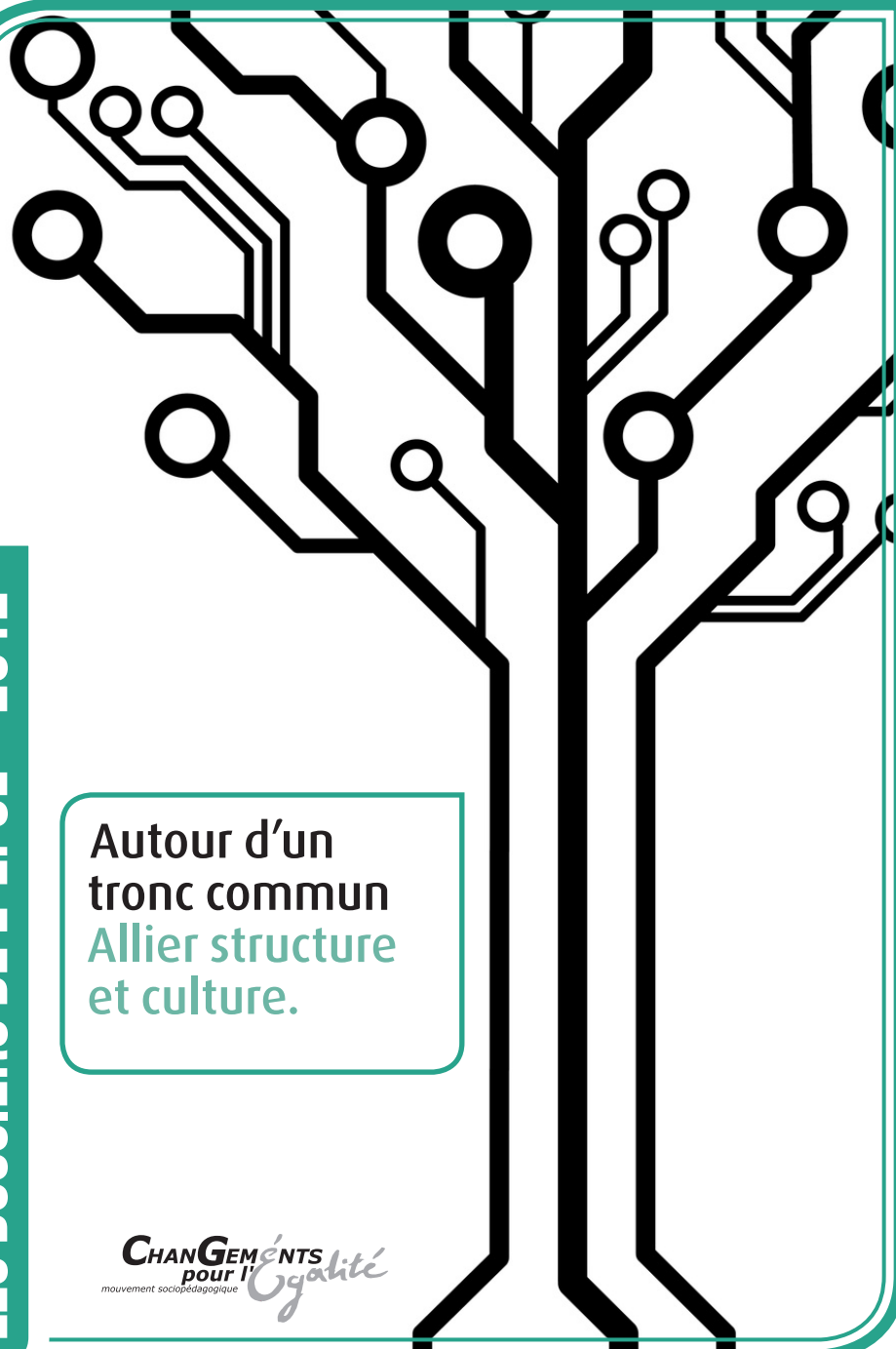


LES DOSSIERS DE L'ÉPOL - 2012

Autour d'un
tronc commun
Allier structure
et culture.

CHANGEMENTS
pour l'*Égalité*
mouvement sociopédagogique



Introduction



En Fédération Wallonie-Bruxelles, le décalage entre les missions confiées à l'École et la situation sur le terrain reste grand. Quel que soit le niveau de scolarité, de la maternelle à l'enseignement supérieur, la question de l'échec scolaire est posée et corrélée à l'origine socioculturelle des élèves. Et cela malgré de très nombreuses réformes de divers ordres.

Ce dossier vous propose les analyses récentes de l'équipe politique de CGé, qui a tenté d'analyser pourquoi certaines réformes ne fonctionnent pas, en vue de faire des propositions de changements pour plus d'égalité.

Notre regard s'est posé sur **les évaluations externes non certificatives** mises en place depuis quelques années en vue d'augmenter la cohérence des pratiques au sein de la scolarité de 2 ans et demi à 14 ans et d'ainsi piloter le « continuum pédagogique » par les résultats. Intention louable, mais avec quels effets sur les enseignants et sur les pratiques ? Les équipes pédagogiques sont-elles réellement en mesure d'analyser les résultats pour en tirer profit avec l'accompagnement qu'on leur propose ?

Nous avons également approfondi notre analyse de la récente **réforme dite de la CPU** (Certification Par Unités) qui touche à l'organisation et au découpage des matières de plusieurs filières du 3^e degré de l'enseignement qualifiant. En s'attaquant à l'échec scolaire par la porte de sortie, cette réforme considère-t-elle suffisamment l'ensemble du système scolaire ? Sans prendre en compte la réalité sociale du public qui fréquente ces filières, com-

ment apporter des réponses constructives au problème de l'échec massif des élèves ?

Ces deux analyses renforcent notre conviction que pour sortir de l'ornière, l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles a besoin d'être révisité en profondeur, tant du point de vue de sa structure globale que de la culture commune de ses acteurs. À cet effet, nous proposons trois pistes :

- il y a lieu de sortir de l'ambivalence du « continuum pédagogique » et des réformes successives du premier degré du secondaire qui n'atteignent ni leur objectif d'un socle de compétences de base pour tous, ni celui d'un choix d'orientation positive pour la suite du secondaire. Il est temps de concevoir un véritable « **tronc commun** polytechnique » de 5 à 15 ans, obligatoire pour tous, à l'issue duquel une orientation serait choisie ;
- il est essentiel que la future réforme de la **formation initiale des enseignants** s'articule avec une nouvelle vision du système scolaire qui se donne comme objectif de faire réussir tous les élèves ;
- enfin, il nous semble que le temps est venu de se mettre d'accord sur des repères éthiques communs, voire une **déontologie enseignante**, afin d'adapter le métier aux nouveaux enjeux du savoir et pour mieux lutter contre les inégalités.

Les évaluations non certificatives : leviers et freins

Les épreuves d'évaluation non certificatives mesurent l'évolution des apprentissages jusqu'à 15 ans. Décrétées en 2006¹, elles visent trois objectifs :

- permettre à chaque équipe pédagogique d'apprécier l'efficacité de son action en établissant l'état des acquis de ses élèves par rapport aux compétences attendues et en situant les résultats de ses élèves par rapport aux résultats globaux ;
- collecter un ensemble de données statistiques permettant d'analyser l'évolution du système éducatif en termes de performance ;
- procéder à l'analyse des résultats au sein de chaque équipe afin de pointer les difficultés des élèves et de mobiliser les équipes autour d'une remédiation.

Comment ces intentions légales sont-elles vécues sur le terrain ? En quoi aident-elles les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage ? L'examen de ces questions fait l'objet de ce texte, qui se concentre sur les trois séries d'épreuves non certificatives actuelle-

ment programmées².

Vers une meilleure cohérence des pratiques ?

Les épreuves sont construites en référence aux socles de compétences par des équipes rassemblant des enseignants, des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Dans une intention de continuum, certains items concernant les mêmes concepts sont présents dans les trois épreuves à des niveaux croissants de complexité. L'approche en spirale induite dans le développement des compétences est ainsi illustrée.

Les items donnent le ton d'une certaine norme attendue à divers moments de la scolarité : en fin de 1^{re} étape (à 8 ans), à mi-parcours de la 2^e étape (à 10 ans), en fin de 3^e étape (à 14 ans). Ils clarifient les savoirs et savoir-faire attendus à ces moments-là auprès d'enseignants qui connaissent parfois peu ou mal les programmes et autres prescrits légaux.

Les services d'inspection primaire et maternelle essaient autant que possible de traiter ces épreuves de manière cohérente. Ils les mentionnent dans les rapports d'établissement et s'appuient sur

¹ Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. Art.6-1°, Art.6-3° et 4°, Art.17-1°.

² Au mois de novembre de chaque année, pour les classes de 2^e et 5^e primaires et de 2^e secondaire communale, alternativement pour les disciplines de mathématiques, français et éveil.



les résultats pour apprécier les pratiques observées. Jusqu'à l'année scolaire 2011-12, aux niveaux maternel et primaire, les journées de formation de l'inspection (journées MACRO) permettaient aux enseignants de participer conjointement aux corrections des épreuves. Régulièrement, les inspecteurs des classes maternelles mettaient à profit leur journée de formation pour analyser les items de 2^e primaire et anticiper le chemin à parcourir pour atteindre progressivement les objectifs attendus à 8 ans. Ces démarches valorisaient les apprentissages de maternelle en les inscrivant dans une perspective à plus long terme.

