



Conseil de l'Éducation et de la Formation

L'enseignement secondaire rénové : motivation, critique et éléments d'évaluation

Contribution au dossier « Structures » - Mai 1993

AVIS n°14

Conseil du 31 mars 1993

Résumé

La poursuite des objectifs généraux que le Conseil a définis pour le système de l'enseignement et de la formation implique la mobilisation de moyens. Le terme "moyens" doit être compris dans le sens le plus large : ils ne se limitent pas en effet à des moyens matériels, mais comprennent des dispositifs au nombre desquels figurent les structures de l'enseignement.

Les réflexions du Conseil, relatives notamment à l'échec scolaire, l'ont amené à avancer des modifications à l'architecture générale de l'obligation scolaire. Au moment d'en préciser les contours par des propositions concrètes d'organisation, il conviendrait de nourrir la réflexion présente par les leçons du passé. Et particulièrement du passé proche.

Il y a un peu plus de vingt ans était expérimentée, puis étendue et presque généralisée une réforme de l'enseignement secondaire : l'enseignement secondaire rénové.

A notre connaissance, aucun bilan général de cette opération n'a été réalisé. Toutefois, certaines publications sont disponibles. Elles présentent, tantôt une analyse critique, tantôt les résultats d'enquêtes, tantôt enfin des éléments de représentation de la situation de l'enseignement secondaire avant et après rénovation.

A défaut d'une évaluation scientifique et actuelle de cette réforme, il nous a semblé indispensable d'en apprécier les résultats et les effets, et de les prendre en considération dans la construction de nouvelles propositions de structures. Pour ne pas tomber dans le piège coûteux d'un fonctionnement par essais et erreurs inadmissible sur les plans intellectuel, économique et social.

Ce document comporte deux parties :

- La première propose une synthèse des éléments d'évaluation de la rénovation de l'enseignement secondaire dont nous disposons.
- La seconde est en quelque sorte la conclusion de ce travail. Elle dresse un inventaire des conditions de réussite d'un changement systémique dans l'enseignement, telles qu'elles peuvent être déduites de l'évaluation.

Table des matières

1	Synthèse des éléments d'évaluation de la rénovation de l'enseignement secondaire	3
1.1	Contexte de l'apparition du rénové	3
1.2	Deux logiques à l'oeuvre dans l'enseignement.....	3
1.3	Les critiques formulées à l'encontre de ce système.....	5
1.3.1	Il n'est pas effectivement démocratique	5
1.3.2	Les reproches des enseignants	7
1.3.3	Les réactions des parents	10
1.4	Les appréciations qui ont été formulées	11
1.4.1	Une étude menée en 1975 et 1976 dans l'enseignement de l'Etat	11
1.4.2	Une évaluation de son enseignement secondaire qu'a réalisé une équipe de recherche du Secrétariat national de l'enseignement catholique en 1986	12
2	Conditions de réussite d'un changement systémique dans l'enseignement.....	15
2.1	Il faut accorder le discours et la pratique.....	15
2.2	L'innovation doit être foncièrement participative.....	15
2.3	Le système doit bénéficier de souplesse et de confiance.....	16
2.4	Il faut commencer par le début de la scolarité.....	16
2.5	Il faut tenir compte du contexte général de la société	16

1 Synthèse des éléments d'évaluation de la rénovation de l'enseignement secondaire

1.1 Contexte de l'apparition du rénové

Dans les années soixante, on observait dans divers pays d'Europe occidentale une prolongation spontanée de la scolarité dans l'enseignement secondaire. Toutefois, des enquêtes, réalisées dans ces pays, montraient que la position sociale de la famille était un facteur prépondérant pour expliquer la scolarisation ou l'absence de scolarisation au niveau supérieur, le capital culturel étant à cet égard un élément prépondérant. En même temps, les travaux de plusieurs sociologues (Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet...) mirent en évidence le rôle joué par l'école dans la reproduction des rapports sociaux de domination.

Dans ce contexte apparut l'idée que c'était au niveau de l'enseignement secondaire qu'il fallait agir pour réaliser la démocratisation des études.

« La loi du 19 juillet 1971 officialisait l'existence de l'enseignement dit "rénové" afin de répondre à des objectifs officiels d'égalisation des chances scolaires. Il s'agissait au plan politique tout d'abord de permettre aux jeunes issus des milieux les moins aisés d'accéder aux meilleures formations possibles et, ce faisant, de démocratiser les dites. Au plan pédagogique ensuite, il s'agissait d'affaiblir l'impact des handicaps socio-culturels et, ce faisant, d'offrir à chacun l'occasion de s'épanouir au mieux de ses aptitudes »¹

1.2 Deux logiques à l'oeuvre dans l'enseignement

Au cours du temps, plusieurs voies furent explorées dans la conception d'un enseignement secondaire. Les plus récentes peuvent être lues en référence à deux logiques, décrites par A. VAN HAECHT, qui s'appuie sur les travaux de G. NEAVE (1977) et par A. PROST².

Le modèle prédestinatif (Neave) renvoie aux idées d'élection et de grâce : l'intelligence, comme propriété de la personnalité, serait inégalement répartie entre les individus. Elle serait caractérisée par trois axiomes :

- L'intelligence est innée et héréditaire.
- Sa possession se manifeste dans certains traits qui peuvent être mesurés objectivement (tests psychométriques)
- Une qualité centrale et constante de la personnalité constitue l'expression par excellence de l'intelligence.

Cela justifie un système d'enseignement organisé en filières hiérarchisées, le droit de passage vers les plus élitaires d'entre elles étant réservé à ceux qui peuvent prouver leur intelligence. La sélection est au coeur du système. Les filières sont étanches, les réorientations exclues.

A ce propos, A. PROST parle de la démocratisation de la sélection : ce n'est plus l'origine sociale qui sélectionne ceux qui poursuivront des études, mais la valeur, le talent, le mérite.

Une expression évidente de cette logique est constituée par les "Fonds des mieux doués", destinés à lever les barrières économiques pour ceux qui font preuve de l'intelligence nécessaire à la continuation des études.

Le modèle rédemptif (Neave) prend en compte une sorte de "bilan de vie", où rien n'est jamais définitivement bon ou mauvais. Il repose sur le principe que tout être faible reste digne d'être sauvé.

¹ A. VAN HAECHT, "L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse" Ed. ULB, 1985, page 319.

² « De la démocratisation de l'obligation scolaire à la démocratisation de la réussite scolaire » - Université de Mons-Hainaut, colloque du 29 octobre 1992.

Dans ce contexte, les passages entre filières deviennent possibles et sont même encouragés par des réorientations. C'est un modèle dynamique qui ne s'appuie pas sur la sélection.

Lorsqu'en plus, il se fonde sur la pluralité des mérites et des qualités individuelles, il devient "oecuménique", valorisant la diversité des aptitudes, tant mentales que pratiques, allant dans le sens de leur équivalence éthique.

Chez A. PROST, on parle de la démocratisation de la réussite scolaire caractérisée par un regard plus individuel, plus personnel sur les élèves. Leur réussite est envisagée aussi en relation avec leur épanouissement, leur bonheur. Dès lors, l'enseignement poursuivra nécessairement un objectif de développement personnel, d'attention au sujet. "Le mot d'ordre est l'égalité devant le bonheur".

Concrétisation de ces deux logiques

La démocratisation des études visée par l'enseignement rénové s'inscrit dans la transition entre ces deux logiques. Illustrons ce propos.

Modèle prédestinatif/démocratisation de la sélection

Dans les années soixante, ce modèle s'exprime encore, à travers des dispositions qui, pourtant, annoncent déjà le modèle suivant. Ainsi, la promulgation de la loi dite d'omnivalence (8 juin 1964) visait à ouvrir à tous les diplômés d'un enseignement secondaire l'accès à l'université. Avec quelques nuances cependant.

Dès lors, tous les diplômés de l'enseignement général se trouvaient traités de la même manière, comme les élèves ayant terminé la section technique intitulée "Scientifique industrielle". Ils pouvaient présenter un examen de maturité dans leur établissement, pour autant qu'ils aient terminé la dernière année de l'enseignement secondaire avec 50 % des points. Les autres étudiants du technique devaient subir l'examen de maturité devant un jury d'Etat, à condition d'avoir terminé leurs études secondaires avec 60 % des points.

Il s'agissait en fait d'une des dernières manifestations de la démocratisation de la sélection : l'accès est offert aux élèves "selon leurs mérites", puisque l'université s'ouvre à "ceux qui ont fait preuve d'une capacité à poursuivre des études fructueuses".

Modèle rédemptif oecuménique/démocratisation de la réussite

Une modification profonde de l'enseignement secondaire fut recommandée, en se fondant sur les propositions suivantes :

- la réalisation d'un premier cycle de l'enseignement secondaire "global", par fusion des divers programmes d'enseignement et la suppression des cloisonnements entre enseignement général, technique et artistique jusqu'à l'âge de 16 ans ;
- une pédagogie active, participative, individualisée, promouvant le travail des élèves par petits groupes. L'enseignant devient l'animateur de la classe, bannissant désormais l'enseignement ex cathedra. L'école s'ouvre sur le monde extérieur.
- le savoir académique est mis en cause, parce qu'il se périmé de plus en plus vite. On insiste sur la nécessité de remettre constamment ses acquis à jour, de pratiquer le recyclage permanent, d'apprendre à s'adapter aux situations nouvelles.
- une gestion "associative" des écoles impliquant enseignants, parents, et membres des collectivités locales.

D'une manière concrète, l'enseignement secondaire rénové prévoit les dispositions suivantes :

- L'organisation d'un premier cycle secondaire commun à tous les élèves ayant réussi leurs études primaires. Au delà de la formation commune seront organisées des activités complémentaires, d'essai et libres comportant notamment une ouverture sur les dimensions artistique, corporelle, technique. L'échec en fin de 1^{ère} année doit être exceptionnel.
- L'organisation d'une formation d'accueil d'un an, ouverte aux élèves n'ayant pas réussi leur 6ème primaire, et comportant des activités (libres) communes avec les élèves du 1^{er} degré.

- La mise sur pied d'une période d'accueil des élèves de 1^{ère} année au début de l'année scolaire, pour "amortir" le passage primaire/secondaire.
- La pratique systématique, organisée et collective de l'observation des élèves, afin de pouvoir analyser le plus objectivement possible la situation de chaque élève, et ainsi, de construire avec eux des actions pédagogiques appropriées. Cette observation se pratique à travers l'évaluation continue des élèves, menée par les enseignants, et la tenue du dossier scolaire de chaque élève, débouchant sur des guidances personnalisées.

1.3 Les critiques formulées à l'encontre de ce système

1.3.1 Il n'est pas effectivement démocratique

Il procède par sélection douce...

L'instauration de l'enseignement secondaire rénové participe d'un projet de démocratisation. Mais en fait, il fonctionne comme un instrument de "sélection douce". En effet, l'idée selon laquelle le rénové retarderait l'orientation est contestée, de même que l'omnivale de l'enseignement secondaire serait un leurre, la formation assurée au troisième degré de l'enseignement technique n'autorisant pas réellement la réussite dans l'enseignement supérieur.

Par des filières hiérarchisées...

A. VAN HAECHT explique bien (pages 292, 293) que le rénové, ayant multiplié les options, fonctionne à travers une hiérarchisation souvent implicite des filières possibles. Leur signification réelle est d'autant plus voilée que l'orientation et la guidance ont été psychologisées. Au nom de l'équivalence des aptitudes ("oecuménisme"), et donc des filières, on justifie les choix posés en raison des aspirations, des goûts, des virtualités... des élèves, en négligeant l'origine sociale sur la détermination de ces tendances prétendues naturelles et personnelles.

Cet aspect apparaît clairement dans l'évaluation de son enseignement secondaire qu'a réalisée une équipe de recherche du Secrétariat national de l'enseignement catholique en 1986³.

« Partie d'un idéal de démocratisation, d'égalisation des chances entre les hommes et les femmes, d'épanouissement de toute la personne humaine, la rénovation du secondaire s'est rapidement trouvée au centre d'un tourbillon créé par la dépression économique. L'autonomie de choix renforce aujourd'hui l'élitisme et donc les différences plus qu'elle ne favorise la démocratisation. Les activités d'expression, de construction personnelle, d'analyse du monde qui nous entoure, de rencontre de la pensée et de la littérature universelles sont petit à petit délaissées au profit de savoirs considérés comme directement rentables : la mathématique, les sciences, les langues, l'informatique. »

Ainsi, en comparant les situations scolaires de 1969-1970 (avant rénovation) et de 1984-1985 (après 15 ans de rénovation), les auteurs mettent en évidence que le nombre d'élèves qui quittent l'enseignement général avant la cinquième année est passé pendant cet intervalle de 43 % à 26 %. En troisième année, 65 % des élèves sont en section transition en 1984-1985. Pour les rédacteurs du rapport, "beaucoup de parents tiennent le raisonnement suivant : "Commençons par l'enseignement général parce qu'à partir de là, on peut encore tout faire. Il sera encore temps de choisir le technique plus tard car on sait que pratiquement, quand on s'y engage, on n'en sort pas. Beaucoup de qualifications pourront s'acquérir plus tard assez rapidement. L'essentiel est d'assurer de bonnes bases. Pour une série de métiers, c'est d'ailleurs le principal". Les gens sentent confusément que le lien entre qualification et profession n'est pas évident. Chacun connaît des gens exerçant une profession qui n'a aucun rapport avec leur formation initiale et d'autres gens qui se débrouillent très bien sans qualification particulière. Si, par enseignement technique, on entend un enseignement qui vise à assurer une qualification à partir de la troisième

³ "L'enseignement secondaire catholique après quinze ans de rénovation - sa structure, son évolution, les cursus scolaires de ses élèves" - Enquête réalisée par le Bureau pédagogique du SNEC, décembre 1986.

année et parfois plus tôt, il faut reconnaître qu'il s'adresse à une partie réduite de la population scolaire et que cette part pourrait encore s'amenuiser dans l'avenir".

Par élimination via les réorientations...

En outre, le rénové privilégie nettement la réorientation par rapport au redoublement de classe, produisant ainsi une sorte d'élimination en douceur, qui va de pair avec une dévalorisation potentielle des titres délivrés par l'institution scolaire.

A l'appui de cela, évoquons rapidement le système d'attestations d'orientation instauré dans l'enseignement rénové. (A.R. du 30 juillet 1976, A.R. du 29 juin 1985 et A.R. du 3 juillet 1985)

Au terme de chacune des quatre premières années d'études, les étudiants peuvent se voir décerner une des trois attestations suivantes :

- attestation d'orientation A (AOA) qui stipule que l'élève a terminé l'année avec fruit;
- attestation d'orientation B (AOB) qui stipule que l'élève a terminé l'année avec fruit mais ne peut être admis dans l'année supérieure qu'avec restriction partant sur telle forme d'enseignement, telles sections et/ou telles orientations d'études;
- attestation d'orientation C (AOC) qui stipule que l'élève n'a pas réussi l'année avec fruit.

C'est donc l'attribution des AOB qui origine la plupart des réorientations.

L'étude menée par le SNEC en 1986 (op.cit.) met en évidence des tendances de comportement des conseils de classe, dans l'attribution de ces attestations :

- ce sont les écoles à dominante d'enseignement général qui présentent le taux d'AOA le plus élevé (excepté les écoles qui offrent conjointement les filières d'enseignement général, de technique de qualification et de professionnel);
- - ce sont les écoles qui organisent à la fois du général, du technique de qualification et du professionnel qui présentent le plus d'attestations AOB. En outre, plus de 60 % des AOB y excluent le passage vers une année supérieure relevant de la section de transition;
- dans les écoles qui offrent de l'enseignement général, on observe un nombre important d' AOB dont la restriction porte sur une branche;
- dans la plupart des cas, les AOB ferment des orientations ou des formes d'enseignement qui existent dans l'école. Ainsi, une école générale donne principalement des AOB excluant une branche; une école technique de qualification décernera des AOB fermant le technique ou telle orientation qualifiante; une école qui organise du général et du professionnel attribuera des AOB excluant une branche ou l'enseignement général;
- les AOC sont les plus nombreuses dans les écoles à profil "technique de qualification" et "professionnel", ces dernières présentant un taux d'attestations C plus élevé que le taux moyen des autres formes d'enseignement;
- les degrés d'observation autonomes montrent une répartition des attestations identique à la répartition moyenne des autres types d'écoles. D'ailleurs, lorsqu'on différencie les degrés d'observation autonomes en fonction du profil de l'école dont ils sont issus, on observe qu'ils reproduisent les mêmes répartitions que leurs écoles-mères.

Par triage, lors de l'accès au supérieur...

Au demeurant, l'école secondaire prétend adapter les jeunes à la vie contemporaine mais n'offre pas plus qu'auparavant la possibilité de prolonger des études supérieures avec succès, l'université étant restée tout aussi sélective, alors que les exigences du marché de l'emploi se font de plus en plus dures.

A cet égard, le rôle qu'a joué le Diplôme d'aptitude à l'enseignement supérieur (DAES) est intéressant à étudier.

Rappelons d'abord que, jusqu'en 1986, ce DAES faisait l'objet d'un examen particulier présenté dans l'établissement devant un jury constitué en partie de membres du corps professoral, et en partie de membres extérieurs à l'école. Les élèves étaient libres de présenter cette épreuve. Si la plupart des élèves issus de l'enseignement général s'y soumettaient, ce n'était pas le cas pour les élèves venant de l'enseignement technique, surtout de la section de qualification. Signalons encore qu'à partir de 1986, cet examen a été supprimé et le DAES accordé par le Conseil de classe, suite à une délibération spéciale.

