

# l'école démocratique



Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°68, décembre 2016 • 3 euros



## Vers un enseignement d'excellence?

**DOSSIER**

BELGIQUE: Vers une bureaucratisation de l'enseignement

**3**

BELGIQUE: Réforme du secondaire en Flandre

**19**

**20**

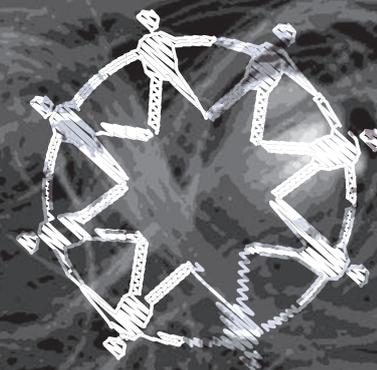
**COUPS DE GUEULE**

**23**

**CITATION: Bertolt Brecht**

**28**

**SOMMAIRE**





APPEL POUR  
UNE ÉCOLE  
DÉMOCRATIQUE

Adresse des volontaires 03388166  
B-1160 Bruxelles  
Tél.: +32 (02) 735 21 29  
Courriel: [aped@ecoledemocratique.org](mailto:aped@ecoledemocratique.org)  
Site: [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org)

Une publication trimestrielle de l'Appel  
pour une école démocratique (Aped).  
Existe également en néerlandais.  
Comité de rédaction: Tino Delabie,  
Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs,  
Philippe Schmetz, Dirk De Zutter,  
Linde Moriau, Romy Aerts  
Maquette et mise en page:  
Jean-Marie Gilson

### Abonnements

Abonnement simple: 12 euros  
Abonnement + affiliation: 15 euros  
(ou plus, selon vos moyens).

### Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte  
BE42 0000 5722 5754 de l'Aped.  
France: nous envoyer un chèque  
au nom de Nico Hirtt.

### Articles

Les articles ou propositions d'articles  
doivent nous parvenir par e-mail,  
au format RTF, OpenOffice ou Word.  
Le Comité de rédaction se réserve le  
droit d'abréger les articles, d'y apporter  
des corrections mineures et d'en  
modifier les titres et intertitres.

### Droit de copier

Les textes publiés ici peuvent être  
librement diffusés et reproduits par  
quelque moyen que ce soit. Nous vous  
prions cependant d'en mentionner  
clairement l'origine et d'indiquer au  
moins un moyen de contacter l'Aped  
(adresse, téléphone ou e-mail). Merci  
de nous faire parvenir un exemplaire  
de toute publication reprenant ou citant  
des extraits de l'École Démocratique.

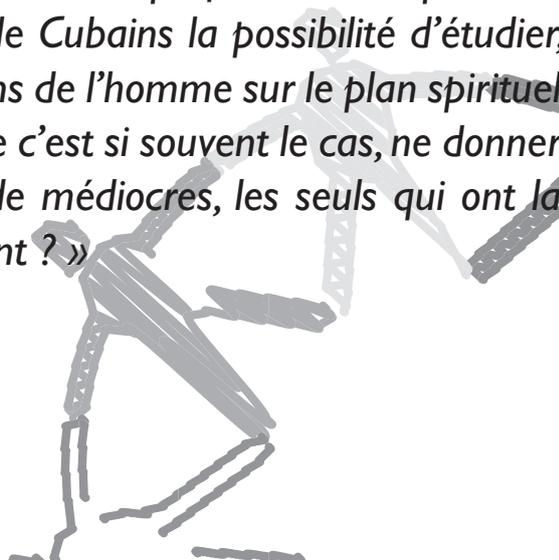
L'Aped se bat afin que tous les jeunes  
accèdent par un enseignement public,  
gratuit et obligatoire, aux savoirs  
qui donnent force pour comprendre  
le monde et pour participer à sa  
transformation.

Une farde de présentation de l'Aped,  
comprenant notre texte de base,  
est disponible sur simple demande.

# Éditorial

« Trouvez-vous donc plus humaines, ces sociétés qui sont le fruit de la politique néocoloniale et impérialiste, où 50% de la population ne sait ni lire ni écrire, quand ce n'est pas 60% ou plus. Et même s'il s'agit de 30%, 20% ou 1%, cela suffit. 1% sur une population de 10 millions d'habitants, cela fait 100.000 personnes. C'est une honte s'il y a 100.000 personnes qui ne savent pas lire ni écrire. (...) Un système pareil est-il meilleur ? Est-il plus humain ? Est-ce que cela ne signifie donc rien d'avoir éliminé l'analphabétisme, d'avoir atteint ce haut degré de scolarisation, de donner à tous les citoyens des chances égales ? Est-ce que cela ne signifie donc rien que le fils d'un paysan, le fils d'un ouvrier, puisse devenir un excellent chirurgien ou un brillant chercheur, qu'il puisse accéder à toutes les fonctions ? (...) Peut-on affirmer qu'une société ne vaut rien, qu'elle est inhumaine, quand elle stimule l'intelligence, quand elle mobilise l'intelligence de millions de personnes, le potentiel de millions de gens ? Est-il plus humain et plus démocratique de n'offrir qu'à une minorité de privilégiés la possibilité d'aller à l'université, d'y créer une culture et d'en profiter ? Est-il plus humain de donner à 100 millions de Cubains la possibilité d'étudier, d'apprécier les plus belles créations de l'homme sur le plan spirituel et culturel, ou préfère-t-on, comme c'est si souvent le cas, ne donner cette chance qu'à une poignée de médiocres, les seuls qui ont la chance d'accéder à l'enseignement ? »

Fidel Castro





# Dossier

## Vers un enseignement d'excellence?

un dossier de

*Cécile Gorré*

*Nico Hirtt*

*Jean-Pierre Kerckhofs*

.....  
**Les inégalités prises à bras le corps?**

.....  
**Revaloriser le qualifiant exigera d'avantage de cohérence**

.....  
**Un tronc commun ambitieux? Ce qui nous réjouit et ce qui nous inquiète**

.....  
**A quoi doit servir l'École?**

.....  
**Mckinsey phagocyte le Pacte pour un enseignement d'excellence**

.....  
**Autonomie et Responsabilisation: les deux mamelles d'une «nouvelle» gouvernance**

.....  
**Conclusion**

.....




## Vers un enseignement d'excellence

A l'heure où vous lirez ces lignes, l'avis n° 3 du Groupe Central chargé de conclure le fameux « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » aura été rendu public. Les impératifs de bouclage d'un trimestriel ne nous permettaient pas de l'analyser complètement dans ce numéro. Nous avons néanmoins estimé nécessaire de donner une première analyse du processus basé essentiellement sur l'avis n° 2 et sur quelques bribes qui filtraient de la suite des travaux. L'avis n° 3 avait pour objectif de terminer le processus du Pacte en décrivant plus concrètement comment implémenter les grandes orientations acquises auparavant. Le dossier qui suit nous semble donc garder toute sa pertinence.

Rétroactes :

Janvier 2014 : l'Aped cosigne avec une trentaine d'associations, les syndicats enseignants et interprofessionnels et quelques académiques un Appel dans lequel nous demandons « d'ouvrir le débat en vue d'une refondation de l'École ». Nous précisons que ce débat doit lever « les tabous qui empêchent toute évolution globale du système ». Nous pointons précisément : le quasi marché scolaire, la complexité du système en particulier du fait des réseaux, l'articulation des différents niveaux scolaires, la hiérarchisation des filières, les modes d'évaluation des élèves, des professionnels et du système, et le temps scolaire des enseignants et des élèves.

Été 2014 : après les élections du mois de mai, les nouvelles coalitions se mettent en place. En Communauté Française, le PS et le CDH forment la majorité. La Déclaration de Politique Communautaire annonce la mise en place d'un « Pacte d'Excellence » entre tous les acteurs dans le but d'améliorer notre enseignement.

Janvier 2015 : lancement du Processus du Pacte par la Ministre Joëlle Milquet.

Sans rentrer dans les détails et la complexité du processus, disons que depuis lors, un Groupe Central (GC) - constitué des représentants des PO, des syndicats enseignants, des Fédérations d'associations de parents, de l'Administration et du Cabinet de la Ministre (devenue Marie-Martine Schyns entre-temps) - pilote les travaux menés par de nombreux groupes de travail et émet des avis synthétisant l'état d'avancement. Au moment où nous écrivons ces lignes donc, nous avons analysé les deux premiers avis. Et commencé à étudier le troisième, comme en témoigne l'article de Cécile sur la nouvelle gouvernance des écoles. Quoi qu'il en soit, le processus est en train d'aboutir. Etant entendu qu'à partir des textes adoptés, le gouvernement devra s'en emparer et commencer à engager les réformes proposées.

Il est donc temps de se poser la question : ce Pacte va-t-il ou non dans le bon sens ? Est-il de nature à répondre aux défis qui se posent à notre enseignement ? Y répondre nécessite évidemment de savoir quels sont ces défis. De notre point de vue, ils se ramènent à deux questions.

1° Comment rendre notre enseignement plus équitable ? Comment faire pour que les jeunes issus de milieux populaires ne soient pas discriminés tant en terme d'orientation, que de redoublement et surtout d'accès aux savoirs et compétences ?

2° Quels contenus permettront de répondre aux défis de notre société ? Cette deuxième question nécessitant évidemment elle aussi de se mettre d'accord sur la nature de ces défis.

Dans ce dossier, nous tenterons donc d'analyser le Pacte à l'aune de ces deux questions qui nous paraissent fondamentales. En le lisant, vous constaterez certaines nuances dans les approches. Certain(e)s sont peut-être plus durs dans leurs critiques que d'autres. Mais en général, ces nuances résultent surtout des différents thèmes sur lesquels les articles se penchent.

**Jean-Pierre Kerckhofs**



## Les inégalités prises à bras le corps?

PACTE ENSEIGNEMENT  
POUR UN D'EXCELLENCE

PAR JEAN-PIERRE KERCKHOFS



En matière de lutte contre les inégalités, l'Aped considère qu'un faisceau de mesures convergentes sera nécessaire. Y compris dans le domaine pédagogique. Mais nous avons la conviction, étayée par de nombreuses études internationales et nos propres recherches, qu'on ne pourra pas échapper à d'importantes réformes de structure. Par rapport à cet objectif, nous préconisons particulièrement un tronc commun de 10 années à partir de 6 ans (en fait plus si on prend en compte les maternelles que nous souhaitons obligatoires dès 3 ans), une affectation des élèves, qui permette de générer de manière volontariste de la mixité sociale, et la fusion des réseaux. Nous estimons aussi qu'il faut améliorer l'encadrement pour diminuer le nombre d'élèves par classe et permettre la mise en place de remédiations immédiates et efficaces.



### Quelles mesures structurelles ?

Nous traitons des propositions du GC sur le tronc commun dans un autre article. Pour ce qui est de l'affectation des élèves, le GC est quasi muet. Certes, la volonté de favoriser la mixité sociale est affichée, mais sans prôner la moindre mesure opérationnelle. Tout au plus est-il question d'évaluer l'actuel Décret Inscriptions et de créer des plates-formes locales de concertation à l'instar de ce qui se passe en Flandre. C'est oublier que l'enseignement flamand est tout aussi inégalitaire que son homologue francophone. Quant à évaluer le Décret Inscriptions, des premières analyses ont déjà montré qu'au mieux, il ne favorise la mixité sociale qu'à la marge. Nulle part n'est affichée la volonté de s'attaquer réellement au marché scolaire. Sachant qu'il s'agit d'un facteur important d'inégalités parce que les familles ne disposent pas des mêmes atouts pour intervenir dans ce marché, on peut sérieusement douter d'une amélioration substantielle en la matière.

D'autant plus que c'est le désert quasi absolu en ce qui concerne les réseaux. Rien qui permette un

estompement de leurs différences d'un point de vue opérationnel. Il est bien question de créer des « directions territoriales » avec des « Délégués aux Contrats d'Objectifs » dans le but de servir de courroie de transmission entre l'autorité centrale (comme pouvoir régulateur) et les établissements d'une zone géographique donnée. Mais cette timide avancée est maintenue dans un carcan suite aux multiples contorsions qui consistent à vouloir à tout prix maintenir aux réseaux leurs raisons d'être et à « résister à la tentation de la standardisation excessive ». Bref, le marché scolaire, attisé par la concurrence entre réseaux, a encore de beaux jours devant lui.