Suite aux résultats, certaines équipes se mobilisent autour d'objectifs ciblés pendant deux ou trois ans. Des accompagnements répondant à des besoins particuliers des équipes peuvent être mis en place avec les conseillers pédagogiques des réseaux. Dans maints endroits, des formations sur des contenus disciplinaires sont organisées. Une volonté s'exprime de reconstruire des parcours plus cohérents de la 1^{re} maternelle à la 6^e primaire : partage de pratiques entre cycles, conception de « valises pédagogiques » ou de référentiels d'élèves sur la durée du cycle, voire davantage.

Vers moins d'inégalité et plus de soutien aux élèves en difficulté ?

En vue d'objectiver les difficultés des élèves et de fournir des outils susceptibles d'y remédier, des grilles sophistiquées permettent une lisibilité pointue

des résultats des épreuves : par élève, par discipline, par compétence ciblée.

Dans le souci de ne pas stigmatiser des élèves ou groupes d'élèves — ce qui aurait pour effet de renforcer les inégalités scolaires —, le décret stipule³ qu'il est interdit et légalement sanctionnable de publier les résultats de ces évaluations. Les seuls résultats rendus publics se basent sur un échantillon qui tient compte de l'hétérogénéité des classes. Une analyse est faite de l'incidence des facteurs socioéconomiques sur les résultats. Même si les épreuves permettent d'identifier des concentrations d'élèves faibles ou forts, les intervenants (enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs) sont tenus à une totale discrétion à cet égard.

Dans les mois qui suivent les épreuves, l'analyse commentée des résultats est distribuée dans tous les établissements. Elle aide les enseignants à objectiver les résultats de leurs élèves en les comparant aux résultats globaux. Dans le suivi de ces analyses, des pistes didactiques très précises proposent des stratégies d'apprentissage et des dispositifs de médiation.

Dans certains cas, les résultats obtenus et comparés à la moyenne provoquent des débats pédagogiques constructifs au sein des équipes, par exemple sur le choix des méthodes d'apprentissage de la lecture, la place de la verbalisation des démarches ou de la mémorisation, etc.

³ Art.7 du décret du 2 juin 2006.

Notre première analyse s'avère plutôt optimiste : les épreuves externes non certificatives tendent à apporter peu à peu une illustration commune des prescrits légaux. Elles impulsent une vision plus cohérente des objectifs liés aux apprentissages dans trois domaines disciplinaires. Une meilleure visibilité des programmes et des niveaux attendus commence ainsi à se mettre en place. Cette cohérence accrue devrait profiter principalement aux élèves les plus vulnérables.

L'impact observé met en lumière la responsabilité importante qui incombe aux concepteurs de ces épreuves quand on sait la difficulté réelle à concevoir celles-ci dans une perspective de développement de compétences plutôt que de seule restitution de savoirs.

Des freins ?

Une analyse plus détaillée des diverses étapes nous amène à percevoir ce qui gêne le processus.

À l'issue de la première étape (2,5-8), soit en 2^e primaire, les résultats reflètent de manière plutôt positive les acquis des élèves. Les enseignants estiment toutefois que les épreuves sont placées trop tôt dans l'année (novembre) en regard du degré de maîtrise de la lecture : la manière dont les enseignants lisent les consignes aux élèves au moment de la passation des épreuves risque de biaiser les résultats.

Par ailleurs, le stress généré par une épreuve externe parfois ressentie comme une évaluation détournée des

pratiques enseignantes tronque la finalité même de la démarche : plutôt que de l'appréhender dans une logique de diagnostic et d'évaluation formative au bénéfice des élèves, certains enseignants la vivent comme une obligation de résultat justifiant leurs pratiques pédagogiques. Enfin, si la mobilisation des titulaires de 1^{er} et 2^e primaires est forte, elle reste plus faible chez les enseignants du maternel qui ont du mal à inscrire les apprentissages de leurs élèves dans une perspective à si long terme.

Le risque existe toutefois qu'une pression à la réussite provoque ça et là des démarches de « primarisation » des maternelles en anticipant certains apprentissages formels ou en passant trop rapidement à l'abstraction.

De la première (2,5-8) à la deuxième étape (8-12), les résultats obtenus en 2^e primaire permettraient d'établir un diagnostic non seulement de ce qui reste à travailler, mais aussi des fragilités auxquelles il faudra être attentif en 3^e et 4^e années.

Or, les titulaires du cycle 8-10 méconnaissent souvent le contenu des épreuves : entre le mois de novembre en 2^e année et la rentrée de septembre en 3^e, l'affaire est oubliée. De manière générale, sauf situations encore très exceptionnelles, les évaluations externes ne sont donc pas utilisées de manière significative par les enseignants pour prendre en compte les acquis et les difficultés des élèves. Il faut savoir que les livrets des épreuves ainsi que les pistes didactiques sont distribués presque ex-



clusivement aux titulaires de deuxième. Même si ces documents sont téléchargeables sur le site enseignement.be, peu d'enseignants font la démarche de les consulter.

Par ailleurs, les résultats obtenus lors des évaluations externes en 2^e année sont souvent noyés dans (ou peu mis en lien avec) les évaluations internes à l'établissement lui-même. En quoi ces évaluations successives sont-elles complémentaires ou dissonantes ? Comment affectent-elles les orientations de fin de cycle, et l'organisation des classes ?

À mi-parcours de la deuxième étape, en 5^e primaire, les résultats des évaluations non certificatives sont souvent faibles, mauvais, voire très mauvais. Trois explications :

- le contexte de passation des épreuves : en 2^e année, le titulaire lit toutes les consignes aux élèves ; en 5^e année, les élèves sont livrés à eux-mêmes et la maîtrise de la lecture est loin d'être acquise par tous ;
- le degré d'exigence : certains items sont d'un niveau de complexité semblable à celui du CEB. L'épreuve est rédigée à l'aune des socles de compétences qui ne définissent pas d'attendus à la fin de la 4^e, mais seulement au terme des six années ;
- l'inégale mise en pratique de l'approche par compétences dans les classes : lorsque l'enseignement est plus systématique, transmissif

voire conditionnant, il prépare peu les élèves à gérer des situations plus problématiques. Des élèves qui auraient brillamment répondu à un item décontextualisé exigeant d'appliquer une formule pour calculer le volume d'un parallélépipède rectangle ne parviennent pas à estimer sans opération le nombre de boîtes nécessaires pour remplir une caisse de dimensions données.

Ces résultats ont un effet de douche froide. Nombreux sont les enseignants de 5^e année qui se sentent responsables des résultats et démunis devant l'ampleur des difficultés pointées. Plus encore qu'en 2^e année, il reste difficile de se persuader de la seule visée diagnostique des épreuves, difficile d'être serein même s'il reste un an et demi pour rencontrer les attendus des socles de compétences et préparer les élèves au CEB. Des dérives de bachotage s'installent pour répondre à l'angoisse de ne pouvoir boucler son programme.

Cette angoisse est entretenue par la fréquence soutenue des épreuves : trois disciplines sur trois ans, à raison d'une par an. Les résultats commentés et les pistes didactiques parviennent en avril-mai dans les écoles. Difficile à ce moment-là de s'en approprier les contenus, l'évaluation de l'année scolaire suivante étant déjà orientée vers une discipline différente.

Entre les deuxième (8-12) et troisième étapes (12-14), la mise en place d'un continuum effectif quant au suivi des élèves passant de l'école pri-

maire à l'école secondaire s'avère bien périlleuse. Le secondaire méconnaît les épreuves du primaire et réciproquement. La communication des difficultés diagnostiquées et travaillées en primaire vers le secondaire reste exceptionnelle. Une même méconnaissance des épreuves non certificatives existe bien souvent au secondaire au niveau des titulaires des disciplines non concernées.

Que faire ?

Difficulté de diagnostic, difficulté d'exploitation, récurrence des échecs : les conditions actuelles des épreuves externes non certificatives entretiennent chez les enseignants le malaise d'être eux-mêmes évalués tout en ayant le sentiment d'avoir peu de maîtrise sur l'évolution de la situation.

Le pouvoir politique poursuit son questionnement afin d'améliorer le système, notamment en modifiant les moments de passation des épreuves⁴. Les intentions du législateur sont louables, mais agir sur les structures ne suffit pas. CGÉ propose trois actions qui visent à nourrir la culture d'évaluation en agissant simultanément sur les savoirs, les convic-

⁴ Fin juin 2012, un flash gouvernemental repris dans la presse annonçait que l'épreuve non certificative en 2^e primaire serait déplacée au mois d'octobre de la 3^e primaire et que celle de 2^e commune serait organisée à la fin de la 4^e secondaire. Dès 2013, le CE1D à 14 ans sera rendu obligatoire pour tous les établissements. Dans un même temps, l'épreuve certificative à 12 ans (CEB) est mise en question tout en étant pour l'instant maintenue.

tions et les comportements :

Clarifier les enjeux

L'enjeu principal est de renforcer la place incontournable réservée à l'évaluation formative au sein de tous les établissements. Pour cela, il s'agit :

- d'éviter les dérives dans les modalités d'application des textes légaux (bachotage, comparaison des résultats...);
- d'améliorer la communication des résultats par l'envoi des livrets et pistes didactiques à tous les enseignants des différents cycles et étapes, y compris ceux du secondaire ;
- de renforcer l'accompagnement des enseignants dans l'interprétation des résultats et la capacité à mettre en œuvre une remédiation efficace.

Former au pilotage pédagogique des établissements

Le rôle des directions est crucial et questionne les missions qui leur sont attribuées. Exercer le pilotage pédagogique des établissements avec efficacité appelle un allègement sensible des tâches administratives et une formation solide permettant :

- une analyse fine des résultats au cours d'un travail de concertation, en favorisant des rencontres entre les différents cycles ;
- un accompagnement des équipes enseignantes dans une dynamique



de résolution de problèmes et de mise en projet avec définitions d'objectifs prioritaires évaluables lors de l'épreuve externe suivante ;

- la relecture critique des pratiques d'évaluation sommative au sein de sa propre école : fréquence, items, niveau d'exigence, précision accrue des commentaires dans les bulletins, organisation spécifique des années complémentaires.⁵

Réorganiser les épreuves.

Espacer les épreuves dans le temps, en tout cas pour l'école primaire. Les placer en fin d'étape ou de cycle afin que la lecture des résultats puisse avoir un impact immédiat sur l'accompagnement des élèves dès la rentrée de septembre, à savoir au début de l'étape suivante.

En conclusion

Les épreuves externes non certificatives impulsent davantage de cohérence à l'enseignement au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En corrigeant le caractère arbitraire des évaluations internes à chaque établissement, elles peuvent participer à une réduction des inégalités scolaires. Mais la structure seule ne peut suffire. Les évaluations externes mettent en lumière la réelle complexité de l'accompagnement des élèves en difficulté. Cette complexité doit être soutenue à la fois par le pilo-

tage pédagogique et par l'apport de la formation initiale et continue.

⁵ Certaines écoles mettent en place un réel management par les résultats. C'est la direction qui s'empare des résultats et en poursuit l'analyse au sein des concertations, ce qui conduit à la définition ciblée et collective d'objectifs à atteindre.

La CPU, une réforme inadaptée au public qu'elle prétend aider à réussir¹

La ministre de l'Enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Madame Simonet a lancé et expérimenté, depuis septembre 2011, une grande réforme du 3^e degré de l'enseignement qualifiant technique et professionnel, la certification Par Unités (CPU)². Cette réforme propose d'organiser le programme de ces deux années en « unités de formation » qui peuvent être validées individuellement et dont la réussite totale amène à la qualification. « *La CPU veut considérer le 3^e degré de l'enseignement qualifiant comme un tout, une formation complète menant à un métier bien défini, que l'élève parcourt en validant progressivement ses acquis et en étant certifié sur le résultat final.* » Les objectifs déclarés de cette réforme qui vise à « refonder l'enseignement qualifiant » sont :

- d'amener les jeunes à choisir volontairement ce type d'enseignement ;
- de revaloriser les métiers techniques et les filières qui y mènent ;

¹ Ces réflexions ne concernent pas les filières d'excellence du qualifiant (agriculture, électromécanique...) qui, elles, ont moins besoin de réformes pour amener les jeunes qui les fréquentent à réussir.

² Présentation de la CPU sur le site « enseignement.be »

- de lutter contre l'abandon scolaire prématuré qui laisse de trop nombreux jeunes sans certification de fin de secondaire et nourrit le noyau dur du chômage.

Ces objectifs sont-ils réalistes ? Les moyens mis en œuvre peuvent-ils raisonnablement donner les résultats espérés ?

L'objet de cette analyse est de pointer le décalage entre les intentions du projet et la réalité. En effet, cette réforme est pensée à partir de résultats attendus et non à partir d'une connaissance et d'une compréhension du terrain dans lequel elle est mise en œuvre (d'autant plus qu'elle se revendique comme une réforme organisationnelle et non pédagogique). La CPU nous semble un remède qui ne prend en compte que les symptômes visibles, mais ne s'attaque pas aux causes profondes du mal. Pire, en soignant les blessures ouvertes avec du sparadrap sans désinfecter la plaie, on risque bien l'infection généralisée. Nous pensons qu'il faut réfléchir au système dans son ensemble et le mettre en relation avec un projet de société cohérent.

Les élèves du qualifiant, des blessés du système scolaire

Les élèves du qualifiant constituent la



moitié des élèves qui arrivent dans le 3^e degré de l'enseignement secondaire³.

Beaucoup ont connu des difficultés d'apprentissage à l'école primaire et ont dû redoubler. À cause de ces redoublements, le retard moyen d'un élève en 3^e secondaire est de 4 mois dans le général pour 1 an et 5 mois dans le professionnel. Déjà dans les évaluations externes en lecture en 2^e primaire, on observe des différences de résultats entre les élèves qui accusent ou non un retard. Ces différences perdurent dans le secondaire. Par exemple, si on s'intéresse aux compétences en lecture des élèves de 5^e secondaire technique de qualification et professionnelle, on voit que le repérage d'informations est en moyenne bien maîtrisé. Par contre, les difficultés sont particulièrement importantes lorsque les élèves sont invités à combiner des informations, à inférer et à percevoir le sens global d'un texte.⁴

Les indicateurs révèlent aussi clairement que ces élèves sont issus majoritairement des milieux sociaux les moins favorisés et/ou d'origine étrangère⁵. Le récent rapport de la Fondation Roi Baudouin⁶ sur les résultats scolaires des

élèves issus de l'immigration réaffirme que ces derniers se retrouvent majoritairement dans l'enseignement qualifiant du fait des relégations, alors qu'ils ont réalisé tout leur parcours scolaire en Belgique ! La FRB intitule d'ailleurs son rapport « Gaspillage de talents ». Notre système renforce donc et ethnicise les inégalités sociales : la différenciation socioéconomique et ethnique s'accroît tout au long du parcours dans l'enseignement obligatoire, avec un effet plus marqué pour les garçons.

Cet effet se confirme à l'analyse des parcours d'élèves sur les 6 années du secondaire⁷. La plupart des élèves qui commencent l'enseignement général le terminent sans trop de retard (maximum 2 ans) : 50 % dans le général, 38 % dans le qualifiant. On observe néanmoins que 8 % des filles et 12 % des garçons le quittent sans diplôme. Mais les proportions explosent pour les élèves qui commencent le secondaire en 1^{ère} différenciée, sans avoir obtenu leur CEB : 35 % des filles et 44 % des garçons ne terminent pas ce cursus et le quittent quand ils ont 18 ans, souvent avant d'entrer dans le 3^e degré !

La réforme vise à aider les élèves à choisir volontairement le métier pour lequel ils vont se former. Pourtant, la plupart des élèves inscrits dans les sections les plus fréquentées du qualifiant⁸ y ont été relégués suite à des échecs successifs et

3 Indicateurs de l'enseignement 2011 : ind.6

4 Indicateurs de l'enseignement 2011 : introduction, ind.12, ind. 25 et *Pistes didactiques, Évaluation non certificative 2010, 5^e secondaire, Lecture* (ressource 8132).

5 Indicateur 25.

6 Étude FRB, *Gaspillage de talents, Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009.*

7 Indicateur 18.

8 Indicateur 11; Économie, Services aux personnes, industrie - technicien automobile, mécanicien automobile, carrosserie, métallier-soudeur.

répétés et non par choix. Comme l'école ne tient pas compte de leur rapport au savoir éloigné de la culture scolaire, ils se sont rapidement retrouvés en situation d'échec, ont « appris à rater » et à avoir une image négative de leurs compétences intellectuelles. Face à cette massification de l'échec, l'école n'a toujours pas pris la mesure de cette injustice qu'elle fait subir aux élèves issus de milieux peu scolarisés. Au fil des relégations vers le technique de qualification puis vers le professionnel, ces élèves choisissent des options qui ressemblent, d'abord de près, puis de loin, à des options de l'enseignement général. Ils essaient d'y conserver une image acceptable d'eux-mêmes en tant qu'élèves du secondaire et d'arriver au terme de la scolarité obligatoire. Cette idée est confirmée par le paradoxe suivant : plus ils accumulent du retard dans leur parcours scolaire, moins ils semblent tenir à obtenir une qualification plutôt qu'un certificat de réussite du secondaire !⁹

Comme certaines filières du qualifiant sont socialement dévalorisées, y aboutir représente une souffrance pour les élèves. Comment imaginer une refondation et un choix positif vers ces filières dès lors que n'y aboutissent que les enfants de milieux défavorisés socialement et ethniquement – on peut parler d'apartheid social – et que les métiers auxquels elles forment sont dévalorisés ?

Des pratiques pédagogiques inadaptées aux élèves en difficulté

Le rapport récent sur l'Évaluation de la Formation Initiale des Enseignants (EFI)¹⁰ réalisé par les Facultés Universitaires Saint-Louis ainsi que le rapport d'inspection publié par le Service général de l'inspection en décembre 2011¹¹, rapportent des constats consternants relatifs à différents aspects de pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire : l'organisation des apprentissages disciplinaires, la prise en compte des difficultés d'apprentissage liées au rapport au savoir des élèves et la gestion efficace d'un groupe.

En ce qui concerne les apprentissages disciplinaires, l'Inspection constate « une difficulté à tous les niveaux dans la prise en compte de l'évolution cognitive des élèves » ainsi qu'« une difficulté à assurer une continuité des apprentissages au-delà d'une année scolaire et tout particulièrement lors des moments charnières entre niveaux ».

Pour la prise en compte des difficultés d'apprentissage et la gestion efficace d'un groupe d'élèves, l'Inspection constate « beaucoup de bonne volonté et un souci de bien faire fondés plus

¹⁰ Centre d'études sociologiques des FUSL, *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*, mars 2011 - février 2012.

¹¹ Service général de l'inspection, *Rapport établi par le Service général de l'inspection au terme de l'année scolaire 2010-2011*, décembre 2011.



sur des *“interventions spontanées et immédiates”* que sur la mobilisation de connaissances ».

Concernant le rapport au savoir et la transposition de ce rapport dans la pratique de classe, l'Inspection observe que *« dans de nombreuses classes, toutes disciplines confondues, les savoirs qu'ils soient construits ou transmis sont le plus souvent considérés comme étant des “donnés” et non pas des “construits” en évolution vis-à-vis desquels il convient d'avoir un rapport critique »*.

Nous constatons, pour notre part, qu'aujourd'hui la référence d'enseignement est toujours le modèle élitiste transmissif. Cette approche leurre les élèves sur l'acte d'apprendre, en le réduisant à la mémorisation et à la reproduction, du moins pour tous ceux qui sont issus des classes sociales éloignées de la culture scolaire. C'est de cette façon que l'enseignement sélectionne ses publics. Les *« bonnes écoles »* sont celles qui ont *« un bon niveau »*, qui sélectionnent les élites, en excluant ceux *« qui n'ont pas le niveau »*. Si l'élève ne comprend pas, il faut qu'il aille chercher des explications à l'extérieur.

Si la réforme n'est qu'organisationnelle, les pratiques ne changeront pas dans les classes, pas plus que la posture de l'enseignant face à un public de plus en plus hétérogène ! Pourquoi ne pas rebondir sur les résultats de ces différents rapports pour stimuler une réflexion et des actions concrètes, tant dans les écoles que dans la formation initiale des enseignants ?

Les carences de la réforme du qualifiant

Les éléments développés ci-dessus nous permettent d'affirmer que cette réforme n'interroge pas le système sur des éléments qui, malheureusement, le fondent : le recrutement des élèves (dans les sections les plus fréquentées de l'enseignement qualifiant), leurs difficultés d'apprentissage, les effets négatifs de la relégation, la pratique du redoublement, le décrochage important qui précède le 3^e degré, les parcours de formation (ou de non-formation) des élèves qui quittent l'école sans qualification, les pratiques pédagogiques transmissives et la formation des enseignants.

C'est un leurre d'imaginer qu'un découpage des cours techniques du 3^e degré en unités de formation, organisé à partir des besoins du marché (profils de formation) et des recommandations européennes, va favoriser des réussites partielles et motiver à la poursuite des apprentissages vers une réussite complète par la valorisation de toutes les unités de la formation. La réussite d'une unité de formation nécessite les mêmes démarches d'apprentissage (rapport au savoir, compréhension, étude, régularité) que celles de l'ensemble de la formation. Un élève illettré fonctionnel ou décrocheur n'a pas plus de chances de réussir une unité que l'ensemble de celles-ci. Et s'il rate la première unité, de quelles ressources dispose-t-il pour la représenter tout en continuant à suivre la suivante ?

L'absence, dans la réforme, d'une prise en

compte des éléments qui fondent la présence par relégation des élèves dans les secteurs les plus fréquentés du qualifiant lui enlève une légitimité dont elle aurait bien besoin. Quel intérêt y a-t-il d'initier une réforme dans l'urgence et sur des bases aussi lacunaires ?

Pour une réforme globale et cohérente

En Fédération Wallonie-Bruxelles, depuis 1997, les finalités de notre système d'éducation sont clairement énoncées dans le Décret Missions. Celles-ci sont imprégnées de justice sociale et devraient articuler des pratiques pédagogiques émancipatrices à des dispositifs d'éducation citoyenne¹².

L'article 10 du décret prévoit un accès égal à toutes les formations pour les filles et les garçons ainsi qu'une absence de hiérarchie entre établissements, formes et sections d'enseignement. Les indicateurs de l'enseignement nous en montrent la distance. Or, ces finalités ne sont pas « à la carte ». En principe, tous les acteurs de l'éducation scolaire sont engagés par l'État et sont donc tenus solidairement de participer à la réalisation des objectifs communs. Dans le rapport d'évaluation on peut d'ailleurs lire que peu d'enseignants se sentent investis d'une mission d'acteur social. Il y a un problème de rapport entre les enseignants et l'institution qui les emploie¹³. Comment initier une revalorisation de l'enseignement quali-

fiant si les enseignants continuent de revendiquer leur liberté pédagogique sans intégrer les valeurs qui fondent le contrat qui les lie à leur employeur ?

Conclusion

Mettre en œuvre une réforme uniquement dans le 3^e degré de l'enseignement qualifiant nous semble en compromettre grandement les résultats. Impossible en effet de choisir volontairement ce type d'enseignement à ce moment si la relégation y mène dès le 2^e degré ; impossible aussi de revaloriser les filières qui mènent aux métiers techniques si ce sont les élèves les plus fragiles qui les fréquentent ; impossible encore de lutter contre l'abandon scolaire prématuré s'il a déjà eu lieu majoritairement dans le 2^e degré.

C'est une réforme de structure et de culture beaucoup plus fondamentale dont notre enseignement a besoin. C'est dans cet esprit que CGé se prononce clairement pour la mise en place d'un « tronc commun polytechnique » jusqu'à 15 ans qui conduirait tous les élèves à la maîtrise des compétences de base ainsi qu'à une orientation positive pour les trois dernières années du secondaire. Ce tronc commun ne pourra être pensé qu'en accord avec une réforme de la formation initiale. Sans une réflexion et une action sur l'ensemble du système, les meilleures intentions de réformes ne pourront être porteuses des effets qu'elles annoncent.

¹² Décret Missions, article 6.

¹³ Voir l'analyse de cette question dans le rapport sur la formation initiale (FUSL).



Continuum pédagogique ou tronc commun ?

Question de mots ou question de fond ?

Dans les débats politiques sur les inégalités et la réussite scolaires, on entend parler de continuum pédagogique et de tronc commun de manière quelque peu indifférenciée. En parlant « tronc commun » là où il ne s'agit en fait que de « continuum pédagogique », on induit une confusion qui permet de donner l'illusion que les choses changent alors qu'en fait un même système se maintient. Changements pour l'égalité (CGé) pense que ces deux organisations de la scolarité sont très différentes et méritent une clarification. Sans quoi, il est trop facile de se cacher derrière les mots.

Il y a bien quelques points communs entre ces deux approches : envisager une éducation globale et commune à tous depuis la maternelle jusqu'au début du secondaire en évitant des ruptures brutales, retarder à 14 ans ou plus tard encore le moment de l'orientation scolaire du secondaire, et cela en vue d'apporter des réponses aux problèmes posés par les inéquités de notre système scolaire. Mais au-delà de cela, il y a de nombreuses différences. Nous voulons ici les mettre en évidence et montrer qu'un choix explicite en faveur du tronc commun est essentiel pour favoriser une égalité qui tire tout le monde vers le haut.

Continuum pédagogique

Depuis 1997, le concept de continuum pédagogique existe dans les textes de loi, mais de manière très discrète. Ce qui en est dit, essentiellement, dans le Décret Missions est : « *La formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes, visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études* »¹.

Il nous est difficile de prendre en compte toutes les représentations que véhicule ce concept de continuum pédagogique actuellement. Mais il nous semble que ce qu'en disait Ch. Host en 2007 en est une bonne synthèse : « *L'objectif n'est donc pas de gommer la distance entre primaire et secondaire. C'est plutôt de faire en sorte qu'elle reste raisonnable et que tous les enfants accueillis en secondaire, y compris ceux qui ne sont pas tout à fait à jour au sortir du primaire, aient une possibilité de la franchir. Il est ainsi possible d'agir, d'une part, sur l'aspect méthodologique : en assurant un continuum des pratiques pédagogiques. D'autre part, il faut enraciner l'apprentissage en début de 1^{er} degré dans une connaissance antérieure, un "déjà là" sur lequel l'élève peut s'appuyer pour*

¹ Décret Missions, 1997.

affronter la situation nouvelle. Ce sont là deux des clés qui permettront aux enfants de primaire d'ouvrir avec succès les portes du secondaire ».²

Ce qui est sous-entendu dans cet extrait est que les choses restent dans l'ensemble structurées telles qu'elles le sont aujourd'hui, avec quelques « ajustements raisonnables ».

Tronc commun

Cette idée n'est pas particulièrement nouvelle. Elle existe dans certains pays depuis des décennies. Et elle y porte des fruits divers selon la façon dont elle est organisée et mise en pratique. Citons une conception proche de la conception finlandaise qui est celle qui lutte le mieux contre les inégalités de départ : « *Le tronc commun que l'Aped³ appelle de ses vœux, c'est celui où tous les jeunes peuvent recevoir une formation générale nécessaire pour appréhender le monde dans lequel ils vivent. Mais aussi où tous les jeunes peuvent goûter aux joies du travail manuel avant de décider leur orientation définitive* »⁴. Nous développerons plus loin la façon dont CGé le conçoit.

Qu'en est-il en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Malgré les constats et les discours en

² *Continuum ou rupture ?*, Entrées libres n°24, décembre 2007 cité par J-P DEGIVES.

³ APED : Appel pour une École démocratique.

⁴ Jean-Pierre KERCKHOFS, *Les enfants ont tous droits à l'instruction*, juin 2005.

faveur du tronc commun et à minima du continuum pédagogique, force est de constater que l'organisation actuelle de la fin du primaire et du début du secondaire comporte en elle-même une série d'obstacles majeurs à l'organisation d'une réelle continuité entre ces deux niveaux d'enseignement. Ceci nous fait penser que ce continuum pédagogique est en fait une vue de l'esprit. Les décideurs politiques, ainsi que les enseignants et le grand public n'ont pas encore pris la mesure de ce qu'il faut mettre en place pour réellement modifier un système scolaire qui produit de l'inégalité.

