au contraire, nous disons: plus d'école! Mais une école qui soit un lieu de vie. Où on alterne les temps de cours et de production, des moments de détente, de sport, mais aussi des temps d'activités de découverte, de visites, d'exploration ou d'approfondissement. Du personnel qualifié doit être présent dans les écoles pour accueillir et s'occuper des enfants avant et après les cours. Des repas doivent être servis à l'école pour un prix modique et dans des conditions convenables: combien d'enfants de familles démunies ou perturbées par des horaires de travail inhumains, arrivent aujourd'hui en classe sans avoir pris leur petit déjeuner? Combien ne font pas un seul repas complet convenable sur la journée?

Les mêmes principes s'appliquent en ce qui concerne les congés scolaires: au-delà du débat actuel sur les rythmes scolaires, l'essentiel est qu'il convient d'assurer — de préférence dans le cadre de l'école — un encadrement et une animation sportive, culturelle, technique,... pour tous les enfants (donc gratuite) pendant les périodes de vacances.

II. Pour une école démocratique

Le programme général ci-dessus ne peut être mis en oeuvre à l'échelle de la Nation que si tous les enfants, de 5 à 18 ans, suivent le même enseignement obligatoire, public, pluraliste et gratuit et si celui-ci dispose de moyens considérables pour combattre l'échec scolaire.

II.1. L'école unique

Un enseignement démocratique c'est, avant tout, un enseignement unique, le même pour tous. C'est le refus de l'élitisme, de la sélection hiérarchisante que le capitalisme impose depuis toujours à son système éducatif. Il faut abolir la scission de l'enseignement secondaire en professionnel, technique et général. La formation doit, comme nous l'avons déjà dit, être polyvalente et, jusqu'à l'âge de 16 ans, être commune au moins pour toutes les branches essentielles (maths, français, histoire, géographie,...). Dans les deux dernières années on peut envisager des orientations plus spécialisées, mais qui garderont leur caractère polyvalent, continuant de mêler formation pratique et théorique. Dans l'enseignement supérieur, il faut mettre fin au cloisonnement universitaire/non-universitaire.

II.2. Un seul réseau, public, pluraliste et obligatoire

L'école du peuple est incompatible avec la division de l'enseignement en réseaux concurrents.

D'abord parce que les sentiments démocratiques les plus élémentaires doivent nous faire refuser de voir plus de la moitié des enfants de ce pays continuer de fréquenter des écoles dites libres, où un pouvoir privé — habituellement clérical et souvent réactionnaire — procure une instruction dont le contenu, la forme et l'organisation échappent largement à tout contrôle public. La concurrence entre les réseaux et entre les établissements pousse sans cesse les écoles à rivaliser dans la recherche d'une "compétitivité" à sens unique: élitisme et/ou adaptation de l'enseignement aux seuls besoins du marché de l'emploi, donc du capital. C'est cette concurrence qui a conduit à réintroduire un peu partout les sessions d'examens et les cotations chiffrées. C'est elle encore, qui divise les enseignants et les empêche de se battre résolument pour une école démocratique; qui les contraint à perdre du temps dans des fancy-fair et autres journées portes-ouvertes, là où on ne trouve pas une heure à consacrer à un minimum de coordination pédagogique avec ses collègues. Et la liberté de choix des parents, direz-vous? En fait cette liberté n'a jamais existé que pour les bourgeois. Quand ils disent «liberté de choix», ils réclament seulement le droit d'avoir des écoles élitistes pour leurs enfants, aussi séparées que possible des écoles au rabais et des écoles-ghettos destinées au peuple.

Seul un réseau d'enseignement public, unique — ce qui veut dire «centralisation» et non pas «autonomie des écoles» —, un réseau obligatoire pour tous et entièrement gratuit, peut garantir que tous les enfants jouissent au moins de conditions d'enseignement identiques (ce qui ne veut pas encore dire: de chances égales) et offrira ainsi une base sur laquelle pourra se mener la lutte contre l'échec et la sélection.

II.3. Une école de la réussite

En 1972, alors que la R.D.A. était pourtant déjà gravement rongée par le cancer du révisionnisme, les autorités de ce pays, constatant un taux d'échec de 3% dans l'enseignement primaire, s'en émurent et planifièrent aussitôt un abaissement de l'échec à 1 % dans les années suivantes... ce qui fut réalisé!⁵

Faire réussir les enfants du peuple à l'école, c'est possible. Il s'agit d'en avoir la volonté et d'y investir les moyens matériels et pédagogiques. Nous avons déjà cité les principaux, et notamment l'importance de reconstruire, avec ces enfants, un rapport positif aux savoirs et à l'école. Mais il s'agit aussi de supprimer ou de neutraliser tant que faire se peut l'influence des inégalités matérielles. Par exemple, les conditions du travail à domicile: devoirs et travaux devraient, le plus possible et certainement en primaire, être faits à l'école. Dans la même optique, nous préconisons une allocation de moyens (encadrement et subsides de fonctionnement) différenciée selon l'origine sociale des enfants de chaque école. C'est là une mesure susceptible de combattre la formation d'écoles-ghettos d'une part et d'écoles d'élite d'autre part.

II.4. Une organisation démocratique

Pour terminer ce survol de nos objectifs généraux en matière d'enseignement, un mot sur l'organisation de l'école. Celle-ci doit être démocratique, tant à l'égard des enseignants, qu'à l'égard des parents et des élèves. Pour les enseignants, démocratie signifie d'abord qu'ils doivent tous jouir d'un même statut de droit public (ou tant que faire se peut semblable, tant que subsiste un réseau "libre") leur assurant la stabilité d'emploi et les protégeant contre toute forme d'arbitraire. Nous ne croyons pas ceux qui prétendent, et ils sont de plus en plus nombreux, que le statut actuel serait un obstacle à la motivation des enseignants. Si l'école est sclérosée, ce n'est pas parce que les maîtres sont trop bien "protégés", mais parce qu'ils manquent de temps, de moyens et de formation continuée pour faire un enseignement répondant aux véritables besoins des enfants du peuple.

Deuxièmement, la démocratie à l'école doit être la possibilité de pratiquer librement un enseignement au service du peuple, tel que nous l'avons défini. Dans ce combat-là, comme dans bien d'autres, la force et l'indépendance des organisations syndicales par rapport aux directions et P.O., joue un rôle crucial. Il faut renforcer les pouvoirs de contrôle et le droit à l'information des délégations syndicales. Mais la démocratie est aussi encore à construire à l'intérieur même des organisations syndicales, en commençant par l'élection directe des délégués. Les élèves doivent avoir le droit de s'organiser librement au sein de l'école. Celle-ci doit leur fournir le temps et l'espace nécessaire à cette fin. Les élèves doivent également être libres de pratiquer dans l'école toute activité culturelle ou politique, à l'exclusion de la propagande fasciste et raciste.

