

Propositions pour un changement en profondeur

Du Contrat stratégique au Contrat pour l'école, le long catalogue de réformes s'est mué, après une large consultation, en dix priorités de transformation du système, programmées dans le temps et budgétarisées. Les détracteurs de la première version peuvent-ils être rassurés par la nouvelle mouture de l'engagement du gouvernement de la Communauté-? Sans doute les objectifs retenus rencontreront-ils une quasi-unanimité. Mais les options stratégiques adoptées pour les atteindre sont-elles tout aussi convaincantes-? Examinons quelques-unes d'entre elles et mettons-les en perspective.

Dominique Grootaers et Francis Tilman

Dominique Grootaers est sociologue à l'asbl Le Grain et professeure à l'U.C.L.
Francis Tilman est économiste à l'asbl Le Grain et à l'Atelier de pédagogie sociale

UNE STRATÉGIE PAR ÉTAPE

Dans notre optique comme dans celle du Contrat pour l'école, ce sont les premières années de la scolarité obligatoire qui doivent être l'objet de la première étape stratégique de la réforme afin d'améliorer la réussite scolaire à l'école primaire. C'est-à-dire à la fois le niveau objectif des acquis des élèves et leur perception subjective de l'intérêt à apprendre à l'école, leur confiance dans leurs possibilités intellectuelles.

La réalisation de cette première étape requiert à son tour une série de moyens, eux-mêmes inscrits au sein d'un modèle d'action global à tester sur le terrain pour en mesurer les effets. Plusieurs années seront certainement nécessaires pour améliorer le fonctionnement et l'efficacité de l'école primaire. Le premier degré commun devrait rapidement être entraîné par la dynamique de la réforme de l'enseignement primaire, à la condition que la rupture pédagogique entre le primaire et le secondaire soit atténuée et

que les enseignants du début du secondaire placent leur action éducative dans la continuité de celle des instituteurs de fin de primaire, en vue de la réussite des apprentissages fondamentaux correspondant aux socles de compétence.

L'amélioration des acquis à l'école primaire, se prolongeant par la mise en place d'un premier degré commun qui conduirait la toute grande majorité de ses élèves à la réussite des apprentissages de base et déboucherait sur une orientation prenant en compte les enjeux culturels et sociaux des choix des élèves, tel nous semble être le prix d'une véritable revalorisation de l'enseignement de qualification au sein du système scolaire...

Bien entendu, une autre source, et non des moindres, de revalorisation de la formation professionnelle à l'école se situe du côté du marché de l'emploi et des politiques d'embauche des entreprises à l'égard des jeunes issus des filières de qualification. Mais cette question sort du champ de notre réflexion.

Reprenons donc les propositions du Contrat touchant plus spécifiquement l'enseignement de qualification, dans leur ordre stratégique.

RÉUSSIR LES APPRENTISSAGES DE BASE

Le Contrat pour l'école a raison de mettre la priorité sur les apprentissages de base. Il est totalement inacceptable que nous retrouvions dans le deuxième et le troisième degré de l'enseignement secondaire professionnel des élèves qui sont analphabètes fonctionnels. Autrement

dit, ces élèves ne maîtrisent pas les socles de compétences alors qu'ils ont, en général, passé neuf ou dix années dans le tronc commun (avec un ou deux redoublements). L'essentiel de l'effort à ce stade doit donc porter sur le début de la scolarité obligatoire.

Hélas, les propositions du Contrat pour l'école concernant ce niveau scolaire nous semblent un peu légères. Constatons d'abord que les experts des sciences de l'éducation et de la didactique (ceux-là mêmes qui sont généralement les inspirateurs des décideurs) consacrent la majorité de leur temps à nous exposer comment il faut faire la classe idéalement, à coup de propositions normatives. Mais ils ont nettement moins étudié pourquoi, dans de nombreuses situations concrètes, les élèves apprennent peu ou mal, pourquoi les améliorations possibles et connues sont si peu pratiquées sur le terrain. Autrement dit, il nous semble que la recherche pédagogique doit être réorientée sur l'analyse des dispositifs et de leurs effets, dans les pratiques réelles, dans des classes variées, avec des élèves aux profils sociaux contrastés. Elle doit aussi envisager quelles sont les modalités organisationnelles qui permettent de faire adhérer les enseignants aux réformes, ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui...

Quand bien même nous disposerions de telles études, rien n'est encore acquis pour autant. Rappelons que l'analyse et la compréhension scientifique de la situation scolaire n'induisent pas automatiquement quelles sont les stratégies à mener pour contrecarrer les dysfonction-

nements observés. En d'autres termes, prendre le contre-pied des pratiques inefficaces, voire nocives observées, ne constitue pas le contenu d'une pédagogie efficace.

Des mesures linéaires, comme celle de réduire le nombre d'élèves par instituteur, n'entraîneront pas mécaniquement une amélioration des apprentissages de base, comme de nombreuses études l'ont montré. Certes, le confort de l'instituteur sera amélioré, ce qui n'est pas négligeable, mais cette amélioration n'est pas une garantie d'efficacité. La réduction de l'effectif des élèves produit des améliorations à la condition d'être accompagnée de nouvelles pratiques pédagogiques. Et c'est bien là, le véritable enjeu d'une école de la réussite, au début de l'enseignement primaire.

LA REMÉDIATION PRÉCOCE

Dans le domaine des pratiques pédagogiques, la proposition du Contrat pour l'école est de concentrer les efforts des enseignants sur une pédagogie de remédiation vis-à-vis des élèves en difficulté scolaire. Énoncer le principe de la remédiation précoce ne suffit pas pour savoir comment il faut la pratiquer. En tout cas, de notre point de vue, la remédiation doit avoir lieu dans le groupe classe lui-même et non en sortant l'élève pour le soumettre à des dispositifs spécifiques en dehors de la classe. La méthode habituelle consistant à extraire l'élève en difficulté hors de son groupe, pour lui offrir une remédiation individuelle qui l'isole des autres, est une mauvaise solution à plusieurs titres. Tout d'abord,

elle stigmatise l'enfant dès le début de sa scolarité et l'amène à douter de lui. En outre, des études ont montré que cette formule produisait peu d'effets positifs sur la réussite des apprentissages. Enfin, elle n'exerce aucune influence sur le mode habituel d'enseignement qui est à la source des difficultés.

Et c'est là que la difficulté surgit. Si ce principe de la remédiation se déroulant «-au sein du cours normal de la classe-» est affirmé par le Contrat pour l'école, son opérationnalisation aurait exigé que soient identifiés et explicités une série de moyens humains, matériels et financiers indispensables à son application. En effet, pour parvenir à introduire la remédiation en classe même, les enseignants doivent être équipés en conséquence, c'est-à-dire disposer de locaux de classe réaménagés (mobilier, disposition de l'espace, insonorisation,-etc.), être familiarisés avec des outils d'apprentissage spécialement conçus pour cette remédiation (fichiers et didacticiels divers) et maîtriser des dispositifs scolaires qui permettent de les appliquer (une organisation de la classe qui respecte, à certaines occasions, les différents niveaux des élèves). La plupart des enseignants connaissent peu ou pas de telles méthodes de remédiation. Et pour cause-: elles ne sont encore pratiquées qu'exceptionnellement dans nos classes et elles sont peu enseignées dans les écoles normales.

Il y a donc aussi un effort de formation initiale et continue à entreprendre, spécifiquement orienté vers les outils et les dispositifs de la remédiation précoce.

Pour être efficace et échapper au schéma normatif habituellement appliqué par les psychopédagogues et autres conseillers pédagogiques du secteur, cette formation relèverait plus du mode compagnonique (des collègues plus expérimentés expliquent à leurs pairs) que de la transmission, même sous le mode interactif. Disons-le de manière radicale : il s'agirait de bannir une fois pour toutes de la formation professionnelle des enseignants et futurs enseignants, les exposés normatifs sur la manière de bien faire, selon un idéal conçu *in vitro*, revêtant un statut de vérité en soi et non confronté aux caractéristiques de la réalité *in vivo*.

Une politique efficace de promotion d'un enseignement de la réussite (et donc de la remédiation précoce) requiert des matériaux didactiques adaptés, un nombre élevé d'enseignants expérimentés, prêts à partager leur savoir-faire, et un véritable budget spécialement affecté à cette priorité. Selon le Contrat pour l'école, il semble que ces supports pédagogiques, ces ressources humaines et ces moyens financiers n'existent pas encore. L'absence de prévision et d'affectation des moyens requis paraît inquiétante pour le succès de la première étape : l'amélioration de la réussite dans les apprentissages de base, en tenant compte des niveaux différents des élèves.

LE MODÈLE DE LA PÉDAGOGIE DE MAITRISE

De manière positive, il nous semble que le modèle éducatif global, qui peut servir de référence pour l'acquisition des apprentissages de base par un maximum

d'enfants, est celui de la pédagogie de maîtrise. Celle-ci implique, non seulement une stratégie de remédiation menée au cœur de la classe et inscrite dans les pratiques habituelles de l'enseignant, mais aussi tout un dispositif basé sur une progression des apprentissages par étapes, sur la définition de seuils intermédiaires, sur une évaluation formative régulière et précise qui permet de mettre en place sans tarder les pratiques compensatoires pour les élèves qui n'ont pas atteint ces seuils intermédiaires, enfin, sur l'attribution d'un temps d'apprentissage variable qui tient compte des aptitudes différentes des élèves. L'avantage de ce modèle pédagogique est de permettre aux enfants de percevoir eux-mêmes qu'ils franchissent avec succès chacune de ces étapes, et cela selon un temps adapté à leurs différents profils. La pédagogie de maîtrise conçoit le parcours d'apprentissage comme autant de jalons à franchir qui sont évalués et dont la réussite est communiquée et valorisée aux yeux des enfants eux-mêmes. Elle se distingue du dispositif actuel qui concentre l'évaluation sur la seule réussite des objectifs finaux, définis au terme d'un cursus long de six ou huit années, et qui tend ainsi à reporter le problème des lacunes des élèves à la fin du parcours (6^e-primaire ou fin du premier degré secondaire), au moment où la remédiation apparaît difficile, voire impossible. Faute d'évaluation de seuils intermédiaires rigoureusement définis, le report implicite de l'échéance tend à déresponsabiliser les enseignants, les uns se disant que le problème sera pris en charge l'année suivante (au début

du parcours), les autres déclarant que la situation est désespérée (à la fin des six ou huit années).

LE CHOIX DES ACTIVITÉS AU PREMIER DEGRÉ, FAUSSEMENT DÉMOCRATIQUE

Où notre vision se sépare de la logique du Contrat pour l'école, c'est dans la palette de cours offerte aux jeunes du premier degré secondaire. Pour nous, il s'agirait de leur ouvrir l'appétit, en guise de préalable à leur choix d'option reporté quant à lui à l'issue de ce premier degré. Dans cette perspective, proche de celle qui présidait à l'instauration du «-réno-vé-» des années septante, tant l'initiation au latin que l'éducation technique pourraient trouver leur place au sein du tronc commun du premier degré et être obligatoires pour tous. Le Contrat pour l'école fait un autre choix. Le latin, les mathématiques appliquées ou la technologie relèvent de «-l'organisation des activités au choix-» de l'école (et de l'élève-?) et sont présentés comme des moyens équivalents en vue de «-renforcer, par des méthodologies différentes, les disciplines de la grille commune-». Le latin devient une sorte de prolongement du français et la technologie ou les mathématiques appliquées se transforment en un renforcement des sciences et technologies. Le latin et les mathématiques ne sont-ils pas aujourd'hui les branches placées au sommet de la hiérarchie scolaire, à l'inverse de la technologie, de l'art ou du sport-? Par enchantement, le choix de l'une ou l'autre de ces branches, très marqué socialement, se voit en quelque sorte déchargé par le

Contrat de toute sa signification, en fonction des critères de l'excellence scolaire, dans la sélection et l'orientation futures des élèves vers les options plus ou moins fortes des deuxième et troisième degrés. De manière quelque peu hypocrite, les activités au choix sont devenues de simples modalités interchangeables du tronc commun. La préoccupation du «-réno-vé-» de donner, à chaque élève, l'occasion de s'essayer aux différentes activités avant de fixer son choix d'études paraît loin! Et l'enjeu décisif que ces activités représentent pour l'avenir de l'élève est tout simplement passé sous silence. Masquer cet enjeu va à l'encontre de la finalité proclamée de la démocratisation.

SUPPRIMER LA DEUXIÈME PROFESSIONNELLE-?

Dans la version du Contrat stratégique figurait la proposition de supprimer la deuxième professionnelle. En effet, celle-ci n'aura, théoriquement, plus de raison d'être à partir du moment où les élèves ne quitteront plus l'école primaire sans avoir maîtrisé les apprentissages de base, grâce à la politique scolaire évoquée plus haut. Ils pourront alors suivre le programme du premier degré commun. Le Contrat pour l'école, quant à lui, entend supprimer la première B et la deuxième professionnelle et les remplacer, dès la rentrée scolaire 2006-2007, par «-un parcours différencié à l'intention des élèves s'inscrivant dans le secondaire sans avoir obtenu leur Certificat d'étude de base-». Si le bon sens préconise de ne pas supprimer les classes prévues pour les élèves n'ayant pas acquis les apprentissages de base

avant que l'amélioration de l'enseignement primaire n'ait produit ses effets, ces classes de rattrapage devraient constituer un dispositif provisoire, et non pas structurel comme le prévoit le texte du Contrat. Que cette «-filrière de rattrapage-» soit instituée de manière structurelle au sein même du premier degré commun, malgré les dispositifs de remédiation envisagés au fil des années primaires et au cours de ce degré, et malgré la possibilité de doubler deux fois au long du parcours, semble indiquer que la ministre ne croit pas à l'efficacité de sa politique.

Même dans cette situation attendue où le tronc commun réalise ses ambitions, celle d'amener tous les élèves à la réussite des socles de compétences, il restera un problème non résolu jusqu'ici et qu'un idéal démocratique ne devrait pas nous empêcher de regarder en face. Comment agir avec les élèves — nombreux actuellement, beaucoup plus rares dans le cas d'un meilleur fonctionnement de l'école primaire — qui à l'âge de quinze ou seize ans (après les deux redoublements tolérés) n'auront toujours pas acquis les socles correspondant aux apprentissages fondamentaux des huit années communes? Faut-il garder dans le système ces élèves en grande difficulté scolaire et sans doute, à la suite de leur échec avéré, nettement moins enclins à considérer encore l'école comme un lieu d'apprentissage véritable? Si oui, quel dispositif faudrait-il prévoir pour eux au sein de l'enseignement secondaire? Si non, quelle alternative pourrait-on leur offrir? Le débat devra être mené, sans démagogie, dès le moment où les stratégies visant

l'amélioration des acquis à l'école primaire produiront leurs premiers résultats.

La question du droit à l'enseignement concerne tous les enfants d'une classe: comment sauvegarder ce droit dans une classe dont le climat général ne permet plus d'apprendre à ceux qui le souhaitent encore-?

CANALISER L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE QUALIFICATION

Nous ne pouvons que souscrire à l'objectif unanimement proclamé: la revalorisation des filières de qualification. À notre avis, pour y parvenir, deux conditions drastiques doivent être appliquées. D'une part, les élèves qui n'auraient pas atteint les socles de compétences ne pourraient plus accéder à l'enseignement qualifiant, comme le prévoit le Contrat pour l'école. Quant aux formules qui leur seraient proposées, nous retrouvons ici la question épineuse dont nous venons de parler. D'autre part, et cette condition ne figure pas dans le Contrat, les élèves rejetés par les filières de transition n'y seraient pas non plus accueillis. Autrement dit, après le premier degré, le jeune ferait son choix d'orientation (transition ou qualification) et le poursuivrait jusqu'au bout. Ne pas instaurer cette étanchéité entre les enseignements de transition et de qualification, c'est faire le jeu des pratiques de relégation interne qui progressivement sont devenues la règle, depuis l'instauration du rénové. Rien n'empêche par contre de créer des classes de propédeutique (7^e année secondaire) préparant à l'enseignement supérieur, comme il

en existe déjà (classes préparatoires aux études d'ingénieur ou aux études d'infirmiers, par exemple). Il ne s'agit donc pas de cloisonner les filières de qualification mais plutôt d'empêcher les enseignants des filières de transition de régler les problèmes d'échecs en se débarrassant de leurs élèves plus faibles, via l'attribution des attestations de réorientation vers la qualification. La logique de remédiation doit jouer également au sein de l'enseignement de transition!

SUPPRIMER LA DISTINCTION ENTRE LE TECHNIQUE ET LE PROFESSIONNEL-?

Autre pomme de discorde: la proposition de supprimer au sein de l'enseignement qualifiant la distinction entre enseignement technique et enseignement professionnel. Cette distinction ne se justifie plus aujourd'hui, sur le plan de l'organisation de l'enseignement. À la suite du travail de la Commission communautaire des professions et des qualifications (C.C.P.Q.) qui a défini une série de profils de qualification se prolongeant dans autant de profils de formation (ces derniers donnant lieu à une certification en fin de 6^e secondaire), il existe désormais autant d'options de qualification que de profils de formation. Si ces options ne présentent pas toutes le même niveau d'exigences, elles préparent cependant toutes à des métiers existants (tel est en tout cas le principe même à la base de la définition des profils). Il n'y a donc plus aucune raison organisationnelle de les hiérarchiser en deux types d'enseignement au sein du système scolaire.

La justification de la distinction apparaît plutôt d'ordre culturel et fonctionnel. La question culturelle semble la plus décisive: l'enseignement technique s'est défini historiquement (dès le XIX^e siècle) comme une filière comportant une part importante de formation théorique, tandis que l'enseignement professionnel (sous son versant masculin) se distingue par un enseignement théorique moins poussé et un public défini comme «-moins doué-» (dès l'entre-deux-guerres). La dimension fonctionnelle de la distinction entre l'enseignement technique et professionnel découle de cette tradition culturelle, aux yeux des acteurs actuels: les enseignants (les principaux concernés), les parents (mais la plupart ne parviennent pas à distinguer nettement les deux types d'enseignement), les employeurs (mais il n'est pas certain que la distinction entre technique et professionnel soit réellement décisive pour eux, au moment d'embaucher un jeune).

Selon les défenseurs de la distinction entre les deux types d'enseignement, il apparaît nécessaire de pouvoir identifier les options plus exigeantes (intellectuellement) pour y orienter les élèves les plus forts et les options moins exigeantes pour les conseiller aux élèves les plus faibles et donc de maintenir la distinction technique-professionnel en fonction de ce critère. Selon ce point de vue, tous les usagers y trouveraient leur compte. Une majorité des enseignants des filières de qualification semblent attachés à cette distinction et soucieux de garder ces repères, à tout prix. Comme nous l'avons suggéré, il n'est pas du tout certain que les autres

acteurs, les parents, les employeurs, les élèves eux-mêmes tiennent à cette distinction.

UN ENSEIGNEMENT DE QUALIFICATION AFFIRMANT SA SPÉCIFICITÉ

La refondation de l'enseignement de qualification suppose plus que des conditions d'entrée et un choix positif d'orientation. Elle passe aussi par l'affirmation de la spécificité et de la richesse de son contenu. L'enseignement de qualification vise la maîtrise des profils de formation dument certifiés. Mais ce n'est pas tout. Il convient d'insister en outre sur la dimension humaniste de cet enseignement qui se revendique comme un enseignement secondaire à part entière. Il ne s'agit pas seulement de former à des compétences professionnelles, mais aussi de poursuivre des objectifs d'apprentissage liés à une formation générale commune. Celle-ci ne poursuit pas une visée utilitariste. Elle se concentre sur une ouverture aux productions majeures de l'esprit humain (histoire, sciences, philosophie, art,-etc.). C'est la combinaison de cette double finalité qui conduit les jeunes de cette filière au diplôme d'enseignement secondaire (C.E.S.S.). Le Contrat pour l'école fait l'impasse sur cette question.

LES DANGERS DE LA MODULARISATION

Nous voyons un véritable danger dans les affirmations répétées, quoique jamais

très précises, concernant la nécessaire modularisation de l'enseignement de qualification. Réapparaît ainsi le projet récurrent des unités capitalisables que nous avons dénoncé en son temps, dans ces mêmes colonnes¹. Certes, intellectuellement, il peut apparaître séduisant d'envisager l'idée de capitaliser les acquis partiels d'une qualification pour pouvoir les valoriser ultérieurement, auprès d'un autre opérateur de formation ou dans une autre orientation. Mais cette formule attrayante sur le plan théorique présente de nombreux effets pervers que nous ne ferons qu'évoquer ici.

Le premier consiste à considérer, dès le départ, qu'un grand nombre de jeunes n'arriveront pas au terme de leur formation professionnelle, pourtant basique, et qu'en conséquence, afin de leur éviter de perdre le maigre bénéfice de leurs efforts, il s'agirait de leur permettre d'engranger les fragments de formation réussis.

Autre dérive de la modularisation: l'école tromperait les jeunes en leur laissant croire qu'avec les modules certifiés, ils possèdent déjà certaines compétences professionnelles. Dans le contexte du marché du travail actuel, alors que les premiers niveaux de qualification certifiés (C.Q.6) sont de plus en plus dévalorisés par les employeurs, des parcelles de cette qualification risquent d'être une monnaie de singe sur ce marché. La mission démocratique de l'école est de défendre un niveau d'exigence minimum en termes de qualification, symbolisé par le diplôme ou le certificat final².

S'inscrivant dans une optique de for-

¹ Tilman F., «-Formation technique et professionnelle: un faux progrès-», La Revue nouvelle, avril 1981, p.-370-376.

mation continuée, la formation professionnelle modularisée suppose, selon ses promoteurs, que l'ensemble des formations préparant au même métier soit décomposé en unités autonomes, selon un découpage commun à tous les opérateurs de formation. Un tel système apparaît hyper-technocratique et s'avèrera sans doute impossible à construire en concertation avec tous les partenaires concernés (enseignement, promotion sociale, Forem, Classes moyennes, organismes agréés d'insertion,-etc.).

OUVRIR LES HORIZONS DE L'ÉCOLE GRÂCE À UN PROJET CULTUREL D'ÉMANCIPATION

Si nous sommes d'accord avec la philosophie politique générale du Contrat pour l'école, visant plus d'équité dans la maîtrise des apprentissages de base et poursuivant la revalorisation de la filière de qualification, nous regrettons que ces principes, en particulier à propos de la remédiation précoce, ne s'accompagnent pas de la définition des moyens nécessaires à leur opérationnalisation. En cela, le Contrat nous semble manquer de réalisme (ou pire de courage politique).

Mais, paradoxalement, nous lui trouvons aussi un défaut d'idéal. Le thème de la poursuite de l'équité, aussi «-juste-» soit-il, suffira-t-il à redonner du souffle aux acteurs de l'école (élèves et enseignants),

à les mobiliser en faveur de la réussite des apprentissages, dans les conditions actuelles difficiles (surtout quand cet objectif est dégagé à partir des résultats chiffrés d'enquêtes internationales)-? Nous craignons que non.

L'histoire collective comme les trajectoires personnelles témoignent de ce que le projet démocratique de l'école, lorsqu'il est source d'action, se joue d'abord sur le plan des représentations sociales et comprend une part d'utopie partagée. Il anticipe un avenir non encore écrit. Il imagine l'intérêt des générations futures pour lesquelles l'expérience scolaire est perçue comme ouvrant de nouvelles perspectives de compréhension et de transformation du monde. C'est à réinventer un imaginaire mobilisateur, centré sur la portée émancipatrice de l'école, que nous pensons urgent de s'atteler: un contrat culturel d'éducation susceptible d'affronter les incertitudes sociales actuelles et de tracer les voies prospectives d'un humanisme inscrit à l'horizon des trente années à venir (soit une génération). ■

² Que l'école refuse la certification par modules ne signifie pas que le cursus scolaire ne gagne à être organisé par étapes et à suivre une progression par unités de matière, pouvant être évaluées et capitalisées au sein d'un dispositif pédagogique interne (bulletin, dossier d'élève,-etc.). Nous l'avons déjà évoqué à propos de la réussite des apprentissages de base à l'école primaire: l'évaluation des seuils intermédiaires et la communication de leur réussite aux élèves sont des éléments centraux de la pédagogie de maîtrise qui revêt tout son sens également dans les filières de qualification.