

L'ÉCOLE DES POSSIBLES !

ESSAI POUR UN CHANGEMENT
DURABLE DU SYSTÈME SCOLAIRE

NICOLAS DAUPHIN



ÉDITIONS ÉTOPIA

L'ÉCOLE DES POSSIBLES !

Essai pour un changement durable du système scolaire

NICOLAS DAUPHIN - JUILLET 2012

Table des matières

Introduction-	5
La Régulation de l'espace scolaire ou la face cachée de l'iceberg ?	7
Le Quasi-marché scolaire en Fédération Bruxelles-Wallonie	7
Le Décret « inscription »	
ou penser le système scolaire globalement ?	10
Une même École pour Tous mais régulée par bassin :	
l'exemple bruxellois	19
La Transition entre l'enseignement secondaire et supérieur :	
dynamique d'une collaboration fructueuse pour l' École ?	26
Une autre Evaluation est-elle possible ?	35
Quel projet de développement professionnel	
pour quel travail en équipe ?-	39
Valoriser l'enseignement technique et professionnel,	
tout en permettant un tronc commun plus long ?-	48
L'École comme espace de questionnement ?-	59
Quelle place pour Les parents dans notre École ?-	71
Conclusion-	76
Bibliographie	78

Introduction

L'École est un projet et un enjeu fascinant, mais elle présente aussi beaucoup de difficultés. En Fédération Wallonie-Bruxelles, on peut même penser qu'elle apparaît pour beaucoup comme une source continue de problèmes divers :

- Résultats PISA au mieux en dent de scie ;
- Enseignants qui partent de plus en plus vite du métier ;
- Système ségrégatif marqué au travers d'un quasi marché scolaire dualisant ;
- Infrastructures manquantes ;
- Relation tendue entre parents et enseignants ;
- ...

Ce texte livre mes contours, et ma façon de repenser l'École en Fédération Bruxelles-Wallonie pour lui donner du souffle, un cœur, et surtout une âme.

Mon objectif est de lancer un plaidoyer sincère sur la nécessité de réfléchir à ce que nous souhaitons, aux incongruités que nous avons construites au fur et à mesure du temps, à l'introduction plus systématique du Sens dans nos établissements scolaires et dans la vie de nos jeunes. Et enfin, une réflexion plus systémique qui configure les contours d'un quasi-marché scolaire qui traduit l'inégalité de plus en plus présente de notre société.

Comme tout ouvrage, il m'est nécessaire de prendre des axes d'analyse particuliers, notamment en prenant la réalité bruxelloise comme source d'exemple, et de réduire la réalité présente pour mieux la dompter, tout en se disant que cette esquisse ne reflète en rien l'ensemble de la réflexion qui m'envahit.

Dans le cas qui me retient, ma réflexion sera circonscrite autour de sept axes qui s'attaquent tant à la question du marché scolaire qu'à la relation entre parents et enseignants en passant par la transition de l'enseignement obligatoire vers l'enseignement supérieur, l'évaluation, la formation initiale et continue de notre système scolaire ainsi que la problématique du questionnement critique au cœur des classes.

Je sais aussi que ce texte ne sera en fait jamais achevé. Il s'agit d'un « work in progress » permanent, tant la matière et le sujet ne peuvent se tarir. J'espère juste que ce travail pourra contribuer au débat qui est mené dans de nombreux endroits.

La Régulation de l'espace scolaire ou la face cachée de l'iceberg ?

LE QUASI-MARCHÉ SCOLAIRE EN FÉDÉRATION BRUXELLES-WALLONIE

La démarche de cet ouvrage est d'aborder différentes questions et pratiques, des plus personnelles au plus collectives, qui touchent notre enseignement en Communauté Française. Dans le cadre de notre enseignement, comment ne pas commencer notre réflexion par ce qui le structure grandement, qui lui impose des stratégies de part et d'autres des acteurs qui le composent.

Il convient de rappeler le contexte de régulation dans lequel se trouve notre système scolaire. Ce dernier repose sur des principes qui, s'ils offrent des avantages aux écoles et aux parents, encouragent les processus discriminatoires, et interrogent la capacité du système à ne pas être la source de ses propres difficultés.

En effet, comment comprendre autrement le fait que notre enseignement soit particulièrement discriminant, reléguant les enfants les plus « défavorisés », les plus « étrangers », les plus « déviants » vers les mêmes établissements, laissant la population la plus favorisée, la plus normée, et la plus européanisée vers les autres établissements, généralement mieux côtés d'ailleurs ? Ce ne sont pas les enfants qui sont jugés sur la base de leur compétence scolaire mais in fine les parents sur base de leurs possibilités financières, sur leur capacité éducative et sur leur identité culturelle. Pouvons-nous accepter un tel système ? Pouvons-nous réellement laisser un tel espace de ségrégation se créer chaque jour sans tenter de le modifier ? Même si des tentatives de changer le système ont été mises en œuvre, nous y reviendrons plus loin, il convient sans doute d'abord de comprendre d'où vient le problème.

En effet, comment comprendre une telle aberration ? Un premier élément d'explication concerne le mécanisme de financement des emplois sur la base d'un comptage des élèves inscrits, ce qui amène les écoles à développer des stratégies actives, telles que des pratiques de marketing

pour attirer le « client », mais également en même temps, il convient de jouer sur des « niches », des profils qui plaisent pour certaines catégories sociales, socioculturelles afin de pouvoir se prévaloir des dits « meilleurs » élèves, compris ici comme les enfants venant des familles les plus conformes à des statuts socioculturels et économiques correspondant à la classe supérieure et moyenne supérieure.

Face à cette concurrence énorme, les écoles ne sont pas égales. D'abord, certaines écoles sont en sur-inscription et peuvent alors développer des stratégies actives de gestion de leur population scolaire, comme établir des procédures implicites de sélection, et limiter en cela le spectre de choix pour certains parents afin de répondre et conforter une niche « homogène » d'élèves, disons plutôt de familles, correspondant à un type précis. Ensuite, ces mêmes établissements possèdent un réseau social permettant de jouir d'un bouche à oreille, d'une dissémination d'informations les mettant en position de force par rapport aux publics recherchés. En somme, la constitution d'un réseau social permettant la perpétuation infinie de la reproduction sociale.

En miroir, les écoles en sous-inscription n'ont qu'une faible prise sur les types d'élèves qui leur parviennent. Ces écoles développent des stratégies passives ou, au mieux, des stratégies actives en environnement fortement contraint, par exemple en se spécialisant dans un créneau type « aide aux élèves en difficulté », la conséquence étant une certaine forme de ghettoïsation, ces établissements « n'attirant » plus que l'ensemble des élèves, et les familles, qui accumulent le plus de difficultés, tant d'ordre financier, que matériel ou encore de suivi du parcours scolaire. Ce sont ces mêmes établissements qui doivent gérer le plus les rapports avec des acteurs extérieurs de type aide à la jeunesse.

En somme, on assiste à une ghettoïsation croissante, de part et d'autre des deux bouts de la chaîne de notre enseignement : des établissements réputés bons formateurs, mais surtout au public (aux familles) socioéconomiquement et culturellement cultivé, du même rang et niveau social, et de l'autre côté, des établissements réputés également mais jouissant d'un statut peu envié d'établissements au public difficile, en proie aux problèmes

sociaux et économiques et éducatifs, en relation de travail quotidien avec les acteurs de l'aide à la jeunesse et au devoir nécessaire de gérer des tensions d'ordre individuel et collectif au cœur de l'établissement.

Un autre élément contribuant au développement d'un quasi-marché scolaire et d'une ségrégation assez forte concerne la position des parents. Il s'agit du libre choix scolaire, inscrit dans notre Constitution. Ce principe rend « libre » la circulation des élèves et semble aujourd'hui déborder le simple droit au choix d'une école répondant aux options philosophiques des parents. La différenciation interne du système en écoles plus ou moins « cotées » et plus ou moins « dotées », rend le choix scolaire à la fois crucial et complexe. Le choix d'une école semble plus relever d'un processus complexe et tâtonnant d'essais et erreurs. Là encore, des inégalités criantes en termes de ressources sont apparentes. Les parents disposent de ressources inégales dans la connaissance des mécanismes de hiérarchisation scolaire. Le choix scolaire repose sur des critères différents selon les milieux sociaux, avec une importance accrue du facteur proximité pour les parents issus de milieux populaires et un calcul plus stratégique en termes d'affinités socio-pédagogiques pour les parents des milieux plus favorisés. Ajoutons à cela le fait que des mécanismes de circulation informelle d'informations, du type de la rumeur ou de la jouissance d'un réseau social porteur, jouent un rôle dans le choix d'une école, ces mécanismes étant liés aux réseaux sociaux dont les parents jouissent, renforçant par là les mécanismes de reproduction sociale.¹

Concurrence entre écoles, individualisation des processus de choix scolaires tracent les contours d'un quasi-marché scolaire face auquel les acteurs ne sont pas égaux. En résumé, notre système scolaire renvoie à la fois une image d'individualisation forte des parcours et une perpétuation des inégalités sociales.

1 Dauphin N., Bodson X., Vandenberg V., Verhoeven M., Waltenberg F. (2001), *Recherche sur la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles*, Girsef, UCL, Décembre 2001. Rapport publié.

La question qui se pose alors reste celle d'un vœu pieux d'égalité entre les élèves, là où les bases même de notre système scolaire génèrent des potentialités de ségrégation. En effet, la stratégie politique à apporter se situe-t-elle dans des épreuves généralisées alors que les écoles ne se trouvent pas sur un pied d'égalité au départ, tant en termes de public qu'en termes d'infrastructure ? Se situe-t-elle dans une réflexion sur les processus de régulation présents dans notre système scolaire ? Se situe-t-elle dans une gestion plus large des inégalités sociales et économiques liées à notre vivre ensemble ?

Sans répondre à ces interrogations, il semble que les différents acteurs politiques et pédagogiques doivent prendre en considération les éléments inhérents à notre système scolaire avant de s'engager dans des réformes qui auraient pour effet d'élargir plus considérablement le fossé qui existe entre les différents acteurs mais plus fondamentalement entre les enseignants eux-mêmes confortés ou consignés dans des espaces, des lieux qui n'auraient plus aucun signe concret d'un métier similaire mais plutôt le sentiment de vivre dans des lieux diamétralement différents au point de ne pouvoir se rencontrer pour échanger sur des réalités tellement spécifiques qu'elles en deviendraient des ghettos fermés au principe de professionnalisation commune et de professionnalité similaire, sans plus aucun lien entre eux.

De plus, on peut également imaginer et faire l'hypothèse que les trajectoires scolaires des élèves seraient encore plus marquées qu'à l'heure actuelle, stigmatisant le parcours social possible, les exceptions permettant à l'ensemble d'imaginer qu'il y a tout de même moyen de s'en sortir et donner bonne conscience à un système général au bord du gouffre social.

LE DÉCRET « INSCRIPTION » OU PENSER LE SYSTÈME SCOLAIRE GLOBALEMENT ?

Face à cette situation, des pistes sont proposées. Certaines dispositions prennent acte du système et tentent de le lisser et/ou de l'atténuer, pensons par exemple aux politiques d'encadrement différencié, qui, dans

le système présent apportent et contribuent à améliorer le bien-être des établissements, mais actent également qu'il y a des établissements, des filières, des sections qui sont problématiques. Pensons également encore aux politiques de régulation par les épreuves de finalités, type TESS, qui postulent que la différence de niveau est liée aux pratiques pédagogiques à un moment « T », sans intégrer qu'avant ce moment, il y a des parcours « X », « X ' », avec des phénomènes de rejet des élèves les plus « difficiles », les moins « dotés » de certains établissements vers d'autres rendant le processus d'épreuves externes incompréhensibles puisque certains établissements se contentent simplement d'éliminer les élèves les moins performants et en sus de jouir des possibilités connexes offertes aux élèves par des parents dotés, alors que d'autres doivent construire seuls, avec les retards d'accompagnement qui ont été générés et connus ailleurs.

De plus, il y a un postulat également que chaque établissement fonctionne avec le même public, alors que dans notre système, chaque établissement fonctionne avec des publics extrêmement différents, marqués au fer rouge par des différenciations sociales, économiques et culturelles qui génèrent des différences notables dans le parcours scolaire.

D'autres politiques prennent le système tel qu'il est et veulent simplement le compenser, l'atténuer, partant du principe qu'il est trop tard pour le changer et que pour certains et certaines, il est de toute façon trop tard. Et donc qu'il vaut mieux proposer des acquis par unités, capitalisables, partant du principe « qu'ils sont tout de même capables de petites choses ces enfants-là... ».

En fait, peu, voire aucune politique, ne remet en cause le système en lui-même, ou tente de le repenser fondamentalement. Certaines tentent de le remettre en cause, mais partiellement, et trop tardivement dans le cursus scolaire, sans tenir compte également des différences locales, et surtout sans imaginer que les rustines posées n'auront en fait aucun sens puisqu'intégrées sur une roue carrée, vouée à la cassure ou au saut de chaîne. L'exemple le plus récent concerne le décret inscription.

Revenons un peu plus loin dans le temps, le 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 (dit « Décret Missions ») précisait, dans la version initiale de son article 80 que « *les établissements de la Communauté française sont tenus d'inscrire tout élève qui en fait la demande... pour autant qu'il réunisse les conditions requises pour être élève régulier* ». L'article 88, quant à lui, précisait que « *tout pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement subventionné est également tenu d'inscrire tout élève majeur qui en fait la demande et tout élève mineur dont les parents ou la personne investie de l'autorité parentale en fait (font) la demande de son (leur) choix, à condition qu'il(s) acceptent de souscrire aux projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur et que l'élève réunisse les conditions requises pour être élève régulier ... Lorsqu'un pouvoir organisateur doit, dans un de ses établissements, pour des raisons d'insuffisance de locaux disponibles, limiter le nombre d'élèves qu'il accueille, il en informe immédiatement l'Administration.* »

En son article 10, le Décret Missions précise aussi que « *la Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à proscrire toute mesure susceptible d'instaurer une hiérarchie entre établissements ou entre sections et formes d'enseignement organisées dans l'enseignement secondaire* ».

En dépit de ces dispositions contraignantes, les études internationales (PISA), les évaluations externes pratiquées en Communauté française et les observations de terrain attestent d'un processus de dualisation entre les établissements d'enseignement, tant au niveau des publics scolaires que des performances des élèves, d'où les mesures prises, à la suite du « Contrat pour l'École » en 2005, rappelant le désir de réduire la ségrégation et la dualisation scolaire, via les décrets inscriptions et mixité scolaire de 2007 et 2008, qui ont engendré les files, tirages au sort, etc.

Le décret inscriptions actuel, décret mixité en somme, entend répondre plus particulièrement à trois objectifs, au seuil du passage entre l'enseignement fondamental et secondaire :

- Organiser de manière pragmatique le processus d'inscription,
- Assurer à toutes les familles égalité d'accès à l'ensemble des établissements et égalité de traitement dans le processus d'inscription ;
- Promouvoir la lutte contre l'échec scolaire, améliorer les performances de chaque enfant, lutter contre les mécanismes de relégation en soutenant la mixité sociale, culturelle et académique.
- Les préoccupations spécifiques du décret sont de plusieurs ordres, qui s'entremêlent :
- Privilégier le lien entre les familles et les écoles dans l'acte d'inscription ;
- Eviter tout traitement collectif des préférences qui réduirait l'implication des Directions et des Pouvoirs organisateurs dans le processus d'inscription ;
- Veiller à la lisibilité démocratique du processus mis en place en le simplifiant au maximum, d'abord pour les écoles qui ne sont pas confrontées à une demande d'inscription supérieure au nombre de places disponibles, mais également là où la demande d'inscription est supérieure au nombre de places disponibles ;
- Alléger le travail des directions et des services administratifs et placer tous les enfants sur un pied d'égalité par la création d'un formulaire d'inscription unique à remettre dans l'école correspondant à leur 1^{ère} préférence ;
- Disposer dès le début de la période d'inscription, au niveau de la Communauté Française, des outils de contrôle et de gestion de l'intégralité du processus ;
- Permettre à la Commission Interréseaux des Inscriptions (CIRI) de rencontrer les situations exceptionnelles ou les cas de force majeure ;
- Maintenir les priorités de type fratrie, enfants à besoins spécifiques, enfants soumis à une décision judiciaire, élèves internes, enfants de membres du personnel.

Le décret inscription ou mixité instaure le fait que la proximité géographique est un atout, et donc construit des indices sur la base de cette proximité géographique.

Si le principe de fond est intéressant, jouir d'une école proche de chez soi facilite les transports, assure un retour plus rapide, le décret inscription pose toutefois question à plusieurs endroits, et rappelle que le problème est plus profond et nécessite une réflexion plus générale. En somme cette réforme nécessaire s'agence sur un cadre global ne le permettant pas. A nouveau, ce n'est pas une mesure « one shot » qui va améliorer la situation, mais une refonte globale de notre système. Prenons quelques exemples de problèmes vécus ou potentiels :

- Le moment choisi : Si l'on souhaite réguler, il convient de le faire dès le début, c'est-à-dire dès le maternel. La proposition s'arrête à l'entrée dans le secondaire, avec des critères qui impliquent l'enseignement fondamental (proximité avec le domicile, avec l'école secondaire choisie...). En effet, il ne faudra pas deux ou trois ans avant de constater que des stratégies d'ajustement se feront jour dans le cadre du choix de l'école maternelle, reportant le principe de ségrégation dans l'entrée dans l'enseignement. Une étude de 2001 portant sur le quasi-marché scolaire en FWB dans le fondamental avait déjà acté à l'époque de stratégies de positionnement et d'évitement d'établissements par les parents, dès l'enseignement fondamental². Récemment, Bernard Delvaux signalait également que la question s'imposait dans le fondamental et nécessitait, par exemple pour Bruxelles, une approche globale gérée sur l'entièreté du territoire³. En voulant réguler un moment de tension, il va sans doute en créer de nouveaux, avec de nouveaux corollaires : renforcer une course aux résultats via les tests de fin de deuxième primaire et via le CEB marquant la hiérarchie entre établissements mais, plus douloureusement, impliquant les familles et les enfants dans des courses aux résultats dès le plus jeune âge.

