UNE ÉCOLE SANS CLASSES

La 88e Semaine sociale du Mouvement ouvrier chrétien

L'École démocratique reste un chantier inachevé.

L'échec scolaire massif, la hiérarchisation des écoles et des filières, les logiques de relégation et de ségrégation, le poids des origines socioculturelles face à la réussite sont autant de traits marquants d'un système éducatif profondément inégalitaire.

Sauf à désespérer de changer un jour l'ordre des choses en matière d'inégalités scolaires (et par conséquent, aussi, en matière d'inégalités sociales, culturelles et économiques), il s'avère urgent de reposer la question sociale de l'École.

Quels sont les termes du déficit démocratique qui affecte profondément notre système scolaire ? Quelle est notre conception de l'égalité scolaire ? Jusqu'où, comment et en quel sens réformer l'appareil éducatif ? Quel est, en définitive, notre projet d'École démocratique ?

Ce sont ces questions, aussi difficiles qu'urgentes, que la 88e Semaine sociale du MOC remet au cœur du débat collectif. ■

La Semaine sociale est une organisation de l'ASBL Fondation Travail-Université.

| bureau de dépôt : Bruxelles X | POLITIQUE, rue Coenraets 68, 1060 Bruxelles | éditeur responsable : Henri Goldman |

UNE ÉCOLE SANS CLASSES La 88e Semaine sociale du Mouvement ouvrier chrétien

LES HORS-SÉRIE DE POLITIQUE numéro HS15 | septembre 2009

LES HORS-SÉRIE DE POLITIQUE
revue de débats

| numéro HS15 | septembre 2010 | 3€ |

UNE ÉCOLE SANS CLASSES

La 88e Semaine sociale du Mouvement ouvrier chrétien

UNE ÉCOLE SANS CLASSES

La 88e Semaine sociale du Mouvement ouvrier chrétien

Le sommaire se trouve à la page 86.

POLITIQUE paraît 5 fois par an + 3 numéros hors série
Abonnement annuel : 35€
Étudiants, chercheurs d'emploi, Omnio : 15€. Si une facture est souhaitée : 40€
Compte bancaire 210-0327119-87 au nom de POLITIQUE asbl

Administration et rédaction POLITIQUE, rue Coenraets 68 - B-1060 Bruxelles
téléphone : +32 (0)2 538 69 96 - télécopie : +32 (0)2 535 06 93
courriel : secretariat@politique.eu.org - http://politique.eu.org
Direction Henri Goldman (rédacteur en chef), Hugues Le Paige et Bernard Richelle
Secrétariat de rédaction Jérémie Detober **Mise en page** ZINC

Ce numéro hors série de la revue POLITIQUE a été réalisé sous la responsabilité du Mouvement ouvrier chrétien.
Les textes provenant des différents intervenants n'expriment pas forcément l'opinion du Moc.

POLITIQUE est éditée par l'asbl POLITIQUE avec l'aide de la Communauté française de Belgique.

Ministère de la Communauté française

GROUPE ARCO

L'égalité : des chances ou des positions ?

L'école d'aujourd'hui n'est pas faite que de souffrances, de peurs et de conflits, comme on l'entend souvent. Oui, l'école reste très inégalitaire (pas question pour autant d'être nostalgique d'une époque passée bien pire en la matière), oui l'école laisse des jeunes sur le côté de la route. Mais aujourd'hui l'école permet aussi à un enfant d'ouvrier de devenir cadre.

L'égalité (à l'école), si chère au Moc, doit passer par une compréhension de l'articulation entre société (qui n'est pas rose…) et école.

PIERRE GEORIS
secrétaire général du Mouvement ouvrier chrétien

De l'école, ce sont des images effrayantes qui nous sont renvoyées. Dans le désordre : des films primés qui ont l'école pour thème et nous la représentent comme l'incarnation du chaos (*Entre les murs*[1], *La journée de la jupe*[2]) ; des faits divers spectaculaires quand ils ne sont pas sanglants ; des rumeurs de rackets et de violences ; de longs moments de conflits sociaux durs ; et puis aussi des files de gens, glacés dans la nuit, à camper devant les grilles de certaines écoles pour pouvoir y inscrire leurs enfants.

Que les images de violence et de chaos ne correspondent pas au vécu de l'immense majorité des milliers d'acteurs impliqués, on l'espère, on le croit. Le fait cependant qu'elles circulent, et qu'elles circulent comme cela, n'est pas anodin. Ce n'est pas parce qu'il nous renvoie une réalité grossie, peut-être exagérément, qu'il faut nier le message : l'école d'aujourd'hui peut être tout à la fois un espace de réels épanouissements, de souffrances et de conflits.

Commençons par bien regarder les deux films : évidemment, ils parlent de l'école, ils parlent aussi de tout autre chose : les contextes de vie, les quartiers, les parents, la police, les médias. En définitive, le chaos que décrivent ces films est celui du monde, bien plus que de l'école. Un monde extrêmement dur, dans lequel coexistent l'insertion et le déclassement, la galère pour celui qui est « *out* » et l'extrême peur du déclassement rapide pour celui qui est « *in* ». Un monde dans lequel, pour être bien inséré, même si le bon diplôme n'est pas suffisant, il est néanmoins très nécessaire. Peut-on reprocher à des parents d'être immergés dans ces réalités, d'avoir ces peurs, de dès lors vouloir assurer à leurs enfants qu'ils auront les meilleurs équipements pour affronter ces tempêtes ?

Quelle pression tout cela fait-il peser sur l'enfant, qui la sent bien, mais ne sait pas la verbaliser faute d'en comprendre les tenants et aboutissants ! Un poids terrible l'écrase : désormais, sans diplôme, tu n'es rien, tu n'as aucune chance dans le monde des « grands », « tu deviendras ce que tu as fait à l'école ». Pour l'enfant, l'échec est interdit. Et pourtant, l'échec est massif. Au secours !

Quelle responsabilité on impute aux enseignants ! Ils ne doivent pas seulement enseigner, ils doivent aussi être les garants de la bonne insertion. On leur reproche l'échec des enfants qui échouent, on leur reproche aussi parfois l'insuffisance de la préparation aux étapes suivantes de ceux qui n'échouent pas ! Il faut parvenir à être tout à la fois compétent dans la matière qu'on enseigne, bon pédagogue, bon psychologue, assistant social, éducateur en milieu semi-ouvert, policier, et aussi si possible s'impliquer activement dans la vie sociale de l'environnement de leurs élèves.

DES « HÉRITIERS » AUX « DÉCLASSÉS »

« C'était tellement mieux avant », entend-on parfois soupirer.

En est-on si sûr ? Car enfin, ce temps d'avant dont on célèbre la paisible harmonie était aussi celui où ne faisaient des études longues que 15 à 20% de la tranche d'âge, ceux qu'un ouvrage de référence de l'époque qualifiait d'« héritiers »[3]. Chaque catégorie sociale avait son école : en gros, personne n'attendait de l'école qu'elle lui donne une autre place que celle qu'assignait l'origine. C'était paisible (encore qu'il soit probable que l'imaginaire enjolive la réalité de ces temps) mais aussi profondément inégal.

Avec d'autres, nous nous sommes battus pour la démocratisation. En quelque sorte, nous avons réussi ce combat au moins en ceci qu'il ▶

1 *Entre les murs*, réalisé par Laurent Cantet, d'après un roman de François Begaudeau, Palme d'Or au Festival de Cannes 2008.

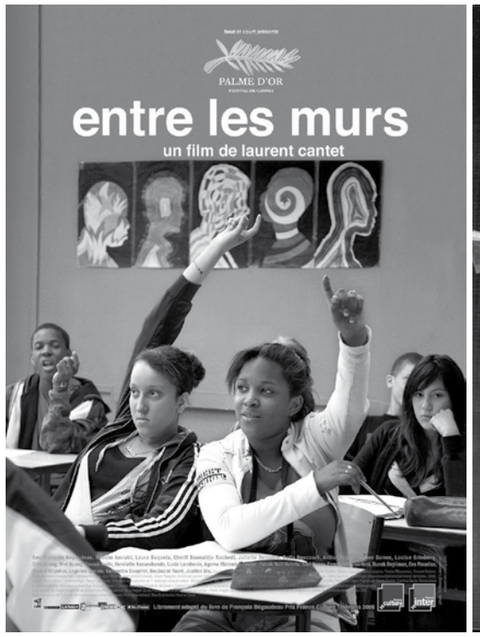
2 *La journée de la jupe*, réalisé par Jean-Paul Lilenfeld en 2009. L'Académie des Césars lui a décerné le prix de la meilleure actrice 2010 pour la composition d'Isabelle Adjani.

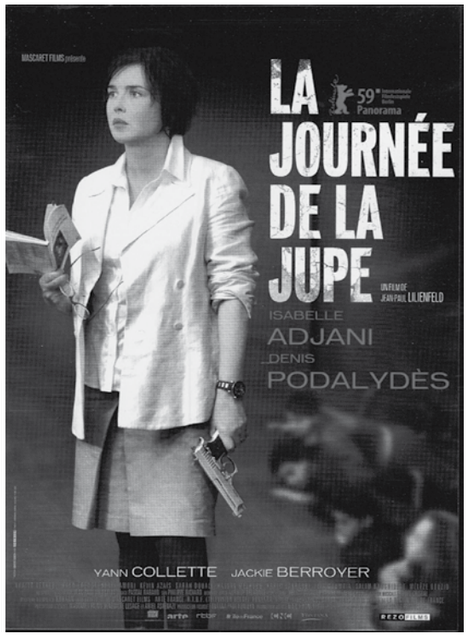
3 P. Bourdieu, J.-Cl. Passeron, *Les héritiers*, Minuit, Paris, 1964.

L'égalité : des chances ou des positions ?

PIERRE GEORIS

Il n'est pas question de culpabiliser en envoyant comme message aux acteurs de l'école qu'ils seraient responsables uniques et exclusifs de tout ce qui ne va pas dans la société. Ni d'ailleurs d'envoyer le contre-message déresponsabilisant selon lequel « tout cela est tellement complexe qu'il n'y a de toute façon rien à faire ».





▶ y a désormais beaucoup plus de jeunes qui sont scolarisés plus longuement.

Malheureusement, les inégalités n'ont pas disparu, elles se sont partiellement transformées. Jadis, il y avait les inégalités du monde du travail d'une part, un petit groupe de sous-prolétaires d'autre part. Aujourd'hui, entre les deux, s'est développé un bloc énorme de « déclassés » de toutes sortes.

En démocratisant l'école, nous avons sans doute amélioré l'égalité des chances de chacun de « circuler » dans le système, c'est-à-dire d'arriver finalement à une place autre que celle qui lui était « naturellement » assignée. « S'il le mérite », c'est-à-dire s'il a réussi à l'école (ce qui ne veut pas encore dire qu'il a beaucoup travaillé !), un enfant d'ouvrier peut devenir cadre. Bon, si c'est d'une enfant qu'il s'agit, ou si il/elle a des ascendants extra-européens, ce sera plus difficile, mais c'est faisable quand même. Au même titre qu'un enfant de cadre peut désormais aussi devenir chômeur de longue durée. Paradoxalement, la démocratisation et l'égalité des chances ont renforcé les peurs de déclassement.

Cela parce que nous n'avons pas réussi l'égalité des « positions », c'est-à-dire le « resserrement » des situations des catégories les unes par rapport aux autres : au contraire, elles s'éloignent toujours plus.

Ainsi voit-on, au-delà de la description des souffrances, comment se dessinent les grands espaces de conflits[4].

Vouloir retrouver l'école comme avant, c'est tout simplement une posture réactionnaire. C'est vouloir retourner à un monde qui n'existe plus et qui, en définitive, n'est pas spécialement désirable. En outre, il y aurait une condition ignoble pour parvenir à réaliser le fantasme : il faudrait jeter hors de l'école plus des 2/3 de la classe d'âge !

Nous voulons au contraire poser la question de la démocratisation et de l'égalité dans le contexte d'aujourd'hui. Il ne faut pas se tromper sur le sens de notre choix de cible : l'école. Elle n'est jamais qu'un lieu parmi de nombreux autres où se jouent les enjeux que nous estimons fondamentaux. Il n'est évidemment pas question de culpabiliser en envoyant comme message aux acteurs de l'école qu'ils seraient responsables uniques et exclusifs de tout ce qui ne va pas dans la société. Ni d'ailleurs d'envoyer le contre-message déresponsabilisant selon lequel « tout cela est tellement complexe qu'il n'y a de toute façon rien à faire ».

QUELLE ARTICULATION ÉCOLE - SOCIÉTÉ ?

En choisissant le titre « une école sans classe », on a évidemment voulu faire un jeu de mot associant la réalité des classes d'école et nos options de démocratisation et d'égalité. Il est évidemment possible de trouver d'autres jeux de mots fort réjouissants. Il en est un auquel vous avez échappé, je veux vous expliquer pourquoi nous l'avons rejeté. « L'école : l'heure de la re-création ». Quoique le jeu de mot fût fort réussi, nous avons trouvé qu'il véhiculait un implicite désagréable : rien ne se passerait dans l'école ! Ce serait tellement injuste, et si décourageant, pour toutes ces personnes courageuses et volontaires, qui, sans tapage aucun, innovent au quotidien, trouvent des solutions concrètes à mille problèmes, quand même assez souvent dans l'isolement.

Notre ambition dans ce travail de « Semaine Sociale » est simplement de progresser dans la compréhension de ce qui se passe à l'articulation entre l'école et la société, dans l'espoir que nous puissions retrouver des chemins vers plus d'égalité.

Premier moment, le terrain est d'abord balisé de manière « macro » : **Marc Demeuse**, puis **Marie Verhoeven** nous dressent des tableaux qui permettent de faire la synthèse entre les approches sociologique, économique, historique et philosophique. Philosophique surtout, car, quand on veut réfléchir sur les options, il importe de bien comprendre le sens des mots qu'on utilise.

Deuxième moment, on posera la question qui tracasse chaque militant : celle des conditions du changement, et de la résistance à celui-ci. L'idée est de croiser les approches : d'abord, il y a en quelques sortes « la structure qui s'impose aux acteurs », c'est l'angle d'approche de **Vincent Dupriez**. Ensuite, il y a « les acteurs qui jouent tous un jeu mais pas forcément celui qui était attendu par la structure », voilà ce qu'analysera **Jacques Cornet**. Attention cependant : il n'est pas question de tomber dans une caricature grossière, qui reviendrait à envoyer un message comme : « il y a les bons (politiques) qui veulent faire changer les choses et les mauvais (acteurs de terrain) qui ne font que bloquer ». Pour garantir qu'on évite cette caricature, une série d'acteurs ont été sollicités à réagir : le responsable d'un réseau d'enseignement (**Étienne Michel**), un directeur d'école (**Philippe Anselin**), une pédagogue de terrain en milieu populaire (**Noëlle De Smet**), un regard depuis le milieu des organisations de jeunesse (**Brice Many**). Que des gens du monde sociologique chrétien ! Le Moc se complairait-il soudain à cultiver à nouveau la pilarisation ? Aucunement. Simplement, il y a des lieux où nous avons plus d'implications que dans d'autres. La posture est modeste : nous ne voulons pas être donneurs de leçons à d'autres en nous lavant les mains de toute responsabilité ; nous voulons une interpellation qui nous interpelle aussi nous-mêmes dans nos pratiques du moment. Avec les autres acteurs de notre monde sociologique, il y a, c'est vrai, des affinités, des proximités, en tout cas une forme de dialogue, d'ailleurs parfois tendu, qui fait que des choses se passent entre nous qui ne se passent pas entre nous et d'autres réseaux, ne serait-ce par exemple que l'implication de gens du Moc dans des pouvoirs organisateurs d'écoles du réseau libre catholique. Reconnaître cette réalité n'est pas exclusif de la reconnaissance que des choses sont bien faites aussi dans les autres réseaux, et que les coopérations sont hautement souhaitables. Le lecteur identifiera facilement que le fait que les différents auteurs soient d'un même monde sociologique ne débouche aucunement sur une unanimité de pensée ! De réelles tensions s'expriment. Chacun reste libre de ses points de vue. Tout ce qui est écrit ci-après n'est pas à prendre que comme de la « parole institutionnelle du Moc », mais nous assumons pleinement l'option « monde sociologique chrétien » qui caractérise la présente démarche. À certains moments, il arrive que des auteurs regrettent, critiquent ou contestent l'organisation de l'enseignement en plusieurs réseaux. En règle générale, cela vise plus volontiers le réseau catholique que les autres. Cela s'exprime d'ailleurs parfois dans des postures plus polémiques que réellement démontrées. Il n'en reste pas moins qu'à nos yeux l'enseignement catholique offre une précieuse qualité au moins : il est possible de s'y associer en des projets partenariaux.

Ceci écrit, une de nos hypothèses est qu'une des conditions pour atteindre plus d'égalité dans le système scolaire est le renforcement des coopérations inter-réseaux. Le troisième moment est résolument concret. Il étudie l'expérience du bassin scolaire. **Bernard Delvaux** nous en présentera le concept, qui sera ensuite confronté à trois terrains que nous avons choisis fort différents l'un de l'autre : Charleroi, qui a été précurseur dans l'expérimentation (**Frédéric Ligot**), la Province de Luxembourg (**Jacques Malisoux**) et Bruxelles (**Donat Carlier**).

Enfin, quatrième moment, le plus politique. Il est d'abord question, avec **Jean Blairon**, de traiter de la mixité sociale et culturelle dans son rapport à l'école. Puis, tout au bout de la chaîne de l'enseignement, il y a les universités : que peuvent bien dire des enjeux ici traités une personne qui occupe la fonction de recteur d'une université ? **Michel Scheuer** a accepté de nous livrer son analyse.

Les conclusions seront tirées par **Thierry Jacques**, le Président du Mouvement ouvrier chrétien. ■

4 La brève analyse présentée dans cette introduction trouve ses principales sources d'inspiration dans : E. Maurin, *La peur du déclassement*, Seuil/La République des idées, Paris, 2009 et Fr. Dubet, *Les places et les chances*, Seuil/La République des idées, Paris, 2010.

De l'égalité complexe[1]

Peut-on, en Belgique francophone, vraiment réformer ou améliorer l'école dans le cadre actuel (liberté d'enseignement, quasi-marché scolaire, décideurs politiques en position de faiblesse, acteurs adossés à leurs acquis, inégales valorisations des filières, système peu remis en cause par une majorité d'acteurs) ?

On peut en douter, même si, depuis dix ans, quelques lueurs d'espoir apparaissent.

MARC DEMEUSE
Institut d'administration scolaire – Université de Mons

Sauf mention contraire, les photos pleine page de ce numéro ont été prises en 1943 dans une école rurale à San Augustine, Texas, par John Vachon (1914-1975). Des chromos d'une autre époque qui ne se posait pas autant de questions.

Toutes les photos publiées sont libres de droit.

> « *Le même citoyen pourra même être à la fois chrétien et anticlérical, au sens où il respecte le prêtre quand il s'occupe de l'Évangile, mais n'accepte pas qu'il s'occupe – d'ailleurs souvent mal – des questions matérielles des institutions.* »
> François Martou, *Demain il fera jour…* (Couleur Livres, 2006, p. 52).

L'ÉCOLE : POUR QUOI FAIRE ? UNE MISSION… DES MISSIONS…

L'École, d'évidence, n'est pas un monolithe et la société belge a mis du temps pour se décider à en fixer les missions. D'autres (que l'État ou que l'ensemble de la Communauté française) avaient fixé ses objectifs, ses missions à l'École. Ainsi, par exemple, l'enseignement catholique, à travers les missions de l'École chrétienne[2], et chacun, vraisemblablement, savait à peu près ce qu'il faisait en faisant l'école, mais c'est le décret « Missions »[3], en 1997, qui a fixé, pour la première fois, des objectifs communs à cette institution. Il n'est sans doute pas inutile de rappeler ici ces quatre objectifs :

1. promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2. amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

3. préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

4. assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Au-delà des objectifs du décret « Missions », l'École remplit un rôle particulier dans nos sociétés occidentales. Elle défend la valeur de liberté et l'affirme dans la diversité des types d'écoles et de programmes qu'elle propose, en particulier en Belgique, à travers l'article 24 de notre Constitution. Elle poursuit aussi des valeurs d'égalité, voire de fraternité, et se doit de traiter chacun de manière équitable et d'offrir à chacun les mêmes chances de réussite : selon une forme d'égalité « horizontale », qui signifie que tous les élèves d'un système scolaire sont égaux, et donc reçoivent les mêmes ressources quel que soit l'établissement qu'ils fréquentent, mais aussi selon une forme d'égalité « verticale » qui admet un traitement différencié en fonction des besoins des élèves, par exemple à travers la mise en place de mécanismes compensatoires, comme les discriminations positives ou la différenciation de l'encadrement. L'École doit également être efficace *et* efficiente. Les ressources étant limitées, elle ne peut en effet pas se permettre de les gaspiller et doit s'interroger sur la manière d'atteindre au mieux les objectifs qui lui sont assignés. Elle concourt à former les citoyens de demain, à leur permettre de s'émanciper socialement et professionnellement. Enfin, l'École participe au développement et à la croissance de nos sociétés modernes auxquels contribue notamment un système de formation de qualité qui, en retour, bénéficie des moyens supplémentaires qui peuvent être dégagés[4].

On le voit, l'École se trouve au centre d'attentes énormes et parfois jugées contradictoires, notamment en matière d'efficacité et d'équité.

UNE ÉCOLE À LA FOIS JUSTE ET EFFICACE ?

Cette question est largement débattue par les chercheurs avec des arguments parfois très peu étayés dans le grand public.

De manière pratique, se pose la question des arbitrages et des priorités. Plusieurs ouvrages récents, parfois fort volumineux, produits dans le contexte belge ou impliquant des auteurs belges francophones, ont abordé ce thème et la suite de ce texte ne pourra naturellement pas complètement couvrir ce champ[5]. Tous les collègues qui se ▶

L'École se trouve au centre d'attentes énormes et parfois jugées contradictoires, notamment en matière d'efficacité et d'équité.

1 Selon le titre de l'ouvrage publié il y a dix ans par Marcel Crahay (Bruxelles, De Boeck, 2000).

2 Voir http://www.segec.be/mission_EC_web.pdf.

3 Article 6 du Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

4 M. Demeuse, A. Derobertmasure, N. Friant, T. Herremans, C. Monseur, S. Uyttendaele, N. Verdale, « Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique », *Rapport réalisé à la demande de la ministre en charge de l'Enseignement obligatoire dans le cadre du « Contrat pour l'École »*, 2007. (http://www.enseignement.be/download.php?do_id=5203&do_check=.)

5 M. Crahay, *L'École peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles, De Boeck, 2000. M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, collection « Économie, Société, Région », 2005. X. Dumay, V. Dupriez (eds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck, 2009. W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (eds.), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Doordrecht, Kluwer, 2001. D. Meuret (ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999. D. Meuret, M. Duru-Bellat (eds.), *Le sentiment de justice de et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009. I. Nicaise, E. Desmedt, M. Demeuse (eds.), *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action*, Waterloo, Plantyn, 2009. N. C. Soguel, P. Jaccard (eds.), *Governance and Performance of Education Systems*, Dordrecht, Springer, 2007.

De l'égalité complexe

MARC DEMEUSE

Efficacité et équité : deux concepts inconciliables

« Notre système d'enseignement consiste, de fait, en une formidable et inacceptable inégalité des chances. Le problème est que toute proposition pour la corriger va toujours dans le sens d'une diminution de la qualité et de la performance.

Comme le dit très bien ce prof de français de Saint Pierre à Jette : pourquoi les bonnes écoles devraient-elles faire les frais de l'inégalité du système ? Or, s'il y a encore de bonnes écoles et de bons profs, c'est presque malgré les initiatives politiques qui, au nom de l'égalitarisme, ont entraîné de désastreuses performances moyennes (un aspect trop peu souligné dans l'émission). Car c'est bien le résultat des principales réformes des 30 dernières années depuis le rénové jusqu'à l'incroyable décret Onkelinx sur les "socles de compétences" (abstraites - invérifiables) qui ont remplacé les connaissances et le savoir concret (voir la pauvreté des textes proposés en 2e secondaire). Sans parler de la suppression des devoirs chère à monsieur Nollet. Et les bons résultats de quelques-uns sont dus à l'esprit de résistance de ceux qui, par exemple, enseignent encore l'orthographe dans le secondaire ou les dates en histoire. » ■

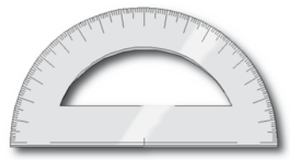
Alain Destexhe (sénateur du Mouvement réformateur), Blog RTBF, *Question à la Une* (posté le 20 septembre 2007)

http://blogrtbf.typepad.com/lu/2007/09/vido-echec-scol.html

▶ sont attachés à ce problème présentent, en général, une analyse plutôt optimiste : les systèmes éducatifs les plus efficaces sont aussi, en général, les plus équitables, même si, nous le verrons, il peut exister des exceptions. Il n'existe donc pas d'opposition « naturelle » ou mécanique entre ces deux objectifs… mais certains systèmes éducatifs se débrouillent plus ou moins bien lorsqu'il s'agit de les poursuivre simultanément. Cela contraste donc avec les affirmations souvent entendues à propos d'un nécessaire nivellement par le bas lorsqu'il s'agit de prendre en compte les différences initiales pour les réduire. Il n'est pas très compliqué de trouver des citations du genre de celle qui est reproduite ci-dessus où le «rénové», pourtant relativement peu mis en œuvre en Belgique (contrairement à la Finlande, à la même époque), est considéré à la base du déclin d'un mythique « âge d'or » de l'enseignement.

DE QUOI PARLE-T-ON RÉELLEMENT ?

Avant de poursuivre, il convient de préciser quelques concepts pour éviter les malentendus. Pour ce qui concerne l'efficacité, les choses ne sont en principe pas trop complexes, pour autant que les objectifs soient clairement précisés[6]. Naturellement, avec des objectifs généraux aussi ambitieux que ceux du décret « Missions », il convient de pouvoir les opérationnaliser à travers d'autres documents, comme les Socles de compétences ou les Compétences terminales, et d'en observer les effets à travers, par exemple, les évaluations externes menées en Communauté française, mais aussi les études internationales du type «Pisa», si on veut réellement pouvoir parler d'efficacité.



Pour ce qui concerne l'équité, les choses sont sans doute bien plus ambigües, à commencer par le concept lui-même que certains détracteurs considèrent comme une sorte d'abâtardissement de l'idéal d'égalité. Alors, pourquoi parler d'équité ? Tout simplement parce qu'il existe des différences, et que certaines peuvent être considérées comme justes, voire souhaitables, et d'autres pas. Il ne s'agit donc pas de viser une égalité absolue – nous sommes tous différents et l'égalitarisme conduit sans aucun doute à une forme de totalitarisme –, ni même de se contenter d'une égalité de traitement pour considérer que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes. Nous apprécions les différences en fonction de théories de la justice plus ou moins explicitées, en fonction de la manière dont nous nous représentons ce qui est juste et comment les choses doivent fonctionner. Nous y reviendrons.

Par ailleurs, et c'est sans doute la plus grande déconvenue que peut avoir un psychologue au contact des économistes, nous devons bien convenir que les moyens ne sont pas illimités : si l'éducation n'a pas de prix, l'école a bien un coût. Il s'agit donc de faire des choix. Nous ne sommes plus sous l'Ancien Régime où quelques enfants bien nés bénéficiaient d'un précepteur. Notre enseignement est à présent

L'impossible régulation du système éducatif belge francophone

Étienne Michel : Il me paraît établi que la société est devenue beaucoup plus inégalitaire depuis une trentaine d'années et qu'il ne faut pas s'étonner que le système scolaire ait été influencé par cette évolution perçue dans la société. Et donc, ce n'est pas le système scolaire qui produit les inégalités de la société mais les inégalités produites dans la société qui se reflètent dans le système scolaire.

Julie Morelle (journaliste) : Est-ce que vous pensez qu'il faut aujourd'hui réguler de manière plus volontariste le marché scolaire ?

Étienne Michel : Mais si l'idée est de réguler les flux de population scolaire, la réponse est assez rapidement renvoyée aux parents. Est-ce qu'on pense aujourd'hui en Communauté française de Belgique que les parents souhaitent voir réduire la liberté de choix de l'établissement pour leurs enfants ? Moi, je pense que politiquement la question est réglée. ■

Étienne Michel (directeur du Secrétariat de l'enseignement catholique en Communauté française - Segec), *Question à la Une*, RTBF, 19 septembre 2007.

Retranscription par l'auteur à partir de la vidéo (http://blogrtbf.typepad.com/qalu/2007/09/vido-echec-scol.html).

généralisé à toute une classe d'âge et rendu obligatoire de 6 à 18 ans, ce que certains semblent parfois regretter. Éduquer tous les jeunes, cela impose des choix et on ne peut à la fois souhaiter refinancer l'École et toutes les prestations sociales, sans en même temps, décider de trouver les moyens de ce refinancement.

Tous les objectifs qui correspondent à notre façon de voir le monde ne sont pas atteints aujourd'hui, Pierre Georis l'a rappelé dans la présentation des travaux[7]. Vivre en société impose de faire des choix, des compromis et des arbitrages. Certaines inégalités sont aujourd'hui considérées comme justes par une majorité d'entre nous. Ainsi, le fait de consacrer plus de moyens à certaines écoles qu'à d'autres, à travers les discriminations positives, peut être vu comme juste, alors même qu'il y a rupture de l'égalité de traitement : certaines écoles reçoivent plus alors que d'autres obtiennent proportionnellement moins. Cela a cependant quelques limites (psychologiques). Par exemple, s'il semble admissible de redistribuer inégalement des ressources nouvelles, liées au refinancement de l'École, il semble tout à fait inacceptable de puiser dans les acquis : c'est ce qu'on peut déduire par exemple des réactions syndicales lorsque la ministre de l'Enseignement s'imagine en Robin des Bois.

MODÈLES DE JUSTICE

Quand on parle d'égalité, il faut donc s'entendre sur les critères qui nous permettent d'apprécier le caractère juste ou non des inégalités et sur les égalités souhaitables. On rencontre en effet rarement des gens qui disent « non, non, moi je suis pour une société inégalitaire, il faut que les choses ne soient pas justes… », mais nous avons tous une idée de ce qu'il faudrait pour qu'elle soit juste. Nous n'avons, du reste, pas nécessairement les mêmes idées à propos de ce qui pourrait être juste en fonction des différents niveaux d'enseignement. On peut ainsi considérer que certaines égalités doivent être maintenues, poursuivies à tout prix, au niveau de l'enseignement obligatoire, mais que, peut-être, elles ne sont pas encore aujourd'hui à l'ordre du jour de l'enseignement non obligatoire par exemple. Par ailleurs, ce qui est acquis aujourd'hui, chez nous, n'est pas nécessairement considéré comme allant de soi dans d'autres endroits où malheureusement les moyens font davantage défaut.

Pour faire simple, il existe de nombreux modèles de justice, mais nous considérerons cinq niveaux différents ou cinq conceptions particulières de la justice, à la suite des travaux que nous avons menés, en tentant de mettre au point un système européen d'indicateurs d'équité[8].

1. Le premier niveau est facile à décrire : l'égalité n'est pas vraiment un problème, la primauté est accordée à la liberté. L'idée centrale peut se traduire par le principe : « Ce que je n'ai pas mal acquis, il est normal que je le conserve et il n'y a aucune raison qu'on m'oblige à le partager » (voir ci-dessus « L'impossible régulation du système éducatif belge francophone »). Cette approche, c'est celle que l'on retrouve dans la Constitution belge extrêmement libérale[9], écrite en 1831, mais ▶

6 M. Demeuse, A. Matoul, P. Schillings, R. Denooz, « De quelle efficacité parle-t-on ? », M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, collection « Économie, Société, Région », 2005, pp. 15-27.

7 Voir en pages 3 à 5.

8 A. Baye, L. Benadusi, N. Bottani, G. Bove, M. Demeuse, M. Garcia de Cortazar, O. Giancola, S. Gorard, W. Hutmacher, A. Matoul, D. Meuret, S. Morlaix, J. Nicaise, G. Ricotta, E. Smith, M.-H.Straeten, A. Tiana-Ferrer, V. Vandenberghe, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Service de pédagogie expérimentale et théorique de l'Université de Liège, 2005. (http://www.mag.ulg.ac.be/schoolequity/docpdf/2005FRANCAIS.pdf).

9 Dans la suite du texte, « libéral » doit être entendu comme se rapportant à un système régulé principalement par des mécanismes de marché, liés aux choix des acteurs, parents et pouvoirs organisateurs, et non à une régulation par un pouvoir public.

De l'égalité complexe

MARC DEMEUSE

École primaire liégeoise. Une architecture familière…

Ce que l'on poursuit, ce n'est plus le diplôme, c'est ce qu'on va en faire après. Et on sait en effet qu'avec le même diplôme, on n'a pas forcément les mêmes chances de réalisations économiques et sociales dans notre société d'aujourd'hui, notamment en fonction de ses origines sociales.

encore aujourd'hui chez les libertariens, comme par exemple Nozick[10], aux États-Unis. Il est pourtant difficile d'être certain que ce que nous possédons, nous ne le devons pas à une spoliation quelconque. Il est en effet difficile d'être certain que nous ne devons pas, par exemple, à l'exploitation d'autres peuples, les richesses que nous partageons aujourd'hui au sein des pays industrialisés (il semble même tout bonnement impossible de le soutenir !). À un niveau beaucoup plus « micro », il semble aussi difficile – à moins de supprimer tout transfert d'une génération à l'autre, à travers l'héritage – que nous ne devons qu'à nos seuls efforts ce que nous sommes. En effet, même le goût pour le travail scolaire, la lecture, les mathématiques… nous les devons très certainement à nos propres parents alors que d'autres, sans qu'ils ne méritent moins cette attention, n'en bénéficient pas. C'est aussi une conception que l'on retrouve parfois même encore chez certains responsables de notre École, notamment lorsqu'ils défendent la primauté des parents face à une régulation qu'ils pressentent trop pesante, comme lors des débats qui ont présidé à l'élaboration des trois décrets « Inscriptions ».

2. Si on veut à présent considérer l'égalité comme une valeur en soi, le premier niveau concerne l'égalité d'accès au service éducatif. Pendant très longtemps, y compris pour l'enseignement obligatoire, simplement aller à l'école jusque 14 ans n'était pas un droit. Il faudra attendre 1921 pour que ce droit – transformé en obligation pour le garantir à tous – soit effectif chez nous, sans aucune restriction, ce qui ne nous place pas dans le peloton de tête des pays industrialisés. Il s'agit bien d'un problème d'égalité d'accès.

3. Mais, ce n'est pas parce que tout le monde va à l'école que tout le monde est traité de la même manière. Encore aujourd'hui, les filières inégalement valorisées, mais aussi les écoles inégalement prestigieuses, les enseignants plus ou moins aguerris, et même les compétences des autres élèves qui fréquentent la classe constituent autant de traitements inégaux. C'est pourtant l'égalité de traitement qui est visée à ce niveau de notre modèle, et c'est aussi celle qui est la plus largement défendue, parce qu'elle correspond le mieux aux principes généraux du droit. Une analyse même superficielle de notre système éducatif permet de nous rendre compte que nous sommes encore très loin du compte en la matière. La résistance de certains groupes favorisés face à la mixité sociale et aux régulations qui pourraient l'accroître dans certains établissements indique parfaitement que l'égalité de traitement n'est pas une valeur partagée par tous… lorsqu'elle doit aussi s'appliquer à sa propre progéniture[11].

4. L'égalité de traitement n'est pourtant pas une fin en soi, il convient de s'interroger sur les finalités de l'École. Ne s'agit-il pas plutôt de permettre à chacun de maîtriser un certain nombre de savoirs et de compétences ? Le problème devrait donc se poser davantage en termes d'égalité des résultats ou des acquis scolaires. Et c'est bien l'enjeu, notamment avec le décret « Missions ». Il s'agit de se mettre d'accord sur ce que tout le monde doit acquérir et de se dire que ce ne sont pas tellement les manières d'y arriver qui comptent, c'est surtout le résultat. On assiste alors à un déplacement de l'intérêt, au point même que l'égalité des acquis peut justifier, par exemple, une inégalité des moyens. C'est sur ce principe que reposent les discriminations positives que nous avons déjà évoquées et, plus largement, les politiques d'éducation prioritaire[12].

En fait, chez nous, les discriminations positives dépassent même, du moins sur le papier, l'égalité des acquis scolaires et visent quelque chose d'encore plus ambitieux : l'égalité de réalisation sociale ou d'exploitation des produits scolaires. Ce que l'on poursuit, ce n'est plus le diplôme, c'est ce qu'on va en faire après. Et on sait en effet qu'avec le même diplôme, on n'a pas forcément les mêmes chances de réalisations économiques et sociales dans notre société d'aujourd'hui, notamment en fonction de ses origines sociales.

C'est en considérant ces différents niveaux d'exigence qu'il est possible de s'assurer qu'on parle bien de la même chose. Comme nous l'avons vu, selon les époques, les lieux et les niveaux scolaires considérés, c'est tantôt l'une, tantôt l'autre de ces conceptions qui sont mobilisées pour décider de ce qui est juste ou non.

5. À côté de ces différents niveaux d'exigence, il faut encore considérer à qui s'appliquent ces critères. La première manière de faire consiste à considérer les individus, sans aucun regard pour leurs caractéristiques. On comparera ainsi les écarts qui peuvent être observés entre les performances des élèves d'une même année et on tentera de réduire les écarts jugés inacceptables. Dans un autre domaine, cela reviendrait à considérer les écarts entre salaires, quelle que soit la situation de chacun, ces disparités pouvant être comparées à celles observées à d'autres époques ou dans d'autres pays. L'analyse peut cependant être affinée pour prendre en compte l'appartenance des individus à certains groupes – les filles/les garçons, les natifs/les étrangers, les personnes handicapées/les bien portants, les ruraux/les urbains, les riches/les pauvres… Il existe mille et une manières de considérer les groupes sociaux et leur construction, leur reconnaissance n'est pas anodine. Ce sont en général les situations auxquelles ils ne peuvent échapper, comme le sexe ou la situation à la naissance, qui sont privilégiées dans les analyses. En effet, si des inégalités d'accès, de traitement ou de résultat sont observées en fonction de caractéristiques dont les individus ne peuvent être jugés responsables, on considérera la situation comme injuste. On peut aussi prendre en compte les individus qui se situent sous un seuil jugé inacceptable. Il en va ainsi en matière d'éducation comme en matière de revenu : la maîtrise insuffisante de certaines compétences, par exemple de la lecture, constitue un handicap insurmontable pour acquérir de nouvelles compétences, pour s'insérer dans la société, pour y jouer un véritable rôle social ou économique. Il est donc essentiel de se préoccuper des individus qui ne maîtrisent pas ces compétences et, de manière encore plus aiguë, d'identifier les caractéristiques de groupes qui se situeraient sous ce seuil dans des proportions qui ne peuvent résulter du hasard.

À présent, il s'agit de concilier à la fois les préoccupations pour l'efficacité et pour l'équité. De ce point de vue, les réflexions de Benjamin Bloom[13] nous aident à poser clairement le débat, aussi bien au niveau macroscopique – la société – que microscopique – la situation de chacun. Il s'agit pour nous, comme responsable du système éducatif ou comme enseignant, de viser trois objectifs pour, à la fois, tendre vers une situation plus juste et plus efficace :

- élever en moyenne les résultats de nos élèves, faire en sorte que leur situation soit plus avantageuse après exposition aux apprentissages ;

- réduire la variance des résultats entre élèves, en visant davantage une approche critériée où les objectifs à atteindre sont définis *a priori*, qu'une approche normative où les élèves sont jugés les uns en fonction des autres (ce qui conduit toujours à des gagnants et à des perdants) ;

- réduire le lien (la corrélation) entre les caractéristiques auxquelles les élèves ne peuvent échapper et leurs résultats.

Avec ce modèle, simple en apparence, il devient alors possible de raisonner en toute circonstance et d'établir, par exemple, des indicateurs qui nous permettent d'apprécier une situation et son évolution.

HISTOIRE ET SYSTÈME DE VALEURS

De tout ce qui précède, naturellement, il s'agit de tirer parti pour étudier la situation de notre propre système, d'en mesurer l'évolution et les marges de progrès. ▶

10 R. Nozick, *Anarchy, State and Utopi*a, New York, Basic Books, 1974.

11 Certains préfèrent ainsi le slogan « séparés, mais égaux » qui prévalait avant la déségrégation raciale aux États-Unis et dont on sait qu'il servait de base à un système assurément ségrégué, mais aussi terriblement inégalitaire.

12 M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J.-Y. Rochex (eds.), *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvres, débats*, Lyon, INRP, 2008.

13 B. S. Bloom, *Human Characteristics and School Learning*, New-York, McGraw-Hill, 1976.

De l'égalité complexe

MARC DEMEUSE

... avec l'inévitable auvent, devant des chassis qui attendent un coup de peinture.

Le résultat peut être décrit comme un « quasi-marché », c'est-à-dire un système financé par les pouvoirs publics, quasiment à 100%, mais très faiblement régulé par eux, reposant principalement sur le choix des acteurs que sont les parents et les pouvoirs organisateurs.

Notre école s'inscrit dans une histoire, dans un système de valeurs. L'intérêt de l'éducation comparée, c'est de regarder comment les choses évoluent et de ne jamais considérer qu'il s'agit d'une fatalité. Notre système est ce qu'il est aujourd'hui, il n'a pas toujours été comme ça et d'autres font autrement. Cela ne doit pas (nécessairement) nous conduire à vouloir copier d'autres systèmes, mais cela nous aide à comprendre nos marges de manœuvre.

Pour ce qui nous concerne, nous connaissons un système construit autour d'une valeur centrale : la liberté d'enseignement. Celle-ci se traduit aujourd'hui par une double liberté, celle des parents, mais aussi celle des pouvoirs organisateurs. Le résultat peut être décrit – c'est le terme qu'utilisent aujourd'hui tous les chercheurs en éducation – comme un quasi-marché, c'est-à-dire un système financé par les pouvoirs publics, quasiment à 100%, mais très faiblement régulé par eux, reposant principalement sur le choix des acteurs que sont les parents et les pouvoirs organisateurs. Tout cela pourrait être considéré comme une sorte de paradis si la liberté de choix des parents était réelle – pour tous – et si le marché ne se structurait pas selon un système d'interdépendances compétitives, pour reprendre les termes de Bernard Delvaux, c'est-à-dire en créant une hiérarchie entre les établissements scolaires, mais aussi entre les élèves. Ainsi, à la fois toutes les écoles ne sont pas également désirables pour les parents, mais tous les élèves ne sont pas aussi désirables pour les écoles. Et ces différences sont, pour une part importante, tributaires de la situation socio-économique des parents.

Et si vous allez dans les écoles – nous ne parlons pas ici que des bâtiments, mais de la population qui les fréquente[14] – la situation est très inégale. On observe aujourd'hui une véritable dualisation qui se marque à la fois sur le plan socio-économique et sur le plan académique, aussi bien entre écoles qu'entre filières, ce qui conduit les chercheurs à parler de ségrégation scolaire. De ce point de vue, nous sommes malheureusement champions[15] et il est impossible d'imputer cela à la seule géographie, comme on tente souvent de nous en convaincre. Notre pays, l'un des plus denses au monde, connaît une offre très large, liée notamment à son histoire et à la nécessité de disposer, à côté de chaque école d'un caractère, une école de l'autre caractère... d'une école publique à côté de chaque école confessionnelle, pour le dire plus clairement. Sans compter les transports publics... Il est dès lors impossible de soutenir, en milieu urbain et pour l'enseignement secondaire au moins, que c'est la ségrégation spatiale qui détermine la ségrégation scolaire. Pour s'en convaincre, il suffit de considérer dans nos villes les établissements réputés et leur environnement immédiat : ils sont souvent implantés dans des quartiers historiques paupérisés et ce ne sont pas en majorité les élèves de ces quartiers qui les fréquentent. Les embouteillages devant ces écoles complètent la démonstration. Par contre, on ne peut faire la même démonstration dans l'autre sens, les écoles défavorisées sont souvent implantées à proximités de leurs élèves... moins mobiles. La situation n'est donc pas complètement symétrique.

ASSOCIER EFFICACITÉ ET ÉQUITÉ

Quand on regarde les résultats, notamment les résultats internationaux, on voit qu'il n'y a pas de fatalité, il n'y a pas d'opposition entre efficacité et équité. En particulier, ceux qui nous énervent, ce sont les Finlandais, ils sont efficaces et équitables. Il existe cependant d'autres situations : certains sont efficaces, mais inéquitables. C'est la situation de nos voisins flamands qui connaissent les mêmes fortes disparités entre établissements que nous, mais qui obtiennent de meilleurs résultats, en moyenne. D'autres connaissent une situation inverse : équitable, mais peu performante, c'est le cas de l'Espagne où les différences entre établissements sont relativement peu marquées, mais où la moyenne des résultats est relativement faible. Et puis évidemment, il y a ceux qui sont à la fois peu efficaces et peu équitables : c'est la situation dans laquelle nous nous trouvons. Globalement cependant, si toutes les combinaisons sont possibles, on observe plutôt un lien positif entre équité et efficacité. Nous sommes donc, en Communauté française, un cas typique, opposé à celui, typique également, de la Finlande. La Flandre et l'Espagne font plutôt figure d'exceptions. Alors, comme le disait Frank Vandenbroucke lors d'une journée organisée par Ecole+ à Bruxelles[16] : « *Vous avez de la chance en Belgique francophone parce que, chez nous surtout, quand on est un ministre socialiste, quand on veut toucher à l'école, on nous accuse de vouloir un nivellement par le bas au motif qu'on veut diminuer les différences. Vous, en Communauté française, vous avez de la chance, vous devez travailler sur tout* ». C'est sans doute une manière optimiste de voir les choses !

Il y a donc du travail ! Par exemple, en matière de revalorisation des filières qualifiantes : il ne s'agit pas seulement d'attirer les élèves dans ces filières, il faut encore éviter, comme aujourd'hui, d'y concentrer les élèves qui ont connu l'échec (dans des matières en général académiques), mais aussi d'y accueillir un public socio-économiquement plus défavorisé que dans les filières de transition[17]. Mais il faut aussi envisager le problème au niveau des établissements scolaires en évitant la constitution de ghettos à la faveur d'un implacable système d'orientation des élèves les plus faibles, depuis les écoles les plus favorisées n'accueillant en général que de l'enseignement de transition jusqu'aux écoles les moins favorisées n'organisant que de l'enseignement de qualification, voire vers l'enseignement spécialisé et les Centres d'éducation et de formation en alternances (Cefa).

CHANGER L'ÉCOLE OU CHANGER DE SOCIÉTÉ ?

Alors, est-ce qu'il faut changer l'école avant ou après le changement de la société ? C'est souvent une question qui nous est posée. Comme le disent avec humour Postlethwaite et Wiley[18], « *dans tous les pays, le statut socio-économique et le niveau de lecture de la famille ont une très forte influence sur les résultats des élèves en science. Cela renforce le vieil adage qui veut que la meilleure des choses qu'un enfant puisse faire, c'est de choisir de bons parents* ».

Malheureusement, dans notre propre système, les différences qui existent entre élèves se trouvent amplifiées par l'École ou, plus exactement, par son organisation actuelle qui favorise le regroupement des élèves qui présentent les mêmes caractéristiques académiques, socio-économiques et culturelles. Il est donc difficile d'accepter d'attendre les changements sociaux sans changer une école qui elle-même contribue à la dualisation, même si, bien sûr, ce n'est pas l'École seule qui changera la société.

Il y a quand même de bonnes nouvelles. Les décisions politiques portant sur l'organisation des systèmes ne sont pas sans effets. Pour mettre cela en évidence, nous avons construit un indicateur au niveau européen grâce, notamment, aux publications d'Eurydice qui est une mine d'or à propos de l'organisation des systèmes éducatifs en Europe. Ce que nous avons fait, ma collègue Ariane Baye et moi[19], c'est assembler une série d'informations qui nous permettent de construire un indicateur composite qui reflète le fait que, dans un pays donné, on favorise plutôt l'organisation ▶

14 C'est souvent la situation particulièrement délabrée de certains établissements historiques et accueillant une population socialement favorisée, quel que soit le réseau, qui permet de justifier une argumentaire visant à accréditer l'idée qu'il n'y a pas «d'écoles riches» et que donc la situation est identique pour tous.

15 M. Demeuse, A. Baye, « Mesurer l'équité des systèmes éducatifs en Europe », Éducation et Formations, n°78, 2008, pp. 137-149. M. Demeuse, A. Baye, « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », *Revue française de Pédagogie*, n°165, 2008, pp. 91-103.

16 Plate-forme pour une école sans exclusion : http://www.school-ecole-plus.be/.

17 M. Demeuse, D. Lafontaine, M.-H. Straeten, « Parcours scolaire et inégalités de résultats », M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds.), op. cit., pp. 260-273. M. Demeuse, N. Friant, A. Baye, *Pour éviter les relégations et les « choix négatifs » : des cursus non discriminatoires,* I. Nicaise, E. Desmedt et M. Demeuse (eds.), op.cit., pp. 197-224.

18 T. N. Postlethwaite, D.E. Wiley, *The IEA Study of Science II : Science Achievement inTwenty-Three Countries*, Oxford, Pergamon press, 1992, p. 131.

19 M. Demeuse, A. Baye, « Mesurer l'équité des systèmes éducatifs en Europe », *op. cit.*.

De l'égalité complexe

MARC DEMEUSE

Un dernier conseil aux petits : c'est la rentrée des classes.

Le cas du redoublement est, de ce point de vue, exemplaire. Nous disposons en effet de toutes les informations nécessaires pour apprécier l'inefficacité de cette mesure… mais nous continuons pourtant à y recourir massivement.

de groupes d'apprentissage homogènes ou hétérogènes. Pour ce faire, il existe de nombreuses solutions : on peut décider de recourir ou non au redoublement, y compris en permettant le maintien en maternel, d'orienter précocement les élèves, dès 10 ou 12 ans, ou, au contraire, de les maintenir jusqu'à 16 ans dans un tronc commun, de placer les élèves ayant des besoins spécifiques dans des établissements spécialisés, séparés ainsi des autres élèves, ou de soutenir leur intégration dans les classes ordinaires, de permettre le libre choix de l'établissement ou, au contraire, d'affecter les élèves à l'établissement le plus proche…

Dans notre système, tous les mécanismes permettant de constituer des groupes aussi homogènes que possible, y compris en termes socio-économiques et culturels à travers le libre choix de l'établissement, en admettant que puisse même s'opérer une distinction sur une base confessionnelle et philosophique[20], sont mobilisés. À l'inverse, les systèmes éducatifs du Nord de l'Europe, même s'ils introduisent des possibilités de choix, mobilisent toutes les mesures qui permettent d'assurer une hétérogénéité des groupes d'apprentissage qui correspond à celle qui prévaut dans la population. Entre les deux, des pays comme la France mettent en œuvre un système hybride, mobilisant certaines mesures favorisant l'hétérogénéité et d'autres, l'homogénéité.

Lorsqu'on met en rapport l'indicateur composite qui reflète la plus ou moins grande mobilisation des mesures visant à rendre les groupes d'apprentissage homogènes avec un indicateur composite rendant compte de l'homogénéité effective, aussi bien académique que socio-économique, le constat est assez clair : il existe un lien non négligeable entre les mesures prises et la situation réellement observée. La bonne nouvelle, c'est donc que les choix organisationnels et politiques ont un certain effet sur la réalité… Malheureusement, en ce qui nous concerne, notre situation est assez logique aussi : nous mobilisons toutes les solutions qui visent à produire des groupes d'apprentissage homogènes, comme en Allemagne ou en Autriche, par exemple, et nous connaissons les plus fortes ségrégations académiques et socio-économiques, à l'inverse des pays du nord de l'Europe.

L'ÉCOLE NE SE RÉFORMERA PAS AISÉMENT

Alors pourquoi, si nous voulons vraiment un système moins dualisé et que nous connaissons, au moins en partie, les mécanismes qui conduisent à cette dualisation, ne parvenons-nous pas à améliorer le système ? Sans doute, pour une part, parce qu'il ne suffit pas de disposer de connaissances pour convaincre. Le cas du redoublement est, de ce point de vue, exemplaire. Nous disposons en effet de toutes les informations nécessaires pour apprécier l'inefficacité de cette mesure… mais nous continuons pourtant à y recourir massivement et une majorité des acteurs, parents et enseignants[21], semble convaincue du contraire.

Un autre (fort) handicap de notre système face à une réforme visant plus d'équité (et d'efficacité), c'est la conviction de beaucoup que le système est plutôt bon (ou acceptable) et que tout changement conduirait à une situation plus défavorable (principalement réduirait le niveau moyen de performance). De ce point de vue, les comparaisons internationales nous indiquent que notre position relative n'a rien d'enviable, ni en termes d'efficacité, ni en termes d'équité.

Reste alors à considérer les marges de manœuvre des « décideurs ». Les comparaisons internationales, une fois encore, mais surtout l'histoire, nous indiquent combien notre système est l'un des plus libéraux du monde. Même si, à l'origine, la Constitution de 1831 instaure un enseignement libre, il s'agit essentiellement d'installer un enseignement confessionnel, en réaction aux menées du régime hollandais qui visait à le rendre public. La Constituante tente d'écarter l'École de la mainmise de l'État, à l'instigation du parti catholique. Un article du chanoine Blampain (1932), à l'occasion du centenaire de l'enseignement catholique, résume bien la manière dont les choses se mettent en place lors des premiers mois de l'État belge. Il précise ainsi la place de l'enseignement officiel : « *Faut-il ajouter encore comme conclusion de cet exposé que l'enseignement officiel ne doit être considéré que comme «supplétif». C'est la thèse catholique, mais il faut reconnaître que nos adversaires la combattent avec acharnement et prétendent que l'enseignement officiel est le premier voulu par les constituants* »[22].

Blampain soutient d'ailleurs son raisonnement en s'appuyant sur le rapport que fait Dechamps à propos du projet de loi relatif à l'instruction publique, le 13 avril 1835 : « *Le principe que le Congrès a admis est donc que l'enseignement de l'État ne peut avoir lieu que lorsque son utilité ou sa nécessité sera reconnue, à cause de l'insuffisance des institutions libres* ». Blampain poursuit par une explication de texte, empruntée à De Smet lors d'une séance de la Chambre, le 11 août 1835 : « *Que signifient ces mots : l'enseignement donné aux frais de l'État ? Cet article doit être accepté comme disposition transitoire. En effet, l'instruction libre est de trop fraîche date, elle n'a pu encore rassembler tous les éléments nécessaires pour s'élever à la hauteur de sa mission ; toujours est-il que ses progrès rapides promettent des merveilles pour un avenir qui ne saurait être éloigné et qui nous mettra à même de nous passer de l'instruction, aux frais de l'État* ». Et le chanoine de poursuivre en rappelant la prudence de Monseigneur Van Bommel, évêque de Liège, en 1839, bien avant le Pacte scolaire de 1958 : « *Le Congrès avait compris que dans une foule d'endroits l'instruction libre ne trouverait pas, pour répandre ses bienfaits, les ressources qui lui sont indispensables, qu'ainsi elle aurait besoin d'être aidée des deniers publics. C'est dans cette prévision qu'il ajouta : l'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi* ».

Le rôle de l'État, en matière d'éducation, est alors celui que joue aujourd'hui la Commission européenne en bien des domaines, un rôle subsidiaire, pour utiliser le terme actuel. Il n'est dès lors pas étonnant que, les mêmes causes produisant les mêmes effets, la régulation de marché (et même celle de quasi-marché) résiste parfaitement bien à toute autre forme de régulation volontaire de la part de l'autorité publique. La question à présent est de savoir si la créature a échappé à son créateur, produisant dans un monde partiellement dépilarisé et déchristianisé, des effets imprévisibles, transformant l'enseignement libre de 1831 en une école libérale et dualisée, ou si ces mutations étaient parfaitement prévisibles alors même, par exemple, que se négociait le Pacte scolaire.

PEUT-ON AGIR À LA MARGE ?

Se plonger dans l'histoire permet de reconsidérer la situation actuelle et les actions qui sont menées aujourd'hui. Peut-on vraiment éviter la dualisation et le veut-on vraiment ? Un certain nombre de mesures visant à assurer plus d'équité sont bel et bien mises en œuvre, mais elles semblent agir à la marge. Peut-on, dès lors, comme le suggère Coleman, compenser les différences initiales en organisant des écoles également efficaces, plutôt que des écoles qui appliquent les mêmes traitements, de manière aveugle ?

L'approche compensatoire, en première analyse, pose assurément plus de questions qu'elle n'en résout. Ainsi, suivant en cela Chauveau[23], convient-il de s'interroger sur ce qu'il faudrait compenser :

- moins de ressources matérielles et financières ?
- moins de soutien, moins de soin, moins d'éducation dans leur milieu socio-familial ?
- moins de goût et d'intérêt pour apprendre à l'école ?
- moins de capacités langagières, instrumentales, cognitives ?
- moins d'enseignement effi- ▶

20 Ce qui ne manque pas de poser des questions par rapport au « vivre ensemble », aux dérives communautaristes et aux discriminations (y compris volontaires et revendiquées) sur une base religieuse.

21 Ce qui permis sans doute à François Martou ce bon mot assassin : « *L'enseignement est trop complexe pour le laisser aux enseignants* », sans autre forme de régulation collective.

22 Blampain, *La liberté d'Enseignement en Belgique d'après la Constitution*, « Un siècle d'enseignement libre », *La Revue catholique des Idées et des Faits,* 1932, p. XXV.

23 G. Chauveau, *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*, Paris, Retz, 2000, pp. 56-57.

"Bon, on y est. Tu me rends mon cartable, maintenant ?"

Il semble donc que l'investissement public soit particulièrement élevé pour les élèves qui bénéficient déjà d'un avantage, et proportionnellement moindre pour les autres, dans notre système. C'est ce que l'on appelle l'effet Matthieu : donner davantage à ceux qui possèdent déjà un avantage.

cace ?

- moins de « bons » établissements et de « bons » enseignants ?

De manière peut-être plus brutale, « *la question est de savoir si les élèves des zones prioritaires, et plus généralement les enfants des milieux "très populaires", sont des handicapés socio-culturels ou des mal enseignés* ».

Mais, il faut encore savoir que faire et que donner :

- plus de socialisation (apprendre à vivre ensemble) ?

- plus d'instruction (apprendre et comprendre le monde) ?

De même, « *s'agit-il de privilégier le péri-scolaire et la périphérie des processus d'enseignement/apprentissage : actions et animations socio-éducatives, sanitaires, physiques et sportives, culturelles ? ou de se centrer sur la transmission-acquisition des connaissances et des apprentissages scolaires ?*

Donner plus "de la même chose" : plus de cours, plus d'enseignement traditionnel ? ou plus "d'autre chose" : plus d'innovation pédagogique, plus d'aide personnalisée, plus de stimulation, plus de plaisir d'apprendre, plus de sens à l'école et aux savoirs ?

Donner plus de quantitatif : postes, crédits, heures d'enseignement, allègement des effectifs ? ou plus de qualitatif : dynamisme, mobilisation, énergie, engagement, volonté de réussir et de faire réussir l'ensemble des élèves ? »

Et enfin, quelle est l'ampleur des moyens à dégager : « *Peut-on se limiter à "un petit plus" ou faut-il apporter "un gros plus" ?* » et « *à partir de quel seuil le plus peut-il avoir des effets positifs réels sur l'enseignement et les acquisitions scolaires ?* ». Cette dernière question est, elle-aussi, bien complexe car « *les valeurs "idéales" à attribuer aux différents paramètres* [de la formule de financement] *sont, par ailleurs, difficiles à établir de manière scientifique, notamment parce que l'utilisation des moyens par les pouvoirs organisateurs reste du domaine de la liberté des méthodes et que les pouvoirs organisateurs ne doivent pas, comme dans d'autres systèmes, démontrer l'efficience relative de leurs choix, compte tenu des populations scolarisées* »[24].

VERS UNE ÉCOLE MOINS LIBÉRALE ? ÉVITER L'EFFET MATTHIEU SANS (NÉCESSAIREMENT) SOUTENIR ROBIN DES BOIS

Peut-on estimer les moyens nécessaires à une compensation efficace ? La question, nous l'avons vu, est complexe. Elle suppose à la fois d'estimer ce qui serait véritablement nécessaire pour modifier les désavantages scolaires que subissent certains élèves appartenant à des groupes spécifiques, mais aussi à estimer l'ampleur des avantages qui sont accordés à certains groupes par le fait même qu'ils bénéficient d'un traitement scolaire plus favorable.

Dans notre système, comme l'ont montré les indicateurs européens d'équité[25], un jeune a 8,7 fois plus de « chances » de sortir de manière précoce du système éducatif si ses parents ont connu une scolarité courte. On peut comparer ce chiffre à la situation qui prévaut dans d'autres pays : en Finlande, le rapport est de 1,6 ; en Espagne, de 3,6 et en France, de 4,3. La probabilité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur chez nous lorsque les parents disposent déjà d'un tel diplôme est trois fois supérieure, elle est de 1,1 en Finlande, de 2 en Espagne et de 2,3 en France, alors que l'enseignement secondaire supérieur n'est pas obligatoire en Finlande et que l'accès aux études supérieures y est aussi soumis à concours.

Par contre, les dépenses pour l'enseignement supérieur sont 2,46 fois plus importantes que pour l'enseignement primaire chez nous, contre 1,96 en Finlande, 1,57 en Espagne et 1,90 en France. Il en va de même pour la différence de durée des études. Il semble donc que l'investissement public soit particulièrement élevé pour les élèves qui bénéficient déjà d'un avantage, et proportionnellement moindre pour les autres, dans notre système. C'est ce que l'on appelle l'effet Matthieu : donner davantage à ceux qui possèdent déjà un avantage. « On ne prête qu'aux riches » est l'expression usuelle pour traduire cela.

À côté de cela, on peut mettre en balance l'effet Robin des Bois imaginé par la ministre en charge de l'Enseignement obligatoire : retirer moins de 2% des moyens d'encadrement aux écoles qui accueillent en moyenne 60% des élèves les plus favorisés socialement pour financer 25% des écoles qui accueillent en moyenne les élèves socialement les plus défavorisés. Comme on le voit, les ordres de grandeur sont assez différents et les indignations très sélectives… suivent davantage une logique « Matthieu » qu'une logique « Robin des Bois » !

Pour ma part, je considère que Robin des Bois, dans sa version d'avril 2010, pas celle qui sera présentée à Cannes quelques semaines plus tard, est un gagne-petit. J'avais écrit quelque chose sur Robin des bois[26], il y a quelques temps… mais je n'avais pas imaginé un voleur d'aussi petite envergure ! De plus, comme il a décidé de voler tout le monde, du moins une très large majorité, il va avoir du boulot… et il va faire pas mal de mécontents. Un tel Robin des Bois, aussi peu performant, aurait sans doute été pendu très vite à une corde dans la forêt de Sherwood, s'il avait travaillé de cette manière-là. Pour réussir, comme nous le raconte la légende, il devait frapper fort, mais de manière très sélective. Au-delà des moyens redistribués effectivement, c'était aussi un message fort que donnait Robin des Bois aux riches, jaloux de leurs privilèges, et que n'apporte pas le projet de décret, justifié uniquement par un manque de moyens. Ce projet aurait pu donner lui aussi un message fort, du type : « Vous ne voulez pas jouer le jeu que l'on vous demande de jouer par rapport à l'hétérogénéité des publics et à la mixité sociale, ce n'est pas grave, c'est la liberté d'enseignement finalement que d'inscrire les élèves mais nous, pouvoir subsidiant, nous travaillons sur la subsidiation, comme le permet la Constitution, en tenant compte des différences objectives ». Pour cela, naturellement, il faudrait que le politique fasse surtout de la politique et moins d'administration[27]…

D'autres critiques, déjà anciennes, sont encore adressées aux politiques de compensation, perçues davantage comme un moyen de maintenir le système en l'aménageant plutôt que comme un ensemble de mesures visant sa véritable transformation. C'est ce que décrit, par exemple, le sociologue anglais Basil Bernstein en 1971[28] : « *Le concept d'enseignement de compensation contribue à détourner l'attention de l'organisation interne et du contexte éducatif de l'école et à la diriger sur les familles et les enfants. Ce concept implique qu'il manque quelque chose à la famille, et par conséquent, à l'enfant, incapable dès lors de tirer profit de la scolarisation. Il s'ensuit que l'école doit "compenser" ce qui manque à la famille, et que les enfants sont considérés comme de petits systèmes déficitaires. Si seulement les parents étaient intéressés par les valeurs que nous offrons, si seulement ils étaient comme les parents de la classe supérieure (!), alors nous pourrions accomplir notre tâche. Une fois qu'on a posé le problème, mais implicitement, en ces termes, il est naturel de forger des expressions comme "handicap culturel", "handicap linguistique"… Et on peut s'attendre à ce que ces étiquettes accomplissent leur triste besogne.* (…) *Au lieu de penser en termes "d'enseignement de compensation", nous devrions à mon avis, nous interroger sérieusement et systématiquement sur le milieu scolaire* ».

IL Y A ENCORE DU TRAVAIL !

Il reste à conclure face à l'immensité du travail encore à accomplir. Plusieurs pistes s'offrent à nous pour améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif ▶

24 M. Demeuse, A. Derobertmasure, N. Friant, "Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium : prospectives for regulating a school quasi-market", *Educational Research and Evaluation*, volume 16, n°2, 2010, pp. 197-216.

25 A. Baye et al, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs. op. cit.*.

26 M. Demeuse, A. Derobertmasure, N. Friant, *op. cit.*.

27 Au moment du rassemblement des textes pour la présente publication (juin 2010), le projet « Robin des Bois » tel que décrit est abandonné. Mais il est parfaitement possible qu'il revienne ultérieurement dans l'actualité, sous une autre forme. Peut-être, qui sait ? au moment de la mise à disposition de la publication… (Note de l'éditeur).

28 Cité par D. Frandji, « Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe », M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J.-Y. Rochex (eds.), *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvres, débats*, Lyon, INRP, 2008, p. 23.

De l'égalité complexe

MARC DEMEUSE

Peut-on vraiment réformer ou améliorer l'école dans le cadre actuel – la liberté d'enseignement et un quasi marché scolaire, des décideurs politiques en position de relative faiblesse face à certains acteurs adossés à leurs acquis, d'inégales valorisations des filières et un système relativement peu remis en cause par une majorité d'acteurs ?

belge francophone. On peut ainsi aider les victimes de l'école libérale en compensant à due proportion à travers des politiques compensatoires, mais on peut également jouer le marché contre le marché ou tenter de sortir de ses mécanismes, y compris en pénalisant les pratiques déloyales et en favorisant les pratiques de coopération jugées positives, plutôt qu'en régulant les inscriptions. On peut aussi davantage réguler le marché par les flux en instaurant plus de règles liées aux inscriptions.

La dernière solution est celle qui a été mise en œuvre par trois fois, avec les vicissitudes que nous connaissons bien, ces trois dernières années. C'est sans doute celle qui s'attaque de la manière la plus frontale à la valeur centrale qui sous-tend notre système, la liberté d'enseignement. Les contre-attaques ont été, sans surprise, très violentes et, comme les mesures n'avaient pas été complètement verrouillées - par exemple en centralisant les inscriptions - elles ont été truandées de l'intérieur. Cela a conduit de manière dramatique à décrédibiliser un pouvoir politique déjà historiquement faible en matière d'éducation.

La première solution, c'est celle qui s'est imposée historiquement, à travers les Zones d'éducation prioritaires (Zep), les discriminations positives et autres encadrements différenciés. C'est une approche qui ne remet pas fondamentalement en cause le système. On ajoute, de manière plus ou moins homéopathique, des moyens dans des établissements que personne n'envie pour autant. Il est donc assez naturel que ces mesures soient peu contestées (par ceux qui n'en bénéficient pas), mais qu'elles présentent aussi peu de garantie d'efficacité (on attend toujours les évaluations de ces mesures, même si elles sont prévues de longue date dans les décrets qui les ont instituées).

Les autres solutions, consistant à jouer le marché contre le marché, soit en utilisant des démarches « punitives », comme dans le cas de Robin des Bois, soit en utilisant des démarches « positives », comme dans le cas des mesures visant à favoriser les synergies à travers la coopération dans des bassins, restent encore fort timides. Elles supposent soit beaucoup de courage politique, soit une grande confiance dans les acteurs.

L'observateur attentif, y compris de ce qui s'écrit dans les blogs, a souvent l'impression qu'il existe une forte majorité silencieuse et… des minorités extrêmement actives qui pensent que « tout ça, c'est du n'importe quoi et que c'était tellement mieux avant [pour eux et leurs enfants] ». Alors, finalement, peut-on vraiment réformer ou améliorer l'école dans le cadre actuel – la liberté d'enseignement et un quasi marché scolaire, des décideurs politiques en position de relative faiblesse face à certains acteurs adossés à leurs acquis, d'inégales valorisations des filières et un système relativement peu remis en cause par une majorité d'acteurs ? J'avais l'impression, il y a 10 ans, que l'état de notre système ne posait problème qu'à une quinzaine de personnes dont sans doute une dizaine de pédagogues et sociologues. Ils décrivaient alors avec beaucoup d'inquiétude ce système sans provoquer beaucoup d'intérêt. Aujourd'hui, qui réformera vraiment l'école et encadrera la liberté[29] ? Au bénéfice de qui ? Et qui le veut vraiment ? Les choses semblent bouger progressivement. Un espoir existe, mais la résistance s'organise également[30]… ■

29 B. Delvaux, M. Demeuse, V. Dupriez, « En guise de conclusion : encadrer la liberté », M. Demeuse, A. Baye, M-H Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds.), *op. cit.*, pp. 558-576.

30 Voilà sans doute une conclusion qui appelle une suite « à la Star Wars » comme le faisait remarquer l'un de mes collègues : l'Empire (de la réaction) contre-attaquera-t-il ?

MOC MOUVEMENT OUVRIER CHRETIEN

QU'EST-CE QUE LE MOC ?

Le Mouvement ouvrier chrétien est un mouvement social, ouvert et pluraliste, qui développe un projet politique de solidarité et d'égalité

→ par l'éducation permanente (la démocratie culturelle, la démocratie économique et la démocratie sociale)

→ par l'action collective et la citoyenneté participative

→ par la lutte contre les exclusions de toute nature.

Le MOC s'investit par ailleurs dans de nombreux partenariats de réseaux, qui agissent sur diverses thématiques, entre autres : le droit au logement, l'accès à l'énergie, le développement durable, l'accueil des réfugiés, la solidarité internationale, l'égalité entre hommes et femmes, l'enseignement, la formation et l'emploi, la culture, la santé.

Le MOC est présent et agit en Wallonie et à Bruxelles. Il rassemble et est le porte-parole politique de six organisations sociales qui trouvent leur origine dans l'histoire ouvrière et le monde sociologique chrétien. L'ACW est son homologue en Flandre. Ses organisations constitutives :

→ L'alliance des Mutualités chrétiennes

→ La Confédération des syndicats chrétiens (CSC)

→ Le groupe ARCO, holding issu du mouvement des coopératives chrétiennes

→ Vie féminine, mouvement féministe d'éducation permanente

→ Les Équipes populaires, mouvement d'éducation permanente en milieu populaire

→ La Jeunesse ouvrière chrétienne, organisation de jeunesse.

Les options fondamentales défendues par le MOC et ses organisations peuvent être résumées autour de quatre grands thèmes :

→ assurer l'égalité de toutes et de tous en défendant et renforçant les droits humains fondamentaux ;

→ développer la solidarité par une sécurité sociale forte et durable et par un impôt juste qui finance valablement les fonctions collectives ;

→ approfondir la démocratie par le renforcement du rôle régulateur de l'État et la reconnaissance des mouvements et des associations volontaires ;

→ promouvoir le développement durable et rechercher un nouvel équilibre mondial basé sur la paix et la justice.

Le MOC présente trois caractéristiques majeures :

→ un mouvement progressiste, adhérant aux valeurs de gauche basées sur l'égalité et la solidarité et porteuses de changement social ;

→ un mouvement pluraliste, soutenant un projet politique qui présente des dimensions s'inspirant aussi bien de la social-démocratie que de l'écologie politique et du courant personnaliste et humaniste ;

→ un mouvement indépendant, qui n'est lié à aucun parti politique et qui n'est redevable de son action que vis-à-vis des organisations qui le composent et de leurs membres.

Pour remplir ses missions, le MOC s'est doté de différents services, dont les principaux sont :

→ le CIEP, Centre d'information et d'éducation populaire, pour l'éducation permanente et la formation

→ l'association pour une Fondation Travail – Université (FTU), interface entre les organisations sociales et les universités (voir ci-contre)

→ les AID, Actions intégrées de développement, réseau d'associations pour la formation et l'insertion des demandeurs d'emploi faiblement scolarisés

→ Solidarité mondiale, ONG de coopération au développement.

www.moc.be

FONDATION TRAVAIL – UNIVERSITÉ

L'association pour une Fondation Travail – Université a été créée en 1967 à l'initiative du Mouvement ouvrier chrétien et des universités de Louvain (UCL) et de Namur (FUNDP) dans le but d'établir le lien entre le monde du travail et celui des universités.

Agréée par la Communauté française au titre de l'éducation permanente, la FTU est :

→ l'organisatrice annuelle des Semaines Sociales Wallonie-Bruxelles du Mouvement ouvrier chrétien

→ la gestionnaire des relations du Mouvement ouvrier chrétien avec les universités, en matière de formation : Institut supérieur de culture ouvrière avec les Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur, Faculté ouverte de politique économique et sociale avec l'Université catholique de Louvain

→ l'organisatrice d'un interface en matière de recherches, par l'intermédiaire de la Chaire Max Bastin à l'Institut des sciences du travail de l'Université catholique de Louvain

→ la productrice d'analyses et d'études, outils pour l'éducation permanente, dans une optique interdisciplinaire.

Principaux domaines :

Évaluation des politiques publiques et des arbitrages socio-économiques, notamment dans les domaines de la sécurité sociale, la fiscalité, les solidarités entre générations, les solidarités avec les migrants.

Mutations du travail, liées notamment à la diffusion des technologies de l'information et de la communication

Technologie et société : évaluation sociétale des choix technologiques.

www.ftu.be

Les avatars de la démocratisation scolaire

Comment interpréter la mise en question du principe d'égalité des chances ? Comme un élargissement, vers une égalité réelle des acquis ? Comme une réaffirmation des missions de l'école dans la société, en termes d'insertion et d'émancipation ? Ou au contraire, comme une montée des logiques économicistes, au détriment de toute préoccupation pour l'équité ?

La réponse à ces dilemmes doit être nuancée et, dans tous les cas, il faut veiller à éviter l'instrumentalisation du champ scolaire par le champ économique.

MARIE VERHOEVEN

professeure et chercheuse au Groupe interdisciplinaire de recherche surt la socialisation, l'éducation et la formation (Girsef-UCL)

La question de la démocratisation scolaire semble à la fois très ancienne et désespérément récurrente[1]… Sous des figures diverses, elle semble sans cesse « remise à l'agenda ». Ainsi, si elle plonge indubitablement ses racines dans le projet démocratique moderne – porteur d'une aspiration à l'émancipation de l'individu par rapport à son milieu de naissance –, elle prend aujourd'hui un tour nouveau. L'observateur ne peut qu'être frappé par la diversité des formes historiques qui ont incarné ce débat. Celui-ci a d'abord porté sur la question de l'élargissement de la couverture scolaire (égalité d'accès), puis s'est reformulé autour de la figure centrale de l'égalité des chances : une fois l'accès de tous à l'éducation globalement assuré (du moins dans les pays du « Nord »), il s'agissait en effet de construire une école optimalisant pour chacun les chances de promotion sociale et d'émancipation, les plus indépendantes possibles du milieu social et culturel des individus. Au cours des deux dernières décennies, le débat semble s'être reconfiguré autour de nouveaux axes. Ceux-ci invitent à reconsidérer à la fois la manière dont on entend poursuivre aujourd'hui ce projet de démocratisation scolaire, mais aussi à l'éventuelle tension entre l'objectif de la démocratisation et d'autres finalités – en particulier, celles associées à la « production de capital humain » et aux rhétoriques associées à la « globalisation ».

LES TROIS ÂGES DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES

Comment les revendications pour plus d'égalité en matière d'éducation ont-elles été formulées, historiquement, et à travers quelles politiques ont-elles été incarnées ? L'examen de trois grandes périodes révèle un approfondissement, un élargissement progressif des ambitions en matière d'égalité face à l'école, ainsi qu'une multiplicité de mesures ciblant chaque fois de nouveaux niveaux d'intervention. Ces différentes mesures peuvent être vues comme autant de déclinaisons du principe fondamental d'égalité des chances. Ce principe, rappelons-le, renvoie à un des fondements normatifs des sociétés modernes : l'égalité de droit entre les hommes, contre les prétendues hiérarchies naturelles caractérisant l'Ancien Régime. Une société démocratique ne pouvant tolérer que la position de chacun soit déterminée par les ressources héritées, elle se doit de déployer des ressources et de mettre en place des institutions – dont l'école – visant à rendre possible la mobilité sociale. L'école contribue à « rebattre les cartes ».

Trois grandes étapes peuvent être distinguées dans la mise en œuvre de ce projet.

LE DROIT À L'ÉCOLE POUR TOUS

C'est l'égalité d'accès qui apparaît, dès le XIXe siècle, comme la mère de toutes les égalités face à l'école. Comme le relèvent Blais, Gauchet et Ottavi[2], « *ce que veut dire l'égalité d'éducation pendant un bon siècle est relativement clair. Il s'agit d'assurer le droit de tous à l'instruction. Si tous les individus sont égaux en droit, égaux devant la loi et également admissibles à toutes les fonctions politiques, ils doivent avoir un droit égal à l'instruction et à l'éducation.* » C'est cette revendication qui est à l'origine du combat pour la gratuité de l'école et, dans un certain sens, de l'obligation scolaire. Car ce droit est suffisamment puissant que pour incorporer l'argument de la contrainte.

En Belgique, cette revendication pour une école gratuite et obligatoire se développe dans le courant de la seconde moitié du XIXe siècle, mais n'aboutira à une loi que tardivement, en 1914. Soulignons toutefois que cette mesure ne remettra que très modérément en cause le principe de la prédestination sociale, en raison de la persistance de structures scolaires différenciées étanches, socialement cloisonnées.

PROMOTION DES MEILLEURS ET MÊME ÉCOLE POUR TOUS

Dès les années 1920, puis de façon plus structurée après la Seconde Guerre mondiale, ce cloisonnement entre les différentes voies de formation va être progressivement dénoncé. D'une part, un principe de « promotion des meilleurs » s'affirme, au nom d'un idéal d'épanouissement des talents ainsi que de valeurs méritocratiques. D'autre part, un principe d'égalité de traitement fonctionne régulièrement comme corollaire (ou comme moyen d'opérationnalisation) du premier.

Un principe de « promotion des meilleurs » s'affirme, au nom d'un idéal d'épanouissement des talents ainsi que de valeurs méritocratiques.

Les débats de l'époque autour d'une « école unique » illustrent bien la coexistence d'arguments égalitaristes et d'un principe méritocratique de « promotion des plus aptes » indépendamment de leur origine sociale[3]. Le principe ▶

1 Ce texte constitue pour partie une version résumée d'une publication réalisée avec Vincent Dupriez (V. Dupriez et M. Verhoeven, « Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats : les avatars de la démocratisation scolaire », M. Frenay et X. Dumay, *Un enseignement démocratique de masse, une réalité qui reste à inventer,* Louvain-la-Neuve, PUL, 2007, pp. 19-43. Toutefois, l'agencement spécifique des arguments, certains développements et les conclusions tirées n'engagent que l'auteur.

2 M.-C. Blais, M. Gauchet, et D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui,* Paris, Bayard Editions, 2002.

3 A. Van Haecht, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse,* Bruxelles, ULB, 1985, pp. 137-141.

Les avatars de la démocratisation scolaire

MARIE VERHOEVEN

L'examen des taux de réussite ou de la répartition des élèves dans les filières les plus prestigieuses révèle que la sélection scolaire reste largement tributaire de l'origine socio-économique des élèves. L'égalité de traitement n'a pas garanti le « brassage des cartes » espéré, elle n'a pas permis de promouvoir les plus défavorisés.

"Je me demande ce qu'ils fricotent, les grands, derrière moi..."

▶ du « tronc commun » illustre remarquablement cette double référence : s'opposant à une sélection précoce, il permet d'offrir durant un certain nombre d'années des conditions de formation équivalentes pour tous, et de n'opérer une première sélection qu'après avoir offert à tous les enfants un même « traitement » scolaire – ce qui permet à la sélection scolaire de se prétendre « équitable ».

Dans la plupart des pays européens, cette nouvelle figure de l'égalité va se traduire dans la mise en place de projets de structure unique dans l'enseignement (le collège unique en France, la scuola media en Italie, les *comprehensive schools* en Angleterre...). En Belgique, c'est surtout avec le projet de l'enseignement rénové que le projet d'école unique s'incarnera chez nous, au début des années 1970. Garantir à tous l'accès à une formation de base commune, du primaire jusqu'à la fin du premier degré du secondaire, constitue bien ici, dans l'intention politique initiale, le moyen de donner à chacun le temps de révéler ses talents indépendamment de son origine sociale.

Mais, dans sa mise en application, il semble que le projet d'une école unique ait été en quelque sorte détourné de son intention progressiste. Le mythe de la diversité des talents a finalement assez mal caché la hiérarchisation symbolique des filières. La multiplicité d'options et de parcours possibles a dans les faits assez rapidement mené à des processus renouvelés, plus subtils, de différenciation sociale des carrières scolaires. S'est alors instaurée, à l'intérieur même d'un système scolaire devenu très complexe, une sélection scolaire à la fois plus diffuse et plus continue, analogue à ce que François Dubet décrit pour la France dans le cadre de la la massification des années 1960 et 1970.

LES POLITIQUES COMPENSATOIRES

À la fin des années 1970, les premières grandes enquêtes sur l'école mettent en évidence l'échec de ces politiques de démocratisation. Par exemple, l'examen des taux de réussite ou de la répartition des élèves dans les filières les plus prestigieuses révèle que la sélection scolaire reste largement tributaire de l'origine socio-économique des élèves. L'égalité de traitement n'a pas garanti le « brassage des cartes » espéré, elle n'a pas permis de promouvoir les plus défavorisés. Notamment parce que, comme le montrera bien Pierre Bourdieu, tous les élèves ne sont pas dotés des mêmes « capitaux » – économiques, culturels et sociaux – et ne tirent donc pas parti de la même manière de l'offre scolaire, aussi « commune » soit-elle.

Cette critique est suivie d'un renouvellement du débat sur l'égalité des chances, qui se radicalise et se déplace : égaliser les chances scolaires au préalable (*ex ante*), à travers l'accès et l'égalité de traitement, ne suffit plus. Il faut assurer la capacité des systèmes éducatifs à assurer une réelle égalisation des chances après coup (*ex post*). Et, pour cela, accepter de déployer des moyens différenciés et adaptés à des publics spécifiques. Apparaît alors plus légitime l'idée de déployer des moyens différenciés et compensatoires. Des mesures telles que la mise en place de Zep (Zones d'éducation prioriraires) dans les années 1980, en France ou en Belgique, ou encore les diverses mesures de discrimination positive illustrent cette nouvelle optique. À travers l'idée de « donner plus à ceux qui ont moins », c'est un principe d'équité qui se substitue à celui d'égalité de traitement. La différenciation des ressources et des pratiques pédagogiques remplace le mythe égalitariste de l'école unique.

INFLÉXIONS RÉCENTES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Si ces trois étapes peuvent toutes être rattachées à la figure générale de l'égalité des chances, les deux dernières décennies ont été marquées par un renouvellement, voire une rupture, dans le discours politique sur la démocratisation des systèmes éducatifs en Europe. Chez nous, trois inflexions récentes méritent d'être soulignées : le tournant vers une égalité des acquis de base ou « égalité de socle », le glissement vers des approches pédagogiques par « compétences », et l'affirmation d'un objectif d'égalisation des « chances d'émancipation et d'insertion sociale ».