Quant aux parents, leur premier droit à conquérir est celui à l'information. L'école a le devoir d'explicitier à leur intention ses choix, ses pratiques pédagogiques, ses critères d'évaluation, etc. Les parents doivent avoir l'occasion de s'exprimer sur ces questions et de dialoguer avec l'autorité scolaire dans un contexte organisé. Nous sommes par contre opposés à la prétendue "participation" des enseignants, parents et élèves à la gestion des écoles. L'expérience de la Flandre montre les graves dangers que recèle cette participation (voir l'article: «La Réforme de l'enseignement officiel en Flandre»)

III. Nos objectifs de lutte immédiats

III.1. Augmenter les moyens de l'enseignement fondamental

Augmentation de 10% du capital-périodes et des budgets de fonctionnement dans le maternel et le primaire.

L'échec scolaire commence dans l'enseignement fondamental, c'est bien connu. Ceux qui échouent dans le secondaire, ceux qui sont envoyés dans l'enseignement professionnel sont, le plus souvent, ceux qui ont déjà connu des échecs en primaire.

La rénovation de l'enseignement secondaire s'est faite sans une rénovation parallèle de l'enseignement fondamental: c'est une des causes reconnues du succès mitigé de cette rénovation dans la lutte contre l'échec scolaire. L'enseignement fondamental est celui où le manque d'encadrement se fait le plus

durement sentir. C'est vrai en particulier pour permettre d'assurer des "garderies" (matin, midi et soir) qui soient plus que de simples surveillances et pour créer dans chaque établissement une "école de devoirs".

III.2. Secondaire: "Il faut gommer Val Duchesse"

Retour à 100% du NGPP et aux anciennes plages horaires.

Ce fut assurément le slogan le plus entendu, à Bruxelles, en octobre 1990: "il faut gommer Val Duchesse". A cause de la réduction constante du nombre d'heures organisables dans l'enseignement secondaire, il n'est plus possible de faire du rénové. Au début de chaque année, les écoles sont placées devant des choix douloureux: quelles classes dédoubler, quels cours sacrifier...? C'est pourquoi il faut annuler d'urgence la plus nuisible des mesures d'austérité du plan «Val Duchesse»: le coefficient réducteur sur le nombre global de périodes-professeurs (NGPP). Plus profondément, c'est le principe même du NGPP que nous contestons: ce système vise à figer les normes d'encadrement et à faire assumer par les écoles et les enseignants eux-mêmes les choix en matière d'austérité (eh oui, c'était déjà l'«autonomie» !). Nous sommes favorables au retour à des critères objectifs pour l'ouverture ou la fermeture d'options et pour le dédoublement de classes. Avant «Val Duchesse», les enseignants du secondaire avaient déjà subi une augmentation d'une heure de leurs prestations (sans augmentation de traitement). Déplus, les professeurs de langue maternelle ont perdu leur heure «de correction». Nous nous battons pour le retour, au moins, aux anciennes plages horaires. Ces revendications valent aussi pour l'enseignement supérieur non-universitaire.

III.3. Priorité aux écoles en milieu populaire

Pour mettre fin au développement d'écoles-ghettos, il convient de donner des moyens supplémentaires aux établissements qui travaillent en milieu populaire.

Pour Ylief, les Zones d'Education Prioritaires n'ont été qu'un argument électoral. Les moyens financiers n'ont jamais suivi. D'autres, comme Ecolo, parlent de "discriminations positives" en faveur des écoles en milieu populaire. Mais là encore, il s'agit soit de transferts exceptionnels, à l'intérieur du budget existant, soit de vagues projets non chiffrés. 25% de taux d'encadrement et de subsides de fonctionnement en plus pour une école professionnelle de Schaerbeek, est-ce trop? Est-ce seulement assez?

On pourrait par exemple établir un classement des écoles en dix déciles, selon l'origine sociale des élèves. Le dernier décile (les 10% d'écoles travaillant dans les milieux les plus «défavorisés») obtiendrait une augmentation de 25% de son volume d'heures organisables et de ses subsides de fonctionnement. Le décile suivant, 20%. Et ainsi de suite jusqu'au sixième décile qui reçoit 5%. Les cinq premiers déciles (les 50% d'écoles travaillent dans les milieux les plus «aisés») garderaient les subsides de fonctionnement et le taux d'encadrement de base (tels que définis aux points III. 1. et III.2.). Le classement des écoles devrait se faire sur base des déclarations fiscales des parents. Ceci représenterait une augmentation globale d'environ 7% des dépenses et de l'emploi (coût: 18 milliards).

III.4. Tout le monde au barème de licencié

Qui oserait affirmer qu'un instituteur maternel ou primaire preste un travail moins dur qu'un régent ou un licencié? Une semaine entière, dans des classes de 20 à 30 gosses, cela mérite plus que le salaire de misère actuel. Nous désirons amener tous les enseignants au même barème: celui des licenciés. Parallèlement, il faudrait parvenir à des formations initiales équivalentes. Par ailleurs, il faut poursuivre le mouvement de rattrapage des pertes de pouvoir d'achat subies durant les années 80.

III.5. Formation continuée: 10% du temps de travail.

Une partie du temps de travail de chaque enseignant doit être consacrée à de la formation continuée. Nous proposons de donner à chacun un "capital" équivalent à 10% de son temps de travail.

Ce temps sera utilisé en partie pour des formations occasionnelles — au cours de l'année scolaire ou pendant les congés — et en partie pour une ou deux "années sabbatiques" durant la carrière.

III.6. L'enseignement doit être réellement gratuit

Garderies gratuites dans le primaire. Gratuité de toutes les activités scolaires et parascolaires ainsi que des fournitures. Suppression des minervals dans l'enseignement supérieur. Transports en commun gratuits pour les élèves et étudiants.

Inscrite dans la loi, la gratuité de l'enseignement existe de moins en moins dans les faits. Une récente enquête⁶ a évalué entre 10.000 et 20.000 FB le coût de la rentrée pour un enfant de primaire. Le coût annuel est estimé à plus de 60.000 FB.

Dans les écoles catholiques surtout, il est tout à fait habituel de réclamer aux parents — au titre de prétendues "notes d'élèves" — de véritables droits d'inscription: jusqu'à plusieurs milliers de francs dans l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement professionnel on oblige souvent les élèves à fournir eux-mêmes ou à payer la "matière première" du cours: bois, tissus, aliments, etc. Ces pratiques doivent être strictement interdites. Tout ce qui relève de l'enseignement doit être gratuit: livres et syllabus, photocopies, matériaux pour les cours de pratique, visites, cinémas, excursions, voyages scolaires, études et garderies...

III.7. Vers un unique réseau d'enseignement public

Les écoles de l'enseignement libre subventionné doivent être mises sous statut public.

