



Vers plus d'égalité à l'école ?
Bilan et perspectives

LES DOSSIERS DE L'ÉPOL - 2013

CHANGEMENTS
pour l'Égalité
mouvement sociopédagogique



Introduction

À quelques mois des élections de 2014, ChanGements pour l'égalité (CGé) vous propose ses dossiers de l'Épol 2013. L'heure est au bilan d'une part et à l'appel au débat en vue d'une refondation de l'école d'autre part.

En matière de bilan, il faut reconnaître que les politiques éducatives proposées par la Fédération Wallonie-Bruxelles depuis une quinzaine d'années présentent une certaine cohérence idéologique : depuis le décret Missions en 1997, on observe dans les textes une volonté politique de réduire les inégalités. Sur papier, le projet politique en séduit certains. Cependant, force est de constater qu'au-delà de principes généraux, il ne répond pas réellement à la question de savoir quelle école nous voulons, et ce au-delà de toutes contraintes budgétaires ou des pressions internationales en faveur d'une vision néolibérale de l'éducation.

En réalité, les politiques éducatives se cantonnent à offrir beaucoup de propositions concrètes, utiles et intéressantes, mais qui ressemblent trop à une dispersion d'actions sans vrai lendemain, rarement évaluées, très peu accompagnées et qui reposent avant tout sur l'engagement et la bonne volonté de quelques acteurs et enseignants.

Dès lors, alors que les enjeux autour de l'école sont de plus en plus forts dans notre société, le système scolaire en

Fédération Wallonie-Bruxelles continue à creuser les inégalités. Les trois premières analyses de ce dossier étayent un certain nombre de constats.

Soumise à la pression du marché, l'École sort en permanence de son cadre spatiotemporel et envahit les différents territoires éducatifs. Elle compte sur les familles pour assurer et finaliser sa mission. Les familles, à leur tour, délèguent au secteur associatif (marchand ou non) ce qu'elles n'ont pas les moyens de faire. La réponse aux inégalités et aux échecs scolaires n'est pas dans « plus d'école ». C'est ce qui est développé dans l'analyse « **Trop d'école tue l'école** ». Il faut donner à l'École le temps et les moyens de faire son boulot sans l'externaliser.

Depuis quelques années, le CEB est l'objet de beaucoup d'attention politique et médiatique. Ce dispositif qui impose des procédures d'évaluation communes à tous vise une égalité de traitement et une plus grande cohérence du système. Y réussit-il ? C'est ce qu'analyse l'article « **CEB : plus d'égalité ... ou égalité de façade ?** » Même si CGé appuie la nécessité de disposer de standards, le mouvement questionne sérieusement le système quant au suivi, aux conséquences et au moment de cette évaluation certificative externe.

L'analyse « **Encore des aménagements cosmétiques au 1^{er} degré** » montre que le politique ne s'attaque

pas au nœud du problème. Il ne traite que des symptômes d'un système qui dérape et, de ce fait, se perd dans la course aux réformes.

La Communauté flamande soumise à des critiques et dérives assez similaires aux nôtres (du fait de notre histoire commune) a réagi de façon fort différente au cours de ces dernières années. C'est ce que décrit l'analyse « **La réforme de l'enseignement secondaire flamand : ça s'est passé près de chez vous** ». La démarche poursuivie attire toute notre attention : un travail en profondeur et étalé sur plusieurs législatures, en vue de réformer l'enseignement secondaire. Reste à voir si le nouveau système permettra réellement de lutter contre les inégalités.

Face à tout cela, CGé redit l'urgence de repenser l'École afin qu'elle permette à tous les enfants, quelle que soit leur origine socioéconomique, de devenir des citoyens critiques et engagés dans la société de demain.

C'est pourquoi CGé est à l'initiative de **l'Appel au débat en vue d'une refondation de l'école**, que vous trouverez en conclusion de ce dossier et qui est adressé à tous les responsables politiques et candidats aux futures élections communautaires de 2014. Refonder, ce n'est pas détruire et renoncer à tout ce qui a été fait, mais bien se pencher sur ce qui se trouve au-delà de la surface et qui sous-tend le tout...ou met en péril l'édifice. Il s'agit d'oser s'attaquer à certaines des bases de notre système, à certains tabous ou à certaines logiques

trop rarement remises en question, et qui constamment, viennent gripper les mécanismes de politiques bien intentionnées. Ainsi en va-t-il de la logique de quasi-marché qui pèse sur les comportements de tous les acteurs du système ; ou de l'intangible organisation du temps scolaire en cellules quasi étanches; ou encore des réseaux, niveau de pouvoir parfois oublié dans l'analyse des rapports de force en jeu ...

Et il s'agit aussi de se donner du temps, en distinguant clairement le temps politique du temps scolaire. En effet, il faut bien se rendre à l'évidence : si malgré des intentions cohérentes, les politiques éducatives échouent à réduire les inégalités scolaires, c'est qu'elles font l'impasse sur tous ces facteurs sous-jacents, dont le rôle est fondamental.

Se trouvera-t-il suffisamment d'hommes et de femmes politiques qui auront la volonté d'élaborer un vrai projet pour une école plus égalitaire ?



Trop d'école tue l'École ?

À chaque fois que retentit la rengaine de l'inefficacité et de l'iniquité de notre système scolaire, on assiste au renforcement de l'École : on répond invariablement aux manques de l'École par plus d'école, plus de matières, plus d'étude, plus de soutien scolaire aussi, bref par une accentuation de la scolarisation. Est-ce vraiment efficace ?

L'École prend-elle trop de place dans le système éducatif ?

« Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. »¹

« L'école est une institution fondée sur l'axiome que l'éducation est le résultat d'un enseignement. »²...

Il n'y allait pas de main morte, Yvan Illich, lorsqu'il critiquait l'omnipotence de l'École dans l'éducation. Bien d'autres après lui ont dénoncé cette scolarisation excessive de la société qui fait que l'École est quasi la seule à déterminer la place sociale des individus³, qui veut que les activités économiques (l'exercice d'un métier) soient de plus en plus soumises à l'obtention d'un diplôme, qui « pédagogise » même la formation des adultes⁴.

¹ Y. ILLICH, *Une société sans école*, trad. G. DURAND, Éd. du Seuil, coll. Points n° 117, 1971, p.22.

² Idem, p. 56.

³ F. DUBET, *Déscolariser la société*, in Sciences Humaines n° 199, décembre 2008.

⁴ D. GLASMAN, in *Le Café Pédagogique* n° 140.

L'École, avec ses légitimes méthodes spécifiques d'enseignement et d'apprentissage, ses programmes, ses dispositifs pédagogiques, son type d'évaluation, son mode de fonctionnement, déteint sur les autres milieux éducatifs qui ne parviennent pas à imposer leur propre mode d'éducation. On en arrive aujourd'hui à un Troisième Milieu⁵ fortement scotché, collé à l'École, chargé de pallier ses manquements, de rattraper ses erreurs, de réparer ses dégâts. Dans le souci d'aider les élèves en difficulté, une énergie, un temps et des moyens considérables sont consacrés par les agents de toutes les institutions périscolaires créées par l'État (CPMS, AMO, SAS, EDD, Alpha, etc.) et par les employés des sociétés de soutien scolaire qui fleurissent sur le marché de l'éducation. L'accueil extrascolaire des enfants et des jeunes qui, par définition, devrait se situer à l'extérieur de l'École, est imprégné par son mode d'apprentissage spécifique et envahi par le souci de la scolarité. Son manque de coordination et d'unité le fragilise et l'empêche de résister à cette marée « scolarisante ».

Ce premier constat, qui concerne l'organisation du territoire éducatif, s'accompagne d'un second qui touche à l'activité même d'apprentissage.

⁵ Tous les lieux et milieux éducatifs en dehors de l'école et de la famille.

Le mode scolaire d'apprentissage est-il performant ?

En famille, l'éducation et la transmission se font essentiellement, selon le philosophe Marcel Gauchet, par imprégnation et incorporation, répétition mécanique, appropriation automatique, familiarisation routinière, inculcation autoritaire.

L'École éduque tout autrement : elle transmet un savoir organisé en disciplines, scindé en étapes, programmé, découpé en leçons, présenté sous forme de tâches spécifiques, d'exercices. Ce savoir est objectif, vu comme une réalité que l'on peut analyser et critiquer. L'École transmet par le cognitif, la raison, la réflexion ; elle table sur le collectif, sur le fait qu'on apprend avec, par et pour les autres ; elle joue sur la motivation différée et sur le plaisir à long terme lié au savoir. Elle évalue la progression vers ses objectifs. Et surtout, l'École s'appuie sur la médiation réflexive, c'est-à-dire l'arrivée d'un tiers actif entre le savoir et l'apprenant : l'enseignant.

