

Agrégation — Sociologie et politique de l'éducation (M^{me} C. OLIVIER)
Travail n° 6 : « Une école de qualité pour tous » - M. Crahay
Résumé & analyse critique — Éric Kirsch

Première partie : résumé

Quelle école voulons-nous ?

En Belgique, la **scolarité obligatoire pour tous** a moins de cent ans. L'école, telle que nous la connaissons, est un produit de la **modernité**.

Entre autres **fonctions**, l'école peut devenir un facteur de cohésion sociale. Elle doit former des êtres raisonnables pour garantir le bon fonctionnement de la démocratie, mais elle doit aussi investir dans l'intelligence, en ce XXI^e siècle de performance et de productivité.

En tout cas, l'école assume aussi une fonction de *spécialisation* et de *répartition des positions sociales*.

Le cœur de **l'opposition entre éducation traditionnelle et éducation nouvelle** n'est pas le fait de rendre l'élève actif. **L'éducation traditionnelle**, selon Snyders, vise l'épanouissement de l'originalité et de l'individualité de l'enfant. Château explique que c'est en se frottant à la pensée des grands savants et des grands auteurs que l'élève peut mieux construire sa propre pensée. C'est donc *en socialisant l'élève que l'école éduque*. Les dérapages de cette éducation anciennement appelée « humanités » sont bien connus : éducation purement livresque, enfermement de l'élève dans une réflexion codée du monde actuel, formalisme des exercices et, en définitive, idolâtrie de la culture gratuite.

Les pionniers de **l'éducation nouvelle**, quant à eux, ont d'abord lutté contre la soumission et le conformisme de cette éducation. Ce mouvement s'inscrit dans un mouvement de pensée qualifié de réaliste, prônant la formation de l'enfant à la vie par la vie (Decroly). L'éducation nouvelle est ainsi née dans le *romantisme* (qui est plus une attitude qu'un système philosophique) et dans le *pragmatisme*. Le *romantisme* vise *in fine* à ce que l'être humain puisse retrouver ses liens originels avec le cosmos puisqu'il renferme en lui l'univers tout entier. Le *pragmatisme*, d'origine principalement anglo-saxonne, soutient que la pensée est avant tout un instrument permettant à l'individu de s'adapter à des circonstances nouvelles. Ce credo va donner naissance à des approches pédagogiques dites fonctionnelles. Malheureusement, ce pragmatisme pédagogique restreint le champ de la formation à l'immédiatement utile alors que la pensée est aussi prise de distance critique et spéculation prospective.

Crahay en conclut que l'enjeu de la réflexion pédagogique des prochaines années sera de dépasser l'opposition désuète entre éducation traditionnelle et éducation nouvelle.

Pour assumer sa **fonction de spécialisation**, l'école doit songer qu'elle ne doit pas seulement former des médecins, des ingénieurs et des enseignants, mais aussi toute une série de personnes capables d'assurer toutes les tâches et tous les rôles permettant d'assurer le bon fonctionnement de nos sociétés industrialisées. En ce sens, l'école perpétue la stratification sociale existante.

Crahay prend comme exemple l'éducation telle qu'elle est pratiquée en Europe du Nord, en Suède en particulier, où une distinction est faite entre *l'école de base* et *l'école de spécialisation*. A l'école de base (de 7 à 16 ans), le redoublement est aboli et tout le monde reçoit les mêmes cours. Entre 15 et 16 ans, l'école de spécialisation prend le relais et oriente les élèves.

Or en Communauté française de Belgique, où le système d'orientation et de sélection apparaît dès l'école maternelle, l'enfant qui est retardé d'une année voit diminuer ses chances de terminer le secondaire et encore moins de réussir à l'université. Il est l'otage d'un processus d'évaluation où tout est mélangé. Pire : dans l'enseignement, la certification et l'orientation sont assumés par le même corps professionnel. Il est à la fois juge et partie.

Dans une société moderne, la **justice doit régner**. L'école doit donc être juste. Partant de l'égalité fondamentale de tous les êtres humains, il conviendrait de troquer le système **méritocratique** (qui ne fait qu'entériner les inégalités naturelles entre les individus) pour un système **correctif** (la société devrait agir en sens opposé aux avantages dont certains peuvent s'enorgueillir).

Ce débat a conduit en pédagogie à *l'égalité de traitement*, *l'égalité des chances* et *l'égalité des acquis*. Les deux premières égalités trouvent leur origine dans les textes de Condorcet (1792). L'égalité des chances aboutit par exemple à écarter les obstacles liés à l'origine sociale qui entraveraient le plein épanouissement de l'individu.

Mais ce schéma de Condorcet est battu en brèche notamment par Jacquart (1993) qui écrit qu'il est dérisoire de vouloir séparer la part de l'inné de la part de l'acquis dans la psychologie d'un individu. Ainsi, pour Crahay, l'égalité des traitements est un leurre qui n'assure pas la justice égalitaire.

Au contraire, les discriminations positives permettraient d'assurer une *égalité des acquis*, car elles permettent de réduire les inégalités.

Le droit à la différence, qui ne doit pas virer à la différence de droit (de Beauvoir, 1949), est assuré par la définition des **socles de compétences**, sous-entendant qu'il existe d'autres compétences. Les premières constituent le bagage commun de l'honnête homme du XXI^e siècle (dont l'alphabétisation technologique). Les secondes permettent à l'élève de se spécialiser (toutes celles qui ne sont pas inscrites dans les socles).

Selon Crahay, contrairement à Montaigne, **une tête bien faite est aussi une tête bien pleine** : beaucoup d'adolescents maîtrisent des connaissances qu'ils sont incapables de mobiliser pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne. Plus grave, il semble qu'ils développent de plus en plus des réflexions personnelles en rupture avec la formation qu'ils reçoivent.

Cette situation conduit à l'existence d'un double répertoire de connaissances : celles acquises à l'école et celles construites de façon autonome, qui seraient plus solides et mieux assimilées. Or une connaissance qui ne se traduit pas en action est un savoir mort...

Deux ensembles de faits devraient nous prémunir *contre la tentation de renouer avec une pédagogie formaliste* : l'échec des programmes et des manuels scolaires américains encourageant par exemple la réflexion et la méthode heuristique ; et les études qui montrent que les experts ne sont pas plus intelligents que les autres mais disposent d'un bon réseau de connaissances de base.

Il convient au contraire de renouer avec le noyau dur du constructivisme de Piaget, qui permet d'optimiser ses échanges avec le milieu. L'enfant doit être confronté à des problèmes qui se situent dans *sa zone de développement* (Vygotsky), tout en évitant les situations de *surcharge cognitive* (les défis trop complexes engendrent l'apprentissage de la résignation).

Crahay ne pense pas qu'il faille faire une distinction entre compétences spécifiques et compétences transversales. Car il est impossible, écrit-il, de faire l'économie d'une double réflexion fondamentale : la nature épistémologique et psychologique des compétences, et la nature pédagogique des méthodes d'enseignement.

En résumé Crahay **prône l'égalité des acquis de base et le droit à la qualification pour tous**. Ainsi *l'école de base* (jusqu'à 15 ans) devrait-elle être emprunte de justice corrective assortie de discriminations positives et de redoublements exceptionnels. Il suggère aussi de confronter l'enfant avec le réel et de la mettre en contact avec le livre.

Quant à *l'école de spécialisation*, qui prend le relais de l'école de base, elle devrait respecter le principe de reconnaissance des mérites, mais en interdisant que les professeurs soient juges et parties (cf. supra) : qu'ils soient professeurs ou évaluateurs ou spécialistes de l'orientation.

Face au problème des adolescents qui quittent le système éducatif sans qualification professionnelle reconnue, Crahay ajoute que la société devrait absolument donner à chacun de ses membres une spécialisation professionnelle valorisante sur le marché de l'emploi.

Quelle école avons-nous ?

En Communauté française, plus de 20 % des élèves terminent le primaire avec une année de retard ou plus, contre moins de 13 % en Communauté flamande. Quarante pour-cent seulement des francophones de Belgique terminent normalement les 12 années de scolarité obligatoire, contre 60 % des néerlandophones du pays. En Belgique seuls 75 % des jeunes de 18 ans et plus ont obtenu le secondaire supérieur, contre une moyenne de 85 % dans les pays de l'OCDE.

Crahay en conclut que le système éducatif belge, en tout cas en Communauté française, engendre des écoles gangrenées par **l'échec scolaire** et produit une ségrégation sociale.

Il s'interroge alors sur **l'efficacité de notre école**. Si l'on examine les *compétences en lecture*, les études montrent qu'à peine 54 % des élèves atteignent un niveau de lecture suffisant. Il ajoute que la plupart des enseignants interrogés sous-estiment la valeur de cette compétence. Les instituteurs estimant même qu'il s'agit d'une compétence qui se développe naturellement après la période d'apprentissage. Les élèves parviennent, certes, à répondre à des questions de détail ou qui trouvent réponse littéralement dans les textes lus, mais sont incapables de répondre à des questions plus élaborées.

D'où vient le problème ? D'abord du fait que les programmes ne sont pas respectés, ensuite du fait que les enseignants privilégient les apprentissages formels comme le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire.

En matière de *compétences en calcul*, des carences manifestes sont constatées dans la maîtrise des nombres décimaux et de pourcentages. Les notions de périmètre, d'aire et de volume devraient également être revues en profondeur. Moins de la moitié des élèves arrive à trouver et à comparer des informations pertinentes à partir d'un diagramme.

Mais il y a pire, moins de 7 % des 12-13 ans arrive à combiner plusieurs procédures mathématiques pour résoudre un problème.

Crahay en déduit que nos élèves accumulent plus de connaissances que de compétences à les utiliser pour résoudre des problèmes.

Des conclusions analogues peuvent être tirées lorsque l'on examine les *compétences en sciences*. Crahay signale à cet égard que les pays comme Singapour, le Japon ou la Corée, qui ont investi dans l'enseignement des sciences, se trouvent en tête du classement international.

Le constat est sans appel pour nos écoles francophones : elles se situent en bas du classement international (seuls 5 pays sur 41 font moins bien que nous), alors que les écoles néerlandophones se situent dans le peloton de tête.

Notre école est-elle juste, se demande alors Crahay ? Non plus ! On constate de gros écarts de compétences d'une école à l'autre. En matière de qualité et d'efficacité d'enseignement existent de graves problèmes d'inégalité entre écoles, voire entre classes d'une même école.

Le temps d'attente et de transition entre activités dans une classe sont longs et nombreux, mais généralement plus élevés dans les classes professionnelles et techniques que dans l'enseignement général.

Pire encore, Crahay constate que les critères sur lesquels se basent les enseignants pour décider de la promotion ou du redoublement des élèves fluctuent.

La majorité des enseignants interprètent les programmes avec beaucoup de liberté. De plus, pratiquement tous les examens contiennent des questions qui dépassent les programmes de l'année, dans une proportion allant de 10 à 80 % du contenu de l'examen.

C'est pourquoi Crahay rappelle que l'enseignement doit tenir compte du niveau atteint par les élèves et veiller à toujours les tirer vers le haut. Quant à l'*évaluation certificative*, elle doit tenir compte des exigences des programmes, et seulement de celles-ci.

Il se peut ainsi que des élèves faibles dans une classe forte possèdent néanmoins les compétences requises à leur âge, mais finissent par redoubler.

En réalité, la plupart des professeurs procèdent à de l'*évaluation normative*, aboutissant à une répartition en courbe de Gauss (pure création des enseignants, selon Crahay), car ils adaptent les questions au niveau des élèves les plus avancés.

En conclusion, pour éviter que nos élèves soient les **otages d'une culture de l'échec**, Crahay se demande s'il est normal de créer ainsi ces hiérarchies d'excellence et si l'évaluation de fin d'année ne devrait pas être plutôt un bilan de ce que l'élève maîtrise ou pas, c'est-à-dire une *évaluation sommative*.

Evidemment, les enseignants qui feraient réussir tous leurs élèves seraient probablement traités de laxistes. Et une école qui pratiquerait de telles évaluations sommatives risqueraient d'être désertée par les meilleurs élèves et envahie par ceux qui éprouvent des difficultés.

Mais ne devrait-on pas, au contraire, s'insurger contre un corps professionnel qui fait de ses échecs un élément de légitimation de la qualité de sa pratique ?

Notre système d'enseignement est donc inefficace et inéquitable. Ce n'est pas tout : **nos écoles sont aussi démunies et sous-encadrées**.

Nos dépenses d'éducation par élève de l'enseignement maternel et primaire figurent parmi les moins élevées de l'OCDE, alors que c'est l'inverse dans le secondaire (plus du double que dans l'enseignement maternel et primaire) et le supérieur (plus du triple que dans l'enseignement maternel et primaire).

En termes de ressources humaines, l'enseignement belge occupe environ 6 % de la population active (3^e rang mondial). Le ratio élèves / enseignants de l'enseignement primaire en Belgique

et inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (13,7 pour 18,5). Le même ratio, calculé pour le secondaire, livre 7,8 contre une moyenne OCDE de 14,6. C'est le plus bas de toute l'OCDE !

Ainsi, la taille moyenne des classes est de 17 élèves en 5^e primaire, mais l'indice de dispersion est élevé. Pour le secondaire, on arrive à quelques 20 étudiants en Belgique, contre 25 en France et 30 en Espagne.

C'est au niveau du personnel administratif de l'enseignement que la différence est également notable. Quelques 20 % de l'effectif total de l'enseignement belge est affecté à des tâches administratives, alors que cette proportion est de 57 % aux Etats-Unis, 42 % au Danemark, 40 % en France, etc. Une conséquence de cette disproportion par rapport aux autres pays dans le monde est que les étudiants en difficulté psychologique ou scolaire ne trouvent pas facilement d'adultes pour résoudre leurs problèmes, comme c'est le cas dans les pays du nord de l'Europe.

Crahay va également montrer qu'en Belgique, ce que le pouvoir vend comme **une liberté des acteurs migre en réalité vers une manière d'anarchie pédagogique.**

La notion de pouvoir organisateur, par exemple, est typique à la Belgique et aux Pays-Bas seulement. Or ces « PO » sont libres d'adapter les programmes et les règlements.

Dans notre pays, les parents disposent de la liberté de choix de l'établissement scolaire. Dans les autres pays, le territoire est sectorisé en fonction d'une carte scolaire.

Que savons-nous ?

Contrairement à une idée reçue, les recherches montrent que **tous les élèves sont doués pour l'étude.** Malheureusement, c'est sur le credo que certains élèves sont doués pour les études et d'autres pas que sont bâtis presque tous nos systèmes d'enseignement. Pourtant cette doctrine pédagogique a commencé à être battue en brèche dès les années 60. Piaget, qui a observé des enfants pendant 50 ans, prouve que l'intelligence se construit et que tous les enfants devaient reconstruire les idées, les concepts et les théories évidentes aux adultes. Autrement dit, tout s'apprend, ou plus exactement, **tout se reconstruit.**

Des auteurs américains (Carroll et Bloom) sont arrivés aux mêmes conclusions. Ils affirment que ce qui distingue les élèves c'est leur vitesse d'apprentissage, en l'occurrence que la qualité de l'apprentissage ne joue pas.

Ces constats amènent à songer à une sorte de préceptorat individualisé, ce que Bloom se défend de généraliser.

En réalité, **l'éducation de masse et la formation des élites sont deux finalités compatibles.**

Des pays comme ceux du nord de l'Europe, le Portugal ou même le Japon ont aboli le redoublement durant les neuf premières années de la scolarité. Or toutes les études internationales comparatives effectuées montrent que ces pays se classent parmi les plus performants du monde, que ce soit dans le domaine de la lecture, du calcul ou des sciences (voir chapitre précédent).

Scientifiquement parlant, conclut Crahay, la preuve est faite que la promotion automatique des élèves peut se conjuguer avec un système d'enseignement de grande efficacité. Ainsi l'effet « Robin des Bois », tant redouté par les adversaires d'un tel système éducatif, est inexistant : les élèves les plus forts ne deviennent pas plus faibles, il n'existe pas de phénomène de nivellement par le bas.

Les études, à nouveau, montrent que le système de promotion automatique durant les 9 premières années de la scolarité, au contraire, fournit plus de bons élèves que les autres systèmes. Autrement dit, il fournit des élites d'aussi bonne qualité que les autres systèmes éducatifs, mais en plus grand nombre. Husen allant même jusqu'à dire que pour assurer la production du plus grand nombre d'élèves brillants, il faut retarder le plus tard possible le moment de la sélection.

Le **redoublement**, tant prisé dans notre pays, soutenu, même, par les parents en tant que mal nécessaire, **est inefficace**. En effet, le redoublement serait une sorte de thérapie permettant aux élèves le subissant de gagner en maturité. Or les faits recueillis scientifiquement ne corroborent pas cette théorie. Au contraire, statistiquement, ceux qui ont déjà redoublé ont tendance, plus que les autres, à redoubler encore et ont plus de chance que les autres d'abandonner l'école.

Les expériences menées en aveugle le prouvent : les élèves de niveau initialement faible, mais promus, réalisent après des progrès largement supérieurs à ceux qui ont redoublé. De plus, à compétences égales au départ, le groupe à promotion automatique finit par obtenir des compétences moyennes d'un niveau supérieur à celles obtenues dans le groupe où le redoublement était appliqué. Enfin, les élèves qui ont doublé et leurs équivalents promus affichent des performances équivalentes, quoique l'élève redoublant, pour en arriver là, a perdu une année de plus que l'autre.

Faudrait-il alors organiser des classes de niveau ? se demande Crahay. Pour répondre à cette question, il va à nouveau examiner les recherches menées de manière stricte en la matière. Les résultats d'expériences menées en laboratoire convergent : il n'y a pas de différence entre les élèves répartis dans des classes homogènes ou hétérogènes. Autrement dit, les élèves forts ne tirent pas plus profit d'être rassemblés ensemble. Au contraire, la répartition homogène tend à augmenter l'écart entre les plus forts et les plus faibles.

Par contre, les mêmes expériences, cette fois réalisées en « milieu naturel », c'est-à-dire dans des écoles, aboutissent à des résultats opposés : les forts deviennent plus forts et les plus faibles encore plus faibles. Les écarts augmentent.

Comment expliquer cette différence ? Par le fait que dans les expériences menées en « laboratoire », l'enseignement dispensé dans les différents groupes est identique. Alors que dans les écoles, les professeurs enseignent différemment selon qu'ils se trouvent devant des élèves étiquetés « forts » ou des élèves étiquetés « faibles ». Autrement dit, les enseignants ont tendance à s'investir davantage lorsqu'ils ont une haute opinion de leurs élèves. On touche ici un facteur clé de l'efficacité pédagogique : la foi que l'enseignant a dans la capacité d'apprentissage de ses élèves.

Toute l'astuce consisterait donc à juguler les effets pervers des croyances des enseignants (cf. l'effet de mixité dans les années 60 et 70 dans les établissements et les moins bonnes performances des filles en mathématique).

D'autres études, américaines cette fois, sur lesquelles Crahay se penche, montrent aussi que le brassage des ethnies dans les établissements est favorable aux plus démunis et ne porte pas préjudice aux plus favorisés.

Crahay constate aussi, en analysant les études effectuées, qu'une plus grande régularité est observée dans le rendement scolaire quand les **possibilités d'apprentissage sont nombreuses** et quand il est fait usage de **manuels scolaires**. Alors que nos enseignants, au contraire, réinventent la plupart du temps leurs cours en éditant leurs propres documents, le plus souvent de manière artisanale. Du moins quand de tels documents existent. Sinon

l'étudiant doit se baser sur ses propres notes. Or, en secondaire, on constate que la plupart des élèves n'ont pas appris à prendre note.

Crahay de conclure que la mode qui consiste à se passer de manuels contribue à l'inefficacité et à l'inéquité de notre système d'enseignement.

Comment, dès lors, différencier les élèves ? D'abord, il convient de lever un autre tabou, une autre idée reçue, fautive par ailleurs, selon laquelle plus un enseignement est individualisé, plus il est de qualité. Tenté par Freinet, ce type d'enseignement – les rythmes d'apprentissage sont fixés par les élèves eux-mêmes - a pour défaut d'accroître les différences entre les élèves. Crahay suggère plutôt d'organiser des *groupes de besoin*. Abondamment expérimentée dans les pays anglo-saxons dans le cadre du plan Joplin, l'organisation de groupes flexibles et homogènes constitués en fonction de maîtrise d'une compétence spécifique produit d'indéniables effets positifs, tout particulièrement aux élèves plus faibles.

Il conviendrait ainsi de tenir compte de trois idées-clés : les différences de vitesse d'apprentissage entre les élèves ne sont pas immuables ; les rythmes de progression dépendent du champ de compétence ; la vitesse de progression dans un champ de compétence n'est pas linéaire.

Cela aboutirait à renouer avec les recommandations faites par Bloom (op. cit.) : création de groupes homogènes, sur base d'évaluations effectuées en fin de période, ces évaluations ne donnant pas lieu à un classement entre élèves mais permettant de les situer dans une hiérarchie de savoirs. Par conséquent, les programmes seraient fortement structurés, organisés en modules hiérarchisés. Ils seraient assortis d'un système d'évaluation régulier des compétences. L'enseignement serait collectif mais établi sur base de prérequis communs.

Crahay termine cette partie sur la différenciation entre élèves en citant d'autres possibilités : le tutorat et l'apprentissage coopératif. Le premier consiste à demander aux élèves qui maîtrisent une compétence d'aider leurs camarades en difficulté ; l'autre consiste à susciter un sentiment de responsabilité collective.

Comment mettre l'évaluation au service de l'apprentissage des élèves ? Dans l'enseignement primaire et secondaire, on évalue surtout en fin de période de formation. On parle dans ce cas d'*évaluation sommative*. On parlera par contre d'*évaluation formative* lorsque le test diagnostique si l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage.

Or notre école a pour tradition de former des hiérarchies d'excellences, ce qui amène à classer les individus selon une distribution gaussienne. D'autre part, on demande aussi aux professeurs d'évaluer leurs étudiants sur leur admissibilité en année supérieure. Or, l'évaluation pronostique est par essence sélective. Les enseignants sont ainsi inéluctablement amenés à privilégier les questions discriminatives.

Ceux qui rêvent d'une école visant l'égalité des acquis prendront le contre-pied de cette conception méritocratique et sélective de l'école.

Crahay en conclut que seule l'évaluation de fin de période d'enseignement devrait être sommative.

Nos élèves ne sont pas motivés, mais **la motivation, dit Crahay, cela s'enseigne**. Il convient de dépasser la psychologie du sens commun pour accéder à une meilleure compréhension des phénomènes de motivation.

Les théories les plus récentes montrent que l'élève construit sa motivation scolaire à partir de ses expériences. De plus, la perception que l'élève a des buts poursuivis par l'école change radicalement au cours de sa scolarité. Les adolescents sentent en tout cas le poids de l'évaluation qui pèse quotidiennement sur eux. Pour eux, il s'agit d'être conformes, à moins d'encourir les risques d'une sanction.

Mais des chercheurs américains ont montré que des enfants qui se situent dans une logique d'apprentissage choisissent des activités où l'acquisition de connaissances est un défi, alors que les autres enfants, qui sont dans une logique d'évaluation, ont tendance à fuir les tâches qu'ils perçoivent comme difficiles.

La conception que l'élève se fait de *l'intelligence* est un autre facteur déterminant de la motivation. Deux conceptions coexistent : soit l'intelligence est vue comme un don de la nature ; soit elle est perçue comme une caractéristique qui se développe.

Enfin, un troisième paramètre entre en compte dans la motivation aux études : *la perception de contrôler la tâche*.

En conclusion, il est possible de dégager trois idées forces en ce qui concerne la motivation : l'implication de l'élève dans l'apprentissage scolaire est déterminée par le sentiment qu'il a de pouvoir contrôler son apprentissage ; le sentiment de contrôler se construit au cours de la scolarité ; et enfin, l'enseignant peut intervenir dans ce processus. Il importe donc que les enseignants dialoguent avec leurs élèves à propos des échecs et des difficultés éprouvés, en intervenant de la manière suivante : « Je sais que c'est difficile, mais tu es capable de réussir. »

Avant tout, dit Crahay, il faut **postuler qu'éduquer est possible**. L'enseignant doit avoir une ambition volontariste, nous dit-il, en tant que professionnel conscient de ses limites, à se faire reconnaître et respecter, et à faire partager ses intérêts pour les savoirs, quitte à imposer sa volonté de faire progresser.

Que pouvons-nous faire ?

Le décret sur les missions de l'école (1997), scinde l'enseignement en l'école de base et l'école de spécialisation, avec, toutefois, tout au long de la scolarité obligatoire, les objectifs suivants : promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne ; tous les élèves devraient s'approprier des savoirs et des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie ; préparer tous les élèves à devenir des citoyens responsables, acteurs d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Ce décret peut-il réaliser à lui seul l'égalité des acquis, se demande Crahay ?

Apparemment non : il faudrait un **changement en profondeur accompagné de moyens suffisants**. Parents et enseignants admettent la nécessité d'un tel changement en profondeur de nos écoles. Car notre école se porte mal, il ne faut pas s'en cacher, dit Crahay.

Prenant exemple sur les pays du nord de l'Europe, un supplément de budget serait le bienvenu car mener une politique de progrès avec des moyens aussi faibles que maintenant est impossible.

Notre école dispose aussi d'un nombre important d'enseignants dont on devrait réexaminer l'affectation. Il faudrait par exemple mettre en place des équipes de soutien à l'innovation, placée sous la tutelle d'une cellule de pilotage inter-réseaux. Ces équipes seraient composées d'enseignants dont l'excellence serait pleinement reconnue. Ceux-ci, détachés à temps partiel, conserveraient des responsabilités d'enseignement.

Crahay suggère également qu'une part significative de la charge de travail des enseignants puisse être dévolue à *l'accompagnement individualisé d'élèves en difficulté d'apprentissage*.

Il rappelle en effet que notre pays ne comporte que 20 % de personnel d'encadrement dans l'enseignement, contre 40 à 50 % dans les autres pays.

Compte tenu du taux exorbitant du taux d'échec dans notre pays, il importe de **réduire l'inéquité du système** en envisageant 5 pistes d'actions :

- accroître *la lutte contre le redoublement* (pourquoi ne pas l'interdire dans l'enseignement fondamental et le limiter aux cas exceptionnels ?) ;
- *limiter la concurrence entre les établissements* en essayant d'accroître leur coopération et en révisant les mécanismes de subsidiation ;
- renforcer la mise en place d'un *tronc commun en début d'enseignement secondaire*, comme le décret le propose (évaluation formative et création de groupes de besoins assortis du tutorat, d'apprentissages coopératifs et de guidance pédagogique individualisée) ;
- *piloter le système d'enseignement* par un dispositif d'évaluation externe, indispensable de nos jours et indispensable à toute vie démocratique (de Landsheere, 1994), avec évaluations externes régulières, au moins annuelles, sans dispositifs coercitifs, dont les résultats seraient traités de manière centralisée, puis communiqués aux enseignants pour que des comparaisons puissent se faire et que des actions de conseil (sans évaluation) soient offertes aux enseignants ;
- promouvoir *l'utilisation de banques de questions hiérarchisées*, relatives aux socles de compétence, mises à la disposition des enseignants pour qu'ils puissent mettre au point des batteries de tests en début de cycle, répéter les tests en cours de cycle et enfin communiquer à leur collègue des informations précises sur les niveaux de connaissance aux fins du passage au cycle supérieur.

Il faut également, écrit Crahay, **affirmer les priorités** :

- promouvoir l'éducation à la *citoyenneté* ;
- améliorer l'enseignement de *la lecture et de l'expression écrite* (il ne suffit pas de pouvoir déchiffrer les mots ni de maîtriser la calligraphie et l'orthographe – les enseignants accordant trop d'importance aux aspects formels plutôt qu'aux aspects fonctionnels -, mais de pouvoir articuler ses idées selon une structure logique en choisissant les mots et les constructions les plus adéquats, le développement de ces deux compétences devant s'étaler sur les 8 premières années de la scolarité obligatoire) ;
- améliorer *l'enseignement des sciences* ;
- promouvoir *l'enseignement des langues étrangères*.

Il convient enfin, dit Crahay, de **renover la fonction enseignante, et réformer la formation initiale et continue des enseignants**.

Des procédures *d'évaluation formatives et de remédiation* doivent être élaborées. Les enseignants devraient davantage travailler en équipes. La définition légale de l'enseignant donne une image tronquée de la fonction : *on ne tient compte que des heures d'enseignement* (alors que tous travaillent en dehors des heures de cours), pas de la *diversité des activités de l'enseignant*. Le cahier des charges de l'enseignant est défini d'une tout autre manière dans la majorité des pays européens : une ventilation est faite entre les heures de cours et les heures affectées aux autres activités de la fonction, dont les préparations de cours, les corrections des travaux, les rencontres avec les parents, la formation continue, les réunions du personnel et les discussions avec les élèves.

Dans plusieurs pays, par exemple, des semaines de travail sans enseignement sont prévues pour la formation continue et la planification d'activités éducatives.

Le statut pécuniaire des enseignants, qui est bas par rapport aux autres pays, mérite d'être revu.

Enfin, dit Crahay, il y a urgence à *revoir les formations* de nos enseignants. Elle devrait être assurée par des Hautes Ecoles Pédagogiques et par les Facultés d'Education des Universités. Un premier cycle de deux ans serait commun à tous. Il serait suivi d'un second cycle de deux ans, permettant d'accéder à des filières de spécialisation, correspondant aux tranches d'âges suivantes : 3-6 , 6-8, 8-12 et 12-14.

Il faut renforcer aussi la formation des professeurs du secondaire supérieur : au moins une année de formation pédagogique.

Il est actuellement difficile de faire reconnaître les mérites des *enseignants valables* et de leur octroyer une promotion : il faudrait changer cet état des choses, qui rend les carrières des enseignants très planes.

Deuxième partie : analyse critique

Quelle école voulons-nous ?

Crahay analyse dans cette partie différentes fonctions de l'école. Il dit par exemple que l'école peut devenir un facteur de **cohésion sociale**. Pourquoi ce doute ? La société étant la cliente principale de l'école, on voit mal comment elle engendrerait de « *l'incohésion* » sociale (quand bien même les révolutionnaires sont presque tous issus de milieux universitaires. Mais il s'agit d'un autre débat...)

Crahay dit que l'école doit former *des êtres raisonnables* pour le bon fonctionnement de la **démocratie**. C'est prendre un raccourci historique : l'école, au service de la société (par ailleurs payée par elle), doit effectivement former des citoyens, mais des citoyens capables de contribuer au système économique et politique en place. Aujourd'hui il s'agit de démocraties capitalistes. Dans le temps, comme le prouve l'histoire de l'éducation, l'école a formé tantôt des militaires et des diplomates, tantôt de la main d'œuvre (pour les machines industrielles) et des financiers, etc.

En tout cas, Crahay a raison de vouloir dépasser le clivage entre **éducation traditionnelle et éducation nouvelle**. En réalité, tout comme les structures administratives, les ministères, entre autre, résistent à toutes les tempêtes politiques, économiques et guerrières, l'éducation, qui n'est qu'une émanation d'un ministère particulier, reste elle aussi en place, quoiqu'il advienne. Et comme toutes les administrations, *si* elle change, c'est lentement, très lentement... avec toujours énormément de retard par rapport au secteur privé.

On ne peut également qu'adhérer aux constats de Crahay face à la **fonction de spécialisation** de l'école qui, chez nous, apparaît bien trop tôt.

C'est dans son interprétation de la **justice** que l'on pourrait émettre des réserves. Crahay souhaite remplacer la *méritocratie* par un *système correctif*, allant jusqu'à soutenir les *discriminations positives* pour assurer **l'égalité des acquis** (puisque *l'égalité des traitements* et *l'égalité des chances* ne lui suffisent pas).

Or il nous semble qu'il faudrait préalablement s'interroger sur le postulat qu'il énonce : *notre école est-elle véritablement mérotocratique* ? Ce n'est pas parce qu'on y effectue de la sélection et de *l'évaluation sommative* que l'école est méritocratique. La méritocratie, c'est

défendre un système, en l'occurrence éducatif, *qui reconnaît les mérites des élèves, qu'ils soient dus à l'effort ou au don*. Notre école récompense-t-elle les besogneux ? Pas spécialement. Notre école loue-t-elle les enfants doués ? Certainement pas, ils sont montrés du doigt (sauf s'ils commentent des pitreries médiatiques hors du commun).

En réalité notre école récompense (par points) ceux qui répondent correctement aux interrogations et aux examens des professeurs. Comme ces derniers s'écartent généralement des programmes et fabriquent des questions qui peuvent parfois dépasser de 80 % le niveau de compétence recommandé pour une année, **l'école évalue en fait la satisfaction personnelle des professeurs**. On ne peut absolument rien en tirer statistiquement, puisque la situation change d'une classe à l'autre, d'un professeur à l'autre et, surtout, d'un établissement à l'autre. Ajoutons à cet effet subjectif le fait que 90 % des enseignants ne connaissent pas le monde des entreprises.

Tout ce que l'on peut affirmer, de concert avec Crahay, c'est que l'éducation de la Communauté française de Belgique est médiocre, parmi les moins bonnes de l'OCDE, toutes études confondues.

Mais revenons à Crahay. Avant de soutenir un **système correctif** (en remplacement du soi-disant système méritocratique d'aujourd'hui), ne conviendrait-il pas, prestement et prioritairement, d'opter pour une **école cohérente**, qui *respecte les programmes, qui évalue les compétences acquises de manière uniforme* et, préférentiellement, organisée par un organisme tiers (là nous rejoignons Crahay) ?

Bien sûr cette priorité qui court-circuite la pensée de Crahay en termes de justice n'empêche pas une pédagogie revue selon ses recommandations.

Il souhaite par exemple renouer avec une **pédagogie constructiviste** à la Piaget. Car il a raison de dire que les jeunes développent *deux types de connaissances* : celle de l'école (qui reste morte car n'aboutissant à aucune possibilité de mise en pratique) et celle construite de façon autonome (plus solide et mieux assimilée). Nos stages d'observation le prouvent : les étudiants du secondaire ne sont absolument pas (plus ?) concernés par les matières enseignées (selon une pédagogie formaliste, par ailleurs).

Si nous sommes d'accord sur ce point pédagogique, nous n'adhérons pas au credo **de l'égalité des acquis** de Crahay. Son argumentation est séduisante, ses ambitions louables, mais nous ne pouvons cautionner des politiques de *discriminations positives*, pour la simple et bonne raison que nous avons déjà citée dans un précédent travail : *nous sommes d'accord avec l'égalité (des droits), jusqu'à ce qu'elle devienne une injustice faites aux gens capables !*

Ce point de vue ne nous empêche nullement de pratiquer (apparemment avec succès) sur le terrain la *pédagogie du tutorat* (principalement), des *travaux de groupe* et des *apprentissages coopératifs*.

Quelle école avons-nous ?

Comme cette partie est principalement basée sur des études objectives (par ailleurs corroborées par n'importe quelle pratique sur le terrain), il n'y a pas matière à critique, que ce soit de manière positive ou négative.

Oui notre école cultive l'échec scolaire, oui elle est inefficace, oui elle est injuste (cf. supra), oui elle est démunie et oui, elle est sous-encadrée !

Et enfin oui, la liberté tous azimuts des acteurs de l'enseignement aboutit à une **anarchie pédagogique !**

Que savons-nous ?

La première partie de ce chapitre est basée, comme le précédent, sur de multiples études internationales. Nous n'avons donc rien à ajouter sur les aspects négatifs du *redoublement*, les avantages de *classes hétérogènes* et *multiculturelles*, ainsi que sur les bienfaits de l'usage des *manuels scolaires*.

Nous reprendrons la critique au moment où Crahay propose des réponses à la question : **comment différencier les élèves ?**

Il élimine un peu vite l'idée, fautive selon lui, que plus un enseignement est individualisé, plus il est de qualité. Autrement dit, l'enseignement individualisé n'est pas corrélé à la qualité de celui-ci. D'accord, mais c'est commettre une erreur de logique que de laisser supposer le contraire : *que plus l'enseignement est individualisé, plus il serait de moindre qualité*. Les deux concepts sont indépendants : qu'il soit individualisé ou non, un enseignement peut être de qualité ou non.

Crahay propose de constituer des **groupes de besoin**. Il nous a fallu relire plusieurs fois ce passage pour essayer de comprendre de quoi il s'agit dans la pratique. Il s'agirait de constituer, sur base d'évaluations de *prérequis*, des *groupes flexibles et homogènes par type de compétence*. C'est peut-être très bien, et cela a peut-être très bien fonctionné dans les pays anglo-saxons, mais gardons toujours à l'esprit que ces pays, précisément, jouissent d'un encadrement 2 à 2,5 fois plus important que chez nous.

Or, quand nous lisons *groupes flexibles*, cela suppose une **organisation**, une **communication** entre les acteurs, qui sont loin de notre culture d'enseignement. La problématique de l'organisation surgit à nouveau quand on lit qu'il faudrait organiser des *modules hiérarchisés* assortis de **batteries de tests** d'évaluations quasi continues. De plus, Crahay n'explique pas son revirement d'opinion : alors que quelques pages avant il pousse à l'hétérogénéité des classes, le voici en train de renouer avec l'homogénéité.

Nous ne reviendrons pas sur **l'évaluation**, déjà commentée précédemment, qui devrait être au *service de l'apprentissage des élèves*. Crahay n'en reparle pas ici, mais nous insistons sur la nécessité de la création d'un **système de pilotage et d'évaluation** (des élèves **ET** des professeurs, ce qu'élude Crahay) *indépendants* de notre enseignement.

Un aspect, à notre sens extrêmement important, des problèmes de l'enseignement dans nos pays est celui de la **motivation**. Elle s'enseigne, nous dit Crahay. Probablement. Face aux élèves démotivés, que peut-on faire alors, dans notre enseignement qui focalise sur les heures de cours et non sur les fonctions associées pourtant diverses, dont les discussions avec les élèves, qui dans ce cas pourraient – peut-être – aboutir à une meilleure motivation ?

L'expérience va tout à fait dans le sens de Crahay : la motivation est étroitement liée au *sentiment qu'ont les élèves de maîtriser leurs apprentissages et les tâches scolaires* en général. Voilà aussi pourquoi nous favorisons le tutorat, les travaux de groupes et l'apprentissage coopératif.

Que pouvons-nous faire ?

De manière très pragmatique, Crahay s'appuie d'abord **sur le décret de 1997**. Ensuite – et nous ne pouvons que l'approuver – ils propose un **changement en profondeur** assorti de **moyens suffisants**.

Il propose **5 pistes concrètes** (auxquelles nous adhérons totalement) pour lutter contre l'inéquité du système éducatif actuel. Nous y ajoutons une *réflexion économique* : les changements qu'il propose coûteront cher, certes, mais peut-être pas tant que ça. En effet, un article sur le redoublement livre le coût des redoublements (cf. Le Monde de l'Education n° 318, octobre 2003, p. 28) : 4 500 € par élève en école primaire ; 7 000 € par élève du secondaire. Lutter intelligemment contre le redoublement, comme le propose Crahay, offrirait à la communauté éducative belge (néerlandophones et francophones réunis) quelques 300 000 € au primaire et... quelques 70 000 000 € au secondaire...

Crahay cite ensuite **4 priorités** que nous ne pouvons qu'approuver également, en émettant toutefois une interrogation sur la première : éduquer les élèves à la *citoyenneté*. Non pas que nous mettions en doute cette priorité (quoique nous ne la placerions peut-être pas en première position...), mais la *manière* d'éduquer à la citoyenneté. Nous aimerions beaucoup voir un *manuel de la citoyenneté* (puisque Crahay veut réhabiliter les manuels) qui soit efficace et utile à nos étudiants adultes de promotion sociale, tantôt sortis de prison, tantôt caractériels retardés, tantôt rebellés ataviques, sinon tous congénitalement réfractaires à quelque méthode de travail que ce soit...

Crahay termine timidement en disant qu'il faudrait **réformer la fonction** d'enseignant. Nous pensons que c'est par ça qu'il faudrait commencer. Bien sûr, comme le recommande Crahay, il faut éliminer cette hérésie qui associe rémunération d'enseignant au nombre d'heures de cours dispensées.

Ainsi, dans une deuxième étape, pourra-t-on enfin convenablement encadrer l'enseignement et, surtout, valoriser les nombreuses fonctions corrélatives au métier d'enseignant (cf. l'annexe ci-jointe, extraite de notre rapport de stage d'observations, partie relative à la description de fonction).

Au risque de nous répéter, nous prenons le relais – mais en le criant plus fort – de l'idée de Crahay de mettre en place un **système de mesure, de contrôle, d'évaluation, d'analyse et de rétroactions indépendant**. C'est le *système de pilotage* de Crahay auquel nous ajouterions la mesure, l'évaluation et le contrôle *des fonctions enseignantes* (par seulement celles les professeurs, mais aussi celles du personnel d'encadrement).

Nous y ajoutons également un élément indispensable – qui nous met en contradiction avec Crahay, beaucoup trop timide avec les enseignants selon nous – à la bonne marche d'un tel système de pilotage : *pouvoir récompenser les actions performantes et sanctionner les disfonctionnements*, que ce soit au niveau des classes, des professeurs, de l'administration ou du PO.

Quelle conclusion ?

La lecture de ce livre de Crahay déroute : dès que l'on essaye d'adopter une grille de lecture, on doit l'abandonner, car elle ne fonctionnera que pour un ou deux chapitres. La seule interprétation cohérente qui tienne tout son écrit, c'est l'intelligence ! Voilà la mot-clé qui

permet de lire et de comprendre Crahay : l'intelligence. Elle se retrouve à chaque page. Elle surgit tant au niveau de la construction de ses phrases (sinon même dans le choix de ses mots) qu'au niveau de la structure de son ouvrage, dans sa manière de nous amener de considérations générales pertinentes à des conclusions concrètes, détaillées, méticuleuses, argumentées et réfléchies.

On abonderait presque les yeux fermés à ce qu'il dit s'il n'y avait une faiblesse irritante qui imprègne ses propos séduisants (et la plupart du temps scientifiquement irréprochables) : son opportunisme socio-politique. Il va même jusqu'à utiliser les termes mêmes des décrets et autres émanations de nos politiciens.

Certes, on le comprend et nous agirions (probablement avec moins de tact) de la même manière aux fins d'être entendu, mais est-il vraiment si convaincu qu'il faille promouvoir *l'égalité des acquis, en soutenant les discriminations positives pour aboutir à un système correctif*, par exemple ?

Car il y a un danger à lire Crahay : sa démonstration est si convaincante et la situation de l'éducation en Communauté française de Belgique est si objectivement médiocre qu'on prendrait Crahay tout en bloc.

D'accord avec un retour modernisé au **constructivisme de Piaget**, d'accord avec pédagogie axée sur des **groupes de besoins**, mais que les **moyens** suivent, surtout l'encadrement des écoles, qui fait cruellement défaut et une remise à niveau de la **description de fonction de l'enseignant** aujourd'hui.

Finalement, la seule critique constructive que l'on puisse formuler vis-à-vis de livre de Crahay, c'est sur ce qu'il ne dit pas ou pas assez...

Ce qu'il ne dit pas assez, par exemple, c'est qu'il faut d'abord changer les **mentalités** des enseignants et de leur encadrement (directions d'établissement comprises). Et cela passe inévitablement par la **formation** (et pourquoi pas la sélection) des enseignants. Ce qu'il n'affirme pas assez non plus, à notre sens, c'est qu'il est indispensable de mettre rapidement en place d'un **système de pilotage** et d'évaluation à tous les niveaux de l'enseignement (élève, classe, cours, professeur, direction, administration, PO, etc.)

Enfin, ce que Crahay ne dit pas, et qui serait bien utile, c'est **comment** mettre tout cela en œuvre. Plutôt que de nous séduire en optant pour un certain opportunisme politique, pourquoi n'a-t-il pas proposé en fin d'ouvrage quelques scénarios avec plannings à l'appui ? Voilà qui aurait été concret et pratique.

OoO