Les bâtiments et locaux des établissements de l'enseignement libre subventionné doivent être expropriés (sans indemnisation: ces bâtiments ont souvent été entretenus pendant des dizaines d'années avec l'argent de subsides payés par la collectivité). Ces écoles "libres" doivent être transformées en écoles de la Communauté, en écoles provinciales ou en écoles communales. Tous les enseignants du réseau libre subventionné (confessionnel ou non) doivent être réengagés, dans leur établissement d'origine si possible, sous le statut de la fonction publique. Parallèlement, il faut abolir toutes les discriminations introduites par le pacte scolaire entre les diplômés d'enseignants.

En attendant cette "nationalisation" de l'enseignement libre, celui-ci doit être soumis à une réglementation plus stricte: réviseurs d'entreprise pour les comptes, directives contraignantes en matière de renvoi d'élèves, limitation de la publicité, interdiction de financer le Secrétariat national de l'enseignement catholique (SNEC — une officine du PSC-CVP) avec l'argent des subsides d'Etat, etc. Les enseignants de ce réseau doivent bénéficier d'un statut offrant une protection complète de leur vie privée, la garantie d'une carrière stable, bref un statut "tant que faire se peut" semblable à celui de l'Etat, mais sans préjudice du respect des protections légales inscrites dans le droit privé.

Fusion des réseaux de l'enseignement officiel.

Pour mettre fin à la concurrence entre les différents réseaux de l'enseignement officiel nous proposons de les réunir en un seul réseau d'Etat. Il faudrait cependant attribuer aux pouvoirs locaux (communes pour le primaire ou provinces et Région bruxelloise pour le secondaire) certaines compétences spécifiques: implantation, utilisation des fonds de construction et de rénovation alloués par l'Etat, transport scolaire, etc.

Contre "l'autonomie de gestion"

Contre le "rapprochement" des réseaux

Du PRL à Ecolo, tout le monde réclame plus d'autonomie de gestion pour l'enseignement officiel et surtout pour l'enseignement de la Communauté. Nous l'avons déjà dit: cette autonomie et la concurrence qui s'en suivra seront catastrophiques pour la démocratisation de l'enseignement; loin de produire l'enseignement "diversifié", plus "riche", etc., qu'on nous promet, on assistera à un gigantesque nivellement technocratique au service du patronat, d'où n'émergeront plus que quelques "pics humanistes"... et résolument élitistes. Il n'y a qu'à voir ce qui s'est passé dans l'audio-visuel: là aussi, la décentralisation et la privatisation allaient "diversifier et enrichir". En réalité on nous servit Dallas à toutes les chaînes et dans toutes les langues!

Certes, nous trouvons aussi que notre système éducatif manque de dynamisme. Mais nous pensons à un dynamisme bien particulier: celui que pourrait insuffler un projet d'enseignement réellement au service du peuple par son contenu et vraiment démocratique par sa forme. De même, quand certains nous parlent de "rapprochement entre les réseaux grâce à l'autonomie", nous crions: gare! Dans ce rapprochement-là, l'enseignement officiel a tout à perdre. L'école catholique n'abandonnera pas sa "spécificité": élitisme forcené pour le petit nombre, l'apprentissage de la soumission pour les autres. Par contre l'école publique, qui reste d'extraction plus populaire, pourrait bien y perdre la sienne: celle précisément d'être publique. C'est pourquoi, en Flandre, nous préconisons la suppression de l'ARGO (Conseil autonome de l'enseignement de la Communauté) et des conseils régionaux mis en place à sa suite.

IV. Le financement

Etat des lieux...

Entre 1980 et 1990, les dépenses d'enseignement sont passées de 18,2 à 15 % des dépenses publiques. Soit encore, de 6,6 à 5,1 % du Produit National Brut⁷. Ces chiffres sont assez largement connus. Moins connu, mais combien plus révélateur, est celui-ci: entre 1981 et 1989, les dépenses d'enseignement exprimées en francs constants ont diminué de 10%⁸. Sur la même période, le nombre d'élèves a chuté d'environ 1%⁹. Un dixième de moyens en moins: voilà la réalité chiffrée de la catastrophe qui a pour nom "Val Duchesse". Et encore! Depuis 1980 on a aussi prolongé la scolarité obligatoire. Si la population scolaire globale n'a guère changé, elle s'est par contre fortement accrue là où on a précisément besoin d'un encadrement important: parmi les 14-18 ans en situation de décrochage scolaire. Ces chiffres devraient suffire à faire taire les émules de François Martou qui, statistiques tronquées à l'appui, continuent de soutenir que l'enseignement coûte de plus en plus cher!

Ce désengagement financier de l'Etat dans l'enseignement a été le résultat de sévères mesures d'austérité. Pour l'avenir, le mouvement va se poursuivre, mais cette fois de manière parfaitement programmée. La communautarisation a en effet enfermé l'enseignement dans un véritable corset budgétaire; un corset qui se resserre de plus en plus... Réginald Savage a montré que "la loi de financement organise (planifie) de facto une réduction de plus de 25% en dix ans et en termes relatifs (en % du PNB) des moyens affectés par le Pouvoir Central à l'enseignement, toutes Communautés confondues"¹⁰. Ce même auteur et beaucoup d'autres ont indiqué que même une politique budgétaire parfaitement austère de la part des Communautés ("gel strict de la masse budgétaire pendant dix ans") conduira à terme à un endettement explosif et un effet "boule de neige" comparable à celui de l'Etat central.

Pour la Communauté française, une augmentation annuelle des salaires de 2% hors index, pendant dix ans, impliquerait une diminution d'au moins 20% du personnel à charge de la Communauté (plus de 25.000 emplois à supprimer, à comparer avec les quelque 8.000 supprimés du côté francophone par l'opération Val Duchesse). Bref, parler de catastrophe imminente tient plus de l'euphémisme que de la langue de bois syndicale!

Ce ne sont évidemment pas les quelques milliards du transfert de la redevance radio-télévision qui vont arranger quoi que ce soit (et puis d'ailleurs: vous trouvez que la RTBF dispose de trop de moyens vous?). Quant à la possibilité accordée aux Communautés de lever des centimes additionnels sur l'impôt des personnes physiques, là encore cela permettra, au mieux, de tenir le coup un ou deux ans de plus. On retarde les échéances, mais on ne résout rien. Et puis, quel bel exemple de politique sociale que voilà! D'abord on offre généreusement une réforme fiscale coûteuse, qui profite surtout aux plus gros revenus. Ensuite on autorise les communautés de boucher les trous en allant puiser dans les poches de tous les contribuables! Décidément, le coeur a des retours étranges!

