

Introduction de Guy SELDESLAGH

Retranscription

Je suis très heureux, au nom du Comité des Secrétaires généraux du SeGEC, de vous accueillir à l'occasion de la cinquième session de notre Université d'été. À voir le nombre d'inscrits et de présents, on peut penser que le thème et le moment conviennent au plus grand nombre.

La thématique de notre Université d'été 2009, "*De nouveaux chemins pour l'équité*", se situe dans le prolongement de la réflexion qui fut initiée lors du Congrès d'orientation que le SeGEC tenait en 2002, dont le Chanoine BEAUDUIN fut l'un des initiateurs, thématique que nous voulons explorer à nouveaux frais.

C'est dans ce Congrès d'orientation que s'ancre le souhait de développer une Université d'été dont l'objectif est d'approfondir les grandes questions auxquelles notre école est confrontée, et de contribuer, ce faisant, à construire une culture commune entre ses acteurs.

Nombre d'entre vous étaient présents à ce Congrès et se souviennent des trois grandes questions qui y avaient été posées, des trois grandes thématiques qui y avaient été traitées:

- *l'école catholique et la question du sens* interrogeait la relation que nous entretenons avec notre tradition et la manière de vivre cette tradition dans un monde pluraliste et sécularisé;
- le débat sur *la légitimité de l'enseignement catholique* interrogeait notre mode d'organisation et anticipait sa profonde refonte qui a succédé au congrès;
- enfin, *les pistes pour une école juste et efficace* questionnaient notre action en regard de la dualisation de l'école et de la nécessaire solidarité à mettre en œuvre pour y remédier.

Qu'avait-t-on dit de la solidarité en 2002?

Dans les propositions pour des orientations, c'est-à-dire dans les lignes directrices que nous tracions pour les années futures, on pouvait notamment lire:

- l'enseignement catholique veut lutter contre toute forme d'exclusion, tant des personnes que des institutions. C'est pourquoi, il promeut tout ce qui contribue à une vraie solidarité et à une formation de qualité pour tous; il s'oblige à réguler l'offre d'enseignement dans une optique de service éducatif à rendre aux jeunes d'un bassin scolaire; il se déclare adversaire de toute concurrence, de toute publicité de marché. **Il veut tenir ensemble efficacité et égalité;**
- l'enseignement catholique considère la dualisation ou la hiérarchisation des écoles comme une injustice faite à certaines populations scolaires et un facteur d'exclusion scolaire et sociale;
- l'enseignement catholique soutiendra la mixité sociale en même temps que l'accroissement des moyens des écoles qui accueillent les publics les plus défavorisés. Il contribuera à l'orientation positive des élèves et à l'égalité de dignité des filières;
- tout doit être mis en œuvre pour éviter les concurrences stériles qui, renforçant les moyens d'un établissement, épuisent ceux du voisin. Ce principe doit trouver application dans tous les niveaux d'enseignement;
- les écoles agiront solidairement en entités, en CES, en zones, dans la gestion des flux scolaires par l'inscription et la réinscription des élèves;

- le mécanisme de financement des écoles tendra à décourager la concurrence;
- les politiques en faveur des écoles bénéficiaires de discriminations positives et de l'enseignement spécialisé seront amplifiées. Elles y renforceront l'encadrement éducatif et scolaire, elles leur donneront des moyens pour favoriser la médiation écoles/familles et l'innovation pédagogique, pour qu'elles mettent en place de nouvelles voies de formation mieux adaptées à ces populations de jeunes éloignés de la culture de l'école et en difficulté avec les pratiques scolaires classiques.

On le voit, notre programme, notre feuille de route ne manquait pas d'ambition.

Qu'a-t-on fait depuis 2002?

De nombreux chantiers ont été entrepris depuis lors au sein des écoles de notre réseau. Nous pensons à:

- la solidarité qui s'exerce au sein des zones de l'enseignement secondaire en vue d'améliorer l'encadrement des écoles qui connaissent les plus grandes difficultés;
- l'aide financière qui est également apportée à ces mêmes écoles dans certaines zones;
- l'activation du mécanisme de solidarité par le biais des 10% des 10% des subventions de fonctionnement qui peuvent être affectés à la solidarité. Et qui l'ont été, tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire, et mieux encore, entre niveaux, les transferts de moyens permettant d'ailleurs de mettre en place le début d'un mécanisme d'aide aux directions d'écoles fondamentales.

De manière globale, à la Communauté française nous pensons également à l'aboutissement par le vote en fin de législature d'un décret réorganisant et renforçant notablement l'encadrement différencié dans les écoles de l'enseignement obligatoire, différences déterminées par la moyenne de l'indice socio-économique des élèves qui fréquentent l'établissement.

Cependant, malgré les mesures de solidarité entre les écoles qui n'ont pas encore donné leur pleine mesure et ce décret à peine voté qui n'a donc pas encore pu produire d'effets, les classements des systèmes éducatifs nationaux, résultat des enquêtes internationales – qui sont les nouveaux paradigmes d'appréhension de la réalité scolaire –, laissent apparaître en Communauté française de Belgique des résultats contrastés.

Que révèlent ces enquêtes internationales en matière d'équité?

Des études bien connues sous le nom PISA (2000, 2003, 2006), nous retenons deux enseignements qui interrogent l'équité:

- 25% des enfants de 15 ans en Communauté française (12.500 enfants sur 50.000) sont en grande ou en très grande difficulté;
- toujours en Communauté française, entre les élèves les plus forts (qui sont dans la moyenne OCDE de leur catégorie) et les élèves les plus faibles (qui sont nombreux, très faibles et bien en-dessous de la moyenne OCDE de leur catégorie), il existe un écart important... créé par le bas, c'est-à-dire par l'abondance des élèves faibles.

Il y a une proportion trop importante d'élèves trop faibles.

D'une étude moins connue, PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study), étude elle aussi internationale sur les compétences en lecture et compréhension de textes, nous retenons que 8% des enfants de 4^e primaire sont en grande difficulté dans cette compétence en Communauté française,

alors que, dans d'autres pays, il n'y en a que 3 ou 4% dans les mêmes difficultés, et même seulement 1 ou 2% dans des régions voisines (Communauté flamande, Pays-Bas).

Il y a une proportion trop importante d'élèves trop vite distancés, trop vite largués, qui interroge l'équitable acquisition de compétences-clés pour la réussite scolaire.

Si le capital socio-économique des familles ou des établissements, en Communauté française de Belgique, explique une part de ces difficultés, il n'explique pas tout. Il reste donc à s'interroger sur la part que les pratiques pédagogiques dans les classes prennent dans les problèmes d'équité que ces études internationales révèlent.

Dès lors, aiguillonnées notamment par ces classements internationaux, les politiques publiques tentent d'apporter des pistes d'amélioration au système éducatif, notamment en tentant de remédier au déficit d'équité perçu entre établissements. Ces politiques ont souvent emprunté les voies de l'homogénéisation, de la standardisation, de l'extension du même pour chacun. Il faut impérativement que ces politiques publiques continuent à œuvrer à une école équitable.

Si cette question est au cœur de notre réflexion et de notre action, elle l'est également pour un grand nombre d'acteurs du système d'enseignement. La plupart de ces acteurs partagent le constat.

C'est sur ce qui est constitutif de l'équité, et plus encore sur les chemins pour y accéder ou y tendre, que les analyses divergent souvent fondamentalement. Sur le concept même d'équité, sur ce qui en constitue l'essence, s'ancre la matrice de conflits d'interprétation et idéologiques.

Quel cadre théorique peut-on donner à cette notion d'équité, mais aussi d'égalité et de justice?