Au début des années 1990, une déclaration du Conseil de l'éducation et de la Formation[4] donne le ton : « *Si l'on veut assurer effectivement la démocratisation de l'école* (...), *ce n'est pas seulement à l'entrée qu'il faut poser l'égalité, c'est aussi à la sortie. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats* » (CEF, 1992, p. 17). Ce qui s'annonce ici, c'est donc un double déplacement du « regard » de la puissance publique : il s'agit à présent, non plus seulement d'évaluer l'équité des ressources fournies à tous au départ – l'égalité « classique » des opportunités –, mais d'examiner les résultats effectivement atteints par les élèves à l'issue de leur formation (ou d'un cycle de formation). L'idée d'égaliser des « acquis de base » va déboucher, à partir de 1994, sur la définition d'objectifs d'apprentissage communs à tous les élèves, quel que soit le réseau ou l'établissement fréquentés. Les notions de « socles de compétences » et de « compétences terminales », inscrites dans le décret « Missions » de 1997, sont explicitement reliées à cet idéal d'égalité de résultats : « *Les socles de compétences jalonnent le difficile chemin qui doit conduire, au-delà de l'égalité d'accès à l'école, à l'égalité des résultats de l'action éducative...* » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 15).

On peut proposer deux lectures divergentes de ce déplacement vers une égalité de résultats. D'une part, si l'on adopte une position critique, force est de souligner qu'il n'est pas associé de façon univoque à un souci d'équité, mais qu'il est tout autant alimenté par une préoccupation d'efficacité. La logique des socles de compétences est indissociable du développement d'une logique d'évaluation de l'efficacité des systèmes éducatifs, impulsée par les instances internationales. Parmi ces critères, la prédominance des dimensions cognitives de l'éducation (en particulier le centrage sur les mathématiques et le français) ou encore l'articulation, en particulier dans les secteurs qualifiants, de ces « socles » au monde de la production, sont régulièrement dénoncées par les défenseurs d'une version démocratique de l'égalisation des acquis. Cependant, une lecture plus optimiste de ce principe d'égalité des acquis de base semble permise, du moins si on les rapporte aux principes énoncés dans le décret « Missions » de 1997. En définissant ce « socle commun » autour de quatre axes – cognitif, bien sûr, mais aussi civique (l'apprentissage de la citoyenneté), socioé-conomique (les chances d'insertion) et subjectivant (l'épanouissement de l'élève) (art. 6) –, ce décret s'écarte d'une vision instrumentale et étroite des missions de l'éducation. Le refus d'une sélection précoce et la mise en place des conditions d'une réelle mixité sociale (notamment avec la réaffirmation d'un premier cycle continu) devaient accompagner le développement de cette éducation démocratique de base.

Dans la foulée, un second infléchissement marquant s'observe, en Communauté française comme ailleurs en Europe, avec la montée de la notion de « compétences ». C'est encore le décret « Missions » qui viendra inscrire ce vocable dans la loi, en en proposant des définitions particulièrement extensives des compétences, comme des « *aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* », ou encore comme des « *attitudes, démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre de manière autonome* » (art. 5). Le décret formule une série de recommandations pédagogiques précises (« *mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser des compétences* », « *articuler théorie et pratique* ») qui signent un déplacement des savoirs vers la capacité des élèves à les mobiliser en situation.

Ici encore, deux lectures contrastées de cette nouvelle injonction politique peuvent être proposées.

D'une part, une lecture critique ▶

4 Structure consultative en matière d'enseignement et de formation qui regroupe la plupart des acteurs concernés par ces questions : pouvoirs organisateurs, syndicats d'enseignants, universités, parents.

Les avatars de la démocratisation scolaire

MARIE VERHOEVEN

"Chouette, je serai bientôt sorti..."

Tout se passe comme si, répondant aux critiques récurrentes quant à son « inadéquation » croissante par rapport aux attentes de la société et du marché, l'institution scolaire cherchait à renouveler les sources de sa légitimité, et allait les puiser hors du champ scolaire, dans une (con)quête de son « utilité » sociale et/ou économique directe.

s'est développée[5], rappelant que la notion de compétence a été importée du champ économique, où elle a pris son essor dans les années 1980, au même moment que les notions de flexibilité et d'employabilité, dans un contexte de rationalisation économique. L'essor des compétences en éducation ferait avant tout écho à l'image d'un individu flexible et adaptable attendue par le capitalisme post-fordiste, dans une logique de production de « capital humain ».

S'il convient d'être attentif à ces critiques, une telle interprétation court peut-être le risque de passer à côté du potentiel émancipateur de ces approches.

Une seconde lecture, plus optimiste, peut dès lors prudemment être défendue. On peut en effet souligner un rapprochement possible entre cette insistance sur les compétences à « mobiliser des savoirs en situation » et la réflexion développée par le courant de l'éducation nouvelle, dès le début du XX^{e} siècle. Pour ces pédagogues, éduquer ne peut se réduire à la transmission de savoirs, mais doit concourir à renforcer la capacité des individus à faire usage de ces savoirs pour « agir dans et sur le monde ». Nous pensons qu'il n'est pas totalement utopique de voir ici la marque d'une conception renouvelée de la justice scolaire, insistant, non seulement sur l'égalisation des ressources scolaires, mais aussi sur l'accroissement de la capacité des élèves à se saisir de ces ressources pour élargir leur capacité d'action. Accorder une attention à la manière dont des élèves, dans leur singularité, vont s'approprier des ressources fournies par l'école et les accompagner vers le développement d'une « compétence » à les utiliser vraiment, peut d'ailleurs être vu comme une préoccupation renouvelée pour les inégalités sociales face aux apprentissages scolaires. La référence aux travaux de l'économiste et philosophe Amartya Sen peut s'avérer ici éclairante. À partir de la notion de « capacité », ce dernier met l'accent sur la « liberté réelle » des individus à convertir des ressources en réalisations, en « accomplissements »[6]. Rappelant qu'un même « panier » de ressources peut parfaitement aller de pair avec d'importantes inégalités dans les réalisations effectives, il construit alors une véritable critique du principe d'égalité des chances. D'une certaine manière, les approches pédagogiques par compétences visent surtout à accompagner, à encadrer la manière dont chaque élève doit apprendre à « convertir » ces savoirs scolaires pour les utiliser dans des situations inédites.

Cet intérêt pour les « capacités d'action dans le monde » des élèves se décèle également à travers un troisième infléchissement politique marquant : l'affirmation d'un objectif « d'émancipation et d'insertion sociale ». Le décret « Missions » affirme en effet explicitement que les pouvoirs organisateurs doivent « *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* » (Art. 4) et veiller « *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* » (art. 11). Tout se passe comme si, répondant aux critiques récurrentes quant à son « inadéquation » croissante par rapport aux attentes de la société et du marché, l'institution scolaire cherchait à renouveler les sources de sa légitimité, et allait les puiser hors du champ scolaire, dans une (con)quête de son « utilité » sociale et/ou économique directe. À l'objectif d'une justice « à l'école » vient s'ajouter un objectif de justice « par l'école », pour l'individu (en termes d'émancipation et d'insertion) et pour la société (intérêt pour la contribution de l'école à la société dans son ensemble). L'affirmation décrétale d'un intérêt pour les « chances réelles d'émancipation et d'insertion » peut alors être rapprochée de la notion de liberté réelle amenée par Sen. Il faut toutefois reconnaître que ces principes ambitieux ne semblent pas, jusqu'ici, s'être véritablement dotés des moyens de leur mise en œuvre. Sans compter que cette dénonciation de la « distance » entre l'école et le monde social s'est le plus souvent traduite, en pratique, par la montée de principes de justification économicistes et instrumentaux (montée de critères d'efficacité articulés au monde marchand, discours prônant un ajustement des curriculums aux logiques du marché du travail). Cette tendance est particulièrement apparente dans les filières techniques et professionnelles, où de nouvelles instances mixtes où acteurs scolaires et acteurs productifs se retrouvent autour de la table pour redéfinir des objectifs et des compétences à atteindre.

Bref, l'examen attentif de cette période récente fait état d'un double déplacement : d'une part, une attention croissante du politique à ce que « produit » l'école, et plus seulement aux conditions mises en place durant la scolarité – on peut parler d'un déplacement de l'égalité des chances à l'égalité des acquis ; d'autre part, une transformation de la place des savoirs dans ce projet démocratique – ceux-ci quittant le statut de fins en soi pour devenir des moyens d'une liberté (ou d'une insertion ?) ultérieure. Si ce mouvement peut apparaître comme une susccession de tentatives d'approfondissement du projet démocratique, au moment d'en dresser un bilan critique, on voit bien que le potentiel émancipateur de ces mesures entre régulièrement en tension avec des logiques économicistes, instrumentales.

Sortir de ces dilemmes n'est pas simple. Une balise intéressante nous est proposée par la sociologue néerlandaise Ingrid Robeyns[7], qui propose d'évaluer la justice des systèmes éducatifs à partir d'un double axe. Il s'agit d'une part d'évaluer la valeur « intrinsèque » de l'éducation, indépendamment de toute considération utilitariste. Il faut d'autre part prendre en considération la valeur « extrinsèque » de l'éducation - ce qu'elle « permet », ce qu'elle potentialise. Parmi ces fonctions extrinsèques de l'éducation, il s'agirait d'intégrer des considérations économiques (valeur des diplômes sur le marché de l'emploi, capacité à contribuer au développement d'une société…) mais également non économiques (contribution de l'école aux valeurs de démocratie, de citoyenneté, d'épanouissement…). Une telle conception multidimensionnelle pourrait servir de référentiel au politique pour éviter l'instrumentalisation marchande de cette sphère éducative.

UN DISCOURS AMBITIEUX, DES RÉSULTATS MITIGÉS

Au-delà de ces tensions normatives, l'observateur ne peut manquer d'être interpelé par le décalage impressionnant, en Communauté française, entre l'affirmation toujours renouvelée du principe d'égalité en éducation et une réalité scolaire de plus en plus marquée par des disparités profondes entre établissements et entre « segments » du système éducatif.

Nous avons ainsi montré[8] que si la couverture scolaire était massivement assurée, et ce depuis le début du siècle passé, des disparités entre filles et garçons persistaient, et que le taux d'absentéisme et le décrochage scolaire s'avéraient préoccupants. Quant au taux de certification scolaire (obtention d'un diplôme), il reste décevant : ainsi, en 2002-03, 16,5% d'une cohorte d'élèves quittaient le secondaire sans aucune certification (ce taux passant à 31% pour les filières professionnelles…). Mais surtout, c'est la persistance des inégalités sociales de résultats qui est véritablement alarmante chez nous, notre pays se distinguant plutôt par l'existence de fortes corrélations entre indicateurs scolaires (taux de retard, orientation…) et milieu d'origine ou diplôme des parents[9]. C'est bien le pouvoir de « rebattre les cartes du destin social »

5 L. Tanguy et F. Ropé, *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise,* Paris, L'Harmattan, 1994, M. Stroobants, *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, ULB, 1993.

6 A. Sen, *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil, 2000, p. 115.

7 I. Robeyns, « Three models of education : Rights, capabilities and human capital », Theory and Research in Education, 2005, 4 (1), pp. 69-84.

8 V. Dupriez et M. Verhoeven, « Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats : les avatars de la démocratisation scolaire », M. Frenay et X. Dumay, *Un enseignement démocratique de masse, une réalité qui reste à inventer*, Louvain-la-Neuve, PUL, 2007, pp.19-43.

9 D'autres contributions, dans ce numéro, font état plus en détail de ces inégalités sociales de résultats. Nous y renvoyons donc le lecteur pour de plus amples illustrations.

Les avatars de la démocratisation scolaire

MARIE VERHOEVEN

Une action « structurelle » sur les mécanismes de régulation du système éducatif doit être pensée. Changer l'ordre dans quelques files d'attente ne changera pas grand-chose à la différenciation sociale, économique et symbolique très marquée de notre système éducatif.

"J'ai parlé trop vite. Hé, doucement ! Poussez pas..."

▶ à travers l'éducation qui semble peiner à s'incarner (voir à ce sujet d'autres articles dans ce numéro).

LES TENSIONS D'UN CHAMP

Pour comprendre ce décalage, il faut se pencher sur les tensions sociologiques qui traversent le champ éducatif. La mise en œuvre d'impulsions réformistes passe toujours par la médiation des systèmes et des acteurs concernés. À ce niveau, certaines logiques semblent en quelque sorte œuvrer en sens inverse de l'intention égalisatrice de départ.

D'une part, la « mise en œuvre » des politiques est intrinsèquement liée au sens que les acteurs locaux leur confèrent. Sans adhésion intime par les acteurs, le changement en matière d'éducation (peut-être plus encore qu'ailleurs) risque bien de rester un vœu pieu. Par exemple, diverses études portant sur les conceptions de la justice scolaire auprès des enseignants, ont bien montré que finalement assez peu d'entre eux croyaient au principe d'égalité des chances et encore moins au principe d'égalité des résultats, perçu comme largement utopique. Les enseignants se réfèrent plus souvent à une notion d'« égale dignité », d'une commune humanité au-delà de la diversité des talents, parfaitement compatible avec la persistance de fortes inégalités scolaires[10]. D'autres travaux ont montré que la mise en œuvre concrète des réformes pédagogiques variait significativement selon la position des établissements dans la « hiérarchie » scolaire. Ainsi, Eric Mangez a montré que, s'agissant de l'implémentation des approches par compétences, les établissements les plus favorisés tendaient à continuer à privilégier les pédagogies traditionnelles, présentées comme plus performantes en termes de préparation à l'enseignement supérieur.

Mais ces logiques d'acteurs, visiblement en tension avec certains des principes sous-tendant les réformes, ne sont ni aléatoires, ni liées à une éventuelle « résistance » des acteurs. Nous pensons qu'elles sont inséparables de l'environnement institutionnel lui-même, à savoir de l'organisation et de la régulation du système éducatif. Ces composantes de l'environnement institutionnel opèrent à nos yeux comme des freins plus considérables encore à la mise en œuvre de la démocratisation scolaire.

Deux éléments méritent ici d'être rappelés. D'une part, l'existence d'un « quasi-marché » scolaire (articulant financement public des écoles en fonction du nombre d'élèves et libre-choix scolaire) induit une dynamique d'interdépendance compétitive entre établissements, bien documentée par différents chercheurs du Girsef[11]. La nécessité pour chaque école de se « positionner » dans cet espace concurrentiel conduit chaque école à construire une « niche éducative » particulière, à la croisée des dynamiques d'adaptation externes (positionnement sur le quasi-marché local et réponse aux attentes du public-cible) et internes (identité propre de l'école et de son pouvoir organisateur). En retour, ces logiques d'action locale contribuent largement à faire perdurer les inégalités, voire à les renforcer : la différenciation des projets d'établissement reflète en partie les attentes culturelles et sociales des publics visés, ce qui peut difficilement contrecarrer les effets de la ségrégation résidentielle et scolaire. De plus, si ces phénomènes sont de mieux en mieux reconnus tant par la communauté scientifique que par le monde politique, il semble extrêmement difficile d'imaginer pouvoir tenter de les juguler en jouant par exemple sur une logique de solidarité inter-établissements au sein de bassins scolaires. D'autre part, l'existence d'un fort « effet établissement » en Communauté française peut être mise en relation avec ce qui vient d'être dit. Les études montrent l'existence d'une forte dispersion des acquis des élèves en fonction de leur établissement de scolarisation. Cette disparité s'explique tant par la « composition sociale » du public de l'établissement (les établissements accueillant un public socio-économiquement et culturellement favorisés tendant à « produire » de meilleurs résultats scolaires) que par les pratiques pédagogiques et organisationnelles développées – ces deux éléments, on l'a dit, s'influençant mutuellement[12].

LES SECOUSSES DU PROJET DE MIXITÉ SOCIALE

Les projets successifs de régulation des inscriptions en vue d'instaurer davantage de mixité sociale dans les écoles constituent sans doute un excellent révélateur de l'ensemble des tensions qui viennent d'être pointées. Au cours des dernières années, plusieurs tentatives ont été ébauchées, non sans mal, à partir d'un discours de lutte contre les effets de la ségrégation scolaire, attribuée alors essentiellement au « libre choix ». Sans rentrer dans les détails techniques de ces propositions, on peut y déceler une triple inflexion en termes de conception de l'égalité en éducation :

– une nouvelle prise de conscience de l'existence d'un important « effet établissement » – toutefois surtout entendu ici en termes d'effet de « composition sociale » (et beaucoup moins en termes d'effet propre des pratiques pédagogiques et organisationnelles associées) ;

– à travers l'objectif d'améliorer la mixité sociale, une attention renouvelée à la question de l'égalité des conditions (promouvoir davantage de mixité sociale dans les écoles pouvant alors être lu comme un moyen pour construire des environnements scolaires moins inégalitaires parce que moins socialement ségrégués) ;

– l'affirmation d'un objectif d'éducation à la démocratie via la diversité sociale (être éduqué dans un contexte socialement mixte devenant cette fois un objectif démocratique en soi).

Au delà de ces trois axes, c'est bien à la « différenciation interne » du système éducatif que ces décrets « Inscriptions » voulaient s'attaquer. Intention louable, mais malheureusement difficile à mettre en œuvre, non seulement parce que les acteurs les plus privilégiés risquent fort de ne pas y trouver leur compte et donc de tenter de s'y soustraire ; mais surtout, parce qu'en n'agissant qu'à partir d'une entrée unique (l'acteur « famille » et la notion de « libre choix »), le politique néglige de toucher aux mécanismes évoqués plus haut et qui conduisent à mettre en place les inégalités structurelles en éducation. L'existence du quasi-marché, la différenciation précoce de l'offre éducative dès le premier degré du secondaire, la hiérarchisation sociale et symbolique des filières d'enseignement, jouent au moins tout autant que les « stratégies parentales » dans le maintien d'un système scolaire fortement inégalitaire. Au mieux, la mixité pourra s'améliorer à la marge.

Ce dernier avatar de la démocratisation scolaire montre à quel point il s'agit d'un défi sans cesse renouvelé. Il vient en quelque sorte confirmer qu'une version simple, « libérale », de l'égalité des chances, est aujourd'hui peu tenable. Mais comment interpréter la mise en question du principe d'égalité des chances ? Comme un élargissement, une radicalisation vers une égalité réelle des acquis ? Comme une réaffirmation des missions de l'école dans la société, en termes d'insertion et d'émancipation ? Ou au contraire, comme une montée des logiques économicistes, au détriment de toute préoccupation pour l'équité ? La réponse à ces dilemmes doit être nuancée et en tous les cas, veiller à éviter l'instrumentalisation du champ scolaire par le champ économique.

Quoi qu'il en soit, le bilan est peu brillant : malgré une succession impressionnante de mesures diverses, l'état des inégalités sociales face à l'école reste chez nous extrêmement alarmant. À cet égard, une action « structurelle » sur les mécanismes de régulation du système éducatif doit être pensée. Changer l'ordre dans quelques files d'attente ne changera pas grand-chose à la différenciation sociale, économique et symbolique très marquée de notre système éducatif. ■

10 V. Dupriez, J. Cornet, *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Bruxelles, De Boeck-Larcier, 2005.

11 M. Joseph et B. Delvaux, « Les logiques d'action des établissements, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance », *Recherches sociologiques*, 2005-1, C. Maroy, *École, régulation et marché*, Paris, PUF, 2006.

12 X. Dumay et V. Dupriez, « Effet établissement : quelles relations entre composition sociale des établissements et processus internes ? », *Mesure et évaluation en éducation*, 2005, 28(2), pp. 67-90.

Dépasser les inégalités ?

L'enseignement en Communauté française est très inégalitaire, peut-être même un des plus inégalitaires à l'échelle européenne.

Parmi les voies de salut : réguler le quasi-marché scolaire, mieux former les enseignants ou encore développer l'auto-évaluation des établissements.

VINCENT DUPRIEZ

professeur et chercheur au Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (Girsef-UCL)

L'objectif de ce texte est de proposer une brève analyse du processus de lutte contre les inégalités, en partant d'un constat simple, mais affligeant : la persistance des inégalités dans le système éducatif de la Communauté française. Ce texte tente dès lors d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : pourquoi les politiques et dispositifs de réduction des inégalités ne produisent-ils pas les effets attendus ? Par rapport à cette question des inégalités, je pars ici d'un constat largement développé dans d'autres contributions à ce numéro : le système d'enseignement de la Communauté française est caractérisé par un degré très élevé d'inégalités au regard de deux indices en particulier, l'inégalité des acquis de base et les inégalités sociales de performances et de parcours scolaires.

Ce constat n'est pas neuf. Depuis plus de 10 ans, les chercheurs en éducation, divers groupes de citoyens et d'enseignants progressistes, les syndicats d'enseignants et d'autres encore ont alerté sur cette question, et les enquêtes internationales notamment ont permis de documenter la situation, en montrant, pour l'enseignement secondaire en particulier, que la situation en Belgique francophone était beaucoup plus préoccupante que dans la majorité des autres systèmes d'enseignement en Europe. Avec en toile de fond ce diagnostic incontestable, je considérerai dans ce texte que des initiatives favorables à une réduction des inégalités ont pourtant été prises. Je reviendrai brièvement sur certaines d'entre elles, avant d'essayer de comprendre pourquoi leurs effets ne se font pas sentir. Je clôturerai en esquissant quelques pistes, des leviers qui me semblent aujourd'hui les plus importants à activer pour agir face aux inégalités.

QUELLES INITIATIVES POLITIQUES ?

À mon sens, quatre types d'initiatives portées par les autorités publiques au cours de ces dix dernières années méritent d'être relevées car, directement ou indirectement, elles ont été pensées pour faire évoluer le système éducatif vers une situation moins inégalitaire. Relevons des initiatives :

- autour des objectifs et des orientations normatives du système d'enseignement (décret « Missions », principe de socle de compétences, référence à l'égalité des acquis de base) ;
- autour de la structure pédagogique (travail en cycles d'étude pluriannuels, aménagements successifs du premier degré de l'enseignement secondaire) ;
- autour du financement (modeste refinancement des Communautés, priorité dans l'affectation des ressources nouvelles à l'enseignement fondamental et aux populations précarisées) ;
- autour de la régulation (objectifs de formation communs pour toutes les écoles, épreuves externes standardisées, réforme de l'inspection, tentatives de régulation des inscriptions…).

Chacun de ces points mériterait une longue analyse, que je ne proposerai pas ici. Par rapport à chacun de ceux-ci, les acteurs les plus soucieux de la démocratisation de l'école ont par ailleurs considéré que les initiatives et réformes adoptées n'allaient pas assez loin. C'est assez vrai, mais il serait toutefois intellectuellement malhonnête de proclamer que rien n'a été fait et c'est précisément parce que des initiatives ont été menées sans grand succès qu'il faut s'efforcer de comprendre pourquoi le changement est à ce point difficile à mettre en œuvre.

POURQUOI ÇA NE CHANGE PAS ?

Sont proposés ci-dessous différents arguments qui aident chacun à comprendre pourquoi la lutte contre les inégalités est une lutte aussi complexe. Chacun des arguments peut bien entendu être séparé des autres et porte une part d'explication spécifique. C'est probablement toutefois la combinaison de ces différents éléments d'explication qui aide à comprendre la nature et l'ampleur du défi qu'il s'agit de relever.

Lutter contre la reproduction, par l'école, des inégalités sociales et garantir à tous les élèves l'accès à un socle ambitieux de savoirs et de compétences requiert notamment des changements d'attitudes et de pratiques au sein des écoles et des classes. Plus précisément, construire un système éducatif plus égalitaire requiert entre autres une évolution dans le regard que les enseignants posent sur leurs élèves, dans l'accueil réservé par les enseignants aux difficultés d'apprentissage, dans les dispositifs de classe et d'école réservés aux élèves en difficulté, dans la capacité de décoder également

C'est précisément parce que des initiatives ont été menées sans grand succès qu'il faut s'efforcer de comprendre pourquoi le changement est à ce point difficile à mettre en œuvre.

une diversité de projets scolaires et de rapports aux savoirs, liés aux milieux sociaux dont sont issus les élèves. Or, la recherche en éducation a depuis longtemps acté le fait que toute réforme dont l'ambition est de modifier les pratiques pédagogiques est un énorme défi. Au regard de la structure cellulaire de l'enseignement, de l'autonomie importante dont disposent les enseignants au sein des classes, de l'impossibilité de prescrire les gestes pédagogiques souhaités, le changement planifié, en particulier s'il porte sur les pratiques au sein des classes, est extrêmement complexe dans les systèmes éducatifs. Et dès lors, toute réforme pédagogique a besoin pour réussir d'entraîner l'adhésion des enseignants. Faute d'une légitimité suffisante associée à ses projets, l'autorité politique dispose en effet de bien peu de ressources pour obtenir des enseignants les changements de pratiques souhaités. Nous retenons donc à ce stade qu'il est important ▶

Dépasser les inégalités ?

VINCENT DUPRIEZ

"Le prof a le dos tourné… Tu me laisses copier ?…"

La croyance la plus solide qui alimente une part importante des réticences et résistances au changement est probablement la croyance dans la méritocratie, combinaison d'un principe d'égalité des opportunités et de sélection de ceux qui sont considérés comme les plus méritants.

de travailler à la légitimité d'une réforme si le souhait est qu'elle soit traduite en pratiques professionnelles dans les classes et les écoles.

MANQUE DE TEMPS

Ajoutons par ailleurs à quel point les enseignants ont manifesté (notamment à travers les consultations organisées par le gouvernement à la fin de la législature 1999-2004) un relatif désarroi face à certaines réformes et la nécessité d'être mieux formés et outillés face aux changements pédagogiques décrétés. L'organisation de l'école en cycles, le recours plus fréquent à l'évaluation formative, la recherche d'alternatives au redoublement pour accompagner les élèves en difficulté sont des enjeux majeurs par rapport auxquels les enseignants ont été sollicités et face auxquels ils ont parfois manqué de temps de formation, de temps d'accompagnement et d'outils de travail.

Dans un tel contexte où la légitimité des réformes a parfois fait défaut et où l'accompagnement n'a pas toujours été suffisant, la place est ouverte à un certain nombre de croyances conventionnelles qui font rempart face aux projets de réforme. La croyance la plus solide qui alimente une part importante des réticences et résistances au changement est probablement la croyance dans la méritocratie, combinaison d'un principe d'égalité des opportunités et de sélection de ceux qui sont considérés comme les plus méritants. L'école en Belgique est depuis longtemps imprégnée d'une telle fiction et nombre d'acteurs scolaires sont convaincus que la sélection scolaire, même précoce, est nécessaire et légitime.

QUASI-MARCHÉ

L'environnement de quasi-marché qui caractérise notre système éducatif aide aussi à comprendre les tensions qui pèsent sur les établissements. Il est incontestable que les autorités éducatives ont au cours de ces dernières années attiré l'attention sur la question des inégalités et invité les pouvoirs organisateurs et les enseignants à davantage d'ambition pour tous les élèves. En même temps, dans notre univers scolaire, tout est construit pour inciter chaque école à se distinguer, le plus souvent en satisfaisant les demandes éducatives des familles les plus aisées, dont les enfants poseront moins de difficulté en termes de scolarité. Et quand distinction ne rime pas avec égalité, c'est le plus souvent la seconde qu'on saborde. L'environnement de quasi-marché, en particulier lorsqu'il s'inscrit sur une carte urbaine ségréguée, favorise par ailleurs depuis longtemps la concentration des publics socialement et culturellement précaires dans un nombre réduit d'établissements. C'est bien entendu dans ces écoles que le projet scolaire est le plus difficile à conduire et que les inégalités sont les plus criantes.

En somme, toute réforme dont l'ambition est de toucher aux pratiques quotidiennes des enseignants, et pas seulement à des structures formelles, est extrêmement complexe et ne conduira au changement souhaité que si elle fait l'objet d'une légitimité forte auprès des enseignants. Ce n'a semble-t-il pas été suffisamment le cas ici (bien qu'il faille distinguer l'accueil plus positif de ces changements dans le primaire que dans le secondaire). En l'absence d'une adhésion massive à ces réformes, les enseignants, par ailleurs insuffisamment outillés pour y faire face, sont parfois tentés de s'accrocher aux vieilles recettes (le redoublement, l'orientation précoce, la sélection…) lesquelles reposent sur des croyances partagées, historiquement ancrées dans notre système éducatif. De telles représentations sont également présentes chez nombre de parents, lesquels vont à leur tour peser sur les choix des écoles, dans un environnement où le libre-choix leur donne un pouvoir non négligeable.

QUELLES PERSPECTIVES ?

Il n'y a pas de réponse simple face à un tel défi, et les outils du chercheur ne sont qu'une (modeste) ressource parmi d'autres au moment de se tourner vers le futur et de suggérer des priorités. Au regard de l'analyse proposée ci-dessus, et de quelques résultats de recherche, je me permets d'attirer l'attention vers cinq lignes d'intervention qui, bien entendu, n'ont de sens que si elles sont pensées globalement.

1. Travailler la légitimité des réformes et de leurs objectifs auprès des enseignants, mais aussi auprès des parents et des citoyens. En quelques mots, il s'agit d'affirmer avec plus de force et de conviction le projet politique et culturel d'école que la Communauté se donne. Il s'agit aussi de rappeler à l'opinion publique qu'une école plus ambitieuse et plus efficace pour tous (et donc moins inégalitaire), ce n'est pas seulement une revendication progressiste, c'est un enjeu majeur pour le développement économique et culturel du pays, c'est aussi un enjeu en termes de cohésion sociale.

2. Prendre à bras le corps la question du personnel enseignant. Si le changement pédagogique repose *in fine* sur les enseignants, il est indispensable d'agir aux différents moments de la carrière afin de former, de motiver et d'outiller au mieux les enseignants. Le temps est semble-t-il venu de mettre en place une formation (partiellement) universitaire pour les enseignants. Il convient dès lors d'évaluer au mieux les complémentarités entre les hautes écoles et l'université, en s'appuyant sur les compétences respectives de chacun. Mais, du côté des fins de carrière aussi, il conviendra d'être créatifs et de veiller à concilier les demandes légitimes d'enseignant qui, après 30 ou 35 ans de métier, ne souhaitent plus être au front, c'est-à-dire en classe, et les besoins du système éducatif qui pourrait proposer à ces agents bien d'autres fonctions (dans les bibliothèques, les salles informatiques, la remédiation, la conception d'outils, l'aide au pilotage…).

3. Développer l'auto-évaluation des établissements. Si un système éducatif de qualité a besoin d'enseignants motivés, préparés et soutenus, une part de ce soutien doit venir de leur établissement scolaire et de leurs pairs. Il importe à cet égard d'intensifier le travail d'évaluation des établissements, en s'appuyant notamment sur les résultats des évaluations externes des élèves. La recherche à cet égard montre toutefois que les politiques de « reddition de compte » n'entraînent pas automatiquement, loin s'en faut, une amélioration des écoles. Si l'évaluation des établissements ne peut pas faire abstraction des résultats des élèves, ce qui importe surtout, c'est de mettre en place des dispositifs participatifs d'analyse du travail dans les établissements. Dans une perspective professionnelle, c'est aux enseignants en premier lieu (avec l'aide d'accompagnateurs externes) à identifier les forces et faiblesses de leur travail, et à chercher à dépasser ces dernières.

4. Réguler le quasi-marché. La recherche n'a jusqu'à présent jamais démontré que réguler le champ scolaire en fonction des choix des familles et la mise en concurrence des établissements produisait des résultats plus satisfaisants qu'une régulation par les autorités éducatives. Au contraire, on a de bonnes raisons de penser que les logiques de choix et de concurrence posent une série de problèmes, en particulier sur le front de la ségrégation et des inégalités. Toutefois, au regard de l'histoire du système éducatif en Belgique et de pratiques de choix d'école solidement ancrées, il est difficilement concevable aujourd'hui de retirer aux familles un rôle-clé dans le processus de choix d'une école. Dans ce contexte, il est fondamental de réaffirmer que si le point de vue des familles est à prendre en considération, l'institution scolaire ne repose pas uniquement sur des contrats singuliers entre les écoles et les familles. Au contraire, au nom de l'intérêt général, il est légitime et souhaitable que les autorités publiques traitent la question de la régulation de l'offre et de la demande scolaire en mobilisant dans le débat d'autres critères que les préférences des familles et en favorisant des dispositifs de coopération locale entre établissements.

5. Améliorer l'efficacité des programmes de différenciation. Lentement, la Communauté française est en train d'accorder aux écoles accueillant en proportion importante des élèves issus de familles et de quartiers précaires des moyens supplémentaires significatifs, eu égard à la complexité accrue des tâches scolaires dans ces établissements. Une telle politique est indispensable, mais rien ne garantit aujourd'hui que des résultats significatifs soient atteints. Deux défis, à mes yeux, devraient être rapidement relevés. D'une part, il faut mettre au point des dispositifs pour attirer dans ces écoles des enseignants motivés et chevronnés, plutôt que de faire de ces établissements une porte d'entrée dans le système scolaire pour des jeunes fraîchement diplômés. D'autre part, les expériences et les recherches internationales ont montré à quel point il était difficile d'engranger des résultats positifs dans des établissements où sont parfois concentrés plus de 50 % d'élèves avec d'importantes difficultés d'apprentissage. Personnellement, je ne crois pas qu'il appartient aux équipes éducatives de ces écoles, même renforcées, de trouver la solution face à l'énorme défi qu'elles rencontrent. Je plaide bien davantage, à l'instar des dispositifs de type *Success for all* aux États-Unis, pour un accompagnement intensif de ces équipes et par la mise au point d'outils et de supports pédagogiques susceptibles d'être utilisés dans ces contextes difficiles. ■

L'enfer scolaire pavé de bonnes intentions catholiques

Si l'enseignement en Communauté française est si inégal, c'est en partie dû aux injonctions paradoxales auxquelles sont confrontés les acteurs de l'école, enseignants en premier lieu.

La conciliation entre liberté d'enseignement (chère aux réseaux) et recherche d'égalité pour tous (voulue par le pouvoir politique) apparaît, par exemple, tout à fait inconciliable.

JACQUES CORNET

Haute école libre mosane (Helmo) et Changement pour l'égalité (Cgé)

Il y a 34 ans, j'ai commencé ma carrière d'enseignant et de sociologue à l'Institut supérieur de culture ouvrière (Isco-Moc), en accompagnant le mémoire de quatre délégués syndicaux liégeois, mémoire sur le travail intérimaire alors naissant. À l'époque, m'expliquaient-ils, à moi très jeune et très petit bourgeois frais émoulu de l'école, quand un intérimaire entrait dans l'atelier, tous les travailleurs en front commun débrayaient jusqu'à ce qu'il en sorte. Aujourd'hui, c'est presque l'inverse : quand un CDI entre dans un atelier ou un bureau, c'est Vedior et Randstad qui boycottent !

Qu'est-ce qui a changé dans les rapports de travail ? C'est assez simple, les employeurs ont gagné en autonomie et en liberté et les travailleurs ont non seulement perdu leur autonomie mais ils perdent aussi leur emploi. Et de quelle autonomie et de quelle liberté s'agit-il ? Ne s'agirait-il pas de la même autonomie que celle défendue par le memorandum du Segec[1] pour les établissements scolaires et de la même liberté défendue par l'Ufapec[2] pour les parents « catholiques » ? Seraient-ce les mêmes liberté et autonomie qui font perdre leur autonomie et leur liberté à la majorité des enseignants et des élèves ? Seraient-ce les mêmes autonomie et liberté que celles qui condamnent des milliers d'enfants et de jeunes à l'échec et à l'exclusion, des enfants et des jeunes issus des familles mêmes que le Mouvement ouvrier chrétien (Moc) s'est donné pour mission de défendre ?

Que s'est-il passé au Moc depuis que les hasards de la vie m'ont conduit à militer ailleurs ? À l'époque, il y a 34 ans, on était en pleine période de désarrimage, de prise de distance avec le Parti social-chrétien (PSC), de remise en cause du pilier catholique pour substituer un clivage gauche-droite au clivage laïque-clérical. Mais au programme de la Semaine sociale 2010, rien que des invités cathos ! Rien que des mecs aussi, c'est sans doute lié ! Rien que des cathos, sauf Marc Demeuse, évidemment, mais tous les autres, tous, tous cathos. Le Moc se serait-il ré-arrimé ?

Le « c » de Moc serait-il redevenu plus important que le « o », contrairement à ce que Cardijn disait en plaisantant ? Qu'est-ce qui justifie encore aujourd'hui cette exclusive ? Quoi qu'il en soit, profitons-en, et que les cathos parlent aux cathos. Profitons de l'occasion pour laver le linge sale en famille. Oh bien sûr, on pourrait dire des tas de choses sur la CGSP enseignement, sur le CPEONS, sur la Fapeo[3],… mais ils ne sont pas là et à quoi cela servirait-il d'en parler sinon à renforcer une compétition structurelle qui est responsable de l'inertie, de la piètre qualité et de l'inéquité de notre système scolaire. Non, profitons-en pour faire l'état de nos responsabilités. En quoi sommes-nous tous complices des inégalités scolaires et qui est ce « nous » ? En quoi l'enfer scolaire est-il pavé de bonnes intentions catholiques ?

ACTEURS ET TENSIONS

Pour répondre à ces questions, je voudrais distinguer différents types d'acteurs et les situer par rapport à des axes de tensions, en insistant non seulement sur la dialectique entre les pôles de chaque axe de tension, mais aussi sur la dialectique entre les acteurs et les tensions, les acteurs agissant sur les tensions, mais les tensions agissant encore plus sur les acteurs.

Distinguons d'abord deux grands types d'acteurs : les acteurs individuels et les acteurs collectifs. Les acteurs individuels comme les élèves, les parents, les enseignants, tous acteurs dont l'action individuelle n'a qu'un impact infime, mais dont les actions individuelles combinées ont un impact indirect énorme sur le système d'enseignement. Et les acteurs collectifs comme le Segec, l'Ufapec, la Feadi[4], la CSC enseignement… tous acteurs dont l'action propre a déjà un impact direct important mais dont la combinaison des actions cumulées a un impact indirect énorme sur le système d'enseignement. Il est évidemment important de considérer les actions, non pas comme isolées, mais en interactions, en système, les actions du CPEONS et du Segec, par exemple, interagissant nécessairement. Je propose de considérer les acteurs individuels comme des acteurs naïfs, complices à l'insu de ▶

Les acteurs individuels comme les élèves, les parents, les enseignants, tous acteurs dont l'action individuelle n'a qu'un impact infime, mais dont les actions individuelles combinées ont un impact indirect énorme sur le système d'enseignement…

1 Secrétariat général de l'enseignement catholique en Communauté française.

2 Union des fédérations d'associations de parents de l'enseignement catholique.

3 CPEONS : Conseil des pouvoirs organisateurs de l'Enseignement officiel subventionné. Fapeo : Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel.

4 Fédération des associations des directeurs de l'enseignement secondaire catholique.

L'enfer scolaire pavé de bonnes intentions catholiques

JACQUES CORNET

"De pijp... non je ne sais pas. « Pipe », peut-être ? Ah, c'est « tuyau »..."

Les enseignants et les établissements sont pris en tenaille pour à la fois plus de réussite de tous au nom du bien commun (pouvoir politique depuis 15 ans) et pour plus de sélection au nom des intérêts privés (parents).

leur plein gré de la production des inégalités et les acteurs collectifs, comme des acteurs cyniques, tacticiens responsables, mais inégalement responsables selon leur action, de la production des inégalités sociales et scolaires.

Parmi les tensions, on peut distinguer des tensions générales, valables pour l'ensemble de la société, « liberté – égalité », par exemple, et des tensions particulières, propres au système d'enseignement, « intégration – émancipation », par exemple, et pour chacun de ces deux types, des tensions permanentes, anciennes, mais toujours valables, comme « liberté – égalité » ou « intégration – émancipation », et des tensions nouvelles et actuelles comme « réussite de tous – sélection des meilleurs ». Les pratiques des acteurs, leurs actions sont à la fois déterminées par ces tensions et déterminantes pour l'évolution de ces tensions.

TENSIONS ET INJONCTIONS PARADOXALES

L'hypothèse principale défendue ici est que tous les acteurs de l'enseignement sont pris dans un système d'injonctions paradoxales (les tensions), sont écartelés entre des demandes contradictoires. Ces injonctions paradoxales, ce système de tensions, ont des effets variables sur les acteurs en fonction de leur position dans le système d'enseignement, effets variables non pas en intensité, ils sont très importants pour tous les acteurs, mais variables dans les orientations qu'elles entraînent.

Rappelons d'abord ce qu'est une injonction paradoxale ou *double bind*[5]. Une injonction paradoxale en est une si :

- deux injonctions sont faites simultanément à un même acteur, chacune de ces deux injonctions revêtant pour lui une forte et égale légitimité ;

- ces deux injonctions sont contradictoires et en obéissant à l'une, l'acteur désobéit nécessairement à l'autre ;

- l'acteur à qui cette injonction paradoxale est adressée n'est pas conscient de l'origine sociale de l'injonction : il l'interprète en termes individuels et se culpabilise de sa propre impuissance.

Une tension n'est pas nécessairement une injonction paradoxale. Les deux pôles de l'axe de tension n'ont pas nécessairement la même légitimité, ce qui permet d'échapper au paradoxe. On peut également être conscient du paradoxe et reprendre ainsi de la maîtrise sur son action. Plus on est pris, happé par les injonctions paradoxales, sans en être conscient, comme les enseignants entre contribuer à la réussite de tous et garantir une sélection, et plus on est complice, mais « à l'insu de son plein gré »[6], de la (re)production des inégalités. C'est, à mon avis le cas de la majorité des acteurs individuels. Plus on opte résolument pour un pôle, plus on est conscient de ce système de tensions, plus on en joue sans le dénoncer, comme le Segec ou le CPEONS entre liberté (ou autonomie) et égalité (ou mixité), et plus on est cyniquement responsable de la (re)production des inégalités. C'est, à mon avis, le cas de nombreux acteurs collectifs.

LIBERTÉ ET ÉGALITÉ

La première tension relevée ici n'est pas propre à l'école, mais est constitutive du capitalisme libéral social. C'est celle qui oppose les deux valeurs fondamentales de la démocratie : la liberté et l'égalité. Plus on renforce l'une et plus on affaiblit l'autre. Il est extrêmement rare qu'une innovation permette de gagner et en liberté et en égalité. La seule revendication actuelle (mais déjà ancienne) dans ce sens est celle de l'allocation universelle. Cette tension « liberté – égalité » est aussi à situer par rapport à un troisième pôle lui aussi déterminant : l'efficacité. Si on est conscient de l'égale légitimité des trois pôles, la seule question politiquement valable[7] est : comment garantir au plus grand nombre et si possible à tous sans distinction (égalité) le plus de bien-être possible (efficacité) et le plus de libertés possible (liberté) ? Et pour l'enseignement, cela donnerait : comment garantir au plus grand nombre et si possible à tous sans distinction (égalité) le plus d'apprentissages possibles, les socles, par exemple, (efficacité) et le plus de libertés possible (autonomie) ?

Cette première tension fondamentale se décline pour l'école en plusieurs autres tensions. La plus forte et la plus paralysante pour les enseignants consiste en une injonction paradoxale : l'école doit à la fois contribuer à la réussite de tous et à la fois sélectionner les meilleurs. Pour comprendre la force de cette contradiction, il faut rappeler que la valeur d'une réussite est proportionnelle au nombre d'échecs qui l'accompagnent, que la valeur d'un diplôme tient d'abord dans sa rareté relative. La commande sociale de plus de sélection et les stratégies parentales pour plus de distinction ne peuvent donc être que maximales dans l'état actuel du système. Les enseignants et les établissements sont donc pris en tenaille pour à la fois plus de réussite de tous au nom du bien commun (pouvoir politique depuis 15 ans) et pour plus de sélection au nom des intérêts privés (parents). L'égale et forte légitimité de cette double commande en fait donc une injonction paradoxale très paralysante pour les enseignants.

Une autre déclinaison de cette tension « liberté – égalité » s'exprime dans le décret « Missions » : il faut à la fois (1ère mission) épanouir l'enfant et le jeune (libertés personnelles), (2e mission) intégrer à la compétition économique (liberté économique) et (3e mission) faire des citoyens contribuant au développement d'une société démocratique, solidaire... ainsi que (4e mission) assurer à tous des chances égales d'émancipation (égalité). Autrement dit, chaque enseignant doit faire de chacun de ses élèves à la fois un petit Bill Gates, un petit José Bové et un petit Dalaï-lama ou Paris Hilton selon la conception qu'il a de l'épanouissement personnel. Si ça, ce n'est pas une injonction paradoxale, je ne sais pas ce qu'il faut. Dans le même ordre d'idées et lié à la tension « intégration – émancipation », « on » (il s'agit bien d'un « on » indéfini en effet, favorisant l'inconscience sociale) demande à l'école d'à la fois préparer à la société telle qu'elle existe (intégration) et de réparer une société détraquée (émancipation : environnement, obésité, endettement, sécurité routière, médias, développement du sud... la liste est longue). Ces contradictions pèsent lourd dans la perte de sens des activités scolaires. Et sens ici, conçu sous sa triple acception[8] : signification, orientation et valeur des activités scolaires.

Ces tensions « essentielles », dans le sens qu'elles constituent l'essence même de l'acte éducatif, sont renforcées par une tension « procédurale » : à la fois, toutes ces contradictions sont imposées d'en haut au nom des valeurs démocratiques (décret « Missions ») et leurs arbitrage et réalisation sont exigés d'en bas au nom des procédures démocratiques (projet d'établissement). On voudrait inventer un système plus schizogène qu'on n'y arriverait pas !

COMPÉTENCES ET SAVOIRS

Bien plus lié qu'il n'y paraît aux tensions qui précèdent, le débat qui divise profondément aujourd'hui le monde de l'enseignement : « compétences – savoirs » est aussi une injonction paradoxale dont la formulation cache les vrais problèmes. Car l'opposition est idéologique et non pédagogique : inévitablement bien former aux compétences, c'est faire acquérir des savoirs et bien faire acquérir des savoirs, c'est inévitablement entraîner des compétences. Mon grand-père instituteur qui n'avait jamais entendu parler des compétences les entrainait bien plus que les instituteurs actuels à qui on les impose.

Ce qui se cache derrière cette opposition, c'est une série de tensions propres à l'acte éducatif : « intégration – émancipation » d'abord, mais aussi « transmission – so-

5 Concept théorisé par l'école de Palo Alto, voir entre autres, P. Watszlawickz, *Une logique de la communication*, Seuil, 1979.

6 La formule est d'un des plus grands sociologues de tous les temps, Richard Virenque, par ailleurs coureur cycliste et parlant du dopage !

7 Voir John Rawls.

8 Voir B. Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1999.

L'enfer scolaire pavé de bonnes intentions catholiques

JACQUES CORNET

Une enseignante voilée ! Mais que fait le Conseil communal ?

Aujourd'hui dans la classe, on ne sait plus qui a le pouvoir et les pressions sont fortes, simultanées et contradictoires pour à la fois exiger une restauration autoritaire, affirmer le libre épanouissement de chacun et faire vivre une expérience de démocratie directe.

cio-construction » ainsi que « savoirs de distinction – savoirs d'action ». Avec l'évolution rapide des connaissances et du rapport aux connaissances (fortement influencée par l'évolution des technologies[9]), c'est aussi la question de ce qu'il faut apprendre à l'école qui se pose autrement. Faut-il apprendre des réponses (à donner aux examens) ou apprendre à (se) questionner, à (re)mettre en questions ? L'apprentissage des réponses offre l'immense avantage de faciliter les évaluations qu'exigent les parents en faveur de la sélection tandis que l'apprentissage du questionnement pose le problème quasi insoluble de son évaluation, les inspecteurs chargés de la conception des évaluations externes sont bien placés pour en prendre conscience mais mal placés pour en parler !

Transmettre les réponses à donner ou former au questionnement par la socio-construction des savoirs, ce n'est évidemment pas sans lien avec les types d'épanouissement personnel, d'intégration socio-économique et de citoyenneté responsable qu'on souhaite privilégier à l'école. Transmettre ou émanciper exigent des postures éducatives totalement différentes : privilégie-t-on un rapport de soumission compétitive à la connaissance constituée et à celui qui la transmet ou un rapport de maîtrise coopérative au réel dont on expérimente et construit ensemble la compréhension ? Ce qu'on apprend sert-il d'abord à nous évaluer-sélectionner (savoirs de distinction) ou à comprendre et agir sur le monde (savoirs d'action) ?

Et dans la dialectique des tensions et des acteurs telle que nous la présentons ici, quels acteurs vont faire pression en faveur d'une éducation citoyenne faite d'émancipation (*versus* intégration), de socio-construction (*versus* transmission) et de savoirs d'action (*versus* savoirs de distinction) et quelle est leur force de pression face à ceux qui revendiquent l'inverse sans en avoir la conscience politique ?

Néanmoins le décret est là et il impose (maladroitement et paradoxalement) l'approche par compétences, c'est-à-dire, sans le dire, l'émancipation, la socio-construction et les savoirs d'action. Et cette commande imposée se heurte à toutes les autres commandes sociales. À la fois, par exemple, il s'agit d'apprendre à construire une démarche de recherches pour comprendre l'organisation de l'espace (compétences-socles) et il faut savoir quelle rivière se jette dans quel fleuve à Namur (question posée à la dernière évaluation externe en éveil). L'enseignant doit à la fois faire apprendre des réponses et former au questionnement. Et il doit aussi faire avec les élèves qui ne veulent ni l'un (les réponses), ni l'autre (les questions), car les deux constituent pour eux une menace identitaire. Il doit faire coexister en classe des rapports de soumission, de maîtrise et d'évitement à la connaissance, ce qui est profondément contradictoire.

RAPPORT À L'AUTORITÉ

Et pour la mise au travail des élèves, les contradictions perdurent. Quels sont les moyens pour mettre et maintenir les élèves au travail ? L'imposition, l'obligation (rapport coercitif au travail), bien sûr. L'école en use et en abuse depuis toujours. Nombreux sont ceux qui en réclament toujours l'exercice, même si ce moyen est d'une part critiqué idéologiquement et s'avère d'autre part de moins en moins efficace. Heureusement, les points sont là et l'appât du gain reste une bonne motivation (rapport rémunératif au travail). Pour les petits (faire plaisir à Madame) et parfois pour les grands, la séduction, le transfert (au sens psychanalytique), une dynamique de classe peut aussi marcher (rapport relationnel au travail). Mais le pédagogiquement correct, les textes officiels exigeront la motivation intrinsèque, la mise au travail par l'intérêt de la tâche et le plaisir de la recherche (rapport de jouissance au travail). Alors qu'en classe, nombreux sont les élèves qui ne voient vraiment pas pourquoi ils travailleraient (rapport d'impuissance au travail) puisqu'ils n'y ont jamais cru (ne connaissant aucune expérience familiale et sociale de travail), n'y croient pas ou plus (non sens des activités scolaires pour eux et ascenseur social en panne depuis aussi longtemps que celui de leur immeuble). Tous ces rapports au travail coexistent dans la classe et entrent en concurrence. Difficile de les combiner, car qui et comment va exiger d'imposer, ou de payer, ou de séduire, ou de motiver par les relations, ou de motiver par l'intérêt de la tâche, ou d'éviter (la tâche et le conflit) ? Qui va exiger quel rapport au travail, c'est-à-dire aussi quel rapport au monde ? Les tensions pédagogiques sont politiques, mais ces tensions politiques sont occultées et paralysent les acteurs qui ne peuvent en débattre.

Enfin, lié aussi à ce qui précède, il y a l'évolution du rapport à l'autorité. Longtemps, la règle des trois P (père-professeur-patron) a prévalu, l'autorité de chacun préparant la suivante et s'appuyant sur la précédente. Puis un mélange paradoxal d'individualisme et de remise en cause des autorités constituées a mis en avant l'autorité de l'enfant lui-même. Ce n'était plus le maître qui devait détenir le pouvoir dans la classe, mais l'enfant ou le jeune qui devait reprendre le pouvoir sur sa vie, y compris en classe. Enfin, citoyenneté pseudo-responsable et autres modes pseudo-démocratiques, ce n'est plus ni le maître, ni l'enfant qui doivent détenir le pouvoir dans la classe, mais la classe toute entière, espèce d'île autogérée dans un océan institutionnel de pouvoir traditionnel. Et aujourd'hui dans la classe, on ne sait plus qui a le pouvoir et les pressions sont fortes, simultanées et contradictoires pour à la fois exiger une restauration autoritaire, affirmer le libre épanouissement de chacun et faire vivre une expérience de démocratie directe. On ne sait plus à quel saint (patron) se vouer.

LE SENS DE L'ÉCOLE S'ÉVAPORE

Il y a donc bien une véritable désinstitutionnalisation de la classe et de l'école. C'est d'ailleurs parce qu'il n'y avait plus d'évidence sociale sur ce qu'il fallait faire à l'école qu'il a été nécessaire d'en définir les missions (décret). Mais comme ces missions ainsi définies ne font que renforcer les tensions existantes tout en en occultant les contradictions, c'est bien chaque jour, chaque enseignant dans sa classe, avec ses élèves, qui doit « faire classe », qui doit réinventer une classe qui n'existe plus, et cela sans plus aucune « maîtrise »[10]. Le maître lui-même est désinstitué. Il ne maîtrise pas les contradictions dans lesquelles il est pris. Il est paralysé par le système d'injonctions paradoxales auquel il est soumis.

Pour la plupart des acteurs individuels, enseignants, élèves, parents, c'est la légitimité et le sens de l'expérience scolaire qui disparaissent. Or l'école ne peut fonctionner sans la légitimité de la violence symbolique[11] qu'elle doit exercer. Plus on en parle, plus on analyse les résultats de Pisa ou autres, plus on publie les rapports des inspecteurs, plus on parle des décrets « Inscriptions », mais aussi de la violence à l'école, de la pénurie d'enseignants, de la dégradation de la relation pédagogique, de la dévalorisation du qualifiant, de l'exclusion d'un nombre de jeunes toujours plus élevé… et plus la légitimité de l'école faiblit. Et plus elle faiblit… plus la classe est écartelée entre ses tensions : « réussite de tous – sélection sévère », « Bill Gates – José Bové – Paris Hilton », « préparer à la société – la réparer », « intégration – émancipation », « transmission – socio-construction », « savoirs de distinction – savoirs d'action »… et plus le sens de ce qu'on y fait disparaît. Les activités scolaires perdent en signification : elles ne prennent plus sens en lien avec d'autres expériences de vie, elles ne donnent plus de sens supplémentaire à d'autres expériences de vie, elles ne provoquent plus ▶

9 Voir M. Serres, *Le temps des crises*, Le Pommier, 2009.

10 Et ce n'est pas les nombreux appels incantatoires au professionnalisme des enseignants qui leur rendront cette maîtrise !

11 Voir Pierre Bourdieu.

L'enfer scolaire pavé de bonnes intentions catholiques

JACQUES CORNET

"Nu, nog moeilijker. Hoeveel is 4% van 500? Wie antwoordt? Tinne?"

C'est à l'enseignement catholique de prendre les initiatives d'actions pour sortir du cercle vicieux de l'autonomie, opter pour des pédagogies progressistes, lutter contre les dominations et les inégalités, rassembler ses membres autour d'un projet de société plus juste qui redonne sens et légitimité à l'école.

d'échanges et de communication. Les activités scolaires perdent aussi en perspective, en orientation : elles se situent de moins en moins dans un trajet, un projet, entre un avant et un après, elles modifient de moins en moins la trajectoire, rendent l'après moins différent de l'avant. Enfin, les activités scolaires perdent de plus en plus de valeur : elles ne sont plus désirées pour ce qu'elles procurent, elles ne rendent plus désirables d'autres activités liées. Or la recherche[12] montre qu'il n'y a apprentissages que lorsque l'élève peut donner du sens (signification, orientation et valeur) à l'activité scolaire.

Et puisque le maître et la classe sont désinstitués, puisque les activités scolaires perdent sens et légitimité, c'est donc chacun et tout le monde qui va se mêler de redéfinir la classe, de dire ce qu'il faut y faire et comment. Il en résulte une multitude de demandes et d'offres éducatives diverses qui vont devoir s'ajuster en autant de configurations particulières, en autant de « niches pédagogiques »[13] qu'il y a d'établissements. Face à cette extrême diversité, cette extrême inégalité productrices d'inégalités, le pouvoir politique cohérent depuis 15 ans dans sa volonté de rendre le système plus équitable, le comité de pilotage, les inspecteurs vont tenter de réguler, de règlementer, de contrôler, mais, faute de pouvoir réel, ils ne peuvent le faire qu'à la marge, plus sur les effets que sur les causes. Ils ne provoquent alors que des ajustements formels, des conformités de façade qui ne font d'une part qu'aggraver les pertes de sens et de légitimité et d'autre part que renforcer les stratégies défensives de différenciation et de préservation des autonomies, entraînant le besoin de règlementations nouvelles qui produiront les mêmes effets.

Dans un tel contexte, les acteurs individuels pris dans la tension classique « intérêts privés – bien commun » se focalisent totalement sur leurs intérêts privés qu'ils estiment gravement mis en danger, oubliant totalement le bien commun. Et les acteurs collectifs pris dans la tension classique « buts d'appareil – buts de missions » se focalisent totalement sur leurs buts d'appareil dont ils estiment l'existence mise en danger, oubliant totalement leurs buts de missions, en arrivant même à faire le contraire de ce pour quoi ils existent : exclure au lieu d'intégrer, rabaisser au lieu d'élever, abêtir au lieu d'instruire, pervertir au lieu d'humaniser.

Ainsi l'Ufapec, avec d'ailleurs des cadres communs, rejoindra « eleves.be » dans sa croisade de défense des seuls intérêts privés de ses membres nantis, oubliant totalement sa mission de représentation et de défense de TOUS les parents et, en tant que chrétiens, de la représentation et de la défense des plus faibles, même s'ils ne paient pas de cotisation. Regroupant des centaines d'établissements tous différents, n'ayant strictement plus rien en commun, sauf la défense de leurs particularités propres, le Segec, comme le CPEONS, pour continuer à exister et devenir toujours plus forts, concentrent leurs actions sur la seule défense farouche de l'autonomie de ceux qu'ils regroupent, sur la seule préservation de la liberté de manœuvre de chaque établissement de s'ajuster au marché et d'affiner sa niche pédagogique, et sur la seule capacité de répondre à la poursuite des intérêts privés des plus forts.

ET L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ?

Entièrement captif de ses buts d'appareil, il tourne actuellement le dos à ses missions. Après avoir été extrêmement innovateur et progressiste il y a 15 ans avec son « programme intégré » pour l'enseignement fondamental, il en confie la réécriture à une entreprise privée qui en gomme toutes les avancées progressistes, disqualifiant ainsi ses membres jugés incapables de faire ce travail et confisquant ainsi tout pouvoir sur ses orientations. Après avoir été extrêmement innovateur et progressiste, il y a 20 ans, avec l'intégration des sciences, d'une part, et des sciences humaines, d'autre part, au début du secondaire, dans une visée d'éducation citoyenne, il fait marche arrière et confie une refonte complète des programmes jugés litigieux à une seule personne sévèrement contrôlée par la hiérarchie, qui en gomme aussi toutes les avancées progressistes, disqualifiant aussi ses membres jugés incapables de faire ce travail et confisquant aussi tout pouvoir sur ses orientations. Après avoir été extrêmement innovateur et progressiste, il y a 20 ans, en matière de pédagogie, et entre autres de pédagogie interculturelle, le Segec d'aujourd'hui, à propos du voile, estime qu'il faut laisser à chaque établissement la liberté de l'accepter ou de l'interdire. On sait pourtant bien que l'absence de législation centralisée, dans un sens ou dans un autre d'ailleurs, favorise les concentrations et les exclusions.

Dans toutes les tensions évoquées ci-dessus, l'enseignement catholique aujourd'hui opte à chaque fois résolument pour le pôle correspondant à une droite libérale dure. Il sacrifie l'égale réussite de tous à ses parts de marché scolaire ; il sacrifie l'épanouissement (le Dalaï-lama) et la citoyenneté (José Bové) à l'intégration socio-économique des uns (Bill Gates) et donc aussi à l'exclusion socio-économique des autres ; il sacrifie l'émancipation à l'intégration, la socio-construction à la transmission, les questions aux réponses, les savoirs d'action aux savoirs de distinction…

Dans l'état actuel de notre enseignement en Communauté française, un des plus producteur d'inégalités sociales au monde, la responsabilité de l'enseignement catholique est énorme. Il a d'abord une responsabilité historique : si la double liberté (celle des parents et celle des pouvoirs organisateurs) est inscrite dans la Constitution, cas quasi unique au monde, c'est de la responsabilité des catholiques qui, en 1831, l'ont échangée avec les libéraux de l'époque contre la liberté de la presse. Si notre école s'organise en quasi-marché, c'est parce que les catholiques l'ont voulu et continuent à le vouloir.

L'enseignement catholique porte également une responsabilité stratégique : avec 55% d'enfants et de jeunes scolarisés dans ses établissements, c'est de très loin la plus grosse fédération de pouvoirs organisateurs. Aucun changement significatif, aucune réforme sérieuse, aucun progrès marquant ne peuvent être réalisés sans son concours loyal. Et c'est bien ce qui se passe.

Il porte enfin une responsabilité qu'on pourrait dire originelle, et même doublement originelle. Il se revendique de la tradition de Jésus-Christ et des valeurs évangéliques : « Ce qu'il fait au plus petit des siens, c'est à Lui qu'il le fait… » alors qu'il contribue à organiser un système qui regroupe ces « plus petits » pour mieux les dominer et les exclure. Il justifie son existence, son unicité par une référence non plus chrétienne d'ailleurs, mais catholique, et impose à tous les membres de son personnel « *à enseigner et à éduquer sur base de la conception de vie fondée sur la foi et sur la morale catholiques, conformément à l'enseignement des Évêques* »[14]. Il justifie ainsi un système par une communauté qui n'existe pas : qui, aujourd'hui, dans l'enseignement catholique, se reconnait en Monseigneur Léonard ?

C'est au nom de cette très lourde responsabilité et au nom des valeurs qu'il proclame que c'est à l'enseignement catholique de prendre les initiatives d'actions pour sortir du cercle vicieux de l'autonomie, opter pour des pédagogies progressistes, lutter contre les dominations et les inégalités, rassembler ses membres autour d'un projet de société plus juste qui redonne sens et légitimité à l'école. Il en a les moyens, la majorité de ses membres sont prêts à s'y engager avec force et générosité. ■

12 Voir les recherches de l'équipe Escol et les publications de Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex, Élisabeth Bautier, Stéphane Bonnery… et pour les aspects théoriques du concept de sens développés ici, B. Charlot, *Du rapport au savoir, Anthropos,* 1999.

13 Voir V. Dupriez et J. Cornet, *La rénovation de l'école primaire*, De Boeck, 2005.

14 Contrat d'emploi

Se mobiliser contre l'échec scolaire

Les resultats d'une récente étude tendent à prouver que le niveau socio-économique des élèves ne détermine pas complètement leurs résultats.

Autrement dit, école (moyennement) pauvre ne signifie pas automatiquement élèves moyens. Reste à tirer les bons enseignements de cette observation.

ÉTIENNE MICHEL
directeur général du Secrétariat général de l'enseignement catholique (Segec)

La présente contribution vise à apporter quelques éléments de réponse à la question la plus essentielle : comment se mobiliser contre l'échec scolaire ? Pour introduire mon propos sans détour, mais sur une base objective, je vous invite à examiner le graphique de la page 41. Il reprend les résultats de l'évaluation externe de mathématiques de deuxième secondaire tenue en 2007-2008, agrégés par établissement. Il s'agit de données pour l'Enseignement catholique, mais rien ne permet de penser que l'allure générale de ce graphique aurait été différente si nous avions disposé de données pour toute la Communauté française. De même, l'examen de données plus anciennes ou plus récentes portant sur la maîtrise de la lecture ou sur l'initiation scientifique produisent le même type d'enseignements. Les résultats des implantations figurent en abscisse, et sont mis en relation avec leur indice socio-économique en ordonnée.

PAS DE FATALITÉ À L'ÉCHEC SCOLAIRE

Quelles informations peut-on tirer de ce graphique ? On observe tout d'abord la corrélation statistique bien connue entre les résultats moyens des établissements et leur indice socio-économique. C'est le sens de la droite de régression. En haut et à droite du graphique se retrouvent les établissements qui obtiennent les meilleurs résultats et qui scolarisent des publics socio-économiquement favorisés. En bas et à gauche, se retrouvent les établissements dont les résultats sont les moins bons et qui scolarisent des publics plus défavorisés.

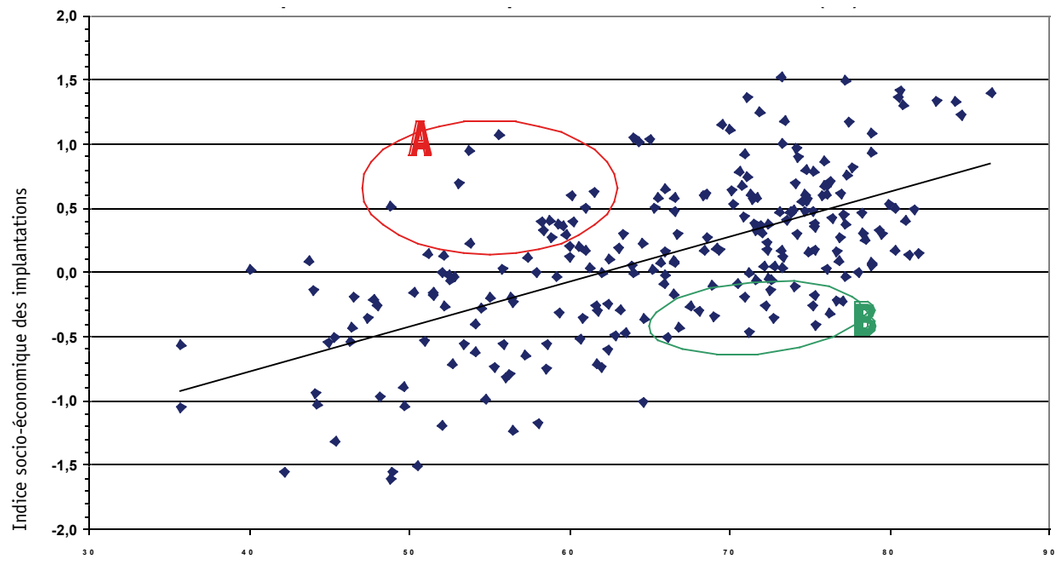
D'autres enseignements peuvent également être tirés de ce graphique, à condition d'en faire une analyse par classe d'indice socio-économique, c'est-à-dire d'en faire une lecture horizontale. Ce que l'on constate alors, ce sont de grandes différences de résultats entre les établissements à l'intérieur de chaque classe d'indice socio-économique. Ainsi, si l'on se focalise par exemple sur les établissements de classe moyenne, c'est-à-dire situés entre les indices socio-économiques - 0,5 et + 0,5, on observe que les différences entre les établissements sont très considérables, alors que ces établissements scolarisent un public globalement comparable au sens de l'indice socio-économique. Les deux sous-ensembles A et B méritent également une attention. Le sous-ensemble A est constitué d'établissements plutôt favorisés au sens de l'indice socio-économique mais dont les résultats sont inférieurs à la moyenne de l'ensemble des établissements. Le sous-ensemble B est constitué d'établissements qui scolarisent des élèves socio-économiquement moins favorisés, mais qui obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne de l'ensemble des établissements. On pourrait dire que dans le sous-ensemble A, les résultats des établissements sont moins bons, « que ce à quoi on s'attendrait statistiquement compte tenu du public qu'ils scolarisent » et que, à l'inverse, dans le sous-ensemble B, les résultats sont meilleurs que « ce à quoi on s'attendrait statistiquement compte tenu du public qu'ils scolarisent ».

De ceci, on peut tirer deux enseignements que je considère comme importants :

- tout d'abord, il existe un potentiel d'amélioration des résultats dans un grand nombre d'établissements, et pas seulement dans ceux qui scolarisent des élèves les plus défavorisés ;

- ensuite, et c'est une bonne nouvelle, il n'y a pas de fatalité de l'échec scolaire puisque certains établissements qui scolarisent un public moins favorisé obtiennent de bons résultats.

Résultats à l'épreuve de mathématiques en deuxième secondaire (2C) - 20072008



DECRETS «INSCRIPTIONS» : EFFETS CONTRASTÉS

Ce graphique permet également d'illustrer deux grands types de politiques qui peuvent être menées et qui, sous certaines conditions, ne sont pas incompatibles. Le premier type de politique vise à réduire les disparités socio-économiques entre les établissements. C'est la politique dite de « mixité sociale » menée notamment au travers des différents décrets « Inscriptions ». Sur le graphique, cette politique vise à promouvoir un mouvement d'écrasement vertical des disparités socio-économiques entre les établissements. Le pari est que de ce mouvement peut résulter une sorte d'exhaussement généralisé de la qualité de l'enseignement par un phénomène d'entraînement des élèves plus défavorisés par les plus favorisés. Il s'agit d'une politique d'amélioration indirecte de la qualité de l'enseignement misant sur la vertu d'une modification de la composition du public des établissements scolaires. La Communauté française commence, mine de rien, à avoir une certaine expérience en cette matière, puisque nous assistons actuellement à la mise en œuvre du troisième décret « Inscriptions » en trois ans. Les deux premiers décrets se sont avérés socialement inacceptables, l'un pour les longues files d'attente qu'il a engendrées et l'autre en raison d'une formule de tirage au sort jugée inique et générant de très considérables effets pervers. Le bilan en termes de mixité sociale n'est toutefois pas identique pour les deux décrets : le deuxième décret, qui prévoyait un système de quota de places réservées pour des élèves les plus défavorisés associé à une formule de tirage au sort a provoqué une évolution de la composition du public de certains établissements, ce qu'on n'avait pas observé de manière significative avec la formule de la file d'attente. L'avenir nous dira ce qu'il en sera avec la nouvelle formule fondée sur des critères de départage géographique. Nous pensons à cet égard que l'obligation pour les établissements d'accorder une priorité à un « quota » de 20% d'élèves en provenance d'écoles défavorisées aura une incidence effective sur la composition des publics.

Nous nous attendons plus précisément à observer les mouvements suivants : d'une part une plus grande mixité sociale dans les établissements les plus recherchés et, d'autre part, une concentration dans les écoles moins favorisées d'un nombre d'élèves peut-être plus réduit, mais en grande difficulté scolaire. En d'autres termes, on pourrait voir les établissements situés dans les quartiers les plus défavorisés privés d'une partie de leur population dont le potentiel scolaire est le plus important. Les chances de promotion individuelle pourraient ainsi s'en trouver améliorées pour une fraction des publics les plus défavorisés mais, simultanément, la situation collective des populations scolarisées dans les établissements les plus défavorisés pourrait, à certains égards, être rendue encore plus difficile.

Ces évolutions ouvriront-elles la voie d'une plus grande égalité des chances ? Honoreront-elles la promesse de voir, demain, l'école contribuer davantage qu'aujourd'hui à réduire les inégalités sociales ? L'avenir seul nous permettra de répondre à cette question, dans la lignée des nombreuses réformes qui depuis 40 ans considèrent – avec le succès que l'on sait – l'école comme l'instrument privilégié d'une politique sociale, avant de la penser dans sa fonction propre qui est la transmission efficace des savoirs, de la culture et des aptitudes. ▶

Cette capacité des établissements à se mobiliser et à exercer leur responsabilité est également indissociable d'un espace d'autonomie qui doit leur être reconnu.

RESPONSABILISATION COLLECTIVE

Je reviens à présent au graphique pour évoquer un deuxième type de politique qui vise, quant à elle, une amélioration directe de la qualité de l'enseignement, partout où c'est possible, partout où c'est nécessaire. Il s'agit, sur le graphique, de promouvoir un mouvement vers la droite des établissements qui n'atteignent pas des niveaux de résultats suffisants. Nous avons estimé que si une telle politique était mise en œuvre avec succès dans les 5 à 10% des écoles qui s'écartent le plus des résultats auxquels on s'attendrait statistiquement compte tenu du public qu'ils scolarisent, l'enseignement en Communauté française, dans cette hypothèse, rejoindrait dans les enquêtes Pisa un niveau comparable à celui du Danemark, de la Suède ou de la France. Dans cette stratégie, il s'agit de miser sur la responsabilisation et la mobilisation des établissements, tout en les incitant à coopérer pour mieux gérer les difficultés scolaires. Cette capacité des établissements à se mobiliser et à exercer leur responsabilité est également indissociable d'un espace d'autonomie qui doit leur être reconnu. C'est aussi une des conclusions du professeur Deschamps[1] qui suggère de permettre aux établissements, en particulier ceux qui prennent en charge la plus grande part des difficultés scolaires :

- de recruter les meilleurs enseignants ;
- d'organiser le soutien des jeunes enseignants par des seniors ;
- d'organiser la remédiation immédiate des élèves en décrochage.

La systématisation des évaluations externes est également une innovation intéressante et peut être à la base d'une mobilisation des établissements. C'est pourquoi, sur base de ces évaluations, le Segec a pris l'initiative d'adresser à chaque établissement un ensemble d'indicateurs qui permettent aux pouvoirs organisateurs, aux directions et aux équipes éducatives de progresser dans l'analyse de leur situation. Ces indicateurs tiennent compte de la sociologie des élèves de l'établissement, ce qui est une manière de permettre aux établissements d'approcher leur « valeur ajoutée » compte tenu du public qu'ils scolarisent. Les instituts de formation et les cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'Enseignement catholique sont également invités à se mettre prioritairement au service des écoles qui en ont le plus besoin au sens de ces indicateurs. Selon Marie-Duru Bellat[2], « *la notion de valeur ajoutée est incontestablement un progrès car elle mesure l'efficacité. Le problème est que celle-ci intéresse plus les gestionnaires que les parents qui se focalisent sur des critères individuels.* (…) *En tout cas, il est utile de pouvoir (se) comparer. Refuser de voir les écarts entre établissements, c'est la politique de l'autruche* ».

Nous avons également formulé des propositions concrètes qui ont contribué à inspirer l'accord gouvernemental, mais de manière trop limitée. Selon nous il s'agirait, par exemple, de mettre les établissements en situation :

- de faire un bilan de leurs forces et de leurs faiblesses par le recours à un service d'audit ;
- de développer des projets pilotes par la conclusion d'un contrat de gestion accordant aux établissements une autonomie d'organisation renforcée alliée à un suivi spécifique de l'évolution de leurs résultats ;
- de pouvoir analyser, partager et diffuser leurs « bonnes pratiques » ;
- d'encourager les coopérations entre établissements sur une base volontaire, par un mode de financement approprié ; les expériences positives réalisées sous la précédente législature dans l'enseignement supérieur mériteraient, demain, *mutatis mutandis*, d'être étudiées et développées dans l'enseignement obligatoire ;
- de mettre en place des processus d'évaluation individuelle du personnel, dans une conception contemporaine de l'accompagnement professionnel et de la valorisation des investissements consentis.

Mais, pour que les établissements puissent entrer positivement dans cette logique de responsabilité collective, trois conditions devraient également être assurées :

- Une stabilité suffisante des règles de fonctionnement : aucune organisation, aucune institution, aucune entreprise ne peut se développer dans un environnement réglementaire et décrétal en changement permanent.
- Pouvoir procéder à des expérimentations là où celles-ci sont possibles et là où elles sont souhaitables, c'est-à-dire au plan des établissements eux-mêmes. Trop souvent, c'est le législateur lui-même qui procède par essais et erreurs, ce qui n'est évidemment pas indiqué.
- L'établissement durable de rapports de confiance et le respect des engagements réciproques pris par le monde de l'enseignement et celui de la décision politique. À cet égard, il sera particulièrement important que le gouvernement respecte son engagement de généraliser la négociation tripartite des accords sectoriels, dans l'enseignement comme dans l'ensemble des secteurs non marchands. ■

1 Cf. les projections pluriannuelles à 10 ans pour la Région wallonne, la Communauté française et la Cocof, que publie le Centre de recherches en économie régionale et politique économique (Cerpe - FUNDP Namur).

2 *Le Monde*, 15 avril 2010.

Un si grand écart entre pauvres et riches

Dès 12 ans, les jeux seraient faits, la filière scolaire déjà tracée, et par-là la future profession, le statut social…

La faute à une école profondément inégalitaire, en termes d'accessibilté et de chances données à tous. Une révolution des esprits et du système scolaire s'imposent.

NOËLLE DE SMET
présidente de Changements pour l'Égalité (CGé, Mouvement socio-pédagogique)

Je m'exprime ici en tant que présidente de Changement pour l'égalité, mouvement socio-pédagogique devenu, entre autres, interface entre familles, associatif, école. Je parle aussi nourrie par plus de 25 ans de vie et d'enseignement dans un quartier populaire et parmi les plus pauvres de Bruxelles.

Je ne déploierai pas tout ce que notre mouvement met dans « pour l'égalité ». Mais un tout petit arrêt quand même : vu la distribution inégalitaire des ressources tant matérielles que culturelles, nous faisons partie de ces mouvements sociaux qui luttent contre la perpétuation de ces inégalités malgré les affirmations de principes dites ici et là de volonté d'égalités.

Pour ce qui concerne l'école, on a souvent parlé d'égalité de chances, d'égalité d'accès, d'égalité de résultats… « Chances », à CGé, nous n'aimons pas trop ce mot qui a l'air d'en faire une question de hasard, alors qu'il est souvent question de choix (d'un système, du maintien d'un système… ou d'autres choix, politiques et pédagogiques).

« Accès ». La simple égalité d'accès n'est pas assurée si l'on en croit les propos souvent recueillis parmi les publics défavorisés, en plus ou moins grande pauvreté : ils se plaignent toujours du coût de la scolarité. Cette barrière-là, est la plus visible à laquelle ces familles se heurtent : la non-gratuité.

Elles ne sont souvent que peu conscientes des autres barrières : par exemple les inégalités quant aux rapports aux savoirs et à ce que l'école en fait : en gros, les ignorer.

Et quand elles les pressentent, elles s'en culpabilisent et se taisent, ou pensent que le meilleur pour leur enfant c'est d'être dans le même rapport aux savoirs que les enfants des familles favorisées, ce qui ne peut pas se faire à coup de cours particuliers ou de travail toujours supplémentaire, dans et pour les écoles de devoirs ou les lieux de remédiations privés.

C'est une autre forme d'inégalité d'accès, et en plus une inégalité quant aux possibles résultats.

Cgé continue de travailler contre ces diverses inégalités, prônant au moins, par exemple, une entrée réussie de tous les enfants dans la culture écrite, qui est autre chose que seulement un code.

DESTIN SCOLAIRE

Quand j'enseignais en 2e professionnelle, j'ai réalisé via les paroles, positions, réactions des élèves, qu'elles étaient dans une accumulation de dominations sociales et scolaires… Je disais toujours qu'elles étaient dominées cinq fois : comme enfants de parents aux professions d'exécutants, ayant encore ou n'ayant plus d'emploi, souvent analphabètes ou peu scolarisés ; comme enfants de parents issus des migrations ; comme élèves n'ayant que peu droit au chapitre parce que dites « sauvages » ; comme élèves du professionnel où elles n'avaient pas choisi d'être ; comme filles. On pourrait même ajouter une 6e forme : comme jeunes toutes réunies dans une même classe économico-socialement homogène, une même école pareillement homogène, un même quartier…

Dans pareille situation, quelle égalité ? quelles différences (parce que le combat pour l'égalité n'équivaut pas à ne pas prendre en compte les différences), quel changement ?

Je peux témoigner de beaucoup de travail et d'engagement avec les associations du quartier, les mouvements pédagogiques, d'autres mouvements, pour de l'émancipation des élèves, pour tenter de l'ascension sociale, en fidélité aux racines toutefois… Mais dans un tiraillement qui est resté présent : les jeux étaient quasi faits à 12 ans… Vers quoi aller alors ? Certains étaient dans une telle révolte, les enseignants peu équipés pour les accompagner que se profilaient aussi les exclusions, l'enseignement spécial, l'alternance, appelée par les élèves « la poubelle de la poubelle » dont certains disaient en même temps qu'ils étaient plus à l'aise là que dans telle « école de bourges » dont ils s'étaient fait exclure pour comportement.

Pourquoi « ça » n'avance pas assez ? Pourquoi trop d'enfants et de jeunes de ces quartiers sont en décrochage, ratent, sortent avec un maigre bagage ?

Des enseignants mettent des pansements… Ils tentent des « lève toi et marche », les accompagnent, en se faisant solidaires, en faisant de la dignité avec ceux-là considérés comme indignes… ! Mais dans le ▶

Un si grand écart entre pauvres et riches

NOËLLE DE SMET

Le choix des contenus de savoirs (ou, à l'inverse, leur élimination, comme l'artistique dans le secondaire) ainsi que les méthodes pour se les approprier ne sont pas assez revus en tenant compte et des mutations dans la société et les cultures, et des publics divers.

▶ système pas vraiment conçu pour une telle démarche, il va plutôt garder chacun à une place quasi assignée… Certes, certains s'en tirent, « s'en sortent », comme on dit… Mais à quel prix ? Sortent de quoi ? Trouvent de l'emploi où ? Quand ils portent tel nom, en plus ? Ce sont toujours les mêmes qui ont à « se lever et à marcher » !

Avec blessures sociales et effets et pansements dessus ! Et quoi dessous ?

TROP DE SPARADRAPS

Pourquoi donc l'écart persiste-t-il si fort entre pauvres et riches en matière de parcours scolaires ? Quelques hypothèses peuvent être formulées.

- Parce que le point de départ de nouveaux dispositifs se fait trop peu depuis le point de vue des premiers concernés : les familles populaires et pauvres, ainsi que ceux qui travaillent avec eux.

Chez ceux qui lancent et dirigent des réformes (par exemple, plus de remédiations directes) et chez ceux qui essaient de les réaliser, il n'y a pas vraiment grande conscience (et/ou volonté) du nécessaire bouleversement d'habitudes, de réflexes, de « ça va de soi », parce qu'ils ne semblent pas utiliser les outils (entre autres rassemblés par les chercheurs officiels et de terrain) qui permettent d'analyser comment se perçoivent et se passent l'école et les apprentissages, pour des personnes qui sont d'un autre milieu qu'eux. Qui réfléchit aux conditions nécessaires de ce qui serait comme une révolution de la terre sur elle-même ?

- Parce que ce qui se met en place pour tenter de réduire les inégalités n'est pas assez accompagné (il dépend surtout de bonnes volontés individuelles) ni évalué : ce fut le cas, par exemple, des dispositifs ZEP (Zone d'éducation prioritaire) et c'est le cas d'autres : quelle formation et temps de concertation et suivi des acteurs concernés (enseignants et travailleurs sociaux) sont-ils donnés pour qu'on ne fasse pas toujours plus la même chose, mais qu'au contraire on fasse autre chose et autrement ?

- Parce qu'on[1] a peur de toucher à des fondements et à des habitudes :

> par souci d'autonomie des pouvoirs organisateurs (PO), les propositions faites par les chercheurs à propos des bassins scolaires sont laissées en suspens ;

> par peur de bouleversements historiques et idéologiques, qui, pourtant, nous mettraient plus en phase avec notre temps (par exemple, bousculer le tabou de la perspective d'un seul réseau) ;

> par conservatisme ou manque d'inventions institutionnelles ou par corporatisme, rien ne se dessine vers un tronc commun jusqu'à 16 ans ;

> par idéologie liée au système économique on est toujours dans une culture de concurrences, que ce soit dans le quasi-marché scolaire entre écoles ou que ce soit dans la classe, avec les cotations, entre les filières, avec la hiérarchisation. Ce qui ne favorise pas de réels apprentissages et touche directement d'abord les plus fragilisés socio-économiquement et scolairement.

- Parce que le choix des contenus de savoirs (ou, à l'inverse, leur élimination, comme l'artistique dans le secondaire) ainsi que les méthodes pour se les approprier ne sont pas assez revus en tenant compte et des mutations dans la société et les cultures, et des publics divers. Si cette hypothèse vaut pour tous les publics, il n'en reste pas moins que ce sont les publics défavorisés qui sont les premiers révélateurs des manques de sens, les premières victimes aussi. À nouveau, on se demande quels dispositifs pour entendre, soutenir et accompagner les enseignants, qui pourraient être porteurs de vrais changements. Aujourd'hui, dans le premier degré du secondaire avec classes dites différenciées, qu'est-ce qui fait différence en fait ? Des collègues interrogées dans différentes écoles, à propos de mises en œuvre de ces dites différenciations, me disent : « 0h mais on fait un peu moins de ceci et un peu plus de ça, mais en gros c'est la même chose. Qu'est-ce que tu veux, on ne sait pas faire mieux ».

En résumé, les écarts se maintiennent parce qu'on ne change pas vraiment pour l'égalité. On met beaucoup (trop) de sparadraps ; malheureusement on n'empêche ni les fractures, ni les blessures.

BATTERIE DE MESURES

Jean-Pierre Terrail écrivait : « *La remédiation telle que pratiquée aujourd'hui, c'est la consolation des perdants* ».

Qui donc veut vraiment une scolarisation intéressante des plus défavorisés, sans exclusions, sans relégations ?

Si l'on s'aligne sur l'économique, qui veut que tout le monde, y compris de futurs exécutants avec ou sans emploi, soit présent au monde, avec des savoirs divers, du sens critique, des possibilités d'invention, d'organisations solidaires ?

CGé prône plusieurs pistes, certaines structurelles, d'autres pédagogiques.

Les pistes structurelles :

- diversifier l'emploi du temps chez les élèves – quels temps pour faire quoi ? – y compris apprendre les codes de la réussite scolaire ;

- faire la différence entre le temps des enseignants et le temps des élèves, afin que puissent vraiment s'élaborer de la concertation, ceci moyennant une formation à la faire et des postes de travail envisageant un accompagnement des projets et des choix pédagogiques ;

- le tronc commun jusqu'à 16 ans ;

- les bassins scolaires, entre autres pour favoriser la mixité sociale et sortir de la culture de concurrence.

Les pistes pédagogiques :

- Une revision du métier d'enseignant, à commencer par la formation, y compris celles des professeurs d'école normale et en agrégation :

> formation au travail en équipe, y compris à le diriger, en le pratiquent et pas seulement en en parlant ;

> formation aux relations avec les familles de milieux défavorisés compte tenu non seulement d'éléments relationnels et de communication, mais aussi d'éléments sociologiques d'analyse permettant de revoir par exemple les rapports à l'école, aux savoirs, aux normes, au temps, à l'espace, au travail, par exemple encore à expliciter les postures intellectuelles qui permettent d'apprendre et qui ne vont pas de soi dans les milieux non intellectuels ;

> formation au travail en collaboration avec le tissu associatif d'un quartier, d'une région ;

> organisation des formations continuées en lien avec des projets .

- Commencer d'urgence par le maternel où il arrive souvent que commence le décrochage scolaire des enfants de milieux défavorisés.

- Intéresser à l'école et à l'éducation l'ensemble des citoyens, entre autres via les associations d'éducation permanente. ■

1 « On », c'est-à-dire les politiques, portés (ou non) par une opinion publique électrice, parmi laquelle certains sont « plus égaux que d'autres » et ont les moyens de crier

Moins d'argent, plus d'acteurs !

Si le système scolaire ne peut être changé, alors agissons sur ses structures intermédiaires, en responsablisant les acteurs, en les traitant comme tels et non comme des agents.

Avis d'un directeur d'école accueillant des élèves « en difficultés ».

PHILIPPE ANSELIN
directeur de l'Institut Saint-Joseph, Charleroi

Dans les pages qui précèdent, vous avez pu lire différentes analyses sur la situation de notre système scolaire, en ce compris des points de vue exprimés par des responsables institutionnels. Il y a donc bien des points de vue d'instances qui, ensuite, les répercutent vers les écoles sous la forme de priorités, voire d'injonctions.

Nous, les chefs d'établissement, sommes ensuite amenés à mettre en œuvre, à faire synthèse de tous ces avis autorisés ou, à tout le moins, de « faire avec ».

Face à nous et surtout avec nous, se tiennent les élèves, les familles et les enseignants avec, bien entendu, leurs attentes spécifiques.

Dans un tel contexte, le chef d'établissement reste celui qui encadre, joue son rôle de relais et enfin doit s'avérer porteur du projet de société défendu par tous et présenté dans les différents décrets, comme, dans le cas qui nous occupe, celui réglant les inscriptions. Ces différentes tâches sont d'autant plus difficiles à une époque où le modèle « vertical » de nos sociétés tend à faire place au modèle plus démocratique « horizontal ». Plus de valeurs transcendantales pour ordonnancer notre « vivre ensemble », rien que de la « négociation continuelle » entre gens égaux !

POINT DE RUPTURE

Mais après cette petite digression sur la position du chef d'établissement, revenons-en au sujet qui nous réunit en ces deux journées. Comment tendre vers plus d'égalité ? Comment garantir à chacune et à chacun un accès libre aux différentes filières de notre enseignement et aux différents établissements ? Comment organiser des écoles sans classes ?

Question complexe, surtout si l'on admet, comme l'a démontré Jacques Cornet dans son intervention, que notre champ scolaire est traversé, balisé de tensions et d'injonctions paradoxales. Question complexe surtout si l'on admet que nous vivons aujourd'hui dans la réalité d'un véritable « marché scolaire », source de concurrences qui s'avèrent d'inévitables obstacles à la volonté d'atteindre au plus près cet idéal d'égalité.

Et pourtant, nous savons au plus profond de nous-mêmes que nous devons tendre vers cet idéal. Dans notre système, je crois que lorsque ▶

Moins d'argent, plus d'acteurs !

PHILIPPE ANSELIN

"Pendant que les gamins étudient, je fais mes mots croisés..."

Dans notre Institut, quatre enseignants et surveillants sur les 124 membres du personnel habitent, vivent dans les mêmes communes où résident plus de 70% de nos élèves.

l'on travaille à lutter, à traquer toutes les formes d'inégalités, on se retrouve souvent dans des situations pour le moins paradoxales, voire pris dans une sorte d'aporie continuelle comme celle de l'égalité et du mérite.

Seulement, voilà, cela ne peut nous dispenser de tenter et de tenter encore de nous approcher de cette vision égalitaire, nourrie par les tendances lourdes d'une démocratie en cours d'achèvement.

Une des façons d'y travailler, c'est notamment en veillant à revaloriser l'enseignement qui, le plus, accueille des publics « en difficulté »... À savoir notre enseignement qualifiant. C'est ce que nous avons voulu faire à Charleroi en développant le concept de « bassins scolaires » sur notre agglomération. Veiller à éviter les effets pénalisants d'une concurrence à terme « mortifère » entre les réseaux et, aussi, à permettre de mieux adapter notre enseignement qualifiant avec le développement territorial. Ce ne sont, certes, que des moyens parmi d'autres de rendre attractif et performant notre enseignement qualifiant et de faire enfin pencher une balance qui a fait de cet enseignement, trop souvent, un enseignement de relégation d'une filière de transition dont les oripeaux apparaissent tellement plus flamboyants à notre jeunesse et à leurs parents. Nous vivons dans une société qui semble avoir oublié que c'est la main qui fait l'intelligence. Ce fut aussi l'occasion pour les chefs d'établissement d'ouvrir un dialogue franc et direct... sans intermédiaire entre des hommes et des femmes de bonne volonté.

AMÉLIORER LES ÉCHELONS INTERMÉDIAIRES

L'évocation de la mise sur pied de cette instance m'amène à opérer à ce moment une légère digression. Je crois que, comme notre société capitaliste et son marché omnipotent, le modèle de notre école est arrivé à son point de rupture et surtout d'inefficacité. Les effets de ce système sur les acteurs et leurs actes s'avèrent de plus en plus des obstacles. Les meilleures intentions dans le sens d'une amélioration de l'égalité tombent souvent sous les coups de boutoirs du système tel qu'il existe. Sans doute, dans un avenir qui n'est peut-être pas aussi éloigné qu'il n'y paraît, c'est d'une révolution plus que d'une évolution dont il sera question.

En attendant, nous pouvons préparer cette profonde mutation en améliorant principalement les rouages intermédiaires de l'organisation scolaire. Dans une approche de type tocquevillien, je crois qu'un système, une organisation, si elle veut faciliter son évolution et son adaptation a tout à gagner à faire remonter des acteurs de terrain les problèmes, propositions vers les centres de décision et de négociation comme le figure pour nous le Segec.

Il s'agit donc de faire revivre vraiment ces lieux intermédiaires de rencontre et d'échange que peuvent être les Centres d'enseignement secondaire (CES), zones, entités ou encore instances de régulation sur un bassin scolaire. Il faut leur donner un réel pouvoir dans des domaines relevant de l'application locale de directives ou de dynamiques décidées en d'autres lieux plus « centraux ». Il faut permettre que l'information passe facilement dans un sens comme dans l'autre, du plus local au plus central, et une fois la synthèse opérée du plus central au plus local, en laissant à chacun l'autonomie suffisante pour adapter au mieux les réformes et injonctions aux réalités différentes de chacun et chacune. Il suffit de bien marquer les limites d'une telle subsidiarité des instances intermédiaires afin d'éviter tout risque d'éclatement du système, toute velléité « centrifuge ». Et il faut profiter de ces échelons pour y faire réfléchir les acteurs qui ne doivent évidemment pas, dans une telle philosophie de gestion, être de simples « agents », mais bien de véritables « acteurs ». N'oublions pas que la théorie se nourrit de la pratique et celle-ci s'améliore et se structure de la théorie...

« QUITTE OU DOUBLE » TRAGIQUE

Mais revenons très concrètement à notre sujet. L'école que je dirige, l'Institut Saint-Joseph de Charleroi, est, je crois, un exemple type de mixité sociale au sein d'une école secondaire. Nous sommes l'école de la « Porte Ouest » (Monceau, Dampremy, Marchienne, Goutroux...), nous accueillons principalement des enfants issus du milieu ouvrier et du milieu de classe moyenne. Je fais ici référence au concept de « classe moyenne » dans la présentation qu'en fait François Dubet dans son livre sur le travail des sociétés[1]. Cela signifie que cette classe moyenne s'étire largement pour englober les employés, salariés des différents secteurs, mais aussi les professions libérales dont on sait trop que les conditions de vie et possibilités matérielles ne sont pas identiques. Je m'excuse ici de « résumer » l'approche de Dubet au plus près, et le fait qu'il manque évidemment de nombreuses spécificités et précisions que l'auteur étaye dans son analyse, mais ce n'est pas le lieu ni le moment de détailler la réalité constatée par Dubet de cette classe moyenne qui relève plus d'un mode de vivre, de références matérielles et de caractéristiques du vivre en monde que d'une réalité strictement économique.

Ce que l'on peut constater dans un tel contexte, c'est la grande difficulté des enseignants à faire face à l'hétérogénéité des élèves, et en cela principalement les enseignants du premier degré. En effet, par la suite l'école retrouve cette fonction funeste qui lui colle à la peau, à savoir celle qui vise à « sélectionner », « trier » les élèves afin de ne laisser continuer que celles et ceux qui ont su s'adapter pour diverses raisons qu'il serait trop fastidieux d'évoquer aujourd'hui. Cette fonction de sélection est, je crois, liée justement à l'organisation actuelle de notre système scolaire et ce notamment par les scansions qui marquent les cursus et les évaluations sans cesse tournées vers cette volonté de déterminer « qui continue et qui arrête » – le fameux quitte ou double des anciens jeux télévisés, si ce n'est qu'ici c'est d'humain et de dignité dont il est question.

SENSIBILISER LES ÉLÈVES

Je crois également que si l'on veut infléchir le mouvement, si l'on veut permettre aux enseignants de réussir le pari de pouvoir emmener le maximum d'enfants aussi différents soient-ils vers leur épanouissement et les amener à réaliser un parcours scolaire le plus complet possible, le rôle du chef d'établissement est de leur donner les clés de lecture de l'environnement humain, économique et culturel qui est celui de l'école dans laquelle ils travaillent, ainsi que les dynamiques engendrées par les décisions politiques. Autant qu'une connaissance du substrat légal sur lequel l'école prend racine, il faut que les enseignants disposent d'une connaissance complète quant à l'origine des enfants qui leur sont confiés, qu'ils puissent appréhender les moyens de faire dialoguer ensemble la culture de ces jeunes avec la culture « plus universelle » de l'école.

Par exemple et pour être concret, ils doivent savoir que, en tout cas dans notre Institut, quatre enseignants et surveillants sur les 124 membres du personnel habitent, vivent dans les mêmes communes où résident plus de 70% de nos élèves. Et quand je dis commune, cela ne veut pas dire quartier !

Il faut qu'ils se rendent compte du nombre d'échecs et de son évolution depuis des années dans leur école, mais aussi du lien que l'on peut faire avec le nombre de familles monoparentales, afin qu'ils ne stigmatisent pas l'origine culturelle ou socio-économique des élèves en échec...

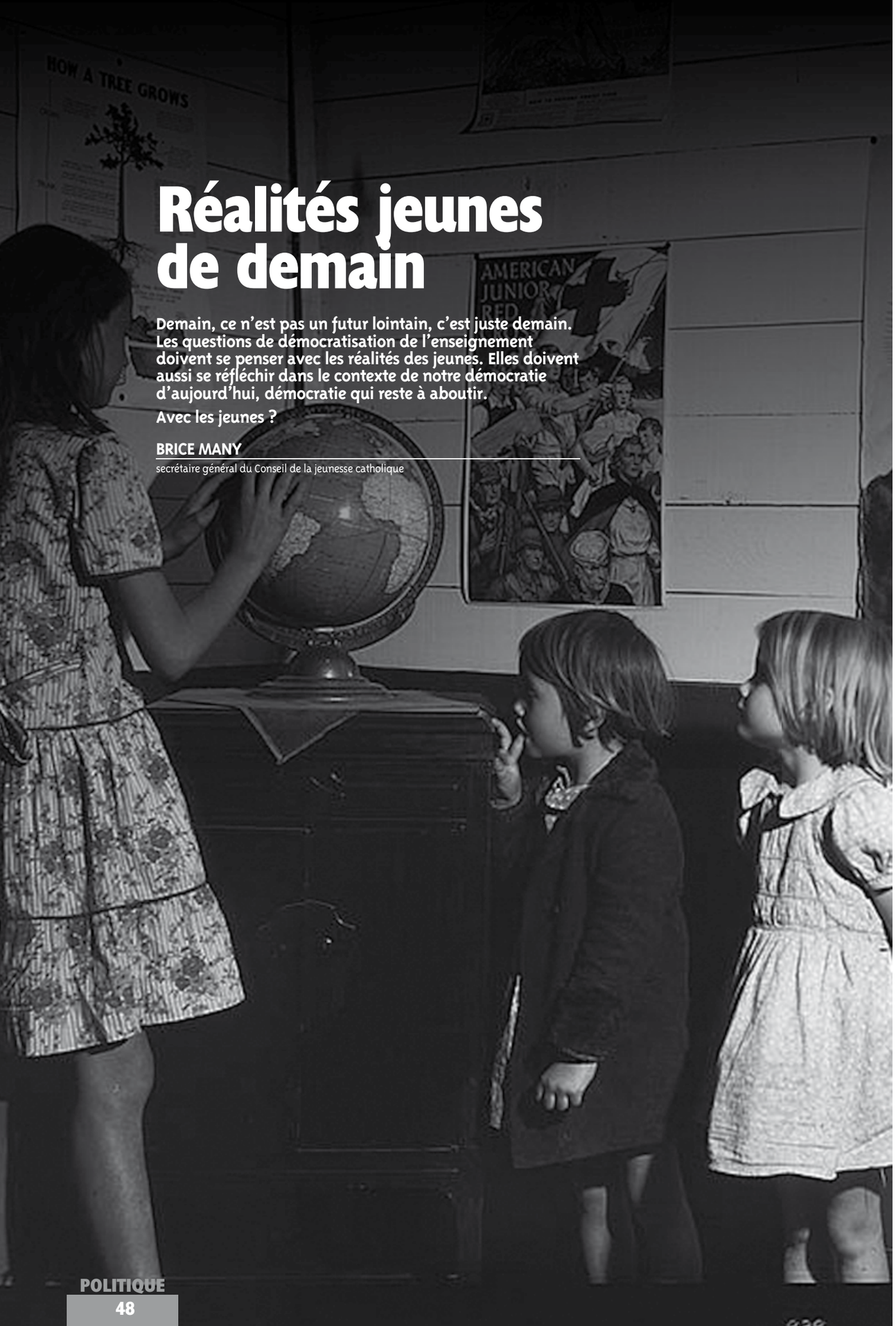
Mais, bien entendu, cela ne suffit pas, il faudra aussi permettre aux enseignants de bénéficier, dans leur temps de travail, de plus de temps de réflexion et d'échange, voire de formations adéquates. Il faudra refondre profondément la carrière pour lui ouvrir des espaces et des temps de recul réflexif et d'attention plus approfondie aux élèves qui se trouvent en difficulté avec les études. La démocratie, c'est le débat, c'est l'agora, c'est la possibilité offerte à chacun de devenir acteur du monde et de l'école qui est la sienne. Révolution plus qu'évolution...

Défi pour ce XXI[e] siècle, « l'école sans classes » ne se posera plus la question de la « mixité sociale ». Elle pourra mettre toute son énergie au service de ces enfants qu'elle se doit de faire progresser sur ces chemins de vie et d'humanité encore interdits à trop de jeunes de nos sociétés soi-disant évoluées.

Ce défi ne pourra être relevé qu'en faisant confiance aux professeurs. Ils ont besoin, dans un métier humainement lourd, de se sentir soutenus, écoutés. Ce sont des gens intelligents pour la très grande majorité, et bien peu d'entre eux s'avèrent ne pas être dignes de cette tâche exaltante de « faire lever » les germes d'une société plus juste, plus digne et donc encore plus universellement humaine.

Alors, une école sans classes, projet irréaliste, rêve de certains et peur d'autres ? Véritable impossibilité dans les faits ? Moi, je crois, comme l'écrivait Marcel Gauchet que « *l'humanité n'avance qu'en se vouant aux problèmes qu'elle est incapable de résoudre* ». ■

1 Fr. Dubet, *Le travail des sociétés*, Seuil, 2009.



Réalités jeunes de demain

Demain, ce n'est pas un futur lointain, c'est juste demain. Les questions de démocratisation de l'enseignement doivent se penser avec les réalités des jeunes. Elles doivent aussi se réfléchir dans le contexte de notre démocratie d'aujourd'hui, démocratie qui reste à aboutir.

Avec les jeunes ?

BRICE MANY
secrétaire général du Conseil de la jeunesse catholique

Cette intervention est celle d'un acteur extérieur à l'Enseignement. Comme secrétaire général d'une fédération d'organisations de jeunesse, le Conseil de la jeunesse catholique, nous sommes au cœur des réalités jeunes dans l'éducation non formelle. Fort de ce regard, notre intervention se veut modeste, elle déclinera quelques points de vue sur les jeunes, où qu'ils soient.

Les élèves sont en effet scolarisés dans l'enseignement général ou technique. Ils sont également scolarisés dans le spécialisé. À cet égard, cela vaut la peine de se poser la question de savoir qui sont ces jeunes dans l'enseignement spécialisé et comment ils y arrivent. D'autres enfin sont scolarisés en alternance, enseignement dont il importe à notre avis de réaffirmer la dimension de scolarité même si la place qu'y occupe l'emploi est très présente.

Les jeunes sont peu pris en compte dans les débats et prises de parole publiques sur l'Enseignement. Nous ne pouvons que nous réjouir de bénéficier d'un espace pour décliner leurs réalités à partir d'un point de vue jeune et associatif. Nous développerons successivement quelques considérations sur les jeunes et leur scolarité avant d'évoquer la question de la démocratisation de l'Enseignement que nous lierons à celle de la démocratie.

LES JEUNES NE SONT PAS DES ADULTES

Cette affirmation peut paraître évidente, bateau. Pourtant, il importe de réaffirmer le statut de la jeunesse et l'épreuve caractéristique qu'elle constitue. Les jeunes doivent se construire une identité, une personnalité et un avenir. Y a-t-il étape plus difficile à franchir dans la vie que celle qui consiste à devenir sujet (accéder à sa propre subjectivité) pour pouvoir se mettre en projet ? La difficulté de cette épreuve apparaît en tout cas très clairement quand on se penche sur son expression la plus douloureuse, le suicide des jeunes, massif en Communauté française. Parallèlement, les chiffres du chômage sont criants. Un jeune sur quatre est au chômage en Région wallonne. Un jeune sur trois est au chômage à Bruxelles. Le futur dans lequel les jeunes ont à se projeter est sombre. Mais c'est dans ce futur-là qu'ils doivent se construire un avenir. Un futur marqué par une compétition féroce et admise sur le marché de l'emploi, un présent marqué par une compétition larvée et dont on veut les protéger : celle pour l'acquisition de savoirs ou de compétences, une notion sur laquelle nous reviendrons.

LES JEUNES SONT RAREMENT AVEC DES ADULTES

Aujourd'hui, les jeunes passent très peu de temps avec les adultes. Que l'on pense à la raréfaction des temps familiaux et aux modalités de faire famille aujourd'hui, que l'on constate dans l'occupation des locaux par les mouvements de jeunesse à quel point jeunes et adultes ne se rencontrent plus, que l'on pense aux fêtes d'anniversaire bien plus souvent organisées entre jeunes d'une même classe d'âge qu'entre personnes de plusieurs générations, les jeunes sont plus que jamais entre jeunes. Leur socialisation se fait donc tout naturellement entre jeunes plutôt que par l'intégration des codes sociaux des adultes. Dans ce contexte, l'école tient la place centrale. Elle est le lieu fort de cette socialisation puisqu'elle est le lieu où les jeunes passent l'essentiel de leur temps et qu'ils le passent ensemble. Un adulte occupe alors une place particulière voire incongrue, l'enseignant. Il se retrouve comme seul adulte chargé par la société de transmettre une culture, c'est-à-dire des savoirs, des valeurs, des attitudes.

DES DIFFÉRENCES FORTES ENTRE FILLES ET GARÇONS

Au risque de heurter un idéal démocratique autour des questions de genre et de la mixité, il importe de prendre en compte les réalités différentes de socialisation entre jeunes chez les filles ou chez les garçons. Les garçons développent des modes d'être ensemble basés sur des liens affectifs plus faibles que les filles et dans des groupes de taille plus importante. À l'inverse, les filles développent des modes de sociabilité qui reposent sur des liens affectifs plus forts entre elles et dans des groupes plus restreints. Qui plus est, ce qui est au cœur des relations entre filles est de l'ordre de l'être : partage sur les émotions, les ressentis… Cela contribue à les doter d'une capacité à développer plus aisément leur subjectivité. Elles recourent plus volontiers à l'écrit également ce qui les renforce par rapport aux garçons au regard des attentes de l'école. Ces derniers sont davantage dans le faire ensemble, jouer aux jeux vidéos par exemple, sans échanges particuliers sur ce qui est vécu. Sans prises de recul, sans mises en mots, les modes de sociabilité des garçons ne leur donnent pas accès aussi naturellement que pour les filles aux comportements attendus d'un individu qui se met en projet. Il y a lieu sans doute d'interroger les résultats scolaires des jeunes garçons et des jeunes filles à la lumière de ces réalités jeunes d'aujourd'hui. ▶

Un jeune sur quatre est au chômage en Région wallonne. Un jeune sur trois est au chômage à Bruxelles. Le futur dans lequel les jeunes ont à se projeter est sombre. Mais c'est dans ce futur-là qu'ils doivent se construire un avenir.

Réalités jeunes de demain

BRICE MANY

"À vue de nez, ce crayon est moins long que ma cravate..."

Les messages qu'ils reçoivent : « le monde est dur », « il faut y être compétitifs », « construisez-vous un bon bagage » mais aussi, « profitez bien de l'école, après ce sera dur », quand ce n'est pas « profitez bien de l'école, après vous n'aurez plus une aussi belle place dans la société ».

LES JEUNES ET LA LOGIQUE DE COMPÉTENCES

Nous avancerons avec prudence sur cette question et tirons nos analyses des critiques apportées à cette logique dans d'autres espaces, en particulier le monde du travail. Il nous semble à tout le moins que l'on n'a pas encore pris la mesure de la difficulté qui était imposée aux jeunes. Ceux-ci sont en construction d'eux-mêmes et alors même qu'ils ont souvent du mal à se penser comme un tout bien unifié doté d'une identité bien définie – et c'est bien le charme et la difficulté de la jeunesse – ils doivent tout à la fois se penser comme une liste de compétences acquises ou à développer. La logique de compétences atomise l'individu, le jeune, et ce au moment où il lui est demandé de s'unifier et de s'identifier. Tous les jeunes ne sont pas égaux pour affronter cette difficulté-là, pour jouer avec cette logique de compétences et en faire un outil. Qui plus est, cette logique qui centre l'enseignement sur l'élève et recentre l'élève sur lui-même renforce l'individualisme sans le mettre en relation avec les dimensions collectives. Or ces dimensions collectives sont celles où se pose la question de l'égalité mais aussi la question de la démocratisation de l'enseignement et derrière elle, la question de la démocratie.

CONSTRUCTION DE SOI ET DÉMOCRATISATION

L'école, comme la société, est traversée par un idéal démocratique fort. Celui-ci sort du champ de l'action politique pour investir tous les espaces sociaux. Cet idéal démocratique se traduit par une recherche, une quête d'égalité parfaite entre tous les citoyens. L'horizon des attentes à l'égard de l'école est marqué par cet idéal. L'école doit donner la même chose à tout le monde, elle doit donner le même socle de compétences. Poussé à son maximum, il ne doit plus y avoir de différences entre les citoyens et les futurs citoyens formés par l'école. Dans le même temps, et peut-être dans un même mouvement, l'école, comme la société, hérite aussi de la lourde mission de faire advenir chacun à lui-même, à ce qu'il est vraiment. C'est toute la question de la réalisation de soi, de la créativité et de la construction de l'individu. Un individu libre et égal aux autres mais aussi un individu différent des autres individus. Il y a là une contradiction terrible. Une manière d'en sortir consiste à associer de façon rigide ce qui a trait à l'espace public à l'égalité et ce qui a trait à l'espace privé à la réalisation de soi. Tout le monde sait bien au quotidien, et l'école mieux que personne, que la frontière entre espace public et espace privé est tout sauf claire. Cette contradiction peut à notre sens peser sur les choix des acteurs que sont les élèves, désireux de se retrouver entre jeunes qui leur ressemblent (valeur d'égalité) pour mieux s'en différencier (valeur de réalisation de soi). Ce rapport au groupe peut-il constituer une partie des facteurs expliquant les phénomènes de ségrégation en ce qu'ils peuvent être recherchés positivement (au sens où ils y trouvent quelque chose de positif dans la construction d'eux-mêmes) par les jeunes ? Si cela s'avère fondé, cela mériterait en tout cas d'être pris en considération lorsqu'on lutte contre la ségrégation. Il y a lieu en effet de ne pas lutter en même temps contre les stratégies des acteurs dans leur construction d'eux-mêmes.

LA SOCIÉTÉ ÉGALITAIRE N'EST PLUS UN MYTHE

N'allez pas croire que nous affirmerons qu'elle est acquise, non. Si nous devons prendre le point de vue des jeunes, nous affirmerions de façon plus osée qu'ils n'y croient pas ou plus. On parle de l'école comme d'un quasi-marché, on peut sans doute oser le terme de marché tout court où les jeunes viennent échanger du temps contre des compétences utiles sur le marché de l'emploi. On peut observer les jeunes et souvent d'ailleurs, critiquer l'approche qui est la leur, investir l'école sous une forme instrumentale plutôt que dans une logique de sens. Pourtant, cela correspond assez bien aux messages qu'ils reçoivent : « le monde est dur », « il faut y être compétitifs », « construisez-vous un bon bagage » mais aussi, « profitez bien de l'école, après ce sera dur », quand ce n'est pas « profitez bien de l'école, après vous n'aurez plus une aussi belle place dans la société ». Un autre message est sans doute à trouver. Et sous-jacent à ce message, ce sont sans doute d'autres concepts de pilotage de l'école et de la société qui sont à développer. Humblement, nous proposerions de partir du point de vue énoncé ci-dessus, la démocratie n'est pas avérée dans les faits. Les jeunes ont raison de ne pas croire qu'elle est pleine et acquise. Au contraire, les logiques de marché la battent en brèche. L'école pourrait donc être pilotée par un projet qui consiste à améliorer la démocratie puisque celle-ci n'est pas, loin de là, pleine et entière dans la société. Ce faisant, nous esquisserons quelques pistes d'actions permettant de concrétiser cette orientation.

ARRÊTER D'ÊTRE FÂCHÉ !

L'ensemble des acteurs de l'école sont fâchés les uns avec les autres. Les élèves avec l'enseignant, les parents avec l'école, les syndicats avec les pouvoirs organisateurs, tous avec le politique... Pour faire bouger les choses dans l'école, il est nécessaire de s'appuyer sur des relations qui soient un minimum harmonieuses. Même si chacun porte des enjeux différents et légitimes, les relations entre acteurs sont à ce point crispées aujourd'hui qu'il nous paraît nécessaire de voir chacun faire un pas de recul pour prendre en considération les points de vue des autres.

L'APPROPRIATION DU FUTUR COMME PROJET

Nous l'avons développé, le futur des jeunes est sombre (le nôtre est-il plus clair ?). L'école peut se donner comme objectif de donner à chaque jeune une place d'acteur positif sur le futur. Cela doit se faire aujourd'hui ; il s'agit non pas d'être acteur de ses apprentissages mais d'agir sur la société d'aujourd'hui pour la rendre meilleure aujourd'hui et demain. Ce faisant, le jeune peut s'approprier à la fois l'avenir, le sien mais aussi un avenir collectif et solidaire. Il peut également s'approprier cette capacité à se mettre en projet, capacité rendue indispensable aujourd'hui dans la société.

COMPÉTENCES COLLECTIVES

Nous l'esquissons ci-dessus, changer la société ne peut se réaliser que dans une perspective de solidarité. Solidarité entre jeunes dans l'action de changement et solidarité entre tous dans le changement visé. Pour réaliser cela, chaque élève a besoin des autres. Les élèves ont besoin du collectif. Il est donc nécessaire de développer, outre les compétences individuelles avec les difficultés que nous avons décrites, des compétences collectives. C'est aussi répondre à un besoin criant de la société d'aujourd'hui qui manque cruellement de compétences collectives pour se penser et se faire fonctionner.

L'EXERCICE EFFECTIF DE LA DÉMOCRATIE À L'ÉCOLE

Il s'agit d'une évidence coulée dans des décrets, la participation est au cœur de l'école. Est-ce à dire qu'elle fonctionne bien ? Nous serions bien en peine de l'affirmer. Notre propos n'est pas ici de vilipender tel ou tel acteur qui ne mettrait pas tout en œuvre pour y parvenir. Non, nous en appellerons simplement à remettre l'ouvrage sur le métier, dans un esprit positif, avec l'ensemble des acteurs concernés et en évitant le piège de l'égalitarisme. La participation à l'école ne peut fonctionner qu'à partir du respect du statut et de la place de chacun des acteurs mais elle doit aussi reposer sur un réel partage de pouvoir entre ces acteurs. Des associations, des organisations de jeunesse sont à la pointe de ces questions-là, pensons à « Jeune et Citoyen », notamment.

L'ARTICULATION ENTRE L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ

Pour s'approprier le futur, pour développer des compétences collectives qui visent à améliorer la société, l'école doit être ouverte sur la société. Cette ouverture ne peut s'inscrire dans une logique adéquationniste. Celle-ci conduirait l'école à subir la société alors que nous promouvons qu'elle participe de son évolution. Il nous paraît indispensable que l'école permette aux élèves qui la fréquentent de se penser dans la société, de construire leurs projets à partir de cette réflexion-là. L'école peut et doit protéger les jeunes des affres de la compétition mais elle doit aussi leur donner les clés pour comprendre et changer cette compétition.

LA COMPLÉMENTARITÉ ENTRE ACTEURS ÉDUCATIFS

Tant dans le monde des adultes que dans le monde des jeunes, des acteurs éducatifs œuvrent avec les jeunes. Une véritable complémentarité doit s'opérer entre acteurs du monde scolaire et acteurs du monde extrascolaire où souvent les mêmes adultes sont présents sans toujours faire les ponts. Les logiques sectorielles sont très fortes et nous empêchent souvent de construire une vraie complémentarité. Les acteurs éducatifs jeunes n'échappent pas à cette réalité, les organisations de jeunesse, les mouvements de jeunesse doivent trouver avec le monde de l'école les complémentarités qui aideront les jeunes à grandir dans la société et à faire grandir cette société. ■

Bassins scolaires

Piste crédible pour plus d'égalité ?

Le principe : mode de régulation scolaire visant à créer ou renforcer les interdépendances et la coordination entre établissements scolaires par un travail en zone géographique « sociale » (bassin).

Objectif principal : réduire les inégalités de résultats entre élèves.

BERNARD DELVAUX
sociologue, chercheur au Girsef (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation – UCL)

Le cahier des charges défini par les organisateurs de la Semaine sociale était clair : ma mission consistait à présenter les fondements de l'idée de bassin scolaire, à expliciter en quelque sorte le « modèle idéal » ou du moins le modèle initial, celui qui, depuis qu'il a été présenté en 2005 dans un rapport interuniversitaire, a été modifié voire, aux yeux de certains, édulcoré, mais qui demeure néanmoins une référence. Mon propos sera donc essentiellement fondé sur le rapport interuniversitaire. Il abordera successivement trois thèmes : les fondements théoriques de l'idée de bassin, les propositions de l'équipe interuniversitaire concernant le rôle des bassins dans divers champs de compétences, et les propositions de cette même équipe en matière de découpage territorial. Rien de neuf, donc, mais un rappel sans doute utile au moment où le gouvernement actuel compte remettre les bassins au goût du jour, sous la nouvelle étiquette de « bassins de vie ».

AUX SOURCES DE L'IDÉE INITIALE

L'une des sources de l'idée de bassin scolaire est une étude menée par le Cerisis, un centre de recherche dépendant de l'UCL, établi à Charleroi à partir du milieu des années 1990. Cette recherche portait sur les trajectoires d'élèves et sur la répartition des élèves entre les écoles secondaires de l'agglomération de Charleroi. Elle avait nécessité l'implication des écoles des différents réseaux, invitées à nous fournir année après année la liste de leurs élèves de manière à constituer une base de données permettant le suivi des trajectoires. À l'époque, cela constituait une petite révolution et je me souviens que Georges Liénard et moi-même avions dû faire preuve de conviction pour décider les différents réseaux à participer à cette enquête. Le rapport de recherche, publié en 1997, évoquait donc l'idée de bassin scolaire dans ses conclusions. Il y était dit que « *le "rendement" global d'un système scolaire est meilleur si la position de chaque composante* [et nous pensions ici notamment aux "établissements"] *est négociée plutôt que déterminée au gré de rapports de forces développés dans le cadre d'un quasi-marché* ». Nous plaidions dès lors pour « *le développement de mécanismes de régulation explicite de l'offre de formation et des flux de population scolaire* ». Et nous proposions que ces mécanismes soient « *développés prioritairement au niveau d'un bassin scolaire* »[1].

Pour comprendre les fondements logiques de l'idée de bassin scolaire, il faut d'abord se référer au concept d'interdépendance. Les interdépendances entre organisations – et dans ce cas entre écoles – existent dès le moment où une organisation est affectée par ce qu'est ou ce que fait une autre organisation et quand, en retour, elle affecte cette autre organisation. Les interdépendances entre écoles ont plusieurs propriétés. En premier lieu, les réseaux d'interdépendance se structurent spatialement, liant essentiellement les écoles d'un même espace, qui sont en compétition pour attirer à elles des élèves. Une autre propriété des interdépendances est leur réciprocité : aucune école n'est dépendante d'une autre sans que celle-ci soit en retour dépendante de la première. Cette réciprocité ne signifie cependant pas que les relations sont d'office symétriques. La troisième propriété des interdépendances est au contraire leur fréquente asymétrie : dans un couple d'écoles interdépendantes, l'une des écoles est en effet souvent plus dépendante de l'autre que celle-ci ne l'est de la première.

INTERDÉPENDANCES PROCESSUELLES

Deux types d'interdépendance peuvent être distingués : processuelle et compétitive. L'interdépendance processuelle existe quand le fonctionnement d'une organisation est conditionné par ce qu'une autre organisation génère comme *output* ou accepte comme *input*. Exemple type de ces interdépendances processuelles : les liens entre écoles primaires et secondaires. Ce que peut faire une école secondaire avec les élèves qu'elle accueille dépend en effet pour partie de l'éducation que ces élèves ont reçue dans les écoles d'enseignement fondamental. De manière similaire, des interdépendances processuelles existent entre écoles qualifiantes et écoles de transition. On sait en effet que, dans le secondaire, les trajectoires scolaires commencent souvent dans une école de transition avant d'aboutir, pour un certain nombre d'élèves, dans les écoles de qualification. Dès lors, une école de qualification est dépendante des écoles de transition qui lui envoient leurs élèves : elle en est dépendante non seulement du fait que la taille de son effectif dépend des pratiques de sélection et de réorientation de ces écoles de transition, mais aussi du fait qu'elle doit assumer ce que l'école de transition a « fait » aux élèves qu'elle accueille, en termes d'acquisition de compétences, d'estime de soi, de rapport à l'école… Sur le premier plan – celui de la taille de l'effectif –, une réduction substantielle des pratiques de sélection et de réorientation des écoles de transition pourrait mettre en difficulté cette école de qualification en faisant chuter ses effectifs. Sur le second plan – celui du défi pédagogique –, la mise en place dans les écoles de transition de pratiques ▶

Pour comprendre les fondements logiques de l'idée de bassin scolaire, il faut d'abord se référer au concept d'interdépendance.

1 B. Delvaux et al., « L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Écoles, élèves et trajectoires scolaires », *Les cahiers du Cerisis*, 97/4, 1997, p. 8.

Bassins scolaires : piste crédible pour plus d'égalité ?

BERNARD DELVAUX

"Marie-Thérèse, rangez votre sucette. Vous pouvez mâchouiller votre crayon si vous y tenez."

La proposition de bassin scolaire est sous-tendue par l'idée qu'en modifiant les modes de régulation des interdépendances, il est possible de réduire les inégalités de résultats entre élèves de même que les écarts de performances entre établissements et les ségrégations.

de soutien pédagogique plus efficaces ou d'une orientation scolaire moins basée sur l'échec pourrait faciliter le travail éducatif de l'école technique et professionnelle. Celle-ci est dès lors processuellement dépendante des écoles de transition au moins sur deux plans.

Inversement, l'école de transition est processuellement dépendante de l'école qualifiante. Si cette dernière refusait d'accueillir les élèves quittant l'enseignement de transition, celui-ci serait en effet mis en difficulté et ne pourrait pas continuer à pratiquer le même type de pédagogie. Cette dépendance processuelle s'est manifestée très concrètement dans le courant des années 1980 et 1990 quand les élèves initialement scolarisés au premier degré dans la filière professionnelle ou dans les filières de transition des écoles techniques et professionnelles ont massivement préféré commencer leur scolarité dans les écoles de transition. L'accumulation de ces décisions individuelles a mis en difficulté un certain nombre de ces écoles de transition, confrontées à des populations plus hétérogènes qu'auparavant. On voit donc bien qu'il y a interdépendance réciproque entre ces deux types d'écoles, même si l'on perçoit bien, dans le même temps, que la dépendance de l'école qualifiante vis-à-vis de l'école de transition est plus forte que ne l'est la dépendance inverse.

INTERDÉPENDANCES COMPÉTITIVES

À ces interdépendances processuelles viennent s'ajouter des interdépendances compétitives. Elles existent dès le moment où des organisations convoitent les mêmes ressources, en d'autres termes quand elles ont besoin de recourir aux mêmes acteurs pour couvrir certains de leurs besoins. Au niveau scolaire, ces interdépendances compétitives se structurent surtout par rapport à l'enjeu « élèves ». C'est parce que les écoles ont besoin d'un nombre minimal d'élèves et recherchent autant que possible des élèves ayant des profils correspondant à leur portrait-type du « bon élève » qu'elles sont en concurrence entre elles pour attirer les élèves.

La compétition est donc de deux ordres. La compétition de premier ordre se structure autour de l'enjeu du nombre d'élèves. Elle est surtout source de préoccupation pour les écoles en baisse d'effectif ou proches des normes de fermeture. Mais les écoles sont plus souvent concernées par la compétition de second ordre, qui se focalise sur la « qualité » des élèves. Cette compétition ne met pas seulement aux prises les écoles classées à des niveaux différents de la hiérarchie scolaire. Elle concerne aussi des écoles classées à des niveaux hiérarchiques équivalents, et notamment les écoles d'enseignement technique et professionnel. Les densités des flux d'élèves entre elles découlent en effet pour partie du fait que, pour maintenir leur équilibre organisationnel interne, certaines de ces écoles recourent à l'exclusion des élèves s'écartant de la norme tout en essayant de conserver les élèves les plus proches des normes de comportement ou de niveau de compétence scolaire qu'elles ont plus ou moins explicitement définis.

INTERDÉPENDANCES INTERINDIVIDUELLES ET INTERSECTORIELLES

Ces divers types d'interdépendance entre écoles sont à resituer dans des réseaux d'interdépendance plus vastes et complexes, incluant non seulement les interdépendances entre organisations scolaires, mais aussi les interdépendances entre individus ou entre secteurs. À l'échelle interindividuelle, on observe, par exemple, au sein des écoles, des interdépendances entre les enseignants du 1er degré et ceux des 2e et 3e degrés puisque, dans la majorité des cas, le 1er degré reste organisé dans des écoles organisant l'ensemble des degrés du secondaire. On observe aussi des interdépendances entre niveaux organisationnels, par exemple entre l'établissement et son pouvoir organisateur (PO), ou entre ce dernier et la fédération qui le représente. Les interdépendances peuvent également être intersectorielles. Pensons par exemple au marché de recrutement des enseignants, sur lequel il n'y a pas que des écoles mais aussi des organisations et entreprises d'autres secteurs, potentiellement attractives pour les candidats enseignants. De telles interdépendances transsectorielles jouent un rôle non négligeable, surtout dans un contexte de pénurie d'enseignants.

INTERDÉPENDANCE ET RÉGULATION

Faisons un pas de plus en posant la question de la régulation des interdépendances et en la liant à celle des inégalités. La proposition de bassin scolaire est en effet sous-tendue par l'idée qu'en modifiant les modes de régulation des interdépendances, il est possible de réduire les inégalités de résultats entre élèves de même que les écarts de performances entre établissements et les ségrégations. Ce schéma analytique repose d'abord sur le constat que des interdépendances processuelles et compétitives lient les établissements scolaires d'une même région. Il est ensuite fondé sur l'observation que ces jeux d'interdépendance sont en partie le fruit des dispositifs de régulation puisque, par exemple, certains de ces dispositifs stimulent la compétition entre écoles tandis que d'autres la réduisent. Il repose ensuite sur le constat que dispositifs de régulation et configurations des interdépendances ont un effet conjoint sur les décisions et les actions des établissements scolaires, y compris dans des domaines qui paraissent être entièrement du ressort de ces écoles, comme par exemple le mode de répartition des élèves entre classes (plus ou moins homogènes) ou l'affectation de moyens humains aux dispositifs de remédiation. Les interdépendances et leur régulation amènent en effet les établissements à se préoccuper du maintien ou de l'amélioration de leur position relative dans l'espace d'interdépendance, ce qui conduit chacun des établissements à prendre des décisions qui, additionnées les unes aux autres, sont plutôt de nature à renforcer les inégalités qu'à les combattre.

D'un tel schéma découle assez logiquement l'idée qu'une modification des modes de régulation des interdépendances pourrait avoir un impact positif en matière d'inégalités et de ségrégations. C'est ce que j'écrivais dans un article en 2005 : « *Si* (…) *les inégalités scolaires découlent partiellement de la manière dont sont régulées les interdépendances entre établissements, transformer ces modes de régulation est une piste qui mérite d'être envisagée. Cependant, une telle transformation n'est pas aisée à concevoir et à mettre en œuvre, étant donné l'ancrage et l'imbrication complexe des modes de régulation déjà en place.* (…) *C'est pourquoi le modèle de la responsabilité collective* (…) *tient compte à la fois des composantes actuelles de la régulation en Belgique francophone et de l'une de ses composantes essentielles : l'autonomie d'action locale* »[2].

LES GRANDS PRINCIPES DE LA PROPOSITION

Cet extrait défend donc l'idée qu'il y a moyen d'agir sur la régulation des interdépendances et, par ce biais, de contribuer à réduire les inégalités et les concurrences. Mais il souligne aussi que la régulation proposée ne doit pas être trop en rupture avec l'histoire des régulations propres à la Communauté française, et notamment avec la structure pilarisée de la société et avec la tradition d'octroi d'une large autonomie aux acteurs locaux. Il s'agissait donc d'éviter une proposition de nature trop jacobine, fondée sur le renforcement des normes imposées d'en haut, et de préférer responsabiliser collectivement des acteurs continuant par ailleurs à jouir d'une autonomie certaine.

Ces réflexions ont débouché sur la proposition d'un dispositif de régulation intermédiaire (puisque situé entre le niveau de l'établissement et celui de la Communauté française) impliquant tous les établissements d'un territoire donné (puisque les interdépendances compétitives entre écoles pour le recrutement des élèves, de même que les interdépendances processuelles entre écoles, révélées par les flux d'élèves, ne respectent pas les clivages entre réseaux ou entre niveaux). En ce sens, les bassins scolaires se différencient des conseils de zone qui, bien qu'ils soient eux aussi des instances de régulation intermédiaires, restent cloisonnés en fonction des caractères, deux conseils de zone coexistant au sein de chaque zone : l'un pour l'enseignement confessionnel et l'autre pour l'enseignement non confessionnel.

Le projet ne consistait cependant pas à attribuer tous les pou-

2 B. Delvaux, « Régulation des interdépendances entre écoles : vers un modèle de responsabilité collective ? », *Recherches sociologiques*, 2005, n°1, pp. 7-27.

Bassins scolaires : piste crédible pour plus d'égalité ?

BERNARD DELVAUX

"Je m'interroge : est-ce que le prof d'anglais joue au golf ou est-ce qu'il fait du cheval ?"

Il était souligné l'importance de la mise en place par la Communauté française de dispositifs d'incitation et de cadrage, puisqu'il ne suffit pas de laisser aux acteurs la possibilité de coopérer pour qu'ils le fassent automatiquement et, plus encore, pour que cette coopération soit pleinement motivée par la lutte contre les inégalités et les ségrégations.

▶ voirs régulateurs aux bassins scolaires. Ceux-ci étaient davantage considérés comme un élément d'un système régulateur plus complet. Ainsi, pour ce qui concerne l'objectif de réduction de la compétition, les bassins scolaires ne sont appelés à jouer qu'un rôle partiel et de surcroît encadré. On ne peut en effet espérer réduire la compétition en se contentant de mettre autour de la table les acteurs en compétition. Pour qu'une telle instance contribue à une réduction de la compétition, pour que les comportements compétitifs et de marchandage ne continuent pas à prédominer en son sein, il faut les cadrer par un certain nombre de normes et de dispositifs d'accompagnement conçus à l'échelle de la Communauté française. Le rôle des bassins paraît plus central par rapport au deuxième objectif, à savoir l'accroissement de la coordination entre les acteurs interdépendants. L'existence de bassins et le développement d'indicateurs à leur échelle peuvent en effet contribuer au développement de la conscience de chaque acteur du bassin de participer à la production de résultats collectifs. Quant au troisième objectif, celui du renforcement des coopérations et des solidarités, il n'était pas prévu de le poursuivre exclusivement à l'échelle du bassin, certaines collaborations pouvant se structurer plus facilement et efficacement à des échelles inférieures, entre les établissements d'un même réseau par exemple, ou entre les écoles d'une zone plus circonscrite.

LA DÉLICATE QUESTION DE L'INSTANCE

Le contenu du rapport interuniversitaire[3] ne se limitait cependant pas à l'énoncé de ces grands principes. Il avait en effet été commandé par la ministre-présidente Arena dans le but de donner plus de chair à l'esquisse encore très vague de bassin scolaire présentée dans les publications du Cerisis et abondamment reprise dans la déclaration de politique communautaire de 2004. Le cahier des charges signé par les chercheurs de l'UCL, de l'ULg, de l'ULB et de l'UMH stipulait que des propositions concrètes étaient attendues. Et, de fait, le volumineux rapport remis en 2005 contient nombre de propositions concrètes, présentées sous la forme de scénarios.

Je commencerai par la question de la structure de l'instance. Cette question est vaste. Elle concerne aussi bien la composition de l'instance que la répartition des pouvoirs, les processus de décision… Le rapport ne traite que très succinctement cette question délicate. Une idée centrale émerge cependant : celle de constituer au moins deux niveaux d'assemblées. À un premier niveau se structurerait une base large, une sorte d'assemblée générale, nécessairement inter-réseaux, inter-niveaux d'enseignement et ouverte à des acteurs issus d'autres secteurs que celui de l'enseignement. La mission d'une telle assemblée serait de définir les grandes lignes d'action et de discuter régulièrement le bilan des actions entreprises. À un second niveau, il n'y aurait non pas une seule structure décisionnelle mais plusieurs, la composition de la structure et ses règles de fonctionnement pouvant différer en fonction de la nature des dossiers, certains de ceux-ci ne devant pas être nécessairement traités à une échelle inter-réseaux et inter-niveaux.

ÉVALUATION À L'ÉCHELLE DES BASSINS

La nature des dossiers potentiellement attribuables aux bassins scolaires est assez longue. Le rapport en aborde quatre : l'évaluation, la coopération et la solidarité, la gestion de l'offre et la gestion des flux d'élèves. D'autres champs de compétences, non traités dans le rapport et dans cet article, pourraient néanmoins être aussi attribués aux bassins scolaires, comme par exemple la gestion des emplois, un domaine déjà partiellement géré par les structures de concertation zonales.

L'évaluation – premier champ de compétence – est un élément central. La déclaration commune, signée en 1995 entre les partenaires sociaux et les principales organisations représentatives du monde de l'enseignement, bien qu'elle n'évoque quasiment pas les bassins, insistait sur cet aspect, demandant que les objectifs soient « *déclinés, quantifiés et étalonnés en fonction des réalités locales* » et qu'un nombre limité d'indicateurs soient définis « *pour apprécier l'efficacité et l'équité du système éducatif, afin de transmettre les informations aux responsables des différents niveaux (établissements, zones, bassins, Communauté)* ». Cette dimension de l'évaluation apparaît essentielle aux yeux des chercheurs. Elle doit permettre de développer la responsabilisation collective des acteurs d'un même bassin en montrant, à partir d'indicateurs, ce que produisent collectivement les acteurs en termes de ségrégation, de retard scolaire, de trajectoires scolaires, de diplômes… De tels indicateurs permettent également d'aider les acteurs à identifier les spécificités du bassin et à définir les objectifs principaux de leurs actions collectives. Soulignons entre parenthèses que le développement d'indicateurs à cette échelle s'écarterait de la tendance actuelle à ne concevoir le pilotage que d'une manière bipolaire avec, d'une part, la Communauté française et les fédérations de pouvoirs organisateurs et, d'autre part, les établissements.

COOPÉRATION ET SOLIDARITÉ

Deuxième fonction potentielle des bassins scolaires : la coopération, autrement dit la mise en place et la gestion de projets collectifs. On sait combien sont nombreux les objets potentiels dont pourraient se saisir des collectifs d'établissements, tant sont nombreux les problèmes qui dépassent le cadre et les moyens d'un établissement, surtout quand celui-ci est de petite taille, comme c'est fréquemment le cas dans l'enseignement fondamental. Pensons ici aux problèmes d'administration et de gestion, d'accompagnement et de formation des enseignants, d'information et d'orientation des élèves et des familles, d'actions pédagogiques et éducatives auprès des parents et avec eux, de relations avec les secteurs extra-scolaires (transports publics, culture, aménagement du territoire…). Dans plusieurs de ces domaines, des coopérations sont déjà expérimentées par des acteurs locaux n'ayant pas attendu la mise en place d'instances officielles de concertation.

La coopération peut impliquer la solidarité, définie ici comme la mise en commun de ressources pour mener à bien les projets collectifs ou comme la redistribution d'une partie des ressources entre établissements. Dans cette matière, le rapport constate qu'existent déjà de nombreuses possibilités légales de mise en commun ou de transferts de moyens, néanmoins parfois limités par le fait qu'elles n'existent qu'au sein d'entités trop circonscrites. Le rapport propose donc de confirmer les possibilités légales actuelles en veillant, là où c'est possible, d'étendre les autorisations de mise en commun et de transferts de moyens à des ensembles plus larges qu'actuellement, sans toutefois obliger les acteurs à structurer les solidarités à l'échelle des bassins inter-réseaux. Le rapport recommandait aussi de garantir aux bassins la conservation des ressources qu'ils auraient dégagées à la suite de rationalisations volontaires de l'offre d'enseignement. Et il était souligné l'importance de la mise en place par la Communauté française de dispositifs d'incitation et de cadrage, puisqu'il ne suffit pas de laisser aux acteurs la possibilité de coopérer pour qu'ils le fassent automatiquement et, plus encore, pour que cette coopération soit pleinement motivée par la lutte contre les inégalités et les ségrégations.

GESTION DE L'OFFRE

La gestion de l'offre est un autre champ potentiel de compétence des bassins scolaires. Ce champ de compétence est d'ailleurs déjà l'objet des dispositifs actuels de conseils de zone. Pour rendre compte des objectifs à poursuivre, la déclaration gouvernementale utilisait le concept ambigu d'optimalisation de l'offre, derrière lequel certains voyaient poindre l'idée de rationalisation et de diminution des moyens. Ce concept était également flou car il ne dévoilait rien des objectifs devant guider ce travail d'optimalisation. Si l'on se base sur ce qui se déroule actuellement dans les conseils de zone, il apparaît que ceux-ci sont surtout guidés par les préoccupations des établissements et des enseignants et probablement pas assez par les besoins des élèves, par les objectifs de mixité et d'égalité, ou encore par les demandes externes provenant du secteur de l'économie. Or, une optimalisation qui vise à réduire les inégalités et les ségrégations doit mettre à l'avant-plan ces trois derniers critères sans évidemment négliger les premiers (car il n'est pas ▶

3 B. Delvaux, M. Demeuse, V. Dupriez, A. Fagnant, C. Guisset, D. Lafontaine, P. Marissal et C. Maroy, *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*, 2005. Rapport de recherche téléchargeable à l'adresse : http://www.uclouvain.be/39987.html.

Bassins scolaires : piste crédible pour plus d'égalité ?

BERNARD DELVAUX

Le problème des régulations actuelles est aussi que la concertation n'occupe qu'une place finalement assez marginale dans la régulation de l'offre, où dominent encore la liberté d'initiative des PO et le marché.

"J'te jure, mec. Les vrais Barons, c'est nous."

efficace de construire des accords en allant frontalement à l'encontre des intérêts des enseignants ou des établissements).

Le problème des régulations actuelles est aussi que la concertation n'occupe qu'une place finalement assez marginale dans la régulation de l'offre, où dominent encore la liberté d'initiative des PO et le marché : la liberté des PO puisque, par exemple, des décisions telles que la création d'un 1er degré autonome ou la définition du nombre de places disponibles restent des prérogatives exclusives des PO ; le marché puisqu'un établissement ne peut vraiment ouvrir une option que s'il atteint un nombre minimal d'élèves et qu'il est prié de fermer l'option s'il descend sous un certain seuil, sauf dérogation. À coté de ces deux éléments régulateurs existe bien entendu la concertation à l'échelle des zones, avec chaque fois deux conseils, l'un confessionnel et l'autre non confessionnel. Mais force est de constater que ce dispositif de régulation reste marginal par rapport aux deux autres. Non seulement il ne concerne que l'enseignement secondaire et, au sein de celui-ci, surtout la programmation d'options, mais ces concertations se déroulent sur fond de marché, les acteurs ayant toujours à l'esprit leur position dans la compétition pour les élèves (leur nombre et leur qualité).

Ce constat mitigé de l'efficacité des dispositifs de concertation à l'échelle des zones n'empêchait cependant pas l'équipe interuniversitaire de conclure que ce type de concertation restait pertinent pour s'attaquer à la concurrence, pour sortir de la stricte logique de la rationalisation et pour développer l'esprit de responsabilité collective. Toutefois, les constats de relative inefficacité des dispositifs de concertation actuels la conduisaient à recommander des modifications significatives, notamment en déplaçant une part des concertations à l'échelle inter-réseaux et inter types d'enseignement (ordinaire, spécialisé), et en augmentant le nombre de domaines couverts par la régulation concertée (en ne limitant pas la concertation à la programmation d'options, mais en l'étendant aussi à la programmation de filières, de degrés et d'implantations, et à la détermination du nombre de places disponibles, question particulièrement importante quand un bassin connaît une baisse démographique). Nous pensions cependant que toutes ces concertations ne devaient pas se dérouler nécessairement à l'échelle du bassin scolaire dans un dispositif inter-réseaux et inter-types. On pouvait envisager de déléguer le pouvoir décisionnel à des échelles inférieures (PO, réseau au sein des bassins) quand les décisions concernaient des offres répandues, et, comme c'est déjà le cas actuellement, à des échelles plus larges (la Communauté ou un réseau à l'échelle communautaire) quand il s'agissait d'une offre plus rare.

Mais, aux yeux des chercheurs, une telle instance de concertation ne pouvait générer des impacts positifs en termes d'égalité et de mixité que si la Communauté française mettait en place des dispositifs de cadrage de cette instance. Parmi ces dispositifs, étaient évoqués la mise à disposition des acteurs locaux de données statistiques précises sur la population scolaire, sa répartition entre établissements et entre options ou le marché de l'emploi ; la définition *a priori* de critères de décision appliqués par l'éventuelle instance de recours ; des codes de bonnes pratiques ; des incitants (comme dans l'actuel décret « bassins scolaires ») ; l'obligation de délibération (par exemple dans le cas d'école s'approchant des seuils de fermeture, de manière à ce que de tels problèmes soient collectivisés) ; l'obligation de justification des décisions (notamment en référence aux objectifs de lutte contre les inégalités et les ségrégations), voire même des possibilités d'intervention d'autorité s'il s'avérait que le bassin n'arrivait pas à atteindre ses objectifs.

GESTION DES FLUX D'ÉLÈVES

Le rapport interuniversitaire abordait aussi en profondeur la question de la gestion des flux d'élèves, un sujet jusqu'alors fort tabou. Personne n'ignore que, depuis lors, s'est déroulée la saga des décrets « Inscriptions » et « Mixité », n'abordant toutefois qu'une part de cette problématique de gestion des flux. Le dernier des trois décrets reprend d'ailleurs pour partie des éléments proposés dans le rapport, mais laisse de côté nombres d'autres aspects de la proposition interuniversitaire.

Les deux plus importants écarts par rapport au projet présenté dans le rapport me semblent être, d'une part, la limitation du dispositif à la première inscription dans le secondaire et, d'autre part, l'absence d'articulation entre ce dispositif de gestion des inscriptions et les dispositifs mis en place pour la gestion de l'offre. Il eut été en effet logique d'utiliser les informations sur l'état du « marché des inscriptions » pour demander aux instances de concertation zonales (ou de bassin) de se saisir des questions essentielles posées par les constats faits en matière de décalage entre offre et demande ou de ségrégation des publics. Il eut également été logique de soumettre la question de la détermination du nombre de places disponibles dans chaque école à une concertation à l'échelle d'une zone (ou bassin) de manière à pouvoir gérer collectivement des problèmes tels qu'une baisse démographique.

TERRITOIRES

Au-delà des questions de champs de compétence, le rapport interuniversitaire abordait aussi la question des territoires. Qui dit bassin scolaire (ou bassin de vie, selon la formule actuelle) dit en effet nécessairement territoire. Idéalement, ces territoires devraient essayer de coller au mieux à la réalité de la configuration effective des interdépendances processuelles et compétitives entre les établissements scolaires. Dès lors, partant du constat que l'enjeu essentiel des interdépendances entre écoles sont les élèves, nous avons construit un certain nombre d'indicateurs en matière d'aire de recrutement des élèves. Nous avons ainsi identifié chaque localité ayant des établissements scolaires et, après avoir circonscrit leurs aires de recrutement respectives, nous avons calculé le taux de recouvrement des aires de recrutement en prenant les localités deux par deux. Plus était élevé ce taux de recouvrement, plus les localités étaient réputées interdépendantes. Une carte des liens d'interdépendance a ainsi pu être élaborée à l'échelle de la Communauté française. Elle ne faisait pas apparaître un grand nombre de ruptures nettes de continuité dans ce réseau dense de liens entre localités. Seuls quelques territoires comme la Lorraine paraissaient relativement indépendants des espaces environnants. Il y avait donc des limites à l'ambition de déduire les contours des bassins scolaires des seules données statistiques.

Au final, deux grandes options ont été proposées dans le rapport : soit garder le découpage des dix zones actuelles, avec éventuellement quelques aménagements mineurs, soit redessiner plus fondamentalement les territoires en les multipliant, jusqu'à atteindre le nombre de 18 bassins.

Les zones actuelles respectent les contours des provinces (contrairement aux Comités subrégionaux pour l'emploi et la formation – CSEF – qui, dans certains cas, s'en écartent). Certaines zones englobent ainsi l'ensemble du territoire provincial tandis que les provinces de Liège et du Hainaut sont découpées en plusieurs zones. Un des désavantages majeurs de ce découpage est la grande taille de la plupart des zones. Par ailleurs, plusieurs d'entre elles ne collent pas aux contours des interdépendances effectives. En outre, existent des problèmes d'identification d'acteurs à ces zones, du fait de leur extension, comme à Namur ou au Luxembourg, ou de leur décalage par rapport aux interdépendances effectives, comme à Chimay ou Couvin. Cependant, le gros avantage de ces zones est d'exister, de constituer déjà des repères pour des acteurs habitués à leur existence.

L'autre hypothèse, celle de bassins, colle davantage à la réalité des aires de recrutement et présente aussi l'avantage de territoires souvent plus petits. Il s'agit là d'une double caractéristique susceptible de favoriser une identification plus naturelle des acteurs à l'instance et à son territoire. Mais le principal handicap de cette proposition est de déboucher sur un découpage territorial nouveau, le plus souvent en décalage par rapport aux contours, déjà fixés, des zones et des provinces.

On sait que cette question des territoires des bassins de vie est actuellement discutée dans un groupe de travail mis en place par les gouvernements de la Communauté française et de la Région wallonne, en concertation avec la Commission communautaire française (de la région de Bruxelles-Capitale).

Sur cette question, comme sur celles des compétences, de la composition ou du fonctionnement des instances, beaucoup reste donc à écrire… et plus encore à décider. ■

Bassins scolaires

De l'idée au projet, du projet au décret, et après ?

De sérieux doutes planent sur l'application du projet de bassins scolaires – et surtout sur son objectif principal de réduction des inégalités – sur l'ensemble de la Communauté française.

Son avenir sera à observer de près car il témoignera de la volonté réelle des acteurs de l'école de changer celle-ci.

FRÉDÉRIC LIGOT
secrétaire politique du Mouvement ouvrier chrétien

Photo Nationaal Archief (Pays-Bas)

Le 30 avril 2009 était voté *in extremis*, en dernière séance plénière du parlement de la Communauté française, une proposition de décret relatif à « *la création d'instances sous-régionales de pilotage et à l'octroi d'incitants visant un redéploiement plus efficient de l'offre d'enseignement qualifiant* », dit également – et un peu trop vite – « décret bassins scolaires ».

Premier pas, prudent mais décisif, d'une politique de régulation plus équitable et efficace du système scolaire annoncée haut et fort par une coalition PS-CDH quatre années auparavant, ou mort probable, voire programmée, d'une telle ambition ?

Rappelons préalablement que si le Moc a investi autant d'énergie à placer à l'agenda politique et, par la suite, à tenter de faire aboutir concrètement le projet de « bassins scolaires », c'est parce qu'il nous semblait – et qu'il nous semble toujours – qu'il s'agissait là d'une piste d'action politique pertinente susceptible d'améliorer significativement l'équité et l'efficacité du système éducatif en Communauté française, que les études comparatives internationales et divers autres indicateurs pointent de façon récurrente comme l'un des plus inégalitaires et ségrégant de l'ensemble des pays industrialisés.

Face à cet important déficit démocratique qui affecte en profondeur et de façon quasi structurelle notre système scolaire, un nouveau projet politique de régulation substituant aux logiques dominantes de compétition (quasi marchande) et de hiérarchisation des établissements, des logiques de coopération et de co-responsabilisation des acteurs scolaires à un niveau intermédiaire et indexées à des objectifs d'égalité et d'efficacité nous a toujours semblé nécessaire et urgent.

RÉVOLUTION COPERNICIENNE

En ce sens, une réorganisation du mode de fonctionnement du système scolaire selon une logique de régulation par « bassins » s'apparentait positivement pour nous à une forme de mini-« révolution copernicienne » permettant à terme, et sans remettre en cause les prescrits constitutionnels (liberté d'enseignement et de choix) et les termes du Pacte scolaire, l'instauration d'une politique scolaire plus juste et plus efficace pariant sur la faculté des écoles partageant une même « zone de chalandise », à poursuivre collectivement et de façon concertée des objectifs de mixité sociale et de réussite scolaire par-delà les clivages philosophiques traditionnels et les logiques de quête de « parts de marché ». Priorité donc à une gestion coordonnée et équitable des flux d'élèves et de leurs parcours scolaires plutôt qu'aux traditionnels jeux de positionnement des établissements et des réseaux entre eux.

À cet égard, la Déclaration de politique communautaire 2004-2009 en matière d'enseignement obligatoire était prometteuse. D'abord parce que, pour la première fois de façon très explicite, le gouvernement de l'époque reconnaissait le caractère fondamentalement inégalitaire du système d'enseignement obligatoire tout en annonçant sa volonté de s'attaquer résolument au problème. Ensuite, parce que parmi les différentes mesures avancées, figurait en bonne place le projet d'instaurer un plan de modernisation du système scolaire impliquant un nouveau mode de régulation et de pilotage, à la fois au niveau de la Communauté française et à un niveau intermédiaire (par « bassins »).

Dans le même sens, la Déclaration commune signée en novembre 2004 par l'ensemble des principaux partenaires de la « communauté éducative » (pouvoirs organisateurs, syndicats, associations de parents et d'étudiants) mettait également en avant la nécessité d'élaborer un nouveau mode de pilotage du système scolaire – basé sur une triple logique de régulation, d'autonomie des acteurs et d'évaluation des résultats – à la fois au niveau macro de la Communauté française et par bassins scolaires ; ces derniers devant encore être clairement définis – pour ce qui concerne leurs contours et leur champ de compétences potentielles – par une étude interuniversitaire commandée par le gouvernement.

Sur ce point donc, la position du gouvernement et des partenaires du monde de l'école nous semblait exempt d'ambiguïté : la

Dès lors que c'est une logique de concurrence (quasi)-marchande qui surdétermine le fonctionnement du système scolaire, il faut changer de logique si l'on veut tendre vers plus d'égalité.

logique de (quasi-)marché est incompatible avec la promotion de l'égalité. Dès lors que c'est une logique de concurrence (quasi)-marchande qui surdétermine le fonctionnement du système scolaire, il faut changer de logique si l'on veut tendre vers plus d'égalité.

C'est la raison pour laquelle nous n'avons eu de cesse, au Moc, de rappeler que le dossier « bassins scolaires » constituait l'une des pierres angulaires de toute politique scolaire à visée égalitaire. Non pas parce que nous considérons que ce mode de régulation par « bassins » constitue la seule et unique solution à tous les problèmes d'inégalités scolaires, mais parce nous sommes convaincus qu'il est assez illusoire de s'imaginer qu'une politique scolaire qui se donne comme priorité d'enrayer la ségrégation et les inégalités puisse efficacement ▶

Bassins scolaires : de l'idée au projet, du projet au décret, et après ?

FRÉDÉRIC LIGOT

Le projet de régulation du système scolaire par « bassins » reste globalement à construire, même s'il faut considérer que le projet-pilote mené à Charleroi et le décret qui s'en est suivi constituent une bonne base de départ.

"N'essaie pas. Contre trois, t'as aucune chance."

le faire dans le cadre d'un système régi par des principes libéraux restés inchangés par ailleurs.

La suite des évènements, pourtant, s'avérera nettement plus problématique. Très rapidement en effet, l'apparent consensus des acteurs de l'école (pouvoirs organisateurs et syndicats d'enseignants) sur la nécessité d'avancer dans cette voie volera en éclats, les résultats de l'étude interuniversitaire resteront inaccessibles plus d'un an et le « Contrat pour l'École » (sorti le 31 mai 2005) – feuille de route du gouvernement en matière de politique d'enseignement obligatoire – ne fera plus aucune référence au projet de « bassins ».

PROJET-PILOTE À CHARLEROI

C'est pour surmonter cette situation manifeste de blocage que le Moc propose, courant 2007, de lancer un projet pilote sur la région de Charleroi. Et ce pour trois raisons au moins :

- un projet-pilote devait permettre d'avancer dans la concrétisation du scénario de régulation par « bassins » tout en évitant de s'engager dans une réforme d'envergure qui n'aurait eu comme effet que de susciter la méfiance et le rejet des acteurs ;

- un projet-pilote présentait l'avantage de pouvoir travailler avec une certaine souplesse et créativité tout en impliquant tous les acteurs locaux concernés dans l'élaboration du projet ;

- enfin, le choix de la région de Charleroi pour tenter cette expérience s'indiquait du fait que c'est la zone qui présente l'indice socio-économique le plus faible de la Communauté française (et méritait à ce titre, pensions-nous, un investissement prioritaire) et que, par ailleurs, le contexte politique local était assez favorable à ce genre d'initiative.

C'est par conséquent sur base de cette proposition qu'un accord de coopération est noué avec le cabinet de la ministre de l'Enseignement (et ce, dans un contexte difficile : le sujet reste sensible, le cabinet est empêtré dans la mise en place du premier décret « Inscriptions » et la législature est à deux petites années de son terme).

D'emblée, une série de balises est donnée au projet :

- On avance dans le cadre d'un projet expérimental qui devra faire l'objet d'une évaluation. Si celle-ci s'avère positive, alors seulement une généralisation progressive à l'ensemble de la Communauté française sera envisagée.

- Ce projet expérimental sera mené sur la région de Charleroi, pour les raisons mentionnées plus haut.

- Le projet ne portera sur que sur une optimalisation de l'offre d'enseignement qualifiant (deuxième et troisième degré).

- Il sera mené sur base volontaire, en inter-réseaux et en intercaractères.

- Les interlocuteurs sociaux, via le Comité subrégional de l'emploi et de la formation (CSEF) de Charleroi seront, dans la mesure du possible, impliqués dans le projet.

- Des incitants financiers seront mis à disposition par le gouvernement afin de faciliter la participation des acteurs.

C'est donc dans ce cadre que le projet-pilote fut lancé avec comme objectif de créer une plate-forme de concertation en inter-réseaux permettant à l'ensemble des établissements scolaires organisant de l'enseignement technique et professionnel sur le « bassin » de Charleroi de mener une politique concertée et non concurrentielle de redéploiement de leur offre dans un souci de plus grande cohérence et complémentarité. Travail patient, qui se mena durant près d'une année, temps nécessaire à créer un climat de confiance et à susciter l'adhésion des acteurs concernés au projet.

Si le travail a finalement abouti à la création d'une telle structure, c'est que les acteurs y ont trouvé intérêt.

Ainsi le projet a-t-il d'abord permis aux acteurs scolaires (chefs d'établissements) de sortir de leur relatif isolement et de prendre conscience qu'ils partageaient à peu de choses près les mêmes difficultés : baisse importante de leur population scolaire, manque d'attractivité de leur offre, zapping scolaire, difficultés d'équipements.

Le projet a également été l'occasion pour les mêmes acteurs, et grâce à l'implication active et l'expertise des interlocuteurs sociaux via le CSEF, d'affiner la connaissance du contexte sous-régional dans lequel ils travaillent et d'identifier une série de problèmes structurels auxquels ils sont confrontés : importante pénurie d'élèves dans les filières porteuses d'emplois (secteur de l'industrie ou de la construction par exemple) et pléthore d'élèves dans des sections peu porteuses en termes de débouchés professionnels.

Le projet a également été l'occasion d'une mobilisation collective qui, par-delà les clivages traditionnels, a permis d'élaborer et de tester des pistes de travail susceptibles de répondre, ne fut-ce que partiellement, aux problèmes identifiés.

Enfin, et ce n'est pas le moindre des intérêts, la création d'une telle instance de concertation sous-régionale en inter-réseaux à également été l'occasion pour les chefs d'établissements concernés de se positionner comme un acteur collectif, représentatif de l'ensemble du secteur de l'enseignement qualifiant d'une même sous-région, pouvant peser beaucoup plus significativement dans les rapports de forces avec d'autres acteurs collectifs et institutionnels (administration, secteurs professionnels, tutelle ministérielle…).

On le voit, si l'aspect indéniablement positif de l'expérience menée à Charleroi fut d'amener les acteurs de l'école à prendre conscience des impasses d'une régulation purement concurrentielle de leur offre d'enseignement et à s'engager dans l'élaboration de pistes de solutions collectivement négociée dans le cadre d'un espace socio-économique et académique partagé, les ambitions visées (et partiellement atteintes) restent encore bien en deçà des objectifs initiaux d'une régulation par « bassins scolaires » tels qu'imaginés par les rédacteurs de l'étude interuniversitaire[1].

Il en ira de même du décret du 30 avril 2009 instituant de telles instances de concertation en inter-réseaux dans les dix zones d'enseignement en Communauté française.

VERS UN ENTERREMENT DU PROJET ?

Si ce décret, qui formalise en quelque sorte la dynamique menée sur le territoire de Charleroi en l'étendant à l'ensemble du territoire de la Communauté française, enfonce bel et bien un coin dans le jeu de la concurrence scolaire en incitant les établissements à s'engager dans une logique de programmation concertée et en inter-réseaux, il présente néanmoins trois traits spécifiques qu'il s'agit de souligner :

1. En restreignant l'espace de concertation à la programmation de l'offre d'enseignement qualifiant et en conditionnant l'octroi d'incitants à la création ou le maintien d'options à des critères d'accès à l'emploi, le décret a pris une tonalité particulièrement adéquationniste dont la pertinence reste très largement à démontrer.

2. En excluant l'offre d'enseignement général de son objet général (ainsi que l'offre au sein du premier degré), l'impact d'un tel décret reste particulièrement limité quant à la possibilité qu'il offre réellement de limiter drastiquement la concurrence et la hiérarchisation des établissements.

3. Plus globalement enfin, et pour ces mêmes raisons, c'est l'objectif même de lutte contre les inégalités et les ségrégations scolaires qui a été totalement oblitéré au seul profit d'un redéploiement plus pertinent et harmonieux de l'offre d'enseignement technique et professionnel. C'était pourtant là l'une des finalités majeures, voire essentielles, des bassins scolaires.

De deux choses l'une par conséquent : ou l'on considère que la mise en place actuelle des instances sous-régionales de concertation telles que définies dans le décret de 2009 n'est qu'une première étape dans la mise en œuvre d'une dynamique de régulation et de pilotage beaucoup plus ambitieuse en termes de réduction des ségrégations et des inégalités scolaires (ce que les actuelles déclarations de politique communautaire (DPC) et régionale (DPR) laissent parfois entendre en évoquant l'instauration de « bassins de vie » et autres « pôles de formation »), ou, au contraire, ce décret restera la seule et unique initiative prise en la matière, ce qui équivaudrait, ni plus ni moins, à un enterrement politique du projet de « bassins scolaires ».

Pour l'heure par conséquent, le projet de régulation du système scolaire par « bassins » reste globalement à construire, même s'il faut considérer que le projet-pilote mené à Charleroi et le décret qui s'en est suivi constituent une bonne base de départ.

Dans une carte blanche cosignée par le Moc et l'Institut Émile Vandervelde en 2006, nous écrivions : « *Il ne s'agit en aucun cas pour nous de présenter la question des "bassins scolaires" comme la solution-miracle qui va régler tous les problèmes de l'enseignement en Communauté française ; mais elle est, selon nous, plus emblématique que toute autre : la réponse que les acteurs du système éducatif voudront bien lui apporter déterminera le rôle – central ou périphérique – qu'ils consentent laisser à la régulation marchande de notre système scolaire, et partant, déterminera également l'importance qu'ils accordent réellement au principe de l'égalité dans le système scolaire, unanimement affirmée par les partenaires. Les prochains débats et arbitrages en ce domaine seront donc déterminants pour l'orientation, progressiste ou non, de la politique scolaire sous cette législature.* » Il n'est en rien exagéré que d'affirmer que, une législature après, ces propos n'ont rien perdu de leur actualité. ■

1 Voir l'article de Bernard Delvaux en pages 52 à 59.

Photo Nationaal Archief (Pays-Bas)

Bassins scolaires

L'expérience luxembourgeoise

Belle idée que celle des bassins scolaires, à condition d'éviter certains écueils, comme la reproduction de représentations négatives par les élèves de leur filière, ou encore la recherche des filières porteuses d'emplois.

JACQUES MALISOUX
directeur de l'Institut Saint-Roch, Marche

Mon intervention sera organisée autour de quatre éléments.

Je préciserai tout d'abord à partir de quel lieu je m'exprime. Ce lieu, c'est une expérience de l'enseignement et de ses réseaux qui m'est propre. Elle colore forcément l'analyse qui m'est demandée.

Ensuite, j'expliquerai quelles conclusions je peux tirer de l'évolution de l'offre d'enseignement dans ma région.

J'en viendrai alors à l'actuel projet de création de bassins scolaires pour en souligner, à la lumière des deux expériences précitées, ses promesses, mais aussi ses risques et ses limites.

Enfin, je pointerai quelques perspectives plus audacieuses, rejoignant les intentions des auteurs du projet initial, avant qu'il ne soit partiellement vidé de ses objectifs et de son esprit, mais rejoignant aussi quelques personnalités ou groupes qui attendent un projet plus ambitieux, au service de l'efficacité et de l'équité dans l'enseignement.

PAS DE TABOU SUR LES RÉSEAUX

Quelques éléments biographiques indiquent que j'ai une expérience des deux réseaux, celui organisé par la Communauté française et celui du libre subventionné.

J'ai effectivement enseigné 15 ans dans le premier (principalement dans les athénées royaux de Marche et de La Roche), puis 6 ans dans les deux en même temps, ensuite 5 ans dans le libre marchois et un an dans les écoles normales libres namuroises, avant d'exercer depuis 8 ans des fonctions de direction à l'Institut technique et professionnel Saint-Roch à Marche.

J'ai également créé un cours de philosophie dans l'enseignement de promotion sociale de la Communauté française.

Ces détails pour dire que le lieu d'où je parle est marqué par l'absence de tabou de principe quant à la question des réseaux.

En outre, diverses expériences sur les plans syndical, politique et associatif m'ont ouvert à l'espérance des décloisonnements, au nom de l'idéal de démocratisation de l'enseignement.

Un autre aspect du lieu d'où je parle est lié à l'expérience d'une fusion d'établissements du libre confessionnel marchois. Je dois en souligner les aspects positifs en matière d'efficacité dans l'offre, mais également en déplorer les effets négatifs en matière de mixité sociale. Des choix d'implantations séparant les filières générale et qualifiante laissent des traces lourdes quant à la perception que les élèves ont les uns des autres lorsqu'ils ne se côtoient plus.

Je pose dès lors déjà cette question : la constitution de bassins scolaires ne concernant que le qualifiant ne va-t-elle pas entraîner les mêmes effets regrettables en matière de mixité sociale ? J'y reviendrai.

REPRÉSENTATION NÉGATIVE

À propos de l'évolution de l'offre de l'enseignement qualifiant dans ma région (Barvaux – Jemelle – La Roche – Marche), on pourrait dire qu'il s'y est progressivement crée un « pseudo-bassin ». « Pseudo » parce que l'objectif n'a évidemment pas été concerté autour de la notion d'interdépendance. « Pseudo » aussi parce qu'il s'est agi d'un mouvement centripète, des écoles plus petites vers un centre plus important. Dans un réseau comme dans l'autre, ces écoles ont progressivement supprimé des sections de qualification technique et professionnelle parce qu'elles n'étaient plus assez peuplées alors que l'enseignement libre marchois se développait en les absorbant et en en créant des nouvelles.

Quelques conséquences de ce phénomène peuvent nous éclairer sur la question qui nous retient aujourd'hui. On observe que finalement les écoles de plus petite taille n'ont quasi conservé que de l'enseignement général et que les élèves qui y trouvaient des options qualifiantes – et eux seuls – sont voués aux déplacements quotidiens vers Marche.

Ces déplacements sont souvent coûteux en temps et en énergie ; il n'est pas rare que des élèves soient en chemin près de trois heures quotidiennes. Quid de l'effet de ces trajets sur leur état de fatigue ? Quid de la représentation qu'ils ont du général et de la représentation que leurs condisciples ont de leur trajectoire scolaire qui prend la forme d'une certaine relégation ?

Quid des difficultés rencontrées par ces plus petits établissements pour conserver en leurs murs une population uniquement vouée à l'enseignement général : souci de maintien du niveau mais adaptations consenties – ou non –, à l'égard d'une population qui ne veut pas faire le pas vers une école qualifiante ?

> **Des choix d'implantations séparant les filières générale et qualifiante laissent des traces lourdes quant à la perception que les élèves ont les uns des autres lorsqu'ils ne se côtoient plus.**

Ces observations ne plaident-elles pas une nouvelle fois en faveur de bassins scolaires concernant autant les filières générales que qualifiantes ?

GARE À L'ADÉQUATIONISME !

Sur base de ces considérations liées à l'offre d'enseignement de ma région, mais transférables à d'autres phénomènes sous-régionaux en Luxembourg, je pourrais émettre maintenant quelques ▶

Bassins scolaires : l'expérience luxembourgeoise

JACQUES MALISOUX

"Shut up, Vanessa. Lisa, do you know the answer?"

Il serait dommage que le projet des bassins scolaires ait connu en quelques mois le même phénomène de courbe rentrante qu'avait rencontré celui de l'enseignement rénové.

questions relatives au projet de bassin scolaire tel qu'il est prévu décrétalement et tel qu'il s'appliquerait en Luxembourg.

Concernant les flux d'élèves, sachant que la province est vaste et mal servie en transports en commun, il est totalement illusoire d'imaginer un seul bassin à sa taille. Déjà aujourd'hui, la solution de l'internat s'impose – quand elle existe – pour des élèves dont le déplacement atteint quarante kilomètres.

L'étude interuniversitaire avait imaginé une déclinaison bien plus réaliste en sous-bassins. Cette notion de bassin de vie (Pays de Famenne, par exemple) est à retenir si l'on veut coller aux mouvements possibles quoique déjà difficiles des élèves. Des plans de mobilité concertés entre les TEC et la SNCB devraient donc voir le jour pour permettre l'accès de tous les élèves du sous-bassin à son offre.

Quant à l'offre, on ne doit pas se voiler la face : la concertation a déjà bien lieu au niveau zonal, mais les paramètres pris en considération touchent plus à la gestion d'une concurrence aimable qu'à une offre au service des élèves et des besoins d'une région.

Toutefois, cette dernière notion de besoin de main-d'œuvre régionale est à surveiller : l'enseignement ne peut pas se limiter à fournir la main-d'œuvre voulue par les entreprises. Former, c'est d'abord et surtout donner les bases qui permettront l'exercice de l'esprit critique, du sens de l'adaptation, du raisonnement autonome. Cette dimension capitale risque de s'effacer de plus en plus devant la tentation de l'adéquationisme déjà très présente chez certains partenaires des instances de pilotage et du Conseil subrégional de l'emploi et de la formation.

Revenons à la notion de mixité sociale avec une question directe : pourquoi la création de bassins ne concerne-t-elle que l'enseignement qualifiant quand on sait que cette limitation va dans le sens d'un renforcement du « *tracking* », c'est-à-dire d'une orientation précoce vers des filières. On s'éloigne ainsi des modèles d'intégration individualisée propre aux pays nordiques dont on sait l'efficacité - qu'on l'accepte de bonne foi ou non.

Réserverait-on les bassins au qualifiant par souci d'adéquationisme ? Parce que l'on n'arrive pas à sortir d'une représentation mentale qui voudrait qu'il y ait une filière noble, générale, destinée à des enfants qui ne seraient pas concernés par les déplacements ?

Serait-ce parce que l'enseignement qualifiant est coûteux ? Mais pourquoi alors vouloir régler cette question du coût au détriment de l'image qu'une partie de la population scolaire a d'elle-même, trop marquée déjà par le sentiment de relégation ?

Cette question du coût élevé du qualifiant ne pourrait-elle plutôt conduire à chercher des économies d'échelle plus globalement du côté de la question des réseaux ? Avancer sur cette question uniquement à propos du qualifiant, n'est-ce pas une façon supplémentaire de le stigmatiser en le traitant étroitement sous l'aspect gestionnaire, sans prendre en compte les dimensions humaines du phénomène ?

SEGMENTATION TROP PRÉCOCE

J'en viens ainsi à aborder d'autres perspectives, plus audacieuses.

Car il serait dommage que le projet des bassins scolaires ait connu en quelques mois le même phénomène de courbe rentrante qu'avait rencontré celui de l'enseignement rénové.

J'ai été fortement interpelé à la lecture d'une carte blanche publiée par le journal *Le Soir* le 1er février 2010. Elle est signée par Bernard Devos, délégué général aux droits de l'enfant, et Georges-Louis Bouchez, membre du Conseil de la jeunesse de la Communauté française. Ils rapprochent également la question de la revalorisation du qualifiant de celle de la mixité sociale. Rejetant la sempiternelle formule incantatoire de la revalorisation du technique et du professionnel, ils suggèrent de fonder la scolarité secondaire sur un socle commun n'orientant qu'à partir de la quatrième année du cycle. Ils ne conçoivent plus d'écoles secondaires n'assurant qu'un seul type d'enseignement mais, par bassins de vie, les établissements se partageraient les diverses options tant générales que techniques ou professionnelles. Outre la non-concurrence visée dans le projet de bassins scolaires que nous connaissons, le vrai progrès serait d'assurer la mixité sociale par les échanges entre étudiants de disciplines différentes. C'est en effet en se rencontrant dans des lieux de vie communs que les jeunes peuvent apprendre à se connaître, à se comprendre, à pratiquer le vivre-ensemble dans une société de plus en plus dualisée et intolérante.

Cette proposition est riche de sens. Non seulement par les aspects de partage de l'offre étendue à toutes les filières – partage qui rejoint le souci d'économie et de mixité sociale – mais aussi par la proposition de socle commun, car à force de segmenter précocement, on se dispense un peu facilement de travailler les apprentissages de base avec les publics réputés difficiles. Réputation commode qui permet hélas de renoncer plutôt que d'adapter.

S'adapter, nous dit Marie-Claude Blais[1], ce n'est pas appauvrir les savoirs transmis, c'est travailler la médiation. Or l'expérience française des Zep (zones d'éducation prioritaires) et de la discrimination positive, non seulement stigmatise les écoles, mais entraîne une « adaptation des savoirs » par les enseignants, une tendance à être moins exigeants et moins axés sur les savoirs fondamentaux qu'avec d'autres élèves.

LES RÉSEAUX, ENCORE ET TOUJOURS

Ces mises en garde de Marie-Claude Blais sont largement avalisées par la publication *Regards économiques* de l'Ires en février dernier et consacrée à « L'école de la chance »[2].

Les auteurs de l'étude, Jean Hindriks et Marijn Verschelde, y rappellent que « *la Communauté française a le taux de ségrégation sociale la plus élevée au monde derrière la Hongrie et le Mexique. La moitié des élèves s'y trouve reléguée dans des filières techniques ou professionnelles dont les performances sont nettement inférieures à la filière générale*.

Faut-il y voir un glissement des curriculums qui ferait que ces élèves sont moins confrontés aux matières de base ? Plus grave, c'est que l'on retrouve trois fois plus d'enfants de familles modestes dans ces filières de relégation. Face à ce constat on doit encourager toutes tentatives de rétablir des passerelles entre les filières. »

Les auteurs de cette étude nous rappellent les propos de Pierre Bourdieu dans son ouvrage célèbre, *La Reproduction*. Datés de 1966, ces propos ont hélas encore toute leur pertinence :

« *La reproduction des inégalités sociales par l'école vient de ce qu'elle traite comme égaux en droit des individus inégaux en fait, c'est-à-dire inégalement préparés par leur culture familiale à assimiler un message pédagogique.* »

N'en déplaise à certains, comment ne pas mettre en cause, comme l'écrit Bernard Delvaux *« des mécanismes actifs propres au champ scolaire lui-même »* ?

Selon un mode de régulation propre à celui du marché, les établissements sont incités à renforcer leur capacité à attirer les élèves et si possible les plus faciles à prendre en charge.

J'en conclus que le dispositif de régulation intermédiaire territorialisé – le bassin scolaire – a certes un rôle à jouer, mais à condition que ses dimensions trop larges ne fassent pas obstacle à l'identification de ses acteurs et de ses missions.

À condition aussi que le bassin dépasse la seule question de l'offre du qualifiant. La question capitale de la mixité sociale en dépend. À condition enfin que les pouvoirs organisateurs aient le courage d'abdiquer un peu (ou beaucoup ?) de leur liberté.

Mais comment donc alors ne pas toucher à la question des réseaux ? ■

1 « Le scandale de l'inégalité » (dossier), *Philosophie Magazine*, octobre 2009. Marie-Claude Blais est l'auteur de *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Hachette, 2003.

2 N°77, février 2010. Ires : Institut de recherches économiques et sociales (UCL).

Photo Nationaal Archief (Pays-Bas)

Bassins scolaires

Les défis scolaires bruxellois

À Bruxelles, la ségrégation scolaire est plus marquée que dans le reste du pays. La faute, entre autres, à une offre d'enseignement large favorisant la dualisation et à la présence d'une population plus pauvre qu'ailleurs.

Pour changer les choses, il faudrait commencer par se fonder sur des indicateurs précis (qui n'existent pas vraiment) : le fonctionnement par « bassins » constituerait un pas dans la bonne direction.

DONAT CARLIER
Commission consultative Formation Emploi Enseignement (CCFEE)

Un des intérêts premiers de l'approche par « bassin » est de permettre de construire progressivement, à une échelle pertinente, ce qu'on peut appeler « une connaissance territoriale partagée » des réalités scolaires. Comme le souligne Bernard Delvaux, cette dimension de l'évaluation est centrale dans l'idée de bassin : elle doit « *permettre de développer la responsabilisation collective des acteurs d'un même bassin en montrant, à partir d'indicateurs, ce qu'ils produisent collectivement* », mais également les aider « *à identifier les spécificités du bassin et à définir les objectifs principaux de leurs actions collectives* ».

Dans le cas bruxellois, cette connaissance, ne fut-ce que statistique, constitue un enjeu en soi : elle est d'autant moins acquise et aisée à constituer qu'elle est révélatrice des nombreux défis que doivent relever dans la Région les acteurs scolaires et, plus généralement, les responsables politiques, sociaux et économiques.

L'EXEMPLE DU BOOM DÉMOGRAPHIQUE

La diffusion d'un certain nombre de données relatives à l'enseignement peut paradoxalement donner une idée de profusion, comme l'illustre d'ailleurs le présent article[1]. Mais en réalité, pour ce qui concerne tout particulièrement les réalités bruxelloises, différents séminaires, organisés par la Commission consultative Formation-Emploi-Enseignement (CCFEE) et l'Institut wallon de la prospective et de la statistique (Iweps)[2], ont montré que bien souvent nous ne possédons pas les statistiques adéquates et précises dont nous aurions besoin. Celles-ci sont, de plus, fragmentées entre plusieurs niveaux de pouvoir et donnent même lieu parfois à des interprétations divergentes. C'est par exemple le cas d'une des questions les plus urgentes à régler sur le plan scolaire en Région bruxelloise : l'impact de la forte augmentation de la population jeune.

Atypique en Belgique la situation démographique bruxelloise est, comme le soulignent les chercheurs de l'ULB, marquée par une forte croissance associée à un rajeunissement de la structure d'âge, lui-même dû aux naissances et aux phénomènes migratoires[3]. À partir des projections établies par le Bureau fédéral du plan[4], la Communauté française estime que, de 2007 à 2022, la population de ses écoles situées en RBC augmentera de 28% au niveau maternel, 31% au primaire et 21% au secondaire, augmentations que l'on ne retrouve nulle part ailleurs dans de telles proportions en Communauté française[5] (voir graphique 1). De son côté, l'Institut bruxellois de la sta- ▶

1 Cet article s'appuie sur les travaux de la CCFEE que l'on peut retrouver ici : http://www.ccfee.be/index.php?id=99,0,0,1,0,0.

2 L'Avis 88 de la CCFEE, adopté le 6 avril 2010, et qui formule une série de recommandations destinées à améliorer la connaissance statistique des transitions entre école et vie active des jeunes en Région bruxelloise, voir http://www.ccfee.be/index.php?avis . Cet Avis se base sur les travaux menés lors des trois premiers séminaires statistiques et promeut leur poursuite dans le cadre d'une plate-forme bruxelloise d'observation des transitions et des articulations Enseignement-Emploi-Formation, voir : http://www.ccfee.be/index.php?seminaires_statistiques.

3 Chr. Vandermotten, « Evolution socio-économique, reproduction sociale et formation à Bruxelles », IGEAT - CCFEE, Bruxelles, février 2008.

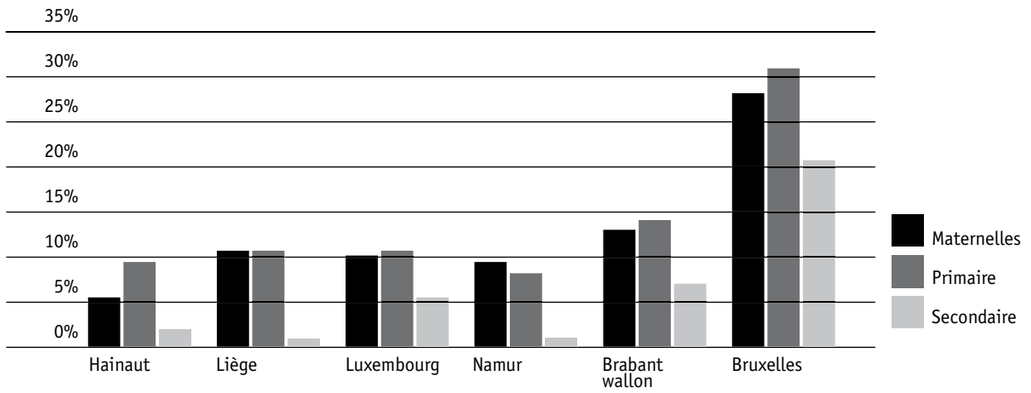
4 L'enseignement à Bruxelles, Note de synthèse « enseignement » des États généraux de Bruxelles, réalisée par R. Janssens, D. Carlier, P. Van de Craen, publiée sur le site de Brussels Studies le 19 janvier 2009.

5 « Perspectives d'évolution de la population scolaire de l'enseignement fondamental et secondaire », *Les indicateurs 2009 de l'Enseignement, Indicateur n°03*, et « La démographie invite à construire », PROF, mars 2010.

Graphique 1.

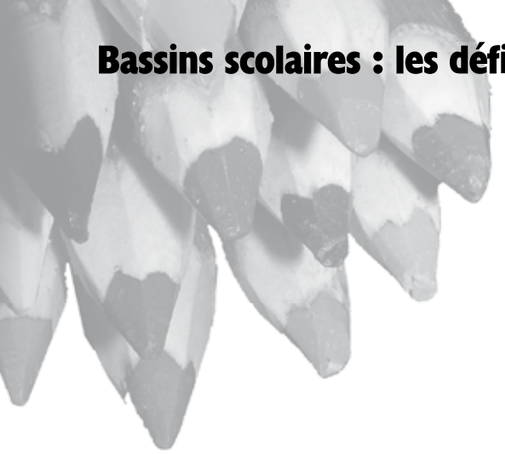
Taux d'augmentation de la population scolaire des écoles francophones. Projections 2007-2022

Source : Communauté française

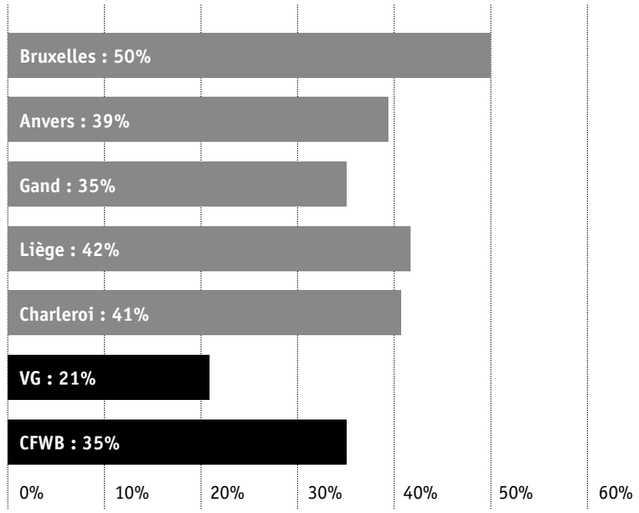


Bassins scolaires : les défis scolaires bruxellois

DONAT CARLIER



Dès le niveau primaire, 21% des élèves habitants Bruxelles ont au moins une année de retard. 29% des élèves bruxellois fréquentant une école secondaire francophone ont deux années de retard ou plus, 60% connaissant un retard d'un an au moins.



Graphique 2.

Part des élèves en retard en 1ère secondaire, toutes Communautés confondues

Sources : CFWB / VG , Calculs : IGEAT –ULB, Benjamin Wayens

tistique et de l'analyse du ministère de la Région bruxelloise a calculé, sur la base des mêmes données sources, que de 2010 à 2015, la population scolaire maternelle totale résidant en RBC (toutes communautés et écoles confondues) va augmenter de plus de 7 000 élèves (soit 13%), pour 12,7% dans le primaire et 5,2% dans le secondaire. De 2015 à 2020, les augmentations à ces trois niveaux seront respectivement de 3,3, 10 et 8,3%[6].

QUELLE POPULATION SCOLAIRE ?

On voit là toute la différence entre deux approches également légitimes et totalement complémentaires : de qui parle-t-on quand on évoque la question scolaire à Bruxelles ? Des élèves des écoles francophones (un peu moins de 80% des 230 000 jeunes scolarisés dans l'enseignement obligatoire à Bruxelles) et/ou de ceux qui fréquentent les écoles flamandes (plus de 17%) ? Parle-t-on également des écoles européennes qui scolarisent tout de même à Bruxelles 1,4% des effectifs du maternel, 3,7% du primaire et 4,9% du secondaire en 2007[7] ? Parle-t-on des élèves scolarisés dans des écoles situées à Bruxelles ou seulement de ceux qui habitent la Région ? La distinction n'est pas indifférente puisque 16% des élèves des écoles bruxelloises ne résident pas dans la Région (l'essentiel, plus de 13%, venant du Brabant flamand).

De plus, on oublie souvent de souligner une réalité qui n'est objectivée que depuis 2007-2008 lors du premier croisement des données des ministères flamand et francophone : certains enfants et adolescents soumis à l'obligation scolaire ne se retrouvent dans aucune des bases de données des deux Communautés[8]. En 2008-2009, sur plus de 140 000 mineurs en âge d'obligation scolaire résidant à Bruxelles, cette réalité en concernait 6 511 (environ 4%). En l'absence d'explication et de réponse de la part des responsables légaux pour 1 669 mineurs, les dossiers de ces derniers ont été transmis aux communes qui ont relayé 617 cas vers le parquet. Des chiffres indicatifs d'un problème de décrochage scolaire particulièrement lourd… mais également d'une absence d'environ 4% des jeunes dans les statistiques disponibles.

Intégrer ces différents paramètres dans la problématique démographique est crucial si l'on veut par exemple construire les hypothèses sur lesquelles se baser pour effectuer des projections de population scolaire et du nombre d'écoles à créer à chacun des niveaux. Dans une logique de bassin, toutes ces questions pourraient être prise en charge et suivies, les données disponibles pourraient être croisées, complétées et discutées au niveau adéquat avec les acteurs concernés. C'est dans un tel cadre qu'une certaine focalisation sur les aspects les plus quantitatifs et matériels du « boom démographique » pourrait être dépassée pour débattre de l'ensemble des défis qu'il pose, comme par exemple la question fondamentale de savoir où trouver de nouveaux enseignants dans un contexte de pénurie déjà fortement prononcé, comment les former, et sur la base de quels projets pédagogiques adaptés à la Ville-Région ? Dans la mesure où cet accroissement concerne au premier chef les quartiers les plus pauvres de la Région, il rendra en effet plus aiguës les nombreuses difficultés que rencontre le système éducatif à Bruxelles.

DES INDICATEURS BRUXELLOIS INQUIÉTANTS

Quelques indicateurs de résultats permettent de mieux cerner les contours de ces difficultés, mais ajoutons tout de suite les bémols suivants : ils n'ont pas fait l'objet d'une réelle concertation entre l'ensemble des acteurs en présence, ils ne sont pas systématiquement produits, ils comportent des lacunes et des limites et, surtout, ils ne permettent pas de rentrer dans le cœur des mécanismes de production des échecs et inégalités scolaires à Bruxelles. Notons enfin que la réalité bruxelloise n'est pas facilement comparable avec les autres régions en Belgique et que des bases de comparaison avec les autres villes n'existent pas toujours. On ne citera donc ici que quelques exemples de tels indicateurs.

Dès le niveau primaire, 21% des élèves habitants Bruxelles ont au moins une année de retard. 29% des élèves bruxellois fréquentant une école secondaire francophone ont deux années de retard ou plus, 60% connaissant un retard d'un an au moins.

Benjamin Wayens (Igeat-ULB) a par ailleurs calculé qu'en 2008-2009, 50% des élèves de première année secondaire résidant à Bruxelles étaient en retard d'une année au moins (toutes écoles francophones et néerlandophones confondues) soit nettement plus que dans toutes les autres villes en Belgique (voir graphique 2).

Certains parcours sont marqués dès le niveau maternel par des retards, des orientations vers le spécialisé, puis des problèmes de décrochage, d'échec, de redoublement et de réorientation – relégation en cascade, menant parfois bien avant 18 ans à des sorties du système sans diplôme. Mais les statistiques scolaires produites par les différents pouvoirs publics compétents en matière d'enseignement à Bruxelles ne permettent pas de connaître le taux précis d'élèves sortis de l'enseignement sans diplôme du secondaire.

Il faut donc s'appuyer sur des indicateurs externes au système scolaire comme ceux produits au travers des Enquêtes force de travail, tout en ayant, une fois de plus, en tête leurs limites. Il s'agit d'enquêtes sur base déclarative, et donc d'estimations comprenant des marges d'erreurs plus ou moins importantes dues notamment à la faiblesse de l'échantillon bruxellois ou au moindre taux de réponse dans les quartiers pauvres. En 2007, cette enquête a estimé à plus de 24% la part des jeunes Bruxellois de 18 à 24 ans sans diplôme du secondaire et qui ne se trouvent ni dans le système scolaire, ni en formation professionnelle[9] (alors qu'ils sont moins de 13% en Wallonie ; un peu plus de 12% en Belgique ; moins de 15% en moyenne dans l'Union européenne).

Si bien que, sans pouvoir l'objectiver de manière chiffrée[10], nombre d'acteurs doivent bien constater qu'une part trop importante de moins de 25 ans résidant à Bruxelles ne maîtrisent pas ou insuffisamment les compétences de base qui devraient pourtant l'être à 12 ou 14 ans. C'est quasi systématiquement le cas des jeunes qui quittent l'enseignement sans certification de fin de secondaire (parfois sans même le Certificat d'études de base), mais également de certains élèves qui en sortent pourtant diplômés, notamment de certaines filières de l'enseignement qualifiant.

UNE FRACTURE SOCIALE, SCOLAIRE…

Comment expliquer ces difficultés scolaires particulièrement aiguës ? On peut faire l'hypothèse que les mécanismes qui la produisent s'expliquent à la fois par des phénomènes socioculturels liés au contexte urbain et par des facteurs proprement scolaires, deux dimensions qui se renforcent mutuellement.

Bruxelles, en tant que grande ville internationale, est marquée par la dualisation résidentielle entre populations les plus pauvres, souvent issues de l'immigration et populations les plus riches. La pauvreté y touche 28% de la population bruxelloise (pour 8% des habitants de Wallonie et 6% en Flandre). En Région bruxelloise, 27% des moins de 18 ans vivent dans un ménage sans emploi alors qu'ils sont 18% en Wallonie et 8% en Flandre. Pour ne prendre que ces deux seuls exemples[11].

6 Xavier Dehaibe, *Impact de l'essor démographique sur la population scolaire à Bruxelles*, IBSA, avril 2010.

7 Et on oublie le plus souvent les publics des établissements internationaux et privés pour lesquels aucune donnée publique n'existe…

8 Ils n'étaient pas non plus inscrits dans une structure dont la fréquentation permet de respecter l'obligation scolaire, comme l'Espace formation PME ou les Écoles européennes, mais étaient peut-être partis à l'étranger, scolarisés dans une école étrangère, voire dans un Centre de jour ou de santé mentale.

9 Il s'agit du Benchmark européen (mal) dénommé « Taux d'abandon scolaire précoce », voir à ce sujet l'Avis 83 de la CCFEE, « Renouvellement du cadre européen. Éducation et Formation tout au long de la vie. Proposition de 10 nouveaux critères de référence européens », adopté le 8 mai 2009.

10 Pisa n'est en effet pas statistiquement ventilable sur un plan régional. Mais il serait par contre possible d'utiliser les résultats des élèves bruxellois aux évaluations externes certificatives ou non.

11 Pour une synthèse voir le Dossier « L'école à Bruxelles » paru dans *Entrées libres*, n°49, la revue du Secrétariat de l'enseignement catholique en Communauté française (http://www.entrees-libres.be/n49_pdf/dossier.pdf).

Bassins scolaires : les défis scolaires bruxellois

DONAT CARLIER

Un enfant sur deux né à Bruxelles est de mère de nationalité étrangère ; les besoins en apprentissage des langues d'enseignement, français ou néerlandais, y sont immenses et non rencontrés. Sur le plan scolaire tout particulièrement, la question linguistique à Bruxelles est aussi une question sociale…

Cette réalité se duplique bien évidemment dans l'enseignement. En 2007, près de 25% de la population scolarisée dans le fondamental à Bruxelles l'était dans une école en discrimination positive, c'était le cas de plus de 26% de la population du secondaire. Mais à y regarder de plus près, ce qui caractérise le plus Bruxelles est l'effet de polarisations entre élèves (très) défavorisés et (très) favorisés (comme le montre bien le graphique 3) : nulle part ailleurs l'écart entre les élèves qui se trouvent aux deux extrémités de l'indice socio-économique n'est plus important. Comme les différents décrets « Inscriptions » l'ont mis en évidence, cette polarisation se traduit à Bruxelles par une forte ségrégation scolaire : c'est-à-dire la scolarisation des élèves les plus faibles et des élèves les plus performants dans des écoles différentes.

Cette ghettoïsation est probablement d'abord un effet de la ségrégation résidentielle. Cependant, comme dans toutes les grandes villes, se joue également un phénomène proprement scolaire : une « offre » importante d'écoles s'y trouve concentrée sur un territoire restreint et dualisé, ce qui augmente les effets de « quasi-marché » scolaire. D'autant plus qu'à Bruxelles, contrairement à d'autres réalités urbaines belges, cette offre scolaire très dense est démultipliée, par la présence des deux Communautés, sans oublier les écoles européennes, ainsi que les établissements privés et internationaux… Les parents les mieux informés y déploient d'autant plus fortement des choix d'école stratégiques évitant les établissements « mal côtés » pour en préférer d'autres « réputés ». Et ces écoles « réputées » sélectionnent plus fortement leurs publics pour ne garder que les élèves scolairement performants (y compris ceux issus des quartiers pauvres). Bruxelles compte en réalité de nombreuses écoles de très haut niveau, et souvent très sélectives. La Région connaît également le taux le plus élevé de jeunes poursuivant des études universitaires.

… ETHNIQUE ET GÉNÉRATIONNELLE

Par contre, d'autres écoles sont contraintes de n'accueillir que les moins performants des élèves qui sont issus de milieux populaires (et qui sont le plus souvent à Bruxelles d'origine immigrée), ce qui rend la situation de ces établissements très vite difficilement gérable pédagogiquement parlant. Géographiquement, ces élèves en difficulté sociale et scolaire se concentrent dans les écoles techniques et professionnelles en discrimination positive des quartiers pauvres situées autour du canal ; tandis que se forment des ghettos de favorisés dans le sud-est de la Région. À tel point que la fracture sociale et la ségrégation scolaire prennent à Bruxelles la forme d'une réelle dualisation sociale, mais aussi « académique » et « ethnique »[12]. La démographie bruxelloise, liée aux migrations, contribue d'ailleurs à l'approfondir. Soulignons simplement que près d'un enfant sur deux né à Bruxelles est de mère de nationalité étrangère[13] et que les besoins en apprentissage des langues d'enseignement, français ou néerlandais, y sont immenses et non rencontrés. Sur le plan scolaire tout particulièrement, la question linguistique à Bruxelles est aussi une question sociale…

Cette dynamique démographique bruxelloise donne également à la fracture sociale une dimension générationnelle. Si, en Région bruxelloise, comme ailleurs, les générations montantes bénéficient de l'élévation généralisée du niveau de formation, la position relative des classes d'âges les plus jeunes vis-à-vis de leurs homologues flamands et wallons est moins favorable que celle de leurs aînés. Comme le montre l'Enquête forces de travail, en moyenne, toutes catégories d'âges confondues, le taux de personnes peu diplômées reste plus faible à Bruxelles qu'ailleurs. Mais cette position avantageuse s'érode un peu plus chaque année, ce qui pose d'autant plus problème que le marché du travail à Bruxelles exige de plus hauts niveaux de qualification qu'ailleurs en Belgique.

QUALIFIANT ET GÉNÉRAL

La polarisation sociale bruxelloise se joue également au travers des filières et des orientations. L'enseignement général est plus fréquenté à Bruxelles qu'en moyenne en Communauté française et en Flandre. Si cette tendance semble en réalité historique, on doit bien également souligner le fait que l'enseignement qualifiant (technique, professionnel, en alternance) fait aujourd'hui à Bruxelles plus qu'ailleurs l'objet d'un évitement de la part des familles les plus « stratèges ». On peut identifier cet évitement au travers d'un phénomène qui semble plus prégnant à Bruxelles qu'ailleurs : les parents préfèrent voir leurs enfants redoubler, voire tripler dans l'enseignement général (quitte à changer d'école pour fréquenter un établissement moins « réputé »), plutôt que d'accepter des orientations vers l'enseignement qualifiant.

La répartition même des élèves entre les options de l'enseignement technique et professionnel met en lumière une autre part de l'explication à cette sur-représentation de l'enseignement général en Région bruxelloise. Bruxelles s'est désindustrialisée au fil du temps pour devenir une ville de services. Cette structuration du marché du travail y alimente des options telles que celles regroupées dans le secteur de l'économie (vente, travaux de bureau, comptabilité…). Mais, vu le niveau de qualification attendu sur le marché du travail bruxellois, particulièrement dans les services, cette tendance nourrit surtout la recherche préférentielle de l'enseignement de transition dans le but de poursuivre des études supérieures et acquérir les niveaux de formation exigés par les employeurs.

On notera de plus, à l'exception des secteurs de l'économie, des sciences et des arts, un clivage bien persistant en termes de genre dans les orientations : industrie et construction pour les garçons (dans des proportions toutefois moindres qu'en Wallonie) et services aux personnes pour les filles.

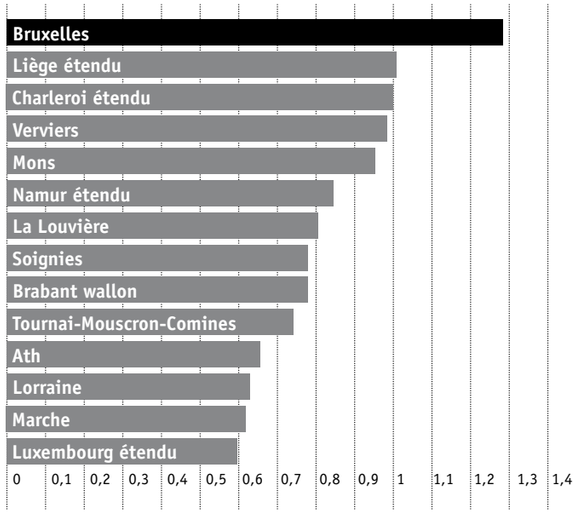
Le fait d'avoir initié la logique de « bassin » au travers d'instances inter-réseaux du pilotage de l'enseignement qualifiant peut permettre de rencontrer les difficultés propres à cet enseignement sur Bruxelles. Un des chantiers lancés dans le cadre de ce nouvel outil, vital pour sa réussite, est de l'alimenter en données pertinentes sur lesquelles fonder ce pilotage. Soulignons à cet égard une avancée très intéressante : l'édition 2009 des Indicateurs de l'Enseignement propose une ventilation zonale de certaines statistiques du qualifiant[14].

UNE INTELLIGENCE TERRITORIALE COLLECTIVE

Pour conclure, on soulignera combien il importe de continuer à mieux comprendre les mécanismes qui produisent structurellement et au quotidien les difficultés scolaires bruxelloises, tout particulièrement au travers des trajectoires des jeunes depuis l'école jusqu'à l'emploi en passant par la formation.

La logique de travail par bassin constitue dans cette perspective une opportunité pour construire une meilleure compréhension du système scolaire et de son environnement, au travers d'un apprentissage collectif de l'utilisation critique et au travers de l'amélioration des données chiffrées. Mieux connaître pour mieux évaluer et piloter et donc mieux mobiliser, sur cette base, l'ensemble des acteurs qui devront inventer de nouvelles coopérations pour relever les défis de la « société de la connaissance ».

Le fait que la première expérience de « bassin scolaire » s'est inscrite dans les zones d'enseignement qualifiant, correspondant à Bruxelles aux limites de la Région, sera-t-il à cet égard un atout ? Cette configuration contribuera-t-elle à favoriser les collaborations et synergies rendues plus nécessaires à Bruxelles par la forte fragmentation institutionnelle entre secteurs et niveaux de pouvoir ? ■



Graphique 3.

Écarts, par « bassins », entre l'élève à l'indice socio-économique le plus bas et celui qui présente le plus élevé

Source : Bernard Delvaux, Marc Demeuse, Vincent Dupriez, Christophe Guisset, Annick Fagnant, Dominique Lafontaine, Pierre Marisssal et Christian Maroy, *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*, Ministère de la CFWB, Bruxelles, juillet 2005.

12 Voir CCFEE, « Contribution au Livre vert européen sur la scolarité des élèves issus de l'immigration », 27 janvier 2009.

13 Comme le montrent les études de l'Observatoire de la santé et du social : http://www.observatbru.be.

14 Nombre d'implantations organisant de l'enseignement qualifiant, effectifs, part de filles, taux de redoublants, indice socio-économique et résidence des élèves, à télécharger sur http://www.enseignement.be/download.php?do_id=6401&do_check=.

Ce que la mixité et l'égalité scolaire veulent dire

Comme le milieu des entreprises, le champ scolaire est soumis à une domination culturelle. Cette domination – de nature capitaliste – s'observe au travers de l'application de grands principes (individualisation de l'apprentissage, élève acteur d'un apprentissage décidé sans lui, élève chargé de s'auto-motiver, planification à outrance de l'enseignement…) en apparence inoffensifs.

Et pourtant ils sont néfastes à la recherche de plus d'égalité sociale.

JEAN BLAIRON
directeur de l'asbl Réalisation Téléformation Animation (RTA)

Photo Nationaal Archief (Pays-Bas)

Le titre qui m'a été proposé mérite beaucoup de commentaires par rapport à quatre questions sous-jacentes : qui est ce « nous » (sont-ce les mouvements ouvriers ?), qui est ce « on » (qui d'autre revendique ? y a-t-il une distance entre ce « nous » et ce « on » ?), pourquoi le terme mixité a-t-il perdu son habituel adjectif « social » ?

Avant d'aborder la question « de quoi parlons-nous ? » (et les autres que je viens d'évoquer), il est utile que je précise sur quelles expériences et points de vue mon texte va s'appuyer, et, *ipso facto*, quelles sont les limites de mon propos.

Je vais m'appuyer sur une triple expérience.

- Celle de l'enseignement de la littérature dans les classes du secondaire, toutes sections confondues, de latin-math à professionnelle « garage », expérience articulée à une pratique de formation continuée des enseignants, à une époque où l'enseignement de la littérature, pour certains, devait être considéré comme un acte indissociablement culturel (créatif) et politique ; pour ce « nous »-là, enseigner le roman, c'était en faire inventer un collectivement. Une référence emblématique : l'intervention du romancier Jean Ricardou en première page du journal *L'Humanité*, au titre sans équivoque : « Écrire en masse ».

- Mon expérience de professeur à la Fopa[1] dans le contexte de la discipline alors en voie de constitution appelée « politique de formation » (à la fin des années 1980).

- Enfin la pratique de l'éducation permanente, au départ notamment de l'analyse institutionnelle, développée depuis toujours à RTA, à l'instigation notamment d'Émile Servais et qui s'exprime dans nos diverses activités de formation, y compris dans nos formations en insertion socio-professionnelle (ISP).

Le point de vue de l'exposé, en conséquence, sera celui de l'analyse institutionnelle qui a toujours affirmé que les questions éducatives, dont les questions scolaires, sont avant tout des questions micro-politiques, et non essentiellement des questions prétendument scientifiques.

Et je suis en effet volontiers Alain Touraine lorsqu'il affirme que « *l'esprit et l'organisation d'une société se manifestent le plus clairement dans ses règles juridiques et dans ses programmes d'éducation* ».

Ou encore Félix Guattari : « *Nous autres enseignants, psy, travailleurs (sociaux), nous sommes donc à la fois des produits d'équipement collectifs et des producteurs de subjectivité. Nous sommes les ouvriers d'une industrie de pointe, d'une industrie qui fournit la matière première subjective nécessaire à toutes les autres industries et activités sociales* »[2].

Pour énoncer de manière peut-être un peu brutale la thèse de mon propos dans ce contexte, j'avance la formule suivante : de quoi parlons-nous lorsqu'on revendique la mixité et l'égalité scolaire… et bien un peu de tout sauf peut-être de l'essentiel, à savoir : en quoi ces ouvriers de pointe, que sont notamment les enseignants, sont d'abord des ouvriers, soumis comme tous les autres à une nouvelle forme de domination peut-être insuffisamment aperçue. En conséquence de quoi les revendications des uns et des autres risquent de faire long feu.

Pour arriver à illustrer cette thèse[3], un détour historique qui devrait être long est nécessaire.

LA VERSION SOCIALE DE L'ÉGALITÉ À L'ÉCOLE

Deux anecdotes nous feront gagner du temps.

Enseignant dans le secondaire supérieur, je participe pendant l'été à l'inscription des nouveaux étudiants. En feuilletant le registre des inscriptions, je découvre une fiche remplie la veille par un collègue. Il note le pourcentage réussi par le jeune à la fin de son cycle primaire (77%), la profession du père (ouvrier) et l'orientation (section « moderne »)[4]. À la question que je pose au collègue sur les raisons d'une telle orientation (« les gens l'ont demandé ? »), mon collègue répond fort évasivement (« tu sais bien… ») ; on peut en déduire facilement qu'il ne s'agit pas d'une demande des parents, mais bien d'une orientation jugée « naturelle » au vu du milieu social…

> **En quoi ces ouvriers de pointe que sont notamment les enseignants sont d'abord des ouvriers, soumis comme tous les autres à une nouvelle forme de domination peut-être insuffisamment aperçue**

Deuxième anecdote : en 1984, il s'agit de défendre les choix – un peu progressistes quand même – contenus dans un nouveau programme d'enseignement de la littérature, je l'ai évoqué tout à l'heure. Nous décidons d'adopter le point de vue de « l'intérêt bien compris » défini par Pierre Bourdieu : il s'agit de prouver qu'à la réflexion, chacun a intérêt à un tel choix progressiste, malgré les apparences. L'idée est de réaliser une vidéo illustrative, contenant notamment des interviews d'Ilya Prigogine, déjà Prix Nobel, et de Pierre Beaussart, pour ▶

1 Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes (UCL).

2 F. Guattari, *Pratique de l'institutionnel et politique*, J. Pain (dir.), Paris, Matrice, 1985, p. 51.

3 L'espace imparti ici ne permet pas de réellement l'argumenter.

4 Avant la création du « rénové », en humanités, la section « moderne » était considérée comme une section « facile ». (NDLR)

Ce que la mixité et l'égalité scolaire veulent dire

JEAN BLAIRON

On peut dire que les luttes pour l'identité et la liberté ont préparé le terrain pour l'affaiblissement général des acteurs luttant pour l'égalité.

la Fédération des entreprises de Belgique (FEB)[5].

C'était l'époque, souvenons-nous en, des attentats des Cellules communistes combattantes (CCC) contre ce qui symbolisait l'establishment pro-américain.

En attendant que se réalisent les contrôles multiples préalables à la rencontre de Pierre Beaussart, nous devisons avec un responsable de la FEB, parent d'élève – disons au Collège Saint-Archange à Bruxelles, dans la classe où un collègue enseigne. Le père s'adresse à lui pour marquer tout son contentement par rapport au fait que son fils dans cette classe « trouve à qui parler… ». La suite de la conversation m'éclaire sur le fait que le père n'évoque pas par là l'action de l'enseignant, mais la concurrence entre élèves issus du même monde – d'autres « fils de… ». Pour ce cadre supérieur, « à qui parler » voulait dire « à qui se mesurer » et les vertus de la concurrence ne pouvaient semble-t-il s'apprendre qu'à l'intérieur du groupe social « *ad hoc* »…

Ces deux anecdotes incarnent un peu crûment comment se vivait la question sociale dans l'enseignement dans ces années-là.

Le système[6] tendait à répartir les élèves dans des « carrières » scolaires différenciées, selon l'origine sociale de ceux-ci, ce qui ouvrait à une répartition des rôles dans l'appareil de production.

La classe dominante était déjà demandeuse en conséquence d'une homogénéité.

Deux auteurs, Christian Baudelot et Roger Establet, avaient publié en 1971 aux éditions Maspero un livre célèbre : *L'école capitaliste en France*. Leur thèse exprime bien comment on concevait la question sociale dans l'enseignement : l'orientation scolaire est une pratique de classe, elle est précoce et trompeuse et elle permet que les élèves issus du milieu populaire n'arrivent jamais ou très rarement dans les filières prestigieuses, ouvrant à des carrières brillantes. On peut y ajouter : le futur métier de chef s'apprend « entre soi ».

Les traits constitutifs du raisonnement social (Alain Touraine parle du « paradigme social ») à propos de l'école sont donc les suivants.

- La lutte des classes est la théorie de référence. Le président Mao est souvent cité en fac de lettres dans les années septante : « *Qui notre littérature et notre art doivent-il servir ?* ». Mao cite la réponse de Lénine : « *Les millions et les dizaines de millions de travailleurs* (…) ». Il poursuit : « *La littérature et l'art* (…) *doivent s'intégrer parfaitement dans le mécanisme général de la révolution, devenir une arme puissante pour unir et éduquer le peuple, pour frapper et anéantir l'ennemi*»[7].

- L'enjeu est une lutte pour l'ascension, pour la distribution des places dans les appareils économique et politique (les « besoins » sociétaux s'expriment par un désir de monter dans l'échelle sociale).

- La centralité de la classe ouvrière ouvre à une critique « générale » de l'école « bourgeoise » et à une analyse critique du rôle de l'enseignement comme « ascenseur social » ; un chiffre-clé est le nombre d'enfants d'ouvriers qui accèdent à l'enseignement universitaire.

Ces questions ne sont pas devenues obsolètes, loin s'en faut, mais force est de reconnaître que les sources critiques qui les portaient ont perdu une grande partie de leur force.

Il est utile de comprendre comment et pourquoi si l'on veut savoir de quoi nous devrions parler aujourd'hui en matière de mixité et d'égalité scolaire.

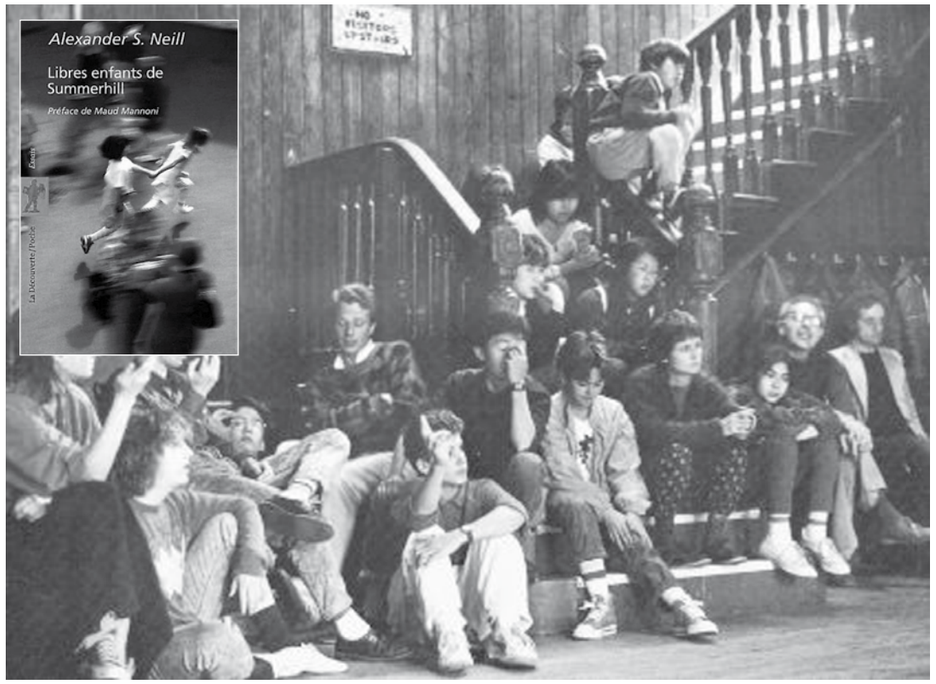
J'aimerais mettre en lumière deux évolutions significatives de la version sociale de la question scolaire (parmi d'autres), évolutions dont les acteurs porteurs d'une revendication d'égalité ont à se parler…

AFFAIBLISSEMENTS DE L'ÉGALITÉ À L'ÉCOLE

Dès les années soixante, l'analyse institutionnelle, par exemple René Lourau, critique l'institution scolaire en élargissant tendanciellement le champ des reproches : pour lui, les institutions « *produisent des modèles de comportement, entretiennent des normes sociales, intègrent leurs usagers au système total* ». L'école, de ce point de vue, « *a d'abord pour fonction de faire intérioriser les normes officielles du travail exploité, de la famille chrétienne, de l'Etat bourgeois* » (c'est sa « transversalité »).

Parmi les « modèles de comportement », nous trouvons évidemment les rapports entre les sexes. Elena Gianini Belotti écrit en 1973 *Du côté des petites filles*, où elle démontre de façon éclatante que « *tous les comportements de l'enfant sont, dès son plus jeune âge, "lus" et interprétés différemment selon son sexe, par les adultes* ». L'école, notamment, par exemple via ses manuels et lectures recommandées, contribue puissamment à produire une inégalité entre les sexes via des distinctions de rôle.

Remarques bien nécessaires dans la patrie de Mussolini, qui déclarait à une journaliste française en 1932 : « *La femme doit obéir… Elle a un pouvoir d'analyse, mais non de synthèse. A-t-elle jamais fait de l'architecture ? Demandez-lui de construire une cabane, et je ne parle même pas d'un temple, elle en est incapable. Elle est étrangère à l'architecture, synthèse de tous les arts et c'est là la marque de son destin.* (…) *La vraie place de la femme dans la société moderne, et comme par le passé, est au foyer* ».



Les "Libres enfants de Summerhill", référence pédagogique absolue de toute une génération

Notons dans la foulée que les mêmes Baudelot et Establet qui avaient écrit *L'école capitaliste en France* publient en 2007 *Quoi de neuf chez les filles ?*, où ils reconnaissent l'influence internationale considérable du livre de Belotti. Il est clair que ces revendications « culturelles »[8] ne se réduisent pas aux revendications du mouvement social dont le mouvement ouvrier est le centre.

Et il faut reconnaître que l'articulation des mouvements sociaux et des mouvements qu'on va appeler culturels (dont le mouvement féminin ou féministe) a été et reste « laborieuse » si j'ose dire, donnant lieu au moins de part et d'autre autant à des différenciations et divisions présentées comme irréductibles qu'à des alliances. Le « troisième terme » qui réunirait les mouvements sociaux « traditionnels » et les mouvements culturels se cherche encore.

QUAND LA LIBERTÉ RENFORCE LES INÉGALITÉS

Le mouvement féministe n'a pas été le seul mouvement « culturel » de la fin des années soixante. Le mouvement étudiant a aussi joué un grand rôle et il n'a pas bien réussi non plus son articulation aux luttes sociales. On se souvient de l'échec global du mouvement des « établis », soit les étudiants universitaires qui abandonnaient leurs chères études pour aller à la rencontre de l'avant-garde du prolétariat révolutionnaire dans les usines.

Mais en l'occurrence, il y a davantage. On peut dire que les luttes pour l'identité et la liberté ont préparé le terrain pour l'affaiblissement général des acteurs luttant pour l'égalité.

Prenons un penseur de l'éducation jugé « progressiste » à l'époque : Alexander Neill. L'analyse critique de ses propositions que réalise Jean-Pierre Le Goff dans son ouvrage *Mai 68, l'héritage impossible*[9] est très éclairante. Petit florilège de citations. Pour Neill dans *Libres enfants de Summerhill*, « *La malédiction qui pèse sur l'humanité, c'est la contrainte extérieure, qu'elle vienne du pape, de l'État ou du professeur. C'est du fascisme* » (p. 372). Rien de moins…

« *Je préférerais voir sortir de nos écoles d'heureux balayeurs de rues que des savants névrosés* », « *Tout le grec, toutes les mathématiques et toute l 'histoire du monde n'aideront pas à rendre le foyer plus chaud, l'enfant exempt d'inhibitions et les parents de névroses* », « *Il vaut mieux être libre, satisfait et ignorant des fractions complexes que de passer des examens et avoir le visage couvert d'acné* », et d'ajouter : « *Je n'ai jamais vu d'acné sur le visage heureux d'un adolescent libre* ». (Propos de A. Neill cités p. 370).

La conséquence éducative découle d'elle-même : « *Les parents doivent montrer de la patience, être confiants dans la nature de leur en-* ▶

5 Il est comique de constater que le premier ouvrira sur la confiance qu'il faut faire aux jeunes, le second, sur l'importance de l'orthographe.

6 Nous faisons bien la différence, évidemment, entre la « pente » dominante du système, l'horizon d'attentes qui lui était défini et les pratiques effectives des agents.

7 Mao Tsé Toung, *Sur la littérature et l'art*, Pékin, 1967, pp. 2 et 11.

8 Alain Touraine les décrit sous la formule centrale « *Je suis une femme* », revendication d'après lui d'un « *lieu d'où la perception de tout l'environnement est différente de celle que nous proposent les analyses fondées sur des déterminants extérieurs à la confiance et à l'expérience des actrices* » (*Le Monde des femmes*, Paris, Fayard, 2006, p.32).

9 J.-P. Le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible,* Paris, La Découverte, 2002. Les citations de Neill que nous reproduisons sont issues de cet ouvrage, assorties des paginations qui y correspondent dans le texte de J.-P. Le Goff. Précisons que le projet de l'auteur est de montrer que mai 68 comporte une part d'héritage impossible, ce qui ne veut pas dire qu'il faille en rejeter les orientations : un bilan critique doit être opéré pour faire la part des choses.

Ce que la mixité et l'égalité scolaire veulent dire

JEAN BLAIRON

"C'est comme ça qu'on apprend le calcul à Summerhill ? C'est pas ce qu'on m'avait dit..."

La question de l'égalité se déplace sur la question de la liberté d'apprendre via la constitution d'un univers en trompe-l'œil où s'impose la curieuse « libération » d'un désir d'apprendre fantasmé comme endormi, refoulé, voire réprimé.

fant et être persuadés que celui-ci deviendra un homme honnête si son développement naturel n'est ni paralysé ni contrecarré par une intervention. Ma longue expérience de Summerhill m'a convaincu qu'il est absolument inutile d'enseigner à un enfant comment il doit se conduire. Il apprend en temps voulu ce qui est bien et ce qui est mal, à condition qu'on n'exerce sur lui aucune pression. » (p. 371, souligné par J.-P. Le Goff).

J.-P. Le Goff conteste cependant cette optique libertaire qui veut introduire la « démocratie » dans l'institution scolaire : « *L'autorité ne s'affirme pas comme telle, le rôle du nouvel éducateur est simplement d'accompagner l'enfant dans son développement vers l'autonomie-liberté. Elle n'en inculque pas moins un modèle qui a pour caractéristique de ne pas vouloir en être un.* (...) *Au nom de la démocratie, on confère une sorte de citoyenneté nouvelle aux enfants, on dénie le rapport inégalitaire entre éducateur et enfant en se déchargeant de ses propres responsabilités d'adulte sur le collectif. Et ce, au détriment des enfants les plus "difficiles", ceux qui précisément ont le plus besoin d'aide et de rappel des interdits et des limites de la part des adultes* » (p. 373).

De fait, les réussites de Summerhill, de l'aveu même de son fondateur, concernent « *des jeunes dont le foyer est solide...* ».

La critique féministe des rôles imposés aurait dû nous permettre (et se permettre ?) de mieux décoder l'envers de cette « *libération du désir d'apprendre* »... imposée aux enfants.

Ne retrouve-t-on pas derrière le pédagogue libérateur le stéréotype fantasmatique du désir masculin « libérant » un désir féminin assoupi et « révélé à lui-même » (ne serait-ce que le temps de la conquête ?) par l'efficace masculin ? Une lecture de Maupassant peut nous permettre de comprendre métaphoriquement de quoi il est question. Dans son western du capitalisme sanitaire *Mont-Oriol*[10] (le roman raconte la création et la rentabilisation d'un centre de cure en Auvergne pour personnes souffrant de « nervosité »), le romancier raconte la séduction d'une épouse par un des aventuriers/rentiers embarqués dans l'« entreprise ».

Christiane « *ne s'était pas encore éveillée de ce sommeil où vivent les jeunes filles naïves, de ce sommeil du cœur, de la pensée et des sens qui continue, pour certaines femmes, jusqu'à la mort. La vie lui semblait simple et bonne, sans complications ; elle n'en avait jamais cherché le sens et le pourquoi* » (p. 52).

Un homme va « la révéler à elle-même » : « *Depuis huit jours, en effet, ce nouvel ami* (...) *secouait à tout instant la tranquillité de son âme, et l'agitait comme on agite un bassin en y jetant des pierres.* (...) *C'était d'ailleurs un de ces hommes qui plaisent aux femmes, à toutes les femmes, par sa nature même, par l'acuité vibrante de ses émotions. Il savait leur parler, tout leur dire, et il leur faisait tout comprendre.* [Quel pédagogue !...] *Il avait à l'excès le vrai tempérament des femmes, leur crédulité, leur charme, leur mobilité, leur nervosité, avec l'intelligence supérieure, active ouverte et pénétrante d'un homme* » (p.120).

Nous avons donc ici un schème « passif-actif/séduit-abandonné à son sort », qui nous paraît, soit dit en passant, extrêmement prégnant dans le secteur de l'insertion socio-professionnelle (il est même au fondement de la politique dite « d'activation »).

Cet exemple caricatural nous permet, je l'espère, de comprendre vite que la critique libertaire de l'institution scolaire va produire malgré elle, et par devers elle, un affaiblissement de la préoccupation sociale : la question de l'égalité se déplace sur la question de la liberté d'apprendre via la constitution d'un univers en trompe-l'œil où s'impose la curieuse « libération » d'un désir d'apprendre fantasmé comme endormi, refoulé, voire réprimé.

C'est sur cette scène que va se construire une récupération de la critique notamment scolaire par un capitalisme redevenu triomphant.

NOUVELLE « TRANSVERSALITÉ »

Cette fausse libération (ou cette libération fort complaisante) s'exprime à l'envi dans le slogan « rendre l'élève acteur de sa formation » (mais aussi, entendons-nous partout et en chœur, le jeune acteur de son projet, y compris le jeune placé acteur de son placement, le prisonnier acteur de sa détention, et pourquoi pas tant qu'on y est le licencié de son licenciement (la firme d'*outplacement* Sodie n'hésite d'ailleurs pas à écrire dans son site internet : « *Un outplacement bien vécu constitue souvent une nouvelle opportunité, une réelle chance de retrouver un nouvel équilibre de vie pour la personne accompagnée. Sodie place la personne et son projet au cœur du processus d'accompagnement pour entrer dans un processus maîtrisé de réorientation-reconversion.* »

Revenons un instant à René Lourau. Cet analyste institutionnel reprochait aux institutions de mettre en œuvre des fonctions officieuses niées mais pourtant présentes (« *les normes officielles du travail exploité, de la famille chrétienne, de l'Etat bourgeois* »). À sa suite, Fernand Oury a accusé l'école d'être une école-caserne où un quart du temps était utilisé pour apprendre à se taire et obéir.

Dans l'école libérée ou, mieux, modernisée, il ne s'agit plus d'apprendre l'ordre et l'obéissance mais de se convertir aux vertus, fonctionnements et valeurs du capitalisme *new look* tel qu'il est mis en oeuvre par le néo-management. La manipulation de la liberté et du thème de l'acteur est un élément-clé de cette transversalité qui fait de l'école non plus une école caserne mais une école-entreprise.

Faisons un test emblématique. D'après vous, les initiales « GOPP » signifient ou évoquent :

- une méthode de planification de projets (« *goal oriented project planning* ») en français Pipo (planification des interventions par objectifs) qui s'utilise (est imposée) dans les secteurs les plus variés comme la coopération au développement, mais aussi l'enseignement, voire pour certains en éducation permanente ;
- un séminaire international de management ayant lieu en ce moment même à Abidjan, « gestion opérationnelle des projets », où les cadres apprennent des méthodes, techniques et outils de planification technocratique ;
- un cours dispensé en section professionnelle dans l'enseignement secondaire et baptisé « gestion opérationnelle du projet personnel » ?

Réponse : les trois, et souvent, malheureusement, indifféremment.

Nous devons en effet poser qu'il existe désormais une quasi-équivalence entre la manière dont le travail, notamment ouvrier, est culturellement dominé et socialement exploité, et la manière dont le désir d'apprendre de l'étudiant est « libéré » par de pénétrants accompagnateurs s'inspirant de l'ingénierie en éducation et de la psychopédagogie.

ÊTRE CONFORME À L'ESPRIT CAPITALISTE

Pour dresser l'analyse de la domination au travail, nous nous référons aux travaux de Pierre Bourdieu, Jean-Pierre Le Goff et Danièle Lihnart[11]. Le parallélisme est saisissant (voir le tableau à la page 81).

Pierre Bourdieu parle à ce propos d'un « encadrement subtil » : « *Il est vrai que nous sommes dans une période où les dominés sont démoralisés, démobilisés, notamment par la politique de dépolitisation* (...). *Mais il y a aussi le fait que pour les plus démunis, ceux que les discours officiels appellent les "exclus", on a mis en place dans tous les pays développés des politiques très subtiles d'encadrement social qui n'ont plus rien de l'encadrement brutal et un peu simpliste, un peu policier, de la période antérieure. Ces politiques, on pourrait les mettre sous le signe du projet : tout se passe comme si un certain nombre d'agents – éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux – avaient pour fonction d'enseigner aux plus démunis – en particulier à ceux qui ont été repoussés par le système scolaire et qui sont rejetés hors du marché du travail – quelque chose comme une parodie de l'esprit capitaliste, de l'esprit d'entreprise capitaliste ? On a organisé une sorte d'aide à la* self-help *qui est si conforme à l'idéal politique anglo-saxon.* »[12]

Vu sous cet angle, le système scolaire a une nouvelle fonction officieuse : déculturer et intégrer à l'esprit d'entreprise capitaliste, pour rendre acceptables non seulement la remontée des inégalités, mais également l'adoption par ceux que le système rejette des valeurs de celui-ci. (Il poursuit ainsi la déculturation par la consomma- ▶

10 Guy de Maupassant, *Mont-Oriol,* Paris, Folio.

11 P. Bourdieu, *Contre-feux*, Paris, Raisons d'agir, 1998, J.-P. Le Goff, *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999, D. Linhart, *Travailler sans les autres ?*, Paris, Seuil, coll. Non conforme, 2009.

12 P. Bourdieu, *Interventions,* Marseille, Agone, 2002, p. 458.

Ce que la mixité et l'égalité scolaire veulent dire

JEAN BLAIRON

"N'insiste pas : j'irai pas dans la file."

Le stigmate est très contagieux, il frappe tout ce qui le touche. C'est sans doute ce qui permet d'expliquer le terme de « mauvaise école » qu'on a vu fleurir dans la bouche délicate de certains parents issus des classes supérieures dans notre pays à propos du décret « Mixité ».

tion déjà critiquée par Pierre Bourdieu : pour lui l'école coupe les enfants du groupe populaire de l'habitus ouvrier en leur inculquant d'autres aspirations, notamment consuméristes, dont elle leur interdira la réalisation par l'effet de ses verdicts.)

La remontée des inégalités est préoccupante. Alain Touraine nous déclarait ainsi dans une interview à la fin des années 1990 : « *On dit : "il faut diminuer l'inégalité" ; or, dans le monde entier, depuis 10 ans, elle augmente. Nous sommes dans des sociétés riches, les plus riches du monde et dans ces sociétés, il y a, disons, 20% de gens hors-jeu. Si je dis 20%, ça veut dire qu'au Brésil, c'est 60%, au Burkina Fasso, 80 ou 90% ! Quand on en est là, il faut d'abord se demander : est-ce que la logique de nos sociétés n'est pas de fonctionner avec de moins en moins de monde ? Si bien que finalement on pourrait très bien imaginer des sociétés – et je le dis sans plaisanterie – où il y aurait 10%, 20% ou 30% des gens qui "font marcher le truc" et puis 70% des gens, dont certains seraient des rentiers et donc beaucoup, peut-être une majorité, deviendraient des gens qui ne servent à rien et qui sont bons à jeter.* »

Nous en concluons que nous avons un besoin prioritaire urgent de mixité culturelle dans les institutions scolaires, mixité sans laquelle les luttes pour la mixité sociale et au-delà pour l'égalité ont toutes les chances d'être perdues. Un fonctionnement redoutable est en effet occupé à se produire tant dans le monde social et économique que dans le monde éducatif. Il s'agit d'une stigmatisation qui tend à se généraliser de manière particulièrement perverse. On remarque dans nos sociétés une homogénéisation culturelle de plus en plus forte, qui permet de culpabiliser ceux que la violence des marchés rejette en les rendant responsables de leur échec. Ces nouveaux coupables sont stigmatisés au sens de Goffman : frappés d'une « tare du comportement », ils sont considérés comme ce qu'il faut bien appeler des non-humains, comme des êtres irrémédiablement différents, indignes d'une interaction sociale.

STIGMATISATION À TOUT VA

Dans le monde scolaire sont potentiellement stigmatisés :

- les enfants qui cumulent un handicap socio-économique et un handicap culturel,
- les enfants qui ne s'adaptent pas à la libération de leur désir d'apprendre et sont incapables de « se mettre en projet », voire les enfants dont les parents n'adoptent pas l'attitude entrepreneuriale *ad hoc*.

Une récente étude de l'Université de Mons (2007) fournit ainsi des indicateurs de situation de danger (on parle bien de situations qui peuvent amener à un placement des enfants en dehors de leur milieu familial). Les indicateurs laissent rêveur : faible scolarisation des parents, faibles revenus, difficultés professionnelles, suivi scolaire inexistant, analphabétisme, communication pauvre, vocabulaire limité argotique, absence de projet familial.

Rappelons que la stigmatisation possède deux versants. Un versant négatif : dans celui-ci, on suppose à la personne stigmatisée toute une série d'incapacités non avérées. Ce versant est le mieux illustré par l'anecdote qui concerne Malcolm X, ce musulman qui a tant contribué à ce que la démocratie américaine soit un peu plus démocratique. Son instituteur l'interroge sur son orientation. Le jeune Malcolm envisage des études d'avocat. Son instituteur lui représente que ce n'est pas un métier pour quelqu'un comme lui et lui propose des études professionnelles de charpentier, en argumentant… que Jésus lui-même était charpentier.

La version positive est encore plus redoutable. On s'extasie devant la moindre réussite du jeune stigmatisé, en disant qu'elle est formidable… pour quelqu'un comme lui (qui n'est décidément pas comme moi – et qui ne doit avoir aucune chance d'y parvenir). L'attitude sirupeuse induite par les pédagogies *new look* est souvent empreinte d'une telle attitude, avec des effets d'inégalités formidables.

Le récent rapport du Délégué général aux droits de l'enfant est accablant en matière de stigmatisation. Rappelons enfin que le stigmate est très contagieux, il frappe tout ce qui le touche. C'est sans doute ce qui permet d'expliquer le terme de « mauvaise école » qu'on a vu fleurir dans la bouche délicate de certains parents issus des classes supérieures dans notre pays à propos du décret « Mixité ».

Nous aurions ainsi la plus absolue nécessité de comparer les exemples de domination et de résistance dans le monde du travail et dans les institutions éducatives (et d'ailleurs sociales : la mixité sociale a quasi disparu dans les entreprises de formation par le travail (EFT) et les organismes d'insertion socio-professionnelle (OISP) puisque doivent s'y retrouver « les mêmes », la stigmatisation s'y étend (ne parle-t-on pas d'une catégorie de gens pointés comme « inemployables » ?). L'abandon de la responsabilité collective vis-à-vis du respect des droits fondamentaux de chacun au profit d'une responsabilisation individuelle, « libératrice », sirupeuse et hypocrite est une honte que nous ne pouvons admettre.

Il s'ensuit qu'aux questions posées à l'initiale nous pourrions étudier les propositions de réponse suivantes :

- qui est ce « nous » qui devrait parler ? Il s'agit bien tout ensemble des protagonistes des luttes pour le travail et des protagonistes du travail de production du capital culturel (les « ouvriers de pointe » de Guattari) ;
- y a-t-il une distance entre le « on » des revendications et ce « nous » ? Oui, il n'y a pas assez d'articulations entre les luttes sociales et les luttes culturelles ;
- la mixité peut-elle être autre que sociale ? Oui, elle doit l'être, il faut lutter contre la nouvelle transversalité ; les enjeux d'égalité à l'école sont conditionnés à cet enjeu. ■

Domination culturelle dans les entreprises	Domination culturelle dans les institutions scolaires (pesant tant sur les agents que sur les bénéficiaires)
Individualisation de la relation salariale sous prétexte de répondre aux demandes de liberté et d'épanouissement de chacun (effet : attaque des collectifs, concurrence interne, affaiblissement des solidarités et du rapport de force).	Individualisation de l'apprentissage, pédagogie différenciée sous prétexte de s'adapter aux « besoins » de chacun et d'assurer l'épanouissement de l'élève.
Fausse « responsabilisation » des ouvriers et employés : on se décharge sur eux du poids des contraintes sans leur en donner les moyens. La fausse responsabilisation permet l'auto-exploitation.	L'élève est « rendu acteur » d'un apprentissage qui est décidé sans lui. Il est attendu de lui qu'il exerce un auto-contrôle.
Responsabilisation par ailleurs décrétée d'en haut et à sens unique : l'employé et l'ouvrier doivent faire leurs les contraintes de l'entreprise et « se mobiliser à 100 % pour assurer son succès ou sa survie ».	L'élève « accompagné » sur la voie du savoir dont le désir d'apprendre a été libéré doit « se motiver » et « de lui-même » « s'engager » dans « son » projet (cf. l'exemple extrême du « contrat avec soi-même »).
La mobilisation attendue est toutefois planifiée et sa conception a été concentrée dans la tête de quelques-uns, le modèle opérationnaliste « objectifs/moyens/résultats » est omniprésent, il permet un retour caché du taylorisme (taylorisme du temps) et une nouvelle forme d'asservissement.	Pédagogie par objectifs imposée à tous. Le grand livre rouge de Mager *Comment définir des objectifs pédagogiques* est envoyé à tous les enseignants d'au moins un réseau dès le milieu des années 1980. L'enseignement est planifié jusqu'à l'absurde (méthode des quatre quarts).
Restriction du sens du travail construit par les ouvriers et employés et notamment de sa dimension altruiste, instrumentalisation des subjectivités. La relation collective de travail (et la négociation de compromis) fait place à une gestion individualisée des stocks de compétences (et l'exigence de compromissions).	Le sens de l'apprentissage est défini d'une manière utilitariste, intéressée et il est coulé dans un modèle des compétences instrumentalisées.
Le sens du travail une fois vidé est « rempli d'en haut » par des valeurs décrétées (chartes diverses), le problème devient la solution (on remotive avec les méthodes mêmes qui ont démotivé).	C'est le rôle de la matrice omniprésente du projet personnel qui est supposé solutionner les difficultés d'apprentissage (exemple de la « classe projet » où on réunit tous les élèves en difficulté d'apprentissage).
Le pouvoir s'avance masqué sous un climat de fausse collégialité.	Fausse égalité.
Le pouvoir se présente comme subi, venant de l'extérieur (« on n'a pas le choix », si ce n'est de choisir la nécessité), rôle des audits et comparaisons multiples.	Même fonctionnement : les « évolutions » attestées par des audits et enquêtes diverses sont supposées contraindre à des choix.

Massification et démocratisation de l'enseignement

L'école, en Communauté française, est un moteur de ségrégation sociale et une courroie de transmission des inégalités sociales. Elle doit donc être changée. Deux pistes à explorer : regrouper les élèves de filières différentes (général, technique et professionnel) ensemble et mettre fin aux « écoles mamouth ».

MICHEL SCHEUER
recteur des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur

Je me sens en pays de connaissance pour vous partager les quelques réflexions qui suivent car je peux témoigner de la réelle présence du Moc dans les problématiques de démocratisation de l'enseignement et de mixité sociale :

- en avril 2002, il y a eu la publication, en partenariat avec l'UCL, des résultats d'une étude intitulée « La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur » ;

- en novembre dernier, le Mouvement a réagi avec vigueur suite à l'annonce des critères proposés dans le nouveau décret « Inscriptions » ;

- plus récemment, en janvier, il a manifesté son intérêt pour la « table ronde de l'enseignement supérieur » mise sur pied par le ministre Marcourt, mais aussi son regret d'en avoir été tenu à l'écart !

Comme universitaire, et plus particulièrement comme recteur d'une université, la question de la mixité sociale à l'école m'interpelle à plusieurs titres :

- bon nombre d'acteurs de l'école sont formés dans nos universités. Nous ne pouvons donc pas rester indifférents face à cette problématique tout à fait essentielle ;

- réfléchir à des problèmes de société aussi fondamentaux fait bien partie de nos missions d'universitaires au sein même de cette société, nous ne pouvons donc pas rester au balcon ;

- les étudiants qui entrent à l'université sont passés par cette école qui, trop souvent, n'a pas pu les faire grandir dans un contexte de mixité sociale.

PAS PLUS DE MIXITÉ SOCIALE À L'UNIVERSITÉ

Depuis plusieurs années, le nombre de jeunes ayant accès à l'université en Communauté française a sensiblement augmenté. Malheureusement, les études réalisées nous montrent que la proportion de jeunes issus des milieux économiquement et culturellement défavorisés n'augmente pas !

En 10 ans, pour l'ensemble des universités, nous sommes passés de 61 400 étudiants en 2000 à 77 300 en 2009, soit une augmentation de 26%… alors que, soit dit en passant, l'enveloppe dite « fermée » octroyée aux universités par la Communauté française pour assurer leur financement n'a pas du tout connu la même croissance. Bien sûr, il faudrait pouvoir préciser et nuancer cette augmentation de 16 000 étudiants. Il y a, d'abord, le phénomène des étudiants « non résidents », c'est-à-dire français. Il y a, ensuite, le passage de deux programmes « sortis » d'une haute école (HEC Liège et traducteurs interprètes à Mons) et « entrés » dans une université. Il y a, enfin, une diminution du nombre des étudiants « hors UE ». Même nuancées, ces statistiques nous montrent une croissance du nombre de jeunes faisant des études universitaires, et nous ne pouvons bien sûr que nous en réjouir, d'autant que, durant la même période de 10 ans, les Hautes écoles ont, elles aussi, connu une croissance significative de leur population étudiante.

Mais les statistiques universitaires nous révèlent également que, durant ces mêmes dix dernières années, le nombre d'étudiants « de 1ère génération », c'est-à-dire inscrits pour la première fois à l'université, a augmenté de 34% et que, malgré les efforts considérables réalisés dans toutes les universités, le taux d'échec en fin de première année tourne toujours autour de 60% ! Autrement dit, non seulement le public défavorisé n'a toujours pas, ou peu, accès à l'université, mais l'enseignement supérieur reproduit en son sein le mécanisme occasionné dans l'enseignement secondaire par le prestige académique des « filières » : comme un adolescent passe – « descend » – du général au professionnel après avoir connu un échec, un jeune passe de l'université à la haute école après avoir connu trop souvent un échec !

L'ÉCOLE RENFORCE LA SÉGRÉGATION SOCIALE

Cette problématique de la mixité sociale à l'école ne m'interpelle pas seulement comme universitaire, mais aussi, et plus fondamentalement encore comme citoyen. Un citoyen qui ne peut pas se contenter de lire et d'entendre partout que l'enseignement en Communauté française de Belgique, globalement pourvu d'un budget honorable, est non seulement fort peu performant, mais aussi et surtout l'un des plus discriminants des pays de l'OCDE.

Le monde politique est bien conscient de ce caractère discriminant de l'école. En témoigne en 1997 déjà le fameux décret « Missions » qui a tenté tant bien que mal de mettre fin à des pratiques telles que le refus d'inscription, mais aussi de limiter le renvoi et l'exclusion. Comme l'exprime fort bien François-Xavier Druet dans plusieurs écrits récents[1], « *l'exclusion est antiéducative par nature, l'école est faite pour inclure* ». Ces dernières années, ce souci du politique de favoriser la mixité sociale s'est traduit dans les tentatives répétées d'un décret « Inscriptions » dont les modalités successives n'ont guère été concluantes. Il se peut que les réponses apportées n'étaient pas les bonnes, mais ne jetons pas le bébé avec l'eau du bain, car la question est bien là et reste toute aussi pertinente : comment faire en sorte que notre enseignement soit moins discriminatoire ?

Je voudrais relier cette problématique débattue dans le cadre du décret « Inscriptions » à la thèse développée par Jean Blairon[2] : la question de la mixité sociale doit être couplée à celle de la mixité culturelle. L'école n'est pas une citadelle ou un oasis ; elle est plongée dans un environnement social et culturel qui, dans bien des cas, constitue un obstacle majeur à la mixité sociale. C'est ainsi que, selon Jean-Noël Delplanque, dans un article publié récemment, la répartition des élèves en Communauté française entre le général, le technique et le professionnel, sans parler du spécialisé, concorde parfaitement avec l'indice socio-économique des familles dont ils sont issus. Si, en Communauté française, on répartit les élèves de 15 ans en dix groupes, du plus aisé du point de vue économique au plus pauvre, que constate-t-on ? Dans le groupe le plus aisé, 85% des élèves sont à 15 ans dans le général et seulement 2% dans le professionnel. À l'inverse, dans le groupe des moins aisés, 10% seulement sont encore dans le général à 15 ans, 20% dans le technique, 45% dans le professionnel… et 20% ne sont plus à l'école ! « *On ne peut donc nier,* conclut-il, *que l'enseignement en Communauté française et ses filières agissent comme vecteurs de la ségrégation sociale et renforcent les inégalités* »[3].

NON À L'ADOSSEMENT !

Souvenons-nous en novembre dernier les débats autour de la nouvelle mouture annoncée du décret « Inscriptions », et notamment du critère préférentiel proposé à l'époque : l'enfant qui venait d'une école primaire « adossée » à l'école secondaire aurait priorité pour s'y inscrire. C'est notamment sur ce concept d'adossement que le Moc a réagi dans un communiqué particulièrement courageux.

À travers ce choix apparemment très technique du critère d'adossement, je pense en effet que nous touchons à un véritable choix de société. Il nous faut privilégier, à l'âge du maternel et du primaire, l'enseignement de proximité, dans son village, dans son quartier, ce qui garantit très souvent par ailleurs une meilleure prise en charge des enfants plus fragiles. C'est à partir de ces écoles de proximité que se tisse le tissu social du quartier ou du village, que se créent tant d'initiatives locales, que se développent tant de projets associatifs dans le domaine sportif, culturel, social… L'école de proximité est un lieu de vie, non seulement pour les enfants, mais aussi pour les parents, les grands parents, les familles, les voisins… Privilégier le critère d'adossement, c'était faire en sorte que les parents choisissent à deux ans et demi ou à six ans l'école secondaire de leur enfant et inscrivent celui-ci dans une école « adossée », loin de leur quartier, loin de leur village !

Quelles que soient les opinions des uns et des autres (il est clair que c'est majoritairement l'école communale qui aurait été victime de ce critère) sur les priorités des « réseaux », l'enjeu de cette mesure dépasse largement l'objectif annoncé ! La conséquence évidente aurait été de renforcer les inégalités entre écoles et donc de diminuer la mixité ! Nous ne pouvons donc que nous réjouir de l'abandon progressif de ce critère d'adossement !

SOYONS ICONOCLASTES

À titre personnel, je pense depuis plusieurs années que si les pouvoirs organisateurs, du libre comme de l'officiel, avaient un véritable courage « politique », ils prendraient deux mesures « prophétiques » :

- démanteler les écoles primaires mammouth adossées aux établissements secondaires et ne servant pas majoritairement un public de proximité ;

- regrouper dans les mêmes bâtiments le général, le technique et le professionnel qui ont malheureusement été, dans la plupart des cas, totalement séparés.

Je voudrais tout simplement illustrer mon propos par deux anecdotes. Je pense à cette rencontre avec un enseignant d'une école fondamentale située à deux pas d'un collège renommé. Il y a, me disait-il, dans la section maternelle de notre école beaucoup plus d'enfants que dans le quartier, et inversement la même école compte fort peu d'élèves dans les classes primaires ; en fait, les parents viennent conduire leurs enfants de primaire et de secondaire au Collège tout proche… qui malheureusement à leurs yeux n'organise pas ▶

1 *En question*, revue du centre Avec, n°29, mars 2010.

2 Voir en pages 74 à 80.

3 *En question, op. cit.*.

Changer l'école et la société

THIERRY JACQUES
président du Mouvement ouvrier chrétien

de classes maternelles… et déposent donc leurs plus jeunes dans cette école, dans l'attente de pouvoir les inscrire deux ans et demi plus tard dans une école primaire mammouth, « adossée » à un établissement secondaire !

De même, la directrice d'une des trop rares écoles secondaires regroupant encore dans les mêmes bâtiments les classes d'enseignement général, technique et professionnel, m'expliquait récemment les conditions de réorientation d'un élève au sein de son établissement. Cet élève qui quitte le général pour le technique ou le professionnel change de classe dans le même couloir ; il sera tout naturellement en récréation avec ses condisciples du général, et de même à la cantine, aux cours d'éducation physique et aux activités parascolaires !

Je suis bien conscient des difficultés de tous ordres suscitées par l'examen de ces deux propositions qui ne manqueront pas d'être considérées comme iconoclastes, mais je suis convaincu qu'il nous revient d'oser susciter un débat courageux pour faire en sorte que notre école, en Communauté française, ait le plus vite possible d'autres titres de noblesse que celui de la championne toutes catégories au sein de l'OCDE en matière de discrimination et d'inégalité ! ■

Le sujet de l'enseignement a été traité de nombreuses fois lors des 87 *Semaines sociales* qui ont précédé celle-ci. Il est, et a été de tout temps au sein du Moc, une priorité forte.

Par un travail permanent en interne du Mouvement, au niveau de l'ensemble de la Communauté française comme dans les différentes régions. Par la présence du Moc au sein du Cogec[1], qui réunit les différents partenaires de l'enseignement libre, et par l'engagement de nombreux militants du Mouvement et de ses organisations dans divers pouvoirs organisateurs d'établissements d'enseignement. Par la participation active du Mouvement à diverses plates-formes qui multiplient les interpellations politiques sur l'actualité de l'enseignement, et il faut bien reconnaître qu'elle fût chargée ces dernières années !

On peut aussi rappeler ici l'implication forte du Moc et de la CSC dans les travaux du Conseil de l'éducation et de la formation (CEF), qui fût, et redeviendra rapidement, nous l'espérons, un outil novateur et particulièrement productif sur de nombreux dossiers essentiels en matière d'enseignement et de formation.

Mais, si on y regarde de plus près, le choix de l'enseignement, et surtout la porte d'entrée de l'égalité et de la démocratisation qui est la nôtre, présente des liens étroits avec la réflexion menée sur la crise. Car les analyses que nous avons faites l'an passé[2] convergeaient toutes vers ceci : la crise globale que nous connaissons n'est pas un simple accident de parcours, une panne de moteur ou un dérèglement dans le système, c'est une crise inhérente au fonctionnement du système, c'est une crise du modèle de croissance que nous nous sommes laissés imposer depuis plusieurs décennies. Et ce modèle, il est basé sur des inégalités qui n'ont cessé de se creuser, entre les revenus du travail et ceux du capital, et entre les populations des pays riches et celles des pays pauvres.

La question du service public de l'éducation, face aux inégalités engendrées par le marché, et celle des moyens que nous nous donnons collectivement pour assurer ce service public se trouvent donc au coeur d'un projet de société qui s'écarte radicalement de celui qui nous a conduit à la situation de crise actuelle.

Alors, la question a été posée par Marc Demeuse : faut-il commencer par changer l'école ou par changer la société ?

Nous savons bien que l'école ne peut à elle seule résoudre tous les problèmes que pose l'évolution de la société. Et qu'il est évidemment difficile de développer une école d'égalité dans un quasi-marché scolaire qui entretient la compétition, la performance, la distinction et le mérite.

De faire de l'égalité scolaire dans une société remplie d'inégalités.

De faire de la mixité sociale et culturelle dans une société qui s'applique à vouloir dresser des murs et organiser des ghettos.

De développer le sens de la solidarité, du collectif, de la coopération, dans un environnement qui promeut le chacun pour soi et la réussite individuelle.

L'ÉGALITÉ, NOTRE ÉTOILE POLAIRE

Mais nous ne pouvons accepter qu'en Communauté française de Belgique, l'origine sociale des élèves et le capital culturel de leurs parents soient aussi surdéterminants dans leur parcours scolaire. Ni que la ségrégation de notre système scolaire conduise à une dualisation de plus en plus marquée des établissements et à l'échec d'un très grand nombre d'élèves, massivement issus des milieux populaires.

Poser le problème de la question sociale de l'école est donc pour nous indissociable du projet politique que nous défendons pour l'organisation de la société toute entière.

Notre projet politique se base sur une considération fondamentale : l'égalité doit être le moteur du développement humain. Dans ce cadre, le rôle du politique doit être d'organiser un pilotage du système éducatif qui le tient à l'écart du marché et de sa logique de compétition, tout en donnant aux acteurs l'autonomie de fonctionnement nécessaire à la qualité pédagogique et à la prise en compte des contraintes vécues sur le terrain.

C'est en ce sens que nous avons toujours défendu l'idée des bassins scolaires, dont la dynamique doit permettre de développer la coresponsabilité des acteurs au niveau d'une zone déterminée (alors qu'ils sont aujourd'hui souvent isolés et laissés à eux-mêmes face à leur responsabilité) dans un esprit de coopération en lieu et place de la concurrence entre établissements que l'on connaît le plus souvent aujourd'hui.

C'est en ce sens également que nous estimons urgent d'améliorer de façon susbstantielle l'organisation de la gestion globale du système éducatif, telle que la Déclaration de politique communautaire l'a d'ailleurs prévu, en retirant au gouvernement et au ministre de l'Education sa fonction de pouvoir organisateur de l'enseignement officiel, lui permettant ainsi d'assumer pleinement et sans réserve sa mission de régulateur, et en établissant un mode de concertation sociale qui garantisse à chaque partie, et notamment aux pouvoirs organisateurs, une réelle capacité de dialogue et de négociation.

Et enfin, c'est aussi en ce sens que nous sommes *a priori* plutôt favorables à un projet de répartition des moyens scolaires selon le principe « Robin des Bois ». C'est-à-dire une redistribution d'une partie des moyens vers les écoles les plus mal loties. Encore faut-il s'entendre sur le montant de la part redistribuée, et dès lors sur le nombre d'écoles contributrices : pour nous, il faut cibler l'effort sur la petite catégorie des écoles qui refusent la mixité et qui doivent, donc, en bonne logique, participer davantage à l'effort permettant de doter davantage les écoles les plus en difficultés. À défaut, on a un système qui fâche à peu près tout le monde, et qui de plus ne sert pas à grand-chose[3]. ■

Le choix de l'enseignement, et surtout la porte d'entrée de l'égalité et de la démocratisation qui est la nôtre, présente des liens étroits avec la réflexion menée sur la crise.

1 Conseil général de l'enseignement catholique

2 « Crises et sortie de crises », *Politique*, hors-série n°12, septembre 2009.

3 Le projet « Robin des Bois » était au cœur de l'actualité en avril 2010, au moment de la Semaine sociale. Le gouvernement y a renoncé au moment d'établir les présents actes. Mais il pourrait fort bien resurgir sous une autre forme, peut-être au moment où le lecteur parcourt ces lignes (note de l'éditeur).

© <Benoît>

UNE ÉCOLE SANS CLASSES

La 88e Semaine sociale du Mouvement ouvrier chrétien

SOMMAIRE

3 L'égalité : des chances ou des positions ? - *Pierre Georis*
6 L'école peut-elle être juste et efficace ? - *Marc Demeuse*
20 Les avatars de la démocratisation scolaire - *Marie Verhoeven*
28 Dépasser les inégalités ? - *Vincent Dupriez*
32 L'enfer scolaire pavé de bonnes intentions catholiques - *Jacques Cornet*
40 Se mobiliser contre l'échec scolaire - *Étienne Michel*
43 Un si grand écart entre pauvres et riches - *Noëlle De Smet*
45 Moins d'agents, plus d'acteurs ! - *Philippe Anselin*
48 Réalités jeunes de demain - *Brice Many*
52 Bassins scolaires, piste crédible pour plus d'égalités ? - *Bernard Delvaux*
60 Bassins scolaires : de l'idée au projet, du projet au décret, et après ? - *Frédéric Ligot*
64 Bassins scolaires : l'expérience luxembourgeoise - *Jacques Malisoux*
68 Bassins scolaires : les défis scolaires bruxellois - *Donat Carlier*
74 Ce que la mixité et l'égalité scolaire veulent dire - *Jean Blairon*
82 Massification et démocratisation de l'enseignement - *Michel Scheuer*
84 Changer l'école et la société - *Thierry Jacques*

ENTRE LA POLITIQUE PROFESSIONNELLE ET LE CAFÉ DU COMMERCE, IL Y A L'ESPACE D'UNE REVUE

POLITIQUE
revue de débats