Un premier obstacle est lié à l'organisation du système scolaire et à l'implantation des écoles. Si beaucoup d'écoles secondaires ont une école primaire attenante, il existe un bon nombre d'écoles primaires non reliées à une école secondaire. De plus, le premier degré du secondaire, comme son nom l'indique, est organisé dans des écoles secondaires essentiellement (à l'exception de quelques Degrés d'Orientation Automomes – DOA). Il est donc organisé sur le modèle de cet enseignement et en fonction des orientations proposées par ces écoles.⁵

Il existe également des freins culturels à la mise en place du continuum. Depuis des décennies maintenant, il y a rupture dans le curriculum scolaire à 12 ans. Passer du primaire au secondaire est

⁵ Beaucoup d'écoles n'offrant que des orientations du général de transition n'organisent pas de premier degré différencié.



une étape rituelle qui fait sens dans notre société. Elle engendre un certain stress qui peut être constructif et nécessaire à la croissance des jeunes. Dépasser ses peurs pour aller vers l'inconnu et apprendre à vivre autrement est un apprentissage essentiel auquel répond ce changement de structure que représente le passage du primaire au secondaire. Ce frein doit être intégré dans la manière de penser le continuum ou le tronc commun, on ne peut faire abstraction de cette rupture nécessaire.

Parmi les freins culturels apparaissent aussi les questions de l'évaluation sommative et du redoublement. Ces outils de gestion des apprentissages et de la discipline sont tellement inscrits dans les mœurs qu'il paraît très difficile de faire comprendre que les apprentissages se feraient mieux sans eux. Ces freins perturbent peu l'organisation d'un continuum pédagogique version light mais constituent des obstacles massifs à la réalisation d'un tronc commun tel que CGé le revendique.

De plus, depuis quelques années, des obstacles structurels nouveaux viennent renforcer les anciens. Le décret « Inscriptions » et le passage généralisé du « Certificat d'Études de Base » sont des mesures récentes qui ont pour objectifs, entre autres, de lutter contre les inégalités en favorisant l'hétérogénéité dans les écoles et en soumettant tous les élèves de 6^e primaire à une évaluation commune. Paradoxalement, telles qu'organisées aujourd'hui, ces mesures font obstacle à la réalisation du continuum

pédagogique. En effet, comment imaginer un travail en continuité si les jeunes sont obligés de changer d'environnement pédagogique en cours de route, si une évaluation certificative des compétences (CEB) prend place avant la fin de celui-ci et si cette dernière contraint 10 % des élèves à entamer le cycle secondaire dans le premier degré différencié ? On est loin d'un tronc commun !

Face à tous ces obstacles, que propose CGé ?

Les modalités générales de l'enseignement de base, le passage du primaire au secondaire ainsi que l'organisation globale de ce qu'on appelle aujourd'hui le « premier degré » doivent être revus de manière fondamentale.

- CGé revendique un vrai tronc commun de 5 à 15 ans qui donne à tous la maîtrise des socles de compétences dans les différents domaines indispensables à la vie en société. Il s'agit de concevoir des apprentissages qui proposent aux jeunes une large gamme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, et non de concevoir l'enseignement primaire comme la préparation à l'enseignement général du secondaire, qui serait lui-même la préparation à l'enseignement supérieur. Cet apriori, très présent dans toutes les strates de la société et en particulier dans les classes dominantes, est terriblement destructeur puisqu'il amène souvent les élèves qui ne suivent

pas cette « voie royale » à se considérer en échec, que ce soit à cause du redoublement ou de la relégation. Une organisation de l'enseignement sous la forme d'un tronc commun demande donc, contrairement au continuum pédagogique, un changement de paradigme. Il s'agit de concevoir le bagage accumulé par les élèves durant les années du tronc commun comme un bagage collectif, que tous doivent avoir acquis à la fin du cursus, quitte à ce que certains l'aient chargé différemment.

L'objectif est bien que tous apprennent et réussissent. Ce changement de paradigme demande une modification profonde des mentalités. Il s'agit de sortir d'une vision individualiste, élitiste et performante de l'école pour aller vers une conception collective d'une société où on réussit ensemble. Si une évaluation certificative doit bien avoir lieu au terme du cursus (et l'évolution actuelle vers l'organisation systématique du CE1D va bien dans ce sens) il faut un travail de sensibilisation important pour qu'un taux de réussite allant vers les 100 % soit vu comme une réussite de notre système scolaire et non comme un nivellement par le bas.

- Durant ce tronc commun
 - L'évaluation formative et la promotion automatique seront de rigueur. Cela demande que la pé-

dagogique soit activement revue, pour que les enseignants puissent mettre en place des processus d'apprentissage réellement différenciés, c'est-à-dire que tous puissent apprendre, même à des rythmes différents. Cela demande que les évaluations des différents enseignants soient croisées et que des relais puissent se faire autour d'élèves en difficulté d'apprentissage.

— Les dernières années de ce cycle doivent être clairement dissociées de l'enseignement secondaire. Pour ce faire, il s'agit de réinventer des structures indépendantes. Nous pensons qu'il est important de garder un passage autour de l'âge de 12 ans. Nous proposons donc de créer, pour les jeunes de 12 à 15 ans, une structure d'enseignement qui fonctionne avec des équipes d'enseignants qui travailleraient des matières complémentaires. La structuration du temps serait revue pour se libérer de la contrainte des 50 minutes. Les groupes d'élèves seraient suivis par les mêmes enseignants, dont un adulte référent, durant les 3 années, ce qui laisserait plus de temps pour arriver à la maîtrise des compétences et particulièrement pour entrer dans les raisonnements conceptuels qui sont un enjeu majeur à cet âge. Cette nouvelle structure d'enseignement devrait préparer au choix d'une orientation à la fin de ce cursus et de ce fait pro-



poser une palette ouverte de rencontres avec les différents types de savoirs. Mais il ne devrait en aucun cas s'agir d'une orientation fût-elle provisoire.

- La formation initiale et continuée des enseignants doit les préparer à ce type de pédagogie différenciée et au travail en équipe. Il s'agit de placer l'enseignant dans la position de celui qui va accompagner les élèves dans la construction des savoirs et non plus dans la position de celui qui détient des savoirs à transmettre ni dans celle de celui qui juge de la validité des acquis. Il s'agit également d'outiller tous les enseignants de ce tronc commun pour qu'ils aient une représentation claire des apprentissages à faire à chaque niveau, même s'ils doivent par ailleurs se spécialiser pour une tranche d'âge ou une discipline particulière.
- CGé revendique également plus de régulation en matière d'inscriptions, mais cela sera le sujet d'analyses ultérieures.

Le projet est ambitieux. Nous sommes bien conscients qu'il demande de nombreux et d'importants ajustements, à différents niveaux (statut et formation des enseignants, espaces disponibles pour le travail d'équipe, élargissement du décret inscription...). Mais la situation de l'enseignement est telle aujourd'hui, en matière d'échec et d'inégalités, qu'il est grand temps de faire des propositions fortes à partir desquelles construire

une nouvelle réalité scolaire pour les jeunes à venir.

Cessons de nous cacher derrière les mots et d'épuiser les équipes avec des réformattes sans lendemain : il s'agit de réellement créer de nouvelles structures, de nouvelles formations, de nouveaux espaces législatifs qui permettent l'apparition d'un réel tronc commun et non de se satisfaire des « accommodements raisonnables » d'un continuum pédagogique invertébré.

Au-delà de l'évaluation de la formation initiale

À la lecture du rapport intitulé « Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants »¹, Changements pour l'égalité se réjouit et s'inquiète.

CGé reconnaît les apports importants de cette recherche qui a permis à de nombreux acteurs de faire entendre leur voix et d'ainsi prendre en compte des points de vue divers et parfois même contradictoires.

Voici quelques aspects de l'évaluation qui retiennent particulièrement notre attention :

- la nécessité de penser la formation initiale dans sa dimension institutionnelle et donc dans le cadre d'un projet de société, qui permette l'éducation et l'émancipation de tous les élèves ;
- l'indispensable articulation entre les cours théoriques et les diverses activités pratiques : observations, préparations et stages ;
- la demande de plus de cohérence entre les méthodes effectivement pratiquées par les formateurs et celles qu'ils voudraient voir appliquées par leurs étudiants ;

- la nécessité d'une réflexion globale portant sur toutes les composantes de la formation des enseignants : de la formation initiale à la formation continue, des hautes écoles à l'université en passant par la promotion sociale.

Nous appuyons le message central du rapport d'évaluation : ajouter des heures, des cours ou même du temps n'améliorera pas la formation initiale si celle-ci n'est pas refondée et en cohérence avec les missions de l'école, telles que définies dans le Décret Missions.

Par contre, CGé s'inquiète de constater à quel point la dimension institutionnelle et sociétale est peu présente dans les préoccupations des acteurs scolaires (étudiants et enseignants). Il semble que les participants à cette étude se soient fort peu prononcés sur un projet pour l'École. De notre point de vue, une évaluation de ce type aurait pu répondre à la question « quels enseignants voulons-nous pour demain ? » et partant « quels citoyens, quels travailleurs, quels acteurs sociaux voulons-nous dans la société d'après-demain ? ». CGé a des positions fortes sur ces questions.

Un autre objet d'inquiétude est l'absence de réflexion autour de l'échec scolaire en général et dans certaines disciplines, en particulier en français et en mathématiques. Or, tous les résultats des évaluations externes et les rapports

¹ Centre d'études sociologiques des FUSL, Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, mars 2011 - février 2012.



d'inspection mettent en avant les lacunes graves des élèves dans ces deux domaines. Il est urgent que la formation des enseignants pallie ces lacunes.

Dans le rapport, un des axes d'analyse qui a retenu notre attention est celui de voir l'expérience de formation au métier d'enseignant comme l'articulation de trois dimensions complémentaires et en tension : l'acteur scolaire, l'acteur social et l'acteur institutionnel. Les auteurs de la recherche les ont essentiellement appliquées au « métier d'étudiant », mais CGé souhaite les étendre au « métier d'enseignant » et au « métier de formateur ». En effet, si nous avons un projet pour l'École de demain, il faut en déduire quels types d'enseignants nous voulons, et donc quelle formation et quels formateurs nous voulons pour ces enseignants, et quelle formation il faudrait pour ces formateurs.

Dans ce qui suit, nous développons les trois dimensions du métier et donc de la formation qui y conduit. À ce stade de la réflexion, nous ne distinguerons pas les niveaux de formation (AESI et AESS) même si nous sommes conscients que ces deux types de formation donnent une identité professionnelle fort différente et rendent la définition commune du métier pratiquement impossible.

Des acteurs scolaires

CGé veut des enseignants qui soient des acteurs scolaires capables d'enseigner à tous les élèves et de garantir les conditions nécessaires aux apprentissages dans une classe.

Au niveau de la formation initiale, cela implique que :

- les rapports aux savoirs, les disciplines ainsi que la didactique associée aux matières soient approfondis (en ce compris les obstacles épistémologiques des contenus) et mis en lien avec l'élaboration de séquences d'apprentissage ;
- la prise en compte du rapport au savoir des élèves issus des familles populaires devienne un enjeu prioritaire des questions de sociologie abordées dans cette formation ;
- la dynamique de groupe et la gestion de conflits fassent partie intégrante du cursus de formation et soient croisées avec la gestion des apprentissages.

Il est essentiel que les formateurs soient en cohérence avec ces objectifs et pratiquent effectivement des méthodes qui mettent en évidence la nécessité d'entrer par différentes portes dans l'apprentissage et de coconstruire les savoirs. Cela requiert des dispositifs qui permettent aux étudiants à la fois d'apprendre la matière enseignée, d'apprendre à apprendre et de découvrir des méthodes alternatives à celles qu'ils ont rencontrées jusque-là. De plus, les formateurs doivent rester les garants de la qualité scientifique des contenus étudiés par leurs apprenants. Il faut donc que les formateurs soient des acteurs scolaires expérimentés.

Nous ne doutons pas que bon nombre de hautes écoles et de formateurs tra-

vailent dans ce sens, mais certains exemples du rapport laissent penser que ce n'est pas le cas partout.

Des acteurs sociaux.

CGé veut des enseignants qui soient des acteurs sociaux conscients des dimensions de la société dans laquelle ils travaillent, en particulier des différences de classe et de genre.

À ce titre, le rapport d'évaluation démontre à quel point de nombreux enseignants débutants sont désarmés pour faire face à certaines catégories sociales d'élèves, mais aussi à quel point la population des étudiants en formation est elle-même hétérogène.

En s'appuyant sur les réalités sociales diverses des étudiants en formation, on pourrait, là où c'est possible, effectivement créer un capital commun de ressources sociales, favoriser les interactions entre élèves issus de milieux différents, valoriser les savoirs profanes des élèves qui sont issus de tous les milieux. Il importe donc que les formateurs soient au fait de la diversité des réalités sociales et en contact régulier avec les différentes composantes de l'école et de la société. Pour ce faire, nous soutenons l'idée d'organiser des stages dans d'autres lieux que les écoles, ce qui amènerait tant les étudiants que leurs formateurs à côtoyer d'autres milieux que le milieu scolaire.

De même, le rapport montre que l'introduction de nouveaux cours ou de nouvelles dimensions, en l'occurrence celles

liées au genre ou aux rapports sociaux et de sexe, n'a pas été pensée en termes de mise en œuvre dans les contenus et dans leurs implications organisationnelles. Ces cours sont souvent donnés dans de grands auditoriums et les élèves les « jugent rébarbatifs, voire inutiles, en tout cas, difficilement appropriables. Les enseignants, eux, sont perplexes »².

Former au prisme du genre nécessite de développer bien plus que des connaissances théoriques telles que l'échec scolaire croissant des garçons issus des milieux populaires ou encore l'orientation stéréotypée des filles dans certaines filières socioéconomiquement dévalorisées. La formation initiale doit transmettre aux enseignants des capacités et des attitudes pour agir au cœur des interactions de la classe : gestion de la mixité, de la prise et du temps de parole ou encore du vivre ensemble...

Des acteurs institutionnels

CGé veut des enseignants qui soient des acteurs institutionnels capables de comprendre le système scolaire, de l'analyser et d'agir en conséquence. Nous voulons également des enseignants qui soient porteurs des valeurs de l'École et de sa légitimité.

Il est essentiel que les enseignants soient conscients du pouvoir qu'ils exercent au sein de leur classe et de leur école. La façon dont ils travaillent influence le rapport au pouvoir et au savoir et la citoyenneté de leurs élèves.

² Voir le rapport sur la formation initiale (FUSL).



Refuser de voir cette dimension politique de la pédagogie, c'est faire le jeu de la classe dominante en oblitérant la réalité du rôle de reproduction sociale que joue l'École. On ne peut prendre distance avec cette reproduction qu'en la nommant, en dénonçant la manière inégale dont elle se fait et en tentant de mettre en place des outils d'émancipation pour tous.

CGé se positionne en faveur d'une École pour tous portée par une institution forte au sein de laquelle chaque enseignant devient un agent mandaté pour œuvrer au mieux-être collectif via l'éducation de tous. L'École est un bien public et doit le rester.

À ce titre, le décret Missions est explicite, il définit clairement et de façon très ambitieuse les missions de l'École. C'est de là qu'il faut partir pour définir le métier d'enseignant et ensuite le profil des formateurs. Ce n'est qu'à cette condition que l'École pourra retrouver une légitimité comme service public et bien commun. C'est parce qu'ils seront porteurs de cette légitimité que les enseignants pourront retrouver une forme d'autorité et donc faire adhérer leurs élèves au projet qu'ils forment pour eux : apprendre pour comprendre le monde et agir en citoyens éclairés.

La formation initiale doit dès lors permettre tant aux formateurs qu'aux étudiants de se penser comme les agents d'une institution qui a une mission universelle : former les adultes de demain.

Des pistes pour aujourd'hui et pour demain

CGé soutient les chantiers de réflexion approfondie proposés par les auteurs du rapport et est prête à participer à certains d'entre d'eux.

Toutefois, il nous semble essentiel d'apporter des réponses rapides à un certain nombre de problèmes qui peuvent être traités sans revoir toute l'organisation du système. Par ailleurs, il faut articuler les pistes d'amélioration de la formation initiale avec une réflexion sur le projet d'enseignement dans son ensemble.

Pour aujourd'hui

Une formalisation de l'entrée dans le métier

De toutes parts, on parle des difficultés grandissantes à entrer dans le métier et à y rester. Des initiatives et expériences diverses se développent. Sans attendre une réforme de la formation initiale, il est plus qu'urgent d'organiser de façon structurelle l'accompagnement de tous les enseignants débutants suivant des modalités qui devraient rencontrer les trois dimensions du métier : l'acteur scolaire, l'acteur social et l'acteur institutionnel. Un objectif essentiel de cet accompagnement serait d'amener chaque professionnel à devenir un praticien réflexif. Au-delà des différentes dimensions du métier décrites ci-dessus, il est indispensable de confirmer les jeunes enseignants dans leur compétence au travail collectif, afin de permettre l'émergence d'une nouvelle culture profession-

nelle basée sur le travail d'équipe.

Une valorisation de l'expérience et de la formation continue

Il est urgent de marquer une rupture avec un modèle de carrière d'enseignant uniforme et linéaire. Pour ce faire, des certifications de modules de formation (en ce comprise la formalisation de l'analyse réflexive de l'expérience) pouvant conduire à un diplôme de niveau supérieur constitueraient une amélioration sensible du système. Il s'agirait d'ouvrir différentes possibilités de formations longues³ à destination des enseignants en cours de carrière : spécialisations en orthopédagogie, en communication et gestion de conflits, dans les différentes disciplines et didactiques, en management... Ceci devrait être rendu possible par des aménagements d'horaires ou des périodes sabbatiques prévues dans le cadre de leur fonction d'enseignant. À ce jour, beaucoup de morceaux de formation existent ; il faudrait permettre aux jeunes enseignants de les valoriser tout en réfléchissant à un processus plus structurel qui donnerait l'accès au master ou à un autre diplôme complémentaire après quelques années de pratique.

Une formation continue des formateurs d'enseignants

Les métiers de la formation et de l'accompagnement des enseignants se sont multipliés, au cours des vingt dernières années, à partir des besoins du terrain et des réformes successives. C'est pour-

quoi il est urgent de développer une véritable formation continue à destination des formateurs, qui pourrait conduire à une certification. Celle-ci prendrait en compte les différentes dimensions du métier développées dans cet article.

Pour demain

Une formation commune pour assurer un tronc commun jusqu'à 15 ans

CGé défend l'idée d'un vrai tronc commun de 5 à 15 ans, qui aille au-delà de ce que prévoit le continuum pédagogique du décret Missions⁴. Ce tronc commun demande que les enseignants qui y participent soient réellement formés à travailler en équipe et se spécialisent par âge ou par discipline. Pour atteindre cet objectif, il faut repenser la formation initiale des instituteurs préscolaires et primaires ainsi que celle des régents avec un tronc commun important de cours ainsi que des expériences de stage dans tous les niveaux. Ainsi les différents acteurs se construiront une représentation explicite du travail de leurs collègues en amont, en aval, ou dans la classe voisine afin de fonder une réelle collaboration sur cette base. En apprenant au plus tôt à travailler ensemble, en partageant les responsabilités sans les dissoudre, les enseignants pourront développer les complémentarités nécessaires à la mise en place de pédagogies qui permettent effectivement la réussite de tous, tout en tirant tout le monde vers le haut.

³ Et pas uniquement le master en sciences de l'éducation.

⁴ Lire l'article de ce dossier sur le tronc commun.



Pour ne pas conclure

Au-delà de toutes les réformes bien nécessaires, il s'agit également, tant pour les futurs enseignants que pour leurs formateurs, d'accepter les limites d'une formation quelle qu'elle soit (l'enseignant pour ses élèves, le formateur pour ses étudiants). Aussi complet et bien pensé que puisse être un processus, il ne préparera jamais totalement à la réalité du terrain, mais bien à manier des outils pour penser cette réalité. En effet, aucun débutant (quel que soit son métier) n'aura jamais les réflexes d'un professionnel aguerri. Il est donc de la responsabilité du formateur ou de l'enseignant de vivre et de gérer cette frustration. On ne sera jamais tout à fait

« prêt », on ne sera jamais tout à fait « bon », on n'ira jamais « jusqu'au bout de la question », mais on aura appris à penser pour tirer profit d'une expérience et construire à partir de celle-ci.

Il nous reste à souhaiter que ce remarquable processus d'évaluation participative dépasse l'exposé des tensions présentes pour devenir l'amorce d'une mobilisation de tous les acteurs éducatifs en vue de faire du métier d'enseignant la clé de voute de la société de demain. Gageons que, pour y arriver, les ministres de l'Enseignement obligatoire et de l'Enseignement supérieur travailleront de concert !

Le long chemin de la « déontologie » enseignante

Dans cet article, nous faisons le point sur une réflexion concernant la déontologie enseignante que Changements pour l'Égalité a entamée. Dans un premier temps, nous en retracerons la genèse ; ensuite, nous tenterons de montrer en quoi il nous semble que « l'heure de la déontologie » a sonné pour la profession ; enfin, nous ferons le lien avec la lutte contre les inégalités scolaires qui rejoint l'objet social du mouvement. Nous concluons en mentionnant

quelques pistes pour avancer.

La genèse

L'origine de notre réflexion est le constat maintes fois posé de la difficulté à entraîner les enseignants dans une réflexion et des actions à mener contre les inégalités scolaires d'un point de vue structurel. Certains enseignants se sentent impuissants par rapport à des enjeux plus systémiques ; ils préfèrent se protéger, ne pas voir, « refouler » les

différentes formes que les inégalités peuvent prendre¹. Dès lors, une porte d'entrée plus accessible a été activée, celle de la classe et des mécanismes psychologiques qui entrent en jeu à l'échelle de chaque élève. La menace du stéréotype est-elle un frein qui peut constituer une mauvaise image de soi pour des apprentissages réussis ? Nous avons pu mettre à jour que certains moments sont particulièrement propices à la formation de stéréotypes : la prise d'information en début d'année et les évaluations et la communication des résultats².

Mais qu'est-ce qui constitue le cœur du métier ? Le mot « (faire) apprendre » recouvre-t-il la même chose pour tous les enseignants ? Qu'est-ce qui fonde l'identité, la culture professionnelle enseignante ? Existe-t-il des balises communes à tous les enseignants ? Une déontologie peut-elle être une amorce de réponse à ces différentes questions ?

Pour tenter d'y répondre, un atelier de formation a eu lieu lors des RPé 2010, dont la finalité était la production d'un code de déontologie. Eirick Prairat, spécialiste du sujet, a été invité lors d'une conférence-débat en septembre 2011³ pour prolonger la réflexion.

1 Le terme de « refoulement sociopolitique » a été utilisé dans *La rénovation de l'école primaire*, Dupriez & Cornet, De Boeck, 2005.

2 Voir l'étude *Bons et mauvais élèves : quels stéréotypes aujourd'hui ?* (2010) en ligne sur le site de CGé.

3 Voir E. Prairat *De la déontologie enseignante* PUF, 2009 ; la conférence est en ligne sur le site de CGé.

Pourquoi la déontologie aujourd'hui ?

En quoi une déontologie peut-elle aujourd'hui répondre à la complexité croissante du métier d'enseignant ? Rappelons, dans un premier temps, que la déontologie régit un mode d'exercice d'une profession ou d'une activité en vue du respect d'une éthique. C'est un ensemble de droits et de devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leur public. Ses fonctions visent à inventorier les règles et recommandations qui s'adressent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche, à organiser un groupe de professionnels et à donner des points de repère pour s'orienter dans des contextes de travail en validant ou invalidant des pratiques existantes.

À ce stade-ci, précisons que nous ne sommes pas attachés coûte que coûte à la terminologie. Nous n'entrerons dès lors pas ici dans les distinctions sémantiques entre droit, déontologie, morale et éthique même si nous estimons qu'il reste fondamental de maintenir une différence entre ces différents termes dans des débats ultérieurs. Il nous importe davantage d'inviter les enseignants à s'engager dans une réflexion éthique sur leur métier. En clair, si le mot « déontologie » peut faire peur et si on lui préfère l'acception de « repères éthiques » ou de « charte éthique », peu nous chaut !

Après l'avoir définie, nous souhaitons montrer combien la présence de cette



dimension éthique est essentielle dans le métier d'enseignant. Nous prenons ici appui sur Meirieu⁴. Ce dernier mentionne « *qu'il ne peut survenir de l'apprentissage que si je fais sans cesse le pari de l'éducabilité (...) et que je concrétise cette conviction à la fois par une attente positive et une inventivité didactique toujours renouvelée* ». Pari ô combien difficile à relever si « *nous n'étions tenaillés par l'éthique en son exigence ultime : faire advenir l'humanité dans l'homme* » ! Et il poursuit : « *au cœur de l'apprendre, c'est donc bien d'éthique qu'il s'agit (...) seule l'éthique permet que s'instituent (...) des enclaves éducatives où l'on échappe aux simplifications du "fais comme tu veux" et du "fais comme je veux"* ».

La dimension éthique est au cœur du métier d'enseignant. Nous pensons que tout enseignant est porteur d'une éthique, mais celle-ci reste trop implicite. Chaque enseignant, dans sa pratique, a des règles qu'il s'impose, mais qui ne sont pas dites explicitement dans un texte qui les rassemble. Pourquoi ne pas rendre cette « déontologie » plus « vivante » ?

Enfin, un élément de l'actualité récente vient à notre sens mettre de l'eau au moulin de la déontologie. À la demande du ministre Marcourt, une évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants a été réalisée⁵. Plusieurs chantiers priori-

taires ont été dégagés. Le premier porte sur la redéfinition du métier d'enseignant : « *Redéfinir le métier d'enseignant en tenant compte des transformations de la société, du contexte social et institutionnel, des conditions concrètes de travail. Répondre à la question : qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ?* »⁶ » Outre le fait de travailler à la définition de l'acte d'enseigner comme suggéré, nous estimons qu'un bénéfice second y est lié. Il porte sur la légitimité sociale du corps enseignant. Auparavant, la reconnaissance sociale était « donnée » aux enseignants par le reste de la société, le simple fait d'être instituteur, régent, licencié, professeur... suffisait pour être reconnu.

Comment sortir du climat morose qui hante certaines salles de profs, comment sortir de la plainte et se responsabiliser collectivement ? Nous estimons qu'un texte qui définirait le métier contribuerait à la définition d'une identité professionnelle. Il s'agirait d'un texte émanant de professionnels eux-mêmes et spécifiant les recommandations que la profession entend mettre en pratique. Définir les contours des pratiques professionnelles et les valeurs fondatrices du métier ne contribuerait-il pas à renforcer le sentiment d'appartenance à une profession, particulièrement quand celle-ci se cherche ?

La déontologie contre les inégalités

Quels liens relie la déontologie avec

⁴ Apprendre ... oui, mais comment, ESF, 1987.

⁵ Publiée en février 2012 et accessible sur www.enseignement.be.

⁶ p.83.

la lutte contre les inégalités que notre École renforce ? À priori, un code de déontologie ne vise pas cet objectif. Signalons que la lutte contre les inégalités scolaires est inscrite depuis pas mal d'années dans différentes politiques menées par les pouvoirs publics. La prise de conscience de la relativement faible efficacité et de la production d'importantes inégalités de notre système scolaire a généré nombre de mesures structurelles, mais qui, jusqu'à preuve du contraire, n'enraient pas cette machine à exclure⁷. Une déontologie n'est pas là pour inventer quoi que ce soit, ou encore créer de nouvelles normes. C'est pourquoi nous présentons ci-dessous trois références déjà existantes et porteuses à notre sens d'une dimension éthique, mais qui, une fois de plus, ne sont pas suffisamment « vivantes » ou du moins les enseignants n'ont pas suffisamment conscience des implications qu'elles portent, notamment en termes d'égalité sociale. Un texte commun pourrait le rappeler aux enseignants.

La référence première à mentionner est bien entendu le Décret Missions de 1997 qui dans son article 6 précise les finalités de ce nouveau « contrat » entre l'École et la société. Nous pourrions évidemment revenir sur les conditions d'émergence de ce décret ainsi que sur la formulation volontairement floue, voire contradictoire, des missions assignées à l'École ; il n'empêche que les enseignants sont tenus « d'assurer

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

Une deuxième référence concerne le serment de Socrate que tous les jeunes diplômés doivent maintenant prononcer depuis la réforme de la formation initiale (2001) : « *Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de tous les élèves qui me seront confiés* ». Une fois de plus, on pourrait critiquer la formulation et l'aspect « don de soi » total⁸, il n'empêche qu'il a le mérite d'exister.

Dans ces deux références, nous pointons le fait qu'il faille prendre en considération tous les élèves. Ce « tous » implique une égale reconnaissance de tous les publics scolaires, peu important leurs origines et appartenances sociale, culturelle, religieuse... Nous savons que c'est là que le bât blesse. Notre système scolaire, donc certains enseignants souvent « à l'insu de leur plein gré »⁹, transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires.

