

Pacte pour un enseignement d'excellence

Une lecture critique de la commission enseignement du CFFB

La dernière Déclaration de politique communautaire de la communauté française «Fédérer pour réussir. 2014-2019» ne mentionne la problématique du genre dans l'enseignement que dans le chapitre X Egalité, le chapitre I consacré à l'enseignement obligatoire n'y faisant aucune allusion, preuve que **la question de l'égalité des sexes n'est pas considérée** comme concernant tous les champs du social (ici le système éducatif), c'est-à-dire qu'elle n'est pas reconnue comme **une dimension transversale à intégrer à tous les niveaux** de la réflexion et de la décision.

Dans cette déclaration, le gouvernement propose un «Pacte pour un enseignement d'excellence» «afin d'identifier les moyens d'atteindre les objectifs d'amélioration des performances de notre système éducatif et de réduction des inégalités qui impactent la réussite.»¹ Pour le réaliser, les structures suivantes ont été mises en place : un comité d'accompagnement du Pacte qui comprend des acteurs et actrices du monde de l'enseignement (politiques, administration, Pouvoirs Organisateur, syndicats etc.) et du monde associatif (Parents, Plateforme contre l'échec scolaire, CGé). Cette structure témoigne de la volonté politique d'organiser une large consultation et une réflexion participative. Les PV des réunions de ce comité, accessibles sur le site du Pacte révèlent que **sur la cinquantaine de personnes le composant, on ne compte qu'une dizaine de femmes**. Un groupe central chargé d'assurer le suivi est présidé par un-e représentant-e de la Ministre et le secrétaire général de la FWB. Il comprend les représentant-e-s des pouvoirs organisateurs (PO), des syndicats, des fédérations de parents, des ministres concerné-e-s et il est assisté par un comité scientifique composé de représentant-e-s des 6 universités. Le site ne donnant pas les PV des réunions de ce groupe, la répartition f/h n'est pas connue. Enfin, les groupes de travail au nombre de 6 travaillent selon les axes de réflexion définis par la Ministre. Deux de ces groupes, le GT1 *Etat des lieux* et le GT2 *Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école au XXIème siècle*, dont la composition n'est pas donnée sur le site, ont déjà remis leurs rapports de même que le consultant externe, la société McKinsey et le groupe central qui a rédigé une synthèse des trois rapports. Au total quatre rapports, 650 pages, ce qui suppose un nombre impressionnant d'heures de travail accompli par des dizaines et dizaines de personnes. La méthodologie adoptée ne va pas dans le sens d'une vision globale de transformation du système, elle incite à la **fragmentation** (la question principale est subdivisée en composants auxquels sont affectés des sous-groupes de personnes) et mène à privilégier des **consensus mous** (les parties en jeu ayant des options divergentes ne se rejoignent que sur un nombre limité de points). De là les critiques exprimées par les syndicats et certains chercheurs ou chercheuses qui dénoncent le manque de cohérence de l'ensemble et les redites par rapports aux textes précédents tels le Décret Mission, le Contrat pour l'école etc.

«Etat des lieux» du groupe de travail 1

Ce rapport, le plus volumineux, balaie très largement le paysage de l'enseignement obligatoire. Il est subdivisé en quatre chapitres correspondant aux quatre axes thématiques définis par la Ministre: savoirs et compétences ; parcours d'élèves ; acteurs et gouvernance, chacun de ceux-ci comprenant les définitions, les constats (données factuelles), les diagnostics (causes probables des constats) et les

¹ *Fédérer pour réussir, 2014-2019*. FWB, p.22.

sources (une mine d'or et des documents accessibles sur le net). On notera que sur deux cents pages, ce qui est appelé «la thématique du genre» occupe deux pages (66-68).

Savoir et compétences

Ce premier chapitre est extrêmement court par rapport aux autres alors que le contexte actuel d'évolutions sociétales profondes rend urgent que l'on réponde à la question «que va-t-on enseigner ?». Le GT1 n'aborde donc pas les contenus de l'enseignement, il se contente de signaler les difficultés à définir ces termes, la pluralité des pratiques, la diversité des points de vue et cadres théoriques et, pour les apprenant-e-s comme pour les enseignant-e-s, les difficultés à satisfaire les objectifs fixés dans les décrets. Dans le diagnostic posé pour expliquer ces difficultés, la question des inégalités sexuées ne figure pas alors que les inégalités sociales ou liées à l'origine ethnique sont mentionnées de même que celles qui sont créées par des savoirs éloignés de la culture de certaines catégories d'élèves (en particulier issus de l'immigration). Ce dernier constat n'entraîne pourtant pas la remise en question de ce savoir éloigné de certain-e-s élèves, la norme reste inchangée. Il est d'ailleurs caractéristique que le «savoir requis par l'école» comme le dit le rapport n'est défini nulle part.

Parcours d'élèves

Ce chapitre met l'accent sur les transitions entre niveaux et fait le lien entre la question des inégalités scolaires (écarts de performances entre élèves au sein d'une école et entre écoles), mesurée en termes de réussite, échec, retard, décrochage, exclusion etc., et les inégalités sociales mesurées à l'aide de l'ISE (indicateur socio-économique). Cet indicateur purement quantitatif et centré sur la performance échoue à rendre compte des inégalités sexuées produites par des mécanismes diffus de ségrégation.

A l'origine de ces inégalités sociales, selon le GT1, se trouve le quasi marché scolaire caractérisé par la liberté des parents de choisir une école et le financement public en fonction du nombre d'élèves. Cette situation produit une hiérarchie des écoles dans un même espace, responsable d'une bonne part de la ségrégation des élèves. Le rapport épingle également la valorisation inégale des filières et orientations ainsi que le système de cascade (ré-orientation vers une filière moins forte en cas d'échec). Les écoles tendent à avoir des populations scolaires homogènes, certaines abritant des élèves à l'ISE faible, d'autres au contraire regroupant des élèves à l'ISE fort. Cette prise en compte de l'élément «établissement» et de sa composition socio-économique est un élément neuf dans l'analyse des inégalités scolaires. D'après le rapport, les écoles ne fournissent pas toutes les mêmes «occasions d'apprentissage» aux élèves. IL serait intéressant de réaliser une analyse intersectionnelle des «occasions d'apprentissage» non seulement en fonction du milieu social comme l'indique le rapport, mais également en fonction de l'origine ethnique et du sexe, car elle pourrait fournir des éléments précieux pour combattre les inégalités à l'école.

Les constats proposent des tableaux statistiques non ventilés par sexe alors qu'il est de notoriété publique que le retard, l'échec et en particulier le choix de certaines filières sont clairement genrés. Toutefois, les allusions au genre ne manquent pas mais elles ne font pas l'objet d'une réflexion. Par exemple, la section «parcours éducatifs et insertion socio-économique» s'appuie sur une recherche montrant que 25 % de jeunes quittent précocement l'enseignement (le plus souvent des garçons) et que les taux d'employabilité sont défavorables aux femmes mais ces données ne sont pas exploitées. Par ailleurs, en admettant qu'il n'y ait pas de ségrégation spatiale institutionnelle

genrée², celle-ci est bien présente dans les orientations et les filières comme cela a été amplement démontré par la littérature sur le genre. Or, nous ne retrouvons **pas de données sur la ségrégation horizontale des options** en fonction du sexe, fût-ce pour regretter l'absence d'études à ce sujet.

Le genre est traité dans une section à part, intitulée «thématique du genre», qui s'appuie sur les travaux d'un nombre très limité de chercheurs (français pour la plupart vu le manque en FWB). On reconnaît que la question de genre se pose en termes d'équité et on propose un éclairage qui d'emblée approche la question sous l'angle du «paradoxe du succès féminin» . Les mots ne sont pas anodins, ils induisent le type de lecture proposée. C'est le **succès qui est souligné** (filières, résultats PISA, enseignement supérieur) et puis seulement **nuancé et pas les inégalités**. Celles-ci n'apparaissent d'ailleurs pas comme l'effet d'un traitement inégal au sein de l'institution scolaire mais plutôt comme le **produit de facteurs exogènes** (marché ségrégué et rapport au travail domestique). De plus, la formulation «les filles ne semblent pas 'convertir' leur avantage scolaire sur les marchés de l'emploi et dans la société», **occulte les mécanismes discriminants ou le traitement inégal au sein de l'école et attribue la responsabilité de la situation aux filles elles-mêmes**. Le statut des accueillantes est aussi épinglé de même que la valorisation financière de leur formation continuée et mis en rapport avec la qualité de l'accueil. Enfin le rapport note la pression sur les Ecoles de devoirs pour qu'elles assurent surtout la remédiation scolaire (on parle de marée scolarisante) et une externalisation de la remédiation avec des sociétés commerciales.

Les acteurs

Dans ce chapitre, **aucune allusion n'est faite au genre** alors que la profession est largement féminisée par le bas. La division genrée du travail qui crève les yeux dans la pyramide des acteurs et actrices, n'est même pas mentionnée. Et pourtant elle doit être prise en compte car le rapport fait apparaître de **nouveaux phénomènes qui pourraient avoir un impact sur les places respectives des femmes et des hommes** dans la hiérarchie des emplois.

En dépit du Décret mission de 1997 qui redéfinit la professionnalité des enseignant-e-s en valorisant en particulier l'idéal du «praticien réflexif», dans la pratique, selon le rapport, l'autonomie attribuée au concepteur critique est contredite par le contrôle de l'inspection et de la direction. Cette tendance à séparer la pratique du travail enseignant et la conception, la gestion, l'encadrement et l'évaluation du travail enseignant mènerait à la dévalorisation de la profession car enseignant-e-s se retrouvent dans la catégorie des employés exécutants avec à l'autre pôle, les personnes de la direction (administrateurs et managers) et de l'inspection (évaluation et contrôle) celle-ci étant distincte de la mission d'accompagnement et soutien pédagogique accomplie par les conseillers pédagogiques. Le rapport constate donc un «accroissement de la division verticale du travail éducatif entre différents segments professionnels (enseignant-e-s de terrain et élite administrative et techno-pédagogique)» tout en relevant qu'il s'agit là d'une tendance à l'échelle mondiale : celle du passage d'une logique de régulation de type «bureaucratico-professionnelle» à une logique «de pilotage et

² On devrait en effet s'interroger sur la mobilité respective des filles et des garçons quant à leur fréquentation d'une école éloignée du domicile.

d'évaluation externe». Le rapport pointe le risque que, dans ce déplacement, les mécanismes de définition des objectifs standardisés et d'évaluation externe des résultats n'aboutissent à limiter l'autonomie professionnelle des enseignant-e-s et que ce nouveau mode de régulation n'affaiblisse «la place des enseignant-e-s dans la régulation de l'ensemble du système» aussi bien vis-à-vis des pouvoirs publics que des usagers qui se sont vu accorder de nouveaux droits (les recours par exemple). A cela s'ajoute l'accroissement de la division du travail éducatif entre enseignant-e-s et les nouveaux professionnels de «soutien scolaire». Il faut donc se demander si cette évolution ne risque pas de **renforcer les écarts en statut et salaire** des femmes et des hommes au sein du système éducatif.

En ce qui concerne la formation initiale, ce chapitre décrit les types de formation, reprend les constats de l'étude Marcourt, donne quelques chiffres de l'évolution du **nombre d'étudiants dans l'enseignement pédagogique sans les ventiler par sexe** (le fait qu' ¼ des inscriptions en AESS s'effectue dans l'enseignement artistique ESA n'est pas interrogé) et donne des **chiffres toujours non déségrégués des départs précoces** qui s'expliqueraient par les différences de statut entre professeur confirmé et nouveau professeur.

Quant aux parcours professionnels des enseignant-e-s, ils sont envisagés –**toujours sans aucune prise en compte du genre**- sous deux angles. D'abord, l'insertion dans le métier. Le rapport constate un «taux de départs précoces très important chez les enseignants en début de carrière qui alimente un problème persistant de pénurie.». 35% quittent le métier dans les 5 premières années et la moitié des sorties intervient la première année. Ce taux de sortie varie selon le contexte scolaire (plus dans le secondaire), les caractéristiques des enseignant-e-s (plus celles et ceux qui n'ont pas de titre pédagogique) et les conditions d'emploi précaires (temps de travail limité). Ensuite le rapport examine les conditions d'exercice et la satisfaction professionnelle. Si les enseignant-e-s sont globalement satisfait-e-s, les difficultés signalées sont dues à l'évolution du public scolaire (rapport des élèves à leur scolarité, motivation) et à l'évolution des politiques éducatives (la gouvernance scolaire réduit leur autonomie). Ils et elles se plaignent aussi des salaires, pensions, possibilités de carrière et de leur place dans la société.

La relation école/famille a changé depuis le décret Missions, avec la reconnaissance de la Fapeo et de l'Ufapec et la création des Conseils de participation. Selon le rapport, la **perte de légitimité professionnelle et légale des enseignant-e-s** se manifeste « à travers la transformation de la place faite aux parents» dont la collaboration est souhaitée mais qui aujourd'hui éprouvent de la méfiance envers l'école. Il note également le problème de la représentation des familles défavorisées et insiste pour que l'opportunité de la refondation de la formation initiale des enseignant-e-s (FIE) soit saisie «pour développer une approche globale et transversale des questions relatives aux inégalités sociales, à la diversité socio-culturelle, à la communication école-familles et à la gestion de l'hétérogénéité du groupe classe».

Les relations école/monde du travail ne sont abordées que sous l'angle de l'enseignement qualifiant. Le tableau est celui d'un système peu documenté, peu cohérent, où les choses évoluent lentement, où l'infrastructure est chaotique, où l'orientation n'existe quasi pas. En **alternance**, on compte **deux fois plus de garçons que de filles** ce qui suscite ce seul commentaire «l'enseignement secondaire en alternance séduit davantage les garçons que les filles : 67,2% contre 32,8%». Quand on pense à la ségrégation horizontale de

l'enseignement qualifiant, à l'échec des filles dans cette filière (alors que partout ailleurs elles réussissent mieux que les garçons) et aux inégalités sur le marché du travail qui en résultent, on est sidéré du **manque d'intérêt pour la question du genre dans cet enseignement.**

Enfin, en ce qui concerne les relations école/acteurs et aide à la jeunesse, les collaborations entre les deux secteurs se déploient via les interventions des services d'accueil en milieu ouvert (AMO). Le rapport ne précise pas quels élèves ont recours aux services d'accrochage scolaire (SAS), quels élèves fréquentent quels ateliers etc. Or, sachant que le décrochage et la délinquance sont des phénomènes plus fréquents chez les garçons, on **peut postuler que le genre joue un rôle dans ces** phénomènes.

La gouvernance

Dans ce chapitre, le rapport note que la tendance (mondiale) est à la «marketisation», à la marchandisation et au glissement d'un modèle bureaucratique-professionnel à un modèle de l'Etat évaluateur. En effet, on constate l'importance croissante des évaluations standardisées et externes. Celles-ci sont communiquées aux acteurs et actrices qui peuvent ensuite établir des plans d'action. La gouvernance comprend un grand nombre de lieux ou d'instances (toutes sortes de commissions, comités etc.) ce qui fait que la régulation du système est, selon les expert-e-s, sous-structurée.

Le pilotage du système est donc difficile parce qu'il «mobilise de nombreux acteurs internes (administration, PO, fédérations de PO, établissements scolaires etc.) et externes, comme les chercheurs impliqués dans le domaine de la recherche en éducation et qui peuvent parfois contribuer directement à la gestion du système». Le rapport note que le rôle des chercheurs et des chercheuses a évolué : «passant d'un travail de description et d'analyse dans les années 60, à un support à la mise en œuvre à partir de la fin des années 90 pour ensuite s'orienter vers l'aide à la décision et la prospective dans les années 2000». **L'évolution du système rend donc plus urgente que jamais la nécessité de développer la recherche en genre dans les sciences de l'éducation afin que le pilotage du système éducatif prenne en compte la dimension de genre.**

Enfin, si la recherche dans le domaine de l'éducation, financée en partie par les subventions de la Fédération, augmente en visibilité (mise sur site), on ne peut que déplorer qu'aucun dépôt des productions scientifiques relatives au système éducatif ne soit organisé ce qui limite l'accès public à ce travail.

«Sens, valeurs et mission de l'école du XXIème siècle» du groupe de travail 2

Le GT2 a fait le choix de ne pas s'étendre sur les évolutions sociétales pour se centrer sur des propositions mobilisatrices.

Il se contente donc de les énumérer: la révolution numérique ; les mutations sociétales (individualisme, rapport aux normes à l'autorité etc.) ; la modification des configurations familiales et parentales ; la multiculturalité ; la mondialisation ; l'incertitude (extrémismes, environnement, climat), les changements socio-économiques (accentuation des inégalités, chômage etc.), mais **«oublie» des faits majeurs du XXème siècle comme le changement dans les rapports sociaux de sexe auquel le mouvement de libération des femmes a**

grandement contribué, l'entrée massive et discriminatoire des femmes dans le travail salarié ou encore les transformations de l'institution familiale consécutive aux homoparentalités.

Le rapport est structuré en 8 dimensions transversales, chacune envisagée sous l'angle des 4 thématiques prioritaires du Pacte et répondant à trois questions (enjeux, objectifs, voies). **Un paragraphe est consacré aux inégalités de genre sur 80 pages (p. 67).**

1. Désir et plaisir d'apprendre et d'enseigner.

Le GT2 fait une série de propositions de bon sens pour atteindre cet objectif comme ouvrir l'école sur le mode extérieur, développer des projets qui concernent les élèves, valoriser le métier, développer le travail collaboratif etc. Mais ces propositions restent générales et les moyens imaginés pour les mettre en œuvre restent insuffisants. Par exemple, on se demande si l'interdisciplinarité, citée à plusieurs reprises, suffit à donner du sens aux enseignements ; si diminuer l'emprise négative de l'évaluation sur le travail scolaire (réduire les évaluations certificatives) ne risque pas d'être contrecarré par l'évolution de la gouvernance du système éducatif ; **si prôner la pédagogie différenciée implique automatiquement que l'on se rende compte de ses propres réactions racistes et sexistes** ; si donner la parole aux enseignant-e-s et en faire des partenaires actifs du projet pédagogique ne risque pas de demeurer un vœu pieux quand leur autonomie est menacée par le système de contrôle.

2. Modalités d'élaboration du contenu du curriculum

Le GT2 propose de définir pour les savoirs des essentiels «en fonction des buts urgents de notre temps et des enjeux majeurs que sont l'accrochage et l'accès à l'emploi». Pour réussir cette adaptation permanente, il prône «l'éducation à la créativité et à la culture» via des activités spécifiques, l'organisation d'activités créatrices et la fréquentation de lieux de création et recommande de «permettre à tous les élèves de s'approprier un patrimoine culturel». **Le patrimoine est conçu ici comme un ensemble déjà constitué qui n'apparaît pas comme critiquable alors qu'il faudrait le concevoir comme une culture à interroger (en particulier dans ses biais sexistes et racistes) et à construire avec les apports de celles et ceux qui font partie de notre société actuelle.**

Le GT2 qui ne ménage pas les critiques par rapport à l'approche par compétences (quel impact a-t-elle sur curriculum ?), au chaos des référentiels (qu'il faut clarifier et harmoniser) et à l'incohérence des programmes, préconise «l'ouverture de commissions chargées de définir à la fois les référentiels et les programmes en associant des personnalités extérieures au monde enseignant» ainsi que le renforcement des évaluations externes. Ces propositions qui vont dans le sens de l'évolution du système scolaire décrite dans l'Etat des lieux, à savoir l'accroissement du contrôle et de l'évaluation, sont en contradiction avec l'accent sur l'autonomie affirmé plus haut.

3. Transmission à l'heure du numérique

Pour favoriser le débat sur les enjeux civilisationnels du numérique et assurer à toutes et tous l'accès au numérique, le GT2 préconise de «veiller à réduire la fracture numérique» au sein des élèves (comment ?), de faire du numérique un outil d'évolution du travail des enseignant-e-s (quel jeune prof ne fait pas déjà cela ???), de définir les compétences numériques à acquérir par cycle (aïe encore une compétence à ajouter aux autres), de lancer un plan d'équipement ambitieux en matière d'outils de base (comment va-t-on colmater la

fracture sociale entre écoles riches et pauvres ?), d'élaborer un plan stratégique (de plus !) et de recourir au numérique en tant qu'outil de gestion. *Alors que le **gender gap** a déjà été l'objet de nombreuses recherches dans le domaine du numérique, le GT2 ne fait aucune allusion à ce fossé entre les sexes dans les Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).*

4. Citoyenneté, ouverture et découverte du monde professionnel

En ce qui concerne ces deux thématiques sans lien l'une avec l'autre, le GT2 propose, pour la première, de renforcer les structures participatives de l'école, d'organiser des activités interdisciplinaires en faveur de la citoyenneté active, de faire «découvrir à l'élève son propre positionnement par rapport aux valeurs» et de lui faire comprendre que «certaines évidences qui leur paraissent intangibles qui ne sont pas nécessairement partagées par d'autres». La citoyenneté est au cours de 6 pages, mise en rapport avec la démocratie, le vivre ensemble, le respect des différences sans toutefois que l'on mentionne les **déficits de démocratie consécutifs au sexisme et au racisme par exemple**. D'autre part, le GT2 propose de sensibiliser à la diversité des métiers, d'améliorer la synergie enseignement qualifiant et monde du travail, de multiplier les stages d'observation, la formation en alternance et de former les enseignant-e-s à «se familiariser avec des habitudes culturelles d'autres civilisations», proposition bien faible par rapport aux problèmes difficiles qui se posent dans le concret de classes multiculturelles.

5. Pensée complexe et critique

«L'honnête homme du XXIème siècle doit être initié à la pensée complexe et critique» (sic) affirme le GT2 qui est bien conscient des risques de renforcement des inégalités qu'implique cet objectif, d'où la revendication que les démarches et outils de la pensée critique et complexes soient accessibles à tous «quelles que soient leur filière ou leur origine socio-culturelle. Il faut donc que tous les élèves disposent de prérequis (connaissances disciplinaires précises et solides et outils transversaux) et que ceux qui ne les ont pas les acquièrent. Notons à nouveau l'absence de questionnement du cadre normatif et la cécité pour **l'androcentrisme et l'eurocentrisme qui imprègnent les connaissances disciplinaires**.

6. Autonomie et responsabilisation

Le GT2 est très soucieux d'encourager l'autonomie et la responsabilisation. Il plaide pour créer des marges de manœuvres et mise sur l'inventivité. Il préconise plus d'autonomie dans la gestion des moyens et des personnels, dans la gestion pédagogique et prône une culture d'évaluation participative avec «audits d'établissements, sous une forme consentante et à leur initiative». Voilà une formulation significative des tensions non résolues entre des courants divergents au sein du GT2 (autonomie versus contrôle)

7. Inégalités sociales et culturelles face à l'école

Visiblement le GT2 se préoccupe des inégalités sociales mais s'il met le doigt sur les causes de ces inégalités (capital culturel différencié), il semble incapable d'envisager des solutions radicales. Il recommande d'assurer «l'égalité d'accès à la culture requise par

l'école» mais **l'égalité d'accès ne garantit pas que l'on s'approprie les savoirs**. Les moyens préconisés pour combattre les inégalités sont le recentrage des référentiels et des programmes sur des essentiels «communicables et compréhensibles, humbles et réalistes» et un travail en profondeur avec les enseignant-e-s sur les représentations. Il faut leur faire appréhender la dimension sociale de l'échec, les aider à développer un regard réflexif, à modifier leur conception du redoublement et leur vision des différentes filières. Le GT2 se préoccupe des élèves de familles pauvres, de culture différente, recommande de recourir aux pratiques égalisatrices mais ne fait **aucune allusion au genre avant la fin du chapitre dans un petit paragraphe qui recommande de prendre en considération la socialisation différenciée en fonction du genre**.

8. Parcours et besoins

Le GT2 se préoccupe ici de l'articulation entre l'homogénéisation des acquis fondamentaux et de la différenciation des parcours en fonction des goûts des élèves et des besoins de la société. Il aborde la question des évolutions démographiques, des rythmes scolaires, de la formation commune, du tronc commun (à allonger ou non), du continuum entre maternel, primaire etc.

Le rapport McKinsey

Le bureau McKinsey & Company qui a une expertise internationale en matière d'évaluation de systèmes scolaires, a contacté 190 enseignant-e-s, personnes de directions, CPMS etc. et 150 représentant-e-s du gouvernement et des cabinets ministériels afin d'établir un diagnostic de la performance et des pratiques au sein du système scolaire en FWB.

1. Chiffres clefs

Le rapport commence par présenter une série de chiffres **jamais ventilés par sexe** comme les diplômés des filières pédagogiques des hautes écoles et des universités (=11% des étudiants de l'enseignement supérieur) ; les personnels à tous les niveaux. Le rapport prévoit une évolution socio-démographique caractérisée par une croissance de 7% au total dont 13% à Bruxelles et 5% en Wallonie et affirme qu'«une partie significative de la croissance sera concentrée dans les zones à faible ISE». Il note également que la population scolaire s'est paupérisée les 10 dernières années.

2. La performance du système scolaire

Le rapport aborde cette question en étudiant comment le système scolaire remplit les missions confiées au regard de trois dimensions efficacité, équité et efficience.

L'efficacité est mesurée par des indicateurs d'étapes : taux de scolarisation, redoublement, décrochage, niveau de diplomation, décisions d'orientation et changements d'école. **Aucun tableau n'est ventilé par sexe**. Le rapport constate un bon taux de scolarisation, un taux élevé de redoublement, un taux de sortie précoce et une dynamique de choix négatifs entre filières.

L'équité se mesure à l'aide des caractéristiques des élèves (un système est plus équitable si résultats dépendent moins des caractéristiques personnelles). **Ici le genre est pris en compte car les filles souffrent moins du retard scolaire que les garçons (sauf dans**

le professionnel comme l'attestent les tableaux mais pas les conclusions) et obtiennent de meilleurs résultats aux évaluations externes. Par contre, là où le genre fonctionne de manière négative, par exemple dans les orientations, il n'est pas mentionné.

L'**efficience** est obtenue en comparant les résultats obtenus en termes d'efficacité et d'équité avec les ressources financières et humaines investies. En ce qui concerne la FWB, les dépenses mesurées en % du PIB sont plus élevées que dans la moyenne des autres pays, d'ailleurs, ajoute le rapport, les réseaux qui dépensent le plus par élève n'obtiennent pas de meilleurs résultats.

3. Les pratiques actuelles en FWB

Ni l'augmentation des dépenses, ni les réformes n'ont amélioré la performance du système par rapport à celle d'autres pays.

En FWB, 62% des réformes des 25 dernières années relèvent du type «**structures**» (PO, réseaux, organisation entre administration et écoles etc.), beaucoup moins (25%) du type «**processus**» (formation, tutorat, plans de carrière, GRH etc.) et 13% du type «**ressources**» (effectifs, compétences, rémunérations, moyens etc.) Dans les pays ayant le plus progressé en termes de performance, les pourcentages sont respectivement de 15, 70, 15.

En ce qui concerne les enseignant-e-s, le rapport constate le peu d'attrait pour la profession; des lacunes dans la formation (thèmes non abordés, manque d'expériences pratiques); les règles de priorisation et de mobilité qui augmentent l'instabilité du corps enseignant; un taux d'abandon élevé en début de carrière (49% supérieur au taux de diplomation); 6 demi-journées de formation obligatoire contre 15 ailleurs.

Il prône des moyens pour attirer de bons éléments (34% des étudiants entrant ont eu une autre expérience dans l'enseignement supérieur): attirer des personnes de qualité (relever le niveau d'exigence à l'entrée: critères faibles en FWB); organiser la formation initiale en relation avec la réalité (problème de la formation des formateurs et formatrices); anticiper les besoins en personnel (problème des titres requis); soutenir les enseignants, organiser une formation continue de qualité (selon témoignages, hétérogénéité des formations). Le rapport pointe également toute une série de problèmes: le taux d'enseignants sans titre pédagogique d'autant plus élevé que l'indice socio-économique de l'école est bas; le taux de départ élevé dans l'enseignement secondaire ordinaire car près de la moitié abandonnent dans les cinq premières années; 30% des débutants commencent leur carrière dans des établissements à ISE faible; ils constituent jusqu'à 30% du personnel dans les établissements à ISE faible; 36% de débutants répartissent leur charge de travail sur plusieurs établissements.

En ce qui concerne les directions: celles-ci se plaignent de manque de temps et de la lourdeur des tâches administratives. Le mécanisme de priorisation favorise des critères administratifs plutôt que l'adéquation entre les profils des candidat-e-s et les défis de l'école. Les directions disposent de peu de liberté pour sélectionner les membres de l'équipe et pour inciter la collaboration entre enseignant-e-s. Comment attirer de meilleurs candidat-e-s alors que la charge de travail est élevée et que la rémunération est peu avantageuse? Il faudrait sélectionner les profils en fonction de chaque école (ce qui va à l'encontre du système de priorité) et soutenir les directions en cours de carrière.

En conclusion, relevons qu'aucun tableau n'est ventilé par sexe et que pourtant le rapport propose un tableau des directions par tranche d'âge et que certaines questions ne sont pas posées comme celle de la féminisation de la profession et de la pyramide des

fonctions/statuts/salaires/ ; on ne trouve rien non plus sur les contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques, les activités parascolaires, extra-scolaires, la prise en charge de la remédiation, les styles de GRH etc.

Pour les normes (objectifs, référentiels, programmes et ressources) et évaluations (externes ou internes), le rapport constate peu de coordination, une grande variation selon le niveau et une utilisation peu fréquente des évaluations.

En ce qui concerne les Filières et options dans l'enseignement qualifiant et spécialisé, il existe 178 options mais les 10 les plus fréquentées qui concentrent 48% des élèves, elles ne mènent pas spécialement à l'emploi.

On constate 16% d'augmentation d'élèves dans l'enseignement spécialisé où les élèves à IES faible sont surreprésentés.

Pas la moindre allusion à la surreprésentation de filles ou de garçons en fonction des filières et options. Ce qui intéresse McKinsey, c'est la comparaison avec les autres pays.

Quant à l'inspection et l'accompagnement pédagogique, on a beaucoup débattu en FWB sur la réduction du temps nécessaire pour inspecter tous les établissements plutôt que sur la priorisation de ceux qui ont besoin de soutien (ces établissements ne sont d'ailleurs pas identifiés). Selon le rapport, le partage des rôles et responsabilités entre inspection et conseiller pédagogique n'est pas toujours clair et le processus de sélection des inspecteurs(dont les tableaux ne nous donnent pas la répartition sexuée est actuellement gelé.

Le rapport ne ménage pas ses critiques de l'organisation du système scolaire : faiblesse de l'administration, variations dans l'octroi par les PO d'autonomie aux directions en fonction des réseaux.

Quant aux rapports avec les parents, le constat de la dégradation des relations entre école et familles (hausse du processus de recours) plaide, selon le rapport pour la construction d'une relation de partenariat et de confiance, pour l'implication des parents.

Les CPMS disposent d'assez d'autonomie pour adapter leurs activités aux besoins. D'aucuns remettent en question leur rôle dans l'orientation des élèves vers le qualifiant ou le spécialisé. Il n'existe pas de formation spécifique à ce métier. Il manque certainement un cadre légal pour l'«évaluation des agents et de leur direction».

Enfin, les données pour le pilotage existent mais leur accès n'est pas aisé ce qui explique la sous-exploitation de ces données. Il est difficile de relier les banques les unes aux autres. Certaines données nécessaires sont carrément absentes: enseignement de promotion sociale ; évaluations externes non certificatives ; sanctions disciplinaires des élèves ; rapport d'absentéisme ; titres requis.

Pacte d'excellence synthèse

Introduction

Il existe des données pour le pilotage mais leur accès est difficile. Il y a des réformes à mener «dans le cadre de responsabilisation accrue des différents acteurs du système qui suppose ... un renforcement de leur autonomie et la définition d'objectifs clairs ... assortis d'indicateurs et formellement évalués par l'autorité publique». Cette phrase est révélatrice d'une double injonction (autonomie et contrôle) qui pourrait entraîner des tensions.

Les quatre axes thématiques du Pacte sont divisés en deux parties, éléments de perspectives et éléments de diagnostic, eux-mêmes subdivisés en un certain nombre de rubriques ce qui aboutit inévitablement à fragmenter le contenu, à délayer les questions majeures et à tomber dans la répétition.

Axe Savoirs et compétences

Le rapport propose les éléments de prospective suivants :

- parer à l'ennui des élèves, de privilégier l'évaluation formative, la pédagogie par projet, d'initier à la pensée critique (interdisciplinarité), à la responsabilisation ;
- définir des essentiels (revoir le contenu des essentiels pour être en phase avec le monde actuel), fixer un niveau identique pour l'ensemble des disciplines à chaque cycle, ouvrir les commissions de référentiels à des personnes extérieures à l'enseignement ;
- inciter à débattre autour du numérique ; fixer des compétences de base ;
- préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté (plusieurs paragraphes assez généraux sur ce sujet) ;
- créer des liens entre contenus scolaires et environnement socioéconomique et culturel ;
- renforcer le tronc commun et lui accorder «un caractère davantage polytechnique et pluridisciplinaire en l'élargissant notamment à une importante diversité de champs manuels, techniques, artistiques et technologiques» ;
- insister sur la maîtrise des langues ;
- éduquer à la créativité ;

Aucune de ces propositions n'est vraiment nouvelle, beaucoup de choses sont déjà réalisées localement. Nous sommes face à un catalogue de beaux objectifs mais concrètement, comment va-t-on motiver des élèves et des enseignant-e-s si on ne questionne pas un certain nombre de choses comme le curriculum caché, l'androcentrisme et l'eurocentrisme des savoirs ; la féminisation et la masculinisation de la fonction etc.

Si l'on veut travailler **le rapport au savoir**, comme le recommande le rapport, cela demandera plus que «faire en sorte que les savoirs enseignés apparaissent aux élèves comme liés à leurs projets, besoins et attentes». Il faut partir d'eux, d'elles. Les objectifs sont louables, citons «renouer avec les buts urgents de l'éducation de notre temps et des enjeux majeurs, tels que l'accrochage et l'accès à l'emploi en veillant à l'équilibre entre la culture traditionnelle de l'école et les exigences d'un monde en pleine et rapide évolution.» mais comment fera-t-on en sorte que ces objectifs soient réalisés non pas dans quelques écoles d'élite mais dans toutes les écoles.

Le rapport fait le diagnostic suivant

- l'importance des évaluations externes ;

- les difficultés d'évaluation des compétences préconisées dans les référentiels tant des tâches que dans la manière de les exécuter ;
- les carences (en sciences dans le professionnel) ;
- la difficulté de mise en œuvre d'une pédagogie constructiviste ;
- la nécessité d'une formation initiale des enseignant-e-s (FIE) de haut niveau ;

Axe Parcours d'élèves

Prospective

- lutte contre l'échec et le décrochage en conciliant «différenciation et hétérogénéité inclusive au sein des classes» ;
- rapatrier le soutien pédagogique au sein des écoles (en contradiction avec la tendance lourde) ;
- constituer un tronc commun polytechnique en diversifiant les apprentissages dès le maternel ;
- sensibiliser à la diversité des métiers «en ayant le **souci de battre en brèche les stéréotypes de genre**» (ce sera la seule allusion du rapport)
- lutter contre les inégalités scolaires via la mixité et l'encadrement différencié mais le rapport ne fait **pas d'allusion à la lutte contre le curriculum caché bien qu'il recommande des pratiques pédagogiques égalisatrices et qu'il se préoccupe de favoriser «le dialogue entre élèves à propos des différences culturelles»**. Il faut aussi lutter contre la logique en cascade, le cloisonnement des filières, la ségrégation des écoles.

Voilà un catalogue de beaux objectifs qui ne sont pas nouveaux mais qui jusqu'à présent n'ont pas été atteints.

Diagnostic

- on pointe le modèle de *séparation* qui réduit l'hétérogénéité des groupes scolaires, la vision négative de l'hétérogénéité.
- on note l'inégalité et l'inefficacité du redoublement, le taux d'abandon scolaire, le retard scolaire, le système d'orientation (valorisation inégale des filières) sans **aucune allusion au genre**.
- tout l'accent est mis sur l'imbrication des différences sociales et académiques et sur le fait que «les résultats normalisés au CEB et au CEID sont fortement corrélés à l'ISE moyen de l'établissement». L'iniquité liée à l'ISE augmente à l'entrée du secondaire. Le quasi marché renforce les ségrégations entre écoles (ghettos et sanctuaires) « L'école apparaît donc comme traversée par des inégalités sociales qu'elle transforme, ou non, en inégalités scolaires en fonction de la politique qui y est menée».
- notons enfin **un paragraphe (syndrome de l'addendum) sur les différences de genre qui relève le paradoxe du succès féminin et qui relève que l'iniquité est présente, mais en faveur des filles ! La seule occurrence du genre correspond donc à une position d'avantage des filles**.
- on relève la privatisation du soutien scolaire, comme facteur de dualisation et on note que «l'externalisation des apprentissages met en lumière la problématique de l'évaluation utilisée comme sanction plutôt que comme outil de diagnostic pour l'élève et pour les parents».

Axe acteurs

Prospective

La carrière des enseignant-e-s n'est pas abordée dans le contexte global de la féminisation et masculinisation de cette profession en fonction des niveaux et des postes.

- il faut redorer l'image «en recentrant les enseignants sur le cœur de leur métier» ;
- il faut transformer le métier via pratiques pédagogiques et outils pédagogiques ;
- on souligne la responsabilité dans l'orientation des élèves «la sensibilisation des enseignants sur l'égalité des genres et des stéréotypes dans leur pratiques pédagogiques, la gestion de la discipline, le choix du matériel pédagogique»
- on prône l'interdisciplinarité mais sans expliquer ce dont il s'agit;
- il faut renforcer la formation initiale ; former aux pratiques égalisatrices et de différenciation et aux pratiques qui développent la pensée critique ; favoriser l'approche interdisciplinaire et renforcer liens avec les parents.

Diagnostic

- «la qualité des pratiques des enseignants est un facteur clef pour expliquer la différence de niveau entre élèves» ;
- le phénomène de spécialisation avec l'émergence de nouveaux professionnels de soutien scolaire au sein de l'école (médiation) ou à sa périphérie, instauré par les pouvoirs publics (SAS, EDD) ou par le privé ;
- la faible valorisation de la formation initiale, la faiblesse des moyens accordés aux agrégations et l'importance du second choix chez les candidat-e-s ;
- le problème persistant de pénurie d'enseignant-e-s et le taux de sortie dans les 5 premières années (35%) dont une part importante d'enseignants débutants dans les écoles défavorisées ;
- le manque de reconnaissance sociale ;
- les relations avec parents varient suivant origine des parents ;
- le peu d'information sur les CPMS alors qu'ils constituent un gros secteur ;

Axe Gouvernance

Prospective

- renforcer l'autonomie des PO ;
- renforcer les évaluations externes ;
- modifier la logique de différenciation complémentaire (décret inscription) ;
- encourager travail collaboratif au sein des écoles ;
- rendre les infos numériques accessibles ;
- assurer la gratuité de l'enseignement

Diagnostic

- la gouvernance est complexe, décentralisée et multiple ;
- le modèle du quasi marché repose sur le choix des usagers et la concurrence des établissements» ;
- le modèle de l'Etat évaluateur progresse mais les réformes touchent plus les structures que les processus ;
- l'iniquité est présente partout mais les différences de résultats ne s'expliquent pas toutes par les différences de profil socioéconomique ce qui implique la nécessité d'interroger les processus de gouvernance. Par exemple, la procédure de sélection du directeur et son évaluation ;
- la difficulté de faire de l'horizontal avec la structure historique verticale en réseaux ;
- la commission de pilotage ne «semble pas pouvoir faire face à ses missions» ;
- les missions respectives des inspecteurs et conseillers pédagogiques sont mal appliquées ;
- les dépenses d'enseignement sont plus élevées qu'ailleurs mais la FWB investit moins dans le maternel et le niveau de dépenses par élève varie selon les réseaux.