Le coût de notre programme

Voici une estimation assez précise¹¹ du coût du programme de lutte repris ci-dessus au titre III (toutes communautés confondues):

Encadrement + 10% dans le fondamental : 9 milliards

100% du NGPP dans le secondaire : 7 milliards

Anciennes plages horaires dans le secondaire : 6 milliards

Priorité milieux populaires : 18 milliards

Un seul barème : 15 milliards

Formation continuée : 20 milliards

TOTAL : 75 milliards

Nous n'avons pas repris ici les mesures concernant la gratuité de l'enseignement. D'abord parce que la revendication elle-même doit encore être précisée Mais également par manque de données statistiques fiables. A titre d'exemple, signalons que la suppression des minervaux universitaires coûterait environ 2 milliards.

Pour être complet, il faudrait également tenir compte de l'impact budgétaire, positif cette fois, du regroupement de tout l'enseignement au sein d'un unique réseau officiel.

Ceci permettra assurément de réaliser des "économies d'échelle", mais il n'en existe pas d'évaluation à ce jour. (Que les enseignants du réseau libre ne craignent rien: le programme du PTB ne signifie nullement que certains d'entre eux seraient licenciés, car l'ensemble des autres mesures entraîne la création de 50 à 60.000 emplois).

Non à la communautarisation

Il faut donc au moins 75 milliards de plus, là où aujourd'hui, le budget est de 300 milliards environ. Il est donc clair que les conditions de financement de l'enseignement doivent être revues. Une liaison des dotations à l'évolution du PNB ne suffit pas, car elle ne permet, au mieux, qu'une adaptation régulière des traitements à l'évolution de la richesse nationale. Mais le corset amaigrissant de la loi de financement n'est pas seulement trop étroit, il faut aussi refuser le principe même d'enfermer la politique scolaire dans un carcan.

La loi de financement est une garantie de stabilité disent certains. C'est faux! La seule garantie inscrite dans cette loi, c'est celle de l'austérité. Mais si jamais celle-ci ne suffit plus, alors on ne se privera pas de modifier la loi. On nous dit encore que la loi de financement est une protection «contre les Flamands». En 1990 elle s'est surtout avérée être un excellent moyen de diviser le combat des enseignants du Nord et du Sud du pays. Pour toutes ces raisons le PTB continue de s'opposer à l'enseignement communautarisé. Mais il y a une raison plus importante encore: seul l'Etat central a le pouvoir de trouver les moyens nécessaires aux écoles.

Les riches et les entreprises doivent payer !

Qui profite aujourd'hui en premier lieu de l'enseignement? Les entreprises (ils y puisent leur main d'oeuvre qualifiée) et les riches (ils y font de longues études qui leur donnent droit à de hauts salaires). A eux de payer! De toute manière, si on cherche de l'argent, ce n'est que là qu'on en trouvera. Nous avons cité, plus haut, l'évolution dramatique des moyens consacrés à l'enseignement. Voici, à titre de comparaison, l'évolution, dans les mêmes termes et durant les mêmes années, du revenu disponible des sociétés (en gros: bénéfices + amortissements) et des revenus de la fortune.

*Enseignement, profits, fortune*¹²

	% du PNB		Evolution (en francs constants)
	en 1981	en 1989	
Budget de l'enseignement	6,6%	5,1%	- 10%
Revenus des entreprises	6,6%	11,5%	+ 121%
Revenus de la fortune	15,9%	20,8%	+ 46%

En 1990, les entreprises privées ont réalisé plus de 750 milliards de bénéfices, grâce à l'austérité imposée aux travailleurs du privé mais aussi grâce aux cadeaux fiscaux. En 1978, le taux effectif d'imposition du bénéfice des sociétés était encore de 43%. En 1989 il n'était plus que de 23%, alors que le taux théorique était de 41%. Et ça continue de descendre. La différence, ce sont les multiples exemptions d'impôts dont ont joui les entreprises au cours des dix dernières années (et singulièrement, depuis le retour du PS aux "affaires").

Les revenus de la fortune, eux, ont profité des mêmes largesses fiscales: le précompte mobilier a d'abord été rendu libérateur (on a donc "légalisé" la fraude fiscale), puis il a été abaissé de 25 à 10%. Voilà la cause principale de tous nos problèmes budgétaires; voilà pourquoi l'Etat n'a plus d'argent, pourquoi l'enseignement est sans le sou... et pourquoi il y a dans ce pays des gens qui ont les moyens de payer à leurs enfants un enseignement privé à un demi-million par an, comme à l'Ecole Internationale de Bruxelles.

Le PTB se bat pour le programme suivant en matière de finances publiques:

1. Impôt des sociétés: taux effectif à 45%

Retour au taux de base de 45% (39% actuellement). Suppression de toutes les déductions fiscales offertes aux entreprises, c'est-à-dire application d'un taux effectif de 45% sur tous les bénéfices. Cette mesure rapporterait plus de 150 milliards à l'Etat.

2. Revenus de la fortune taxés comme les revenus du travail et lutte contre la fraude fiscale.

Les revenus du capital et ceux du travail doivent être taxés de la même manière. Il faut donc supprimer le caractère libérateur du précompte mobilier. Parallèlement il faut lutter contre la fraude fiscale en levant le secret bancaire; en interdisant les actions, titres, bons... au porteur (dont le propriétaire n'est pas connu); en augmentant les moyens des agents de l'administration fiscale. Ces mesures peuvent rapporter au moins 100 milliards.

3. Accroissement progressif des impôts sur les revenus dépassant 1,5 millions.

La réforme fiscale a fixé le taux marginal le plus élevé à 55%. C'est à la fois une atteinte à la progressivité de l'impôt et une perte de recettes considérable. Nous proposons des taux marginaux s'élevant progressivement, jusqu'à 90% sur la tranche supérieure à 3,5 millions. Ceci doit permettre de rapporter plusieurs dizaines de milliards.

4. Introduction d'un impôt sur la fortune. Etablissement d'un cadastre des fortunes.

5. Diminution de 50 milliards, aux frais des banques, de la charge des intérêts sur la dette de l'Etat.

Notes :

1. Freinet, Pour l'école du peuple, éd Maspero, p.20
2. Marx K., Le Capital, livre L chap. XV, 9.
3. Deux ouvrages conseillés pour aller plus loin: un classique, "Pour l'école du peuple" de Célestin Freinet et un moderne: "Le défi pédagogique; construire une pédagogie populaire", édité par Le Grain aux éditions Vie Ouvrière.
4. Le Soir, 10-11 août 1991
5. Bastin G., Roosen A., L'école malade de l'échec, éd. De Boeck, 1990, p 21.
6. RTBF, Journal télévisé, 18 août, 1991
7. Le Soir 15 juin 1991, citant un rapport des ministres d'enseignement à l'intention de l'OCDE
8. Les portes de l'école. La Revue Nouvelle, p 17; Rapport 1990 de la Banque nationale; calculs propres.
9. Les portes de l'école, Le Revue Nouvelle, p. 15
10. Réginald Savage, La problématique du financement de l'enseignement, in Regards pluriels sur l'enseignement, FOPES 1991.
11. Pour plus de détails sur ces calculs. voir Solidaire n°39,1990.
12. Les portes de l'école, p 17; Rapport 1990 de la Banque nationale; calculs propres.