« L'éducation en son sens moderne émerge, dans cette perspective, avec la visée de promouvoir l'humanité en général chez les êtres qu'elle prend en charge, au-delà et indépendamment des apprentissages d'une condition sociale particulière. »⁶

Très bien ! Mais tout cela ne marche que si les enfants parviennent à entrer dans

cette autre logique de pensée et mettre en œuvre cet autre registre d'action, c'est-à-dire se transformer en élèves. Le problème est que seuls, sans aide, ils n'y parviennent pas. C'est culturel, cela s'apprend ; seuls certains l'ont déjà appris dans leur famille et semblent donc le faire « spontanément » en classe. Pour que ce passage au mode scolaire se fasse de manière plus équitable, il est indispensable qu'il soit enseigné à tous. Sans cela, les pratiques enseignantes les plus courantes créent des malentendus sociocognitifs qui piègent les élèves et les enseignants et produisent l'échec de l'apprentissage ⁷.

Tant que cette « professionnalisation » des élèves sera supposée innée et laissée au hasard de l'origine sociale, tant que cette fabrication du statut scolaire ne sera pas enseignée systématiquement à tous, le système éducatif continuera à produire échec et inégalité. C'est pour cela que nous insistons tant sur l'indispensable formation des enseignants à l'analyse sociologique des relations entre familles et École : pas seulement pour le plaisir de s'entendre mieux avec les parents, mais pour que les enfants soient immédiatement, dès la première maternelle, incités, guidés et encouragés à se transformer chaque jour en élèves. Pour que les élèves soient plus directement mis au travail sur les savoirs, de sorte qu'ils comprennent combien apprendre à l'école, selon son mode spécifique d'apprentissage, est

⁶ M-C.BLAIS, M. GAUCHET, D.OTTAVI, *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Hachette Littérature, Collection Pluriel, Editions Bayard, 2002, p33.

⁷ Voir les travaux de l'équipe ESCOL et plus particulièrement ceux de E.BAUTIER pour le maternel et de S.BONNIERY pour le passage primaire-secondaire.



indispensable et libérateur, mais aussi combien c'est difficile, car cela requiert de modifier son rapport à l'autorité, à la culture, au langage, à la pédagogie et au statut.

Ces passages d'un registre à l'autre sont de véritables défis et l'École se doit de les relever. S'il faut scolariser davantage, s'il faut faire plus d'école, c'est bien là : dans l'école, dans les classes, au cœur de l'apprentissage du statut et de l'activité d'élève. Il faut que chaque enseignant et chaque élève « secondarisent »⁸, c'est-à-dire découvrent ce qu'il y a au second plan, derrière le visible et l'immédiat : derrière chaque tâche scolaire, il y a les savoirs et derrière chaque savoir, il y a les compétences, qui s'exercent dans la vie sociale et culturelle, en dehors de l'école.

Et c'est là un autre défi pour l'École : reconnaître qu'elle n'est pas la seule à éduquer, rendre à la Famille et au Troisième Milieu leurs propres valeurs éducatives, les requalifier en acceptant qu'ils fassent autre chose, autrement, et que cela est non seulement positif, mais indispensable à l'éducation des enfants.

Le scolaire est-il suffisant ?

Edgar Morin en doute : dans son texte sur les sept savoirs nécessaires à l'éducation, il écrit : « *La suprématie d'une connaissance fragmentée selon les disciplines rend souvent incapable d'opérer le lien entre les parties et totalités et*

doit faire place à un mode de connaissance capable de saisir ses objets dans leurs contextes, leurs complexes, leurs ensembles. »

C'est grave. Le mode scolaire d'apprentissage, s'il impose sa suprématie, nous rendrait incapables de comprendre le monde ! Il nous empêcherait de transformer l'activité scolaire en expérience d'apprentissage. Car il faut savoir que « *le sujet parle d'expérience dès lors qu'il a le sentiment d'avoir "fait sien", de s'être "approprié" — cognitivement, émotionnellement, corporellement, et par sa propre action —, à des degrés de profondeur variables, ce qu'il a appris, c'est-à-dire de l'avoir inséré, de façon plus ou moins cohérente, dans un réseau de significations qui est le sien et qui structure son propre rapport au monde comme sujet* »⁹.

Pour apprendre, il s'agit donc bien de transformer son rapport au monde, c'est-à-dire sa manière de le comprendre, et cette opération d'assimilation se fait toujours et inévitablement à partir de la place particulière que l'on occupe dans ce monde.

Mais alors, pourquoi l'École en tient-elle si peu compte, de cette position sociale de chaque élève ? Pourquoi n'en profite-t-elle pas pour leur faire expérimenter les savoirs scolaires dans leurs contextes socioculturels particuliers ? Pourquoi renvoie-t-elle chaque soir ses élèves à la maison avec la tâche de faire et refaire encore et encore du travail scolaire, au

⁸ E. BAUTIER, *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, ESCOL, 2006.

⁹ ALBARELLO, BARBIER, BOURGEOIS, DURAND, *Expérience, activité, apprentissage*, PUF, 2013, p11.

risque de produire fatigue, ennui, découragement et dégoût de l'École ?

Le travail scolaire à domicile, qui confie à des acteurs extérieurs à l'École, non enseignants (parents, animateurs d'écoles de devoirs, précepteurs privés) la responsabilité de l'exercitation et de la mémorisation des matières vues en classe, est un mécanisme tellement présent et puissant dans notre système qu'il n'est quasiment jamais mis en question ; on pourrait le croire tabou tant il est sous-traité à tout débat, sauf de temps à autre sur ses aménagements secondaires tels que son ampleur, sa fréquence ou son lieu d'exécution.

Il faut pourtant savoir combien cette externalisation de l'étape supérieure de l'apprentissage entraîne inéluctablement un renforcement des inégalités sociales. Nul ne peut ignorer que le travail scolaire à domicile se traduit au bout du compte en échec ou en réussite et que cette sanction varie selon la capacité des familles à le soutenir. En outre, toute famille connaît les atteintes que provoque en son sein cette invasion quotidienne par le scolaire, qui affecte parfois gravement l'ambiance et les liens affectifs. Certains sociologues¹⁰ parlent même d'impérialisme scolaire et analysent les effets désastreux de certaines politiques de scolarisation des familles, qui dénaturent et dévalorisent ces dernières en exigeant d'elles qu'elles se transforment

en succursales scolaires. Le résultat est dramatique : là où cette mission de suivi scolaire est impossible, l'incompétence et l'impuissance ainsi révélées poussent les familles à se replier sur elles-mêmes, à distance de l'École, pour survivre.

Le rapide développement institutionnel des Écoles de devoirs montre de manière éclatante combien cette tâche de suivi scolaire est difficile pour les familles, qui se sentent à la fois obligées et soulagées de passer la main à des personnes qui, alors qu'elles ne sont pas formées à l'enseignement, leur apparaissent comme des « professionnels ». On mesure aussi combien ce travail scolaire en dehors de l'école est lourd et pénible pour les enfants, sans pour autant leur garantir qu'il les mènera à une meilleure réussite. Les Écoles de devoirs dénoncent régulièrement le poids et l'ampleur de cette tâche qui les empêchent trop souvent de faire autre chose que de la sous-traitance scolaire. Elles rêvent d'avoir l'autorisation et le temps de remplir, à leur mode, toutes leurs missions éducatives : le développement intellectuel de l'enfant, son développement et son émancipation sociale, la créativité de l'enfant (par des activités ludiques, d'animation, d'expression, de création et de communication) et enfin l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation.

Il existe en Suède et au Danemark une tout autre manière d'accueillir et d'éduquer les enfants après l'école : dans les Maisons du Temps Libre (Ah ! le doux nom, à mille lieues des austères Écoles

¹⁰ M. VAIZ-LAAROUSSI, *Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ?*, dans Lien social et politiques n° 35, 1996.



de devoirs !) les pédagogues du loisir (quatre ans d'université) travaillent en symbiose avec les enseignants et organisent le traitement social et culturel des savoirs scolaires. Pas de travail scolaire, mais, chaque après-midi et les jours de congé, un programme panaché : jeux, lectures, sports, théâtre, menuiserie, danse, randonnées, couture, siestes, cuisine, cinéma, débats, livres, chansons... Ces mille activités véritablement « extra » scolaires des enfants sont mises à profit par les pédagogues pour établir des liens visibles et directs avec les savoirs scolaires : en leur permettant de les exercer réellement, ils rendent les enfants plus compétents.

On en arrive ainsi à se poser la question qui fâche : pourquoi notre École ne profite-telle pas du fait — de la chance ! — que ses élèves sont aussi des enfants, qu'ils vivent dans un monde familial et social tout autre que le scolaire et, ce, sur le gâteau, dans des mondes différents et particuliers ? N'est-ce pas là, dans la vraie vie, au sein et autour de leurs familles, que les enfants pourraient vraiment, en direct, observer, découvrir, exercer le sens social et culturel des savoirs scolaires ?

Vers un travail culturel à domicile¹¹ ?

« L'École pourrait renvoyer ses élèves à leur domicile non pas avec "rien à faire",

mais avec la mission¹² de chercher le sens, la signification, l'importance que prennent les savoirs scolaires dans la vie sociale, économique, culturelle, politique. Cela va bien au-delà de la recherche de l'utilité pour soi ("À quoi ça me sert d'apprendre la grammaire ? Je n'écris jamais !") pour atteindre le véritable sens culturel (l'écrit est un code qui transforme profondément la pensée) et social (en lisant et en écrivant, on crée des liens, on s'organise avec d'autres), voire philosophique (l'écrit est propre aux Hommes). »¹³

Mais cette recherche individuelle de sens culturel ne suffit pas : encore faut-il que tout ce qui a été observé, exercé, pratiqué dans la vie sociale par les enfants soit ramené en classe et retravaillé de manière scolaire par le collectif de la classe. Que les apports particuliers des enfants servent de terrain de décollage vers les savoirs universels. Que, par exemple, la découverte du rôle crucial que joue l'imparfait dans l'histoire, avec ou sans H majuscule, débouche sur une analyse de l'orthographe de cette conjugaison (en décomposant le radical et les terminaisons), mais aussi (parce que Fatima revient avec le constat « il n'y a pas d'imparfait en arabe ») sur l'étude linguistique des différentes manières de parler au passé en français, en arabe, en anglais, etc.

¹² La « mission » implique, contrairement au « devoir », l'idée d'une prise de responsabilité, donc d'une liberté, d'un droit, d'une autonomisation.

¹³ D. MOURAUX, *Entre rondes familles et École carré ... l'enfant devient élève*. De Boeck, 2012.

¹¹ Ce « domicile » comprend également les lieux intermédiaires entre l'école et la famille.

C'est cela, donner du sens culturel et social aux savoirs scolaires. C'est cela aussi, autonomiser les élèves : les lâcher dans leur monde, les libérer de leur statut d'élève, leur donner l'autorisation d'apprendre autrement qu'assis, un Bic à la main ou une souris au bout des doigts, autrement qu'en suivant les consignes d'un exercice de plus à faire pour demain. Leur donner le droit d'apprendre d'autres choses, autrement et avec d'autres personnes. Leur faire éprouver l'apprentissage comme une expérience riche, variée, à chaque fois renouvelée donc passionnante et intéressante. C'est cela, les rendre réellement compétents, capables d'orchestrer leurs savoirs pour mener des actions sociales complexes. C'est cela, les « mettre au monde », comme le dit Albert Jacquard, les nourrir de savoirs et les faire sortir d'eux-mêmes.

Déscolariser la société ?

Ce n'est que si la société le décide que l'École pourra enfin autoriser les familles et le Troisième milieu à remplir leur rôle à ses côtés, pas à sa place. Il est temps que ces derniers soient requalifiés en tant que lieux éducatifs à part entière.

Il faut l'admettre : on peut apprendre autrement que de manière scolaire !

Dans notre paysage éducatif, pointons un secteur qui est en passe de le démontrer : la formation des adultes. En effet, même si elle se calque encore fortement sur la tradition scolaire, elle se veut en rupture et tend à valoriser davantage l'expérience professionnelle et personnelle.

La recherche dans ce domaine progresse vers d'autres modes de formation, notamment l'expérience mimétique, l'image, la métaphore, l'immersion ludique dans des situations simulées, mais aussi le récit de vie, l'attention à la sensibilité à, sans oublier l'indispensable organisation de dispositifs formatifs spécifiques qui font de la situation de formation elle-même une source d'expérience¹⁴.

La Valorisation et la Validation des Acquis de l'Expérience, dynamiques qui se développent enfin dans notre système éducatif en faveur des adultes en reprise d'études ou en formation, donnent de la valeur aux compétences acquises en dehors de l'école, sur les lieux de travail ou de vie.

N'ayons crainte : déscolariser la société ne signifie pas prôner une société sans école, loin de là ! Il s'agit de donner largement à l'École le temps et les moyens de faire correctement et complètement son travail. Mais en même temps il s'agit de veiller à ce qu'elle reste dans ses limites, qu'elle n'en fasse pas trop et qu'elle ne s'impose pas à l'ensemble du territoire éducatif. Il s'agit d'éviter la « colonisation » scolaire de l'apprentissage, des familles, du Troisième Milieu, des métiers, de la formation.

Cette déscolarisation de la société se traduira à coup sûr par une vaste revalorisation : des familles en tant que lieux de soutien affectif et des parents en tant qu'éducateurs ; des enfants en tant qu'êtres entiers qui font sans cesse l'éf-

¹⁴ ALBARELLO, BARBIER, BOURGEOIS, DURAND, *Expérience, activité, apprentissage*, PUF, 2013.

fort d'apprendre avec leur tête, leur corps et leur cœur ; de l'École en tant que lieu d'excellence scolaire et des enseignants en tant que pédagogues, guides des élèves dans leurs apprentissages ; et enfin les autres milieux éducatifs et formatifs seront à leur tour valorisés parce que reconnus dans leurs cultures, méthodes et objectifs particuliers.



CEB : plus d'égalité ou... égalité de façade ?

Juin 2013. L'annonce fait la une de tous les journaux : 96 % des élèves inscrits en 6^e primaire ont obtenu le CEB¹⁵. Performance jamais égalée à ce jour, et ce depuis 2008 ! Certes, mais nous le savons, les chiffres peuvent être de remarquables miroirs aux alouettes. L'objectif des épreuves externes communes certificatives est-il atteint ? À savoir, tous les élèves peuvent-ils se revendiquer d'un niveau de maîtrise des compétences tel qu'attendu au terme de l'enseignement fondamental ? Où en est l'ambition d'École de la réussite et de l'émancipation sociale pour tous, énoncée il y a presque dix ans de cela ?

Le propos de cet article est d'analyser en quoi le CEB aurait son rôle à jouer dans un recul ou au contraire un regain des inégalités scolaires.

¹⁵ Obtenu ou réussi? Les mots ont leur importance. Pour ce qui concerne les élèves inscrits en 6^e primaire, 95,83% ont effectivement réussi l'épreuve et obtenu automatiquement leur CEB. A ce résultat-là, il faut encore ajouter les élèves qui ont obtenu le CEB après délibération en école, soit 1,46%. Ces chiffres sont strictement limités à la 6^e primaire et ne prennent en compte ni les élèves de l'enseignement spécialisé, ni les élèves du 1^{er} degré différencié.

Une orientation nouvelle enracinée dans une culture ancienne

Pendant des décennies, en Belgique francophone, le passage entre enseignements primaire et secondaire a été « sanctionné » par la réussite d'une épreuve globale débouchant sur l'octroi d'un certificat de fin d'études primaires. Celui-ci fut remplacé en 1984 par un Certificat d'études de base ou CEB. Deux filières permettaient d'obtenir ce certificat : la filière interne ou la filière externe. La filière interne était celle par laquelle chaque école ou groupe d'écoles appartenant à un même PO organisait l'épreuve pour ses élèves. La filière externe était double. Soit l'école se soumettait volontairement à un examen dit cantonal, élaboré par les services de l'inspection et qui variait selon les cantons jusqu'au point de ne pas exister dans certains d'entre eux. Soit l'école optait pour les épreuves dites interdiocésaines et conçues pour l'ensemble des écoles catholiques du réseau libre. Cette procédure d'évaluation certificative fortement ancrée dans la tradition traduisait en quelque sorte la liberté des réseaux en matière de choix méthodologiques.

Il en résultait, en Communauté française, un paysage d'épreuves diversi-



fiées, aux exigences et présentations tout aussi diverses. En maints endroits, leur niveau d'exigence dissimulait à peine une volonté d'élitisme dans le jeu des concurrences entre réseaux, voire au sein d'un même réseau. Le système était très inégalitaire : un élève pouvait obtenir ou non son CEB tant en fonction de ses acquis que de l'endroit où il le passait.

En 1997, le Décret Missions impulse une logique nouvelle au système scolaire. Les missions de l'école, telles que redéfinies, expriment au moins deux intentions fortes :

- celle d'amener TOUS¹⁶ les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie (Art.6 DM 2°),
- et celle d'assurer à TOUS les élèves des chances égales d'émancipation sociale (Art.6 DM 4°).

Cette ambition du « pour TOUS » se traduit par l'exigence d'une plus grande cohérence dans notre système scolaire et conduit pour la première fois le politique à définir un ensemble de compétences, socle commun à faire acquérir à tous les élèves, et dont la maîtrise sera évaluée à des moments précis du parcours scolaire. En juin 2006, un décret concrétise cette intention en prescrivant une épreuve d'évaluation certificative externe aux écoles, commune aux différents réseaux et à tous les établissements financés par la Communauté

française. Cette épreuve sera rendue obligatoire en 2009.

Malgré les résistances d'établissements attachés viscéralement à la liberté pédagogique telle que la prônait le Pacte scolaire de 1959, le prescrit de 2006 impose sa volonté de rendre ainsi plus égalitaire un système d'enseignement dont les disparités et écarts de résultats avaient été dénoncés par l'OCDE au cours des années 80.

Depuis, ce sont quelque 50 000 élèves qui s'attèlent chaque année à réussir le « fameux » CEB. Cet événement est solidement ancré dans les pratiques scolaires, largement médiatisé, soutenu par les parents, encadré par des maisons d'édition qui publient des carnets d'entraînement réputés garantir la réussite des candidats.

Le CEB entre intention et réalité

De manière indéniable, le CEB impulse une plus grande cohérence au sein du système scolaire : l'épreuve est commune à tous les élèves d'une même tranche d'âge, conçue en équipes interréseaux et s'appuie sur un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes considérés comme une base minimale à faire acquérir à tous les élèves à la fin de la 2^e étape de l'enseignement obligatoire (12 ans). Par ailleurs, elle fournit aux enseignants une illustration concrète des objectifs à atteindre à minima. Dans de nombreux endroits, elle a renforcé (ou parfois rendu) la place accordée aux apprentissages en éveil scientifique, his-

¹⁶ Souligné par l'auteure dans le texte

torique et géographique.

L'interdiction faite à une publicité des résultats vise aussi à permettre à tout élève détenteur du CEB de prétendre à l'école secondaire de son choix sans être stigmatisé par des résultats qui seraient jugés trop faibles.

Pourtant, le CEB et ses résultats dissimulent mal un ensemble de difficultés qui contribuent encore et toujours à freiner l'accès à plus d'égalité.

Ces difficultés sont liées :

- à l'évaluation des compétences,
- à la sélection des disciplines évaluées,
- au seuil de réussite exigé et au suivi des élèves ayant réussi leur CEB avec une moyenne faible.

Évaluer des compétences ?

On le sait : évaluer une compétence est infiniment complexe. Cette évaluation devrait idéalement s'inscrire dans la conception de situations problèmes à la fois suffisamment proches et distantes des élèves pour pouvoir apprécier leur capacité à les résoudre. L'hétérogénéité culturelle des publics scolaires rend cette tâche particulièrement difficile. Quel contexte privilégier : rural ou urbain ? Comment tenir compte des dimensions

culturelles qui y sont attachées ?¹⁷ Des visites d'exposition, des opportunités de débats, des approches de milieux naturels ou la lecture de genres littéraires variés peuvent être familières aux uns, étrangers aux autres. Chaque année, les épreuves sont, à ce sujet, la cible de critiques émanant des établissements accueillant un public plus précarisé.

Évaluer des compétences s'accompagne très souvent de langages : celui des énoncés, des consignes, des lexiques spécifiques à telle ou telle thématique : les élèves ont à comprendre ce qu'ils entendent et ce qu'ils lisent. La masse d'informations à décoder reste considérable : textes informatifs, recherches documentaires... Face au nombre sans cesse croissant d'élèves qui maîtrisent peu ou insuffisamment la langue des apprentissages, comment rédiger les questionnaires en gardant un niveau d'exigence jugé... suffisant, satisfaisant ou basique ?

Les concepteurs tentent d'intégrer ces divers paramètres tout en évitant le piège d'un nivèlement culturel qui serait peut-être une réponse ponctuelle, mais ne saurait s'avérer bénéfique sur le long terme.

.....
¹⁷ Décret Missions (1997)-Article 11. - La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à ce que les établissements dont ils sont responsables prennent en compte les origines sociales et culturelles des élèves afin d'assurer à chacun des chances égales d'insertion sociale, professionnelle et culturelle.



Tant au niveau de la conception que des critères de correction, le niveau d'exigence tend donc à être maintenu tout en aménageant certains aspects.

- Quand le contexte de la question est plus complexe, l'item est segmenté en étapes successives et retrouve ainsi un caractère de « guidage » proche de ce qui est souvent vécu dans les classes.
- Des réponses partielles sont valorisées, ce qui diminue l'impact d'items plus délicats. Exemple : en mathématique, on cotera partiellement une réponse incomplète.
- Des procédures explicites sont sollicitées aux côtés d'items plus complexes : résolution d'opérations en calcul mental, reconnaissance de natures grammaticales, substitutions de mots (réseaux anaphoriques)...
- Les consignes privilégient les verbes d'action concrets : écris, coche, souligne, remplace... Toute ambiguïté est évacuée par rapport à la tâche attendue. Le langage mobilisé est courant.

On peut estimer que ces diverses orientations tendent à soutenir les élèves les plus fragiles tout en garantissant l'évaluation d'un certain niveau de maîtrise attendue.

Choix des disciplines évaluées

Comme cela a été maintes fois dénoncé, le CEB se limite aux mathématiques, à la langue française et à l'éveil scienti-

fique, géographique et historique. Dans une ambition d'épanouissement global de chaque élève, il est infiniment regrettable que des domaines entiers de compétences soient ainsi complètement passés sous silence et par conséquent, dévalorisés : éveil artistique, éducation physique, éducation aux médias, langues modernes... Ces domaines pourraient valoriser des élèves qui se révèlent infiniment créatifs et talentueux que ce soit en art, en technologie ou en langues. Ces limites sont sans doute liées pour une part importante à l'organisation structurelle des épreuves. Afin de garantir des conditions de passation et de correction communes à tous les élèves, les enseignants se trouvent prisonniers de carcans procéduraux qui rendent pour l'instant quasi impossible l'évaluation de ces diverses disciplines. En ce compris, celle de l'expression orale dont chacun reconnaît pourtant l'importance.

Les conséquences de ces limites sont doubles. D'une part, la forme de l'épreuve limite l'ambition d'apprécier le développement de compétences qui voudrait que l'on appréhende les savoirs davantage dans un contexte de situations complexes où l'élève doit montrer sa capacité à mobiliser un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

D'autre part, elle renforce des clivages disciplinaires existants qui tendent à valoriser certains champs de compétences au détriment de domaines considérés trop souvent comme secondaires, à l'école et dans la société. Cette discrimi-

nation reste une pierre d'achoppement dans l'objectif qui vise à réduire les inégalités scolaires.

Seuil de réussite à ces épreuves et suivi des « petits CEB »

Rappelons-le.

- Les épreuves sont conçues à partir d'un socle de compétences, à savoir ce qui devrait être considéré non comme un programme à réaliser, mais comme un minimum à atteindre pour tous.
- Dans l'intention de prendre en compte l'hétérogénéité des publics scolaires, les épreuves ne visent pas, au sens strict du terme, l'évaluation de compétences, celle-ci étant pratiquement impossible dans un contexte standardisé.
- L'octroi du CEB est obligatoire à tout élève qui obtient 50 % dans chacune des trois disciplines. Quand l'élève n'obtient pas cette moyenne, il peut encore obtenir le CEB au terme d'une délibération en école.
- Tout élève qui obtient son CEB d'une manière ou d'une autre doit être inscrit au secondaire en 1^{er} commune.

Voilà bien sans doute le nœud le plus sensible dans la question des inégalités.

- À partir de quel pourcentage de réussite peut-on considérer le socle comme étant atteint ? Peut-on faire

confiance aux résultats pour ne pas refléter des savoirs de surface engendrés par des démarches de bachotage présentes dans toutes les classes de 6^e primaire, et parfois dès le début de la 5^e ?

- Que met-on en place au premier degré du secondaire pour soutenir ceux que l'on surnomme « les petits CEB » ? Quelle utopie entretient-on quand on constate, statistiques à l'appui, que les fragilités dès la maternelle se muent très vite en difficultés qui se transforment elles-mêmes en échec ? Pour l'instant les écarts se creusent au cœur du système...

Ces deux questions sont étroitement liées. Si la presse communique à grands bruits le chiffre de 96,3 % de CEB réussis, cette information doit être nuancée. Depuis 2009, les résultats moyens obtenus en lecture ont oscillé entre 72,2 et 78,9 % et en production écrite entre 70,5 et 76,1 %. Globalement entre 2007 et 2010, les résultats en mathématiques ont fluctué entre 67,3 et 75 %. En éveil, les résultats jouent la gamme des 70 à 80 %.

Ces moyennes laissent entrevoir des élèves qui réussissent « tout juste »¹⁸ ou

¹⁸ Un document de travail de la Commission de pilotage datant du 18/09/2012 avancerait les chiffres suivants: pour la 6^e primaire (épreuve CEB 2012), auraient réussi avec une moyenne de 50 à 59%, 11% des élèves en français et 9,5% des élèves en mathématique. Auraient réussi avec une moyenne de 60 à 69%, environ 23% des élèves en français et 22% en mathématique.



avec à peine 60 % une épreuve sensée évaluer la maîtrise d'un minimum à atteindre. Un nombre important d'élèves abordent ainsi l'enseignement secondaire avec des fragilités plus ou moins importantes qui se mêleront aux transitions « enfance/adolescence, « titulaire unique »/« équipe pluridisciplinaire ». Si l'accès au secondaire est désormais régi par une procédure plus égalitaire (même épreuve pour tous), la question du soutien apporté aux élèves en difficulté reste entière : comment ces élèves seront-ils accueillis en 1re commune ? Comment ces élèves réussiront-ils le saut conceptuel considérable entre ce qui est exigé à l'épreuve du CEB et ce qui sera exigé à celle du CE1D à la fin du premier degré du secondaire ? Autrement dit, comment accéderont-ils au niveau d'abstraction exigé ?

Cette réalité est encore amplifiée par les décisions des jurys d'école qui, malgré l'échec à l'épreuve, décident d'octroyer le CEB aux élèves.

En juin 2012, selon les titres de la presse, ils auraient été 1600 à être ainsi « sauvés ». Sauvés ou envoyés au casse-pipe !?

Le premier degré différencié... ou le rêve inaccessible ?

Enfin que deviennent ceux qui n'obtiennent pas le CEB au terme de l'école primaire ? Ces quelques années d'existence mettent en lumière les souffrances d'une structure pavée de bonnes intentions, mais dont l'objectif n'est que

très exceptionnellement atteint. Les équipes enseignantes sont débordées par une réalité qui relève de tout sauf de la différenciation pédagogique : le premier degré différencié, osons l'écrire, s'apparente davantage à une cour des miracles. Élèves issus de l'ordinaire sans CEB, de 6^{es} primaires, mais aussi de 5^e voire de 4^e, primo-arrivants, élèves issus de l'enseignement spécialisé, tous ont en commun un passé scolaire fragile, difficile, voire douloureux. Beaucoup ont perdu le sens de l'école. Peu réussissent le CEB quand ils le représentent une seconde fois, plus rares encore ceux qui le représenteront pour la 3^e fois... Ne peut-on reconnaître l'extrême hypocrisie qui se cache derrière les CEB à 15 ans... octroyés « à tout prix » et qui vont gonfler les statistiques du chômage (près de 40 % des chômeurs à Bruxelles sont des jeunes sous qualifiés !) ?

Le CEB : un levier pour plus d'égalité ?

Le CEB est-il un outil susceptible de réduire les inégalités scolaires ? Si c'est le cas, où débusquer cette réduction des inégalités ? Dans les statistiques ? Dans la manière de rédiger l'épreuve ? D'orienter le choix des disciplines évaluées ? De « coter » les réponses ? De pondérer les totaux ?

Illustrons quelques ambiguïtés du système :

- Interdiction de faire publicité des résultats, mais le secondaire ne devrait-il pas recevoir un certain nombre d'informations pour as-

surer à tout le moins le suivi des élèves ?

- Réussir son CEB avec 53 % ou 79 % et être considéré sur un pied d'égalité face aux exigences du secondaire ?
- Beaucoup d'échecs dus à la méconnaissance de la langue de scolarisation, mais que met-on en place pour que des apprentissages structurés dans ce domaine soient organisés dès l'accueil des élèves ? Et cela dans une logique interdisciplinaire ? Est-il concevable d'imposer l'épreuve du CEB à un élève alors qu'il est inscrit depuis moins de six mois dans une école francophone ?
- Un socle de compétences prévu dans la logique d'un continuum pédagogique jusqu'à 14 ans, mais une épreuve certificative dès 12 ans ?
- ...

Plus grave peut-être : les CEB depuis 2009, mais aussi les évaluations externes non certificatives, ont permis d'accumuler une masse considérable de résultats qui jettent une lumière froide d'une part, sur des difficultés qui, détectées souvent dès la maternelle, n'ont fait que se creuser au cours de la scolarité et d'autre part, sur des fragilités qui deviendront sans doute des échecs au secondaire. Sait-on que 16 % des élèves ont échoué à l'épreuve du CE1D en juin 2012 alors qu'ils avaient réussi le CEB avec 80 à 90 %¹⁹ ?

¹⁹ Chiffres issus d'un travail d'analyse en interne par le service d'inspection.

Les chiffres ne sont que la pointe de l'iceberg. Ils sont le révélateur de réalités tissées dans le quotidien des classes confrontées à des évolutions sociales et économiques complexes sur lesquelles il est urgent de se pencher. Certes, des soutiens sont mis en place à grand renfort de budget, mais tous ou quasi tous ont en commun une externalisation de l'accompagnement : logopèdes, éducateurs, remédiation... Si ces mesures sont importantes, si elles enrichissent l'école de compétences professionnelles nouvelles, elles n'ôtent en rien le rôle primordial des « maîtres » qui, au cœur de leurs pratiques quotidiennes, trouveront les gestes professionnels les plus adaptés aux besoins d'apprentissages de leurs élèves. Oser en cela lever le tabou sur la question des démarches d'apprentissage, et ce, dès la maternelle.

Le CEB peut-il réduire les inégalités scolaires ? Toute réponse structurelle aussi intéressante soit-elle ne sera efficace qu'à la condition d'être habitée par un véritable projet de société.

Quels sont les savoirs, les savoir-être et savoir-faire que notre société estime indispensables à développer chez ses jeunes de 2,5 à 14 ans ? Que met-on en place pour que tous puissent les atteindre ? Comment évaluer le niveau de développement de ces connaissances et compétences ? Quels critères de réussite définir pour que ce soit une évaluation de qualité et qui fasse autorité ?

Si l'on ne répond pas clairement à ces questions, le remplacement du CEB par le CE1D ne fera que reporter le pro-



blème de deux ans sans aucunement le solutionner.

Le défi est énorme. Des pistes existent qui sont applicables dès aujourd'hui : développer une structure continue de 2,5 à 14 ans avec des épreuves externes communes à 8 et 12 ans, mais non certificatives. Des épreuves qui auraient de réelles visées diagnostiques susceptibles d'éclairer les enseignants et de les outiller pour préparer tous les élèves à réussir une épreuve certificative attestant la maîtrise d'un socle de compétences de base et donnant accès à l'après « tronc commun ».

Pour cela, il s'agit

- d'harmoniser les parcours pour permettre enfin une véritable différenciation pédagogique au service d'une réduction des inégalités scolaires tout en gardant une ambition

d'excellence pour tous,

- d'outiller les enseignants, de les encourager à la formation continue afin de détecter aussi tôt que possible les fragilités des élèves et apporter des approches appropriées en vue d'aider chaque enfant à atteindre les objectifs ciblés.

L'ambition n'est pas de faire du chiffre. Cela s'obtient assez aisément par le bachotage et l'adaptation des épreuves. Mais l'enjeu n'est pas là.

L'enjeu est bien de se servir d'une évaluation externe commune à tous pour se définir un horizon aux fondements d'une éducation à atteindre pour tous. Ce qui exige certes de connaître la finalité, mais surtout de s'intéresser au processus qui y prépare et qui forcément s'inscrit dans la durée, à savoir de 2,5 à 14, voire à 16 ans

Encore des aménagements cosmétiques au 1^{er} degré !

Le premier degré de l'enseignement secondaire cumule les difficultés. Il est le lieu où viennent s'entremêler les enjeux de l'école fondamentale, de la mixité sociale et des degrés supérieurs du secondaire. Le Cabinet Simonet a récemment proposé de nouveaux aménagements. Dans sa nouvelle analyse, ChanGements pour l'égalité montre que ces derniers ne sont que cosmétiques et qu'ils n'empoignent pas le nœud du problème.

Depuis une vingtaine d'années, le premier degré de l'enseignement secondaire est le lieu de nombreux changements qui visent à améliorer le système, sans toujours faire preuve de toute la cohérence nécessaire. Suite aux dernières propositions du cabinet Simonet, nous voulons faire le point sur deux réformes récentes qui influencent ce degré ; ensuite, nous reviendrons sur les dernières mesures proposées pour l'aménager et leur influence potentielle sur le taux de réussite de tous les élèves dans ce degré.

États des lieux

À l'entrée du 1^{er} degré

Pour le grand public, deux grandes réformes ont touché l'enseignement obligatoire ces dernières années : l'instauration du certificat d'étude de base (CEB)

en juin 2006 et le décret Inscriptions en 2008 (pour sa première version). Bien d'autres modifications ont eu lieu sur le terrain, mais arrêtons-nous un instant sur ces deux changements majeurs et leurs conséquences.

Les objectifs affichés de ces réformes visent plus d'égalité du système scolaire²⁰. D'une part, le CEB, évaluation certificative externe, permet à tous les élèves de 6^e primaire de passer les mêmes épreuves afin d'évaluer leurs compétences de base à un moment donné. Les résultats méritent toujours d'être nuancés, mais ils donnent des indications utiles tant sur le niveau des compétences globales d'une cohorte que sur les acquis individuels. Cette mesure standardise les niveaux attendus et donne un référentiel commun à l'ensemble des écoles fondamentales. Mais, comme une prise de température, cette mesure ne dit encore rien des causes d'une fièvre éventuelle ni de l'impact de celle-ci sur le corps.

D'autre part, le décret Inscriptions fixe des règles communes afin de mettre tous les élèves dans des conditions égales d'accès aux écoles secondaires tout en favorisant l'hétérogénéité sociale de celles-ci. La résistance d'une

²⁰ Lire l'analyse de ce dossier : CEB : plus d'égalité ou... égalité de façade ?



partie de la population face à cette limitation de liberté de choix d'école en faveur de plus d'égalité est importante. À nos yeux cela confirme que c'est une option d'autant plus nécessaire qu'elle est dérangeante.

Voilà deux choix forts que des femmes et des hommes politiques de différents bords ont posés ces dernières années et qui s'inscrivent dans le cadre de l'art 6 du décret Missions en son 4e point : « Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ». Mais, la suite du parcours tient-elle ces promesses ?

Au 1^{er} degré

Le premier degré de l'enseignement secondaire est le réceptacle de ces dernières réformes et il ne s'en porte malheureusement pas beaucoup mieux. Les indicateurs de l'enseignement de 2012 montrent que le pourcentage d'élèves en retard d'une année ou plus (en d'autres termes : ayant doublé au moins une fois) passe de 21 % en 6e primaire à 39 % en 2e secondaire. Les élèves qui ont réussi leur CEB en 2010 et qui ont eu accès aux écoles secondaires de manière égalitaire n'ont pas mieux réussi leur parcours que leurs prédécesseurs, voire un peu moins bien²¹. Depuis deux ans, le cabinet de la ministre Simonet s'est penché sur les problèmes rencontrés par les acteurs du premier degré et a encouragé des projets pilotes. Dans la foulée, une nouvelle vague de mesures est proposée dès la

rentrée 2013 : certaines sont sur base volontaire pour commencer, généralisables par la suite, d'autres sont d'application immédiate pour tous. Parmi les mesures volontaires, citons :

- la généralisation du Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) pour les élèves en difficulté dans ce degré,
- l'accompagnement spécifique des écoles dont les indices s'écartent significativement de la moyenne vers le bas dans le cadre de plans stratégiques,
- la possibilité pour tout le secondaire d'organiser des cours de 45 minutes et d'utiliser les minutes gagnées à des missions diverses,
- la limitation du redoublement grâce à la formation continuée des enseignants,
- l'élargissement des Activités Complémentaires (AC) pour aider les élèves à mieux choisir leur future filière, ainsi qu'un crédit temps pour que les élèves puissent faire des stages en milieu professionnel ou dans des écoles techniques ou professionnelles en vue de mieux choisir leur orientation,
- le plan d'actions collectives (PAC) qui incite les communautés éducatives des écoles à définir leurs objectifs en fonction de défis propres,
- la valorisation des matières réussies dans le cadre du CEB²².

²¹ Augmentation légère mais constante du pourcentage de redoublants en 1re et 2e secondaires depuis 2004-2005.

²² Lors d'une 2^e passation, on garde la meilleure note.

Des mesures sans perspective

CGé affirme que certaines de ces mesures font porter sur les élèves et les écoles en difficultés une responsabilité qui ne leur revient pas. De plus, tant que les aménagements proposés ne toucheront pas à la façon de concevoir et d'organiser l'enseignement, il y a fort à parier qu'ils resteront sans effet sur l'échec massif que produit notre système scolaire.

La responsabilité de la réussite ou de l'échec est de plus en plus individualisée

Dans une récente étude²³, CGé dénonce la façon dont la remédiation fait peser la responsabilité de l'échec ou de la réussite individuellement sur l'élève et sur l'enseignant plutôt que collectivement sur l'ensemble des acteurs. Ce glissement transforme souvent la responsabilité en culpabilité et enferme l'individu dans un sentiment d'impuissance, puisqu'il est responsable tout seul d'une situation sur laquelle il n'a en fait pas de prise directe. Deux des mesures proposées par la ministre risquent sérieusement de conforter ce mécanisme. Premièrement, la généralisation des Plans Individuels d'Apprentissage pour tous les élèves en difficulté peut faire porter encore plus la responsabilité des échecs par les élèves. En effet, si les difficultés relevées ne sont pas identifiées avec précision ni les moyens d'y remédier explicités, en ce compris le rôle de chacun

(élève et enseignant), un PIA peut être un vrai piège à culpabilité pour l'élève (et/ou pour l'enseignant) et conforter l'un et l'autre dans un sentiment d'impuissance, voire de découragement. Le PIA n'est ni un bon ni un mauvais outil. Mais, n'étant en soi qu'un outil, il ne change en rien les modes de relation, les attentes et les représentations des uns et des autres ; il ne va donc pas modifier le système producteur d'échecs.

La deuxième mesure qui risque de conforter ce glissement vers une responsabilité individuelle est celle qui porte sur les « plans stratégiques » qui seront élaborés pour les écoles dont les résultats s'écartent significativement vers le bas des indicateurs disponibles (résultats aux évaluations externes, taux de décrochage, échec, absentéisme). Cette mesure ressemble étonnamment à un PIA pour les écoles en situation d'échec. Il est intéressant de constater que la question se déplace du niveau micro (la classe) au niveau méso (l'école), mais l'analyse des difficultés en termes d'écart à la norme par rapport à des indicateurs standardisés n'est pas très différente de celle de la situation d'échec d'un élève n'ayant pas ses points par rapport à la moyenne. Il s'agit de nouveau d'identifier des entités en difficulté et d'y remédier sans s'interroger sur le système qui produit ces difficultés et ces inégalités.

Comment rendre aux enseignants de ces entités la conviction qu'ils peuvent amener leurs élèves à la réussite ? Ne jetons pas le bébé avec l'eau du bain. Le

²³ Sandrine GROSJEAN, *La remédiation scolaire : une politique du sparadrap*, Couleur Livres, 2012.



travail et la responsabilité individuels des élèves et des écoles sont importants. Il ne faut pas se dédouaner de tout effort personnel sur le compte d'un système qui dysfonctionne. Mais les mouvements de pensée actuels nous poussent déjà tellement à penser l'individu avant tout qu'il nous paraît essentiel de mettre l'accent sur le travail collectif qui doit se faire :

- dans les classes pour construire ensemble le savoir,
- entre enseignants pour concevoir des concertations constructives et solidaires,
- entre écoles pour penser la complémentarité plus que la concurrence...

Or les mesures que nous pointons ici renforcent implicitement le mode de pensée individualisant sans proposer d'alternative fédératrice qui permette à chacun de se reconnaître dans un groupe d'appartenance valorisant.

Pas de changement de paradigme

Passer de 50' à 45' ne change pas le fait que les enseignements sont morcelés et que les enseignants restent responsables de matières différentes qui ne sont que rarement mises en relation. Cela ne change en rien la façon d'enseigner s'il n'est pas spécifié ce qu'on fait des 5 minutes que l'on gagne.

« Limiter le redoublement » ne change pas le fait que le redoublement existe.

Cela ne pose pas la question de l'évaluation et du regard porté sur les acquis plutôt que sur les manques.

« Élargir les Activités Complémentaires (...) pour aider l'élève à choisir sa future filière en connaissance de cause » peut devenir rapidement une relégation camouflée si ces activités ne sont pas clairement balisées.

Tous ces nouveaux outils, pour utiles qu'ils puissent être, ne permettent pas de réellement modifier le regard sur les élèves du premier degré, ni de changer les pratiques de classe, ni de transformer le continuum pédagogique en un véritable tronc commun ! Nous affirmons que ce sont ces changements de posture, de culture et de structure qui permettront de lutter efficacement contre l'échec scolaire de tous.

Un projet ambitieux pour l'école du fondement

Cela fait presque 20 ans que les réformes se succèdent au premier degré, pour tenter de répondre aux questions que pose l'échec scolaire. À force, on finirait par croire qu'il est seul responsable de tous les maux. En fait, ce degré accueille les élèves issus du primaire, tels qu'ils sont aujourd'hui, détenteurs (ou non) d'un CEB qui peut avoir des valeurs très différentes. Il les prépare pour entrer dans un deuxième degré aux objectifs et aux contours flous. La mission exige que tous les acteurs prennent la mesure du défi. Il est temps que vienne le changement.

ChanGement pour l'égalité demande :

- dès aujourd'hui (et en attendant mieux) : l'obligation pour toutes les écoles d'organiser un premier degré différencié ; ce sera une première façon de lutter contre les processus de relégation qui amènent des jeunes à s'orienter vers des écoles n'organisant que des filières qualifiantes dès qu'ils ont connu quelques difficultés en fin de primaire,
- dès demain : l'organisation de Degrés d'Orientation Autonome (DOA) remplaçant définitivement le premier degré des écoles secondaires et véritablement conçus

comme étant la dernière étape du tronc commun et non la première de l'école secondaire,

- pour après-demain : la construction d'un vrai tronc commun polytechnique de 5 à 16 ans avec des enseignants formés à travailler ensemble pour amener tous les élèves d'une classe d'âge à maîtriser des compétences citoyennes de base avant de s'orienter vers un métier.

Ce sont ces ruptures avec les moules, connus de tous, qui permettront les changements de modes de pensée indispensables à une école qui soit réellement source d'égalité.



La construction de la réforme de l'enseignement secondaire flamand : un modèle à suivre ?

Sommes-nous condamnés en Belgique francophone à une dualisation croissante et incessante de notre enseignement ? Nous venons d'assister, sur deux législatures, à deux manières de faire politiques fort différentes, mais force est de constater que la lutte contre les inégalités scolaires stagne et ne satisfait pas les aspirations du mouvement sociopédagogique ChanGements pour l'égalité (CGé).

Le gouvernement précédent, sous une houlette socialiste (Arena puis Dupont), a défendu une vision top-down, fortement idéologique, de la gouvernance éducative. Le tour de force de la ministre Arena a été de réunir en début de mandat les différents acteurs autour de l'école avant de lancer son Contrat pour l'École (2005), dont les objectifs étaient ambitieux. La ministre Simonet (CDh)²⁴ a davantage mené une politique de proximité, en procédant par projets, en accompagnant les équipes. Le projet « Décolège ! » en est la meilleure illustration.

Nous rejoignons l'analyse des responsables politiques quant à la relative efficacité de notre système scolaire et aux profondes inégalités qui y subsistent. Pourtant, face à ces deux méthodes fort

différentes, nous ne pouvons être que déçus et inquiets. À une vision « structuraliste » de la gestion éducative par réformes a succédé une politique plus « actionnaliste », plus collaborative. Avec quelle ligne conductrice dans la durée, quels impacts sur les acteurs de terrain et quels résultats ?

Faut-il pour autant mettre en cause les seuls hommes et femmes politiques ? Ou plutôt le phagocytage par des groupes catégoriels, partisans, qui empêchent toute réforme de fond dans l'enseignement francophone en restant pris par leurs propres intérêts plutôt que par la défense du bien commun ? Notre enseignement francophone est malade de son fractionnement, de ses luttes intestines entre réseaux et entre établissements. L'équation centrale reste de concilier liberté d'enseignement et recherche d'égalité pour tous.

Regardons vers le nord !

Plutôt que de prendre pour modèle les systèmes nordiques, allons voir de l'autre côté de la frontière linguistique ce qui vient de se produire au niveau de l'enseignement secondaire²⁵. Penchons-nous sur ce qui a permis d'en-

²⁴ et maintenant Schyns.

²⁵ Voir Vlaanderen boven, TRACes de changements, n°191, CGé, 2009.

granger une réforme à priori d'envergure et analysons si nous devons nous en inspirer. N'oublions pas que nous avons des racines communes ; l'enseignement est communautarisé depuis 1989, mais nous partageons la même Constitution avec des contraintes identiques, dans un paysage complexe également, car politiquement plus volatile à droite, faut-il le rappeler. L'état de santé du système scolaire flamand ne vaut pas beaucoup mieux que le nôtre. En termes d'efficacité, même s'il reste dans les meilleurs, les résultats de nos amis flamands aux tests internationaux PISA sont en baisse depuis les années 2000 (ceci surprendra le lecteur francophone). En termes d'égalité, l'enseignement flamand souffre des mêmes maux que le nôtre : l'écart est gigantesque entre ceux qui réussissent bien et les élèves faibles provenant de milieux défavorisés. Leur système scolaire est également caractérisé par une orientation précoce et des filières de relégation. 20 % des élèves sortent de l'enseignement secondaire sans diplôme !

Dans un premier temps, nous présenterons rapidement cette réforme dans ses grandes lignes. Nous tenterons ensuite de comprendre comment cette réforme a pu voir le jour et enfin nous chercherons les enseignements à en tirer. En cette période préélectorale, le processus ayant mené à cette réforme nous intéresse ici à la limite davantage que le produit.

Les grandes lignes de la réforme

Aujourd'hui en Flandre, le choix entre le général, le technique ou le professionnel se fait dès l'entame du secondaire. La réforme retarde ce choix de deux ans. À la rentrée 2014, la plupart des cours deviendront communs ; seules quelques heures (5 heures en première et 7 heures en deuxième) seront différenciées. Ce premier degré sera plus large et comprendra des cours généraux et techniques.

La séparation rigide entre enseignement général, technique et professionnel disparaîtra en troisième année au profit de cinq domaines tels que sciences et technique ou encore langues et culture, qui prépareront aussi bien au marché du travail qu'à l'enseignement supérieur. Cette nouvelle structure peut s'illustrer par une matrice où se croisent un axe horizontal (les premier, deuxième et troisième degrés) et un axe vertical (des orientations professionnalisantes ou menant à l'enseignement supérieur). L'objectif est de faire disparaître les filières de relégation.

Petit historique²⁶

Cette réforme a déjà bien vécu. Elle est née en 1999 lorsque la ministre Vanderpoorten (Open VLD) ouvre un chantier concernant l'enseignement secondaire. Une commission appelée « Accent op talent » réunit un large éventail de

²⁶ Cet historique s'inspire d'un article du Knack 'Achter de schermen van de onderwijshervorming, de onderwijsfluisteraars', 12 juin 2013.



représentants des réseaux, des organisations des classes moyennes, des partenaires sociaux et des experts de l'enseignement. Même si cette commission ne déboucha pas sur des propositions concrètes, les premières graines étaient semées. Avec quelques années d'avance, cela fait étrangement penser à l'initiative de la ministre Arena, mentionnée plus haut, intitulée 'Contrat pour l'éducation' en 2004.

En 2004, c'est le ministre Vandembroucke (SPA) qui reprend le flambeau et confie la direction de la commission à Georges Monard qui semble y avoir joué un rôle majeur. La méthode de travail comportait deux étapes : un petit groupe de technocrates travaillait en chambre puis faisait relire et approuver ses textes à un groupe plus large. En 2008, le rapport de la commission forme déjà la base de la réforme actuelle.

En 2009, Pascal Smet (toujours SPA) prend en charge le portefeuille de l'enseignement au sein d'un gouvernement où l'entente n'est d'emblée pas évidente puisque cohabitant avec le CD & V et la N-VA. Il poursuit les travaux entamés par ses prédécesseurs en mettant au centre de sa politique la lutte contre la culture de l'échec et la valorisation des filières qualifiantes et professionnelles. La dernière ligne droite (mai/juin 2013) est marquée par une crise profonde au gouvernement flamand causée par la NV-A, qui craint un nivèlement par le bas du niveau des études. L'appui du puissant patronat flamand et des responsables de l'enseignement catholique sauve le

gouvernement ainsi que la réforme prévue.

Enseignements à tirer

Ce qui saute aux yeux, c'est d'abord la dimension temporelle : près de 14 années de travail (1999-2013) avant l'aboutissement ! Le temps « pédagogique » n'est clairement pas le temps politique. Pour mener à bien un tel projet, il s'agit de se donner du temps, se mettre d'accord sur des constats, assurer les relais d'un gouvernement à l'autre et ne pas vouloir à tout prix marquer de son empreinte la législature en cours. Il faut également faire fi de ses différentes casquettes politiques, idéologiques, « catégorielles ». Si l'on veut avoir un impact systémique, il est indispensable de partager une vision de société, des objectifs, une méthode d'action.

Deuxième élément intéressant : au-delà du système, il s'agit de faire toute la place aux acteurs, aux personnes représentant cette « transcendance » commune, non pas asexuées politiques, mais douées pour fédérer les énergies. Inutile de citer des noms, mais pointons leurs différentes appartenances : des politiques, des fonctionnaires de l'administration (tiens donc), un bureau d'études, un expert de l'OCDE et des représentants des réseaux de l'enseignement. Bref, un « think tank » pas uniquement issu du sérail de l'enseignement²⁷.

²⁷ Nous rejoignons ici une idée forte émise par F. DUBET : pour refonder l'École, celle-ci ne doit pas être confisquée par les professionnels de l'école et ses corporations. Voir *Refonder une institution*, Cahiers pédagogiques n° 500, nov. 2012.

Troisième élément que nous pointons : l'appui du réseau de l'enseignement catholique, même si les mauvaises langues ont dit que cette réforme renforce encore sa position déjà très dominante. N'oublions pas qu'en Flandre comme chez nous, l'enseignement catholique a un poids stratégique énorme et que rien ne peut changer sans lui²⁸.

Enfin, une méthode de travail que l'on pourrait qualifier de pragmatique (propre à la culture germanique ?) et certainement une volonté d'aboutir. Un sens incontestable de l'urgence face aux constats posés, des ressources venant d'une analyse experte de ce qui « marche » dans d'autres systèmes scolaires, notamment un tronc commun dont on sait qu'il peut être porteur, à terme, de plus d'égalité.

Les limites du projet

Il ne faut pour autant pas imaginer que cela s'est déroulé sans heurts. Sous la pression des différents responsables politiques, le texte original s'est dilué et certains en Flandre parlent de « boîte vide ». Les écoles peuvent en partie choisir quels cours elles inscriront au sein de ce premier degré élargi. La concurrence entre établissements n'est pas abolie et maintient une hiérarchie sur le marché scolaire.

Autre bémol de taille : dans nos lectures, nous n'avons trouvé que peu de traces de consultation en profondeur des aspirations des acteurs de l'enseignement. Le

²⁸ Voir *L'enfer scolaire pavé de bonnes intentions catholiques*, J. Cornet, Revue Politique, Hors Série n° 15, 2010.

rapport Monard comportait pourtant une facette sur le métier d'enseignement, mais dans quelle mesure les acteurs ont-ils été concertés ? Nous nous situons clairement ici dans une réforme avec une vision top-down et l'adhésion des acteurs sera prépondérante pour assurer son succès²⁹. Selon une enquête menée par W. Van den Broeck, psychologue à la VUB, une large majorité des enseignants serait opposée à la réforme. Ce type d'enquête est néanmoins fortement critiqué, car elle comporterait nombre de biais méthodologiques³⁰.

La crise économique se prolonge et les perspectives budgétaires s'assombrissent pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'avenir de milliers de jeunes est en jeu. Il y a urgence à décider ce que nous voulons faire ensemble de notre enseignement et du modèle de société que nous souhaitons construire. Il est impossible à ce jour de prédire quels seront les impacts d'une telle réforme structurelle en Flandre, mais retenons principalement à ce stade deux éléments : le principe de continuité, de cohérence au-delà des législatures et l'accord, la volonté de tous les acteurs d'œuvrer dans la même direction.

²⁹ Nous renvoyons le lecteur intéressé au texte toujours d'actualité de Perrenoud 'Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire'. Pointons-y entre autres '*Ne pas associer les acteurs au pilotage de la réforme*', '*Ignorer la réalité du travail des enseignants*' ou encore '*Sous-estimer le pouvoir des relais*'.

³⁰ Wat vinden leerkrachten van de onderwijshervorming ? Voir <http://goo.gl/sBij1i> Site consulté le 15/07/2013.



Appel au débat en vue d'une refondation de l'École

Dans la perspective des élections 2014, la Plateforme de lutte contre l'échec scolaire dont CGé fait partie a pris l'initiative de rassembler un grand nombre d'associations, d'académiques ainsi que les syndicats autour des constats et des revendications présentées à différents partis politiques le 31 janvier 2014.

Les constats

Les indicateurs de l'enseignement ainsi que plusieurs études (FRB, PISA) montrent à quel point les disparités sont importantes et socialement liées en Communauté Française. Le quasi-marché scolaire et les enjeux de sélection implicitement présents dans tout le système amènent une reproduction dramatique des inégalités sociales qui se transforment en inégalités scolaires.

C'est pour l'enseignement spécialisé et le premier degré différencié que l'indice socioéconomique moyen des élèves est le plus faible. Cela révèle une corrélation entre l'échec scolaire et l'appartenance à un milieu défavorisé.

Dans la suite des parcours scolaires, la hiérarchisation sociale des filières oriente les élèves les plus faibles économiquement et scolairement vers l'enseignement qualifiant. Beaucoup de jeunes formés à un métier ne sont donc

pas ceux qui le veulent, mais ceux que le système a conduits là par défaut.

De façon générale, le taux de redoublement est dramatique dans notre communauté. Plus d'un élève sur deux termine sa scolarité avec au moins une année de retard, et cela sans tenir compte des 20% qui décrochent avant la fin du secondaire.

Du point de vue du contenu des apprentissages, l'école ne pratique que trop rarement le questionnement démocratique en son sein. Les savoirs enseignés ne sont pas suffisamment mis en lien avec les enjeux de société ; ils n'outillent pas tous les élèves pour penser le monde dans lequel ils vivent.

Ces quelques constats révèlent que, malgré les nombreuses réformes visant à opérationnaliser les Missions de l'École, notre enseignement n'arrive pas à se rapprocher de ses objectifs.

Face à de telles difficultés, il faut empoigner le taureau par les cornes. Mais le taureau est imposant, il ne changera sa course que soumis à une force massive, constante et durable. Cette force ne peut être obtenue que par une réelle volonté de la part de ses représentants politiques ainsi qu'une adhésion des acteurs.

Nos revendications

Dans la perspective des élections de mai 2014, les signataires de cet appel demandent aux hommes ou femmes politiques d'affirmer leur volonté **d'ouvrir le débat en vue d'une refondation de l'École** pour répondre aux défis de notre société.

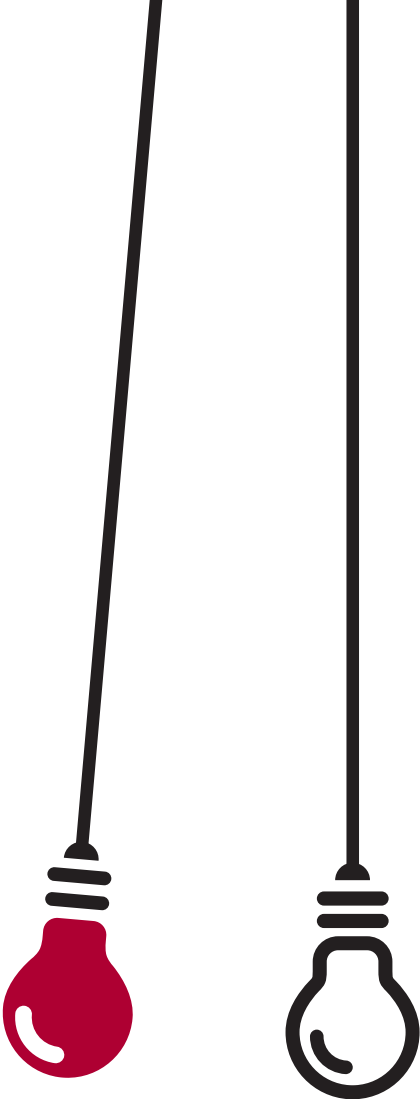
Pour ce faire, nous demandons au prochain gouvernement d'arrêter la course aux réformes et d'avoir le courage...

- d'**analyser** la situation de l'enseignement en FWB avec toutes ses composantes, d'**évaluer** objectivement ce qui a été fait et d'**identifier les freins** aux changements,
- de **débattre** avec les acteurs en levant les **tabous** qui empêchent toute évolution globale du système :
 - le quasi-marché scolaire,
 - la complexité du système en particulier du fait des réseaux,
 - l'articulation des différents niveaux scolaires,
 - la hiérarchisation des filières,
 - les modes d'évaluation des élèves, des professionnels et du système,
 - le temps scolaire des enseignants et des élèves.
 - ...
- de proposer un **projet global concerté** et cohérent pour l'enseignement obligatoire ainsi que la formation des enseignants,
- de planifier la mise en œuvre de ce projet sur **deux législatures** au moins et d'en assurer **la pérennité**.



Sommaire

Introduction	2
Trop d'école tue l'école	4
CEB : plus d'égalité ou... égalité de façade ?	11
Encore des aménagements cosmétiques au 1er degré !	19
La construction de la réforme de l'enseignement secondaire flamand : un modèle à suivre ?	24
Appel au débat en vue d'une refondation de l'École	28



L'équipe politique de Changements pour l'égalité (Épol) est chargée d'observer de manière critique les pratiques et les politiques éducatives en Fédération Wallonie-Bruxelles, de faire entendre la voix du mouvement et de réagir à l'actualité.

En 2013, l'équipe rassemble une dizaine de personnes dont les fonctions professionnelles sont diverses : enseignants en promotion sociale, dans le supérieur et à l'université, formateurs d'enseignants, agents administratifs, sociologue, permanents CGé.

- Samir Barbana
- Sandrine Calomme
- Anne Chevalier
- Benoît Galand
- Sandrine Grosjean
- Hélène Lenoir
- Aude Limet
- Danielle Mouraux
- Pierre Smets
- Rudy Wattiez
- Nicole Wauters

Changements pour l'égalité — Mouvement sociopédagogique
C chaussée de Haecht, 66 — 1210 Bruxelles — Belgique
02 218 34 50 — anne.chevalier@changement-egalite.be
www.changement-egalite.be

CHANGEMENTS
pour l'**Égalité**
mouvement sociopédagogique

culture.be



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES