

Hétérogénéité, mon cher souci...

Le système éducatif de la Communauté française de Belgique (CFB) est malade de son hétérogénéité, écartelé qu'il est entre les perceptions des acteurs du terrain et les indicateurs des enquêtes internationales. Les premiers perçoivent en effet l'hétérogénéité des élèves comme trop importante et n'aspirent qu'à la réduire, tandis que les seconds montrent que la CFB est, parmi les pays membres de l'OCDE (Lafontaine et Blondin, 2004), l'un des systèmes éducatifs les plus inéquitables, usant de façon maximale des mécanismes propres à créer des groupes d'apprentissage homogènes.

« Qui se ressemble s'assemble »

Dans le décret *Missions* de 1997¹, la CFB a clairement opté pour une philosophie d'égalité des acquis de base (via l'instauration de socles de compétences) et stigmatisé les mécanismes générateurs d'une homogénéisation sociale des publics.

En dépit de ces objectifs ambitieux en termes d'égalité, la culture de l'école est pétrie du principe qu'il est impossible d'éduquer tous les enfants ensemble et le système fonctionne par tri et déstagement successifs à travers diverses modalités :

- l'enseignement spécial (fréquenté par 4 % des élèves) ;
- le redoublement (20 % d'élèves en retard en fin de primaire, 60 % en fin de secondaire) ;
- des filières parallèles de rattrapage dès la 1^{re} année du secondaire ;
- une offre d'enseignement différenciée dès la 3^e année du secondaire distinguant filières générale, technique ou professionnelle ;
- le libre choix de l'école (système de quasi-marché).

Ces mécanismes concourent à rendre plus semblables les élèves dans les groupes (écoles et classes) et plus dissemblables les groupes entre eux. Cette homogénéisation, en termes d'indicateurs, se traduit par des taux de variance entre écoles parmi les plus élevés de l'OCDE et une inéquité (impact de l'origine sociale sur les performances) maximale, en contradiction flagrante avec les missions du système éducatif fixées par la loi.

Des tentatives avortées

Dans un passé récent, différents dispositifs législatifs (*Décret sur l'école de la réussite*¹) ont tenté de limiter les redoublements et d'instaurer une organisation en cycles. Mais les différentes enquêtes menées sur le terrain (Dierendonck

1. Voir <http://www.enseignement.be>

et Lejong, 2002 ; Van Campenhout et al., 2003²) montrent le faible degré d'adhésion du terrain à ces réformes prônant une autre prise en charge de l'hétérogénéité : une majorité d'enseignants considèrent que tous les élèves ne sont pas capables de réussir, croient à l'efficacité du redoublement, ne possèdent pas ou ne comprennent pas les textes officiels, ne se sentent pas en mesure d'apporter un soutien aux élèves en difficulté, pratiquent de façon confidentielle l'évaluation formative ou la remédiation. Des effets pervers de la limitation du nombre de redoublements dans le primaire ont été observés, celle-ci entraînant une augmentation du nombre d'élèves retenus en maternelle, des élèves orientés vers l'enseignement spécial ou les classes de remise à niveau. La présence de tels effets montre à quel point la culture « anti-hétérogène » modèle au quotidien le terrain éducatif et combien est grand le divorce entre la sphère institutionnelle et la réalité du terrain³.

Du possible...

Les recherches en éducation ont montré de longue date (Crahay, 2000) qu'un fonctionnement basé sur des groupes d'apprentissage plus hétérogènes – dont les pays du nord de l'Europe représentent l'exemple le plus abouti – engendrait davantage d'équité et ne nuisait pas à l'efficacité. Les résultats de PISA (OCDE, 2004⁴) renforcent encore ces conclusions : les systèmes les plus différenciés (pratiquant le redoublement, l'orientation précoce, les filières, etc.) engendrent une plus grande dispersion des résultats et ceux-ci y sont davantage dépendants de l'origine sociale des élèves. Les systèmes différenciés, contrairement aux idées reçues, ne sont pas plus efficaces, au contraire – ils sont même un peu moins efficaces que les systèmes non différenciés.

... à l'action politique

À quels obstacles majeurs se heurte aujourd'hui l'adoption de mesures prônant davantage d'hétérogénéité ?

Du côté des enseignants, on pointera l'enracinement profond des conceptions en faveur de la création de groupes homogènes et son corollaire, le peu de familiarité des enseignants avec les pratiques de gestion des difficultés d'apprentissage et de remédiation. Des efforts considérables en matière de formation initiale et continue doivent être consentis pour lever cet obstacle.

Du côté des usagers de l'école, la politique d'homogénéisation des publics sert clairement les intérêts des couches sociales favorisées au détriment d'autres. Qui est prêt à abandonner ses privilèges pour garantir davantage d'équité ?

2. Consultations des enseignants en 2003. Analyse et résultats sont présentés sur <http://www.enseignement.be>

3. Le monde enseignant est lui-même hétérogène et profondément divisé sur ces questions. Loin de nous l'intention de faire apparaître le monde enseignant comme un monde conservateur, « en résistance » contre toute innovation, mais force est de constater qu'il n'existe pas, pour l'heure, de dynamique majoritaire en faveur d'une plus grande hétérogénéité ou d'une plus grande mixité sociale à l'école.

4. <http://www.pisa.oecd.org>

Du côté du système, l'absence d'accompagnement et d'évaluation des réformes mises en chantier dans les années quatre-vingt-dix n'est pas étrangère au « moratoire pédagogique » (plus de réforme) aujourd'hui décrété dans le monde enseignant. Durant plusieurs décennies, les politiques éducatives ont cru pouvoir faire l'impasse d'une expérimentation rigoureuse des réformes et de plans d'accompagnement définissant les moyens et les conditions de leur réussite. S'est ainsi progressivement, mais sûrement, installé chez les personnels d'éducation le sentiment amer d'être « dépossédés de leur métier ». Aujourd'hui, l'école n'entend plus se voir imposer de nouvelles réformes « par le haut » et les politiques devront donc nécessairement s'orienter vers des stratégies de concertation ou de contractualisation plus horizontales. C'est la voie difficile que tente aujourd'hui le gouvernement de la CFB avec la *Déclaration commune* et le *Contrat stratégique pour l'éducation* mais le pari est loin d'être gagné...⁵ ■

Bibliographie

- CRAHAY M. (2000) : *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles : De Boeck.
LAFONTAINE D. et BLONDIN C. (2004) : *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française.* Bruxelles : De Boeck.

5. La place nous manque ici pour détailler les modalités de cette approche « contractuelle ». Toutes les informations sont accessibles via la page <http://www.contrateducation.be>