Lorsqu'on parle d'école juste, la référence à l'équité est aujourd'hui souvent utilisée. Utiliser cette notion permet d'admettre que des inégalités existent, que certaines sont légitimes et d'autres pas, et de s'interroger sur les inégalités que l'on entend combattre pour plus de justice.

"*Égalité de quoi?*", demande **Amartya SEN**. C'est le cœur de la recherche des chemins d'équité.

Ainsi, au cours de l'histoire, la conscience sociale a évolué quant à la légitimité ou pas des inégalités, de telle sorte que les enjeux d'équité ont porté sur l'accès à l'école ou le traitement des élèves, ou plus récemment, sur les résultats scolaires.

Aujourd'hui encore, au-delà de ces conceptions historiques de l'équité, la manière d'aborder les enjeux d'équité diffèrent: certains l'abordent de manière procédurale, en cherchant à organiser et ordonner des principes généraux de répartition des moyens scolaires pour atteindre un état de justice théorique; d'autres, tel **François DUBET**, choisissent de l'aborder par le biais du pragmatisme des acteurs et de voir comment s'en sortir pour construire l'école la moins injuste possible.

Et aujourd'hui encore, en s'intéressant aux résultats, la question reste: égalité de quoi?

L'équité souhaitée vise-t-elle les inégalités de compétences, particulièrement entre groupes ethniques comme aux USA, ou les inégalités entre classes sociales comme en France?

L'équité doit-elle s'entendre, comme dans les recherches sur l'efficacité, par l'écart entre les résultats des plus forts et des plus faibles?

Doit-on mesurer l'équité de l'enseignement par les résultats scolaires ou l'apprécier en fonction de la réalisation sociale ou du bien-être des adultes? Autrement dit, doit-on se préoccuper uniquement de compenser les effets des inégalités sociales sur les inégalités scolaires, ou doit-on aussi se préoccuper des effets des inégalités scolaires sur les inégalités sociales? En s'interrogeant, par exemple, sur l'importance des diplômes ou l'utilité de certains cursus dans un parcours de vie?

La conception de l'école garantissant l'égalité des chances (notamment par une répartition inégale des moyens) et misant sur la valorisation des mérites tente de concilier le principe de l'égalité des êtres humains et la répartition inégale des rôles dans la division du travail nécessaire au fonctionnement de la société. Cette conception est-elle encore adaptée à notre monde? Quel sort réserve-t-elle à ceux qui ne réussissent pas dans le système scolaire? Dans l'enseignement obligatoire, ne faudrait-il pas garantir un enseignement de compétences de base partagées et nécessaires à la vie en société, plutôt que sélectionner par le mérite? Autrement dit, ne faut-il pas retarder l'évaluation du mérite?

Certains préconisent des voies alternatives. Pour **Luisa RIBOLZI**¹, sociologue italienne à l'Université de Gênes, *"Le choix du renversement de perspective (réaliser l'équité sans supprimer les différences, et concevoir des parcours de formation à partir des différences mêmes) entraîne, pour les pays très centralisés (...), une véritable révolution culturelle. Les différences, vues comme éléments qu'il faut réduire, contrôler et si possible éliminer, deviennent une richesse à respecter et à valoriser, soit comme condition nécessaire pour faire fonctionner le système correctement, soit pour garantir le droit à l'identité des citoyens. Il est clair que ceci ne signifie pas que les inégalités ont disparu, mais indique la fin de l'équivoque et de la confusion entre inégalité et diversité. Les inégalités doivent être combattues, la diversité doit être valorisée.*

Concernant la politique scolaire, tant qu'on multiplie les mesures pour accroître l'efficacité (dans une période de ressources réduites ou limitées, la lutte contre les gaspillages est fondamentale), il faut chercher à introduire toutes les mesures qui réalisent la qualité avec une méthode peut-être empirique (...), c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de définir et chercher à atteindre des objectifs abstraits mais de déterminer des parcours partiellement «sur mesure» qui s'adaptent le plus à l'objectif d'augmenter au maximum les chances de chaque enfant, adolescent ou adulte".

François DUBET² ne dit pas autre chose lorsqu'il écrit: *"Aussi doit-on conduire une double politique. D'une part, il faut construire les conditions de l'égalité des chances en accroissant l'égalité de l'offre scolaire, voire l'équité de cette offre en développant prioritairement la qualité de la formation scolaire dans les zones les plus fragiles. (...) D'autre part, et surtout, il faut se soucier du sort des vaincus et des plus faibles. Une école juste n'est pas seulement celle qui permet à plus d'enfants du peuple de se hisser vers l'élite, c'est aussi une école qui améliore sensiblement le sort des plus faibles".*

Bernard REY, lors de la journée d'étude du SeGEC de mars 2008, évoque les mécanismes qui conduisent aux difficultés des élèves. Il part de l'hypothèse que ces difficultés ne tiennent pas uniquement à leurs caractéristiques psychologiques et sociales, mais viennent plutôt du rapport entre leurs caractéristiques et les activités et exigences de l'école. Sans lier ces difficultés aux origines sociales des élèves, il constate que les élèves en échec sont victimes d'un malentendu sur les enjeux des apprentissages et les enjeux des savoirs dans une pédagogie centrée sur les activités.

On le voit, certains, et non des moindres, situent au moins en partie, dans le champ des pratiques pédagogiques, des programmes de l'adaptation des enseignements aux besoins spécifiques des populations concernées, l'enjeu de changements visant à lutter activement et efficacement contre la dualisation. Pour **Marcel GAUCHET**, qui a guidé et commenté les travaux de notre Congrès de 2002, avec la hauteur et le recul du philosophe, c'est le statut même du savoir qui est ébranlé et qui signe la manifestation d'une véritable crise anthropologique. Nous nous proposons donc d'explorer à nouveaux frais cette question de la dualisation en regard, notamment, des approches et des ouvertures que l'on vient d'évoquer ci-dessus.

Au-delà de ce questionnement méthodologique et philosophique sur la manière d'appréhender cette crise du savoir, de la transmission et de la dualisation scolaire qui en témoigne, nous souhaitons interroger et mettre en lumière les nombreuses "bonnes pratiques" qui ont émergé au cours de ces

¹ Luisa RIBOLZI, "Quels nouveaux chemins vers l'équité?", in la revue *Futuribles* n°267, septembre 2001.

² François DUBET, "L'avenir de l'école est-il derrière nous?", in la revue *Études*, tome 408, 2008/5.

dernières années en vue de combler cette dualisation. Nous passerons en revue certaines de nos pratiques pédagogiques qui se développent sur le terrain, dans les écoles de la maternelle à l'enseignement supérieur, et qui doivent être mises en évidence. Inversement, il ne faudra pas hésiter à mettre en évidence ce qui, dans certaines de nos pratiques ou de nos méthodes d'apprentissage ou d'orientation, peut quelquefois être générateur de dualisation.

Le changement ne s'obtient qu'en éclairant le plus grand nombre sur le diagnostic de ce qui nous arrive, ainsi qu'en conjuguant l'adhésion de chacun à un projet et des valeurs partagés et à la mise en route de politiques publiques efficaces et soutenables.

Dès lors, se pose à nous cette question, avec une acuité plus intense: comment construire les conditions de possibilité d'une équité scolaire? Et plus avant encore, comment définir cette équité sans s'enfermer dans des polémiques théoriques qui mènent à des combats qui sont, en définitive, peu susceptibles de transformer la réalité? On a, par exemple, pu constater que la méthode utilisée pour imposer la mixité scolaire aura, en fin de compte, probablement plus fait reculer que progresser celle-ci. Sans compter les dégâts que peuvent occasionner des textes de loi qui n'ont été polis qu'au feu de la controverse théorique et de l'idéologie.

(...)

Je vous souhaite une bonne journée de travail, et je cède immédiatement la parole à **François DUBET**. ■