



CITOYENS

ENGAGÉS

QUELLE ÉCOLE POUR TOUS ?

**PAR MARCEL GRAHAY, ARIANE BAYE, ANNICK FAGNANT,
DOMINIQUE LAFONTAINE & CHRISTIAN MONSEUR**

Quelle école pour tous ?

Par **Marcel Crahay, Ariane Baye, Annick Fagnant, Dominique Lafontaine, Christian Monseur, Université de Liège**

L'école est un lieu d'éducation et d'apprentissage, de développement de soi. Pourtant, les inégalités devant l'accès aux savoirs et aux diplômes restent importantes. Plus d'un élève sur deux (61%) redoublera au cours de sa scolarité et un quart d'entre eux n'obtiendra pas son certificat de l'enseignement secondaire supérieur. Ces échecs touchent surtout les populations les plus précarisées. Sont-ils une fatalité ? Comment redéployer les moyens et les pratiques pour une école de la réussite, pour plus d'égalité ? Comment faire pour que chaque enfant, chaque jeune puisse acquérir les compétences au maximum de ses possibilités ? Comment rendre plus démocratique notre enseignement ? En plus d'une adaptation des pratiques pédagogiques, il faut briser les barrières financières et symboliques qui empêchent tous les élèves de profiter pleinement des enseignements. Comment améliorer l'accessibilité, qu'elle soit financière ou symbolique de l'enseignement dans l'obligatoire et le supérieur ?

1. Contexte

Depuis une dizaine d'années et de manière progressive, la FWB s'est dotée d'instruments et de structures pour piloter le système éducatif. Il est donc relativement aisé d'établir un diagnostic assez complet relatif aux élèves fréquentant l'enseignement obligatoire en s'appuyant d'une part sur les éditions successives des Indicateurs de l'enseignement¹, d'autre part sur les indicateurs repris dans les *Chiffres clés de l'Union européenne*², dans les *Regards sur*

¹ Le décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française confie à la Commission de pilotage le soin de doter notre enseignement d'un système cohérent d'indicateurs. Les éditions annuelles successives des Indicateurs depuis 2006 sont accessibles sur

<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>

² Les publications sont gratuitement disponibles en ligne à l'adresse

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php. L'édition 2012 couvre 37 systèmes éducatifs (dont naturellement l'ensemble des pays membres de l'Union européenne), de la maternelle à l'enseignement supérieur. D'autres documents thématiques sont également disponibles à cette adresse.

*l'Éducation – Les indicateurs de l'OCDE*³ et les enquêtes internationales auxquelles la FWB a régulièrement participé⁴.

Cette section sera structurée par niveau d'enseignement. On y évoquera, dans la mesure du possible, la participation, les résultats, les parcours et les inégalités liées à l'origine sociale.

Enseignement maternel

La FWB peut s'enorgueillir d'avoir un système préscolaire bien structuré, gratuit, que l'enfant peut fréquenter dès 2 ans et demi. Les taux de participation à l'enseignement préscolaire sont particulièrement élevés : quasi 100 % des enfants sont inscrits dans l'enseignement maternel dès l'âge de 3 ans (Indicateur n° 2, édition 2011), ce qui est un facteur favorable d'égalisation des chances (OCDE, 2011, PISA à la loupe sur l'enseignement préscolaire).

Un indicateur de parcours doit retenir toute l'attention. A l'issue de l'enseignement maternel, **4 % des enfants sont maintenus en maternelle en raison d'un supposé manque de maturité ou parce qu'ils ne sont pas jugés « prêts » à entrer en 1^{re} primaire**. Le maintien frappe davantage non seulement les garçons et les enfants nés en fin d'année, mais aussi les enfants issus des quartiers les plus défavorisés et les enfants fréquentant des implantations où sont concentrés des élèves issus de quartiers défavorisés. **L'inégalité sociale s'installe donc de façon précoce** et quand il y a concentration de difficultés (comme dans certaines implantations, ou comme dans le Hainaut), le risque d'être maintenu, et donc d'entamer son parcours scolaire sur des bases défavorables, va croissant (Chenu, Dupont, Lejong, Staelens & Grisay, 2012).

Enseignement fondamental et 1^{er} degré du secondaire

Résultats

³ Cette publication est disponible annuellement à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/edu/enseignementsuperieuretapprentissageadultes/regardssurleducation2011lesindicateursdelocde.htm> (dernière version disponible au format PDF: 2011)

⁴ Notamment le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) de l'OCDE, mais aussi *l'Étude européenne sur les compétences en langues – Survey Lang* (RSLC) et le *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRLS). Tous les résultats concernant la FWB sont disponibles en ligne via l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=24758&navi=2033>. Adresse Pirls = http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5515&dummy=26587

Les évaluations externes non certificatives⁵ mettent en évidence, de manière récurrente, qu'une proportion oscillant autour de 20 % des élèves présentent, dès la 2^e année primaire, de très grandes difficultés d'apprentissage en français et en mathématiques (Indicateurs de l'enseignement, 2010 ; 2011). La proportion d'élèves en difficulté ou en grande difficulté par rapport aux niveaux attendus (selon les référentiels de compétences) augmente avec l'âge et culmine en 2^e différenciée, où plus de la moitié des élèves sont en très grande difficulté d'apprentissage.

La récente enquête PIRLS 2011 menée par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) sur les compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire dans 58 systèmes éducatifs, dont 31 membres de l'Union européenne ou de l'OCDE, apporte de nouveaux éléments d'information (voir http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5516&dumy=26588). En 2006 comme en 2011, la Fédération Wallonie-Bruxelles compte en effet parmi les systèmes éducatifs les plus mal classés dans le groupe des pays de l'UE ou de l'OCDE. Cette faible performance moyenne correspond à un double phénomène. D'une part, la proportion d'élèves lecteurs précaires est importante en FWB (**30% d'élèves ne dépassent pas un niveau élémentaire**, contre 19% en moyenne dans les pays de l'UE ou de l'OCDE) et la proportion d'élèves bons ou très bons lecteurs est plus faible qu'ailleurs (25% contre 45 % en moyenne).

Par rapport à l'évaluation PIRLS 2006, on note cependant une légère tendance à l'amélioration en FWB. La proportion de lecteurs précaires a légèrement diminué (moins 4%) et la proportion de bons lecteurs a très légèrement progressé (+ 2%). Le progrès à faire pour se hisser au niveau de la moyenne des pays de l'UE ou de l'OCDE reste néanmoins important, puisque le score moyen est de 30 points inférieurs à cette moyenne, soit l'équivalent de trois quarts d'année scolaire (Schillings & Lafontaine, 2013).

Parcours

La FWB est connue pour ses taux élevés de redoublement. La situation au cours des 10 dernières années ne s'est pas améliorée

⁵ Il s'agit d'évaluations menées par le *Service général du pilotage du système éducatif de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique* de la FWB. Comme leur nom l'indique, ces évaluations n'interviennent pas pour déterminer la carrière des élèves, mais servent au pilotage du système, y compris en informant les enseignants de l'état des apprentissages. Tous les résultats de ces évaluations sont disponibles, sur plusieurs années, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=25162&navi=2024>.

(Indicateurs 2011), en dépit du Décret sur l'école de la réussite, censé limiter le recours au redoublement ⁶. Alors que le redoublement avait fléchi entre 1990 et 2000, depuis 2000, il est reparti à la hausse. En cinquième primaire par exemple (année 2009-2010), près de 25 % des élèves sont en retard scolaire ; en deuxième secondaire, à peine plus de 60 % des élèves sont à l'heure dans leur parcours scolaire. **Les taux élevés de redoublement sont un des dysfonctionnements les plus marqués et les plus graves de notre système scolaire.** Il faut dire et redire que la situation chez nous est atypique. **Ce n'est pas la Finlande ou les pays nordiques qui ont un fonctionnement exceptionnel en matière de redoublement, c'est la FWB qui se démarque du fonctionnement « normal »⁷ des autres pays de l'OCDE (moins de 10 % d'élèves en retard à 15 ans).**

Tant que les taux de redoublement seront aussi élevés, l'espoir de voir le niveau de compétences des élèves s'élever et les inégalités sociales se réduire de façon significative en FWB est faible.

Inégalités sociales

Le redoublement traduit et renforce les inégalités sociales. Un travail effectué à partir des bases de données de la FWB et portant sur le

⁶ Une des particularités de la FWB est que le prescrit légal n'est pas toujours appliqué ; aucune sanction n'est en effet appliquée en cas de non-respect. Le modèle de pilotage du système, très souple et principalement incitatif, s'inscrit dans un cadre constitutionnel daté qui favorise la double liberté des parents/élèves et des opérateurs publics comme privés (Delvaux, Demeuse & Dupriez, 2005).

La Constitution (article 24) ne fait aucune référence à d'autres valeurs que devraient poursuivre notre enseignement, en dehors de la neutralité de l'enseignement organisé par la Communauté, de la gratuité pendant la période d'obligation scolaire et d'une référence très générale aux libertés et droits fondamentaux.

Il faut attendre le Décret « missions » du 24 juillet 1997 pour voir préciser, dans son article 6, les quatre « missions » du système éducatif belge francophone, au-delà des projets éducatifs et pédagogiques particuliers des différents opérateurs reconnus. Pour mémoire, l'article 6 précise : « La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 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.

⁷ Les quelques rares autres systèmes éducatifs qui ont des taux de retard scolaire élevés sont la France, le Luxembourg, la Communauté germanophone et l'Espagne. Le Portugal, qui avait aussi des taux élevés, s'est attelé à un changement de politique, de même que l'Allemagne (Lafontaine & Baye, 2012).

lien entre l'indice socioéconomique du quartier et le retard scolaire montre à quel point le retard scolaire est lié à l'origine sociale (Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur, 2012).

Enseignement secondaire (2^e et 3^e degrés)

Participation

A ce niveau se pose la question du « décrochage », ou plus précisément, des « sorties » du système (Indicateurs, édition 2011, Indicateur n° 18, p. 46). On sait en effet que 9% des élèves qui entrent dans le secondaire par la 1^{re} B quittent précocement le système en fin de 1^{er} degré ou au début du 2^e degré⁸. Ces sorties sont, pour une majorité, le fait de garçons (71,8 % des « sortants » sont des garçons). Elles affectent aussi plus souvent les jeunes d'origine défavorisée.

Résultats et parcours

L'indicateur le plus connu est celui des résultats des élèves de 15 ans aux tests PISA (ce test depuis l'an 2000 a lieu tous les 3 ans, voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=25160>). La FWB se classe, selon les domaines, légèrement (en mathématiques), très nettement (en sciences) et assez nettement (lecture) en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE. Une légère amélioration a été observée en 2009 dans le domaine de la lecture (Baye *et al.*, 2010). Au-delà des performances moyennes, ce qui frappe, **c'est le pourcentage, particulièrement élevé en FWB, d'élèves qui n'atteignent pas le niveau-seuil et qui ne possèdent donc pas les compétences et savoirs jugés indispensables pour s'insérer dans la société contemporaine. Ce pourcentage, en 2009, est de 28 %, alors qu'il est de 19 % en moyenne pour les pays de l'OCDE. Un objectif raisonnable serait de ramener cette proportion à la hauteur de la moyenne des pays de l'OCDE, c'est-à-dire en dessous de 20 % en 2018.**

Parmi les élèves sous-performants, sont sur-représentés les garçons, les jeunes d'origine défavorisée ou immigrée, les élèves en retard scolaire et les élèves fréquentant l'enseignement de qualification. Les performances des « meilleurs » élèves sont de leur

⁸ Ceci signifie que ces élèves ne sont plus dans la base de données de l'enseignement obligatoire ordinaire ou spécialisé. Ils peuvent néanmoins être inscrits en promotion sociale ou dans des formations telles que dispensées dans les IFAPME.

côté plutôt satisfaisantes (la FWB a autant d'élèves performants et très performants que la moyenne des pays de l'OCDE).

En termes de résultats, il convient aussi de prendre en considération les taux de certification (Indicateur 29, édition 2011) en 6^e année de l'enseignement secondaire de plein exercice. Si la situation peut apparaître globalement positive pour l'enseignement de transition, elle est assez inquiétante pour l'enseignement professionnel, où les sorties sans diplôme du secondaire concernent quelque 35 % des élèves. Ces élèves, soulignons-le, peuvent poursuivre leur formation dans les CEFA et IFAPME, ou encore la promotion sociale, mais si les élèves des CEFA restent dans la base de données « comptage », les élèves inscrits à l'IFAPME ou son homologue bruxellois n'y figurent pas, ce qui laisse entendre qu'ils « sortent du système éducatif ». Il apparaît aussi (Indicateur n°28) qu'une proportion non négligeable (de l'ordre de 30 % en moyenne) de jeunes obtient le CE ou CESS seul à l'issue de leur parcours dans l'enseignement de qualification. Ceci pose de sérieuses questions quant au sens ou à la valeur de la formation qualifiante.

Inégalités sociales

Depuis 2000, l'enquête PISA pointe la FWB comme l'un des systèmes éducatifs les plus inéquitables de l'OCDE. Ceci signifie que les inégalités liées à l'origine sociale – présentes dans tous les systèmes éducatifs – sont en FWB nettement plus marquées qu'ailleurs. Selon les années, la FWB apparaît comme le système le plus inéquitable de tous, ou l'un des trois plus inéquitables. Il s'agit donc d'une tendance lourde. De 2000 à 2009, les inégalités sociales n'ont pas reculé, en dépit des mesures politiques ou décrétales prises pour tenter de les juguler (Contrat pour l'école, décrets « inscriptions » et « mixité »). La Flandre, dont les performances moyennes sont nettement meilleures, apparaît aussi comme un système très inéquitable et donc ne peut apparaître comme un « modèle » à suivre.

L'analyse montre que les inégalités sont clairement liées au redoublement et à l'existence de filières précoces (OCDE, 2011; Monseur & Lafontaine, 2012). **Tous les systèmes qui utilisent le redoublement et les filières précoces se révèlent plus inégalitaires que ceux fonctionnant avec un tronc commun jusqu'à 15 ans et sans redoublement massif.** Les pays, comme la Pologne, qui ont décidé de prolonger d'un an leur tronc commun ont vu les performances à 15 ans augmenter de façon sensible, la

proportion d'élèves très faibles diminuer, et les inégalités se réduire (Lafontaine & Baye, 2012).

2. Enjeux

L'école doit renouer avec sa mission d'émancipation

« L'enseignement la formation sont à l'évidence des enjeux majeurs pour le développement, la vitalité économique, la santé, la citoyenneté et la démocratie » (Meuret & Lambert, 2012, p. 87). L'éducation n'a pas pour seule fonction la prise d'emploi. Une population plus éduquée est aussi une population qui peut mieux maîtriser ses choix, participer à la vie sociale, culturelle et politique, qui se soigne mieux et éduque mieux ses enfants... Aujourd'hui plus qu'au cours des deux décennies précédentes, il est important de **relancer une réflexion sur les finalités de l'école**. Il est urgent de cesser d'assimiler l'école exclusivement à **un outil** en vue du développement économique. La logique de la compétence qui, actuellement, domine la réflexion pédagogique, contribue à ce que certains considèrent comme une dérive regrettable (Crahay, 2006). **L'école doit renouer avec sa mission d'émancipation**. Elle doit aussi être le lieu où le jeune se construit des valeurs de solidarité, de tolérance, d'engagement citoyen, de respect des autres cultures sans, toutefois, tomber dans le relativisme.

De l'égalité des chances à l'égalité des acquis : un changement de paradigme en matière d'équité

Depuis qu'elle s'est constituée en institution obligatoire pour tous, l'école est en quête d'un idéal éthique. Celui-ci s'est d'abord traduit par le **principe d'égalité des chances** s'appuyant sur une logique méritocratique. **Si cette conception de l'équité était révolutionnaire au début du XX^{ème} siècle, elle est aujourd'hui obsolète**. A se refuser de prendre en compte les différences sous couvert d'une prétendue égalité liée au mérite scolaire, l'école ne peut conduire qu'à **l'amplification des inégalités de départ**. Comme l'affirme Perrenoud (1995), **l'action pédagogique n'est jamais indifférente aux différences**. Dans la majorité des cas, **le fonctionnement de l'école engendre des effets Matthieu : elle donne davantage à ceux qui ont déjà le plus**. En FWB, ce phénomène se trouve renforcé par la composition d'écoles au recrutement social et académique clivé (*écoles huppées/sanctuaires d'un côté écoles défavorisées/ghettos de l'autre*), que les différents décrets « inscriptions » ne semblent pas

avoir été à même de juguler. **Dans les faits, les organisations scolaires inspirées de l'idéal d'égalité des chances se muent en dispositifs profondément inégalitaires où chaque moment d'évaluation s'apparente à une opération de tri au cours de laquelle les élèves faibles risquent d'être malmenés.**

L'égalité des chances a vécu; **il faut œuvrer à la mise en place d'une justice corrective à l'école de base.** Au principe « *à chacun selon ses capacités* », il faut substituer le principe « *à chacun selon ses besoins* ». Tant que l'école se donne pour mission d'établir les compétences et connaissances nécessaires à tout individu pour prendre sa place en tant que citoyen à part entière dans notre société moderne, **elle se doit de viser l'égalité des acquis de base.** Quel que soit leur parcours scolaire, tous les élèves doivent pouvoir lire avec aisance et intelligence des textes d'un niveau de difficulté égal à celui d'un article d'un journal de qualité. Tous doivent pouvoir jongler avec les raisonnements et procédures mathématiques nécessaires pour résoudre les catégories de problèmes les plus courantes dans nos sociétés. Tous doivent être capables d'abstraction et de formalisation mathématiques et tous doivent être dotés de connaissances scientifiques et citoyennes fondamentales. Bref, **dès lors qu'il s'agit de connaissances, d'habiletés ou mêmes de valeurs essentielles** (en tout cas, décidées comme telles par la société civile), **l'égalité des acquis doit être la finalité à poursuivre.**

Orientations et modalités d'action

Comment s'approcher de cet idéal à l'école de base c'est-à-dire le cursus scolaire accueillant les enfants des niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur ? Instruits des apports des recherches empiriques en éducation, nous sommes convaincus qu'il convient nécessairement **d'œuvrer simultanément au niveau du système d'enseignement et des pratiques pédagogiques** mises en place dans les écoles et dans les classes. Il faut viser la cohérence des structures organisationnelles et des dispositifs réglant la quotidienneté de l'action éducative. Les changements de structures, ainsi que l'amélioration des pratiques pédagogiques, ne peuvent à leur tour se concevoir sans une réforme en profondeur des dispositifs de formation initiale, en cohérence avec la formation continue.

La typologie des modèles de gouvernance développée par Fend (2006) peut constituer un cadre de référence intéressant pour situer

les politiques éducatives de la FWB au cours des vingt dernières années, et voir dans quelle direction s'orienter. La typologie croise deux axes essentiels au pilotage et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement : d'une part l'axe des standards à atteindre (par exemple : socles de compétences) et du contrôle (évaluations externes), d'autre part l'axe du soutien apporté aux équipes éducatives en vue d'un changement de pratiques.

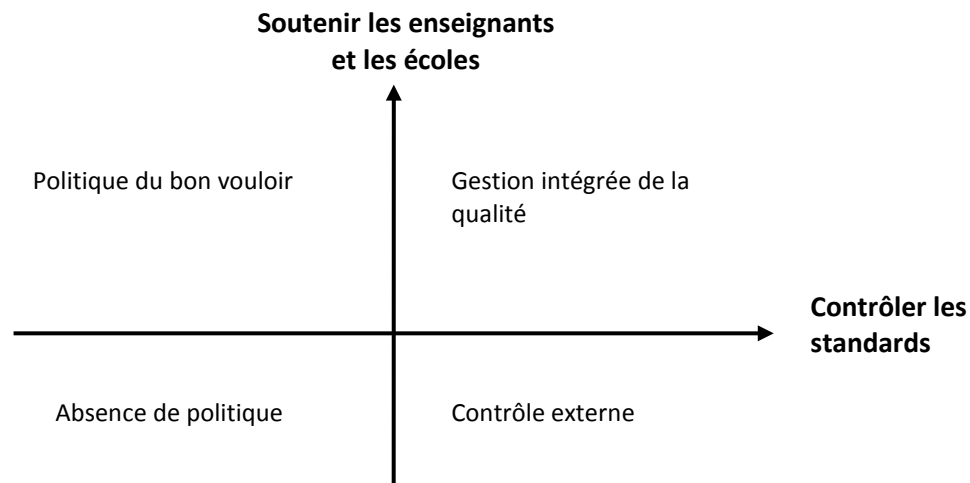


Figure 1 - Une typologie de la gouvernance en éducation (Fend, 2006)

Au début des années 1990, la FWB, comme l'Allemagne, se caractérisait par une quasi absence de pilotage ou de monitoring. Il n'existait ni standards ni contrôle réel, juste les différents programmes des pouvoirs organisateurs et des évaluations internes. Le soutien aux écoles et aux enseignants était peu structuré ; on s'en remettait au bon vouloir des enseignants et des équipes éducatives.

Au milieu des années 1990 s'amorce un mouvement qui se déploiera pleinement dans les années 2000 : les standards se précisent et le contrôle s'accroît (apparition d'évaluations externes non certificatives puis certificatives, instauration de la Commission de pilotage en 2002). Une forme de soutien aux enseignants commence à s'organiser notamment via la création de l'IFC et des actions organisées par le Service général du pilotage du système éducatif. Le soutien reste toutefois adressé principalement à des individus plutôt qu'à des équipes ou à des ensembles d'équipes. Notre conviction est que les efforts doivent aujourd'hui se porter sur **des actions de grande ampleur destinées à améliorer significativement les pratiques d'enseignement et le**

fonctionnement des équipes éducatives – ces actions incluant bien entendu la formation initiale et continuée des enseignants. Le système éducatif de la FWB ne peut relever les immenses défis qui l'attendent en continuant de tabler sur la bonne volonté des acteurs – aussi saluable soit-elle – ou sur une mise en projet d'écoles sans réelle formation ni réel soutien dans la durée. **Il faut passer du stade artisanal à une gestion plus professionnelle de la qualité du système éducatif, ce qui suppose une professionnalisation de tous les acteurs (enseignants, directeurs, inspecteurs, animateurs pédagogiques).**

Un ensemble de mesures semblent devoir être prises pour promouvoir une **véritable école citoyenne**, permettant à tous de maîtriser **le socle commun de compétences** tel que défini par le système et offrant à chacun de réelles **chances d'émancipation sociale**, quel que soit le parcours scolaire choisi au sein de l'enseignement secondaire de transition ou de qualification.

Deux objectifs majeurs nous semblent devoir être fixés à moyen terme :

1. **L'élévation du niveau de performances des élèves, et en priorité, la réduction de la proportion de jeunes qui ne possèdent pas les compétences et connaissances de base dans les disciplines-clés (lecture, mathématiques, sciences).**
2. **La réduction des inégalités sociales de réussite scolaire et, par ce biais, de la dualisation de l'école qui conduit à la fracture sociale.** Ceci implique le passage d'un système qui exclut, sépare, distingue les meilleurs des laissés pour compte (dès la maternelle) à un système plus « compréhensif » et intégrateur, au sein duquel l'articulation de la formation commune (de base) et de la formation qualifiante est repensée de telle sorte que l'orientation des élèves vers une filière professionnelle résulte d'un véritable choix.

La maîtrise des compétences cognitives contribue évidemment à l'émancipation de l'individu ; elle n'épuise pas la question. Comme écrit ci-dessus, l'école doit être le lieu où le jeune se construit des valeurs de solidarité, de tolérance, d'engagement citoyen, de respect des autres cultures sans, toutefois, tomber dans le

relativisme. Cette finalité ne peut être oubliée même si, à ce niveau de notre réflexion, nous ne l'opérationnalisons pas.

Pour tendre vers les deux objectifs définis ci-dessus, cinq mesures sont développées dans les pages qui suivent. Les deux premières sont « classiques » mais méritent néanmoins d'être encore rappelées : « **promouvoir un véritable tronc commun** » (*mesure 1*) et « **en finir avec le redoublement** » (*mesure 2*). Ces mesures ne peuvent se suffire à elles-mêmes et devraient à nos yeux s'accompagner notamment de la **définition de « benchmarks »** (c'est-à-dire, des standards ou des objectifs à atteindre et un échéancier précis) **et des moyens nécessaires pour y parvenir** (*mesure 3*). Si l'on souhaite, développer un modèle de gouvernance plus ambitieux, tendant vers une gestion intégrée de la qualité (voir figure 1), des moyens doivent nécessairement être investis dans la recherche (*mesure 4*) et dans la formation initiale et continue des enseignants (*mesure 5*).

3. Propositions concrètes

Mesure 1 - Un véritable tronc commun avec une structure spécifique

Même si les débats relatifs à la réalisation d'un véritable tronc commun au premier degré de l'enseignement secondaire (voir à son allongement jusque 16 ans) ne sont pas neufs, ils demeureront d'actualité tant que le système scolaire de la FWB ne parviendra pas réellement à atteindre l'objectif qu'il tente de se fixer depuis de nombreuses années déjà. Nous proposons de décliner cette mesure en deux volets qui nous paraissent devoir être considérés de concert pour escompter rompre avec un certain immobilisme du système.

- ***Volet 1 - Prolonger progressivement le tronc commun jusqu'à 16 ans, tout en adoptant un nouveau curriculum et en « repensant » les épreuves certificatives qui en marquent les étapes clés***

Un tronc commun long ne doit pas être compris comme la généralisation à tous les élèves de l'actuel enseignement général qui ne laisse aucune place, par exemple, aux disciplines techniques ou artistiques, alors que c'est ce mode d'organisation qui oriente les élèves vers les filières dites « de qualification ». Le curriculum du tronc commun (aussi appelé polytechnique) doit faire l'objet d'une

étude approfondie ; il est impossible de le faire dans le cadre de cet exercice. Il existe suffisamment d'exemples de systèmes éducatifs organisés selon ce principe pour trouver des bonnes pratiques dont s'inspirer à l'étranger.

La rupture entre les taux de réussite au CEB (92% de réussite dans les trois disciplines – math, français et éveil - en 2012⁹) et au CE1D (51% de réussite dans les deux disciplines – math et français - en 2012, en moyenne pour les 2^e commune et 2^e complémentaire¹⁰) mérite d'être analysée. Ces deux épreuves sont-elles conçues selon la même logique ? Le CEB a pour objectif de mesurer la maîtrise des acquis de base pour entrer dans le secondaire, mais qu'en est-il précisément du CE1D ? Cette épreuve mesure-t-elle les acquis nécessaires pour poursuivre dans une filière spécifique du secondaire (l'enseignement de transition ?) ou s'attache-t-elle à mesurer les acquis de base nécessaires pour poursuivre des études dans un deuxième degré du secondaire, quelle que soit la filière choisie ? Le CE1D ne devrait-il pas être réussi par tous les élèves pour entrer dans une 3^e année, que celle-ci relève de l'enseignement général, technique ou professionnel ? Ne s'agirait-il pas là d'une condition nécessaire pour que les orientations vers l'enseignement qualifiant résultent d'un choix positif et non d'une orientation suite à un échec ? Les discours prônant une revalorisation du qualifiant ont-ils la moindre chance d'être entendus tant que le système favorisera le non-choix (l'orientation suite à un échec) comme « tremplin » vers ces filières ? A l'heure où le Gouvernement a prévu de renforcer les évaluations certificatives externes en les rendant progressivement obligatoires et en les étendant aux langues, puis aux sciences, il est urgent qu'une réflexion de fond sur ces épreuves (CEB et CE1D) soit menée.

- ***Créer des établissements d'enseignement secondaire correspondant au seul tronc commun du secondaire et des établissements correspondant aux dernières années de l'actuel secondaire supérieur.***

Le découpage proposé correspond dans les grandes lignes à la distinction entre collèges et lycées en France ou pourrait également s'inspirer du système des CeGEP au Québec. **Il importe d'insuffler une véritable rupture dans le fonctionnement et l'histoire des**

⁹ AGERS-COMMUNIQUE DE PRESSE - Résultats CEB - juin 2012. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25527>

¹⁰ AGERS-Dossier complet et résultats – juin 2012. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26247&navi=3057>

établissements. Cela éviterait, comme c'est trop souvent le cas actuellement, de voir les établissements d'enseignement général faire le plein en première année pour se délester de leurs élèves au fur et à mesure alors que les écoles principalement techniques et professionnelles connaissent le cheminement inverse. Si on prolonge simplement le tronc commun sans le dissocier de la spécialisation en fin de secondaire (3^e degré), il existera des troncs communs de différentes valeurs selon les écoles ; l'offre d'enseignement au 3^e degré imprimera sa marque en amont sur les 1^{er} et 2^e degrés. S'engager dans cette voie serait une erreur. Sans rupture avec l'histoire écrite dans les murs des bâtiments, les troncs communs seront en fait d'inégale valeur selon les établissements. Une telle réforme structurelle pourrait avoir davantage d'impact pour rencontrer les objectifs de mixité sociale et académique des établissements que les seuls changements de flux opérés par les différents décrets inscriptions (ces « flux » restant par ailleurs à analyser pour voir si ces mesures ont eu un réel impact, non seulement au niveau des inscriptions, mais aussi – et surtout ? – sur la réussite réelle des élèves moins favorisés qui ont pu accéder aux écoles plus « prisées » grâce à cette mesure).

Mesure 2 - En finir avec le redoublement

La suppression du redoublement ne peut sans doute pas se décréter simplement sans mettre en place d'autres mesures d'accompagnement pédagogiques, au préalable. Il faut donc à la fois pouvoir investir dans celles-ci, mais aussi prendre la décision de ne plus permettre de maintenir des élèves dans des classes où ils refont la même chose que l'année précédente, avec les mêmes méthodes... La méthode qui consiste à prendre des demi-mesures (du type « on ne double pas pendant le premier degré », alors que, dans les faits, les années supplémentaires ne sont pas réellement autre chose dans la plupart des cas - notamment au motif que les moyens ne sont pas disponibles...¹¹) a montré ses limites (réforme du 1^{er} degré et Décret sur l'école de la réussite). En la matière, il semble bien que « l'incitatif » ne puisse plus être mobilisé et qu'il faille donc prendre des mesures claires et courageuses, mettant en évidence les investissements prévus pour compenser la suppression d'une mesure aussi inefficace que coûteuse, même si beaucoup d'enseignants (et de parents) y restent attachés.

¹¹ Il serait plus correct de dire, les moyens sont employés à autre chose, dont la multiplicité des options qui sont beaucoup plus porteuses en termes d'image...

Même si des mesures pédagogiques ont été mises en évidence dans la littérature scientifique pour éviter le recours au redoublement comme mode de gestion de l'hétérogénéité du public scolaire (voir Crahay, 2007 ; 2013), elles ne sont pas faciles à mettre en œuvre et nécessitent que les enseignants soient mieux armés pour accompagner les élèves en difficulté scolaire. La réflexion sur la formation des enseignants (voir mesure 5) est à cet égard un élément incontournable pour rencontrer les objectifs ambitieux du système. C'est aussi un élément essentiel pour faire face à un danger potentiel de « déresponsabilisation » des acteurs du système qui, ne parvenant pas toujours à soutenir les élèves dans leurs apprentissages et à éviter l'échec voire le décrochage, conduit à reléguer cette fonction de soutien vers l'extérieur. Le développement d'organismes externes de soutiens scolaire et le recours à des cours particuliers payants ne peut être une solution acceptable dans un système scolaire qui se veut socialement équitable. La prochaine enquête PISA 2015 devrait fournir des informations bien documentées relatives à l'ampleur de ce phénomène.

La suppression du redoublement devrait permettre de dégager des moyens assez importants (le coût du redoublement équivaut à 6% du budget de l'enseignement) qui doivent être réinvestis pour financer, dans les mêmes niveaux d'enseignement, les investissements dans des politiques ou des pédagogies qui permettent de prévenir le recours à une telle mesure.

Mesure 3 - Fixer des benchmarks et définir de manière programmatique le soutien et les moyens nécessaires pour y parvenir

Cette politique s'inscrit pleinement dans le modèle de gouvernance de Fend (2006) présenté ci-avant. Il s'agit de définir des standards ou objectifs mobilisateurs et de programmer des actions cohérentes et de longue durée permettant de parvenir aux objectifs fixés.

Les chiffres fournis ci-dessous le sont à titre indicatif. Il s'agirait par exemple d'amener :

- le taux de redoublement en dessous de 5 % à l'issue de l'enseignement primaire à l'horizon 2020 ;
- le taux d'abandon à moins de 10% dans le secondaire (cf. Stratégie UE 2020) ;
- le pourcentage d'élèves en dessous du niveau 2 dans PISA en-dessous de 20 % en 2018 (c'est-à-dire au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE) ;

- le lien entre l'origine sociale et les performances dans PISA à la hauteur de ce qu'il est dans la moyenne des pays OCDE ou de systèmes éducatifs comme les Pays-Bas, la Suisse... (pays avec filières, mais dont l'équité est plus satisfaisante) ;
- le pourcentage d'élèves aux compétences élémentaires en lecture dans PIRLS (4^e primaire) de 30 % en 2011 à 25 % en 2016 et 20 % en 2021.

Mesure 4 - Investir dans la recherche et développement en éducation

Investir dans la recherche et développement est aussi un point essentiel. Alors que l'éducation est la compétence principale de la FWB, celle-ci consacre très peu de moyens à la recherche en éducation et ceux-ci sont souvent affectés à très court terme à des équipes de recherche qui éprouvent beaucoup de difficultés à élaborer et maintenir des programmes de recherche cohérents. En FWB, la recherche continue de se faire « à la demande », malgré le Décret de 2006 instaurant un plan pluriannuel de recherche en éducation soumis à la Commission de pilotage (ce plan n'a plus été appliqué depuis plusieurs années). L'Allemagne, par exemple, pour faire face au choc PISA 2000, a réagi en augmentant de façon sensible les moyens consacrés à la recherche en éducation et en ouvrant notamment des Programmes de recherche prioritaires d'une durée de 6 ans financés par l'équivalent du FNRS¹².

Il est en effet difficile de soutenir que l'éducation est un levier essentiel, compte tenu de nos résultats actuels, si on n'accepte pas d'investir massivement dans la recherche et développement¹³. Pour donner un ordre de grandeur, les crédits non affectés dans le cadre du financement des manuels scolaires dépassent largement les moyens dévolus par la FWB à la recherche en éducation et la recherche en pédagogie.

Entendons-nous bien. Il ne s'agit pas ici d'un plaidoyer *pro domo* en faveur de la recherche en éducation. Mais de souligner la nécessaire articulation et l'indispensable cohérence entre les objectifs

¹² Il s'agit du Deutsche Forschungsgemeinschaft, voir http://www.dfg.de/en/research_funding/programmes/coordinated_programmes/priority_programmes/

¹³ Sur la recherche et développement en éducation, voir par exemple la « note finale approuvée par l'assemblée générale de l'association belge des chercheurs en éducation » en 2008 (ABC-Educ asbl) à l'adresse http://www.abc-educ.be/images/stories/PDF/Recherche/Note_ABC_politique_de_recherche.Version_finale.pdf.

prioritaires déclinés sous forme de benchmarks et l'effort de recherche développement.

Un exemple pris en Allemagne permet d'illustrer en quoi peut consister un tel investissement en recherche. Il s'agit du programme SINUS lancé en 1998 suite à TIMSS 1995 (voir <http://www.sinus-transfer.eu/>). Il s'agit d'un effort de recherche & développement sans précédent. Plus de 1800 écoles organisées en réseaux dans pas moins de 13 des Länder ont été impliquées par vagues successives. Tous les aspects relatifs à l'enseignement des sciences et des mathématiques sont couverts par le programme (didactique proprement dite, évaluation formative, aspects motivationnels, apprentissage coopératif, auto-régulation des apprentissages, interdisciplinarité...). Suite à l'implantation de ce programme, les résultats des élèves allemands en mathématiques et en sciences se sont significativement améliorés, alors qu'en lecture – domaine où aucun investissement particulier n'a été consenti – les résultats stagnent.

Mesure 5 - Revoir en profondeur et de façon urgente la formation initiale des enseignants

Une révision en profondeur (et de façon urgente) de la formation initiale des enseignants paraît indispensable pour professionnaliser davantage les acteurs et prendre au sérieux la pénurie déjà présente (*des chiffres existent qui montrent que le problème va sérieusement s'amplifier dans les années qui viennent*). Il convient aussi de penser une articulation cohérente entre formation initiale et formation continue.

Les universités¹⁴ plaident « pour un processus ambitieux de réforme de la formation des enseignants [qui] ne peut se limiter à la « mastérisation » de la formation des enseignants aujourd'hui formés en dehors des universités ». Pour elles, « les réformes à venir devraient permettre de faire progressivement converger les dispositifs de formation des enseignants afin de garantir à tous les enseignants, quel que soit le lieu de leur formation initiale, un socle commun de connaissances et de compétences, constitutives de leur métier ». Étant donné que le processus de réflexion sur la question est déjà largement entamé tant sur le plan politique qu'opérationnel, nous ne souhaitons pas ajouter d'éléments particuliers, mais

¹⁴ Avis du CIUF du 14 juin 2011 à propos de « La formation initiale des enseignants » (<http://www.ciuf.be/cms/images/stories/ciuf/Avis/avis140611.pdf>)

souligner avec force que la réforme de la formation initiale est potentiellement la mesure la plus importante et la plus démultipliatrice de toutes celles que l'on peut proposer à ce jour dans le domaine de l'enseignement. Si quasi tous les systèmes éducatifs des pays économiquement avancés ont estimé judicieux de porter la formation des enseignants au niveau qui permet de former de véritables professionnels de l'enseignement, la Belgique ne peut se permettre de rester à la traîne.

L'entrée dans le métier est un moment difficile pour de nombreux jeunes enseignants. Le taux d'abandon des jeunes enseignants après cinq années de métier est préoccupant¹⁵. Depuis quelques décennies, plusieurs régions des USA et certains pays européens ont mis sur pied des programmes dits d'induction et de *mentoring* dont l'objectif majeur est d'aider les jeunes enseignants dans l'exercice de leur fonction. Une revue de la littérature anglo-saxonne publiée en 2011 par Ingersoll et Strong montre les effets positifs de ces programmes d'accompagnement. Comparativement à leurs collègues du groupe contrôle, les jeunes enseignants qui ont bénéficié de cette mesure présentent un degré de satisfaction professionnel plus élevé, et dès lors quittent moins la profession. Ces enseignants se caractérisent également par des pratiques pédagogiques plus efficaces et leurs élèves obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats à des tests standardisés.

La fédération Wallonie-Bruxelles pourrait envisager l'implémentation d'un programme d'accompagnement des jeunes enseignants. Les équipes éducatives des écoles candidates devraient soumettre un projet aux autorités compétentes. Les projets retenus permettraient alors de bénéficier de l'appui de jeunes enseignants qui viendraient s'ajouter à l'encadrement normal des écoles. Durant leurs deux premières années de fonction, les jeunes enseignants seraient ainsi suivis et aidés par des collègues chevronnés. Ils bénéficieraient de l'essentiel de leur salaire et devraient, pour leur permettre de vivre une certaine diversité pédagogique, prêter un semestre dans par exemple quatre écoles distinctes. Les écoles retenues pourraient quant à elles, profiter de cet encadrement supplémentaire dédié à

¹⁵ « Selon une étude flamande datant de 2003-2004 (il n'existe pas de chiffres plus récents mais une étude est en cours en Fédération Wallonie-Bruxelles), le taux d'abandon des jeunes enseignants après cinq années de métier est de 44 % dans l'enseignement fondamental ordinaire, 64 % dans le fondamental spécialisé, 62 % dans le secondaire ordinaire et de 31 % dans le secondaire spécialisé » Source – « Jeunes profs: le désamour du métier » - Isabelle Lemaire - Mis en ligne le 05/03/2012
<http://www.lalibre.be/debats/opinions/article/723781/jeunes-profs-le-desamour-du-metier.html>

un projet particulier tel que le renforcement des premiers apprentissages.

4. Synthèse

Le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles reste l'un des plus inégalitaires en dépit des mesures prises ces 20 dernières années.

Si l'on prend les enquête PISA (mesure de la maîtrise des compétences de base à 15 ans), la FWB se classe, selon les domaines, légèrement (en mathématiques), très nettement (en sciences) et assez nettement (lecture) en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE. Une légère amélioration a été observée en 2009 dans le domaine de la lecture (Baye *et al.*, 2010). Au-delà des performances moyennes, ce qui frappe, c'est le pourcentage, particulièrement élevé en FWB, d'élèves qui n'atteignent pas le niveau-seuil et qui ne possèdent donc pas les compétences et savoirs jugés indispensables pour s'insérer dans la société contemporaine. Ce pourcentage, en 2009, est de 28 %, alors qu'il est de 19 % en moyenne pour les pays de l'OCDE. Dans l'enseignement qualifiant, les sorties sans diplôme du secondaire concernent 35 % des élèves. Et seul 30% de jeunes obtient le CE ou CESS seul à l'issue de leur parcours dans l'enseignement de qualification.

Depuis 2000, l'enquête PISA pointe la FWB comme l'un des systèmes éducatifs les plus inéquitables de l'OCDE. De 2000 à 2009, les inégalités sociales n'ont pas reculé, en dépit des mesures politiques ou décrétales prises pour tenter de les juguler (Contrat pour l'école, décrets « inscriptions » et « mixité »).

il est important de **relancer une réflexion sur les finalités de l'école**. Il est urgent de cesser d'assimiler l'école exclusivement à **un outil** en vue du développement économique. **L'école doit renouer avec sa mission d'émancipation.**

Dans la majorité des cas, **le fonctionnement de l'école engendre des effets Matthieu** : elle donne davantage à ceux qui ont déjà le plus. Dès lors qu'il s'agit de connaissances, d'habiletés ou mêmes de valeurs essentielles, l'égalité des acquis doit être la finalité à poursuivre.

Il convient **d'œuvrer simultanément au niveau du système d'enseignement et des pratiques pédagogiques** mises en place dans les écoles et dans les classes. Les efforts doivent aujourd'hui se porter sur **des actions de grande ampleur destinées à améliorer significativement les pratiques d'enseignement et le fonctionnement des équipes éducatives – ces actions incluant bien entendu la formation initiale et continuée** des enseignants. Le système éducatif de la FWB ne peut relever les immenses défis qui l'attendent en continuant de tabler sur la bonne volonté des acteurs – aussi saluable soit-elle – ou sur une mise en projet d'écoles sans réelle formation ni réel soutien dans la durée. **Il faut passer du stade artisanal à une gestion plus professionnelle de la qualité du système éducatif, ce qui suppose une professionnalisation de tous les acteurs (enseignants, directeurs, inspecteurs, animateurs pédagogiques).** Deux objectifs majeurs doivent être poursuivis à moyen terme :

1. **L'élévation du niveau de performances des élèves, et en priorité, la réduction de la proportion de jeunes qui ne possèdent pas les compétences et connaissances de base dans les disciplines-clés (lecture, mathématiques, sciences).**
2. **La réduction des inégalités sociales de réussite scolaire et, par ce biais, de la dualisation de l'école qui conduit à la fracture sociale.** Ceci implique le passage d'un système qui exclut, sépare, distingue les meilleurs des laissés pour compte (dès la maternelle) à un système plus « compréhensif » et intégrateur, au sein duquel l'articulation de la formation commune (de base) et de la formation qualifiante est repensée de telle sorte que l'orientation des élèves vers une filière professionnelle résulte d'un véritable choix.

Pour tendre vers les deux objectifs définis ci-dessus, les auteurs proposent cinq mesures. Les deux premières sont « classiques » mais méritent néanmoins d'être encore rappelées : « **promouvoir un véritable tronc commun** » (*mesure 1*) et « **en finir avec le redoublement** » (*mesure 2*). Ces mesures ne peuvent se suffire à elles-mêmes et devraient s'accompagner notamment de la **définition de « benchmarks »** (c'est-à-dire, des standards ou des objectifs à atteindre et un échéancier précis) **et des moyens nécessaires pour y parvenir** (*mesure 3*). Si l'on souhaite, développer un modèle de gouvernance plus ambitieux, tendant vers

une gestion intégrée de la qualité, des moyens doivent nécessairement être investis dans la recherche (*mesure 4*) et dans la formation initiale et continue des enseignants (*mesure 5*) qui constitue **potentiellement la mesure la plus importante et la plus démultiplicatrice de toutes celles que l'on peut proposer à ce jour dans le domaine de l'enseignement.**

Références bibliographiques

- Chenu, Dupont, Lejong, Staelens, & Grisay (2012). *Maintien et redoublement en début de scolarité*. Accessible en ligne
<http://www.enseignement.be/index.php?page=26614&navi=3333>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2013) (Eds.). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 558-576). Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région".
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung*. Wiesbaden : VS Verlag.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011, June). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Lafontaine, D., & Baye, A. (2012). PISA, instrument ou témoin du changement : évolution des performances en lecture et des politiques éducatives dans cinq systèmes européens. *Education comparée*, 7.
- Lafontaine, D., Felouzis, G., Crahay, M., & Monseur, C. (2012). Des parcours scolaires émaillés de discriminations. In M. Crahay (Ed.), *Pour une école juste et efficace* (pp. 109-143). Bruxelles : De Boeck.
- Meuret, D., & Lambert, M. (2012). La dégradation de l'équité dans l'école française dans les années 2000. *Revue française de pédagogie*, 177, 85-100.
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. In M. Crahay (Ed.), *Pour une école juste et efficace* (pp. 145-174). Bruxelles : De Boeck.
- Nicaise, J., Straeten, M.H., Baye, A., & Demeuse, M. (2005). Comment développer un système d'indicateurs d'équité au niveau européen ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 337-353). Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région".
- OCDE (2011). L'accès à l'enseignement préprimaire permet-il d'améliorer les performances scolaires ? *PISA à la loupe*, 1.
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/47081029.pdf>
- Schillings, P., & Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième primaire : des compétences à mettre à l'étude. *Caractère*, 44, 5-17.
- Service général du pilotage du système éducatif et ETNIC, *Indicateurs de l'enseignement*. Editions 2009, 2010, 2011.