Sur la question de l'encadrement, aucune mesure générale d'augmentation n'est envisagée. Il est bien question d'améliorer la situation dans les écoles qui bénéficient de l'encadrement différencié, c'est-à-dire celles qui scolarisent les publics les plus précarisés. C'est évidemment une bonne chose. Mais si le financement global est inchangé, ce sera forcément au détriment des autres établissements. Or, la plupart d'entre eux ne scolarisent pas uniquement des enfants très favorisés, mais aussi de nombreux jeunes issus des classes moyennes voire quelques élèves en provenance des classes populaires. Ne risque-t-on pas de détériorer la situation, pourtant loin d'être idyllique dans ces écoles-là ? De même, la volonté de favoriser davantage le fondamental et notamment le maternel est plus que louable. Nous l'appelons d'ailleurs de nos vœux car beaucoup se joue en début de scolarité. Mais encore une fois, on risque de buter sur le manque global de moyens. Dépouillera-t-on alors les autres niveaux ?



### Quels moyens ?

Notre enseignement est sérieusement malade. Personne ne le conteste vraiment. Il a donc besoin d'un remède de cheval. Et un tel remède a un coût. Il faut investir massivement. Particulièrement dans l'encadrement. Nous estimons qu'il ne faudrait pas dépasser 15 élèves par classe dans les premières années d'enseignement et 20 dans les années suivantes. Ces chiffres ne tombent pas du ciel, mais d'études (notamment l'étude STAR aux Etats-Unis) qui montrent les effets bénéfiques d'un bon encadrement, particulièrement, mais pas seulement, pour les enfants d'origine populaire. Pour répondre à une telle ambition, les budgets actuels ne suffiront pas. Au nom, on l'imagine, du réalisme budgétaire, le GC s'abstient de toute demande de refinancement. C'est croire ou laisser croire qu'on peut raser gratis. Cette auto-censure démontre que les acteurs du Pacte n'interrogent pas vraiment la société. Quel enseignement voulons-



nous ? Quel prix est-on prêt à payer pour ça ? On ne devrait pas éluder cette question si on ambitionne une véritable réforme de l'École. Car l'argument « il n'y a pas d'argent » n'est pas recevable. On peut revoir la loi de financement des Communautés à défaut de réfédéraliser la compétence sur l'enseignement. Et qui pourrait admettre qu'il n'y a pas d'argent en Belgique ? A l'heure des Panama Papers, Swiss Leaks et autres scandales financiers, alors que les bénéficiaires des multinationales donnent le tournis, que la fraude fiscale (par définition difficile à estimer) est évaluée à au moins 10 milliards €/an dans les études les plus prudentes et que l'ISI (Inspection Spéciale des Impôts) considère que 36 milliards € ont été blanchis dans les opérations d'amnistie fiscale, il est clair que la question des moyens affectés aux services publics (dont l'enseignement) est uniquement une question de choix politique. A propos des moyens, le raisonnement suivant est parfois tenu. La diminution, voire la quasi suppression du redoublement devrait générer des économies qui pourront être réinjectées. Ce n'est pas faux. Mais c'est mettre la charrue avant les bœufs. Car si on veut vraiment diminuer le redoublement, il faudra justement investir massivement, surtout dans l'encadrement, pour améliorer les apprentissages de ceux qui sont actuellement en difficulté. Ce n'est que plus tard qu'un certain « retour sur investissement » pourra apparaître. A moins de se diriger vers une diminution artificielle des redoublements. Sans qu'aucune mesure ne soit prise pour aider les plus faibles. Auquel cas, on n'aura jamais fait que camoufler les inégalités. Elles ne se marqueront plus dans les redou-

blements, mais bien dans les différences d'accès aux savoirs. Ce n'est vraiment pas l'intérêt des jeunes de milieux populaires qui n'ont pas d'alternative à l'école pour apprendre.

Revenons justement aux inégalités. Même si tout un chapitre leur est consacré dans le Pacte, force est de constater qu'on reste sur sa faim. D'importants éléments sont évoqués et reçoivent parfois des propositions concrètes comme les dispositifs d'accueil des primo-arrivants, la diversité culturelle, les inégalités liées au genre ou les procédures d'exclusion. C'est nécessaire. Mais aucune mesure concrète n'est proposée, en dehors de l'encadrement différencié, pour s'attaquer à la plus fondamentale des inégalités, celle liée à l'origine sociale. Certes, nous sommes favorables à une mesure préconisée : l'attribution d'un Indice Socio-Economique à chaque élève. Cette mesure est indispensable pour mettre en place le système d'affectation des élèves que nous proposons. Mais ici, l'objectif est uniquement de « mieux cibler les moyens nécessaires pour financer l'encadrement différencié ». Entendons-nous bien. Nous ne snobons pas l'encadrement différencié. Dans la situation actuelle de forte ségrégation des établissements, nous y sommes même tout à fait favorables. Mais nous craignons qu'en se focalisant uniquement sur cette politique, on entérine de fait les inégalités avec pour seule ambition de les amortir au lieu de s'y attaquer frontalement par des mesures structurelles.





## Revaloriser le qualifiant exigera d'avantage de cohérence

PACTE ENSEIGNEMENT  
POUR UN D'EXCELLENCE  
PAR NICO HIRTT

# 2



**L**a création d'un tronc commun d'enseignement jusqu'en 3e secondaire constitue l'une des propositions principales issues du Pacte d'Excellence et retenues par le Groupe Central (GC). Mais il y est également question des années suivantes, où l'on préconise une « revalorisation de l'enseignement qualifiant ».

Le Groupe central propose de remplacer la structure actuelle, avec ses quatre types d'enseignement (général, technique de transition, technique de qualification et professionnel) par une structure avec deux grandes filières : transition vers l'enseignement supérieur et qualification pour l'entrée sur le marché du travail. Le GC insiste sur le fait que cet enseignement de qualification doit être revalorisé : « L'ensemble des filières qualifiantes doivent remplir leur rôle de préparation à une qualification et aucune d'entre elles ne doit constituer une filière de relégation pour les élèves en échec grave à l'issue du tronc commun. Par conséquent, l'orientation vers une première année qualifiante en cas d'échec grave au Certificat du Tronc Commun devra être supprimée ».

Cependant, si l'on va jusqu'au bout de cette logique d'un « relèvement » des filières qualifiantes (en termes de recrutement comme en termes de contenus), il faut en accepter le prix, à savoir de garder dans la filière générale des élèves qui sont aujourd'hui relégués vers le professionnel suite à leurs difficultés scolaires. Cela implique de prévoir, au sein de cet enseignement dit « de transition », une hiérarchie de filières, dont certaines seront de vraies voies de transition vers le supérieur, alors que d'autres constitueront les nouvelles filières de relégation. Elles prépareront, sans le dire, à l'entrée sur le marché du travail dans la masse d'emplois non qualifiés qui fleurissent aujourd'hui dans le secteur des services (conducteurs de camionnettes, travailleurs du fast-food, emballeurs, petites mains dans les soins de santé, nettoyeurs, etc.). C'est peut-être la conscience floue de cette réalité qui a amené le GC à préciser que « ce modèle peut en effet s'accommoder de l'existence, au sein de la première filière (transition), d'un continuum allant des orientations

fortement et clairement tournées vers des filières longues du supérieur à des orientations plus techniques ou technologiques ».

Nous aurions préféré plus de clarté, en préconisant explicitement une ou plusieurs filières « générales et polytechniques », sans ambition particulière de qualification ou de transition vers le supérieur, mais visant à assurer l'accès aux socles de savoirs communs nécessaires à une formation citoyenne et à la vie quotidienne, ainsi que, accessoirement, aux compétences requises par le marché du travail non qualifié.

Cela nous amène tout de suite à ce qui constitue également notre critique principale de la façon dont le GC conçoit une « revalorisation » de l'enseignement qualifiant. Il indique en effet « trois axes de réforme prioritaires : (1) l'organisation de l'enseignement qualifiant ; (2) les structures et institutions de l'enseignement qualifiant ; (3) les synergies Enseignement-Formation-Emploi/Entreprises. Nous reviendrons sur ces trois points dans un instant, mais il faut bien commencer par souligner le grand absent, ce qui aurait dû constituer le point numéro un : le renforcement de la formation générale. En effet, nous avons toujours indiqué que l'ampleur des savoirs nécessaires à une citoyenneté critique — histoire, économie, sciences, technologies, arts, expression, langues... — interdisait d'en assurer la transmission au cours du seul tronc commun (surtout si celui-ci s'arrête après la 3e secondaire) et qu'il fallait donc prévoir une solide formation commune dans les années suivantes, aussi bien pour les filières de transition que pour les filières qualifiantes. L'avis du GC considère que la formation commune s'arrête à la fin du tronc commun.

Autant dire que l'on continuera de sortir de l'enseignement qualifiant sans avoir eu accès aux outils qui permettent de comprendre le monde. Ceci est à nos yeux la continuation d'un véritable déni de démocratie.<sup>(1)</sup>

Au chapitre de l'organisation de l'enseignement qualifiant, le GC retient la proposition d'une « interaction progressive croissante avec le milieu professionnel » en passant progressivement des stages à l'immersion puis à l'alternance, « qui deviennent dès lors des modalités du parcours qualifiant à part entière ». A l'Aped, nous n'avons pas d'objection contre cette proposition qui reste même un peu trop embryonnaire à ce stade. En revanche, nous souhaitons que cela s'accompagne d'une réflexion plus poussée quant à la qualité et au contenu de ces stages, immersions ou travail partiel. Il ne s'agit pas d'offrir de la main d'oeuvre à bon marché aux employeurs ni, seulement, de former de bons travailleurs. Il s'agit aussi de découvrir tous les aspects du travail, y compris ses dimensions sociale,



économique, environnementale... Dans cet esprit, nous pensons qu'une implication des organisations syndicales sur le lieu du travail sera nécessaire.

Dans le domaine des « structures et institutions de l'enseignement qualifiant », on notera cet intéressant aveu concernant la Certification par Unités (CPU). Celle-ci avait toujours été présentée comme un moyen de lutte contre l'échec scolaire, alors que l'avis du GC reconnaît explicitement que ce qui est surtout visé c'est la flexibilité du marché du travail : « la CPU s'inscrit dans un contexte européen (ECVET) dont le but est de faciliter le transfert et la capitalisation des acquis d'apprentissage en vue d'assurer la transparence des certifications, l'accès à l'emploi et la mobilité des personnes ». En clair, il s'agit de permettre aux individus de se « vendre » sur le marché du travail en faisant valoir les compétences certifiées par la CPU, même s'ils ne disposent pas d'une qualification complète. Cela revient évidemment à détruire la valeur du diplôme et de toutes les garanties — salariales, sociales ou de conditions de travail — qui y sont associées.

Enfin, sur le plan des « synergies », le GC propose de mutualiser les infrastructures de l'enseignement qualifiant et d'en rationaliser l'offre. C'est fort bien, mais on aurait aimé voir souligné le principal obstacle à cette rationalisation : l'existence de réseaux concurrents. En effet, on voit mal comment empêcher que deux formations identiques soient proposées dans la même zone géographique, si l'alternative est d'obliger certains élèves à fréquenter un enseignement à caractère confessionnel qui irait à l'encontre de leurs convictions.

*1) On peut supposer que le CG envisage pareillement, d'arrêter à la fin du tronc commun sa très modeste ambition de « formation polytechnique », puisqu'il ne la conçoit que comme un moyen de mieux orienter les élèves et non comme une partie incontournable de la formation générale du citoyen.*

**Un tronc commun ambitieux? Ce qui nous réjouit et ce qui nous inquiète**

**3**



PACTE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE  
POUR UN  
PAR JEAN-PIERRE KERCKHOFS

**A**utant l'écrire d'emblée. S'il y a bien un domaine dans lequel le GC s'avance dans une direction susceptible de nous réjouir, c'est bien au sujet du « tronc commun redéfini et renforcé » pour reprendre ses termes. Nous avons bien dit « susceptible de nous réjouir », car si on peut énumérer différents points très positifs à nos yeux, il y en a malheureusement d'autres pour lesquels nous émettrons plus de réserves, voire d'objections. Surtout, et c'est plus grave encore, nous estimons que toutes les conditions ne seront pas réunies pour « réussir » vraiment le tronc commun (TC). Ce qui risque d'être extrêmement contre-productif.



### Un tronc commun plus long

Le principe de ce qui est appelé « allongement du tronc commun » est acquis. Il s'agit d'une année supplémentaire, ce qui signifie que le TC concernerait les trois premières années du secondaire. Après évaluation, l'allongement d'une année supplémentaire « pourrait être envisagé ». Voilà qui nous amènerait au programme de l'Aped sur ce point. En attendant, un vrai TC jusqu'en fin de 3ème secondaire représenterait déjà un énorme progrès. Nous écrivons « vrai TC » car à vrai dire l'expression « allonger d'un an » nous dérange un peu. Elle sous-entend qu'actuellement, il existe déjà un TC jusqu'en 2ème secondaire inclus. Or, rien n'est moins vrai. Premièrement, parce que certains élèves n'ont pas leur CEB (Certificat d'Etudes de Base obtenu normalement en fin de primaire). Ils sont donc placés en 1ère différenciée, puis en 2ème différenciée s'ils ne l'ont toujours pas. Deuxièmement parce que 4 heures d'options existent toujours. Or, ces options sont très clivantes. Quatre heures de latin ici, du bricolage pompeusement appelé « initiation technologique » là. Par ailleurs, les écoles n'organisent pas au hasard ces options. En fonction du cursus ultérieur, le collège réputé fera goûter aux futures élites, les branches « nobles » pendant que l'école technique et professionnelle initiera au travail manuel et commencera à préparer aux orientations



qu'elle propose. Cette situation entraîne de grandes différences dans le recrutement des élèves. Car les inégalités sociales produisent des attentes différentes concernant la scolarité, notamment – mais pas seulement - parce qu'elles se traduisent déjà en inégalités de résultats dès le primaire. En conséquence, beaucoup d'écoles sont très typées en fonction de leur public cible. Et comme les programmes sont extrêmement vagues en ce qui concerne les contenus, la tentation est grande de « s'adapter ». Du dépassement pour la future élite et la portion congrue pour « ceux qui n'en auront quand même pas besoin ». On le voit, on est bien loin actuellement de 8 années de TC.

Soyons de bon compte. Il semble bien que les acteurs du Pacte tiennent compte de cette réalité et ont l'intention d'y remédier. En effet, ils proposent de supprimer tout premier degré différencié puisque le CEB se verrait « conférer une valeur non certificative ». Par ailleurs, une réponse théorique est également donnée pour ce qui est de la différenciation des établissements : « *le tronc commun redéfini et renforcé devrait idéalement être mis en œuvre au sein d'établissements non étiquetés par la spécialisation de leurs filières ultérieures, ce qui suppose l'organisation de premiers degrés autonomes au cours des trois années du nouveau premier degré du secondaire. La séparation géographique des établissements du tronc commun de ceux qui accueillent les années suivantes (...)* ». Le problème, c'est que dans les faits, le risque est très grand que ça ne se réalise pas. Car le GC précise lui-même qu'il s'agit « *d'une transformation de très grande échelle qui pose de nombreux défis, mais qui devrait au minimum s'envisager pour la construction/aménagement de nouvelles classes/écoles* ». Dans l'urgence des défis démographiques provenant de l'incurie de gestion des dix ou quinze dernières années, il n'est pas du tout certain qu'on prendra le temps d'intégrer cette réflexion pour les nouvelles structures. On le voit, cette proposition intéressante risque fort de rester lettre morte. Sans nier les difficultés pratiques d'un tel objectif, une piste serait à notre avis de rapprocher le primaire et le premier degré du secondaire actuels. Si on considère le TC davantage comme un continuum depuis le début de la scolarité jusqu'à la fin du processus, on peut trouver des solutions pour résoudre partiellement le problème pratique de la séparation des bâtiments entre le TC et la suite. Mais ce ne serait pas le seul avantage de ce continuum. Il permettrait aussi davantage de cohérence et de collaborations à tous les stades du cursus commun.

Pour ce qui est de l'introduction d'options, la philosophie des travaux du Pacte ne semble pas aller dans ce sens. Mais on aimerait quand même voir écrit explicitement qu'il n'y en aura plus dans le cursus certifié.



## Une formation polytechnique

Nous abordons la question de la finalité, et donc des contenus, dans un autre article. Mais nous pouvons quand même ici nous réjouir de la volonté d'introduire un TC « authentiquement polytechnique », c'est-à-dire la volonté de voir une formation technologique s'articuler avec une formation générale toutes deux ambitieuses. En tout cas sur papier. Car nous aimerions quand même être certains que la conception d'une formation polytechnique des acteurs du Pacte correspond à la nôtre. Y aura-t-il des ateliers scolaires dans lesquels les jeunes pourront manipuler, expérimenter, réaliser des projets concrets ? Des cours de technologies ? Une dimension technologique introduite dans des cours traditionnels comme ceux d'histoire par exemple ? Des découvertes sur le terrain ?

Là où nous sommes moins enthousiastes, c'est lorsqu'il nous semble constater que, pour certains, la dernière année du TC devrait avoir pour ambition principale l'orientation future. Certes, nous pensons aussi qu'un TC suffisamment long offre « *la garantie de la maturation du choix d'orientation ultérieur, notamment par le recul du choix des filières de spécialisation* ». Mais l'insistance particulière, à plusieurs endroits, sur ce genre de considérations nous fait craindre une vision beaucoup trop orientante du TC au détriment de la formation citoyenne.



## Va-t-on réussir ?

Mais l'enjeu principal du TC en dehors de ses objectifs en termes de contenus est évidemment de le voir « réussir ». Ça signifie montrer qu'il est possible d'amener tous les élèves d'une classe d'âge à maîtriser suffisamment de connaissances et de compétences pour leur permettre d'être scolarisés dans des classes hétérogènes jusque 15 ans dans un premier temps. A l'Apéd, nous sommes convaincus que c'est le cas. Mais nous pensons aussi que certaines conditions importantes doivent être remplies pour cela. Le GC ne dit d'ailleurs pas autre chose. Il énumère ce qu'il considère comme ces conditions. Nous nous retrouvons derrière celles-ci. Elles sont de nature pédagogique et ont donc des conséquences en matière de formation initiale et continuée des enseignants. Elles concernent aussi des réflexions que nous partageons sur le poids des évaluations certificatives ainsi que sur la nécessité d'évaluations centralisées formatives à quelques moments importants du cursus. Nous soutenons également la nécessité d'un



phasage. De même, nous ne pouvons qu'acquiescer aux conditions qui concernent les modalités structurales du TC : « a) assurer une réelle mixité des élèves (hétérogénéité sociale, culturelle et scolaire) au sein des établissements et des classes ; b) de mettre en place l'ensemble des mécanismes de soutien, d'accompagnement et de remédiation tout au long du parcours qui sont propres à l'école inclusive ». Mais, on l'a vu, ces conditions-là risquent fort de ne pas être remplies ! A nos yeux, c'est catastrophique car nous pensons que le TC risque d'être un gros échec dans ce cas. D'autant plus que les conditions mentionnées restent insuffisantes. Il faut aussi remplir les conditions matérielles et pédagogiques qui assurent le plaisir de vivre à l'école (locaux agréables, écoles de petite taille, encadrement suffisant, école ouverte, école lieu de vie...). Comme on l'a vu dans un autre article, les moyens risquent fort de manquer pour remplir toutes ces conditions. Avec la double conséquence dramatique suivante. D'une part, les inégalités de fait persisteront. D'autre part, ceux qui s'opposent au TC disposeront alors d'arguments en béton. Et ceux qui doutaient, mais ce seront lancés honnêtement dans l'aventure, seront convaincus que « ça ne marche pas ». Cette conséquence est la plus terrible car elle risque fort de produire un retour en arrière très fâcheux qui rendrait impossible pour longtemps toute démocratisation de l'enseignement.





## A quoi doit servir l'École

PACTE ENSEIGNEMENT  
POUR UN D'EXCELLENCE  
PAR JEAN-PIERRE KERCKHOFS

# 4



**C'est lorsqu'il tente de répondre à cette question que le GC est manifestement le plus incohérent. Comment s'en étonner ? Cette problématique est éminent politique. Et si tous les acteurs du GC plus celui que l'on appelle pudiquement « le consultant » formaient une entité plus ou moins homogène politiquement, ça se saurait ...**

Revenons à la question du rôle de l'école. En gros, les progressistes y répondent souvent en invoquant la citoyenneté et l'émancipation. Citoyenneté parce que les jeunes doivent être en capacité d'exercer leurs droits démocratiques. Ça signifie qu'ils soient en mesure de comprendre les enjeux de société dans toute leur complexité, d'en percevoir les contradictions, d'être capables de les dépasser et de faire des choix cohérents en toute connaissance de cause. L'émancipation parce que tous les jeunes doivent pouvoir vivre et parfois survivre dans notre société, mais aussi être capable de la changer collectivement et croire que c'est possible.

Aucun progressiste ne pourrait en effet se satisfaire de notre Monde tel qu'il fonctionne. Mais évidemment aucun progressiste ne niera qu'il faut aussi acquérir des compétences professionnelles afin de répondre aux besoins collectifs et de permettre à chacun de s'épanouir dans son travail.

Ceux qui se rapprochent davantage d'une conception plus droitiste (ou libérale) du Monde considèrent en général que l'École doit surtout répondre aux besoins du marché du travail en approvisionnant celui-ci en main d'œuvre à la fois suffisante en quantité et qualifiée selon ses attentes. Mais ils ne contesteront en général pas l'importance d'une certaine socialisation pour chaque individu. Voire même d'éduquer toute une classe d'âge selon certaines valeurs citoyennes. Mais ils n'y mettront pas le même sens. Valeurs citoyennes signifiant pour eux « respect de nos institutions démocratiques ».

Les documents du Pacte oscillent en permanence entre les deux approches et toutes leurs variantes.

On aura compris que la citoyenneté, en tout cas celle que nous appelons de nos vœux, implique beaucoup de connaissances. L'Approche Par Compétences (APC) que nous avons connue depuis une quinzaine d'années réduisait (et réduit toujours) celles-ci, au mieux, à un moyen d'acquérir un certain nombre de compétences. Elles ne sont plus vraiment considérées comme un objectif en soi. C'est inacceptable et il semble bien que le GC veut corriger ça. Ainsi, contrairement à l'APC, qui impose une et une seule approche pédagogique, les acteurs du Pacte affirment qu'il « n'existe pas une unique « bonne » façon d'enseigner ». Mais que, par contre, il convient « de revaloriser globalement la place des savoirs disciplinaires et culturels fondamentaux, au vu, notamment, de leur caractère émancipateur intrinsèque et fondateur d'une culture citoyenne partagée ; de veiller à ce que la place et la valorisation des savoirs disciplinaires soient harmonisées au sein des différents référentiels ». 1 – 0 pour les progressistes.

En abordant « les grandes finalités du tronc commun », le GC évoque 7 domaines d'apprentissage. Les 5 premiers consistent en des savoirs généraux et technologiques. On y développe explicitement l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement et « d'au moins une autre langue », des mathématiques, des sciences naturelles, de la philosophie, de l'expression artistique, de la géographie et de l'éducation technologique dans des termes intéressants. Deux bémols tout de même. L'histoire et l'économie ne sont évoquées que par une phrase chacune. « Construire un cadre spatio-temporel dynamique au sein duquel le jeune peut se situer et situer les événements contemporains au regard du passé » pour la première et « maîtriser les principes économiques élémentaires à l'œuvre dans notre société » pour la deuxième. C'est un peu court pour deux disciplines parmi les plus potentiellement porteuses en termes de citoyenneté ! Il nous semble par exemple qu'un cours d'économie ne devrait pas se contenter de faire maîtriser ce qui est à l'œuvre, mais aussi ce qui pourrait l'être si on veut éviter un pur endoctrinement et l'instillation du fameux « il n'y a pas d'alternative ».

Plus ennuyeux : les deux autres domaines sont « la créativité, l'engagement » et surtout « l'esprit d'entreprendre » pour l'un et « apprendre à apprendre » pour l'autre. Ennuyeux d'abord parce qu'il ne s'agit pas ici de connaissances ni même de compétences, mais plutôt d'attitudes à développer. Il y a une sorte de confusion de genres à considérer cela comme des domaines d'enseignement. Ennuyeux surtout parce qu'il s'agit très clairement d'une demande patronale. Depuis longtemps, les think thank patronaux mènent un travail intense de lobbying à tous les niveaux (international, européen, national) pour introduire



de telles considérations dans les objectifs de l'enseignement. Pour différentes raisons, mais entre autres parce que ça correspond aux besoins du marché du travail dans cette période d'instabilité et d'évolution permanente. I - I.

D'autres aspects du Pacte vont dans ce sens. Par exemple, la place accordée à la transition numérique. Nous ne nions évidemment pas l'intérêt que cette question soit abordée en classe. Nous y sommes même favorables si c'est fait de manière équilibrée, c'est-à-dire en éveillant aux dérives possibles, aux dangers, en permettant de mieux comprendre les évolutions de nos sociétés. Mais il nous apparaît que le poids qui est accordé à ce point est disproportionné par rapport à d'autres. Or, là aussi l'alphabétisation numérique correspond bel et bien à une importante attente des marchés du travail. 2-1 pour la droite et le monde patronal.

L'orientation vers le marché du travail semble définitivement l'emporter lorsqu'on voit, comme l'explique Nico Hirrt dans un autre article, que les objectifs de l'enseignement qualifiant se limitent quasi exclusivement à répondre à ses besoins. Bien sûr, personne ne niera que la formation professionnelle a son importance à ce stade. Mais nous sommes toujours dans l'enseignement obligatoire et il est illusoire d'imaginer que la formation citoyenne soit aboutie à 15 ans. Ce que sous-entend d'ailleurs le GC en écrivant à propos des domaines d'enseignement : « *plusieurs de ces objectifs seront prolongés, voire développés, dans la formation commune se poursuivant au-delà du TC* ». Si cette phrase est prise au sérieux, une formation commune ambitieuse serait envisagée dans tout le qualifiant. Et elle serait identique avec celle qui proposée dans l'autre filière, celle de transition. Il semble pourtant que ce ne soit pas du tout le cas. A moins que par « plusieurs objectifs » on ne vise que les deux derniers domaines soit l'esprit d'entreprendre et apprendre à apprendre ?

Voilà pour les incohérences : des savoirs citoyens, des objectifs émancipateurs et puis la transition numérique comme phare et la réponse aux attentes patronales sur le marché du travail. Un coup à gauche, un coup à droite. Littéralement ...

## Mckinsey phagocyte le Pacte pour un enseignement d'excellence

PACTE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE  
POUR UN  
PAR CÉCILE GORRÉ

5



**L**e 30 juin 2016, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé l'avis n°2 du Groupe Central du Pacte pour un enseignement d'Excellence. Cet avis présente les orientations dégagées, lors de la phase 3, par les différents groupes de travail. À présent, avec l'aide du groupe de consultance privé McKinsey, le Groupe Central travaille à la priorisation et à la budgétisation des objectifs. Une belle opportunité pour le bureau de consultance de mettre un pied « privé » dans l'enseignement public et d'orienter le pacte.



### Une vision utilitariste appuyée par McKinsey

Même si aucune mesure n'est encore arrêtée, la lecture de cet avis n°2 nous donne une vision assez claire de l'orientation donnée au Pacte. En effet, comme nous avons déjà pu le déplorer<sup>(1)</sup>, la vision progressiste dégagée lors de la phase 1 semble assez nettement supplantée par une vision utilitariste de l'école appuyée, en grande partie, par McKinsey.



### McKinsey initiateur du Pacte

Ce bureau de consultance, selon une enquête du Vif/L'Express, serait même à la source de la création du Pacte. Ainsi, Étienne Denoël, patron de la branche belge de McKinsey et ami de Joëlle Milquet, œuvrerait depuis de nombreuses années pour « *mettre un pied – privé – sur le terrain de l'enseignement et remporter les marchés attachés à la production du Pacte*<sup>(2)</sup> ». La journaliste affirme également que, le 31 juillet 2014, neuf jours seulement après sa nomination, la nouvelle ministre de l'Enseignement a été reçue par le patron de McKinsey qui lui a présenté une note de 8 pages consacrée à l'élaboration d'un pacte pour l'enseigne-



ment obligatoire en FWB.

Ce document, consulté par la journaliste, détaille le processus du pacte dans lequel McKinsey se propose même de se « charger d'animer les travaux, de structurer les plans de travail, de conduire certaines analyses critiques, de préparer les décisions pour le gouvernement et de synthétiser les recommandations »<sup>(3)</sup>.

En outre, le Pacte ne figurait pas dans la première version de la Déclaration de Politique Communautaire rédigée par les 6 représentants du PS et du CDH. Il apparaît toutefois, à la demande de Joëlle Milquet, dans la version finale de la DPC. McKinsey aurait-il joué à merveille son rôle de lobbyiste ?

Ajoutons également que, « en septembre 2014, une douzaine de collaborateurs du cabinet de l'Enseignement le quittent en désaccord avec la vision que la ministre a du Pacte et de la collaboration avec McKinsey »<sup>(4)</sup>. Une preuve de plus de l'influence prépondérante d'Étienne Denoël ?



## Des prix défiant toute concurrence

Début 2015, lors de la phase I du Pacte, une procédure de marché public a été lancée pour la réalisation d'un rapport contribuant au diagnostic du système scolaire en FWB. Sans grande surprise, c'est McKinsey qui a remporté le marché. Le cabinet a effectivement évincé ses rivaux en cassant les prix. Ainsi, alors que ses concurrents rendaient des offres s'étalant de 58000 à 78000 euros, McKinsey réclamait 38000 euros HTV. Ce prix ne couvrant pas le coût réel de l'analyse, le cabinet de consultance a offert gracieusement ses services au Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Comment celui-ci aurait-il pu refuser une offre si généreuse et si désintéressée ?



## Omniprésence tout au long du Pacte

La participation de McKinsey ne se limite pas à cette première phase du Pacte. En effet, le cabinet de consultance contribue aussi au processus de suivi des 12 groupes de travail et, à ce titre, était présent à Spa début mars 2016 lors du rapport de leurs représentants. Ce même rapport est à la source de l'avis n°2 paru en mai 2016 et approuvé par le Gouvernement en juin dernier.

À présent, le bureau de consultance joue un rôle prépondérant dans la phase 3 du Pacte puisque qu'il est chargé d'analyser l'impact des initiatives proposées par les groupes de travail et d'établir un rapport relatif au cadrage budgétaire des mesures retenues.

Lorsque l'on sait que McKinsey, lors d'études précédentes<sup>(5)</sup>, avaient déjà relevé les mesures à prendre pour permettre à notre système scolaire de s'améliorer, nous ne serons pas surpris de constater que les objectifs retenus par le Pacte concernent essentiellement la gouvernance du système et non la réforme de structures ou le refinancement de l'école.

En d'autres termes, comme les experts de McKinsey l'ont déjà souligné : notre école est suffisamment subsidiée et il faut faire mieux avec les mêmes moyens. Pas question de toucher aux structures, pas question d'allouer des moyens supplémentaires à l'enseignement, mais réformons en profondeur les rapports entre les différents acteurs de l'école pour que celle-ci soit efficiente !



## Une participation qui a un coût !

Si le rapport de diagnostic établi par McKinsey, lors de la première phase, avait fait l'objet d'une procédure de marché public, il en va tout autrement pour les travaux suivants. Ces derniers sont effectivement « offerts » intégralement par McKinsey ! Quelle belle aubaine quand on sait que les services gratuits échappent à la réglementation sur les marchés publics, octroyant par la même occasion le monopole au bureau de consultance !

McKinsey serait-il donc devenu philanthrope ? Non, pas vraiment. En réalité, Étienne Denoël finance principalement ses travaux via des mécénats privés et pas n'importe lesquels. Les généreux donateurs sont : le fonds Inbev-Baillet Latour et la fondation Libeert qui, comme le soulignait CGé, « appartient à des familles et sociétés parmi les plus riches de Belgique dont les noms sont cités dans les Luxleaks, Swissleaks et Panamaleaks ». « Ces gens, ajoute CGé, éludent l'impôt et [...] offrent des fonds qui leur servent, in fine, à se payer eux-mêmes pour intervenir dans les processus de décision politiques ».<sup>(6)</sup>



## Un réseau au service de l'entreprise

En ces temps de restriction budgétaire, on peut aisément comprendre que le Gouvernement de la FWB soit fortement intéressé par le travail « bénévole » de McKinsey. Mais cet intérêt n'est pas uniquement financier. En effet, les thèses avancées par le bureau privé trouvent écho auprès des politiques. Ainsi, comme un professeur d'université le soulignait dans le Vif/l'Express<sup>(7)</sup>, « pour le PS, dont la gestion est très pragmatique, travailler avec McKinsey n'est pas contre



nature. Le PS croit vraiment que son aide va permettre de réguler un système peu ou pas géré ». Un de ses confrères ajoute : « Les décideurs politiques étant déjà empreints de cette idéologie d'évaluation et de leadership, McKinsey ne doit même pas les convaincre ».

Ajoutons qu'Étienne Denoël, que certains disent passionné par les questions d'enseignement, se trouve au centre d'un réseau d'associations et de fondations prônant le rapprochement école-entreprise pour former les travailleurs, et non les citoyens, de demain. Ainsi, les fondations Baillet Latour et Libeert, qui financent avec McKinsey le processus du Pacte, sont également partenaires de la « Fondation pour l'enseignement » qui a pour but de « faciliter le rapprochement entre l'école et l'entreprise pour améliorer la mise en adéquation de l'enseignement prodigué dans les filières qualifiantes avec les réalités des entreprises en matière de connaissances, de compétences professionnelles et – je serais tenté de dire « surtout » – d'attitudes et de comportements sur le lieu de travail ». (8)

Cette même organisation est dirigée par Olivier Remels qui pilote le groupe de travail sur l'enseignement qualifiant dans le Pacte. La boucle est bouclée. L'enseignement qualifiant sera revalorisé par un rapprochement école-entreprises : stages d'immersion dans l'entreprise pour les professeurs et les élèves, généralisation de l'alternance, accent mis sur les compétences entrepreneuriales, les savoirs-être indispensables pour formater le travailleur de demain,...

Ajoutons qu'Étienne Denoël est administrateur indépendant de cette « Fondation pour l'Enseignement » qui a les faveurs tant des ministres que de l'IFC et des différents Pouvoirs organisateurs.

Pour être complet, ajoutons que McKinsey et le fonds Baillet Latour font également partie des généreux donateurs de Teach for Belgium, où Étienne Denoël occupe le poste de Président du Conseil d'administration.



### Les dés sont pipés

Ce Pacte pour un enseignement d'Excellence a effectivement permis, lors de la première phase, de coucher noir sur blanc de nombreux constats tels que la problématique liée à l'Approche par Compétences, la hiérarchisation de notre enseignement en filières de relégation, les profondes inégalités scolaires et la situation de quasi marché scolaire.

Malheureusement, les objectifs dégagés dans la phase 3 et, plus particulièrement, dans l'avis n°2, semblent orienter le Pacte vers une vision utilitariste et économique de l'école envisagée sous l'angle de l'efficacité: l'école doit répondre aux attentes des employeurs de manière efficiente.

En offrant son expertise, McKinsey a rendu la FWB

complètement dépendante. Il lui est donc à présent aisé d'orienter le Pacte pour défendre les intérêts privés des entreprises, partenaires du bureau de consultance et de mettre un pied dans l'enseignement francophone, un secteur qui ne manque pas de potentiel, notamment sur le plan du développement du numérique.

La marchandisation de l'école se poursuit inexorablement !

1) Nico Hirtt, *Le pacte d'excellence et ses contradictions*, <http://www.skolo.org/spip.php?article1817>

2) Laurence Van Ruymbeke, *Enseignement : l'étrange omniprésence des consultants de McKinsey*, *Le Vif/L'Express*, 6/10/2016.

3) *ibidem*.

4) *ibidem*.

5) McKinsey, *les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants, 2007 et Clés de l'amélioration des systèmes scolaires, 2010*.

6) Carte blanche de CGé, *Enseignement : ne laissons pas le Pacte aux mains de McKinsey !*, *Le Vif*, 11/07/2016.

7) Laurence Van Ruymbeke, *Enseignement : l'étrange omniprésence des consultants de McKinsey*, *Le Vif/L'Express*, 6/10/2016.

8) Déclaration d'Olivier Remels <http://www.fondation-enseignement.be/node/170>





## Autonomie et Responsabilisation: les deux mamelles d'une "nouvelle" gouvernance

PACTE ENSEIGNEMENT  
POUR UN D'EXCELLENCE

PAR CÉCILE GORRÉ

# 6



**L'**avis n°3 émis par le Groupe Central (GC) du Pacte pour un Enseignement d'Excellence comporte des orientations très précises concernant la gouvernance du système scolaire. Dans une vision utilitariste, l'école est vue comme une institution sclérosée, surfinancée, qu'il faudrait moderniser à tout prix. En outre, elle devrait être efficiente et privilégier l'autonomie et la responsabilisation de ses acteurs. Mais que se cache-t-il derrière ces mots ?

L'une des grandes qualités du Pacte, dans sa première phase tout du moins, a été de mettre en débat de nombreuses questions. Ainsi, il n'est plus tabou de déclarer que notre école est profondément inégalitaire. Il n'est plus tabou de déclarer que notre système scolaire reproduit, voire creuse, de profondes inégalités sociales.

Le constat est donc bien établi : l'école n'est pas efficace et doit être réformée. Nous partageons bien entendu ce constat. Cependant, nous sommes en désaccord profond avec certaines réformes proposées par le Pacte dans une vision purement utilitariste de notre école.



## La gouvernance au centre des réformes

Tout au long du Pacte, la Fédération Wallonie-Bruxelles s'est appuyée sur l'expertise « offerte » par le bureau de consultance McKinsey.

Ce dernier, comme nous l'avons montré dans un autre article<sup>(1)</sup>, semble orienter le pacte dans des réformes concernant essentiellement la gouvernance du système scolaire au détriment d'autres changements plus fondamentaux : un refinancement ou une réforme des structures.



## Une nouvelle gouvernance adoptée en dehors du Pacte

Déjà détaillées dans l'avis n°2 rendu par le GC, les réformes de gouvernance se retrouvent dans l'avis n°3, faisant apparaître ces dernières comme émanant directement du processus participatif du Pacte. Or les grandes lignes de ce pilotage des écoles qui relève du New Public Management, comme nous tâcherons de le démontrer dans cet article, avaient déjà été ratifiées par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles le 3 février 2016<sup>(2)</sup>. Cette nouvelle politique de gouvernance a été noyée dans un décret « fourre-tout » et a suscité de nombreux débats au sein des commissions éducation.

Joëlle Milquet, à l'époque ministre de l'éducation, n'a donc pas attendu l'issue du processus participatif pour prendre des décisions d'envergure. Mais rien n'est surprenant car, dès le départ, elle avait précisé dans la présentation du Pacte que « Le Gouvernement pourra adopter, sans attendre la conclusion du Pacte, des notes et des projets de décret visant à implémenter les différentes mesures de la Déclaration de Politique Communautaire y compris celles liées aux propositions issues des groupes de travail du Pacte ou soumises à avis dans le processus du Pacte »<sup>(3)</sup>.

Cette introduction en force d'une nouvelle gouvernance est donc imposée à tous les acteurs de l'enseignement contrairement à ce qui avait été promis dans le processus du Pacte.

À quoi sert donc la concertation si tout est déjà signé et que la nouvelle gouvernance est déjà prévue pour la rentrée 2018 ? Une preuve de plus que le Pacte n'est qu'un écran de fumée pour faire passer des mesures sans aucune consultation.

## L'autonomie scolaire

Cette nouvelle politique de gouvernance est-elle si neuve ? Non car, en réalité, la Belgique est à la traîne par rapport à ses voisins européens. En effet, voilà déjà plus de 20 ans que de nombreux pays ont entamé une réforme de leur système éducatif dans un nouveau contexte d'autonomie scolaire. L'école, vue comme trop sclérosée et trop centralisée, a été « modernisée » et les rapports entre chacun de ses acteurs ont été profondément revus.

Le Pacte suit donc un mouvement initié dans les années 90. Mais que recouvre cette autonomie scolaire ? Voici ce que propose le GC du Pacte.

Le pouvoir régulateur, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), octroiera plus d'autonomie aux



directions d'écoles. Celles-ci auront donc une liberté totale dans la gestion des ressources humaines, matérielles et financières. En contrepartie, elles devront respecter des objectifs chiffrés et rendre des comptes au pouvoir régulateur. En effet, chaque école devra établir un plan de pilotage sur 6 ans respectant les objectifs généraux définis par la FWB. Autour d'un « leadership<sup>(4)</sup> » (la direction), l'équipe pédagogique devra, d'une part, établir des objectifs spécifiques à l'établissement et une stratégie pour les atteindre et, d'autre part, devra s'engager collectivement et individuellement à respecter tous les objectifs (généraux et spécifiques).

L'autonomie de moyens est donc indissociable d'une responsabilisation de chaque acteur de l'école qui se verra lié au pouvoir régulateur par un contrat d'objectifs avec une obligation de résultats. En outre, afin de mesurer les résultats obtenus, les élèves seront soumis à des évaluations tant internes qu'externes qui permettront à la FWB de s'assurer que les objectifs ont été atteints. Enfin, en cas de non-respect du contrat d'objectifs, des « délégués aux contrats d'objectifs<sup>(5)</sup> » (DCO) auront tout pouvoir de sanctions. Celles-ci pourront aller d'une simple réactualisation des objectifs et du plan de pilotage à une procédure d'audit externe et, dans les cas extrêmes, à des « sanctions en termes de réduction, voire de suppression des moyens de fonctionnement et d'encadrement »<sup>(6)</sup>.



### Une politique d'accountability

Cette « autonomie » scolaire, assortie d'une responsabilisation de chaque acteur de l'école, cache en fait un pilotage par les résultats. Ainsi, sous couvert d'une plus grande liberté de moyens pour les PO et les directions, ce modèle repose sur une défiance accrue à l'égard de l'autonomie professionnelle des enseignants et donc de leurs pratiques. Ces derniers sont en effet sommés de respecter des programmes standardisés, de poursuivre des objectifs et sont soumis à des évaluations incessantes, véritables outils de contrôle des résultats. Peut-on vraiment encore parler d'autonomie pour les enseignants ?



### Une logique entrepreneuriale

À la suite de Christian Laval<sup>(7)</sup>, nous constatons que la réforme de l'école a pour modèle le monde de l'entreprise privée. Tout comme cette dernière, l'école doit être efficace : elle doit être efficace tout en maîtrisant les coûts éducatifs. En fait, dans une logique managériale, l'État investit dans l'école et attend donc des retours sur investissement. Chaque

établissement scolaire doit donc rendre des comptes à son pouvoir subsidiant qui s'assure que l'argent est investi à bon escient.

C'est le principe même de l'accountability<sup>(8)</sup>, concept défini, entre autres, par Patricia Broadfoot<sup>(9)</sup>. Cette politique déjà en œuvre depuis une vingtaine d'années dans les pays anglo-saxons se définit par deux étapes majeures : primo, la mesure des performances du système éducatif par rapport à des objectifs préalablement fixés et, secundo, l'instauration de systèmes de contrôle pour repérer tout écart entre les objectifs et les résultats. Voici donc ce qui nous attend dès 2018 !



### Les dangers de l'accountability

L'évaluation est donc vue comme la panacée managériale pour contrôler et améliorer les systèmes éducatifs considérés dans un rapport qualité/prix sur la base d'une échelle standardisée (l'évaluation externe).

Cette nouvelle gouvernance qui relève du *New Public Management* a cependant montré ses limites dans les pays tels que les USA ou l'Angleterre, où elle est déjà d'application depuis plus de 30 ans. En effet, soumis à un stress constant, les enseignants, par crainte de ne pas obtenir de bons résultats aux évaluations adoptent différents comportements de repli. Ainsi, certains ont tendance à entraîner leurs élèves tout au long de l'année pour qu'ils réussissent les évaluations (« Teaching for the test »). Dès lors, ces mêmes enseignants concentrent leurs apprentissages sur les compétences de base testées et sur des objectifs strictement cognitifs au détriment des différentes missions de l'école (socialisation, développement de la créativité, participation à la vie citoyenne, émancipation,...).

Cette politique d'accountability a aussi une incidence sur la perception que les enseignants peuvent avoir de leurs élèves. Ainsi, dans le meilleur des cas, les professeurs se concentrent sur certains élèves dits plus faibles (au détriment des autres) et, dans le pire des cas, des élèves perçus comme trop faibles peuvent être exclus de l'école car ils peuvent compromettre la réalisation des objectifs attendus.

En Angleterre, où cette politique est prônée depuis la fin des années 90, les résultats des évaluations nationales sont publiés, ce qui, bien évidemment, a renforcé la situation de marché scolaire, creusant encore plus le fossé entre les « bonnes » et les « mauvaises » écoles.

Enfin, ce pilotage par les résultats a entraîné chez de nombreux enseignants une perception négative du



métier. Ainsi, en Caroline du Nord, comme le rapporte Nathalie Mons<sup>(10)</sup>, 84 % des enseignants considèrent que leur métier est devenu plus stressant suite à cette politique de pilotage par les résultats.



## Le New Public Management au service de l'école

Ces propositions de « nouvelle » gouvernance apparaissent comme idéales pour, entend-on, moderniser l'école. En réalité, tout comme l'exposait magnifiquement Christian Laval<sup>(11)</sup>, la même logique se retrouve dans tous les secteurs : santé, police, justice, secteurs sociaux, ... « Partout les mêmes recettes du « management de la performance » sont appliquées : objectifs quantifiés individualisés et contractualisés avec le niveau hiérarchique supérieur, évaluation, récompenses, pilotage par la demande, autonomie de gestion, concurrence, transformation des usagers en « clients ». Le New Public Management nivelle les métiers du secteur public en les alignant sur la gestion de l'entreprise privée, [...] imposant la nouvelle langue de la modernisation ».

Le Pacte d'excellence n'a donc rien inventé et est un prétexte pour mettre au pas l'enseignement et les enseignants. Cependant, ce type de management, à défaut d'accroître l'efficacité des travailleurs a, comme l'a analysé, entre autres, Vincent de Gaulejac<sup>(12)</sup>, sociologue clinicien, des effets psychiques négatifs : accroissement de la pression et accroissement du stress des salariés. De plus, ce management détruit les collectifs, ruine le sens du travail et introduit la culpabilité.

L'école mérite une réforme en profondeur mais elle doit rester un service public au service des personnes et non au service de l'économie, des entreprises.

Cette politique d'autonomie et de responsabilisation est un outil néolibéral qui permettra essentiellement de contrôler, déréguler, flexibiliser l'école qui est sommée de s'adapter aux demandes du privé afin de former des travailleurs formés aux logiques entrepreneuriales : autonomie, mobilité, esprit d'entreprendre, flexibilité...

Les valeurs charriées par cette nouvelle gouvernance sont à l'extrême opposé de ce que l'Aped prône pour l'école. « C'est là que se situent les grands terrains de combat actuels dans le champ éducatif : combattre l'instrumentalisation de l'école au service de la productivité économique (et ses corollaires : flexibilité et dualisation), promouvoir au contraire l'accès à des savoirs de haut niveau, dans une école publique et commune pour tous, obtenir un meilleur financement de l'enseignement, ... Ce

sont ces luttes concrètes-là qui feront réellement avancer vers l'école démocratique et émancipatrice »<sup>(13)</sup>.

1) Cécile Gorré, « McKinsey phagocyte le Pacte pour un enseignement d'excellence ».

2) Articles 69 et 70 du décret dit « fourre-tout », décret 195 (2015-2016), n°6, 3 février 2016.

3) Pacte pour un Enseignement d'Excellence, p.43.

4) Terme employé par le Groupe Central du Pacte.

5) Ces délégués aux contrats d'objectifs seront en réalité des inspecteurs requalifiés.

6) Groupe Central, Orientations relatives aux objectifs du Pacte, Avis n°2, 3 mai 2016, p.15.

7) Christian Laval, L'école n'est pas une entreprise, éd. La Découverte, 2010, p.204.

8) Ce terme peut être traduit par « l'obligation de rendre des comptes ».

9) Patricia Broadfoot, Un nouveau mode de régulation dans un système centralisé : l'état évaluateur, 2000.

10) Nathalie Mons, Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée, Eurydice, 2009, p.30.

11) Christian Laval, Francis Vergne, La nouvelle école capitaliste, La découverte, 2012, p.19.

12) Vincent de Gaulejac, Travail, les raisons de la colère, Paris, Le Seuil, coll. « Économie humaine », 2011.

13) Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckoffs, Philippe Schmetz, Qu'as-tu appris à l'école ?, éditions Aden, 2015.





## Conclusion

Par rapport à nos deux questions initiales, force est de constater que les réponses apportées jusqu'à présent par le Pacte sont très limitées. Certainement pour la première. Comment en effet lutter contre les inégalités sans oser s'attaquer au marché scolaire ? Il n'y a aucune raison de croire que la ghettoïsation actuelle se réduira significativement. Les « écoles de riches » et les « écoles de pauvres » continueront de coexister parfois à 100 m l'une de l'autre. Cette ghettoïsation a pourtant été identifiée comme une des causes importantes des inégalités scolaires. Pour ce qui est de la deuxième question, celle sur l'importance émancipatrice des contenus dans une société qui se veut démocratique, on ne peut nier certaines avancées. Le recentrage sur les savoirs permettra sans doute de modifier l'approche et de fixer certains d'entre eux tout à fait indispensables. Mais l'accent mis sur la formation polytechnique permettra-t-il d'éviter de la considérer avec un autre point de vue que la seule approche orientante ? Visera-t-on vraiment une meilleure compréhension du Monde en démystifiant les technologies et surtout en cherchant à développer une compréhension en profondeur de celles-ci afin, entre autres, de mieux appréhender les rapports de production ? De comprendre que les richesses ne tombent pas du ciel, mais du travail ? A ce stade, il est permis d'avoir de sérieux doutes.

Une autre manière d'aborder les travaux du Pacte et de les évaluer en fonction de nos objectifs serait de se demander s'ils constituent bien une réponse à « l'Appel pour une refondation de l'Ecole » mentionné dans l'introduction. Alors reprenons les tabous que nous évoquons avec d'autres dans cet Appel et que nous souhaitons voir levés :

Quasi marché scolaire : rien

Complexité du système, en particulier du fait des réseaux : rien

Articulation des différents niveaux scolaires : rien d'opérationnel à ce stade. On se contente de mentionner l'importance de séparer la fin du tronc commun du reste de la formation obligatoire. Mais tout en admettant que ce sera très complexe et en ne proposant rien pour avancer. Sur l'articulation entre le primaire et le début du secondaire : pas grand-chose

Hiérarchisation des filières : nobles intentions. Mais peu de garanties que la filière qualifiante soit visée uniquement par les « bons élèves » qui ont la vocation. Si on attribue à la formation polytechnique essentiellement une fonction orientante, comment éviter que le qualifiant soit présenté comme l'alternative à ceux « qui ne sont pas bons en math ou en français » ?

Modes d'évaluation des élèves, des professionnels et du système : c'est certainement le point de l'Appel qui est le plus concrétisé. Quant à dire que les propositions vont dans le bon sens, nous n'irons pas jusque-là. Sauf peut-être pour ce qui concerne l'évaluation des élèves où nous soutenons l'approche qui consiste à renforcer l'évaluation formative par rapport à la certificative.

Le temps scolaire des enseignants et des élèves : sur le temps des élèves, rien de très concret jusqu'à présent dans le Pacte (y compris dans le 3ème avis, aux dernières nouvelles). Alors qu'il serait évidemment nécessaire d'augmenter celui-ci pour rencontrer tous les objectifs. Pour, par exemple, concilier une formation polytechnique qui ne serait pas limitée à deux heures de bricolage par semaine avec une formation générale ambitieuse. Sur le temps des enseignants, on prévoit une obligation de formation en dehors du temps scolaire. Autrement dit, encore une fois faute de moyens, on augmente le temps scolaire des profs au lieu d'augmenter celui des élèves ! Ça sonne un peu comme une « punition » pour les profs. Voilà qui n'est pas de nature à faciliter leur acceptation du processus, pourtant jugée nécessaire ... Sans compter qu'une telle vision de la formation continuée a peu de chances d'amener une amélioration significative. Pour cela, il faudrait évidemment un plan précis de formation. Tout le contraire d'une vision « chacun se forme pendant son temps libre » (même si le nombre de jours est imposé).

Que conclure ? Manifestement, le Pacte ne peut pas être considéré comme une réponse sérieuse à l'Appel cosigné par l'Aped. Certes, quelques intentions louables. Quelques avancées incontestables. Mais globalement, on le voit, la montagne risque fort d'accoucher d'une souris. Comme nous le disions, le problème principal est qu'un échec risque fort de donner des arguments à ceux qui nient toute possibilité de démocratisation de l'enseignement. Ça risque d'être à terme la conséquence la plus dommageable du Pacte.

**Jean-Pierre Kerckhofs**



## PILOTAGE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES: VERS UNE BUREAUCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT

PAR MARC JANSEN

**L**e Décret du 4 février 2016 modifiant le Décret « Missions » du 24 juillet 1997, dans son article 67, instaure un plan de pilotage obligatoire pour chaque établissement dès le 1er septembre 2018 et en fixe les modalités. Ce plan, calqué sur le modèle des plans stratégiques des entreprises, vise à améliorer les performances de l'école par un état des lieux avec indicateurs chiffrés ou non, la constitution d'une liste d'objectifs ainsi qu'un plan stratégique pour les atteindre. Il en fixe également les modalités d'évaluation et prévoit un processus de contrôle avec d'éventuelles mesures de rattrapage. Voici donc lancée l'ère de la rentabilité scolaire.

L'intention louable de lutte contre l'inégalité scolaire pourrait paraître évidente dans la volonté de mise en œuvre de ce dispositif. Mais au regard de la pression continuellement exer-

cée sur le monde de l'enseignement par l'OCDE, le Conseil européen via le lobbying et consort, on peut se poser la question de savoir quels en sont les enjeux réels. En parcourant les treize points pour lequel ce plan prévoit d'établir une stratégie, on imagine sans trop de peine quels objectifs guident le législateur : réussite, performance, efficacité par un travail en équipe, réduction des coûts, collaboration avec le monde de l'entreprise, insertion des outils numériques... Le ton est donné.

Et sur le fond ? Quand le décret nous rappelle qu'il s'agit d'offrir aux enfants les mêmes « chances » d'émancipation sociale, cela sous-entend que si les moins doués n'atteignent pas les objectifs fixés, des dispositifs d'orientation doivent être imaginés pour leur permettre de changer de wagon ou de train. L'objectif est bien de sélectionner et de trier. Il ne s'agit pas d'une remise en question, mais bien d'une accentuation de notre système de relégation ! Ainsi, le treizième point stipule que l'école doit établir « une stratégie relative à l'orientation des élèves et à la promotion des outils d'orientation tout au long du parcours de chaque élève ». Mais il ne s'agit pas ici de l'aspect le plus inquiétant. Plus loin, il est demandé aux écoles du qualifiant d'y ajouter le plan de mise en œuvre organisant la certification par unités d'acquis d'apprentissage qui, on le sait, vise à orienter sans perdre de temps les élèves en rade vers le système d'enseignement en alternance. Sous le fallacieux pré-





texte d'écarter le risque de décrochage pour ces élèves, il s'agit bien de fournir aux entreprises la main d'œuvre faiblement qualifiée et adaptable qu'elles réclament. Ce ne sont là que quelques indicateurs qui ne trompent pas sur les intentions cachées du gouvernement.

Quoi qu'il en soit, les responsables d'établissements et les équipes éducatives vont devoir consacrer un temps énorme à la rédaction de tous ces documents, à leur évaluation et à leur ajustement. Pour certains d'entre eux s'ajoutent d'autres joyeusetés comme le Plan d'actions collectives du premier degré du secondaire, ou encore le Projet général d'action d'encadrement différencié des écoles anciennement en discrimination positive.

Ces enseignants, transformés en véritables agents administratifs, auront-ils encore le temps pour la recherche, l'innovation, l'élargissement de leurs propres connaissances ? Et puis, vu le nombre de concertations à consacrer à ce type de dispositif, quel temps leur restera-t-il pour s'engager dans une véritable coopération afin de soutenir efficacement leurs élèves (ici, nous ne parlons pas de travail d'équipe, qui sous-tend d'autres valeurs) ? Qu'advient-il alors des attentes de lutte contre l'échec et le décrochage ? C'est bien là le paradoxe de toute cette mascarade.

En attendant, ce plan de pilotage, ce n'est pas de la rigolade. Sa rédaction et son exécution passent par différentes instances de contrôle. Il doit comporter une analyse chiffrée. Et gare si vous n'augmentez pas votre nombre d'élèves diplômés, ou que les résultats moyens de vos élèves aux évaluations externes n'augmentent pas ! Gare aussi dès lors que la mixité sociale ne s'installe pas dans votre école, ou encore si la performance de votre établissement calculée sur différents indices fixés par le législateur demeure en-dessous de la moyenne des établissements comparés ! Un dispositif de rattrapage sera mis en place et vous devrez vous retrousser les manches. Mais rassurez-vous, il n'est permis aucune humiliation publique.

Le plan et le dispositif de rattrapage doivent rester secrets et ne peuvent être divulgués à des tiers, même si le texte prévoit que ce Plan de pilotage, tout comme le PGAED, doivent être soumis au Conseil de participation pour approbation. Tiens, mais cet organe n'est-il pas composé d'acteurs de la vie économique et sociale du quartier, ainsi que de représentants des parents ? Second paradoxe... !

Mais ce n'est pas tout. Il est bien précisé que ce plan doit tenir compte des moyens disponibles. Le cadre est fixé. Ne vous attendez pas à recevoir des moyens supplémentaires. Vous n'en n'aurez pas ! Pas de per-

sonnel administratif complémentaire... Pas d'aménagement d'horaire possible pour effectuer ce surcroît de travail... Nada ! Pourtant, le décret précise bien qu'il s'agit d'un nouveau contrat fixé entre les établissements et le gouvernement. Qui dit contrat, dit obligations des deux parties. Mais ici, on travaille bien dans l'esprit de leadership. Le gouvernement décide, fixe le cadre. Les exécutants se plient à ses exigences sans compensations. Et nous entendons d'ici la fameuse ritournelle : « L'école est en crise, non ? Il faut bien que les enseignants paient de leur personne.

D'ailleurs, ne seraient-ils pas un peu responsables de toute cette déliquescence ? ». No comment. Et pourtant, à bien y réfléchir, ne serait-il pas plus judicieux de modifier la structure de l'enseignement pour agir sur les véritables causes de l'inégalité scolaire ? Ne pourrait-on pas appliquer les véritables remèdes structurels pour sortir d'une école gangrénée par l'échec, la sélection et la ségrégation ? Ne faudrait-il pas engager les moyens financiers nécessaires pour mettre en place un véritable tronc commun polytechnique de 5 à 16 ans qui nous éloignerait des visées intéressées du monde de l'entreprise ? Ce n'est tout simplement pas au programme du Pacte d'excellence car, d'après la ministre, notre enseignement coûterait déjà bien trop cher.

Et la sentence tombe.

Le décret, voté en février dernier, sortira ses effets sans vagues ni remous bien avant les arbitrages du pacte, qui rappelons-le, se déroulent sous la houlette du bureau McKinsey. Adieu veaux, vaches et cochons!



## Réforme du secondaire en Flandre Point de vue de l'Aped-Ovds

PAR PETER DE KONING



Les voix qui ont —enfin— appelé à plus d'investissements dans l'enseignement ont constitué une lueur dans l'obscurité qui a suivi le 22 mars. Démarrons tout de suite avec la réforme du secondaire, pour les raisons suivantes:



Elle a récemment été une fois de plus critiquée. Tout le monde n'est pas favorable au Masterplan –déjà fortement affaibli- du précédent Gouvernement flamand. Il y a pourtant de très bonnes raisons pour réformer l'enseignement secondaire comme cela a été convenu. Des raisons basées sur les résultats d'études scientifiques sérieuses. Nous en dressons ici l'inventaire.

Notre système d'enseignement se fonde sur une orientation précoce. Les élèves sont supposés faire un choix à l'âge de 12 ans. Vu qu'à cet âge ils n'ont pas la moindre idée à ce sujet, ce sont en pratique les parents et enseignants qui prennent la décision à leur place. Les parents optent en priorité pour un maintien du statut: les parents de faible niveau social font des choix moins ambitieux pour leurs enfants. Les enseignants donnent des conseils sur base des bonnes prestations (aussi en partie socialement déterminées), pas sur base de l'intérêt ou du talent de l'élève. L'influence de l'origine sociale sur l'orientation est manifeste.

Si l'on examine la répartition des déciles socio-économiques au sein des différentes formes d'enseignement, on retrouve surtout les élèves issus des classes sociales les moins favorisées dans l'enseignement professionnel et technique, alors que les élèves issus des classes sociales les plus favorisées sont le mieux représentés dans le général. Notre enseignement, émancipateur? Pas du tout. Il reproduit les inégalités sociales (croissantes).

Il existe, dans notre système scolaire actuel, une ségrégation académique. Entre le général, le technique, et le professionnel, des cloisons séparent durablement les jeunes issus de différentes classes sociales et de différents groupes ethniques. Cette situation mène à un sentiment de déclassement chez les élèves du technique et (surtout) du professionnel. Ils ont plus fréquemment que d'autres l'impression qu'on méprise leur orientation. Ceci constitue une source de ressentiment et, à terme, d'intolérance et de cynisme (politique), en bref, d'attitudes qui représentent une menace pour notre démocratie.

Les élèves des formations qualifiantes ne sont pas motivés à apprendre, et ceci se poursuit plus tard, à l'âge adulte, quand vient le moment de continuer à se former. Mener plus vite sur le marché du travail les jeunes fatigués ou démotivés par l'école n'est pas une solution à long terme, justement parce qu'ils risquent plus d'être au chômage dans leur carrière professionnelle future.

L'orientation plus tardive, dont l'introduction d'un large premier degré par la réforme constituait une première étape, est un des éléments qui peuvent

changer cette situation. En outre, cette réforme ne provoquerait pas de perdants: il ressort d'une étude comparative qu'une orientation précoce (entre 10 et 16 ans), donne à tous les élèves moins de gains d'apprentissage qu'un choix tardif (à l'exception des mathématiques). En plus d'être néfaste pour les faibles, elle n'est donc pas non plus avantageuse pour les forts.

La réforme de l'enseignement fondamental est-elle vraiment une nécessité, comme certains le prétendent? Oui, car c'est là que se trouve l'origine des problèmes. La réforme de l'enseignement fondamental est-elle une condition sine qua non de la réforme du secondaire? Non, car tout ce qui est pris est pris. Une introduction partielle pour les réseaux ou écoles qui le souhaitent est-elle une bonne solution provisoire? Non, car cela laisse la porte ouverte à des réseaux ou régions où rien ne bouge. Ces discussions tactiques nous éloignent du cœur du sujet. Le Masterplan n'est peut-être pas ce que nous imaginions comme réforme, mais soyons conscients que tout pas qui nous éloigne de la situation présente est un pas dans la bonne direction. Mettons donc cette réforme en œuvre.



## Modernisation du secondaire en Flandre?

PAR PETER DE KONING

Ce n'est pas un hasard si la Ministre Crevits ne parle plus d'une réforme, mais bien d'une modernisation de l'enseignement secondaire. Ce qui a été conclu la semaine dernière au sein du Gouvernement flamand, n'est qu'une pâle copie du Masterplan -déjà édulcoré- du précédent Gouvernement.

Premièrement, notre réaction se base sur le communiqué de presse promotionnel (incomplet) et sur une présentation complémentaire, qu'on retrouve sur le site de la Ministre Crevits. La note complète n'est en effet pas encore disponible pour le moment. J'expliquais, dans un précédent article, en quoi une réforme



de l'enseignement secondaire est vraiment nécessaire. Il n'y a que trop de bonnes raisons (urgentes qui plus est) pour réformer le secondaire. Hélas, la modernisation que la Ministre présente maintenant ne va pas y apporter de solution. On ne touche pas non plus à la raison fondamentale de la réforme: l'orientation précoce.

Il n'y aura pas de large premier degré. Les courants A et B continueront à exister. Sous le slogan "renforcer, approfondir, découvrir" les élèves choisiront 5 heures en première et 7 heures en deuxième année. Vu que ces heures peuvent être (obligatoirement) consacrées à la remédiation, et que le nombre d'heures de formation générale augmente en deuxième année, on parle de renforcement. Mais ces heures pourront aussi être consacrées à "l'approfondissement ou la découverte de certaines matières". Tout ceci pour "un parcours scolaire plus solide afin que plus d'élèves acquièrent une qualification".

A première vue, le fait que les élèves ne doivent choisir leur option de base qu'en deuxième année (au lieu de la première actuellement) est un point positif. En principe le choix d'orientation est donc postposé d'un an. Mais il semble que les écoles pourront remplir librement les 5 heures de première année. Il y aura en outre des projets pilotes de différenciation à partir de la cinquième année primaire.

On comprend qu'Elisabeth Meuleman, parlementaire Groen, craigne que dans ce contexte les enfants et parents doivent faire un choix encore plus précoce qu'actuellement. L'orientation n'est donc finalement pas postposée à 14 ans, ce qui était le point de départ de la réforme, mais au contraire anticipée. L'espoir que cette nouvelle approche fasse baisser le redoublement et le décrochage scolaire nous semble en outre prématuré et infondé.

Huit domaines d'étude remplaceront les 29 disciplines dans les deuxième et troisième degrés. Les filières générale, technique, artistique, professionnelle et spécialisée sont maintenues. L'offre est remodelée en fonction de la finalité: de transition, double ou tournée vers le marché du travail. Chaque orientation est également placée dans un (ou deux) domaines. Les écoles peuvent s'organiser par domaine ou finalité, ou adopter une forme intermédiaire. Elles peuvent aussi ne rien changer. La liberté avant tout, donc.

Pour les "écoles domaine", (ou "écoles campus"), la Ministre propose des stimuli financiers. Qu'est-ce que qu'une "école domaine"? "Ce sont des écoles qui proposent, dans un ou plusieurs domaines, un ensemble cohérent d'orientations à différents niveaux d'abstraction". Il est déjà curieux qu'on ne trouve aucun domaine pour les langues dans la structure présentée. La matrice des domaines d'études sera discutée avec les organes coordinateurs de l'enseignement.

Pas étonnant que Lieven Boeve, du pilier catholique, soit surtout content que le Gouvernement flamand reconnaisse la liberté de l'enseignement. Quasiment tout reste possible et les pouvoirs organisateurs jouent un rôle déterminant. C'est aussi le point faible de cette partie de

la modernisation. Notre enseignement, qui est déjà assez complexe, va être encore davantage morcelé. La compétition entre réseaux, filières et écoles, si caractéristique de notre système scolaire, va être renforcée. Nous évoluons vers une structure fragmentée et confuse, difficile à diriger et qui va continuer à faire le lit des inégalités sociales.

Il n'est pas étonnant que l'inégalité dans l'enseignement n'ait pas une place de choix dans l'agenda du Gouvernement flamand. C'est, depuis longtemps, le premier Gouvernement n'ayant pas abordé l'inégalité sociale dans l'enseignement dans son accord de Gouvernement, tout en ayant bien l'intention de répartir proportionnellement les moyens de la politique d'égalité des chances. La NVA en particulier se veut le défenseur de l'enseignement élitiste et du "libre choix".

Pourtant, la critique de l'inégalité dans l'enseignement est scientifiquement fondée et reçoit de plus en plus d'échos dans le monde académique. Dans une interview pour Humo (n° 3950, p 55), le recteur de l'Université d'Anvers, Herman Van Goethem, répond à la question de pourquoi on trouve si peu d'étudiants de milieux défavorisés à l'université: "ça commence déjà dans l'enseignement fondamental, et ensuite avec la hiérarchie entre général, technique et professionnel. Cette segmentation perpétue une élite très performante dans les tests internationaux, mais conduit aussi au constat que nulle part en Europe le fossé n'est aussi grand entre les meilleurs et les moins bons que chez nous". Nous n'aurions pas dit mieux. Les autorités restent sourdes et muettes sur cette question. Au contraire, depuis sa prise de fonction, le Gouvernement choisit de renforcer encore l'inégalité existante. La ministre Crevits a beau, pour motiver son projet, mentionner l'inégalité, elle l'ignore complètement dans son plan.

Notre conclusion: travaillons à une vraie réforme de l'enseignement secondaire. Nous restons très prudents à ce sujet, car nous savons que les circonstances ne sont pas favorables. Les différences étant trop grandes à la fin de l'enseignement primaire, il est impossible à court terme de mettre en place un large premier (ou deuxième) degré. Ceci étant, la ségrégation actuelle, qui débute avec la séparation entre élèves forts et faibles dans les courants A et B, est inacceptable. Nous plaçons pour une introduction progressive et graduelle d'un large premier degré, avec comme première étape une limitation à 15 élèves par classe dans l'enseignement fondamental.



# COUPS DE GUEULE

## PAUVRETÉ

PAR MICHÈLE JANSS

**Tous les deux ans, un rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté est publié. Celui de 2016 <sup>(1)</sup> est disponible depuis peu. Il donne des informations détaillées sur la situation des enfants et des jeunes par rapport à l'enseignement. Les chiffres sont alarmants. Le parlement de la fédération Wallonie-Bruxelles fait les mêmes constats <sup>(2)</sup>**

Depuis la crise financière de 2008, les inégalités grandissent dans les pays industrialisés. Ce phénomène n'épargne pas la Belgique. En Wallonie la pauvreté concerne un enfant sur quatre et grimpe jusqu'à quatre enfants sur dix à Bruxelles. Récemment, un spot TV laisse penser que ces enfants, forcément, ne mangent pas à leur faim. Cela donne une fausse idée de la pauvreté et ferait croire aux enseignants que, parce que leurs élèves sont nourris, il ne sont donc pas si pauvres. La nourriture n'est pas le premier problème rencontré. Par contre, bien se nourrir, avoir un logement correct, son coin pour travailler, se soigner, se payer des lunettes, s'habiller ou se tenir propre deviennent des problèmes impossibles à résoudre. Ces situations perturbent la scolarité des enfants sans que les enseignants en soient forcément informés. La pauvreté c'est aussi avoir, au quotidien, des parents angoissés.

L'UNICEF pointe également la situation précaire de beaucoup d'enfants dans nos pays <sup>(3)</sup> et rappelle que la pauvreté atteint les enfants dans tous les aspects de leur existence et a des conséquences sur leur santé, leurs chances de réussite à l'école, leur sécurité et leur confort.

Le système éducatif belge, loin de jouer son rôle d'ascenseur social, renforce plutôt les inégalités.

(1) Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale (2016). Baromètre social 2016. Bruxelles: Commission communautaire commune.

(2) <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001499022>

(3) <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/repcard1f.pdf>





Dans une émission spéciale le 7 novembre 2016, la RTBF consacre deux heures aux attentats de Paris et Bruxelles et à la radicalisation des jeunes de Molenbeek. Une fois de plus, on lie une commune et sa population avec les crimes commis par une poignée d'individus. La réflexion s'articule autour de l'école. Parce qu'il est évident pour les journalistes qu'elle n'a pas fait son travail de rendre les jeunes dociles et soumis, non violents et employables sur le marché du travail.



## Les causes

Tout au long de l'émission, une grande place est laissée à l'émotionnel. Les témoignages du reportage sont accablants : les jeunes ne quittent pas le quartier, ils ne connaissent plus rien, ils ne savent plus écrire, ils n'ont plus de modèle ou alors ils ont trop de modèles, on ne sait plus très bien. Ils sont bloqués sur internet. Il y a des problèmes de drogue ou de délinquance, les jeunes n'ont plus d'espoir, plus d'initiatives personnelles, pourquoi étudieraient-ils puisqu'il n'y a plus de travail pour eux, puisque leurs aînés sont au chômage ?

Très peu de chiffres dans le reportage. Seul le nombre de départs pour la Syrie inquiète. D'autres chiffres existent pourtant à propos de Molenbeek. C'est une des deux communes les plus pauvres de Belgique. Près d'un jeune sur quatre n'a pas son diplôme du secondaire et un enfant sur sept a déjà un retard scolaire dans l'enseignement fondamental. Un quart des enfants bruxellois de moins de 18 ans grandissent dans un ménage sans revenu du travail. Cinq pour cent de la population bruxelloise d'âge actif perçoit un revenu d'intégration sociale ou équivalent et ce pourcentage est deux fois plus élevé parmi les jeunes adultes. Près d'un cinquième des actifs bruxellois sont

des demandeurs d'emploi inoccupés et cette proportion grimpe à plus d'un quart parmi les jeunes. Moins de la moitié des demandes pour un logement social sont satisfaites. La concentration de ces situations de détresse est, bien entendu, plus grande encore à Molenbeek que dans le sud de la capitale. Le chômage des jeunes y dépasse 35 %.

Les écoles sont surpeuplées et le manque de place y est plus criant que dans les communes riches. On ne trouvera pas à Molenbeek le confort de beaucoup de « bonnes » écoles des beaux quartiers. Les subventions pour les associations d'aide et les écoles des devoirs sont revues à la baisse.

Si tout cela peut effectivement expliquer le désespoir des jeunes, il y a une analyse qui fait cruellement défaut.

En effet, depuis plus de 25 ans, on assiste à une multiplication des agressions armées de la part de l'Occident envers le monde musulman. C'est l'Afghanistan où les talibans, financés par la CIA et l'Arabie saoudite, prirent le pouvoir (1996) avant d'être eux-mêmes combattus à partir du 11 septembre. L'Irak et la Libye sont des territoires à présent dévastés par les interventions militaires des Etats-Unis et de leurs alliés européens. Les prétextes ayant servi à justifier ces interventions sont faux. La cause palestinienne n'est pas défendue, aucune sanction grave n'est appliquée à Israël quand Gaza meurt sous les bombes. La guerre contre le terrorisme menée par les USA a fait plus d'un million de morts en Irak. 220.000 morts en Afghanistan sans qu'aucune minute de silence ne soit imposée aux écoles. Les Etats-Unis sont les premiers exportateurs d'armes au monde, leurs dépenses militaires s'élèvent à 43% de celles de la planète. L'Arabie Saoudite est un des principaux pays importateurs d'armes. Les attentats sont aussi le résultat de ces politiques.

La question du financement des attentats n'est pas plus abordée que celle des responsabilités de nos politiciens. Il est plus simple de faire des reportages sur une poignée de jeunes et de faire peser la responsabilité des tragédies sur quelques individus.



## Les solutions

Bien des bonnes volontés se mobilisent à Molenbeek. Les efforts des éducateurs, des enseignants et de la population en général pour vivre malgré tout dignement sont magnifiques. Mais on ne soignera pas la



pauvreté, les inégalités, la discrimination et la médiocrité du système éducatif par le dialogue, la musique, le théâtre et quelques éducateurs de plus.

Une indignation réelle face à la faiblesse de la politique sociale est nécessaire. Il faut combattre le manque de places dans les écoles et résister à la soumission de l'enseignement aux dictats du marché du travail. L'école trie les jeunes plus qu'elle ne les forme. Elle ne joue plus son rôle d'ascenseur social, elle peut se montrer désespérante et inégalitaire, surtout dans les quartiers pauvres où on propose trop souvent aux élèves le choix des sections techniques et professionnelles.

Une autre indignation devrait soulever les médias et la population : comment peut-on encore tolérer la propagande de l'OTAN et la soumission de l'Europe aux politiques guerrières américaines? Comment avons-nous pu nous allier avec l'Arabie Saoudite? Des marches pacifistes, des nuits debout contre le système capitaliste, des protestations contre la guerre mais aussi contre la discrimination, contre les inégalités et le manque de partage des richesses et du travail pourraient réconcilier les jeunes de Molenbeek avec l'espoir.

Parce que, simplement, ils ont besoin de justice et d'idéal.

MICHÈLE JANS



Faut-il s'en étonner ? Alternatives Economiques, dans son numéro de décembre 2016, fait l'apologie de la classe inversée !!

Tous les poncifs y sont : grâce à la classe inversée on «travaille les compétences», le prof descend de l'estrade, on individualise l'enseignement, etc.

Si les élèves n'ont pas d'ordinateurs chez eux, aucun problème : on met les cours sur une clé USB (j'avoue que je ne sais pas ce qu'on fait d'une clé USB sans ordinateur). Et si des élèves n'ont pas visionné les «capsules vidéos» à l'avance, on leur donne 5 mn en début de cours pour le faire. Grâce à la classe inversée, on prend en compte les difficultés des élèves (ce que personne n'a jamais fait avant bien sûr). La palme et la conclusion reviennent à un prof de SES qui nous fait deux révélations majeures :

1/ En fin de journée, le cours magistral permet de gagner du temps. Damned !!!!

2/ La classe inversée n'est pas adaptée aux notions complexes comme l'élasticité-prix. Ça c'est bien vrai, Madame Michu, la division c'est complexe !!! Donc tout ce qui est plus complexe que la division ne peut pas faire l'objet de la classe inversée : la croissance endogène, l'individualisme de Durkheim, les modes de production chez Marx, l'éthique protestante chez Max Weber, la fluidité sociale, etc.

Tout cela est d'une bêtise à pleurer !!!!

A retenir, la remarque de Philippe Meirieu qui note une convergence entre les conceptions ultralibérales et les conceptions autogestionnaires de l'éducation. Il a bien raison.

ALAIN BEITONE

Alain Beitone



Depuis janvier 2015, sous l'impulsion de Madame Milquet, Ministre de l'Éducation, un nouveau projet, dénommé Pacte d'excellence, visant à établir les objectifs futurs de l'enseignement obligatoire est en construction.

Occupant la fonction d'instituteurs dans une école de la Ville de Liège, nous tenons à souligner que de nombreux objectifs développés dans le projet rejoignent notre vision d'un enseignement démocratique et de qualité.

Cependant, certains thèmes abordés nous posent question car ils ne répondent pas à l'idéal et aux priorités que nous nous faisons du futur de l'enseignement.

Commençons par relever différents passages du projet :

« La présente synthèse identifie **les lignes de force et messages clé** ...

... Un enseignement de qualité permet d'accroître le nombre d'emplois, lesquels emplois sont de meilleure qualité et mieux rémunérés grâce à l'amélioration de la **productivité** et de la capacité d'innovation des personnes concernées. (Synthèse 1, page 19)

... Aujourd'hui, un réel consensus se dessine entre les différentes forces vives sur l'importance de l'enseignement dans le développement socio-économique. (synthèse 1 page 20)

... L'orientation, y compris, sensibiliser les élèves **dès le plus jeune âge à la diversité des métiers et des insertions professionnelles possibles devient un objectif prioritaire.** » (Synthèse 1 page 32)

Ainsi, au travers des quelques exemples repris ci-dessus, force est de constater que les aspects économiques, les métiers, les insertions professionnelles occuperont dorénavant une place prioritaire.

S'il nous paraît judicieux que ces objectifs soient développés en ce qui concerne l'enseignement qualifiant et les dernières années des études secondaires, nous sommes d'avis que l'enseignement fondamental (maternel et primaire) doit rester, avant toute autre chose, un outil d'émancipation individuelle au sein de la collectivité et que son objectif premier n'est, par conséquent, pas de répondre à des objectifs économiques quels qu'ils soient.

Nous ne pouvons nous inscrire dans un modèle scolaire dont la ligne de force, en tout cas dans l'enseignement fondamental, aille dans le sens exprimé dans le texte. Ainsi, l'expression « dès le plus jeune âge » nous semble particulièrement inappropriée d'autant, ne l'oublions pas, que ce projet concerne des enfants âgés d'à peine 6 ans et même moins si l'enseignement maternel devient obligatoire. Est-ce vraiment le rôle prioritaire, une « ligne de force », un « message clé » de l'enseignement fondamental, y compris en 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années primaires, de sensibiliser nos élèves aux insertions professionnelles possibles ?!

Si l'école fondamentale joue son rôle d'émancipateur (confiance en soi, libération du potentiel, ...) , de justice sociale (à tous les mêmes chances) et de formation (apprentissage des savoirs nécessaires), il nous semble évident que chacun pourra trouver sa place dans la société y compris dans ses aspects socio-économiques. Pourquoi dès lors, insister lourdement sur la mission prioritaire de l'école dans l'objectif de fournir de l'emploi, d'améliorer la productivité et l'insertion professionnelle?

Il faut ajouter que, déjà en soi, le terme « insertion professionnelle » pose question car, comme une pièce doit s'insérer dans un monnayeur, l'école a-t-elle comme mission de faire s'insérer nos élèves dans un modèle socio-économique. AVANT de penser « insertion » n'est-il pas nécessaire de penser « analyse et esprit critique » par rapport à l'ensemble de notre société?! Le Pacte place la charrue avant les boeufs.

De plus, et alors que le marché de l'emploi montre chaque jour ses limites (on estime que d'ici 20 ans, la moitié des emplois existant disparaîtront), alors que des dizaines de personnes se « battent » pour un seul emploi, alors que l'activité professionnelle se raréfie au profit d'alternatives (secteur associatif, allocation universelle, ...), notre priorité scolaire dans l'ensei-



gnement fondamental serait donc de faire croire à nos élèves que l'insertion professionnelle leur est « offerte » au travers de notre discours et apprentissages !! Mais surtout, comment pourrions-nous alors aujourd'hui sensibiliser nos élèves à des métiers, des emplois dont nous savons tous qu'ils évoluent à une telle vitesse que la vérité d'aujourd'hui n'est déjà plus celle de demain et que le métier d'aujourd'hui n'existera peut-être plus après-demain et en tout cas, il n'aura plus rien à voir avec celui que l'instituteur fait découvrir à son élève de 11 ans et forcément encore moins à son bambin de 5 ans. En conclusion, on nous demande de sensibiliser nos élèves à un futur tellement éloigné et improbable que la démarche nous pose un problème moral et intellectuel.

Mais, sous l'officiel projet de préparer nos élèves au monde du travail, l'objectif n'est-il pas de les préparer, dès le plus jeune âge, à accepter de participer à un monde aussi concurrentiel et impitoyable que celui d'aujourd'hui ? Une vraie bénédiction pour le patronat, les capitalistes et les investisseurs ayant besoin d'une main d'œuvre ayant préalablement assimilé les « bonnes règles » et les codes de conduite.

Peut-être également, sommes-nous dans une pensée unique laissant croire que le capitalisme est la seule voie possible. Chaque jour, les médias et les politiques nous rassurent que le monde de l'entreprise avec ses atouts inaliénables que sont la concurrence et la compétition vont sauver l'humanité (ce n'est pas écrit comme cela mais c'est l'idée qu'on nous en donne) alors que nous n'arrêtons pas d'expliquer autour de nous que c'est surtout la solidarité qui la sauvera. Avant les années 80, nous vivions dans une économie de marché, depuis la libéralisation, on nous impose de construire une société de marché au point que, ces dernières années, des pans de la société considérés au service de la population comme les hôpitaux, l'enseignement, .... tombent dans cette chimère de la concurrence.

Ainsi, depuis quelques années, nous, enseignants du fondamental qui travaillons dans l'un des derniers secteurs non soumis aux règles de la concurrence (ce qui ne nous empêche pas, nos collègues et nous-mêmes de viser un haut degré de professionnalisme), nous constatons et surtout subissons, toujours un peu plus chaque année et de façon de plus en plus intrusive, la malsaine concurrence qui se développe entre les écoles secondaires. Et pourtant, il est stipulé dans le Pacte: «En effet, les rapports de différentes organisations internationales démontrent que les systèmes les plus égalitaires et inclusifs partagent plu-

sieurs caractéristiques (dont) une faible compétition entre les établissements scolaires » et «Des études universitaires démontrent également qu'il convient de continuer à lutter contre la situation de quasi marché scolaire... » Est-ce-à-dire que la tendance va s'inverser ? Nous l'espérons, mais il faut reconnaître que de gros doutes s'installent.

**GUY LAMBERT, LUC FRANKEN, SARAH  
TAILLARD, STÉPHANIE BORMANN**

*Instituteurs dans le cycle 10/12  
à l'école active du Laveu à Liège*



*«Aussi longtemps que nous ne pourrons vivre qu'en recherchant la bonne affaire,*

*aussi longtemps que l'on dira: «toi ou moi» et non «toi et moi»,*

*aussi longtemps qu'il s'agira non de progresser mais de devancer les autres,*

*aussi longtemps il y aura la guerre,*

*Aussi longtemps que le capitalisme existera, aussi longtemps la guerre existera.»*

**Bertolt Brecht**

*Bertolt Brecht, né Eugen Berthold Friedrich Brecht, est un dramaturge, metteur en scène, critique théâtral et poète allemand.*

*D'origine bourgeoise, il entame des études de philosophie puis de médecine à Augsburg. Mobilisé à la fin de la Première Guerre mondiale comme infirmier, l'horreur de la guerre a, comme pour les surréalistes français, une grande influence sur lui. Ses trois premières œuvres révèlent son côté anarchiste : «Tambours dans la nuit» en 1919 (prix Kleist en 1922), «Spartacus» et «Dans la jungle des villes».*

*Engagé comme conseiller littéraire en 1923 à Munich puis à Berlin en 1924, il rejoint le Deutsches Theater de Max Reinhardt, avec l'actrice Hélène Weigel, qui monte ses pièces. Ces œuvres provoquent une polémique, jusqu'à ce qu'il crée «L'Opéra de quat'sous» (musique de Kurt Weill), un des plus grands succès théâtraux de la république de Weimar.*

*Bertolt Brecht épouse Hélène Weigel, et devient marxiste. L'arrivée au pouvoir des nazis les force à quitter l'Allemagne en février 1933, après que leur domicile a été perquisitionné. L'œuvre de Brecht est interdite et brûlée lors de l'autodafé du 10 mai de cette même année.*

*Il parcourt l'Europe, et en juin 1933 s'installe au Danemark. En 1935, le régime nazi le déchoit de sa nationalité allemande. Forcé à la fuite en 1939, il s'installe en Suède puis en Finlande, puis, après une traversée en bateau au départ de Vladivostok, il s'installe en Californie en 1941. Durant cette période, il écrit une grande partie de son œuvre dont «La Vie de Galilée», «Mère Courage et ses enfants», «La Résistible Ascension d'Arturo Ui».*

*Parallèlement, il travaille à Hollywood. Chassé des États-Unis en 1947 en raison du maccarthysme, il se rend en Suisse. C'est grâce aux Tchèques qu'il peut rejoindre la RDA. Il termine sa vie à Berlin-Est. Il choisit une maison qui donne sur le cimetière où, de sa fenêtre, il peut voir la tombe de Hegel. En 1950, il obtient la nationalité autrichienne.*