Quels objectifs pour l'enseignement ?

(Charles Devreux)

"Les objectifs doivent se situer dans la contradiction principale du pays où l'on se trouve, par exemple, avant la deuxième guerre mondiale la contradiction principale fut celle entre la cause du communisme et la démocratie contre le fascisme: l'enseignement doit donner à la jeunesse toutes les possibilités de combattre ce fléau et de construire une résistance: le meilleur exemple fut celui de la jeunesse en Union Soviétique, qui faisait preuve d'une formation orientée, d'une force de combat nécessaire pour battre le nazisme, ce qui a coûté 20 millions de vies à l'URSS. Dans cette même période le débat principal entre les pédagogues européens fut: faut-il éduquer la jeunesse vers l'épanouissement maximal de ses capacités ou l'appeler à servir la cause antifasciste?" Henri Bassis (Groupe Français d'Education Nouvelle)

Lorsque Henri Bassis fut invité par la république du Tchad dans les années 70, afin de réformer la formation des instituteurs, il la plaçait sous le mot d'ordre de l'anti-impérialisme. Le colonialisme français avait fixé le contenu de l'enseignement: enlever ses empreintes et refondre, à partir de l'histoire vue par les yeux des Africains, en polémique avec le point de vue du néo-colonialisme,. Ce fut ainsi qu'il conçut sa tâche.

Actualisation

Aujourd'hui, ce choix des objectif reste le même: former et éduquer la jeunesse dans ce monde caractérisé par la destruction des restes du socialisme, par l'invasion brutale, massive et destructrice des pays qui ne marchent pas dans le pas de l'ordre nouveau, par l'appauvrissement des peuples du Tiers Monde, par une intolérance et une uniformisation qui annoncent de nouveaux régimes. Va-t-on, comme pédagogues, rester immobiles devant ce monde où semblent ressusciter de leurs cendres tant d'anciens régimes sans qu'on s'en inquiète? Parallèlement à ces évolutions politiques, tant de domaines de la culture, de la formation, des médias et les écoles sont imprégnés par le culte de la violence; même les bébés sont placés devant des dessins animés où l'on tue, assassine, terrorise verbalement tous les jours, sans que cela choque trop l'opinion publique. Puis, une fois que ces méchants sont anéantis, il faut s'amuser, c'est le délire du moi que vivent beaucoup de jeunes d'aspiration bourgeoise, qui n'ont que le ciel comme limite.

Le culte de la violence, l'agression verbale et physique, c'est essentiel dans le système capitaliste où il faut maintenir un niveau de vie supérieur grâce au pillage de force du tiers monde. Cela veut dire que cette violence agressive est omniprésente aussi bien dans la formation des jeunes, dans le contenu des cours que dans le comportement envers les jeunes, les jeunes entre eux et envers l'autorité. Le pacifisme béa, prendre distance et fuir les problèmes, ce n'est pas une réponse à ce phénomène qui prépare le terrain à des régimes forts. La polarisation, le clivage entre riches et pauvres, la société duale, s'est parti de nouveau. Le but du capitalisme c'est d'arracher aux peuples même la mémoire du socialisme, seule alternative valable à ce système meurtrier et barbare. Il s'agit maintenant de défendre et de construire autour du marxisme, aussi dans le domaine de la pédagogie. Il s'agit de construire une autorité pour l'analyse marxiste, il s'agit de construire autour et dans le parti, seule force qui sait faire face aux mensonges et à la violence du capitalisme. Car le côté fort du marxisme, c'est qu'il relève la vérité du point de vue des pauvres pour ceux qui désirent la trouver et qui veulent creuser en dessous des montagnes de mensonges. On a beau dire, le socialisme, s'est fini, cela n'a pas donné un mort de moins au Tiers Monde, où, actuellement 30 millions d'Africains sont en train de mourir, assassinés par la cupidité occidentale, cela n'a nullement terminé l'exploitation. Au contraire, sans socialisme fort, le capitalisme va se brutaliser; cela n'a pas amené la paix, au contraire, tous les démons sont sortis de la boîte à Pandore que le communisme en déclin n'a pas pu garder fermée.

Pour les pédagogues soucieux de vouloir éduquer des jeunes autour de valeurs authentiques, il faudra abandonner les vieux vêtements et se dire que le culte du moi, l'épanouissement de la personne comme valeur absolue sont des aberrations monumentales dans un monde où des millions de gens crèvent afin que quelques privilégiés puissent cultiver leur personne. C'est ainsi que l'on forme des jeunes qui

savent parfaitement se présenter, parler un langage façonné, qui connaissent la peinture moderne et classique pour bien décorer leurs maisons, qui s'exercent pour avoir du style esthétique dans leur vie et qui restent indifférents devant la manipulation des médias et le sort affreux de tant de peuples, pour le bien-être d'un seul système qui se veut supérieur et éternel. Ce faisant, cette éducation prouve qu'elle ne dispose d'aucune civilisation intérieure, ce n'est qu'une coquille vide et avide. Cet frappant d'entendre cette jeunesse bien formée se moquer des Africains qui meurent de faim, des immigrants, des chômeurs: ces blagues sont des exercices idéologiques de préparation au pouvoir.

On demande: débat de contenu

En pédagogie, ce qui manque ce sont des débats, des opinions différentes.

Les événements en Chine en 89, à la Place Tien Anmen, n'ont pas suscité de débats parmi les pédagogues, pourtant, c'est un débat d'une importance brûlante. Quelle est la place de l'intellectuel dans un pays du Tiers Monde? Qui servir ? Quels sont les objectifs de l'enseignement en Chine? Est-ce justifié que le gouvernement chinois demande aux intellectuels de se mettre au service du développement socialiste du pays? La révolte des jeunes, est-elle par définition justifiée? Quel est le contenu de la démocratie et les droits de l'homme que réclamaient ces jeunes? Quel fut le rôle des services secrets Taiwanais et autres dans cette révolte? L'utilisation de la statue de la liberté Américaine, ne démontrait-elle pas qu'il s'agissait d'un mouvement manipulé ou organisé par l'impérialisme? Est-ce que la propagande de la société de consommation, le désir de vivre (sur le dos du Tiers Monde) comme les jeunes occidentaux élitistes, n'a pas enivré les esprits ? La solidarité qu'ont démontré des jeunes bourgeois d'ici avec ceux de la Chine, soutenus par Amnesty International, nous montre que c'est une solidarité de classe, de futurs cadres de l'exploitation.

