

Tous capables!

***Parcours de réflexion et d'action
du cabinet du Ministre de l'Enfance
en matière d'enseignement fondamental***

Novembre 2002

Tous capables :

UNE CONVICTION ET UN PROJET

Tous capables ! Une conviction et un projet fondés sur le postulat d'éducabilité généralisée

La formule « Tous capables » traduit notre adhésion au principe d'éducabilité généralisée. Ce principe qui veut que l'on considère chaque être humain comme capable de progrès, d'avancées dans un processus d'humanisation constant tourne le dos à la conception fixiste de l'intelligence qui a longtemps prévalu et prévaut encore dans certains milieux.

Sur le plan pédagogique, le principe d'éducabilité généralisée se fonde pour une large part sur les travaux de CARROLL^[1] et de BLOOM^[2]. Ces chercheurs ont pu montrer qu'en différenciant certaines variables « changeables » comme le temps alloué à l'apprentissage, la qualité de celui-ci, les conditions dans lesquelles il se déroule, il était possible de permettre au plus grand nombre de maîtriser les objectifs d'apprentissage indispensables à une socialisation réussie.

[1] CARROLL J.B., *A model of school learning*, Teachers college record, 64, 1963.

[2] BLOOM B., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, 1979.

Pour nous, ce principe est non seulement une conviction mais aussi un projet : il s'agit d'opérer les changements structurels et de soutenir les initiatives pédagogiques nécessaires pour transformer cette conviction en résultats. La formule « Tous capables » exprime à la fois cette conviction et ce projet.

Tous capables ! Une formule qui fait mouche, un beau slogan – un de plus diront certains –, et après ?

Mais à l'instar des autres slogans qui ont émaillé le discours politico-pédagogique, cette formule, pour aussi forte qu'elle soit, pourrait bien vite voir s'émousser son pouvoir de ralliement, de conviction, d'incitation, de mobilisation si, pour ceux qui la portent, elle ne reste qu'un raccourci plus ou moins vide de sens.

Eviter cet écueil. Conserver à ce slogan toute sa capacité. Réunir des arguments qui attestent de sa pertinence, qui le fondent et le consolident. Montrer comment il s'est déjà traduit et va se traduire encore en gestes politiques concrets. Tels sont les objectifs poursuivis par la présente note.

Disons-le tout de go, on ne prétendra nullement ici à l'exhaustivité. On reconnaîtra d'emblée le caractère partiel du propos, le regard du pédagogue y sera dominant. Le contraire eut exigé une écriture à plusieurs mains, celles du psychologue, du sociologue, du philosophe, du politologue voire du biologiste et de l'économiste venant pallier les manques de celle du pédagogue.

Pour cette raison notamment, le propos se veut modeste. Il vise certes à irriguer nos réflexions mais plus encore il veut « faire débat », il doit être complété, amendé, disputé, déconstruit et que sais-je encore.

Une dernière précaution avant d'entrer dans le propos. Les emprunts sont nombreux, on s'est efforcé de rendre à chacun ce qui lui était emprunté. On voudra toutefois bien excuser l'un ou l'autre oubli qui a fait qu'on s'est tellement imprégné d'une idée ou d'une formule que l'on a oublié qu'on l'avait empruntée. Qu'on voit là un signe d'une contagion culturelle réussie.

[3] Voir REBOUL O., *Le langage de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1984, pp. 62-63.

[4] FOUREZ G. *met lui en évidence la lourde connotation idéologique accrochée au vocable « épanouissement » : « le discours sur l'épanouissement a...une tout autre signification dans les familles qui, de toute façon, pourront faire de leurs enfants des « gentlemen farmers » ou des « gentlemen plombiers » que dans celles pour qui l'échec scolaire n'a d'autres issues que le chômage ou des positions sociales très peu enviables ou précaires. » cf. FOUREZ G., *Eduquer : Ecoles, Ethiques, Sociétés*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1990.*

[5] Voir CRAHAY M., *Une école de qualité pour tous*, Bruxelles, Labor, 1997, p.16.

[6] A cet égard, CRAHAY rappelle que dès 1949, S. de BEAUVOIR, dans *Le deuxième sexe*, mettait en garde contre les discours qui prônaient le droit à la différence. Elle évoquait l'utilisation perverse qui en a été faite à propos de la condition féminine, de la question juive et du problème des Noirs américains.

■ **Tous capables ! Mais capables de quoi ?**

Récusons d'emblée une conception du « Tous capables » qui conduirait à permettre à chacun d'épanouir au mieux les potentialités particulières qui sont les siennes, tout en considérant que chacune de ces potentialités considérées dans leur diversité, est l'égalité des autres. Le rêve de l'égalité dans la différence enfin réalisé !

Notre opposition à cette conception est de deux ordres. D'abord, nous suivrons REBOUL^[3] quand il met en garde face au caractère incontrôlable, quasi fatal que revêt le concept d'épanouissement. Ce caractère incontrôlable empêche assurément d'en faire un objectif de l'action politique.^[4] Plutôt que d'épanouissement, parlons d'émancipation comme résultat d'une action volontariste.