Une troisième référence, moins contractuelle, porte sur le secret professionnel et les enseignants¹⁰. Ce texte, largement méconnu des enseignants, a pour objectif de mieux cerner la notion de secret professionnel auquel les enseignants

⁸ Voir les critiques formulées par G. Fourez dans *Les formations initiales des enseignants*, Revue Nouvelle, n°9, 2002.

⁹ Déclaration de R. Virenque, coureur cycliste, auteur de cette expression 'sociologiquement savoureuse'.

¹⁰ *Le secret professionnel et les enseignants*, pistes de gestion, Agers.

⁷ Cf. le coup de gueule de l'édito de TRACeS de Changements, n° 206, 2012.



peuvent être soumis et d'établir le cadre législatif et juridique de son application. Nous mettons particulièrement en évidence la notion de « secret professionnel partagé », qui « répond à une nécessité ressentie de collaboration, de coordination et d'articulation entre les intervenants du monde scolaire¹¹ ».

Certains enseignants fonctionnent comme des indépendants et accordent une valeur symbolique importante à leur autonomie. Travailler ensemble est loin d'être évident et de nombreux témoignages attestent d'une demande d'un cadre éthique.

Pour avancer

Nous redisons combien le débat « éthico-déontologique » doit davantage trouver sa place dans les pratiques enseignantes, trop souvent en manque d'un travail sur les délimitations du métier. Pour rendre ce débat vivant et explicite, nous pensons qu'une piste est celle des formations initiale et continuée.

La plupart des écoles normales et des universités ont dans leur programme un cours centré sur l'identité enseignante comprenant une réflexion sur la déontologie enseignante. Le référentiel des 13 compétences que doivent maîtriser les enseignants au terme de leur formation initiale le mentionne explicitement : « *Mesurer les enjeux éthiques*

liés à sa pratique quotidienne ». Les pratiques de l'enseignement supérieur pédagogique dans ce domaine semblent varier fortement et on peut se demander dans quelle mesure cette compétence est rencontrée.

Les formations continuées organisées par les différents opérateurs réseaux et interréseaux semblent quant à elles peu préoccupées par le sujet. À titre d'exemple, un survol rapide des thématiques proposées par l'IFC pour l'année scolaire 2012-13 est assez éloquent : les termes « déontologie » ou « éthique » n'apparaissent pas. D'une manière générale, la question du sens d'être enseignant aujourd'hui est peu présente. Mesurer les enjeux éthiques dans la pratique quotidienne, réfléchir aux valeurs qui fondent le métier d'enseignant devrait pourtant être un objectif de la formation continuée.

Le chemin que doit emprunter le débat éthique est également politique et doit transcender les pratiques des enseignants. Nous connaissons le paysage diversifié et composite des acteurs institutionnels et politiques ; dès lors, le chemin est certes encore long et parsemé d'embûches. Une partie en a déjà été faite et des acteurs pédagogiques, dont CGÉ, sont prêts à le poursuivre.

¹¹ Cette notion n'a pas de cadre juridique, au contraire du secret professionnel auxquels les enseignants ne sont pas soumis, exception faite de la divulgation des résultats des épreuves externes.

Conclusion

Nous avons choisi de présenter notre positionnement sur cinq thématiques. Cinq portes d'entrée transversales, en articulation les unes avec les autres et qui répondent à la problématique des inégalités scolaires et de l'échec en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous aurions pu en choisir d'autres, mais les évaluations externes, la perspective d'un tronc commun dans lequel s'inscrit le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, les prémices d'une réforme de l'enseignement qualifiant, l'évaluation de la formation initiale des enseignants et la déontologie comme fil rouge commun à tous les acteurs de l'enseignement nous ont semblé une base solide pour faire avancer les choses. En effet, peu de progrès ont été réalisés pour diminuer le redoublement et les écarts entre les élèves sur la base de leur origine socioculturelle. De la maternelle à l'entrée dans l'enseignement supérieur, le capital culturel décrit par Bourdieu reste un facteur clé qui permet à certains de répondre à leurs aspirations d'avenir alors que d'autres n'y arrivent pas. En cette période de crise économique mondiale, alors que l'ascenseur social ne fonctionne plus, l'École continue à transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires.

Certes, notre enseignement est un enseignement de qualité et nos écoles et universités diplôment chaque année des

certains de jeunes et adultes qui ont un bagage solide et intéressant. Mais combien d'autres, fragilisés dès le départ, restent sur le côté ? Certes, la majorité des enseignants réalisent un travail remarquable. Mais à force de réformes non expliquées et pour lesquelles ils ne sont pas préparés, combien ne savent plus que faire ou en viennent à refuser toute modification de leurs pratiques ?

Le principal problème qui ressort des réflexions présentées ici est le décalage constant entre les intentions démocratiques inscrites dans les textes officiels (à commencer par le décret Missions) et la réalité rencontrée sur le terrain. Depuis une quinzaine d'années, le dessein du législateur est, au plan structurel, d'une grande cohérence et suit une logique intéressante. Mais au-delà des indispensables changements structurels — que nous souhaitons et renforçons par nos propositions concernant le tronc commun par exemple —, le changement culturel semble en panne dans le chef des acteurs de l'École. Pour lui (re) donner vigueur, il s'agit de travailler simultanément sur les savoirs, les convictions et les actions collectives. Connaître les mécanismes de la reproduction des inégalités, croire en l'éducabilité de tous, refuser l'échec et le redoublement comme des fatalités, prendre en compte la diversité culturelle des élèves, appliquer une réelle évaluation formative au



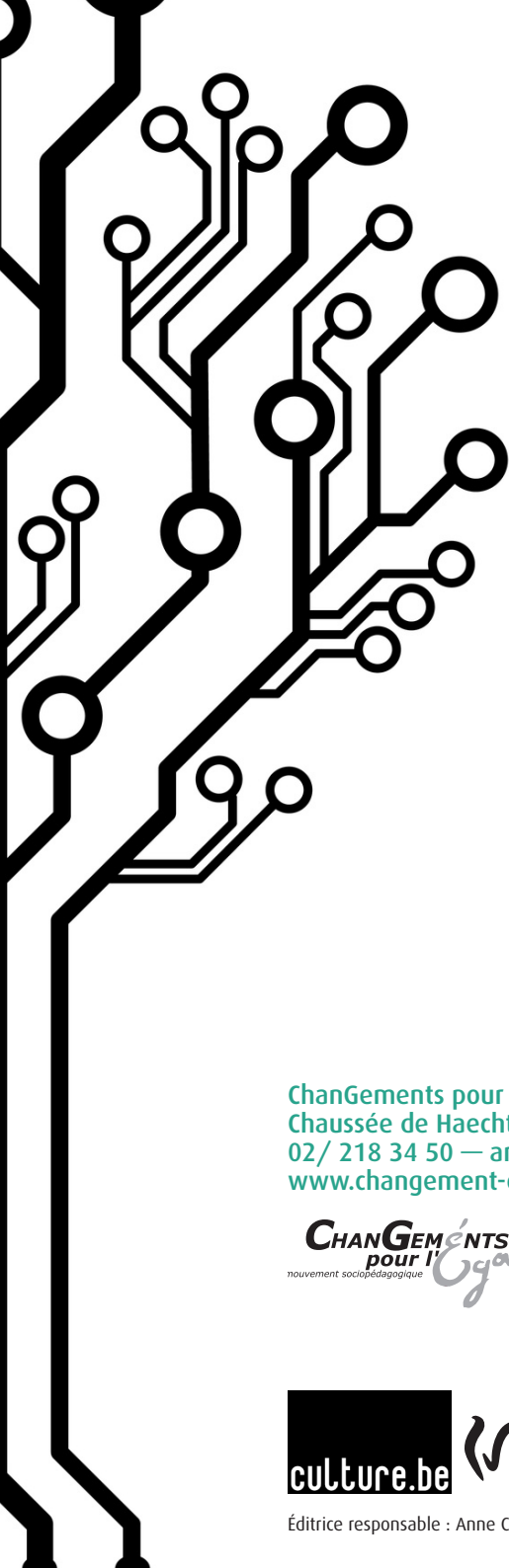
service de l'apprentissage... toutes ces idées, attitudes et comportements sont les pierres qui construiront la culture commune d'une École démocratique.

ChanGements pour l'égalité, à travers cette contribution, ne souhaite pas une révolution déstabilisante, pour le plaisir du changement, mais bien une refonte réfléchie et profonde afin que, à l'image d'autres systèmes scolaires bien connus, l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles devienne un tremplin positif pour tous les élèves quelles que soient leurs origines et leurs aspirations.

Sommaire

- 02 Introduction
- 03 Les évaluations non certificatives : leviers et freins
- 09 La CPU, une réforme inadaptée au public qu'elle prétend aider à réussir
- 14 Continuum pédagogique ou tronc commun ?
- 19 Au-delà de l'évaluation de la formation initiale
- 25 Le long chemin de la « déontologie » enseignante
- 29 Conclusion





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

En 2012, l'équipe rassemble une dizaine de personnes dont les fonctions professionnelles sont diverses : enseignants en secondaire, en école normale, à l'université, formateurs d'enseignants, agents administratifs, sociologues, permanents CGé.

- Isabelle Berg
- Anne Chevalier
- Benoît Galand
- Sandrine Grosjean
- Hélène Lenoir
- Daniëlle Mouraux
- Pierre Smets
- Rudy Wattiez
- Nicole Wauters

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

CHANGEMENTS
pour l'*égalité*
mouvement sociopédagogique

culture.be



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES