



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECRÉTARIAT GÉNÉRAL

5^{ème} Université d'été de l'enseignement catholique

"De nouveaux chemins pour l'équité"

Conclusions d'Etienne MICHEL, Directeur général du SeGEC

Louvain-la-Neuve - 21 août 2009

Chers Amis,

Au moment de conclure cette journée, il me revient d'en tirer quelques enseignements et de tracer quelques perspectives. Mon propos tiendra en trois points ou, plus exactement, en trois questions.

- 1^èe question: Qu'est-ce qu'une école juste ?
- 2^èe question: Pourquoi parler d'équité et non d'égalité ?
- 3^èe question: Comment organiser une école équitable ?

Qu'est-ce qu'une école juste ?

Quelques lectures préparatoires à cette Université d'été m'ont permis de prendre conscience, non pas de l'importance de cette question, mais de la difficulté d'y apporter une réponse vraiment satisfaisante dans le contexte de l'école et de la société d'aujourd'hui. Dans sa très riche conférence, François Dubet nous a notamment rappelé qu'une école juste distingue le mérite de chacun indépendamment de sa naissance ou de son origine sociale. C'est le principe méritocratique fondateur de l'école républicaine à la française. François Dubet considère également à juste titre qu'en démocratie la justice doit se mesurer d'abord au sort réservé aux plus faibles.

L'attention particulière aux plus démunis et aux élèves en difficulté est aussi au cœur du projet pédagogique de l'Enseignement catholique. Historiquement, les congrégations religieuses, les paroisses et les diocèses ont, les premiers, créé des écoles pour les enfants pauvres parce qu'ils étaient convaincus que l'instruction est indispensable à tout être humain s'il veut vivre libre et en dignité. On peut donc dire qu'il existe un socle de convictions assez largement partagées. Mais, au-delà de ce socle de convictions, se pose la question de l'organisation concrète de l'école et de son rapport avec les évolutions de la société contemporaine.

J'ai donc, par quelques lectures, essayé de faire le point sur le sujet, d'abord pour moi-même, et ensuite pour vous préparer un propos autorisé. J'ai retenu trois ouvrages:

- *L'école des chances*, sous-titrée, « *Qu'est-ce qu'une école juste ?* », de François Dubet.
- *L'inflation scolaire*, sous-titrée, « *Les désillusions de la méritocratie* », de Marie Duru-Bellat, bien connue pour ses travaux de référence sur les systèmes scolaires et qui collabore fréquemment avec François Dubet.
- Enfin, un livre dont la lecture m'a été recommandée par Vincent Dupriez, professeur à l'UCL, un livre qu'on pourrait qualifier de plus volontariste et qui s'intitule « *La nouvelle question scolaire* », sous titrée « *Les bénéfices de la démocratisation* ».

Le moins que l'on puisse dire est que, sur le sujet de l'équité de l'école et de l'équité par l'école, il n'est pas si simple de se faire une religion concrète, au-delà des convictions et des intentions. Un peu à l'image du Congrès que l'enseignement catholique a tenu en 2002, au cours duquel les interventions de Marcel Gauchet et de Marcel Crahay avaient fait apparaître des approches extrêmement différentes, parfois franchement difficile à concilier, de la même question.

Les uns considèrent, par exemple, que l'augmentation générale du niveau des études conduit nécessairement vers une société plus juste et que, dans l'histoire des politiques scolaires de la deuxième moitié du vingtième siècle, la principale réforme qui a permis de réaliser cette promesse est le développement du Collège unique, comme on dit en France, ou d'un tronc commun jusque 14 ou 16 ans, comme on dit en Belgique. A l'appui de cette thèse figure, outre l'expérience française, l'expérience jugée globalement positive de pays comme la Suède, l'Angleterre ou la Norvège.

Mais d'autres pays comme l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie ou l'Irlande du Nord conservent aujourd'hui encore un enseignement secondaire structuré en filières d'enseignement différenciées, dès la première année, selon les aptitudes scolaires révélées à l'école primaire.

Comme vous le savez, les partisans d'un tronc commun strict jusque 14 ou 16 ans s'appuient volontiers sur les observations des enquêtes PISA, qui font apparaître une plus grande disparité des résultats entre les élèves, précisément dans les pays qui orientent plus tôt leurs élèves dans des filières différenciées. Suivant cette intuition jusqu'à un certain point, le SeGEC a suggéré, dans son mémorandum à l'actuel gouvernement, de mettre en place des mécanismes de financement favorables à la constitution de ce que nous appelons des « Degrés d'observation autonomes », c'est-à-dire des établissements ou des implantations réservées à l'organisation d'un premier degré commun, préparatoire aux différentes filières générale et qualifiante. Dans le contexte financier actuel, qui est difficile pour la Communauté française, nous ne demandons pas de moyens supplémentaires, mais il serait possible, dans l'enveloppe actuelle, de lever les freins au développement de ce type d'organisation d'école. De telles formules de DOA existent déjà en divers endroits et ces expériences sont jugées concluantes.

Mais les DOA ne constituent pas une panacée et la formule n'est certainement pas praticable partout. De même, le tronc commun dans la formule du collège unique, que, dans son livre, François Dubet, a lui-même présenté comme le combat de sa vie, n'est sans doute plus tenable comme tel, a-t-il écrit. Notamment parce que la

grande majorité des professeurs considère qu'une trop grande hétérogénéité des élèves n'est pas gérable au sein d'une même classe.

Ceci fait curieusement penser, chez nous, à la réforme du premier degré qui essaye de combiner dans un dispositif complexe un principe de différenciation des apprentissages à l'intérieur-même d'une logique de tronc commun devant conduire chaque élève de 14 ans à la maîtrise des compétences de base.

On peut aussi se demander si certains systèmes scolaires remplissent vraiment mieux que d'autres une fonction d'ascenseur social et permettent donc, mieux que d'autres, la promotion sociale des populations défavorisés. Selon Marie Duru-Bellat, aucune relation nette ne se dégagerait entre l'ampleur de l'immobilité sociale, les politiques scolaires suivies et les caractéristiques des systèmes éducatifs. C'est ainsi, dit-elle, que la fluidité sociale est moins forte dans des pays comme la France ou l'Allemagne qui ont des systèmes éducatifs diamétralement opposés (le régime du collège unique est présent en France et, en Allemagne, l'enseignement est organisé en filières dès le premier degré). A l'inverse, la fluidité sociale est plus forte dans deux pays comme la Suède ou les Pays-Bas qui ont, dans le premier cas, un système unifié au premier degré et, dans le second, un système à filières. L'auteur observe, par ailleurs, de manière générale, une relative stabilité en matière de mobilité sociale, alors même qu'une forte expansion scolaire s'est produite dans les sociétés industrielles. Autrement dit, le développement d'un enseignement de masse à partir des années 50-60, ne serait pas associé à une plus grande mobilité sociale. Elle indique, enfin, que lorsqu'il y a eu, comme en Suède, une amélioration de l'égalité des chances, cela ne semble pas dû à des réformes scolaires, mais davantage à des politiques sociales plus vastes visant à réduire les inégalités de conditions de vie et de sécurité économique.

Mais d'autres questions encore viennent renouveler le débat sur l'école et l'équité. Et notamment la question de savoir si, comme on le pense généralement, les conditions d'intégration des jeunes dans la société s'amélioreront nécessairement grâce à des études toujours plus longues, à des qualifications scolaires toujours plus élevées et à une population diplômée toujours plus nombreuse? Marie Duru-Bellat parle, à cet égard, d'inflation scolaire et se demande ouvertement si, en suivant cette voie, nous prenons vraiment le chemin du progrès et de la justice sociale.

N'est-il pas à craindre, dit-elle, que les consensus d'aujourd'hui sur l'intérêt individuel et collectif de la prolongation des études et de l'élévation des qualifications scolaires ne conduisent à esquiver la question brûlante des modes d'entrée dans la vie des jeunes d'aujourd'hui et du rôle de l'école en la matière ?

Lorsque l'on sait qu'en Wallonie et à Bruxelles, le taux de chômage des jeunes de moins de 25 ans oscille entre 25 % et 30 %, la question mérite d'être posée. La liste des métiers « qui manquent de bras », établie par le Forem, constitue à cet égard une lecture édifiante qu'à dessein je vous propose exhaustive. Voici donc, par ordre alphabétique, les principaux métiers pour lesquels il existe actuellement une demande de main d'œuvre non satisfaite:

- Aide familiale
- Attaché commercial
- Boucher
- Boulanger-Pâtissier

- Carrossier
- Chauffeur poids lourd
- Chef de projet informatique
- Coffreur
- Commis de cuisine
- Comptable
- Conducteur de travaux – chef de chantier
- Couvreur
- Développeur informatique
- Electricien
- Fraiseur sur machine à commande numérique
- Gestionnaire d'exploitation informatique
- Infirmier
- Ingénieur en industrie
- Maçon
- Magasinier
- Mécanicien industriel de maintenance
- Monteur-câbleur et équipements électriques
- Monteur en sanitaire et chauffage central
- Opérateur call-center
- Peintre industriel
- Poseur en menuiserie
- Secrétaire
- Secrétaire de direction
- Soudeur
- Technicien de production en biopharmacie
- Technicien en maintenance et diagnostic automobile
- Technicien frigoriste
- Tuyauteur industriel
- Vendeur à domicile

A mon sens, la liste de ces métiers, dont la lecture peut paraître fastidieuse, fait apparaître, mieux qu'un long discours, les obstacles concrets à l'intégration des jeunes dans la société.

Sur 34 métiers, seulement trois ou quatre sont associés à des diplômes de l'enseignement supérieur ou universitaire, mais une trentaine sont associés à des diplômes de l'enseignement secondaire qualifiant. On constate, par ailleurs, qu'à ces emplois dits « en pénurie » correspondent, dans l'enseignement qualifiant, des options qui sont relativement peu fréquentées.

C'est une belle illustration des thèses de Marie Duru-Bellat. Plutôt que d'emprunter la voie de l'inflation scolaire, il s'agit, dans notre offre éducative, de prendre mieux en compte la diversité croissante qui traverse le corps social à notre époque de sortie de la société industrielle et, simultanément, de mieux prendre en compte la diversité croissante de besoins et des modalités d'intégration dans la société.

Dans le discours politique, ces questions sont souvent considérées sous l'angle de l'inadaptation du système scolaire aux besoins du marché du travail. Et nous devons accepter de regarder ces questions en face, même si le plus important se situe sans doute du côté de la représentation sociale de certains métiers et de leurs conditions matérielles d'exercice, en ce compris sur le plan pécuniaire ou sous

l'angle des « pièges à l'emploi ». C'est le cas lorsqu'existe une incitation insuffisante à exercer ces métiers, par exemple, en regard du niveau de certaines allocations sociales.

Par ailleurs, selon des données françaises, environ 23 % des actifs sortis de l'école il y a moins de cinq ans s'estimeraient « plutôt surdiplômés ou surqualifiés pour leur emploi ». Personne, en effet, n'imagine offrir un emploi de cadre à tout diplômé de l'enseignement supérieur. L'augmentation générale du nombre de diplômés et du niveau de diplomation laisse, par contre, entière la question des pénuries de main d'œuvre pour des métiers qui demandent une réelle qualification technique, ainsi que la question de la sélection des meilleurs pour l'exercice de chaque fonction d'ouvrier, d'employé, de cadre, de fonctionnaire ... ou d'enseignant.

La conclusion de tout ceci est qu'il faut sans doute éviter de s'enfermer dans une conception formelle ou abstraite de l'égalité entre les individus, pour s'interroger concrètement sur les conditions d'entrée des jeunes dans la société, dans la conviction de l'égale dignité de chacun, mais dans la reconnaissance de la diversité des talents, des aptitudes et des besoins. Si les inégalités doivent être combattues, la diversité doit être valorisée, ce qui impose un déplacement de l'idée d'égalité vers celle de l'équité. C'était mon deuxième point.

Comment organiser une école équitable ?

A l'évidence, il n'existe pas de recette-miracle pour organiser une école équitable. Les avatars du décret inscription en ont, je l'espère, convaincu ceux qui en doutaient. Or, on l'a vu, l'école n'exerce pas toute seule la responsabilité de l'intégration des jeunes dans la société. C'est pourquoi il faut être modeste dans l'approche de toutes les questions que nous nous posons. Ce n'est pas l'école qui, seule, produit une société juste ou injuste, et le plus important est certainement de consacrer notre énergie à penser et à fabriquer une bonne école.

C'est exactement ce que nous avons fait aujourd'hui, en particulier dans les ateliers: nous interroger très concrètement sur la manière d'accueillir les élèves – tous les élèves – comme ils sont, là où ils sont. Et essayer de mobiliser nos meilleures ressources humaines, pédagogiques et organisationnelles, pour permettre à chaque élève, quel qu'il soit et quelle que soit son origine, de se développer au maximum de ses possibilités.

Chacun, là où il et elle est, est concerné. Un très grand nombre d'éléments sont à prendre en considération: l'organisation des différentes filières d'enseignement, les programmes, les stratégies d'apprentissage, les modalités d'évaluation, la juste différenciation des subventions et des normes d'encadrement pour mieux tenir compte des difficultés scolaires, etc.

Dans une perspective analogue, le gouvernement a annoncé sa volonté de voir chaque établissement développer une politique de remédiation immédiate et de tutorat ou d'accompagnement des enseignants en début de carrière par des collègues plus expérimentés. Là où elles existent – et elles existent dans nombre d'établissements – ces politiques portent effectivement des fruits.

La volonté du gouvernement méritera d'être soutenue, mais nécessitera un débat sur les conditions d'organisation de la remédiation dans le contexte des moyens dont disposent les établissements et dans le contexte de certaines dispositions

décrétales qui devront sans doute être revues pour permettre une utilisation plus souple des moyens d'encadrement; je pense à la systématisation de la remédiation immédiate et à l'organisation du tutorat, mais aussi à l'amélioration de l'encadrement éducatif, administratif et psycho-social des élèves.

Je vous remercie chaleureusement d'avoir pris part à cette réflexion collective et vous souhaite à toutes et à tous une excellente année scolaire 2009-2010.

Grand merci à tous ceux qui sont intervenus au cours de cette journée. Merci à Guy Selderslagh et à l'équipe du Service d'Etude pour l'organisation de cette journée.

Bon weekend à tous !

Etienne MICHEL