2 Dauphin N., Bodson X., Vandenberghe V., Verhoeven M., Waltenberg F. (2001), *Ibidem*

3 Delvaux B. (2012), *Réguler les inscriptions*, communication dans le cadre d'un séminaire, Ecolo, Bruxelles

- Il ne concerne que la première secondaire : Le système n'a pas lieu pour l'entrée en deuxième, troisième. Ce qui signifie concrètement qu'il suffit qu'un élève rate pour l'envoyer continuer ses études ailleurs, reprenant le train infernal du quasi-marché scolaire. Et s'il n'y a pas de sélection dès la première année, le processus de hiérarchisation s'activera à la fin du degré, quand il conviendra de déterminer, via le conseil de classe, qui a le « droit » de continuer dans l'enseignement général et qui ne le peut. Or, une hiérarchisation s'effectue également sur cette base : avoir ou non de l'enseignement technique et professionnel, ce dernier étant perçu plus négativement et comme un espace en soi de relégation.
- Il postule que tous les établissements sont identiques. Or, des différences énormes, construites sur base de notre système scolaire (telle école a toujours choisi de privilégier un public favorisé), et des histoires socioéconomiques des espaces (telle commune possède une population plus aisée, ayant une meilleure connaissance de la langue), sont intégrées dans les établissements, comme des habitus collectifs construits au fil du temps et perçus comme « logiques », « normaux ».
- En somme, la philosophie du décret est de promouvoir les établissements les plus proches. Avec la dualisation spatiale à Bruxelles, par exemple, cela pourrait signifier simplement la reproduction de la dualisation sociale et scolaire, même si le quota de 20% d'ISEF (indice socio-économique faible) vient contrebalancer ce fait et que le calcul de la distance de 4km permet d'ouvrir de nombreuses écoles aux élèves les plus défavorisés. On constate aujourd'hui déjà un repli vers les écoles les plus proches dans les communes du croissant pauvre puisque il y a une hausse des écoles complètes dans ces communes, mais sans confirmer pour autant la mixité sociale. On pourrait au contraire postuler que cela va accentuer la ghettoïsation de certains espaces. À terme, couplé à la pression démographique, cet état de fait pourrait être problématique aussi, si cela ne suit pas au niveau de la création de bâtiments scolaires.

- Pour pouvoir établir un choix, il faut avoir connaissance des alternatives ce qui nécessite une information claire, précise et compréhensible. Dans une FWB où une partie de la population ne maîtrise pas la langue, ou mal, il convient d'imaginer que certains parents ne vont pas faire attention à tous les éléments nécessaires pour pouvoir inscrire leur enfant dans l'école qui peut le mieux convenir à son développement personnel. On aborde bien là un processus plus général concernant les mesures d'accompagnement pour favoriser la prise de décision, et de choix pour les parents ;
- L'absence de prise en considération des aspects pédagogiques et éducatifs, ainsi que des mesures d'accompagnement, tant des enfants que des parents ;
- La mixité sociale se détermine également durant le parcours scolaire de l'élève. Promouvoir ce type de mesures, avec une des finalités qui est tout de même la mixité sociale requiert dès lors un soutien vis-à-vis des écoles afin de gérer la diversité sociale présente, via des programmes de formation pour les enseignants afin d'intégrer cette donnée. Sans cela, on risque de constater des flux d'élèves à la fin du premier degré, avec comme victime première les populations fragilisées, et le fait que ce dispositif risque d'accentuer à la fin du premier degré la ségrégation évidente faite dans la répartition des élèves entre enseignement général et enseignement technique et professionnel, qui est couplée avec la question des différences socioéconomiques et culturelles à Bruxelles, par exemple.
- L'autre élément, c'est le postulat également que l'ensemble des établissements développent la même pédagogie. En effet, partir du principe que choisir l'établissement le plus proche est le mieux sous entend que chaque établissement développe la même approche. Or, le principe de liberté pédagogique inscrit chez nous a permis à certains établissements, tout en répondant aux principes du décret Missions, de développer des approches différentes.
- Prenons l'exemple d'un choix d'enseignement à pédagogie Decroly ou Freinet en enseignement fondamental. Comment assurer un lien pédagogique en secondaire ? D'abord au vu de l'offre de ce type

d'établissement en secondaire, mais ensuite au vu des critères du décret ? À l'heure actuelle, il n'est pas tenu. Soyons clair, je ne dis pas qu'il faut laisser à certains le choix d'un établissement parce que la pédagogie choisie en enseignement fondamental est de cet ordre. Je sais très bien que cela participe aussi de la hiérarchisation et je ne peux accepter cette hiérarchisation. Je sais également très bien que l'exemple choisi a comme résonance le fait que les pédagogies alternatives (type Decroly ou Freinet) ont plutôt comme public des familles favorisées, même si des écoles fondamentales à pédagogie alternative sont présentes dans les communes du croissant pauvre, avec la présence d'un public mixte, et donc des familles défavorisées. Non, mon objectif est plutôt de questionner et de mettre en débat. En somme, je constate simplement que c'est à nouveau un principe de rustine, d'absence de choix forts et clairs qui débouche sur des incompréhensions fortes avec comme victimes en fait simplement les enfants. En laissant la liberté pédagogique, mais en contraignant spatialement, on se trouve face à des situations de continuum pédagogique problématiques : il est évident qu'un enfant qui aura été scolarisé dans un enseignement de type Decroly pendant 6 ans aura des difficultés à s'insérer dans un système plus rigide. Nous construisons donc au sein même du système des éléments d'un échec scolaire possible dès le 1er septembre de l'année suivante. Au travers de cet exemple, je dis simplement que la juxtaposition d'agencements alambiqués finit par produire le terreau de problèmes récurrents qui ne touchent pas les décideurs, qui à la limite ne touchent pas les établissements, mais touchent des parcours individuels d'enfants. Il ne peut y avoir contrainte d'un côté et liberté totale de l'autre, ou alors il faut, de la part du pouvoir public, assurer les continuums pédagogiques. Il est d'ailleurs intéressant de constater que la question du pédagogique et du didactique n'est pas abordée dans la problématique du choix d'établissement. L'essence même de l'École n'est pas un critère et n'entre pas en questionnement. Le coût d'un tel débat semble trop lourd à porter, sans doute aussi parce qu'il nécessite clairement la refonte de notre système scolaire.

- En somme, la question de l’inscription ne peut se résoudre par simple décret, d’autant plus quand, comme chez nous, il est fondateur d’un système discriminant. Il ne peut l’être quand les différenciations spatiales et socioéconomiques génèrent des disparités scolaires. Il ne peut l’être quand des différences d’approche pédagogique se font jour et influent sur la manière de concevoir l’Ecole. S’interroger sur les inscriptions, c’est poser la question d’une refonte du système scolaire parce que le système scolaire montre ces limites. Je laisserai au lecteur quelques exemples de réflexions nécessaires, ouvertes à la discussion, que nous laisse le débat sur l’inscription :
- Gérer le principe des inscriptions dès le maternel mais en lien avec les politiques de rénovation urbaine. Aussi non, on risque d’assister à des politiques sociospatiales qui incitent certaines catégories sociales à venir s’installer dans certains quartiers pour qu’il y ait de la mixité sociale et de l’autre des politiques scolaires qui incitent, au vu du système ségrégué actuellement, à rester dans certains quartiers plus aisés ou à partir des quartiers moins dotés.
- Cela pose la question de la gestion par bassin scolaire: La situation bruxelloise par exemple, sur laquelle on reviendra plus loin, n’est pas la même que celle du Luxembourg, (situation socioéconomique ; espace à parcourir), et nécessite peut-être des aménagements particuliers, en lien avec les politiques régionales d’aménagement urbain⁴.
- L’autre élément, c’est le postulat de pédagogie à développer et de continuum pédagogique : L’exemple de l’enseignement fondamental dans une pédagogie alternative (mais dans le cadre du Décret Missions) et ensuite plus ou peu en secondaire. La confiance dans la pédagogie développée, la possibilité d’un discours partagé entre familles et école tient également dans la réussite d’un enfant, j’en parle plus loin dans cet ouvrage.

4 A ce sujet, voir l’étude de Delvaux B., Demeuse M., Dupriez V., Fagnant A., Guisset C., Lafontaine D., Marissal P. et Maroy C. (2005), *Les bassins scolaires : de l’idée au projet. Propositions relatives aux domaines d’intervention, aux instances et aux territoires*, Rapport de recherche téléchargeable : <http://www.uclouvain.be/39987.html>. dans lequel ils rappellent les éléments qui permettent à des instances de bassin de bien fonctionner et notamment le fait de favoriser l’efficacité des négociations avec les instances de domaines d’actions connexes ou encore permettre une identification des divers acteurs du territoire et aussi être compatible avec des instances de décision gérables et représentatives.

À nouveau, je tiens à préciser que je ne cautionne pas une philosophie politique d'homogénéité socioéconomique sur la base d'un continuum pédagogique. J'interroge simplement le fait qu'on tente de créer des systèmes hybrides qui, au final, auront des impacts négatifs sur des trajectoires individuelles d'enfants. J'interroge simplement le fait aussi qu'on tente de maintenir des systèmes, des principes qu'il est difficile de maintenir ensemble : Liberté pédagogique et structuration spatiale sont difficilement compatibles si l'offre pédagogique diverse n'est pas assurée.

J'interroge simplement le fait qu'il est peut-être temps de se mettre toutes et tous autour de la table (parents, enseignants, éducateurs, inspecteurs, conseillers, acteurs institutionnels (syndicat, po, fédération de po, pouvoir politique), experts en éducation (système, pédagogique, didactique) ...) et tenter de repenser notre système globalement, fondamentalement, avec des visées universalistes, à pédagogies créatives, et universalistes. .

UNE MÊME ÉCOLE POUR TOUS MAIS RÉGULÉE PAR BASSIN : L'EXEMPLE BRUXELLOIS

Avec la question de la régulation par les inscriptions est venue se greffer la question d'un fil conducteur dans la politique d'enseignement à développer. Le Décret Missions devrait permettre cela, avec un article 6 aux finalités claires et ambitieuses, dont il faut convenir du bien fondé, mais suffisamment larges pour que des offres pédagogiques très éclatées permettent d'y parvenir. S'il convient de garder des espaces d'appropriation pédagogique permettant aux équipes et aux établissements de développer leur créativité, au risque de créer des automates de la pédagogie, il convient alors d'assurer que l'ensemble des élèves, des enfants puissent jouir de cet enseignement et de ces pratiques tout au long du cursus proposé. Sans quoi, il convient d'établir qu'il y a une manière de fonctionner, même au niveau pédagogique et didactique et l'ensemble doit s'y tenir, permettant de lisser et donc alors de comparer.

Pour moi, ce texte fondateur doit rester la base d'un enseignement qui prône le développement de compétences critiques et une conscience citoyenne de la part des élèves.

Toutefois, me concernant, la construction, le cheminement pour y arriver doit s'articuler plus profondément aux caractéristiques des espaces locaux. En effet, des différences notables apparaissent parfois entre établissements sur la base de distinctions liées à des espaces de configurations différents. Prenons l'exemple du développement de Bruxelles par rapport à la Wallonie : sur la base des données du Bureau du Plan⁵, la région de Bruxelles Capitale connaîtra une croissance des naissances jusqu'en 2023, notamment via les migrations internationales.

En Région de Bruxelles Capitale, il y aura une hausse de la population de 38% d'ici 2060, qui s'explique principalement par une entrée massive d'immigrés, un taux de fécondité des étrangers très élevés et un rajeunissement général de la population (plus de jeunes en âge d'avoir des enfants).

La RBC est la principale porte d'entrée de la migration internationale, mais avec un solde migratoire interne négatif.

Selon André Lambert, du bureau d'études ADRASS, d'ici 2020, les moins de 20 ans seront 22% de plus qu'aujourd'hui et le poids relatif des étrangers va augmenter en RBC passant de 28,2% à 34,1%⁶.

Il ajoute qu'il ne faut pas négliger non plus le fait qu'un nombre important d'étrangers deviennent belges chaque année (en moyenne 11 377 personnes), induisant un possible déficit de la connaissance de la langue française même au sein de la population répertoriée comme belge.

De plus, il convient de souligner que la Région de Bruxelles-Capitale connaît déjà des difficultés aujourd'hui concernant la problématique de l'apprentissage de la langue :

5 Bureau Fédéral du Plan (2008), *Des perspectives de populations 2007-2060*, Planning Paper.

6 Lambert A. et Lohle-Tart L.(2010), *Combien de bruxellois flamands aujourd'hui et demain dans la Région de Bruxelles-Capitale*, Asbl ADRASS

- en RBC, en 2006, **46,3% des bruxellois étaient d'origine étrangère** et les Polonais, Marocains, Turcs, Espagnols et Portugais déclarés comme tels représentaient plus ou moins 13% de la population⁷.
- 2007 : 163 000 personnes vivant à Bruxelles ne parlaient ni le français ni le néerlandais⁸
- Faute d'alternatives suffisantes, on constate un remplacement des élèves vers l'enseignement spécialisé. Exemple : une étude menée par l'ULB en 2003 sur un échantillon de 265 élèves de l'enseignement spécialisé de type 8, le fait que l'élève soit primo arrivant est invoqué dans 20 dossiers comme raison du placement. À noter, concernant l'enseignement spécialisé, : un chiffre intéressant tiré des indicateurs de l'enseignement 2010 : en 2008-2009, le coût moyen de l'année scolaire à charge de la Communauté française passe de 2 880 euros par élève de l'enseignement maternel à 8 217 euros par étudiant de l'enseignement universitaire. Le coût annuel moyen le plus important, 13 564 euros par élève, est engendré par l'enseignement spécialisé⁹.
- Surreprésentation de 7% des populations de nationalité étrangère dans les élèves fréquentant le type 8 puisque les élèves parlant mal ou pas le français sont orientés vers le type 8 ;

Si l'on aborde la problématique sous l'angle de l'évolution démographique, comme nous l'avons fait ci-dessus pour la Région de Bruxelles-Capitale, il apparaît que l'évolution démographique des 0-14 ans en RW va dans le sens d'une diminution relative du nombre de jeunes allant de 612 501 individus en 2007, à 619 549 individus en 2010, pour 661 589 individus en 2020 ce qui correspond à une part de la population scolaire de la FWB de respectivement 17,8% en 2007, 17,7% en 2010 et 17,6% en 2020. La proportion des enfants de moins de 3 ans aujourd'hui en RW est de 3,5%, et va aller en diminuant.

Ces éléments permettent de souligner que le terrain bruxellois est plus chargé que celui de la Wallonie dans son ensemble.

7 Corijn E. et Vloeberghs E. (2009), *Bruxelles I*, VUB Press

8 Janssens R., « L'usage des langues à Bruxelles et la place du néerlandais », in *Brusselsstudies*, n°13

9 *Les indicateurs de l'enseignement*, (2009), n°4, Ministère de la CFWB

Au niveau des données migratoires, il apparaît que la densité d’immigration d’étrangers par commune est nettement marquée en RBC par rapport à la Région Wallonne, et même une identification par villes met en évidence une nette différence¹⁰, les grandes villes wallonnes n’étant pas touchées de la même manière que Bruxelles.

Ces éléments permettent de démontrer qu’il convient sans doute de déterminer des politiques globales concernant l’ensemble des territoires mais avec des processus de décisions plus locaux à l’échelle de territoires prenant des contours plus restreints. À cet égard, on parle énormément des bassins de vie, des instances de pilotages de l’enseignement qualifiant ou encore de pôles géographiques de l’enseignement supérieur. Si je prends les chiffres cités plus haut, il n’y aura pas de secret : la question de l’apprentissage de la langue (française ou néerlandaise) sera sans doute plus problématique au départ, dans l’enseignement fondamental bruxellois, parce que les équipes pédagogiques des établissements bruxellois seront confrontés à plus d’enfants n’ayant pas ces langues là comme langue maternelle. Cela ne signifie pas que ces enfants sont moins dotés, cela signifie simplement qu’un effort, en termes d’heures, d’encadrement, de dispositifs pédagogiques, doit être fait sur cette matière dans le bassin bruxellois, à l’échelle de l’ensemble de la région afin que la politique développée concerne l’ensemble des bruxellois.

Sans entrer dans le détail, il apparaît que la coordination à l’espace d’un territoire plus restreint que la FWB dans son ensemble traverse l’ensemble des politiques, et si ces processus de coordination n’ont pas toujours les mêmes contours, ils rappellent que des situations différentes se présentent suivant l’espace géographique. Je n’entrerai pas ici dans le débat sur la multiplication des instances et le fait qu’elles puissent avoir des contours différents suivant les thématiques qu’elles abordent (on parle d’instances de pilotage de l’enseignement qualifiant, de bassins de vie, de pôle de l’enseignement supérieur, de caaj...). Il faudrait plus d’un ouvrage et la rencontre de plusieurs spécialistes pour pouvoir

10 Registre National.

rendre compte de la complexité que cela engendre mais également de la pertinence ou non d'un tel foisonnement.

Non, il convient pour moi ici de m'en tenir aux questions de l'enseignement. Il m'importe également de revenir d'abord un instant sur ce que peut être un bassin de vie, ou ce que j'appellerai plutôt un espace de coordination territorial : le territoire d'un Bassin/espace de coordination n'est pas défini a priori. Théoriquement, il se dessine à partir de l'étude statistique de certaines interactions sociales qu'il se donne pour fonction de mieux réguler¹¹. En l'occurrence, il s'agit chez nous principalement de réguler dans un premier temps les flux et reflux d'élèves, tant dans l'espace fondamental que secondaire, voire supérieur. À partir de là, et sur la base du système global dans lequel on se trouve, la coordination peut également s'ouvrir à d'autres versants, tels que l'offre pédagogique, l'appui sur des pools de profs pour du suivi intensif, la construction d'options réparties sur l'ensemble d'un bassin/espace de coordination.

En France, où le découpage est utilisé, le bassin de vie est un « territoire présentant une cohérence géographique, sociale, culturelle et économique, exprimant des besoins homogènes en matière d'activités et de services ». Sa délimitation se base sur le flux migratoire quotidien de la population. À la différence du bassin d'emploi, le bassin de vie prend en compte « la capacité d'attraction des équipements et services publics et privés (transport, enseignement, santé, action sociale) » de la ville principale. Un bassin de vie peut donc être considéré comme l'espace délimité par l'aire d'influence d'une ville¹².

La question en FWB est passée notamment par la définition « d'instance scolaire ». En ce qui concerne cette réalité, la question semble tranchée, en matière d'enseignement, depuis l'étude interuniversitaire concernant les Bassins scolaires¹³ et au vu des objectifs même des Bassins, la question

11 Delvaux B. (2010), *Une piste crédible pour plus d'égalité dans le système scolaire ?*, Semaines Sociales du MOC.

12 Julien Ph. Et Pougnaud J. (2004), « Les bassins de vie, au cœur de la vie des bourgs et petites villes », in *INSEE*, n°953

13 Delvaux B., Demeuse M., Dupriez V., Fagnant A., Guisset C., Lafontaine D., Marissal P. et Maroy C. (2005), *op.cit.*

d'un découpage n'est plus d'actualité, il doit prendre les contours de la RBC, notamment pour réduire la fracture sociale, ce qui demande de réunir l'ensemble des écoles bruxelloises au sein d'un seul bassin.

Je prends l'exemple de Bruxelles parce qu'il est sans doute le plus symptomatique et le plus facile à détailler. C'est également celui que je connais le mieux. À Bruxelles on a tout simplement besoin de plus de formules proches de l'espace régional pour plus de cohérence politique, tout comme la Wallonie se doit de développer des espaces de coordination plus restreints, dans la mesure où le BW n'est pas le Hainaut qui est lui-même différent de Liège. À cet égard, il serait utile de reprendre l'étude sur les bassins scolaires, en lui ajoutant une part sur l'enseignement fondamental et en actualisant les données, avec des schémas reprenant l'enseignement fondamental, l'entrée dans la première secondaire et ensuite les flux par année, ou par degré.

Autre élément qui plaide pour des solutions coordonnées à l'échelle d'espace plus restreints, les abandons scolaires :

Concernant le décrochage scolaire, en 2007-2008, on constatait à Bruxelles, plus ou moins 20,2% d'abandons scolaires prématurés, contre 14% en Wallonie et 9% en Flandre, avec en toile de fond la question des jeunes qui sortent sans diplômes et ne se trouvent pas en formation (en filigrane : question du redoublement avec question de l'absentéisme et de l'abandon);

En Région bruxelloise, 26% des 25-34 ans ont au maximum un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur. Ils sont 20% en Flandre et 24% en Wallonie. La tendance à la surreprésentation des élèves d'origine étrangère dans l'enseignement technique et professionnel, établie de longue date, se vérifie dans les différentes études puisque 80% des parents de ces élèves sont d'origine étrangère.¹⁴

Ces chiffres permettent de signifier qu'il y a nécessité de développer des politiques plus locales permettant de tenir compte de spécificités sociales,

¹⁴ Carlier D et alii (2009), « L'enseignement à Bruxelles », in *Brusselsstudies*, n°5 Rea A. et alii (2009), « Les jeunes bruxelloises : inégalité sociale et diversité culturelle », in *Brusselsstudies*, n°9

économiques, géographiques et ainsi permettre à des cadres globaux étendus à l'ensemble de la FWB d'être pleinement opérationnel dans un espace plus local où des mécanismes particuliers peuvent voir le jour.

La Transition entre l'enseignement secondaire et supérieur : dynamique d'une collaboration fructueuse pour l'École ?¹⁵

Dans le cadre d'une réflexion profonde sur notre enseignement, il arrive souvent d'aborder la difficulté présente pour les jeunes soit d'accéder à l'enseignement supérieur, soit si ils y ont accès, simplement réussir une première année, ou choisir l'orientation qui leur semble la meilleure.

Tout d'abord, en préambule de ce chapitre, je tiens à signaler que ces questions doivent aussi nous interroger sur la place que notre système, en général, la société dans son ensemble, laisse encore à la notion d'essai et d'erreur. En effet, si il est indéniable que l'échec dans le cadre de l'enseignement coûte à l'ensemble de la collectivité, il convient également de ne pas oublier qu'échouer, se tromper, font partie des éléments qui conditionnent une vie. Or, aujourd'hui, il semble de plus en plus improbable, inacceptable plutôt de pouvoir imaginer s'être trompé.

Au-delà de ce petit préambule, la question qui me semble plus intéressante est : qu'avons-nous mis en place collectivement pour permettre aux élèves de choisir une orientation en toute connaissance de cause et quels sont les éléments qui ont été mis en place collectivement pour permettre à ces deux étapes de l'enseignement, et donc de l'histoire du jeune, de se rencontrer, de s'approprier, et donc de permettre une transition plus aboutie, et *in fine*, un passage moins abrupt vers l'enseignement supérieur ?

Trop souvent le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur est envisagé du point de vue de l'acquisition d'un certain bagage. Dès lors, l'élève ayant acquis les compétences requises, adéquates ou suffisantes (dont d'ailleurs l'évaluation pose question aujourd'hui¹⁶) serait jugé apte et transiterait tout naturellement vers un

¹⁵ Ce chapitre a été écrit en collaboration avec Jacques Wels, sociologue et assistant de recherche à l'ULB.

¹⁶ Dauphin N. (2009), *Evaluation scolaire... une autre perspective est possible...*, www.recherchessociale.be

enseignement de type supérieur voire universitaire, si sa formation le lui permet. À l'inverse, un autre élève, souffrant d'un déficit présumé de compétences s'arrêterait, dans le meilleur des cas, au CESS ou à une formation ultérieure quelconque. Or, et cela servira de toile de fond tout au long ce chapitre, l'apprentissage n'apparaît pas comme seule variable déterminante de la réussite scolaire, du fait même que l'élève lui-même n'y voit pas le but central poursuivi par l'école¹⁷.

L'enseignement supérieur est également confronté à un taux d'échec pour les nouveaux arrivants du système relativement élevé¹⁸. Face à ce constant, l'erreur principale commise au cours des dernières années a été de fustiger les errements de l'enseignement secondaire supérieur, sans tenter de travailler ensemble à la recherche de solutions optimales de réussite pour toutes et tous. On comprend aisément cette posture dans la mesure où les enquêtes PISA démontrent avec puissance les carences de notre enseignement obligatoire : la communauté française s'y retrouve en queue du peloton européen tandis que la communauté flamande réalise de très bons résultats mais dans le cadre limité des élèves autochtones ; autrement dit, « nos deux systèmes d'enseignement sont donc confrontés à un défi similaire: assurer un niveau de performances acceptable pour les élèves issus de l'immigration »¹⁹ tout en sachant que la variante « institution scolaire » joue un rôle significatif dans ces écarts. Dans ce contexte, insistons sur le caractère urgent de réfléchir à des démarches de collaborations effectives entre les acteurs de l'enseignement. Confrontés à une question volontairement universelle, celle de la démocratisation de l'accès à la réussite dans l'enseignement supérieur (et non celle de la démocratisation de l'accès aux études supérieures que notre système en communauté française tente de résoudre), nous devons tenter des pistes résolument pragmatiques mais également expérimentales afin de

17 Crahay M. (2005), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, de Boeck, pédagogie et développement, Bruxelles, 2ème édition, p. 246

18 Pour l'année 2006-2007, les étudiants de première génération (c'est à dire inscrit pour la première fois en première année dans les universités francophones) furent 39,2% à réussir leurs études, toutes orientations confondues. Source : conseil des recteurs des universités francophones de Belgique, www.cref.be.

19 Jacobs D., Rea A., Teney C., Callier L. et Lothaire S. (2009), *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, p. 85

pouvoir évaluer le travail à l'aide d'indicateurs efficients. Ce chapitre tendra dans un premier temps à élargir la perspective citée en se nourrissant de deux célèbres pistes théoriques et dans un second temps à élaborer des propositions visant à comprendre ce passage d'un enseignement à l'autre en termes d'interactions structurelles entre ces deux cycles.

Comme l'explique à juste titre la théorie critique de la Sociologie de l'éducation²⁰, si passage il y a, ce serait grâce et avant tout dû à un environnement propice, un comportement, voire un habitus qui maximiseraient – ou au contraire réduiraient – les chances et les perspectives. Les inégalités sociales seraient dès lors transformées en inégalités scolaires par le biais d'un arbitraire culturel²¹ imposant symboliquement des valeurs, pratiques, façons de se tenir, de parler en dissonance avec l'origine sociale de l'élève. On est ici dans une pensée au croisement du *style de vie* et de l'*école*. Nombre d'études récentes, pour le seul cas de Bruxelles²², montrent que l'« appartenance sociale continue à déterminer l'orientation scolaire dans le secondaire²³ », orientation qui déterminera à son tour le choix d'études supérieures.

Il conviendrait de s'interroger plus profondément sur la valorisation de l'enseignement qualifiant alors même que s'y retrouvent en grande partie les élèves issus de ce qu'on nomme, parfois improprement, un processus de relégation. Rappelons que notre enseignement offre quantités d'options réparties sur quatre strates : le général, le technique de transition, le technique qualifiant et le professionnel. Si ces options répondent à des attentes, à des besoins ou encore à des aspirations, leur classement hiérarchique permettant souvent à l'élève de passer à l'année supérieure sans doubler en descendant d'un cran la pyramide, peut donner l'apparence d'une forme de déclassement. À ces strates pourtant s'ajoutent un différentiel important entre les institutions

20 A ce sujet, consulter : Van Haecht A. (1990), *L'école à l'épreuve de la sociologie – La sociologie de l'éducation et ses évolutions*, De Boeck, Bruxelles, pp.27-48

21 Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de minuit, Collection Le Sens Commun, Paris, p.19

22 Rea A. et Jacobs D. (2007), « Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles », in *Brusselsstudies*, n° 8

23 Rea A. et Jacobs D. (2007), *idem*

scolaires et une variante plus intime, à savoir le développement de l'élève dans une option particulière. De fait, le parcours scolaire d'un élève en X nombre d'années peut se décliner sous un nombre incalculable de formes sans que celles-ci ne déterminent en rien ni le travail de l'élève ni la qualité de ou des établissements fréquentés. En d'autres termes, les enseignements de transition, de qualification ou professionnels ne peuvent se réduire à un simple parcours descendant bien qu'à niveau strictement hiérarchique ils en ont l'apparence. Dans cette idée, il semble, à titre d'exemple, que l'enseignement qualifiant de type social délivrant un diplôme semblable à celui du général en termes d'opportunités d'études supérieures devrait être d'autant plus valorisé qu'il communique directement avec des matières que l'on retrouve à l'université ou dans les hautes écoles – question d'autant plus importante que les formations techniques tendent à prendre le pas sur les études professionnelles²⁴.

Cependant, l'appartenance sociale de l'élève ne peut en aucun cas être réduite à un style de vie inadéquat avec les standards culturels de l'école. Celle-ci est aussi une institution dans laquelle les élèves vivent un parcours. Dans ce cas l'École peut être assimilée à un véritable chemin, « à une suite de *points de bifurcations*²⁵ » au cours desquels l'élève (sa famille et ses pairs) se doit de poser des choix, choix qui seront déterminés par un nombre de variables élevé et influencés par une appréciation en termes de coûts et de bénéfices tels que l'avance ou le retard scolaire. Ce dernier élément prend d'autant plus de sens à la lecture du retard scolaire calculé pour l'année 2006-2007 : « le retard moyen d'un élève en 3^{ème} est d'environ 4 mois dans le général ; il passe à 9 mois dans le technique de transition, à plus d'un an dans le technique de qualification et à 1 an et 3 mois dans le professionnel²⁶ ».

Il nous semble ici évident que la bifurcation enseignement secondaire/enseignement supérieur représente un point tout à fait particulier de la carrière scolaire de l'élève. En effet, elle mettra en jeu un calcul multivarié dont les implications débordent du cadre scolaire et ce pour

24 Les indicateurs de l'enseignement, www.enseignement.be

25 Boudon R. (1984), *L'inégalité des chances*, Hachette, Collection Pluriel, Paris, p.159.

26 Les indicateurs de l'enseignement, www.enseignement.be

une raison évidente : la scolarité n'y est plus obligatoire (parfois depuis plusieurs années). Le choix représente ici un élément complexe – il peut parfois être un non-choix²⁷ – qu'il conviendrait de nommer à juste titre « processus de prise de décision²⁸ ».

En croisant ces deux visions, deux points ont été mis en évidence : d'une part, l'enseignement doit être vu comme un « chemin » fait de points de bifurcations interdépendants les uns des autres et où le passage à l'enseignement supérieur met en jeu un calcul du risque basé sur les décisions antérieures. D'autre part, ce parcours est également alimenté par un contexte extrascolaire qui agit et interagit avec la trajectoire de l'élève ainsi que dans son processus décisionnel. Ces deux points ne peuvent en aucun cas être mis en concurrence mais ils ne doivent pas non plus se renforcer l'un l'autre de façon systématique. Autrement dit, il paraît important d'analyser ces éléments sur du long terme et de ne plus les percevoir comme parfaitement stables. Ce qui est postulé ici, c'est que non seulement le « style de vie » agit et distingue les élèves lors des bifurcations mais que ces bifurcations agissent également sur le style de vie. Qui plus est, le long terme permet de ne plus considérer ces deux optiques comme des bulles fermées, le déterminisme y paraît dès lors plus fragile. La relégation, par exemple, n'apparaît plus comme un passage vers un enseignement dévalorisant mais également comme une mobilité dans l'espace, un élargissement des groupes de pairs voire une autre façon de vivre et de penser l'école. De tels indicateurs doivent être pris en compte au risque, dans le cas contraire, de ne pas comprendre une prise de décision caractérisée par un cumul d'éléments antérieurs intra et extra scolaires interagissant sans cesse. Il s'agit ici de croiser une lecture en termes d'établissement et de structures avec des parcours individuels approchés par le prisme de l'étude qualitative, tant les formes qu'ils recouvrent sont variées.

La lecture que nous venons de proposer pose une question essentielle : *Dans quelle mesure la structure d'enseignement de la communauté*

27 Ball S.J., Davies J., David M., Reay D. (2001), « Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix de études supérieures » in *Revue française de pédagogie*, n°136, p.67.

28 Ball S.J., Davies J., David M., Reay D. (2001), *Idem*, p.65.

française assure-t-elle la continuité et la cohérence des bifurcations qu'elle permet tant dans le cas d'un parcours de relégation que dans celui d'un parcours plus classique ? En effet, comme le soulignait Norbert Elias, « la société n'est pas seulement le facteur de caractérisation et d'uniformisation, elle est aussi le facteur d'individualisation²⁹ » ; c'est de la fabrication de ces parcours extrêmement différenciés au sein des institutions scolaires qu'il faudrait tenir compte. Assurer la continuité au sein d'un système de bifurcations (que ce soit le passage du secondaire au supérieur ou celui du général au technique) devrait être une priorité à fixer sur le long terme. On ne peut plus envisager les différentes institutions scolaires de façon cloisonnées dès lors que l'on admet qu'une carrière scolaire est un processus cumulatif.

À l'heure actuelle, des incitants, en termes de passage d'un cycle à l'autre, exercent ce rôle. Trois catégories peuvent – semble-t-il – être mises en évidence : les incitants par le contenu (1), par les acteurs (2) et par la mobilité (3). Les journées portes ouvertes, comme la plupart des universités en organisent tous les ans, représentent un moment privilégié où s'entrecroisent ces trois incitants. Il sont l'occasion pour les élèves de 5^{ème} secondaire ou de Rhétorique de découvrir les contenus des cours, de rencontrer les acteurs (professeurs, présidents de facultés, étudiants) et de découvrir un lieu d'étude que souvent ils ne connaissaient pas. Cependant, il est plus que probable que ces journées n'accueillent qu'un public restreint ayant déjà entamé un processus décisionnel. À ces événements annuels s'additionnent d'autres incitants plus anecdotiques, il peut arriver, par exemple, que le parcours scolaire d'un professeur entre en contact avec celui de l'élève soit parce qu'il aborde en cours des thèmes dont il a traité lors de son travail universitaire, soit parce qu'il met en œuvre des sorties de classe vers une université ou une haute école.

Cette idée nous amène à penser qu'il serait bon de, par exemple, décloisonner le métier d'enseignant et d'accroître les possibilités de travailler sur les deux niveaux afin d'augmenter les possibilités de collaboration. Permettre à des enseignants en projet professionnel de

²⁹ Elias N. (1991), *La société des individus*, Pocket, Agora, France, p.103.

pouvoir dispenser des heures de cours dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement secondaire, avec une uniformisation des statuts à terme. Dans ce cadre, il est nécessaire de revoir la possibilité pour les enseignants du secondaire supérieur de pouvoir effectuer le CAPAES, permettant en cela à ces enseignants de pouvoir plus facilement entrer dans le système de l'enseignement supérieur. Une fois créé, ce lien renforcerait d'autant plus l'actualisation des contenus de cours du fait même qu'ils seraient en contact direct ou indirect avec la recherche actuelle. De plus, on peut considérer que les enseignants qui effectuent certaines missions pédagogiques au travers de TFE, plan de stages, etc. effectuent déjà un travail de transition vers le supérieur. Cela permet également de mieux percevoir les attentes spécifiques d'un travail pédagogique pour l'enseignement supérieur. On effectuerait ici clairement une incitation par le contenu.

Dans la perspective d'une incitation par les acteurs, des moments de travail collectifs pourraient être envisagés permettant aux acteurs de comprendre les dynamiques pédagogiques, didactiques et méthodologiques utilisées dans les deux mondes. À titre d'exemple, on pourrait envisager que les travaux de fin d'études développés en fin de 6^{ème} secondaire de l'enseignement secondaire, toutes filières et réseaux confondus, et les travaux de fin d'études des élèves de l'enseignement supérieur, servent de base d'échange entre les enseignants au travers de comité d'accompagnement transversaux. L'encadrement des élèves s'effectue ainsi en transition entre les deux mondes, avec comme pilotes les enseignants du secondaire pour les élèves du secondaire, les enseignants du supérieur pour les élèves du supérieur. Ce comité d'encadrement se réunirait afin d'évaluer les attentes, les méthodes et les dispositifs en place, en fonction des résultats attendus des élèves au terme de leur parcours dans l'enseignement secondaire et/ou supérieur. Ce processus permettrait aux enseignants d'échanger sur les pratiques pour atteindre les objectifs fixés, permettrait de mieux illustrer les attentes des uns et des autres au travers d'un cas concret en construction. Il serait un outil de dialogue non pas uniquement théorique mais ancré dans la pratique au travers de cas concrets. De plus, les élèves du secondaire seraient déjà en contact avec des acteurs potentiels du supérieur. Les élèves du supérieur seraient également dans l'obligation de

devoir vulgariser une partie de leur recherche. Le choix de collaborations entre établissements du secondaire et du supérieur se ferait sur la base des choix d'options. Cette proposition pourrait être un projet expérimental à la base, à évaluer dans le moyen terme.

Enfin, il serait utile d'envisager que des élèves des enseignements supérieurs dispensent un ou plusieurs cours à des élèves du secondaire partageant une formation proche de leur discipline. En rendant, par exemple, possible l'idée que des classes de secondaire se rendent à l'université ou dans une haute école pour y suivre des cours plus informels que lors des journées portes ouvertes, on rendrait possible un contact avec des acteurs plus proches mais également une incitation par la mobilité en faisant découvrir des lieux autres que ceux imaginés dans l'abstrait par les jeunes et un recadrage des aspirations potentielles des élèves : « Le fait d'avoir des projets futurs clairs ou un projet professionnel bien arrêté n'est pas associé à la réussite. Un projet bien défini semble même constituer dans certains cas un obstacle à la réussite, quand la formation proposée apparaît à l'étudiant comme trop éloignée de son projet³⁰ ». Cette idée offre donc le triple avantage d'approfondir une matière, de recadrer les aspirations de l'étudiant et de lui offrir une connaissance « par le corps » du monde dans lequel il est potentiellement attendu.

En montrant que le parcours scolaire constitue un véritable chemin dont les coordonnées sont sans cesse à redéfinir, nous avons pu constater une certaine dissonance entre le parcours type des institutions et celui des étudiants, alors même que les institutions créent ces parcours différenciés. Il apparaît d'une part que le style de vie de l'élève et son parcours dans le milieu scolaire s'interpénètrent sans cesse et d'autre part que les bifurcations prises dans ce parcours se font au regard du chemin parcouru par celui-ci. Dès lors, le choix (ou non-choix) particulier que représente l'enseignement supérieur sera alimenté par un nombre incalculable de variables.

Sur ce fond théorique, il semble qu'il soit possible d'interagir avec le parcours scolaire de l'étudiant en décroissant les phases institutionnelles.

30 Galand B. (2005), « L'échec à l'université en communauté française de Belgique », in *Les cahiers du GIRSEF*, n°39, p.7

Pour cela trois propositions concrètes peuvent être émises dont l'expérimentation pourrait s'avérer productive. Ces trois propositions se basent sur une typologie des incitants arbitrairement choisie : les incitants par le contenu, par les acteurs et par la mobilité. En les croisant, il semblerait que l'on agisse par l'école sur la connaissance des écoles supérieures. De plus, elles s'inscrivent pleinement dans une connaissance à long terme de la ville, des institutions et des acteurs, connaissance qui jusqu'ici n'était pas évidente.

La réussite de nos jeunes adultes dans le passage dans l'enseignement supérieur résulte donc d'une connaissance réciproque et d'une complémentarité entre les acteurs des deux systèmes d'enseignement. Ceci suppose un dialogue et des échanges réguliers entre eux leur permettant de mieux appréhender les logiques dans lesquelles les élèves se trouvaient et dans lesquelles ils vont se trouver.

Une autre Evaluation est-elle possible ?

L'idée de tests d'évaluation à la fin de différents moments considérés comme charnières fait son chemin dans le monde scolaire, ils sont d'ailleurs déjà présent dans nombre d'établissements scolaires en FWB, soit à titre expérimental, soit à titre officiel. Ces tests sont présents, soit pour définir un niveau attendu de la part des élèves, soit pour déterminer si les enseignants, et par extension les établissements scolaires, travaillent au développement des connaissances des élèves qui sont sous leur responsabilité.

Dans un premier temps et avant de poursuivre à un rythme effréné l'organisation d'épreuves externes supplémentaires, une réflexion mérite d'être posée : quelles leçons peut-on aujourd'hui tirer des premières épreuves d'évaluations externes organisées depuis quelques années dans l'enseignement obligatoire ? Quelle utilisation en est faite, tant par la Commission de pilotage que par les équipes éducatives elles-mêmes ? Comment les pouvoirs publics assurent-ils le suivi de ces évaluations ?

La priorité est en effet celle-là : apporter sans attendre un suivi et un soutien adéquats aux écoles et aux équipes éducatives dont les résultats des élèves sont inférieurs à la moyenne communautaire.

Dans un second temps, on peut s'étonner de ce type de proposition au regard du cadre de développement pédagogique et didactique proposé dans le « Décret Missions » et dans le « Contrat Stratégique pour l'École ».

Le « Décret Missions », et les programmes qui en découlent, ainsi que le travail des enseignants actuellement, encouragent plutôt les enseignants à travailler en interdisciplinarité, permettant aux élèves et aux professeurs de déployer la complexité et les relations d'une situation au travers de plusieurs angles. De plus, le « Décret Missions » promeut, assez fortement, l'idée que ce sont des compétences qui sont développées, c'est-à-dire « la capacité pour un individu de mobiliser de manière intégrée, des

ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et externes pour faire face à une famille de tâches complexes pour lui. »³¹.

Or ce que nous lisons et voyons des différents tests externes nous laisse à penser qu'il s'agit davantage d'évaluations sous forme d'examen matière, uniquement par écrit. On peut également s'interroger sur le type d'égalité et de justice sociale que poursuit ce type de proposition. Sans vouloir déresponsabiliser l'ensemble des enseignants, comment pouvons-nous imaginer que tous les élèves reçoivent les mêmes conditions d'enseignement leur permettant d'être dans les conditions matérielles, environnementales et psychologiques les plus optimales pour développer les compétences propres aux cours qui leurs sont donnés ?

Partir de ce postulat fait montre d'une méconnaissance du cadre scolaire ; balayer ces disparités, c'est nier qu'au sein de notre système scolaire, des établissements possèdent des bibliothèques dignes de nos meilleures universités, alors que d'autres doivent se contenter de dons ou de bricolages locaux institutionnalisés ; c'est faire fi du fait que certains peuvent se déployer dans des environnements apaisants et lumineux tandis que d'autres doivent accepter des espace classes plus restreints et trop peuplés... Certes, ces conditions parfois détestables n'empêchent pas d'effectuer parfois du très bon travail avec les élèves, mais elles nécessitent plus de temps, plus de palabres pour développer les cours et les interactions, et plus de disponibilités pour créer l'environnement propice à ce travail.

Sur la base de ces éléments, on peut se demander si la façon la plus adéquate d'évaluer n'est pas au cœur même du « Décret Missions », c'est-à-dire permettre aux élèves, accompagnés par l'équipe éducative, de travailler des projets interdisciplinaires. Etant donné mon parcours professionnel, et mon expérience en tant qu'enseignant du secondaire supérieur, je m'attarderai plus spécifiquement sur les possibilités concrètes que cela créerait en fin de 6^{ème} secondaire sous la forme de mémoire

31 Beckers J. (2002), *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Labor, p57, Bruxelles.

ou autre travail de fin d'études, comme cela se fait déjà dans certains établissements scolaires en Communauté Française.

Cette perspective permettrait plusieurs points d'ancrage valorisants pour les élèves et l'équipe éducative, et évaluatifs de notre système scolaire :

- Il permet aux élèves de s'insérer dans un projet étalé sur un an, voire deux, permettant de tenir compte des conditions de vie dans lesquelles certains de nos enfants baignent.
- Il permet un travail transversal, dans la mesure où ce travail oblige l'élève à mobiliser des compétences diverses avec un résultat final attendu, et oblige également les enseignants à se mobiliser collectivement pour que les élèves puissent s'intégrer dans ce travail.
- Il jette les bases d'un travail vertical avec l'enseignement supérieur, et horizontal avec les acteurs associatifs et économiques, dans la mesure où ce travail pourrait être évalué en partie par un jury extérieur composé d'acteurs du supérieur et du monde associatif/économique.
- Il permet également d'évaluer, dans la part du travail réalisé, quelles étaient les conditions propres à l'établissement pour que les élèves puissent fournir leur travail. Cela signifie qu'il y a évaluation des conditions minimales nécessaires aux étudiants pour pouvoir en partie effectuer le travail à l'école, qu'il y a évaluation des outils nécessaires à l'équipe pédagogique pour pouvoir effectuer le travail.
- Il permet d'évaluer le degré d'accompagnement de l'équipe pédagogique. L'élève a-t-il pu bénéficier d'un suivi de la part des enseignants, sous quelle forme, sous quelle modalité ?
- Il permet d'évaluer l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être propres à sa filière, son option.

Ce schéma mériterait d'être plus détaillé et poussé. Il ouvre néanmoins une autre perspective, interdisciplinaire, ouverte vers l'Autre, permettant de minimiser, tant que faire se peut, l'influence des conditions de base de l'élève puisque développé sur un an, voire deux, et permet d'évaluer plusieurs paramètres mettant les responsabilités de toutes et tous (enseignants, élèves, équipe pédagogique, direction, réseaux, administration et ministre responsable) sur un pied d'égalité.

Ce sont ces éléments liés qui nous encouragent à penser qu'il y a une alternative au test standardisé externe actuel, que cette alternative encourage au développement des missions qui sont au cœur même de notre décret cadre et que ce type d'évaluation permet également de rendre compte de l'ensemble des potentialités des élèves, mais également des équipes pédagogiques.

Quel projet de développement professionnel pour quel travail en équipe ?

Le désarroi d'un métier... la fatigue d'être prof... l'absence de relève... Etre enseignant aujourd'hui en Communauté Française se résume parfois à ces mots. Comment envisager son métier autrement ? Comment concevoir les évolutions institutionnelles, décrétales, sociétales dans un métier aux figures si figées dans le conscient collectif, notamment celle d'un maître absolu et peu à l'écoute des élèves mais qui permet de construire du savoir ? Comment permettre le développement professionnel des enseignants mais aussi d'une équipe ? Quelles sont les relations possibles entre les acteurs du monde associatif, culturel ou sportif avec les équipes éducatives ?

Avant d'entamer ces questions, revenons d'abord sur le fait sociologique que les enseignants traversent actuellement une période de modification fondamentale de leur rôle et de transformation de leur identité professionnelle. Deux phénomènes se conjuguent depuis quelques années et déstabilisent fortement les enseignants de manière générale: d'une part, un problème de dévalorisation du statut conduisant parfois à des blocages face aux injonctions décrétales étant donné la dévalorisation intrinsèque perçue ; d'autre part un problème de transformation du modèle du « professionnel de l'enseignement » véhiculé par les ouvrages pédagogiques et relayé dans les décrets de la communauté française (décret missions notamment.). Une nouvelle culture ou identité professionnelle émerge dans les textes de lois et dans les ouvrages et articles pédagogiques, recomposée autour de trois dimensions centrales : la pratique réflexive ; le centrage sur l'apprentissage adapté ; l'engagement dans le collectif et l'interaction avec les collègues³².

Ces nouvelles impulsions impliquent des conflits plus importants entre les acteurs, notamment entre enseignants eux-mêmes tenant de

32 Cattonar B. (2001) « Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse », in *Cahiers du Girsef*, n° 10

modèles différents, par là, une des difficultés du métier d'enseignant et de la vie d'un établissement, c'est que chaque établissement est amené à construire un compromis qui lui est propre : dans certains cas, un consensus social et éducatif existe dans le cadre d'une définition « communautaire » du bien scolaire collectif ; dans ce cas, les régulations procédurales sont sans doute moins nécessaires. Dans d'autres cas par contre, les tensions au sein du projet scolaire exigent davantage la mise en place de dispositifs de relais, de traduction, d'interface. Une certaine polarisation semble donc se créer entre, d'une part, des établissements capables de construire des relations durables à partir d'une pluralité de registres et, d'autre part, des établissements dans lesquels les acteurs ne parviennent pas à construire un accord durable et à stabiliser les relations entre acteurs.

La résolution de ces tensions semble tenir à la capacité des établissements ou des équipes éducatives à mettre sur pied des dispositifs ou des modalités négociées de concertation entre acteurs, permettant la mise en place de consensus - partiels et fragiles - entre acteurs aux logiques d'actions multiples, autour d'un projet éducatif commun. À cet égard, l'image d'une « procéduralisation »³³ des relations entre acteurs, c'est-à-dire de la mise en place de dispositifs et de structures visant non pas nécessairement l'accord « substantiel » sur des valeurs, mais l'expression des points de vue divers et l'accord provisoire sur des modalités d'actions communes. Autrement dit, suite à l'impraticabilité d'une régulation substantielle, il s'agit à chaque fois de reconstruire un accord au sein de l'établissement. Dans ce cadre, la construction d'un accord commun est facilitée lorsque des acteurs relais parviennent à effectuer la synthèse de la pluralité des voix et à les rendre recevables par l'institution. Pour ce faire, de nouvelles compétences sont sollicitées : travail sur les sociabilités horizontales, construction d'ordres au niveau local, mise en place de procédures de concertation entre les différents acteurs, autant de compétences que doivent se donner aujourd'hui les acteurs de l'école. Autrement dit, ces nouvelles modalités de construction d'accords exigent un investissement

33 Verhoeven M. (1997), *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Academia Bruylant, p 439

énorme de la part des acteurs, et une capacité à jouer avec les différents registres normatifs présents. Il va sans dire que ceci ne va pas de soi ; dans de nombreuses situations, il faut davantage parler d'une crise de la régulation, puisque ces dispositifs n'émergent pas, que la pluralité devient anomie ou conflit, qu'aucun accord n'est stabilisé.

Pour approcher ces mutations du métier d'enseignant, qui impliquent plus de travail en équipe et les conséquences qui en résultent, il convient peut-être de les aborder selon l'angle de l'éthique professionnelle des enseignants. En effet, un métier, c'est aussi la façon dont on doit le concevoir, dont on l'appréhende. Dans la lignée de Claudine Leleux, l'éthique professionnelle de l'enseignant s'inscrit dans l'idée de diriger soi-même sa conduite éthique au cœur de l'intégralité du système scolaire, c'est-à-dire que l'éthique enseignante n'est pas une simple configuration liée à la classe dans laquelle on enseigne mais qu'elle doit aussi se déployer dans les différentes sphères et avec les différents acteurs de l'enseignement et des sphères collaboratrices de l'enseignement³⁴.

Comment envisager l'enseignement aujourd'hui comme une implication limitée aux heures de classes à prester ? Le développement professionnel enseignant passe par un investissement qui dépasse le cadre de la classe, qui dépasse les programmes à développer avec les élèves. Il nécessite de travailler avec des collègues, multipliant les projets pédagogiques, institutionnels et relationnels avec les élèves mais aussi avec les différents partenaires potentiels du développement de l'élève.

Aujourd'hui, ce métier est constitué de plusieurs types de rapports interdépendants :

- Il y a bien entendu le rapport aux élèves, dans la classe avec ses pratiques pédagogiques et relationnelles. Elles nécessitent de préparer ses cours, de se former à l'écoute, à la gestion des différences et des violences et également à se munir d'une certaine dose d'humour, d'envie. Sans cette petite touche d'humeur positive, l'espace relationnel risque assez rapidement de devenir insupportable,

34 Leleux C. (2001), *L'école revue et corrigée. Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*, De Boeck&Belin, Bruxelles.

pour l'un comme pour les autres. N'est-ce pas une forme d'éthique que de parvenir à ce que le contexte général de la classe se vive positivement, n'est-ce pas déjà mettre l'élève dans des conditions lui permettant de se motiver lui-même et donc d'avoir le sentiment qu'il peut s'approprier des compétences ?

- Toutefois, la seule gestion relationnelle positive ne fonde pas tout. Ce serait réduire trop brutalement l'espace scolaire à des sourires ou des ambiances de détente. L'éthique s'exprime aussi dans les processus de construction collectifs. Comment effectuer le travail avec les adolescents si l'on ne sait pas ce qui se fait chez ses collègues et si on ne décide pas de travailler ensemble pour développer des projets, des outils transversaux, des pratiques pédagogiques afin de mieux cibler les carences et les problèmes pédagogiques des élèves ?
- Il y a là une part du travail déontologique et éthique de l'enseignant. Son rôle ne se cantonne pas à venir donner ses heures. Il doit également être disponible à l'autre, et cet autre prend également la forme de ses collègues. L'enseignement est un milieu individualisé, du fait même du mode de fonctionnement du métier. Pourtant, l'essence même du métier porte dans l'échange avec l'autre pour développer des outils de réussite qui dépassent son propre cours. À ce titre, je fais l'hypothèse que c'est au travers de ces espaces de construction collectifs en amont, entre enseignants, que l'éthique enseignante pourra se développer plus harmonieusement et plus efficacement. À titre réflexif, il est d'ailleurs intéressant de noter que les enseignants et les équipes pédagogiques sont peu poussés à développer des pratiques d'intervision, de supervision, pratiques permettant aux enseignants de pouvoir échanger, débattre collectivement de cas vécus, aidés en cela par un médiateur extérieur. Cette pratique généralisée dans les métiers psychosociaux semble être absente du débat, mise au coin tant par le manque de possibilités réelles de le concevoir dans le cadre scolaire que par l'absence de réflexion réelle, tant des acteurs institutionnels que pédagogiques, sur le bien fondé de ces processus d'échanges constructifs et formateurs pour l'enseignant.

- Plus loin, l'enseignant est également tributaire des espaces, de la philosophie de l'école, de son ROI, de sa direction. Comment aller se former ? Mais aussi comment la direction pourrait-elle savoir ce qui manque réellement à ses enseignants ? Quels sont les problèmes ?
- En ce sens, il y a aussi une éthique collective de l'engagement professionnel. En effet, il paraît peu concevable que l'école puisse fonctionner sans l'apport d'une implication plus large dans les débats organisationnels, structurels et philosophiques de l'établissement dans lequel on travaille. Un autre aspect de cette question de l'éthique collective de l'enseignant se situe, d'après moi, dans l'engagement envers l'autre qu'est la société, les milieux associatifs, les milieux culturels, sociaux, économiques, psychologiques. Ce métier doit permettre la rencontre de l'autre sous toutes ces formes, et cela peut prendre la voie de rencontres de cultures différentes mais également de milieux professionnels différents. Sans cette approche d'ouverture, nous n'impliquons pas l'élève dans un processus d'intégration dans la société mais comme vivant dans un espace relativement clos.

Si ces différents niveaux d'implication éthique de l'enseignant semblent primordiaux, il faut également concevoir que les espaces de travail des enseignants sont inadéquats pour effectuer convenablement ces pratiques :

- Aucun espace individuel permettant de recevoir les élèves pour travailler la méthodologie et pour travailler avec eux leur projet personnel ;
- Aucun espace fonctionnel pour permettre aux enseignants de travailler en groupe ;
- Aucun matériel pour pouvoir pratiquer de nouvelles méthodes ;

Et s'ils sont présents, c'est bien peu en adéquation avec le nombre et les spécificités du cadre scolaire, où s'interposent, se juxtaposent les différentes classes, les différents cours et les différents degrés.

Il manque les moyens de la politique engagée. Dans ce manque, il convient à l'enseignant de bricoler des espaces, de bricoler des outils.

En ce sens, cela construit sans doute une certaine éthique du travail, de l'implication mais cela use également les acteurs de ne pouvoir recevoir les élèves dans des espaces décents, de ne pouvoir travailler sereinement avec les collègues pour élaborer un projet, de ne pouvoir disposer d'outils efficaces et performants, tels du matériel informatique portable et récent.

L'inégalité scolaire accentue ces manques. Il semble plus aisé pour certaines écoles et certains enseignants de développer une éthique du travail s'ils ont la possibilité de travailler dans des bibliothèques ou sur des pc actifs et neufs, avec des locaux fonctionnels et usant des derniers outils performants. Cette question mérite d'être posée quand on aborde ces différents éléments, quand on décide de juger de l'éthique déployée par les acteurs scolaires. Sans cela, le procès d'intention développé serait un jugement arbitraire et injuste. Or, l'éthique se fonde aussi sur le principe de justice sociale intégrant aussi bien les niveaux institutionnels, organisationnels, que pédagogiques et matériels.

Finalement, l'engagement professionnel de l'enseignant doit se comprendre dans sa démarche active de réflexion sur ses pratiques, mais également sur le système dans lequel il se trouve. L'enseignant est l'expert³⁵ du système éducatif. Chaque enseignant doit prendre le temps de la réflexion et doit également prendre position sur ce système. Cela doit participer de l'éthique de pouvoir actionner ses réflexions pour les porter dans les lieux de pouvoir. L'enseignant, tout en restant objectif, doit porter des réflexions, des analyses sur le système, au même titre qu'un chercheur, professeur d'université ou autre ministre.

L'enseignant reste trop souvent infantilisé, la critique au sens politique et scientifique n'est pas encouragée, voire pénalisée par les acteurs de formations ou par les directions. Peu d'acteurs gravitant autour de l'école encouragent réellement les enseignants à porter des analyses vers Autrui, à prendre sa plume ou sa voix (voie) pour essayer de mieux

35 J'entends par expert une personne choisie pour ses connaissances techniques acquises soit par l'expérience ou la pratique, capable d'effectuer une constatation de faits et de proposer des hypothèses explicatives via des méthodologies explicites.

appréhender leurs quotidiens. Trop peu d'enseignants osent effectuer cette démarche par peur, par manque d'outils, mais également parce que tout au long de sa formation, peu de personnes lui auront insufflé ces possibilités de démarches proactives d'analyse. Or, qui est l'expert ?

Le propos montre la difficulté croissante de construire des accords qui tiennent entre les partenaires de la relation éducative. Les écoles doivent inventer des dispositifs pour gérer la pluralité des points de vue et jeter ainsi les bases d'une « procéduralisation » des relations, c'est-à-dire mettre en place des dispositifs permettant l'expression des points de vue divers et permettant la construction d'accords provisoires sur des actions communes, et ce grâce à un travail réflexif des acteurs. Face à cela, les écoles ne sont pas égales, en effet, ces procédures de « ré-accords » exigent un investissement énorme, ainsi qu'une capacité réflexive à composer avec la diversité³⁶.

Tout cela ne va pas de soi, et dans cette crise de la régulation, il convient de se demander si les différents acteurs ne se trouvent pas seuls face à des défis impulsés par le haut mais avec lesquels les acteurs de terrain (enseignants, directions, parents, élèves...) doivent se débrouiller, doivent « bricoler » au quotidien, alors que cela nécessiterait des moyens plus conséquents d'accompagnement, permettant, par exemple, aux acteurs de se rencontrer dans des cadres plus appropriés, accompagnés de personnes des services PMS ou autres qui permettraient de médier et guider les partenaires dans le cadre d'une relation durable, autorisant l'épanouissement des enfants pendant le temps de leur scolarité mais permettant aussi aux enseignants de se sentir moins seuls face à ces exigences nouvelles, dans le cadre d'un monde différent et pluriel.

D'un point de vue pédagogique : comment déployer des stratégies d'accompagnement avec les élèves si les établissements ne proposent pas des bureaux individuels aux enseignants ? Comment se former si le temps proposé n'entre pas en adéquation avec le temps scolaire ? Comment choisir un établissement si les conditions préalables dépendent de l'endroit où l'on est né ou de la famille dans laquelle on se trouve ?

³⁶ Dauphin N., Bodson X., Vandenberghe V., Verhoeven M., Waltenberg F. (2001), *op.cit.*

Comment former nos élèves aux conditions du décret missions si les élèves n'ont pas de lieu spécifique pour le faire et de matériel adéquat pour parvenir à ces fins ?

À ces questions, les enseignants et les directions répondent par des bricolages imparfaits, permettant au système de survivre. Des stratégies locales, qui se retrouvent dans de nombreux établissements, permettent à notre système scolaire d'échapper à ces questions, ou du moins de les écarter, de les édulcorer, permettant à chacun de dormir tranquillement, à partir du moment où certaines et certains s'en sortent quand même.

La question est là : acceptons-nous un système inégalitaire et ségrégatif, tant au niveau des dispositifs internes aux établissements (obligation de pouvoir compter sur des groupes d'enseignants mobilisés et mobilisateurs pour pallier les déficits en terme de dispositifs structurels ; obligation de compter sur des initiatives individuelles pour pallier des déficits de formation...) qu'au niveau de sa logique même (quasi-marché scolaire structurant des stratégies de relégation et de ghettoïsation des établissements), voire également dans sa capacité réelle à fournir aux élèves des outils de compréhension du monde (obligation pour les élèves de choisir des options qui travaillent ses aspects spécifiques dans leur programme, sinon l'élève doit compter sur son capital social propre, ou nécessité de compter sur des enseignants ouverts à ces problématiques) ?

À la question des sphères de travail de l'enseignant, il est possible de répondre par la construction collective des stratégies de développement de l'enfant, de l'élève, au travers d'alliances internes à l'équipe pédagogique, mais également externes à l'établissement avec les acteurs éducatifs (éducateurs, PMS...) mais aussi par une collaboration plus claire et large avec les acteurs associatifs, culturels et sportifs sur le modèle des Pays-Bas, où l'école collabore réellement et durablement avec le monde extérieur.

Cette dimension non négligeable de l'action scolaire nous permet d'envisager que l'enseignant n'est plus considéré comme un acteur omniscient mais comme un acteur réflexif capable de développer des projets constructifs permettant à l'élève de développer sa propre

personnalité, au contact d'acteurs compétents dans le domaine indiqué. Cette proposition porte en son sein une modification majeure, celle de permettre à l'enseignant de se concentrer sur les tâches qui sont les siennes, c'est-à-dire le développement de compétences scolaires définies dans les programmes tout en le confrontant à la nécessité de développer une action collective tenant compte des potentialités diverses des élèves.

La question des compétences et du champ d'expertise de l'enseignant doit être également portée par une formation qui insiste sur le développement professionnel de l'enseignant au travers de plan de formation, de perspectives professionnelles qui répondent, dans le cadre de concertation balisée avec la direction, avec les PO, aux attentes et exigences du métier d'enseignant mais par l'enseignant, ce qui permet à nouveau de reconnaître à l'enseignant des capacités critiques réelles et son professionnalisme. Le cadre dans lequel il se mettra à travailler sera planifié, en fonction d'exigences propres qui sont intégrées dans un espace collectif qu'est l'école, nécessitant par là aussi des rencontres entre les acteurs internes à l'école.

Le développement de l'enseignant c'est aussi le soutenir dans des démarches ou des moments de sa carrière afin qu'il puisse continuer à se sentir à sa place aux différents moments de celle-ci. Les propositions développées permettent d'imaginer que l'enseignant perçoive son espace comme un espace permettant du possible : réduire ses heures tout en étant impliqué dans des projets constructifs, accompagner ou être accompagné par quelqu'un, pouvoir envisager de combiner des métiers permettant de valoriser une carrière professionnelle autre au sein de l'espace scolaire.

Ces propositions permettent à l'enseignant d'envisager l'espace scolaire comme un possible et une construction personnelle de son habitus professionnel tout en étant concrètement dans un projet collectif permettant aux élèves de construire leur propre avenir...

Valoriser l'enseignement technique et professionnel, tout en permettant un tronc commun plus long ?

Trop souvent le passage de l'élève dans l'enseignement secondaire technique ou professionnel est envisagé comme une relégation dans un système qui hiérarchise les filières, figure reprise dans la société, qui se construit l'image d'un enseignement peuplé des élèves les plus difficiles au niveau comportemental et les moins dotés socioéconomiquement et socioculturellement. Le problème se situe également à l'intérieur de l'École, les conseils de classe proposant et utilisant parfois le principe de l'attestation d'orientation B comme un dérivatif du redoublement, mais sous la forme d'une restriction, cette décision étant souvent proposée sans un travail d'orientation pensé et réfléchi avec l'élève. Finalement, sans connaissance nécessairement du type d'enseignement, de la filière, sans concertation et travail avec le jeune et sa famille, on en arrive à placer des élèves dans des filières qui ne sont pas les leurs, créant la possibilité d'accroître les tensions individuelles et collectives au sein de filières d'enseignement technique et professionnel où un certain nombre n'ont pas nécessairement leur place.

Il convient dès lors de s'interroger plus profondément sur la valeur ajoutée de l'enseignement technique et professionnel alors même que s'y retrouvent en grande partie des élèves issus de ce qu'on nomme un processus de ségrégation. Rappelons que notre enseignement offre quantités d'options réparties sur quatre strates : le général, le technique de transition, le technique qualifiant et le professionnel. Si ces options répondent à des attentes, à des besoins ou encore à des aspirations, leur classement hiérarchique permet souvent à l'élève de passer à l'année supérieure sans doubler en descendant d'un cran la pyramide, pouvant donner l'apparence d'une forme de déclassement.

Reprenons-le donc ce Décret Missions et plus particulièrement son article 6, dans lequel il définit les objectifs généraux suivants :

- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- Amener tous les élèves à s'appropriier 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;
- 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;
- Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Ce texte, socle d'une pédagogie par compétences et d'un déploiement des relations de l'École avec les acteurs extérieurs, terreau des constructions citoyennes au cœur du développement personnel des élèves, articulation également d'un travail plus concerté des acteurs scolaires entre eux, ce texte donc institutionnalise dans le cadre scolaire des principes développés dans l'essence même des filières techniques et professionnelles.

Si l'on analyse ses différents objectifs au regard de points d'entrée comme l'élève, l'équipe pédagogique ou encore les processus de coordination territoriaux, on peut arriver à la lecture que l'enseignement technique et professionnel transcende ces objectifs et les amène au cœur de la pratique quotidienne des acteurs de l'École mais également des partenaires potentiels tels que les entreprises, les asbl ou encore les administrations.

En effet, au niveau de l'élève, l'enseignement technique et professionnel nécessite, dans le cadre d'un choix positif et non coercitif, que le jeune prenne le temps de développer un projet personnel qui lui permette de définir quelle orientation est la plus adéquate par rapport à ses intentions propres et par rapports aux compétences qu'il souhaite développer. Ce travail personnel, demandant la nécessaire collaboration des enseignants, de la famille mais également d'acteurs extérieurs, ne s'arrête pas au moment du choix posé, il doit nécessairement se poursuivre au contact, au fur et à mesure de son apprentissage, avec les conditions propres à l'enseignement technique et professionnel qui nécessitent un travail réflexif poussé, puisqu'en confrontation avec des applications techniques

et professionnelles plus concrètes. Si comme cela devrait être, le choix d'une orientation vers l'enseignement technique et professionnel se trouve être un choix de développement personnel, la promotion de la confiance et le développement personnel de l'élève se trouve au cœur du parcours, et entièrement perpétué tout au long du parcours.

Toujours en partant du point de vue du jeune, l'enseignement technique et professionnel lui permet également de se positionner directement au cœur de la vie active, qu'elle soit sociale, économique ou culturelle. En effet, de nombreuses filières techniques et professionnelles permettent aux jeunes de s'intégrer progressivement dans des habitudes de vie proches de la réalité économique du travail, le tout permettant de développer une vie sociale ouverte vers de l'altérité positive. De plus, en intégrant d'autres codes et d'autres modes de fonctionnement, on peut faire l'hypothèse que les jeunes de l'enseignement technique et professionnel se confrontent tant et plus aux principes d'une société pluriculturelle. Suivant l'option choisie et l'orientation voulue, les élèves seront plus ou moins confrontés à ces trois pôles, mais seront inévitablement confrontés aux trois.

Bien entendu, le propos n'est pas de faire preuve d'angélisme et surtout de mettre en exergue un enseignement par rapport à un autre. L'enseignement général possède des qualités qui le rapprochent tout autant des missions dévolues à notre École et permet lui aussi de développer des compétences et des approches de développement personnel, notamment par les choix d'options qu'il propose, ou encore par les éléments théoriques qu'il dispense de manière plus intensive. Toutefois, les temps dévolus au projet personnel ou encore à l'ouverture vers le monde économique et social sont plus diffus, moins standardisés et moins concrets que dans le cadre de l'enseignement technique et professionnel. Il apparaît que dans l'inconscient collectif de l'École, les jeunes inscrits dans l'enseignement général sont sans doute moins portés, moins à ancrer dans une démarche de projet personnel, moins à confronter à des réalités autres, que le seul contenu des cours et que les compétences développées permettent cette rencontre avec soi et avec l'altérité.

Toutefois, notre approche n'est pas de dévaloriser un enseignement par rapport à un autre mais plutôt de souligner qu'un enseignement tellement décrié porte en son sein, pour peu que les conditions soient perçues et voulues, les éléments moteurs d'un développement personnel positif pour le jeune.

Plus loin, il permet également des éléments de construction moteur au niveau du collectif qu'est l'équipe pédagogique mais également au niveau des bassins, ou plutôt des instances de pilotage Interréseaux de l'enseignement qualifiant.

En effet, au niveau des équipes pédagogiques, la diversité des profils et des cours proposés aux élèves nécessite un travail de coordination et de concertation. Il faut un travail plus articulé entre les compétences techniques nécessaires et obligatoires dans le cadre de la formation avec les compétences tout autant nécessaires mais moins techniques développées dans le cadre des cours généraux permettant de garder une formation complète. Le principe reste de mailler des savoirs techniques indispensables dans le cadre d'un métier et des savoirs plus généraux mais tout aussi essentiels pour pouvoir se situer et se positionner dans le monde qui les entoure.

En outre, la nécessaire coordination avec les acteurs du secteur professionnel requiert également pour l'équipe pédagogique de pouvoir composer avec des contingences autres que celles du milieu scolaire et donc invite les acteurs scolaires à se coordonner entre eux pour développer une approche commune vis-à-vis des entreprises, asbl, administrations, partenaires dans ce cadre.

Finalement, au niveau plus territorial, l'enseignement technique et professionnel oblige à une nécessaire coordination entre les acteurs du monde économique et social et l'École, afin qu'ensemble, ils puissent développer des synergies permettant aux élèves de se mouvoir dans un espace de formation intellectuel et technique performant, balisé par le souci de développer des compétences et un positionnement dans le monde. Les deux pôles doivent être présents. Les IPIEQ (Instances de pilotage de l'enseignement qualifiant) sont un exemple d'un

développement de coordination territoriale permettant aux acteurs scolaires et économiques/sociaux de se rencontrer pour aborder les problématiques d'articulation des deux mondes. Cette nécessaire rencontre entre professionnels permet également d'ouvrir les horizons de chacun et donc des bénéficiaires.

En prenant un peu de recul, certains points ont été mis en évidence. :

- D'une part, l'enseignement technique et professionnel doit être vu comme un « chemin » fait de points de bifurcations interdépendants les uns des autres et où la réussite de ce passage met en jeu notre capacité à mettre en place les conditions de décisions antérieures : quelles filières pour quel projet personnel ?
- D'autre part, ce parcours est également alimenté par un contexte extrascolaire qui agit et interagit avec la trajectoire de l'élève ainsi que dans son processus décisionnel. Ces deux points ne peuvent en aucun cas être mis en concurrence mais ils ne doivent pas non plus se renforcer l'un l'autre de façon systématique. Autrement dit, il paraît important d'analyser ces éléments sur du long terme et de ne plus les percevoir comme parfaitement stables. Ce que nous postulons ici, c'est que non seulement le « style de vie » agit et distingue les élèves lors des bifurcations mais que ces bifurcations agissent également sur le style de vie.

Finalement, plus important encore, le passage dans l'enseignement technique et professionnel n'apparaît plus comme un passage vers un enseignement dévalorisant mais plutôt comme une mobilité dans l'espace, une ouverture vers de l'articulation enivrante et un élargissement des groupes de pairs voire une autre façon de vivre et de penser l'École, tout en répondant parfaitement aux exigences développées dans le décret Missions.

Il convient d'ajouter que si l'enseignement technique et professionnel porte en lui les atouts permettant de positionner l'élève au cœur de son projet, de proposer les bases d'une coordination nécessaire entre enseignants (professeurs de pratiques et professeurs de cours généraux) et avec les acteurs extérieurs (les professionnels du secteur), il convient de bien soutenir que cet enseignement ne peut, ne pourra

être cette porte que si, et seulement si, l'acteur scolaire, l'École, reste bien l'acteur principal du développement de cette filière, et que les processus de coordination et de concertation avec les acteurs extérieurs se font au bénéfice des éléments proposés : c'est-à-dire l'élève, le jeune comme acteur central de son développement personnel, de son projet personnel et professionnel, permettant les erreurs, la prise de temps et le recul nécessaire que les temps de coordination, de réflexion, de questionnement sont à même de construire.

Ce nécessaire moment de valorisation de l'enseignement technique ne doit pas nous empêcher de penser qu'une réflexion accrue sur une refonte de notre système scolaire passe par la consolidation et l'allongement du tronc commun mais également avec une reconstruction fondamentale du panel de cours et des biorythmes scolaires. Il est sans doute temps, non plus de poser des rustines sur un cadre qui ne bouge pas, mais de penser à changer le cadre. Il n'y a rien d'honteux à se dire que nous devons changer, il n'y a rien de déshonorant à se dire que nous devons refonder certains paramètres.

Pensons à allonger le tronc commun, jusqu'à 16 ans, avec un enseignement général et des filières techniques et professionnelles à partir du 3^{ème} degré, sur base d'un choix construit depuis un parcours de construction de soi à partir de la maternelle jusqu'à des possibles choix de filières.

C'est refonder l'approche de la construction de soi à l'école, ainsi que refonder les moments de choix d'options et de filières.

Un tronc commun plus long n'a pas de sens s'il n'y a pas derrière un travail sur l'approche globale des choix, mais surtout une approche plus continue de la construction de soi.

Un tronc commun n'a pas beaucoup plus de sens s'il ne donne pas lieu à une refondation de la plage horaire, tant au niveau des temps scolaires journaliers mais également au niveau du calendrier scolaire annuel. À cet égard, quand arriverons-nous à imaginer des temps scolaires ouverts vers des activités artistiques, sportives, culturelles intégrées

massivement dans la journée scolaire ? La question mérite d'être posée, et de se poser comme la question fondamentale : les horaires proposés sont-ils adaptés au projet global de l'École ? Le découpage du temps scolaire journalier, hebdomadaire et annuel est-il encore aujourd'hui efficace, porteur de possible ou est-il plutôt un cadre restrictif obligé ? Derrière se pose aussi la question des biorythmes que nous imposons aux enfants ? Sans entrer dans le détail de cette question que je maîtrise moins, il me semble que des possibles sont envisageables si l'on n'a pas peur de briser certains tabous.

Un tronc commun n'a pas de sens s'il ne permet pas de définir ce qu'on va mettre dans ce tronc commun : plus de français, plus de math, des moments pour travailler les ouvertures culturelles, artistiques, sportives, en collaboration avec les acteurs extérieurs de l'école... ? Plus de temps de questionnement sur la construction de soi, de l'autre et des autres, du monde ? Il serait souhaitable d'arriver à des options, des réflexions de ce type, non seulement pour permettre les possibles mais également pour souder, donner du souffle aux enseignants, aux jeunes.

La question du tronc commun me semble articulée également aux questions du redoublement, de son coût et des pistes possibles de remédiation. En effet, sur base des indicateurs de l'enseignement 2008, notamment l'indicateur n°3, le coût de la scolarité à charge de la Communauté Française, certains coûts supplémentaires sont engendrés par le redoublement scolaire³⁷. Dans l'enseignement obligatoire ordinaire, ils peuvent être approchés en imputant le coût moyen d'une année supplémentaire à chaque redoublant. Les échecs scolaires génèrent un surcoût s'élevant à environ 45,5 millions d'euros dans le primaire et à 298,1 millions d'euros dans le secondaire, hors CEFA, pour 2006-2007, soit près de 6% du budget global de l'enseignement. Les surcoûts sont probablement sous-estimés au niveau secondaire par le fait que les taux de redoublement les plus élevés s'observent dans l'enseignement qualifiant (3^{ème} à la 5^{ème}).

37 ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement 2008*, CFWB.

Toutes années confondues, en 2006-2007, l'enseignement primaire ordinaire en Communauté française comptait ainsi 4,3% de redoublants. Ce taux peut paraître faible si on n'a pas à l'esprit qu'il est cumulatif, à savoir qu'il indique que, chaque année, quelque 4% des élèves de l'enseignement primaire recommencent la même année d'études et, puisqu'en principe on ne peut redoubler qu'une seule fois en primaire, cela touche, chaque année, pendant six ans, 4% d'élèves différents, soit à la fin du parcours primaire, 24% des élèves³⁸. À l'âge de 6 ans, l'élève à l'heure se situe en 1^{ère} primaire : c'est le cas pour 91,5% des enfants. À l'âge de 12 ans, ils ne sont plus que 71,5% d'élèves à l'heure. Pour le secondaire, au niveau des élèves ayant 17 ans, il ne reste plus que 37,8% des élèves à l'heure³⁹.

Autre élément intéressant, si l'on prend d'une part les 10% d'élèves de 17 ans issus des quartiers les plus défavorisés et les 10% d'élèves issus des quartiers les plus favorisés, dans le groupe des défavorisés, ils ne sont que 18,1% d'élèves à l'heure, contre 50,2% dans le groupe des favorisés, ce qui signifie tout de même que malgré le statut plus favorisé, ils sont tout de même un sur deux à accumuler du retard.

Concernant le coût, le fait de redoubler un élève conduit à le retenir une année de plus dans le système scolaire, le coût de l'enseignement étant fonction du nombre d'élèves présents, cela engendre un coût supplémentaire correspondant au coût unitaire d'un élève multiplié par le nombre de redoublants, ce qui équivaut pour l'année 2007 à 350 millions d'euros, soit 6% du budget de l'enseignement. À nouveau, la question ici aussi est de savoir quelle est notre capacité à accepter que l'enseignement est un parcours, un apprentissage, et qu'il génère des essais et des erreurs, comme je l'ai souligné plus haut, la question mérite d'être posée. Mais je vais un pas plus loin ici : Ces erreurs doivent-elles automatiquement signifier le redoublement ? N'y a-t'il pas quelque chose de paradoxal ? Nous sommes à l'école, terrain des apprentissages mais nous ne pouvons accepter la notion d'erreur, d'échec. ? Nous ne

38 ETNIC, *Le redoublement scolaire et son coût*, 2008.

39 ETNIC, *idem*, 2008.

pouvons accepter que pour certains l'apprentissage de telles ou telles notions puisse prendre plus de temps. Loin de moi l'idée de dire qu'il ne faut pas maîtriser certains savoirs pour pouvoir en appréhender d'autres. Toutefois, faut-il nécessairement sanctionner d'un échec ce qui peut simplement être un processus d'apprentissage plus long pour certaines matières ? Avons-nous également mis en place suffisamment de choses pour permettre à certains de pouvoir réussir ? N'est-il pas temps de réfléchir à des apprentissages plus diffus sur des cycles n'engendrant aucun redoublement ? N'est-il pas temps de construire également des dispositifs de remédiation plus costauds ?

Si l'on prend l'exemple de Bruxelles plus spécifiquement, les effectifs totaux en 2006-2007 étaient de l'ordre de 184.102 élèves scolarisés dans les écoles organisées ou subventionnées par la CF situées en RBC⁴⁰. En 96-97, il y avait 13.631 unités en moins, ce qui représente une augmentation de 8% en 10 ans. On constate également une attractivité des écoles BXL, 14% des élèves fréquentant les établissements bruxellois n'habitant pas en Région Bruxelloise, provenant de Flandre et de Wallonie.

On constate, via l'étude de la CCFEE, que le taux de redoublement est plus important dans les écoles secondaires bruxelloises qu'en moyenne dans l'ensemble de la CF (16,82% pour 13,64% en CF). Concernant le taux de retard scolaire dans le fondamental, on constate que le taux d'élèves en retard d'un an au moins résidant à Bruxelles dépasse de 3% celui des élèves habitant en Wallonie. Pour le secondaire, on constate que 60% des élèves bruxellois fréquentant l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice francophone ont au moins un an de retard, pour 44% en Wallonie par exemple. 29% ont un retard de deux ans, voire plus pour 16% des wallons⁴¹.

Si l'on part du principe que suivant le Décret Missions⁴², l'enseignement vise à « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » (MB23-09-1997) et que c'est dans cette visée que s'inscrit le

40 CCFEE (2009), *L'enseignement francophone en Région de Bruxelles-Capitale*

41 CCFEE (2009), *idem*

42 Etnic, *Géographie de la discrimination positive*, 2005-2006 et 2006-2007

décret discriminations positives, qui définit que, « sont considérés comme établissements, écoles ou implantations bénéficiaires de discriminations positives ceux qui accueillent une proportion (...) d'élèves résidant dans un quartier présentant dans des relevés objectifs :

- Des niveaux de vie inférieurs aux moyennes nationales en matière de typologie socioéconomique, prenant en compte l'habitat, les ressources des ménages exprimées par personnes appartenant au ménage et les diplômes ;
- Une proportion supérieure du nombre de chômeurs par rapport à la population globale ;
- Une proportion supérieure de familles bénéficiant du revenu d'intégration sociale ou de l'aide sociale ; » soulignant que ce sont les implantations qui sont bénéficiaires de ces moyens de fonctionnement. »

Quel que soit le niveau d'enseignement envisagé, on remarque que ces implantations se concentrent essentiellement dans la Région de Bruxelles-Capitale, les Provinces du Hainaut et de Liège. En 2006-2007, la Région de Bruxelles-Capitale comprend 94 implantations du fondamental et 48 implantations du secondaire, soit 26, 1% des implantations bénéficiant du dispositif au fondamental et 36,9% des implantations au niveau secondaire⁴³.

Au vu des éléments avancés, le redoublement impacte nos élèves, nos classes mais également finalement les motivations tant au niveau des enseignants qu'au niveau des élèves. Inscrit dans des programmes et biorythmes non acceptables, il grève le budget à hauteur de 350 millions d'euros pour l'ensemble de l'enseignement obligatoire.

Stopper le redoublement, avec une refonte totale du système, permettrait d'aborder la question des mesures budgétaires au travers des questions plus strictement scolaires que sont les questions des stratégies pédagogiques, des bilans de compétences par degré, de l'organisation des remédiations, et de la tenue d'un tronc commun plus avancé dans l'enseignement secondaire entre autres choses. Elle donne une enveloppe qui permettrait de penser les choses autrement.

⁴³ Etnic, *idem*, 2005-2006 et 2006-2007

Toutefois, J'ai bien conscience que cette piste est plus compliquée puisqu'elle oblige à travailler non pas sur des rustines à court terme mais de travailler à une refonte de notre système, avec une visée qui nécessite une réflexion qui dépasse les clivages, les automatismes du redoublement, de la relégation, mais également des manières de fonctionner. Elle nécessite également que les acteurs institutionnels, quels qu'ils soient, soient capables de faire table rase de certains éléments du passé et de se porter, intellectuellement, dans une dynamique de construction nouvelle.

L'École comme espace de questionnement ?

Les pages développées plus haut portent en leur sein d'autres questions :

- Comment les élèves peuvent-ils se situer dans les différents espaces/temps qui composent leur quotidien, dans une société pluraliste, où le sens n'est plus donné et s'évapore aussi vite ?
- Comment nos élèves peuvent-ils parvenir à se poser des questions à propos de leur parcours dans les espaces et les temporalités qui sont les leurs, mais aussi qui sont données par l'école ?
- Comment faire face aux enjeux technologiques qui dépoussièrent notre rapport direct aux espaces, mais également à notre espace personnel?
- Comment s'appuyer sur une analyse féconde pour interroger notre identité culturelle empliée des espaces culturels et spatiaux qu'il nous est donné de voir perpétuellement devant nos écrans, dans nos trajets à bas prix vers les destinations les plus diverses?
- Comment interroger le temps qui nous sépare de nos contemporains?
- Comment s'interroger pour définir le ou les parcours de vie vers lesquels ils souhaitent aller ?

Dans le cadre d'un espace public belge traversé par plusieurs familles philosophiques et culturelles, il semble émerger que l'École ne prépare pas suffisamment les enfants, les élèves à vivre dans le pluralisme présent, et surtout à pouvoir le décoder, le critiquer et le juger. Il semble également que les temps de questionnement sont insuffisants dans l'espace scolaire. L'esprit critique et les questionnements de sens sur ce que l'on est, vers où l'on veut aller, vers quoi tendre, semblent absents du parcours scolaire, ou du moins, il apparaît insuffisamment développé. Les élèves n'auraient pas accès durant leur cursus scolaire, tant fondamental que secondaire, à une formation qui leur permettrait de comprendre comment et dans quel contexte les savoirs ont été construits, comment interroger soi et l'autre, comment se fonder au cœur de nos « vivre ensemble ».

De plus, les lieux d'une possible réflexivité sur leur savoir et pour organiser et intégrer les savoirs semblent si pas absents, du moins vulgairement ou superficiellement abordés.

En ce sens, une piste d'analyse possible pour aborder ces différentes questions reste les sciences humaines. Parler des sciences humaines nécessite que nous puissions convenir de ce que nous entendons par ce terme. Les sciences humaines rassemblent diverses disciplines ayant pour objet principal l'être humain vivant en société mais également la société comme résultante des interactions humaines.

Les disciplines privilégiées pour aborder cette problématique sont : la sociologie, l'anthropologie sociale et culturelle, l'économie politique, les sciences politiques, la psychologie et les communications sociales, la philosophie.

Dans le cadre de notre enseignement, ces options ont pour but de former les adolescents à une lecture et à une compréhension critique et distanciée de la réalité sociale, mais elles peuvent également être le ferment d'un travail plus personnel sur son positionnement personnel, sur ses aspirations et la construction de soi.

Il s'agit d'utiliser le corpus et les qualités intrinsèques des sciences humaines pour développer un certain nombre de capacités cognitives de base et les compétences qui y sont liées. Ce sont des moyens. Clairement, doit prévaloir le souci de former par les sciences humaines, non d'inculquer des préceptes ou des normes en vigueur. Les élèves participent à la vie sociale. Ils ont de celle-ci une connaissance spontanée, brute, qui relève souvent du ressenti, plus que de la raison. Cette connaissance spontanée subit une déformation parce qu'elle est influencée par des intérêts, des habitudes, des sentiments ; préjugés et stéréotypes la connotent de manière arbitraire : la surabondance des informations contribue à entretenir la confusion entre jugements de valeur et jugement de réalité.

Il est donc utile que l'élève s'initie à quelques principes de méthode qui doivent l'aider à établir une distance critique par rapport à l'objet de son

étude et à en ordonner le déroulement, mais également à pouvoir se construire en prenant le temps de moments présents dans le parcours scolaire qui permettent de se décoder.

Cette démarche vise, *in fine*, à doter l'élève d'outils de pensée qui lui permettront de faire face à un fait social concret, de poser des questions pertinentes et/ou de formuler des hypothèses permettant de rendre compte de ce fait social de manière personnelle et rigoureuse, et également d'articuler ces éléments avec ce qui les fonde, ce qui les construit ou déconstruit. En ce sens, cela permet aux individus, ici les élèves, de pouvoir répondre aux questions posées sur soi, sur les autres, et sur la société et les sociétés qui les entourent.

Depuis quelques années, le débat sur la citoyenneté, l'esprit critique, la complexité du monde mais également sur le développement de soi à enseigner à l'école s'installe de plus en plus régulièrement à la une de l'actualité. Les quotidiens, les débats en public ou à la télévision tentent de faire état de la question. Les résultats des élections de ces quinze dernières années allument sans cesse les discours les plus alarmistes sur un constat que le monde politique ne parvient pas à dépasser. La société, et plus particulièrement les jeunes seraient en perte de sens, auraient besoin d'un cours, d'un curriculum leur permettant d'aborder ces réalités, pour refonder une dialectique entre la société et eux, entre le monde politique et eux, oserais-je dire aussi, entre eux et eux.

On peut convenir de l'état alarmant des derniers résultats électoraux, qui brandissent un peu plus l'intolérance, le poujadisme, le racisme comme porteur de sens pour nombre d'entre nous. On doit également souligner que l'ennui de la chose publique, le misérabilisme médiatique, l'absence de critique participent à un état ambiant peu reluisant. Ce constat ne s'impose pas qu'aux jeunes qui construisent notre École, ils s'imposent également aux adultes qu'ils rencontrent. Toutefois, nombre de jeunes aspirent à autre chose, considèrent que l'espace ouvert devant eux peut être porteur. Mais les éléments méthodologiques et constructifs d'une

pensée à développer sont parfois difficiles parce que certains éléments de contexte, certaines historicités ou certaines techniques personnelles de construction de soi manquent pour déployer cette pensée individuelle et/ou collective.

Plus substantiellement, c'est un consensus très large, voire quasi total, sur le fait suivant : les transformations de la société contemporaine, mais également la médiocrité médiatique et parfois politique rendent plus urgente la nécessité de confronter les élèves à la construction d'une pensée critique, leur permettant de construire un discours face aux divers événements qui se jouent face à eux et avec eux, tant au niveau politique que médiatique et culturel, ou encore économique et social. En effet, le constat émis met en avant que le sens, dans le cadre d'une société plurielle, aux finalités peu claires, n'est plus donné, et qu'il est à construire à travers le débat critique et l'analyse problématisée, argumentée. Chacun est amené à participer à l'élaboration d'un sens à construire parce que personne ne détient dogmatiquement la solution. Dans cette perspective, il faudrait former les jeunes à devenir des acteurs critiques et responsables, ce que l'école, dans son ensemble, ne ferait pas assez au travers de son cursus.

Toutefois, le consensus ne porte que sur le constat. Les argumentaires divergent sur la meilleure manière de résoudre ce déficit annoncé, tant par les hommes politiques, que par les acteurs des différents réseaux, mais également par les acteurs de la société civile, intellectuels de renom ou non tel Vincent Vandenberghe dans un ouvrage écrit en compagnie d'Alain Destexhe⁴⁴. Ceux-ci émettent, par exemple, l'hypothèse d'une inadéquation du système scolaire à répondre aux évolutions et mutations du monde contemporain, en ce sens inapte à répondre aux conjonctions de l'espace/temps.

D'après moi, de tels débats s'enferment sans prendre en considération le fait que certains cours déjà donnés permettent d'introduire la critique mais qu'il faudrait renforcer la présence de ces cours pour pérenniser

44 Vandenberghe V. et alii (2004), *L'école de l'échec : comment la réformer ? Du pédagogisme à la gouvernance*, Labor, Bruxelles.

l'utilisation de ces outils critiques. L'affirmation *des cours de sciences humaines* dans le cursus scolaire semble être une solution utile et nécessaire au devenir de notre école, mais surtout de notre vivre ensemble. Si l'objectif est de doter les élèves d'un accès à une formation qui leur permet d'organiser et d'intégrer des savoirs au travers d'une prise de recul réflexive visant à contextualiser culturellement les savoirs, alors les sciences humaines semblent à même d'y parvenir. Si l'objectif est de permettre aux jeunes de pouvoir se construire, de prendre le temps de se questionner intrinsèquement, alors ces cours-là peuvent être des espaces importants.

L'objet de la réflexion porte sur l'instauration d'une éducation qui devienne plus critique, plus créative, plus encline à améliorer sans cesse ses méthodes. Dans ce sens, devenir « compétent en matière de réflexion » doit s'enseigner dans le contexte de discipline critique, dotée d'outils épistémologiques, afin d'en prévenir toute utilisation mauvaise.

Je lie la question de la pérennisation dans le cursus scolaire de ces cours à la problématique de la construction de la démocratie dans notre société. En effet, selon moi, la construction de la démocratie passe par le travail effectué dans ces cours avec les enfants. La pratique des sciences humaines est le meilleur choix pour mener les enfants à être réellement autonomes et démocrates. Cette éducation aux sciences humaines développe certaines facultés comme celle du raisonnement critique, de l'analyse documentaire, de la pertinence des propos. En plus, l'éducation aux sciences humaines permet aux élèves de répondre aux questions fondamentales, et notamment aux questions de sens.

En mettant l'élève en contact avec les réalités de soi, sociales et sociétales, les sciences humaines rencontrent de manière privilégiée le souci de former l'élève à l'exercice de la citoyenneté. En l'outillant de manière

rigoureuse, elle contribue à en faire un observateur critique, voire un acteur engagé : sa connaissance des institutions et des mécanismes sociaux lui permet en effet d'évaluer sa marge de manœuvre réelle susceptible d'influencer le devenir social. Elle inscrit également l'histoire individuelle de l'élève dans la conscience d'une dimension collective. Ce faisant, l'option contribue aussi activement à concrétiser un double objectif du décret missions : d'une part « amener tous les élèves (...) à prendre une place active dans la vie économique et sociale et culturelle »⁴⁵ d'autre part « 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. »⁴⁶.

Une des finalités est donc de former à la citoyenneté, notamment via une compréhension globale des mécanismes sociaux dans lesquels l'élève est lui-même plongé.

Les institutions et leurs organisations sont des réalités qui structurent, façonnent la réalité sociale. Leur maîtrise institutionnelle est un moyen pour répondre à cette finalité. Former à la citoyenneté responsable, comme le souligne Petrella, c'est historiquement convenir que « la citoyenneté est un concept qui détermine et fixe l'appartenance d'un être humain à une société donnée. La qualité de citoyen romain fut un moyen de fonder et de codifier l'appartenance à la société romaine, d'affirmer une identité des citoyens romains par rapport à ceux qui ne l'étaient pas et que l'on appelait barbares. Comme on le voit, les sources possibles de l'exclusion, du rejet de l'autre, sont liées à la citoyenneté elle-même. »⁴⁷. En ce sens, cela dépend profondément des fondements et des modes de concrétisation de celle-ci. Une société qui fonde l'appartenance sur des bases d'ouverture, de dialogue et de respect des autres groupements humains ne peut se traduire par une citoyenneté excluante.

45 Le décret missions définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organise les structures propres à les atteindre.

46 *Idem*.

47 Petrella R. (1996), *Le bien commun*, Labor, Bruxelles, p16

Quelqu'un comme Gabriel Thoveron souligne que certains « s'inquiétant de la dépolitisation ambiante, voyant se creuser la distance qui les sépare de la population et tend à devenir un gouffre, les responsables politiques tentent de mettre en place, sans vraiment y consacrer les moyens suffisants, les bases d'une éducation aux médias qui développe l'esprit critique et fasse des jeunes citoyens des spectateurs actifs, explorateurs autonomes et acteurs de la communication. »⁴⁸. En effet comment envisager que les jeunes puissent développer un sens suffisamment développé de la critique s'ils ne peuvent résolument choisir un cours les outillant pour ce faire, ou s'ils peuvent le choisir, que ce choix n'est pas entièrement pérennisé.

L'éducation aux médias se double d'éducation à la citoyenneté, puisqu'elle incite à multiplier les interrogations : qui a fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Pourquoi a-t-on choisi de rapporter et de traiter tel fait de cette manière ? Et enfin pourquoi tel homme politique s'attache-t-il à telle ou telle information ou source et pas à une autre ?

L'introduction de tels cours permettrait également un apprentissage plus rigoureux à la conceptualisation, à l'argumentation, à la problématisation, permettant aux élèves de développer un esprit critique, un esprit citoyen. En effet, les sciences humaines attaquent de front les questions fondamentales posées dans les deux premiers axes de cet ouvrage – par exemple « quelle est mon identité ? » ; « comment pouvons-nous faire pour vivre ensemble ? ». Elle interroge notre rapport à l'espace, au temps dans ce que ces questions ont de plus humain.

Aujourd'hui, il me semble temps de mettre l'accent sur l'apport des sciences humaines pour atteindre les objectifs du décret-missions, mais également de tout type de contrat qui pourrait venir s'ajouter au fur et à mesure des changements de ministre, qu'il soit stratégique ou non.

En effet, je pose l'hypothèse que les sciences humaines permettent, en particulier, de développer les compétences à questionner, conceptualiser,

⁴⁸ Thoveron G. (2003), *La marchandisation de la politique. Du débat à la communication*, Labor, Bruxelles, p87

juger et réfléchir en fonction des catégories du temps et de l'espace. Prenons l'exemple du cours de formation sociale, donné en Techniques sociales, techniques de qualification de notre enseignement en communauté française, filière et option susceptible d'être choisie par nos enfants. Les élèves sont amenés à poser des hypothèses sur des réalités sociales, à travailler leurs conceptions de la société, à les confronter aux théories et aux pratiques socioculturelles et socioéconomiques présentes ici et ailleurs⁴⁹.

On l'a dit, pratiquement tous les acteurs du monde scolaire et extérieur se rejoignent sur un constat d'ordre éducatif : il convient de confronter les élèves à la question du sens, des modalités de sa constitution, des conditions de sa validité, et de les préparer ainsi à vivre dans une société pluraliste ou plurielle. À cela, nous répondons que les sciences humaines apportent ce consensus et peuvent aider les élèves :

- A élucider leur expérience quotidienne dans un monde en mutation ;
- A élaborer une capacité réflexive et critique, et en proposant une méthode rigoureuse d'argumentation, de problématisation et de conceptualisation ;
- A mieux percevoir le sens des apprentissages et à développer leur motivation.

Elles peuvent alors contribuer de manière tout à fait privilégiée, mais humble, à aider les jeunes à construire du sens. Si, à juste titre, l'école accorde désormais une attention particulière au projet personnel de l'enfant, si elle aide le jeune à clarifier ce projet pour qu'il puisse y articuler sa formation, il reste que ce projet doit pouvoir s'enrichir de l'apport des différentes branches enseignées. Les jeunes doivent avoir une formation épistémologique (comprendre comment et dans quel contexte les savoirs ont été construits) et de réflexivité sur leur savoir (des moments d'intégration, de prise de recul réflexif visant à contextualiser culturellement leur savoir, des moments de réflexion sur leur formation).

À travers les objectifs visés et l'appropriation des compétences, les sciences humaines sont susceptibles d'aider l'élève à élaborer des

49 Programme de formation sociale.

réponses personnelles aux questions qui sont posées en société : le pouvoir, l'information, les inégalités... en l'aidant de la sorte à passer progressivement d'une perception immédiate et spontanée de la société à un savoir cohérent et rigoureux. Elles proposent des outils pour construire un projet personnel de manière critique, tout en permettant la construction d'une démocratie procédurale plus avancée.

Au travers de ce cours, il convient de remettre en place une critique constructive permettant de resituer ce que Petrella appelle le cadre général du contrat social mondial et de la reconstruction du bien commun à l'échelle mondiale⁵⁰. Les sciences humaines offrent une démarche rigoureuse plus large, qui vise à rendre compte de manière précise et informée de la complexité d'une réalité sociale. Il s'agit réellement de permettre aux élèves d'acquérir une attitude de questionnement et de recherche.

L'instauration de ces cours de manière pérenne et depuis le début de la scolarité nécessite de revenir à la question de la refondation des cursus, des plages horaires, et également des activités à intégrer dans l'École. Imaginons l'émergence de ces cours avec des activités sociales, culturelles et sportives au quotidien, imaginons l'émergence de ces cours avec les cours de sciences et de mathématiques, l'interpénétration des questions de sens au contact des apprentissages de la chimie, de la physique et des mathématiques et ce dès le plus jeune âge. Imaginons un espace scolaire qui questionne, qui nous questionne et nous aide à questionner, dans le cadre d'un tronc commun plus abouti et repensé.

Dans cette optique, il convient sans doute de réfléchir également aux éléments constitutifs permettant à nos enfants, à nos jeunes de pouvoir apprendre dans un cadre qui est propice à l'apprentissage. On pourrait parler des horaires des infrastructures en FWB. Sans entrer dans cette problématique, il convient de continuer à investir, tous pouvoirs confondus et tous réseaux confondus, dans des infrastructures et dans la construction de nouveaux bâtiments, plus aptes à prendre en charge nos enfants. Un autre aspect de ces constructions et réaménagements doit intégrer, d'après

⁵⁰ Petrella R. (1996), *op.cit.*

moi, les éléments de contexte du travail enseignant et d'une refonte Je m'explique. Les bâtiments en particulier, mais l'environnement spatial dans son ensemble, signifient des relations d'ordre et de sanctions : si je prends l'exemple de la cour d'un établissement scolaire (on parle bien des bâtiments aussi avec la cour), elle peut être considérée comme un espace de sanction pour les élèves, si elle est trop exigüe pour pouvoir être un véritable espace récréatif ou si d'habitude ils ont la possibilité de pouvoir rester en classe. L'école qui transpose une idée de sanction au travers de la cour doit peut-être faire avec un espace extérieur confiné, englué dans un alentour rigide, qui paraît peu propice à la détente. À cet égard, il est intéressant de constater que les stratégies de sanctions, gratifications d'un établissement peuvent être encouragées par les limites d'un espace physique. Il n'est pas anodin de constater que cette symbolisation claire de l'espace se construit sur la base des éléments de configuration spatiaux avec lesquels l'établissement doit fonctionner. Le fait d'avoir un espace libre récréatif exigü ou peu adapté ne sera pas sans conséquence non plus sur des stratégies individuelles et/ou collectives de gestion ou de productions de violence, incivilité...

Cet exemple interpelle déjà sur les possibilités d'une norme générale décrétale imposée à tous les établissements scolaires concernant les possibilités de gestion des flux internes, par exemple. Cette analyse met en évidence que les stratégies doivent être pensées en fonction des espaces de vie. Ce qui laisse penser aussi qu'il y a des pistes à travailler concernant le financement des établissements scolaires par élèves : reprenons un établissement scolaire qui possède un espace relativement exigü, fermé et qui doit faire face à des travaux nécessitant un prêt... prêt financé en partie par les subsides octroyés par le nombre d'élèves inscrits dans l'école.

L'établissement ne va-t-il pas avoir tendance à augmenter son nombre d'élèves malgré l'exigüité des lieux d'espace libre dans son bâtiment, dans sa spatialité, engendrant par là des problèmes futurs en termes de gestion de la violence ; en termes de capacités à trouver des espaces de réflexions, de réunions, ceux-ci étant pris par des classes en activité...

On peut se poser la question, et souligner simplement que la question des bâtiments, et de leurs financements, nécessite d'être réfléchi en y incluant ce type de relation.

Si l'on prend l'idée de créer des lieux et donner du temps pour le travail en équipe, à partir du moment où les espaces structurels (les bâtiments que sont les écoles) ne sont pas identiques, n'y a-t'il pas lieu de réfléchir à des modes de financement différenciés des bâtiments, basés sur une expertise des espaces en fonction d'un cadastre reprenant les aspects de sécurité mais également les dispositions spatiales permettant de répondre aux tâches, fonctions, actions utiles et nécessaires à un établissement scolaire afin de pouvoir répondre aux exigences de :

- Travail en équipe : espace individuel pour les enseignants, permettant sans doute à certains de rester plus facilement dans l'école en dehors des heures où ils donnent cours et des espaces collectifs de réunion plus adéquats permettant de l'intervision par exemple.
- De donner cours simplement dans des espaces multifonctionnels permettant de pouvoir prester différemment suivant le contenu.
- De création d'espace libre permettant aux élèves et aux enseignants de s'adonner à des activités sportives, culturelles...

Cette réflexion permet peut-être alors de réfléchir avec les acteurs sociaux environnants (théâtre, sportifs...) la meilleure manière de configurer l'espace scolaire pour y inclure les dites activités.

L'attractivité du métier passe sans doute aussi par une réflexion sur les dispositions nécessaires dans un établissement scolaire afin de pouvoir être le plus professionnel possible : locaux adéquats permettant de travailler sereinement, permettant de préparer en partie ses cours dans l'établissement, augmentant la présence dans l'établissement, locaux permettant aux enseignants de rencontrer les élèves individuellement ou en groupe de la façon la plus optimale pour l'écoute et le suivi. Cela nécessite peut-être de réfléchir à des impératifs dans le cadre de construction de bâtiments annexes dans les établissements, ou dans le cadre de rénovation. Entrer en contact avec les élèves, les suivre individuellement, etc. requiert des aménagements d'espace.

De plus, on peut également faire l'hypothèse que pour certains enseignants, l'aspect physique du bâtiment génère des tensions liées à l'étroitesse ou au délabrement, qui n'incitent pas les acteurs à s'investir outre mesure, mais au contraire à imaginer sortir le plus rapidement possible pour travailler à la maison, dans un espace qui semble plus propice à la correction, à la réflexion, à la quiétude d'un cheminement professionnel.

Autre élément important, c'est l'investissement que peuvent avoir les élèves vis-à-vis de l'établissement en termes d'espace physique : si le sentiment est négatif, on peut faire l'hypothèse que les élèves vont avoir un désintérêt pour l'école au niveau de ses missions pédagogiques (et donc le bâti vu négativement engendre des répercussions pédagogiques), soit le sentiment que de toute façon cela ne peut pas l'enlaidir si on continue à produire de petits délits. La vision spatiale et physique de l'école est quasi entièrement négative, perçue comme une forme de violence, engendrant des actions violentes.

Par contre, si le sentiment est positif, on peut faire l'hypothèse que l'envie de venir sera légèrement améliorée et engendrera des actions plus positives globalement vis-à-vis des tâches pédagogiques.

Quelle place pour Les parents dans notre Ecole ?⁵¹

Comment aborder l'enseignement, l'école sans parler des parents, acteurs incontournables. Le monde éducatif semble traverser une mutation importante du modèle de relations entre parents et institution scolaire. Deux problématiques sont à distinguer ici : d'un côté, la question de la - parfois difficile - coexistence entre un « ancien modèle » et un « nouveau modèle » ; de l'autre, les enjeux et les problèmes spécifiquement posés par la mise en place de ce nouveau modèle d'implication scolaire des parents. En ce qui concerne la *cohabitation de deux modèles*, on peut montrer à quel point l'émergence d'un nouveau mode de fonctionnement se heurte à la persistance d'anciennes représentations des relations famille-école :

D'une part, en effet, la traditionnelle séparation entre rôles bien définis est de moins en moins tenable. L'appel à l'implication des parents dans la vie scolaire témoigne de ce brouillage des frontières et de la nécessité de mettre en place des formes de communication et de coopération nouvelles entre les deux acteurs.

D'autre part, le modèle traditionnel persiste encore chez une proportion significative des parents (en particulier issus de milieux sociaux plus populaires ou de familles immigrées) ; pour ceux-ci en effet, l'école a des missions spécifiques, de l'ordre de la transmission des savoirs et de l'inculcation de normes traditionnelles permettant l'intégration sociale, missions dans lesquelles les familles n'ont pas à se substituer aux établissements.

51 Dauphin N. et Verhoeven M. (2002), « Mobilité et quasi-marché scolaire : quelques éléments de réflexion sur les transformations du rapport social école-familles », in *Les cahiers de Prospective jeunesse*, n°7, (4)
Dauphin N. et Verhoeven M. (2002). « La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. Analyse qualitative et sociologique », in *Cahier du GIRSEF*, n° 19
Dauphin N., Waltenberg F. et Verhoeven M. (2004), « Stratégies des acteurs scolaires et des parents dans un contexte de concurrence inter-établissements », in *L'école, six ans après le décret « missions ». Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Frenay M. et Maroy C. (eds), Girsef, UCL, Presses universitaires de Louvain
Dauphin N. (2010), « Parents et écoles : l'impact de la « désinstitutionnalisation » scolaire sur le jeune en scolarité », in *L'école en conflit de loyauté*, in *Les cahiers de Prospective Jeunesse*, n°55

Dans ce contexte, la complexité de la situation actuelle saute aux yeux: certains parents veulent s'impliquer, d'autres au contraire préfèrent se cantonner aux modalités de la relation ancienne de séparation claire des tâches. On peut souligner que, de manière générale, les familles aux ressources socioculturelles élevées sont beaucoup plus aptes et prêtes à s'investir dans un plus grand nombre d'activités scolaires, notamment à la participation aux décisions. En revanche, les familles moins favorisées adoptent plus souvent une position de non-implication, ou, si elles sont prêtes à s'investir, ce sera avant tout dans la perspective d'assister l'enseignant dans des tâches d'encadrement.

Cette coexistence de deux modèles partiellement contradictoires n'est pas sans conséquences. D'abord, du côté des parents qui ne viennent pas ou peu à l'établissement et qui ne cherchent pas le contact avec les enseignants, certaines situations problématiques peuvent s'en trouver considérablement aggravées par le manque de communication entre les familles et l'établissement. Ensuite, des tensions apparaissent entre parents « actifs » et parents « non actifs », parents « traditionnels » et parents désireux de s'impliquer davantage. Ces tensions se marquent y compris dans la définition des fonctions des instances de participation et à la place légitime des parents dans ces structures. Cette implication qui est demandée et valorisée peut également être synonyme de tensions nouvelles entre parents. Enfin, les enseignants eux-mêmes oscillent entre différentes définitions de l'implication des parents, et là encore, des tensions émergent. Ensuite, sur un autre plan, la mise en place du nouveau modèle de participation n'est pas sans poser elle-même une série de questions et de difficultés :

- **La question de la traduction de demandes individuelles en langage recevable par l'institution scolaire** : le nouveau modèle demande aux parents de s'impliquer dans la vie collective d'un établissement. Le défi qui se pose à eux est dès lors d'opérer le

passage - difficile - entre des demandes individuelles qu'ils peuvent avoir vis-à-vis de l'institution scolaire, notamment liées au vécu ou à la scolarité de leur enfant, et la traduction de ces demandes individuelles en enjeux collectifs « recevables » par l'institution⁵². Bon nombre des frictions et tensions qui naissent autour des conseils de participation ou des associations de parents semblent relever d'une difficulté des parents à opérer cette conversion, ou au contraire d'une difficulté des acteurs scolaires à « recevoir » des demandes qui ne rentrent pas dans leurs catégories.

- **La nécessité d'interfaces et la « procéduralisation » des relations école - famille** : la pluralité et le flou entourant la définition des finalités éducatives, des rôles de chacun des fonctions des nouvelles instances de participation débouchent sur des configurations multiples : chaque établissement construit sa façon de gérer les relations parents - école, qui varient selon le contexte scolaire, les caractéristiques sociales des parents, etc. Les établissements qui paraissent le mieux parvenir à reconstruire un tel accord autour des questions de rôles et d'implication des parents, sont ceux qui mettent en place des dispositifs de communication et d'interfaces efficaces entre les deux parties, dont notamment l'importance :
- **Le directeur** prenant à cœur la communication avec les parents peut jouer ce rôle de relais. Le directeur d'établissement constitue véritablement un moteur dans la reconstruction de relations constructives entre les différents acteurs éducatifs (entre parents, entre parents et établissements mais également entre enseignants)⁵³. Au-delà des tâches administratives auxquelles il est lourdement confronté, l'enjeu essentiel de sa position est aujourd'hui de parvenir à jouer un rôle de mobilisation de l'équipe éducative autour d'un projet d'établissement, ainsi qu'un rôle de « médiateur » ou de

52 Duterq Y. (2000), *Les parents d'élèves : entre absence et consommation*, INRP

53 Sur l'importance du directeur dans un établissement scolaire, cf :
Ballion R (1993), *Le lycée, une cité à construire*, Hachette, Paris
Paty D. (1981), *12 collèges en France*, La documentation française, Paris
Dubet F. et alii (1999), *Le collège de l'an 2000. Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire*, La documentation française, Paris

« pacificateur » des relations entre parents et enseignants, rassemblés par lui autour de ce projet commun ;

- **Un petit noyau de parents actifs** et soucieux de relayer effectivement les demandes multiples des parents, s'avère également parfois capable de traduire efficacement ces demandes, et crée ainsi les conditions pour la création d'un contrat éducatif partagé entre les deux pôles. Là où les parents - ou même un noyau de parents impliqués, une petite « minorité active » de parents - parviennent à « traduire » efficacement les demandes de la « majorité peu active » pour la rendre recevable par l'institution, une certaine stabilisation de la population scolaire semble plus facile à construire. Les parents actifs parviennent parfois à jouer un rôle important en termes de relais ou d'interface entre les acteurs traditionnels de l'établissement (enseignants et directeur) et les parents. Il peut s'agir de parents qui investissent positivement l'association de parents ou le conseil de participation, ou simplement d'un petit noyau de parents actifs qui parviennent à relayer efficacement les demandes de la majorité peu investie, souvent plus étrangère aux codes scolaires. Notons que ce sont souvent des parents issus de milieux socio-culturellement plus favorisés qui remplissent cette fonction et qui parviennent généralement à jouer ce rôle de relais, dans la mesure où leurs capitaux sociaux et culturels leur permettent à la fois de décoder les rouages du monde scolaire mais aussi de traduire efficacement les demandes des parents moins aisés. La fonction « relais » a du mal à fonctionner lorsque les organes de participation fonctionnent mal ou sans cohérence - soit qu'ils n'existent pas, soit qu'ils soient peu investis, soit encore qu'il y ait rivalité ou absence de concertation entre les différents protagonistes.

La mise en place de tels dispositifs ou relais de communication, où la pluralité des points de vue et des logiques peut à la fois s'exprimer et faire l'objet de traductions porteuses au sein de l'établissement, renvoie à ce qu'on pourrait appeler la « procéduralisation » des relations famille-école, à savoir la nécessité de mettre sur pied des modalités de

communication là où les accords substantiels ne sont plus donnés, voire sont irréalistes dans un monde scolaire pluriel.

Pourquoi aborder cette question sous cet angle ? Notamment parce que ces difficultés de la rencontre entre acteurs risquent d'être exacerbés si les modalités de la régulation des flux scolaires ne tiennent pas compte de ces éléments-là aussi. En somme, comprendre que les relations entre acteurs, et quels acteurs quand on parle des parents et des équipes pédagogiques, génèrent déjà une partie des possibilités du parcours scolaire de l'enfant. Ces quelques lignes sur la relation entre parents et écoles mettent en évidence qu'il convient d'être attentif à ces éléments-là dans la construction de notre système scolaire. Cela ne signifie pas qu'il faut homogénéiser, cela ne signifie pas qu'il faut construire des établissements scolaires sur mesure. Au contraire, cela met en évidence qu'il faut travailler à :

- Informer les parents à propos de la manière dont notre système scolaire fonctionne, ses missions, son projet pédagogique global, et les spécificités des établissements scolaires (pédagogie alternative ; enseignement technique et professionnel ; ...) ;
- Former les équipes éducatives à la question de la communication, de l'accompagnement et de l'ouverture vers les parents ;
- Ouvrir d'avantage l'Ecole aux acteurs extérieurs à l'Ecole permettant de faire un lien vers les parents également ;
- La mixité : au niveau des publics des écoles mais également au niveau des parents à impliquer dans les organes de participation ;

Conclusion

Comment conclure ce cheminement ? Ai-je tout dit ? Ou plutôt ai-je lancé suffisamment de pistes, ouvert assez de questions sans réponses ? Je ne peux le dire. Qui trop embrasse mal étreint dit le dicton populaire. Peut-être ai-je voulu trop en dire dans quelques pages ?

Sans répondre à ces interrogations légitimes, je laisserai le soin au lecteur de se forger sa propre analyse. J'ai le sentiment que cet ouvrage permet au moins de s'interroger, et d'interpeller sur un système, celui de notre Ecole, laissant à chacun la possibilité de réfléchir aux axes qui conditionnent une série d'inégalités mais également sur les fractures entre établissements, entre enseignants, voire aussi et certainement entre enseignants et décideurs, qu'ils soient politiques, pédagogiques ou administratifs. En effet, ce qui alimente ma pensée, souvent conditionnée par un sentiment de révolte primaire, j'en conviens, porte la marque des inégalités, des fractures, celle de la concurrence biaisée entre les établissements, occasionnant des trajectoires toujours déjà déterminées par le système, celle des inégalités dans la formation à la pensée critique, celle des trajectoires de formation dépendantes des enseignants et/ou des directions, celle des espaces, bâtiments non fonctionnels ne permettant pas la politique demandée, et surtout celle d'un système qui tourne en rond et qui au final semble perdu à jamais.

Ce livre commence et se déroule autour de cette question : Comment sortir de l'impasse ? Comment refonder un système au souffle nouveau permettant à chacun de se développer ?

D'un point de vue pédagogique : comment déployer des stratégies d'accompagnement avec les élèves si les établissements ne proposent pas des bureaux individuels aux enseignants ? Comment se former si le temps proposé n'entre pas en adéquation avec le temps scolaire ? Comment choisir un établissement si les conditions préalables dépendent de l'endroit où l'on est né ou de la famille dans laquelle on se trouve ?

À ces questions, les enseignants et les directions répondent par des bricolages parfaits, permettant au système de survivre. Des stratégies locales, qui se retrouvent dans de nombreux établissements, permettent à notre système scolaire d'échapper à ces questions, ou du moins de les écarter, de les édulcorer, permettant à chacun de dormir tranquillement, à partir du moment où certaines et certains s'en sortent quand même.

La question est là : Acceptons-nous un système inégalitaire et ségrégatif, tant au niveau des dispositifs internes aux établissements (obligation de pouvoir compter sur des groupes d'enseignants mobilisés et mobilisateurs pour pallier les déficits en terme de dispositifs structurels ; obligation de compter sur des initiatives individuelles pour pallier des déficits de formation...) qu'au niveau de sa logique même (quasi-marché scolaire structurant des stratégies de relégation et de ghettoïsation des établissements), voire également dans sa capacité réelle à fournir aux élèves des outils de compréhension du monde (obligation pour les élèves de choisir des options qui travaillent ces aspects spécifiques dans leur programme, sinon l'élève doit compter sur son capital social propre, ou de pouvoir compter sur des enseignants ouverts à ces problématiques) ?

J'espère que non, du moins, j'ose croire que nous aspirons à d'autres destinées que celles d'une Ecole permettant à une minorité d'asseoir son autorité sur certains, qui semblent alors juste bons à remplir les files des bureaux de chômage ou d'obéir aux ordres et dictats d'une société en mal de logique éthique et déontologique.

Non, je ne peux croire cela. J'espère toujours que notre Ecole porte en elle l'espoir de la société de fournir à nos enfants une capacité critique sur le monde leur permettant de réduire les fractures, de penser le « vivre ensemble », permettant en cela à chacune et chacun de se positionner en âme et conscience face aux enjeux démocratiques de demain, que ce soit sur la question de l'eau, des énergies renouvelables, de la sécurité, de l'immigration ou encore de l'éthique financière et politique.

Bibliographie

- BALLION R. (1993), *Le lycée, une cité à construire*, Hachette, Paris
- BALL S.J., DAVIES J., DAVID M., REAY D. (2001), « Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix de études supérieures », in *Revue française de pédagogie*, n°136
- BECKERS J. (2002), *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Labor, Bruxelles
- BOUDON, R. (1984), *L'inégalité des chances*, Hachette, Collection Pluriel, Paris
- BOURDIEU, P. et PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de minuit, Collection Le Sens Commun, Paris
- CATTONAR B. (2001) « Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse », in *Cahiers du Girsef*, n° 10.
- Bureau Fédéral du Plan (2008), *Des perspectives de populations 2007-2060*, Planning Paper
- CARLIER D. et alii (2009), « L'enseignement à Bruxelles », in *Brusselsstudies*, n°5
- CORIJN E. et VLOEBERGHES E. (2009), *Bruxelles !*, VUB Press, Bruxelles
- CRAHAY M. (2005), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, de Boeck, pédagogie et développement, Bruxelles
- DAUPHIN N., BODSON X., VANDENBERGH V., VERHOEVEN M., WALTENBERG F. (2001), *Recherche sur la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles*, Girsef, UCL, Rapport publié.
- DAUPHIN N. et VERHOEVEN M. (2002), « Mobilité et quasi-marché scolaire : quelques éléments de réflexion sur les transformations du rapport social école-familles », in *Les cahiers de Prospective jeunesse*, 7
- DAUPHIN N. et VERHOEVEN M. (2002). « La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. Analyse qualitative et sociologique », in *Les Cahiers du GIRSEF*, n° 19
- DAUPHIN N., WALTENBERG F. et VERHOEVEN M. (2004) , « Stratégies des acteurs scolaires et des parents dans un contexte de concurrence inter-établissements », in *L'école, six ans après le décret « missions »*. *Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Frenay M. et Maroy C. (eds), Girsef, UCL, Presses universitaires de Louvain
- DAUPHIN N. (2009), *Evaluation scolaire... une autre perspective est possible...*, www.recherchessociale.be

- DAUPHIN N. (2010), « Parents et écoles : l'impact de la « désinstitutionnalisation » scolaire sur le jeune en scolarité », in *L'école en conflit de loyauté*, Les cahiers de Prospective Jeunesse, n°55
- DELVAUX B., DEMEUSE M., DUPRIEZ V., FAGNANT A., GUISSSET C., LAFONTAINE D., MARISSAL P. et MAROY C. (2005), *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*
- DELVAUX B. (2010), *Une piste crédible pour plus d'égalité dans le système scolaire ?*, Semaines Sociales du MOC.
- DELVAUX B. (2012), *Réguler les inscriptions*, communication dans le cadre d'un séminaire, Ecolo, Bruxelles
- DUBET F. et alii (1999), *Le collège de l'an 2000. Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire*, La documentation française, Paris
- DUTERCQ Y. (2000), *Les parents d'élèves : entre absence et consommation*, INRP
- ELIAS N. (1991), « La société des individus », Pocket, Agora, France
- GALAND B. (2005), « L'échec à l'université en communauté française de Belgique », in *Les cahiers du GIRSEF*, n°39
- JACOBS D., REA A., TENEY C., CALLIER L. & LOTHAIRES S. (2009), *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles
- JANSSENS R. (2008), « L'usage des langues à Bruxelles et la place du néerlandais », in *Brusselsstudies*, n°13
- JULIEN PH. Et POUGNARD J. (2004), « les bassins de vie, au cœur de la vie des bourgs et petites villes », in INSEE, n°953
- LAMBERT A. et LOHLE-TART L. (2010), *Combien de bruxellois flamands aujourd'hui et demain dans la Région de Bruxelles-Capitale*, Asbl ADRASS
- LELEUX CLAUDINE (2001), *L'école revue et corrigée. Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*, éd. De Boeck&Belin, Bruxelles
- MAROY C. (2005), *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*, Rapport de recherche téléchargeable : <http://www.uclouvain.be/39987.html>.
- PETRELLA R. (1996), *Le bien commun*, Labor, Bruxelles
- PATY D.(1981), *12 collèges en France*, La documentation française, Paris

- REA A., JACOBS D. (2007), « Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité. Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles », in *Brusselsstudies*, n°8
- REA A. et alii (2009), « Les jeunesses bruxelloises : inégalité sociale et diversité culturelle », in *Brusselsstudies*, n°9
- THOVERON GABRIEL (2003), *La marchandisation de la politique. Du débat à la communication*, Ed. Labor, Bruxelles, p.87.
- VANDENBERGHE VINCENT et alii (2004), *L'école de l'échec : comment la réformer ? Du pédagogisme à la gouvernance*, Labor, Bruxelles
- VAN HAECHT A. (1990), *L'école à l'épreuve de la sociologie – La sociologie de l'éducation et ses évolutions*, De Boeck, Bruxelles
- VERHOEVEN M (1997), *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Academia Bruylant



NICOLAS DAUPHIN est sociologue de formation. Il a été chercheur au Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation

et la Formation, UCL, de 2001 à 2003, où il a travaillé les problématiques du quasi- marché scolaire, de la formation des enseignants et de l'introduction de la philosophie à l'école. Il s'est ensuite immergé dans la réalité du terrain scolaire en tant qu'enseignant dans un établissement bruxellois, où il a donné cours de formation sociale dans le troisième degré de l'enseignement qualifiant pendant 6 ans, tout en publiant différents articles sur la réalité scolaire. Chercheur-associé d'Etopia, il est actuellement détaché conseiller politique au cabinet de la Ministre de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles.



e_topia_

ISBN 978-2-930558-09-7

DÉPÔT LÉGAL D/2012/11.983/10



9 782930 558097