Ce dont l'enseignement a besoin c'est d'un nouveau débat de contenu dans la pédagogie, c'est d'une orientation vers le marxisme redécouvert.

Quelle parole faut-il libérer ?

La pédagogie actuelle est encore trop centrée sur la «libération de la parole des jeunes», on part de la certitude que la plupart des profs sont des bourreaux, des oppresseurs avec des idées anciennes. Il est vrai que ce type d'enseignant survit encore dans nos écoles, mais il constitue une minorité un peu effacée dans le corps professoral. La majorité des profs veulent dialoguer avec la jeunesse et désirent développer des relations correctes. La question n'est pas de «libérer la parole des jeunes», mais: «quelle parole libérer et comment faire ?». Quelle parole: la bourgeoisie veut transformer le monde à son image et l'enseignement en est le reflet. La parole enseignée à l'école c'est l'image que la bourgeoisie s'est forgée du monde qu'il domine et possède. La parole que nous; voulons développer c'est celle des classes et des peuples opprimés, dans ce monde dominé par la violence et la haine. Développer le point de vue des travailleurs conscients.

Comment faire? Par le développement de la méthode marxiste c'est à dire, chercher la vérité dans les faits concrets selon le point de vue des classes opprimées et de leur histoire. Cette méthode on ne saurait l'élaborer entièrement à l'école. Mais des approches fragmentaires sont certainement possibles. Tant de domaines sont encore à explorer avec cette méthode méconnue mais fascinante. Introduire chez les élèves des méthodes de la pensée matérialiste et dialectique et leur apprendre l'auto-évaluation. Par exemple, quand on voit un texte qui exprime un point de vue du Tiers Monde dans n'importe quel cours, histoire, géo, français, langues, sciences sociales: apprendre à comprendre exactement ce que l'auteur veut dire par des méthodes appropriés à chaque discipline; le plus souvent les élèves sont formés à dire ce que ils en pensent, mais ils ne savent pas dire ce que l'autre a vraiment dit. Ensuite, apprendre l'auto-évaluation, car cela manque chez nos jeunes qui se contentent facilement de survoler, tellement ils ont été formés par la méthode de l'autosatisfaction, encouragée par des pédagogues bourgeois qui ne désirent pas que les jeunes soient formés dans la recherche du point de vue des classes et peuples opprimés. Le bourgeoisie a réservé le vrai domaine de la rigueur

scientifique aux élus et sélectionnés et là il est clair que seule une méthode matérialiste et dialectique peut faire avancer la science. Les écoles élitistes du secondaire développent cette approche rigoureuse dans certaines branches scientifiques tandis que dans d'autres on reflète surtout l'image de la bourgeoisie. Ce qu'on apprend d'une manière systématique aux jeunes de la bourgeoisie, c'est la façade: on sait que le Tiers Monde crève à cause de notre pillage, mais on apprend aux jeunes des arguments pourquoi cela se justifie; on sait que les immigrés sont écrasés dans notre pays mais on apprend d'une manière «civilisée» de prendre distance de ce problème et de ne pas s'en soucier, on sait qu'il y a le chômage, l'exploitation dans les usines, mais on apprend comment les attaquer. On apprend aux jeunes bourgeois l'art de la polémique, l'art de la rhétorique, des techniques d'une précision extrême dans le moindre détail formel, sans mise en question du fond du raisonnement. Parmi cette jeunesse dorée se trouve des gens honnêtes qui ne se laissent pas leurrer par toute cette façade, qui se posent des questions, qui sont prêts à prendre position en faveur des opprimés.

La méthode pour faire développer cet élan généreux et solidaire est pratiquement la même que celle utilisée pour la jeunesse ouvrière (voir infra), quoique l'élaboration pratique peut être fort différente (voir la citation de Mao à la fin). L'expérience montre que la majorité des jeunes s'enthousiasment pour des causes valables comme la solidarité avec les opprimés et qu'ils sont très soucieux du principe de donner des chances égales à tous.

Jeunesse d'origine ouvrière

La situation de la jeunesse ouvrière et du milieu populaire en général est inquiétante. L'impact de la prise médiatique sur l'idéologie n'est pas à sous estimer. Encore une fois, la violence comme problème complexe, car, d'un côté c'est l'influence de l'impérialisme, de l'autre côté c'est l'expression de la méconnaissance, du rejet social, du non-avenir dans le système capitaliste. Avec ces jeunes-là, il est d'une importance cruciale de trouver des issues, de leur donner une fierté de classe, une conscience de classe et des objectifs de lutte pour améliorer leur sort, améliorer leur formation et obtenir de l'emploi. Car dans beaucoup d'écoles techniques et professionnelles, la formation est déficiente tant au niveau de la formation générale que dans le domaine technique, on manque de matériel approprié, les classes sont souvent surchargées dans la formation générale. La recherche pédagogique devra se concentrer d'urgence sur comment approcher ces jeunes en décrochage scolaire. Devant la bourgeoisie qui s'impatiente et qui veut les envoyer travailler à l'usine à 15 ans, il faut trouver des chemins d'approche qui ouvrent une voie alternative. En Angleterre où Maggy Tatcher a pu organiser des ravages dans l'enseignement, seulement un tiers des adolescents de 16 ans vont encore à l'école. (Early Times 25 April 91).

Comment former une conscience de classe pour les jeunes du milieu ouvrier?

1. Suivant le chemin de Henri Bassis, on propage et applique le «tous capables», les dons, cela n'existe pas. La Nouvelle Education est basée sur la recherche, sur le faire. Les enfants du milieu populaire se sentent rejetés à l'école parce qu'ils ne répondent pas à la méthode d'apprentissage qui est basée sur la parole écrite et parlée. Les enfants des ouvriers réussissent lorsqu'il s'agit de faire, quand le maître organise des procédés de recherche. Ces enfants comprennent mieux que ceux de la bourgeoisie des démarches basées sur la pratique et des contradictions parce qu'ils ont des notions de lutte de classe. La méthode du GFEN est expliquée dans le livre de Henri Bassis, «Je cherche, donc j'apprends»¹.

« En fait, il s'agit de la non- prise en compte (générale, par l'école, d'un capital remarquable accumulé par ceux qu'on appelle frauduleusement les 'handicapés socioculturels: Un capital opératoire que les non-handicapés parfois ne possèdent pas, ce qui fait d'eux souvent des handicapés lourds d'une autre espèce. A mon sens, bien entendu, pas au leur. C'est vrai qu'ils ont à leur service des femmes de ménage ou des domestiques, des nègres ou des immigrés, des hommes de garde ou des élèves commissionnaires, des OS ou des moulinex. Ils payent - et eux, ils pensent, c'est bien connu. Même s'ils pensent mal ou s'ils pensent faux, parce qu'il leur manque quelque concepts fondamentaux qui ne peuvent se développer qu'à partir précisément de ce qui leur fait défaut - par exemple, le concept de lutte des classes. »

Le GFEN s'est engagé dans une bataille contre la notion trompeuse des dons, contre la fatalité des prétendues inégalités biologiques exprimée dans la phrase historique de Valéry Giscard d'Estaing: «Comme on naît, grand ou petit, on naît conceptuel ou pas.» Ils passent au vitriol le fatalisme en éducation et échec scolaire.