Ensuite, et tout aussi fondamentalement, c'est tout le problème des limites du droit à la différence qui est posé ici. Dans la matière qui nous occupe, comme le fait très pertinemment remarquer CRAHAY^[5] « du droit à la différence, on a vite fait de glisser à la différence de droits »^[6]. Le respect du droit à la différence permet en effet de justifier toutes les sélections précoces – qui sont autant de ségrégations – que celles-ci prennent la forme avouée ou larvée de filières, de classes de niveaux, de groupes homogènes.

On dit « différence » mais on pense « inégalité »^[7]. Quoi que puisse chanter BEART, on ne peut faire du « Que chacun donne sa lumière » la base d'un projet d'école !

MEIRIEU^[8] ne dit pas le contraire quand il insiste sur la complémentarité du droit à la différence et du droit à la ressemblance à travers notamment des activités où les élèves « *puissent se reconnaître comme participants de la même humanité, de la même « humanité* ».

Ce droit à la ressemblance doit d'abord s'exercer à propos de la maîtrise d'un socle de compétences qui constitue l'essentiel indispensable pour être une citoyenne ou un citoyen acteur de la société du XXI^e siècle. En quoi doit consister cet essentiel^[9] ? En Communauté française, il a été défini sous la précédente législature, le Parlement de la Communauté a adopté un projet – les Socles – qui couvre des champs de compétences diversifiés, des programmes visant à construire ces compétences ont été rédigés et approuvés. Ils constituent cet essentiel à propos duquel l'institution scolaire doit garantir à chacun la maîtrise au terme d'un « tronc commun » hétérogène^[10] qui va jusqu'à 14 ans au moins. C'est sur ces Socles, sur cet essentiel, que porte prioritairement le « tous capables ». Tous capables de maîtriser ce qui est indispensable pour exercer ses droits de citoyens dans la société complexe qui est la nôtre.

Ces socles de compétences n'ont rien d'immuable. Ils devront être revisités à intervalles réguliers, ceci devra se faire en prenant notamment en compte les évolutions sociétales et scientifiques ainsi que les apports de l'évaluation de la mise en œuvre des socles actuels.

Mais, qu'on s'entende bien, pour les écologistes, il ne s'agira nullement de les revoir « à la baisse » et de se satisfaire de socles « light » privant ainsi certains du bénéfice de la maîtrise de ce qui est indispensable pour « s'y retrouver » dans un monde qui sera, qu'on le veuille ou non, marqué par une complexité de plus en plus grande. L'école doit être ambitieuse pour tous ceux qui lui sont confiés. Elle ne peut construire son projet en excluant d'emblée certains de l'accès à l'essentiel.

Il nous faut à présent rencontrer deux objections que les conservateurs ne manquent pas d'opposer à ce projet.

[7] Emprunté à SCHIFF M., *L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale, injustice scolaire.*, Paris, Seuil, 1982, p.57.

[8] Voir notamment MEIRIEU Ph., *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*, 1993, ESF, p 213 et suiv.

[9] C'est sciemment que nous parlons d' « essentiel » et pas de « minimum ». On sait en effet combien ce dernier terme véhicule de connotations négatives qui sont autant de justifications faciles pour ceux qui déplorent une éducation au rabais.

[10] « Hétérogène » doit ici s'entendre à un double sens. « Hétérogène » par la diversification des champs de compétences envisagés et « hétérogène » par le regroupement des élèves au sein de ce tronc commun.

Certains se demandent si cette volonté d'égalité dans les acquis essentiels ne conduit pas à une uniformisation des compétences . Autrement dit, ne va-t-on pas couler chaque jeune dans un même moule ? Ce n'est pas de cela qu'il s'agit. CRAHAY^[11] constate que « *La définition de socles suppose qu'existent d'autres compétences qui n'en font pas partie.* » A suivre cet auteur, on considérerait donc que c'est sur ces autres compétences que pourraient notamment porter les différences de maîtrise entre élèves, sur ce qui est en dehors ou va au-delà des socles. L'école ne peut certes ignorer cet aspect, mais, insistons bien, ceci ne peut se faire au détriment mais plutôt en complément de la maîtrise par tous des socles.

[11] *Op cit.*, p.16.

[12] *Op cit.*, p.48-49.

[13] *Outre les auteurs déjà cités, T. Husen posait déjà ce constat en 1975. cf. HUSEN T., L'école en question, Liège, Mardaga, 1975.*

Au-delà des socles, le « Tous capables » portera ensuite sur les compétences permettant d'atteindre les objectifs que chacun s'est fixés tout en empêchant que ces objectifs ne soient uniquement déterminés par l'origine sociale de l'enfant ou affectés d'une hiérarchie implicitement renforcée par la société dans son ensemble ou par le système scolaire en particulier.

Ce qui nous conduit à rencontrer une deuxième objection.

Cette volonté de démocratisation de l'école ne mène-t-elle pas à sacrifier les meilleurs sur une espèce d'autel de l'égalitarisme ? On sent poindre ainsi l'éternelle crainte du nivellement par le bas. Les Anglo-Saxons parlent à ce sujet d'effet Robin des Bois. CRAHAY^[12] définit ainsi cet effet : « *on réaliserait l'égalité des acquis en freinant le progrès des meilleurs, et ceci afin de permettre aux plus lents de suivre le rythme. Les pédagogues s'inspireraient en quelque sorte du héros anglais qui prenait aux riches pour distribuer aux pauvres.* » Il s'agit là d'un aspect que l'on ne peut négliger.

Ce débat est éthique et, restant sur ce terrain, on pourrait très légitimement se demander si l'école publique ne se doit pas d'accorder la primauté à la promotion et à l'émancipation de tous, fût-ce au détriment de l'optimisation des performances des meilleurs. Mais, nous suivons ceux^[13] qui envisageant le débat d'une façon plus empirique montrent combien les systèmes scolaires les plus égalitaires – on songe ici tout particulièrement aux pays scandinaves – sont aussi ceux qui produisent un nombre d'élites plus important. Le fait de garantir à tous la maîtrise d'un socle de compétences élargit de facto le vivier au sein duquel des individus brillants pourront se développer.

Résumons-nous. Pour nous, le « Tous capables » porte principalement sur la maîtrise d'un essentiel, d'une culture commune, d'un socle indispensable à l'exercice de la citoyenneté mais aussi à la réalisation de ses objectifs propres. C'est en cela que porte notre volonté d'assurer une égalité des résultats ou autrement dit une égalité d'accès à l'émancipation sociale.

Tous capables ! La nouvelle pierre à l'édifice de démocratisation de l'enseignement

L'objectif de démocratisation de l'enseignement était fort en vogue dans les années 70-80. Crise aidant et individualisme grandissant, cet objectif a quelque peu disparu des préoccupations de certains pour autant qu'il en ait jamais fait partie.

Par ailleurs, d'autres, évoquent une espèce de « panne démocratique », mettant ainsi l'accent sur le fait que l'échec et l'exclusion sont toujours du côté des classes sociales défavorisées malgré les diverses réformes entreprises.

Face à ces deux constats, il faut réaffirmer cet objectif en lui donnant un contenu nouveau. On ne peut en effet accepter la banalisation du discours de fatalité^[14]. C'est MEIRIEU^[15], encore lui, qui nous dit que dans un monde social et économique sans pitié, « l'éducation n'a pas (...) à anticiper prématurément, par un « darwinisme scolaire », les réalités sociales. Au contraire, elle a, sans doute, à demeurer un pôle de résistance : résistance contre les excès de l'individualisme, résistance contre la compétition acharnée, résistance contre une conception de la société où les êtres sont inscrits une bonne fois pour toutes dans des trajectoires personnelles dont ils ne peuvent se dégager. »

Pour les écologistes, au-delà de l'égalité de l'accès ou des chances, au-delà même de l'égalité de traitement ou de l'égalité de progression, c'est dans l'égalité des résultats, des acquis, de l'accès à l'émancipation sociale, telle que nous venons de la définir ci-dessus^[16] que se concrétisera la démocratisation de l'enseignement ; cette conception se fonde sur le postulat d'éducabilité généralisée, autrement dit sur le « Tous capables ».

[14] *On ne peut pas non plus se satisfaire d'un discours volontariste qui ne prendrait pas en compte l'ampleur de la tâche et qui confinerait celle-ci au seul domaine pédagogique. A cet égard, Alain KERLAN note que le thème de la « panne démocratique », c'est aussi l'aveu que la mesure de la tâche n'a pas été suffisamment prise en compte, que l'ampleur pédagogique du « saut » engagé demeure trop méconnue. Cf. Ouvrage collectif, Quelle école voulons-nous ? Dialogue avec la Ligue de l'enseignement, Paris, ESF, 2001, p.112.*

[15] *cf. MEIRIEU, Frankenstein pédagogique, Paris, ESF, 1996, p.70.*

[16] *En considérant donc les deux facettes de cette définition : la maîtrise par tous d'un essentiel commun puis de ce qui est nécessaire à la réalisation de ses objectifs propres.*

[17] *Cf. CRAHAY M., L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis., Bruxelles, De Boeck, 2000, pp.394 et suiv.*

CRAHAY^[17] met bien en évidence le lien entre la « panne démocratique » dénoncée par certains et l'inanité de l'idéal éthique de l'égalité des chances, cet idéal qui consiste à faire barrage aux privilèges de la naissance et à reconnaître les mérites des uns et des autres en toute objectivité et qui donne ainsi pour mission de « contribuer à l'érection d'une nouvelle hiérarchie sociale, dans laquelle les positions supérieures sont occupées par les plus compétents » Il poursuit: « L'élitisme méritocratique, rêvé par les pères fondateurs de l'école pour tous, ne fait rien d'autre que perpétuer, sous d'autres formes, l'élitisme social qu'ils voulaient éradiquer (...) L'égalité des chances a vécu (...) Au principe « à chacun selon ses mérites », il faut substituer le principe « à chacun selon ses besoins ».» Et notre auteur de plaider à son tour pour que l'école vise une égalité des acquis.

L'objectif est ambitieux puisqu'il s'intéresse aux performances finales, indépendamment du niveau de départ et il ne peut se limiter à considérer les seuls résultats à la fin de la scolarité. Il dépasse de ce fait largement le cadre scolaire pour croiser d'autres pans du projet de l'écologie politique dans la réalisation de l'objectif d'égalité sociale des résultats.

Il s'agit là d'une option volontariste qui s'oppose au fatalisme biologique comme au fatalisme sociologique, qui abandonne les dérives défaitistes de l'un comme de l'autre, qui rend tout son sens à l'école. C'est le « retour de l'acteur^[18] » enseignant face aux déterminismes quels qu'ils soient, c'est aussi, notons-le, une facette de la réappropriation de leur métier par les enseignants.

Mais au-delà des intentions, ce projet est-il réalisable ? Ne relève-t-il pas strictement du domaine de l'utopie ?

Tous capables ! Fort bien, mais est-ce vraiment jouable?

Nous voici, à présent face à une critique récurrente des milieux réactionnaires. Face à tout projet d'avancée démocratique, la droite a toujours opposé l'argument du caractère irréaliste des propositions. Et d'invoquer qui la nature, qui un discours scientifique, qui le bon sens.^[19]

Ne le nions pas, au contraire, affirmons-le fièrement : il y a dans notre projet, une part d'utopie. Mais, nom de dieu, est-il possible de faire soit de la politique, soit de la pédagogie sans une part d'utopie ?

[18] TOURAINE, 1983.

[19] Les exemples sont légion.

Ils touchent tant le domaine scolaire (le débat sur l'obligation scolaire) que d'autres (les oppositions au suffrage universel, la ségrégation raciale, la fin de la colonisation)

Cependant, notre conviction du « Tous capables », ce postulat ou plutôt ce principe d'éducabilité qui veut comme le dit MEIRIEU^[20] « *que l'on attende toujours que l'autre réussisse* », est-il du strict domaine de l'utopie ou est-il compatible avec ce que l'on sait aujourd'hui du développement humain ?

[20] Op cit. 6,p.73.

[21] HADJI Ch., *Penser et agir l'éducation*, Paris, ESF, 1992, pp.45-65.

[22] On songe ici plus particulièrement aux décrets « *Ecole de la Réussite* » (1995) et « *Missions* » (1997)

Les milieux réactionnaires n'ont jamais manqué de mettre en avant des théories pseudo-scientifiques d'ordre biologique ou psychologique pour justifier les inégalités notamment scolaires. On ne se livrera pas à une énumération à la Prévert pour en faire ici le tour, rappelons-nous simplement que ces théories s'articulent autour de la primauté de l'inné sur l'acquis et de la théorie des dons.

On devrait à présent faire le point sur les apports des travaux actuels en sciences de l'homme sur le sujet mais tel n'est pas l'objet de la présente. A titre d'illustrations, empruntons à HADJI^[21] – qui a tenté de faire le point à ce sujet – quelques bribes de ses conclusions : « *Personne n'est enfermé dans d'inexorables limites biologiques (...)* La psychologie de l'intelligence laisse le champ libre à l'éducateur (...) L'ensemble des comportements possibles est « donné » à la naissance comme ensemble de potentialités « inscrites » dans la structure du cerveau (...) tout est déjà là. Tout est donné. Mais il faut ajouter aussitôt à tous (...) d'un autre côté, tout dépend des conditions du développement, de ce qui va se passer au cours de l'histoire du sujet. »

Non BRASSENS, on ne peut te suivre quand tu chantes : « *quand on est con, on est con* », on peut devenir moins con ou, plus aimablement dit, chacun peut devenir de plus en plus intelligent.

Des mots, des idées, des arguments, un slogan... Mais comment toute cela se traduit-il sur le terrain de l'école et de l'action politique ?

Le « Tous capables » traduit en gestes pédagogiques et politiques

Les décrets^[22] adoptés sous les majorités PS-PSC précédentes ont fait la part belle à des directives d'ordre pédagogique (évaluation formative, pédagogie différenciée, continuité des apprentissages, organisation en cycles, promotion automatique au sein du cycle...). Celles-ci sont réputées être de nature à permettre des avancées en matière de démocratisation de l'école dans le sens défini ci-dessus. Fort bien. Mais a-t-on suffisamment pris en compte deux

éléments : d'une part, l'ampleur du saut pédagogique demandé et donc du nécessaire accompagnement de ceux qui avaient à le réaliser et, d'autre part, les mesures d'ordre structurel à prendre au niveau politique pour rendre effectives et efficaces les directives plus pédagogiques ? Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Entendons-nous bien toutefois. Les évolutions et les innovations pédagogiques sont nécessaires et porteuses d'avancées. Notre propos consiste simplement à dire qu'elles doivent aller de pair avec des mesures portant sur l'organisation même de notre système scolaire. La construction de l'égalité des acquis ne peut pas être confinée au seul domaine pédagogique. Evoquons brièvement, à titre d'exemple, la contradiction existant entre la directive demandant aux enseignants de pratiquer une pédagogie différenciée et l'homogénéisation, de plus en plus accentuée, qui caractérise notre « quasi-marché^[23] » scolaire.

On n'évoquera ici que trois des avancées pédagogiques à élargir et à consolider dans la poursuite du « Tous capables ». L'une porte sur le « quoi », une autre, sur le « pourquoi » et la troisième, sur le « comment ».

Nous ne négligerons pas de mettre en avant les obstacles et les difficultés rejoignant ainsi ASTOLFI^[24] quand, à propos du principe d'éducabilité généralisée, il écrit qu'il serait erroné de le considérer « comme une forme de « don quichottisme » pédagogique niant les obstacles du chemin ». Nier les obstacles, c'est se mettre dans une position qui ne permet pas de les vaincre et qui conforte, à terme, le sentiment de « panne démocratique ».

Le « Quoi ». La nécessité d'un « vécu commun »

Les travaux macrosociologiques des années soixante et septante, et tout particulièrement ceux de Pierre BOURDIEU et de Jean-Claude PASSERON, ont bien montré la trop grande distance existant entre les référents culturels des enfants issus de certaines couches de la population et ceux véhiculés par l'école. Il importe donc assurément d'accueillir à l'école des vécus culturels différents ; n'est-ce pas là aussi un des sens à donner à l'interculturalité ? Il faut partir de ces vécus, les connaître, les accueillir mais surtout aller au-delà pour permettre à tous de s'émanciper et de prendre distance critique par rapport à sa ou ses communautés d'origine, à son vécu.

[23] L'expression « quasi-marché » est empruntée à VANDENBERGHE V., *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser*, Bruxelles, Labor, 2002. Pour l'auteur, le « quasi-marché » est une forme institutionnelle hybride qui combine un principe de libre choix de l'école et un principe de financement public en fonction du nombre d'élèves. Le quasi-marché correspond au principe de « voucher » mis en avant par des penseurs libéraux américains comme Milton FRIEDMAN.

[24] Cf. ASTOLFI JP, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992, p. 190

N'écarterons en effet pas un danger évoqué notamment par Louis NOT^[25] : *« Pour ces enfants, l'enracinement des activités éducatives dans leur milieu de vie est un contresens, car c'est dans les milieux de vie que l'inégalité des chances plonge ses racines les plus profondes (...) Puiser dans le milieu des élèves culturellement défavorisés pour alimenter leur formation risque d'entretenir clivages sociaux et ségrégations. En effet, le langage parlé dans ces milieux, les contenus culturels qu'il véhicule, la problématique quotidienne, les attitudes mentales de la population ne permettent guère aux jeunes de s'équiper pour accéder à des rôles sociaux difficiles, jusqu'ici tenus la plupart du temps par des gens issus des milieux sociaux favorisés, qui sont servis par les contenus culturels de leur classe. »*

[25] Cf. NOT L., *L'enseignement répondant*, Paris, PUF, 1989.

[26] Texte présenté au Forum Social Mondial par le Forum Mondial sur l'Education (rédigé par Bernard Charlot)

Et l'auteur de poursuivre : *« (...) Les élèves issus de milieux défavorisés ont besoin d'une médiation entre leur culture d'origine et la culture générale... »*

Ceux qui proposent de faire passer cette médiation notamment par la création d'un vécu commun à l'école ont raison. Parce que tous ne vivent pas la même chose en dehors de l'école, il faut qu'il se passe quelque chose à l'école, il faut que tous, à un certain moment, vivent la même chose. C'est par la création d'un vécu commun que l'on donnera sens à ce concept nouveau : la transculturalité.

C'est toute la problématique de l'articulation de trois formes de droit qui est ainsi envisagées : le droit à la différence culturelle, le droit à l'universel et bien sûr le droit à l'histoire personnelle. Concernant cette articulation, CHARLOT déclarait lors d'une récente contribution^[26] : *« Le droit à la différence tire sa légitimité de l'égalité de tous les êtres humains et ne saurait être évoqué contre cette dignité et contre l'égalité. Inversement, la dimension universaliste d'un projet éducatif progressiste ne doit pas servir à masquer des formes culturelles dominantes, abusivement présentées comme universelles. De même, si chacun a droit à une appartenance, il s'agit d'un droit et non d'une obligation : aucun sujet ne peut être contraint de rester dans la culture ou la religion de ses ancêtres. »*

Le « Pourquoi ». La nécessaire création de sens

A l'heure actuelle, le risque est grand de voir formulées par le marché les demandes constitutives d'une grande partie du « sens » donné aux apprentissages scolaires : il faut plus ou moins de techniciens en informatique, d'enseignants ou de médecins. La logique, intégrée par les élèves et leurs parents, tend à devenir le plus souvent de type instrumental, consumériste : je consomme des savoirs pour avoir un diplôme qui me donnera une (bonne) place plus tard.

Comment s'étonner dès lors que pour beaucoup d'élèves, l'école soit avant tout un lieu de non-sens, selon l'expression de DEVELAY^[27], quand on sait que « *le succès scolaire n'est plus le gage d'une réussite sociale, lorsque l'investissement en temps et en énergie correspondant ne renvoie au mieux qu'à une satisfaction narcissique sans bénéfice social ?* »^[28]

[27] Emprunté à DEVELAY M.,
Donner du sens à l'école,
Paris, ESF, 1996, p.120.

[28] DEVELAY, *op cit.*, p.89.

[29] *Et tout particulièrement ceux
qui voient leurs parents exclus
du système par les règles du
marché.*

Ce constat est d'autant plus grave qu'il touche davantage les jeunes issus des milieux les plus défavorisés qui appréhendent davantage le cursus scolaire, dont ils maîtrisent moins bien le fonctionnement, en termes de futurs immédiats, de conditions présentes et de rapport entre le coût relatif de la scolarité et le bénéfice à en retirer en termes d'avenir professionnel. Il s'agit là d'une conséquence des pressions croissantes – liées au discours néolibéral dominant des deux décennies précédentes – du privé et de l'entreprise pour instrumentaliser les savoirs et les réduire au « faire » et à l'adaptabilité au marché.

Le sens de l'école ne va donc pas (plus) de soi et ce doute touche certains plus que d'autres^[29]. Sous peine de voir cette perte de sens se muer inexorablement en obstacle à la concrétisation du « Tous capables », il importe de redonner sens aux apprentissages scolaires.

Pour qu'il y ait sens, il faut qu'il y ait désir et plaisir d'apprendre et le rôle de l'école est de susciter ce désir et de satisfaire ce plaisir. Toute la fonction érotique d'une situation-problème dont nous parle MEIRIEU.

Laissons-là ce propos trop pédagogique mais non sans avoir attiré l'attention sur un risque que la volonté de « faire sens » peut provoquer. Il importe de ne pas confondre sens et utilité immédiate.

Le sens ne peut en effet être réduit à cette utilité immédiate sauf à courir le risque de limiter les instruments intellectuels au statut d'ustensiles « prêts à servir ». Il importe assurément de conduire chacun à la prise de recul par rapport à l'immédiateté et à la particularité des situations d'apprentissage.

Le « Comment ». La pédagogie différenciée

La clef pédagogique sine qua non de la concrétisation du « Tous capables » se trouve du côté d'une plus grande différenciation pédagogique. Chaque jeune est unique et singulier, traiter tous les élèves de la même façon irait dès lors à l'encontre de l'objectif poursuivi. Et c'est peut-être là que l'ampleur du saut pédagogique est la plus grande, il faut oublier le mythe de l'élève moyen, de l'élève-standard, en fonction duquel l'essentiel des activités scolaires était programmé.

Depuis longtemps on a cherché et plus d'un ont cru trouver la recette-miracle permettant de mettre en œuvre une pédagogie différenciée. Osons dire que le plus souvent les résultats obtenus n'étaient pas à la mesure des efforts fournis. La problématique est complexe^[30], les différences entre enfants sont multi-dimensionnelles, elles concernent tout à la fois les styles d'apprentissage, la nécessité de passer par une phase concrète plus ou moins longue avant de passer à l'abstraction, les intérêts de départ, les différences de rythme...

Réduire les stratégies de différenciation à une seule de ces dimensions conduit assurément à l'échec de l'entreprise. Et si tout simplement la pédagogie différenciée c'était d'abord ce regard porté sur l'élève : il peut, il va réussir, ou plutôt tu peux, tu vas réussir^[31]. Et ensuite l'observation fine des réactions d'un élève quand il « cale » devant un obstacle, le maître faisant alors appel à sa mémoire individuelle ou collective, à son savoir professionnel, pour trouver ce qui va provoquer chez l'élève la construction de l'apprentissage qui va lui permettre de vaincre l'obstacle.

Ce long passage était strictement pédagogique. Est-ce à dire qu'il ne concerne pas le politique ? Assurément non ! En cette matière, le politique a moins à décréter et a davantage à créer les conditions qui vont permettre de soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de ces démarches : formation, aménagement des locaux, matériel et supports pédagogiques, aménagement des horaires

[30] Pour autant évidemment que l'on ne s'en tienne pas à la simple gestion des différences ce qui irait à l'encontre de l'objectif poursuivi. Prendre en compte les différences ne signifie pas les gérer.

[31] Regard qui permet aussi d'accepter l'erreur, qui amène à considérer que faire des erreurs (ce que l'on fait) n'amène pas à être considéré comme « étant une erreur » (ce que l'on est).

afin de permettre l'échange et la construction en commun... C'est le plus souvent par les marges que le progrès se réalise et que l'innovation s'installe. Ce sont les hérétiques qui vont bouger les choses. Une attention particulière doit dès lors être accordée au soutien aux pratiques innovantes et au développement de réseaux coopératifs d'échanges de ces pratiques. Le militant pédagogique rejoint ici le militant politique.

Le « Tous capables » traduit en changements structurels

Un premier obstacle à vaincre : l'homogénéisation des publics par établissements.

On a évoqué plus haut l'homogénéisation de plus en plus accentuée qui caractérise notre « quasi-marché » scolaire. Autrement dit on constate une ségrégation importante entre établissements en fonction de l'origine socio-économique du public accueilli. Certains ont parlé à ce sujet d'« apartheid scolaire », d'autres de « ghéttoisation ».

[32] VANDENBERGHE V., *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser, Bruxelles, Labor, 2002, pp.25 et suiv.*

VANDENBERGHE^[32] montre à quel point il importe de s'inquiéter des conséquences d'une telle ségrégation en termes d'équité mais aussi d'efficacité.

En termes d'équité d'abord. Cette ségrégation est « *synonyme de distribution relativement inégalitaire des résultats scolaires. Le processus d'apprentissage s'opère en groupe... Dès lors, le déroulement de cet apprentissage est affecté par les caractéristiques, en termes d'aptitudes scolaires notamment, du groupe auquel appartient l'élève.* » C'est ce que les pédagogues appellent l'« effet de pairs », la nature et la qualité des interactions entre élèves influent sur la qualité des apprentissages construits. Et notre auteur de conclure à ce sujet « *Si les effets de pairs existent, ainsi que le suggèrent plusieurs études empiriques, la répartition des élèves entre écoles devient une question engageant la question de l'équité comprise comme égalité de ressources.* » Ou, autrement dit, le système de quasi-marché, le mode de régulation basé sur le couple offre-demande qui en résulte et la ségrégation des publics qu'il induit conduisent à des inégalités au niveau déjà de la qualité des situations dans lesquelles les élèves sont placés pour apprendre.

Cette ségrégation est donc un obstacle à l'objectif d'équité poursuivi mais ce n'est pas tout. Il semble en outre qu'une forte ségrégation scolaire soit non seulement un obstacle à la maximisation du niveau scolaire moyen mais aussi à l'émergence d'un nombre élevé d'élites. Une ségrégation aussi importante que celle relevée en Communauté française constitue donc aussi un obstacle à l'objectif d'efficacité poursuivi.

Très souvent la « gestion du problème de l'hétérogénéité » des publics scolaires a été mise en avant. Pour notre part, sans nier certes les difficultés de la gestion pédagogique des différences, il nous paraît que poser la problématique en ces termes n'est pas judicieux. En effet, d'une part, l'hétérogénéité des publics est très relative et ce qui a été dit plus haut montre que le problème est plutôt l'homogénéisation de ces publics. D'autre part, l'hétérogénéité n'est pas un problème mais plutôt une composante de la solution, une condition sine qua non à la réalisation du « Tous capables ». Pour permettre à l'« effet de pairs » d'apporter son impact positif, il ne suffit pas de gérer l'hétérogénéité, il faut la viser. Comment ?

D'aucuns avancent à cet égard la solution de la carte scolaire qui impose à chaque élève de fréquenter l'école de son quartier. On connaît les limites de cette solution. Non seulement les obstacles législatifs, politiques et sociétaux sont tels que son application chez nous ne pourrait guère envisagée dans les années qui viennent, mais surtout, son principe même met en doute son efficacité dans le cadre de l'objectif d'équité poursuivi. Quand on sait combien s'intensifie aussi une ségrégation socio-économique entre les quartiers, on comprend aisément les limites d'un système qui, pour lutter contre la ségrégation scolaire, se fonderait sur les lieux de domiciliation des élèves.

D'autres solutions que la carte scolaire doivent donc être envisagées pour créer davantage d'hétérogénéité. Une des solutions proposées consiste à coresponsabiliser les établissements au niveau d'un territoire à déterminer (une ville, un arrondissement, une zone... ?) dans la gestion du cursus de l'ensemble des élèves habitant dans ce territoire ou fréquentant des écoles qui y sont situées et dans l'utilisation des moyens humains et matériels disponibles. Cette mesure serait évidemment en rupture avec l'optique néo-libérale^[33] tendant à confondre le scolaire avec le marché. On passerait ainsi d'une logique de concurrence à une logique de collaboration entre établissements.

[33] On notera l'évolution des positions libérales à cet égard. D'une conception de la liberté d'organiser de l'enseignement fondée sur le respect des conceptions philosophiques, on a glissé à une logique de liberté d'organiser l'enseignement fondée sur le principe de la stimulation d'un « marché » par la concurrence ; c'est ce que V.DUPRIEZ appelle le « basculement du sens de la liberté. »

Une autre piste concerne le subventionnement différencié des écoles en fonction du public accueilli. Cette piste tourne délibérément le dos à ce principe quasi sacré – mais O combien historique – pour certains : un enfant égale un enfant. Elle amène, au contraire, à considérer qu'un enfant pauvre doit recevoir davantage qu'un enfant riche. L'équité passant par l'inégalité de traitement en termes de subventionnement notamment.

La discrimination positive constitue une première avancée dans ce sens. Cette politique, par les moyens supplémentaires accordés aux écoles accueillant le public le plus défavorisé et grâce aux améliorations apportées au système sous la présente législation, a indéniablement aidé ces écoles à faire face aux problèmes qu'elles rencontrent. Toutefois, comme toute politique, «D+» a ses limites. La principale résulte de son fonctionnement in/out et de l'effet de seuil qui en découle. Les premières écoles non sélectionnées – écoles qui ne sont certes pas les plus pauvres mais qui le sont davantage que les écoles les plus riches – ne reçoivent rien de plus que ces dernières. Certains craignent en outre un regroupement des élèves les plus en difficulté dans les écoles en discriminations positives qui, grâce aux moyens complémentaires reçus, se « spécialiseraient » en quelque sorte dans l'accueil des élèves les plus fragilisés. Cela provoquerait une accentuation de l'homogénéisation du public scolaire par établissement, ce qui est contraire à notre objectif d'émancipation.

Il importe donc de compléter cette orientation politique. C'est tout le principe de la différenciation positive inscrite dans le décret dit de la Saint-Boniface. Au départ d'une liste des écoles ordonnées en fonction du niveau socio-économique des quartiers d'origine de leurs élèves, un certain nombre de catégories d'écoles allant des plus pauvres aux plus riches sera déterminé. Selon la catégorie à laquelle elle appartient, chaque école recevra plus ou moins de subventions. Il s'agit là d'une mesure structurelle qui accorde davantage de moyens à ceux qui en ont le plus besoin, elle inscrit la volonté de discriminer positivement au cœur même des mécanismes de financement. Par souci d'équité, on donne plus à certains, on fait plus pour certains, on vise ainsi à assurer davantage d'égalité dans les acquis.

Un autre obstacle à surmonter : la quasi absence de régulation. Contrairement à ce qu'affirment certains discours récurrents, notre système scolaire est caractérisé par la grande liberté dont jouissent les acteurs de l'école.

Sur le plan légal, les pouvoirs organisateurs y jouissent d'une très large autonomie. A ce sujet, CRAHAY^[34] ose cette comparaison qu'il juge certes excessive : « (...) *notre enseignement s'apparente à un système féodal au sein duquel le pouvoir des barons (les pouvoirs organisateurs) est à peine limité par le droit de tutelle du suzerain (le ministre).* » A condition de respecter certaines prescriptions décrétales ou réglementaires, le pouvoir organisateur peut déterminer ses programmes, ses méthodes d'enseignement mais aussi d'évaluation.

Dans les faits, ce sont surtout les écoles voire les enseignants considérés individuellement qui jouissent d'une grande autonomie au niveau non seulement de comment ils enseignent mais même de ce qu'ils enseignent et de comment ils évaluent. VANDENBERGHE^[35] note que si le pouvoir central s'est efforcé de définir des règles d'usage des ressources et des règles statutaires, les règles définissant les contenus pédagogiques et l'évaluation sont plus rares.

Cette autonomie a assurément des aspects positifs et permet bon nombre d'initiatives et d'innovations ; vouloir que tout soit régenté au niveau central relèverait d'un joséphisme de mauvais aloi. Mais on ne peut pas se laisser installer une confusion entre autonomie et laisser-faire voire anarchie pédagogique. Il s'agirait là d'un obstacle important à l'exercice du droit à la ressemblance tel qu'il a été défini ci-dessus, à la réalisation du « Tous capables » donc.

Des initiatives ont été prises pour pallier ces difficultés, pour assurer une réelle régulation du système c'est-à-dire une régulation qui vise à assurer davantage d'équité. On peut ainsi citer la définition de socles de compétences et de compétences terminales ainsi que la nouvelle commission de pilotage qui sera bientôt installée. Ce ne sont que des étapes, il faut aller plus loin et au moins dans trois directions si on veut garantir à tous la maîtrise de l'essentiel : définir avec précision des indicateurs de maîtrise des socles^[36], fournir des outils permettant aux écoles de modérer^[37] les résultats des évaluations et mener des actions de conseil et de soutien aux équipes pédagogiques. Autant d'aspects qui rendent indispensable la constitution d'un service d'inspection interréseaux et de ce fait, légitime dans chaque école quel que soit le réseau, la première mission de ce service consistant à vérifier non pas la stricte application de normes réglementaires mais plutôt à veiller à l'effectivité de la réalisation du « Tous capables » en appréciant

[34] CRAHAY M., *Une école de qualité pour tous, Bruxelles, Labor, 1997, p.43*

[35] *op cit, p.28.*

[36] *Ce sont ces indicateurs qui permettraient de définir enfin ce qu'est le niveau des études.*

[37] « Modérer » doit ici s'entendre au sens de confrontation par les équipes pédagogiques des résultats de leurs propres pratiques évaluatoires à des informations externes.

à la fois le niveau des études offert aux élèves et le niveau des études atteint par chacun d'entre eux. Il va sans dire que cette appréciation ne pourra jamais déboucher sur un classement des écoles et qu'elle devra reposer sur un subtil équilibre prenant en compte à la fois la référence aux objectifs-compétences définis et à la « valeur pédagogique ajoutée », fruit du travail pédagogique de l'établissement.

Une conviction consolidée et un projet en voie de concrétisation

Le risque est grand qu'arrivé à son terme pareil texte n'engendre son lot de frustrations, tant chez le lecteur que chez l'auteur. La force de la conviction fait en effet parfois naître des envies d'exhaustivité quitte à ce que l'efficacité du discours ne s'en trouve quelque peu altérée.

Toutefois, en l'occurrence, bien plus que tout éventuel sentiment d'insatisfaction, c'est l'impression que cette conviction en sort renforcée qui m'habite. A rappeler ainsi les fondements d'un projet, on en réaffirme et reprécise les lignes directrices, les piliers, les perspectives. Dire que le projet « Tous capables » est réalisé serait assurément sot mais les premières mesures visant à le concrétiser sont sur les rails. Il n'est rien de triomphaliste à le constater même si l'on sait qu'il en faudra bien d'autres et que nous aurons besoin de toute la force de notre conviction pour arriver à les construire et à les imposer face à ceux qui ne se reconnaissent pas dans ce projet.

*Roger GODET
Directeur de cabinet adjoint*

Cabinet du Ministre de l'Enfance
en Communauté Française de Belgique

Rue Belliard, 9-13
1040 Bruxelles

Téléphone 02 213 35 11

Télécopie 02 213 35 12

Courriel cabinet.nollet@cfwb.be

Site web www.ministre-enfance.be