« Tous capables » sera l'expression d'une réalité potentielle et comme une interpellation vigoureuse pour la société, l'école et tout éducateur concerné. Pour atteindre ce but, les vieilles pratiques telles que «d'abord expliquer, puis appliquer» doivent être abandonnées. On commence par le faire. C'est la condition fondamentale pour que les enfants puissent tous réussir. On apprend par la recherche: observer - chercher - tâter - réfléchir - découvrir - eureka. Après vient une phase de la construction théorique, suivie d'une nouvelle pratique. L'observation scientifique n'est pas une occupation innocente, elle se passe comme une polémique, en opposition avec ce qui est établi. L'observation du GFEN se situe plus près d'une recherche impitoyable de Sherlock Holmes que d'un exposé raisonnable du magister.

« L'objectivité d'Archimède — c'est-à-dire son observation polémique — c'est sa recherche critique enragée, pour dans son Syracuse assiégée, avec des miroirs manipulant la chaleur solaire, mettre le feu aux galères des envahisseurs. »²

En d'autres mots, une connaissance intégrée s'acquiert en conflit avec les préjugés, avec les idées préconçues. Après la pratique, c'est la théorie, l'analyse. Comment y arriver? En prenant distance de cette pratique, le concept de distanciation cher à Berthold Brecht. C'est ce qui précède au changement, c'est un bond qualitatif, la naissance de concepts.

« C'est le regard étranger avec lequel Galilée observa un lustre qui oscillait. Lui, ces oscillations l'étonnèrent, comme s'il ne pouvait les expliquer, et c'est ainsi qu'il découvrit que le mouvement pendulaire obéissait à des lois. »³

Prendre distance c'est l'inverse de l'identification, c'est une attitude critique. La critique du monde c'est une critique active qui agit positivement, c'est un facteur d'une activité productive que en soi est la source d'une joie profonde. Dans la pratique, beaucoup d'instituteurs ont obtenus des résultats remarquables avec ce système, mais certains groupes du GFEN risquent trop de s'incruster dans des techniques et on perd de vue le contenu de classe qui est souvent présent dans le discours de H. Bassis. Sans ce contenu de classe, les pratiques du GFEN s'assimilent dans le système capitaliste. Certains par exemple interprètent le «tous capables» par une interdiction aux profs d'évaluer négativement le travail d'un élève. Quel sens positif peut-on déceler d'une pratique de faire écrire des lettres de menace par des élèves de primaire aux professeurs de secondaire qui mettent en échec...?

2. Organiser avec les jeunes des pratiques de rencontres avec des représentants du Tiers Monde. C'est la pratique qui peut faire changer profondément la compréhension du monde. Lors de campagnes comme 11.11.11., il est possible dans beaucoup d'écoles d'organiser une activité de rencontre et d'information. Des échanges et correspondances entre écoles sont également positifs. A l'occasion d'appels internationaux d'aide comme actuellement pour l'Afrique, organiser la collaboration, des témoignages, des rencontres.

3. Approfondir la connaissance de la musique mondiale: tous les jeunes aiment la musique d'auteurs du Tiers Monde ou de chanteurs engagés dans la même voie. Très peu de jeunes connaissent les paroles qui sont en général très riches. La musique mondiale est une clé magique vers la solidarité et la connaissance du Tiers Monde.

4. Organiser la solidarité et l'information concernant l'actualité dans le pays: des problèmes de racisme se présentent dans toutes les écoles ; organiser avec les élèves des enquêtes et libérer une parole peu entendue, organiser avec les élèves des initiatives comme des pétitions, des lettres ouvertes, etc. Voir l'initiative d'Ecole Sans Racisme. En cas de grèves ou de fermetures, aller avec les élèves ! s'informer auprès des travailleurs eux-mêmes et après, analyser la presse ce sera instructif. Le chômage et le quart monde deviennent de plus en plus étendus, c'est un secteur explosif et très complexe. L'échec scolaire est souvent la continuation et la reproduction d'un rejet social trop souvent répété. Des services sociaux effectifs dans chaque école devraient être actifs dès la maternelle pour arrêter cette dégradation. Ne pas miser sur la charité mais dénoncer les racines du quart monde ce qui peut réveiller

des gens d'un déterminisme déprimant. L'expérience montre que les élèves du monde ouvrier sont très ouverts à des initiatives pratiques qui dénoncent et analysent la société de classe, qui formulent des nécessités, des revendications, des améliorations au sort de leur classe. La découverte de l'histoire d'une région, ou l'histoire des familles immigrées pourra donner aux jeunes ouvriers une fierté de classe, une fierté de leur origine nécessaire pour s'orienter vers le chemin d'une conscience de classe.

5. La culture et l'histoire du Tiers Monde offrent à beaucoup de disciplines une source abondante de textes, de témoignages, de poèmes, de chansons qui expriment un point de vue différent et qui montrent comme dans un miroir le sens véritable de la culture occidentale.

6. Combattre l'ennui à l'école: l'ennui est surtout une question de contenu. D'un côté, dans les cours généraux, les jeunes du milieu populaire ne sont respectés ni dans leur origine, ni dans leur histoire, ni dans leur avenir, leur culture. Dans les cours pratiques on n'arrive pas à se préparer sérieusement: que voulez-vous que ces jeunes accrochent à l'école? Le changement doit venir du contenu et non pas en premier lieu des méthodes comme on le dit trop souvent. En hommage à un grand pédagogue un peu oublié, voici un extrait d'un discours de Mao «Sur la littérature et l'art» (p 162, 163,164):

« Ce que nous avons à faire, c'est d'apprendre tout en enseignant, de nous mettre sur les bancs tout en servant de maîtres. Pour être bon maître, il faut avant tout être bon élève. Il y a beaucoup de choses qu'on n'apprend pas dans les livres seuls, il faut les apprendre auprès des producteurs - des ouvriers, des paysans pauvres, (...) et, à l'école, auprès des élèves, auprès de ceux qu'on enseigne. A mon avis, la plupart de nos intellectuels veulent apprendre. C'est notre tâche, avec leur libre consentement comme base, de les y aider de bonne grâce et selon des méthodes appropriées, sans recourir à la contrainte. (...). Puisque les intellectuels ont à servir les masses ouvrières et paysannes, ils doivent tout d'abord les comprendre et bien connaître leur vie, leur travail et leur mentalité. Nous recommandons aux intellectuels d'aller parmi les masses, dans les usines, dans les campagnes. Il serait fort mauvais qu'ils ne se trouvent jamais, de toute leur vie, avec des ouvriers et des paysans. (...) Certains peuvent aller dans les usines ou à la campagne juste pour jeter un coup d'oeil et faire un tour; cela s'appelle regarder les fleurs du haut de son cheval, ce qui vaut toujours mieux que de rester chez soi et de ne rien voir. D'autres peuvent y séjourner plusieurs mois pour mener des enquêtes et se faire des amis; cela s'appelle descendre de cheval pour regarder les fleurs. D'autres encore peuvent y rester et y vivre longtemps, par exemple, deux ou trois ans, ou même plus; cela s'appelle s'établir.(...) Les connaissances acquises par les intellectuels dans les livres restent incomplètes, voire très incomplètes tant qu'elles ne sont pas liées à la pratique. (...) Certes, étudier dans les livres est indispensable, mais cela ne suffit pas pour résoudre les problèmes. Il faut étudier la situation du moment, examiner l'expérience pratique et les données de la réalité; il faut être ami des ouvriers et des paysans. Nouer amitié avec eux n'est point chose facile. C'est une question de position ou d'attitude, c'est-à-dire, de conception du monde. Pour ce qui est de la conception du monde, il n'y a que deux écoles, l'école prolétarienne et bourgeoise. La conception communiste du monde est celle du prolétariat et non d'une autre classe.(...) Pour apprendre le marxisme, il ne suffit pas de l'étudier dans les livres; c'est surtout par la lutte des classes, le travail pratique et les contacts avec les masses ouvrières et paysannes qu'on arrive à le faire sien réellement. »

Notes :

1. Bassis H., Je cherche, donc j'apprends, éditions sociales Messidor, p 29
2. Idem, p 148
3. Idem, p 42

Visite au lycée n°1 de Pyongyang, Corée du Nord

Avant la libération (1945), la Corée du Nord ne disposait d'aucun établissement d'enseignement supérieur. Plus de 65% des enfants en âge scolaire ne pouvaient fréquenter l'école primaire et 2,3 millions de personnes, soit la majorité des adultes, étaient illettrés. Le gouvernement a promulgué l'enseignement primaire obligatoire pour tous à partir de 1950. Suite à la guerre (1950-1953), cette mesure n'a pu être mise en vigueur qu'en 1956. En 1958, l'enseignement secondaire a été obligatoire pour tous (4 ans de primaire et 3 ans de secondaire), en 1967, l'obligation a été rallongée de 2 ans. La gratuité de l'enseignement secondaire est assurée depuis 1959.

Depuis 1975, l'enseignement universel est obligatoire pendant 11 ans (de 5 à 16 ans): une année préscolaire et 10 années d'enseignement.

Le pays compte à peu près 4.923.000 élèves, répartis en 4.738 écoles secondaires et 4.792 écoles primaires.

Le lycée n°1 de Pyongyang a été construit en 1984. Cette école accueille les élèves de primaire (4 années) et de secondaire (6 années). Elle compte 1.700 élèves et 130 enseignants. Les classes comprennent un maximum de 25 élèves. Les journées comprennent 6 heures de cours, de 8h à 14H. De 14 à 17 heures ont lieu l'étude personnelle et les activités extra-scolaires. 70 à 80 % des élèves font par la suite des études supérieures ou l'Université.

Ce que nous avons vu:

- une classe de musique, avec des élèves d'environ 13 ans, comportant 24 orgues électroniques.
- un laboratoire de biologie, avec 24 bancs spéciaux, munis d'appareils scientifiques. Il y avait 22 élèves. Les élèves faisaient une expérience sur l'oxygénation des plantes avec l'explication de l'expérience représentée dans leur livre.
- un laboratoire de physique (les élèves étaient en récréation). Nous avons vu tout un couloir avec des laboratoires. L'école en comprend 25. Tous les cours de physique, chimie, biologie se donnent dans les laboratoires.

Ces laboratoires ont deux murs couverts d'armoires vitrées, remplies de matériel (plantes et animaux, produits chimiques, appareils de physique, d'optique, ...). Les classes sont équipées de tableaux mobiles verticalement, très modernes. L'épuration d'air est installée dans tous les laboratoires. 10.000 m² de terrains de sport dépendant de l'école. Cour de récréation. La récréation dure 30 minutes (11 h à 11h30). Les élèves font d'abord du sport collectif, ils reçoivent ensuite un verre de lait, puis ils ont un temps libre. Une piscine de 25m. Très moderne. Une salle de sport. Une salle de spectacle. Une salle avec les machines-outils. Une salle d'électricité-électronique. Tous les élèves apprennent à démonter une télévision et une radio ainsi que la composition des circuits. Il n'y a pas de séparations entre humanités et secondaires techniques et professionnelles.

Une salle de mécanique. Plusieurs modèles de moteurs sont présentés. Cours pour tous les élèves, garçons et filles, selon les mêmes principes que pour l'électronique.

27 JUIN 1990

Trouvez-vous donc plus humaines...

ces sociétés qui sont le fruit de la politique néo-coloniale et impérialiste, où 50% de la population ne sait ni lire ni écrire, quand ce n'est pas 60% ou plus. Et même s'il s'agit de 30%, 20% ou 1%, cela suffit. 1% sur une population de 10 millions d'habitants, cela fait 100.000 personnes. C'est une honte s'il y a 100.000 personnes qui ne savent pas lire ni écrire.

Un système pareil est-il meilleur? Est-il plus humain? Est-ce que cela ne signifie donc rien d'avoir éliminé l'analphabétisme, d'avoir atteint ce haut degré de scolarisation, de donner à tous les citoyens de chances égales? Est-ce que cela ne signifie donc rien que le fils d'un paysan, le fils d'un ouvrier, puisse devenir un excellent chirurgien ou un brillant chercheur, qu'il puisse accéder à toutes les fonctions?

Peut-on affirmer qu'une société ne vaut rien, qu'elle est inhumaine, quand elle stimule l'intelligence, quand elle mobilise l'intelligence de millions de personnes, le potentiel de millions de gens? Est-il plus humain et plus démocratique de n'offrir qu'à une minorité de privilégiés la possibilité d'aller à l'université, d'y créer une culture et d'en profiter? Est-il plus humain de donner à 100 millions de Cubains la possibilité d'étudier, d'apprécier les plus belles créations de l'homme sur le plan spirituel et culturel ou préfère-t-on, comme c'est si souvent le cas, ne donner cette chance qu'à une poignée de médiocres, les seuls qui ont la chance d'accéder à l'enseignement

Fidel Castro

La Havane, 17 septembre 1987