L'enquête réalisée par le SNEC en 1986 nous fournit en cette matière des indications intéressantes. Elle porte sur le DAES délivré en 1983-1984, selon l'ancienne réglementation. Les résultats enregistrés amènent les auteurs à remarquer : « le but du DAES était bien d'évaluer la maturité des jeunes et donc leur capacité à tenter des études universitaires. Or, l'utilisation sociale qui en a été faite a détourné ce diplôme de son objectif : en effet, de nombreux organismes privés exigent le DAES en plus du certificat d'enseignement secondaire supérieur comme accès à l'emploi, et des écoles supérieures non -universitaires dont quelques graduats demandent aussi le DAES avant d'accepter une inscription. Le conseil de classe éprouve donc certains scrupules à exercer ainsi une censure qui ne devrait pas être de son ressort ».

L'analyse des résultats obtenus par les élèves des différentes filières met en évidence les tendances suivantes :

- dans l'enseignement général, on enregistre environ 5 % d'échec en sixième année. En outre, 95 % des élèves qui obtiennent le CESS décrochent le DAES;
- dans l'enseignement technique on assiste à 10 % d'échecs en sixième année. Pour le technique de transition, 86 % des élèves qui obtiennent le CESS décrochent le DAES, mais pour le technique de qualification, ce taux tombe à 63 %.

1.3.2 Les reproches des enseignants

Les idées de base de la rénovation de l'enseignement secondaire s'inspirent de nouveaux rapports entre la formation initiale et la formation permanente. Dans ce contexte, l'école ne serait plus qu'un des éléments d'un vaste système d'éducation permanente à mettre en place. Dans cet élément du système que deviendrait la scolarité, l'acquisition des connaissances doit céder le pas à la formation de l'esprit et du caractère : l'éducation doit l'emporter sur l'enseignement.

Les enjeux de la formation scolaire seraient ainsi prioritairement l'adaptabilité, la disposition à accepter le changement, la créativité...

C'est dans cet esprit que des changements méthodologiques ont été préconisés, notamment dans le domaine de l'évaluation, où il ne fallait plus se limiter à l'appréciation du niveau des connaissances acquises, mais où les objectifs pédagogiques évalués devaient concerner la compréhension, l'application, la production, la synthèse, l'analyse, l'utilisation de l'acquis.

Ils n'ont pas été associés...

Face à cette situation, on n'a pas suffisamment cherché à obtenir l'adhésion des enseignants. Leur formation initiale intégrait principalement les dimensions exclusivement cognitives, et les actions d'éducation continuée n'ont pas été suffisamment généralisées. Ils ont été livrés à eux-mêmes et n'ont pas reçu les moyens matériels nécessaires à la mise en oeuvre de la réforme.

Et surtout, ils n'ont pas été consultés, associés, impliqués dans l'élaboration de la rénovation. Ils l'ont souvent considérée comme une réforme arbitrairement conçue et orchestrée d'en haut.

Une enquête, réalisée par deux centrales de la CSC (CEMNL et UCEO) a été analysée dans la revue "OPTION"⁴. On y retrouve formulés des avis d'enseignants qui illustrent clairement cet aspect. Ainsi « un certain nombre d'enseignants (en répondant à l'enquête de la CSC) éprouvent le sentiment d'être enfin invités à livrer leur avis relativement à un enseignement qu'ils pratiquent depuis plus de dix ans. Il y a là de quoi s'interroger sur le caractère démocratique et participatif du processus qui a présidé et qui préside encore à la mise en place ou aux aménagements successifs du type 1... ».

⁴ OPTION, n° 2, octobre 1984 - "Le rénové en questions - résultats d'une enquête".

Dans le numéro d'octobre-novembre 1986 du même bulletin⁵, dans un article intitulé « Réactualiser l'enseignement rénové ? », on pouvait lire « Pour réussir, chaque établissement a besoin de retrouver une pédagogie enthousiaste, née de la participation des enseignants à la définition et à la mise en œuvre de leur action pédagogique quotidienne. Faire confiance à la communauté locale, en lui accordant plus d'autonomie, c'est permettre à l'école de mieux s'adapter aux populations qu'elle accueille. Mieux que n'importe quelle autre, la participation légalement instituée (des pouvoirs organisateurs, des enseignants, des parents et des élèves) peut en garantir l'efficacité, à condition que les différents partenaires y disposent de compétences variables et que les textes qui fondent ces dernières évitent la complication et l'ankylose, privilégiant l'esprit de participation plutôt que la lettre de son règlement ».

La hiérarchie des matières a changé...

La rénovation de l'enseignement secondaire a induit une série de modifications quant à la hiérarchie des matières enseignées. Les disciplines scientifiques ont été valorisées, au détriment des branches littéraires. L'E.S.R. a cristallisé cette évolution, en même temps qu'il accordait une légitimité de la sanction scolaire vers le cours de mathématiques.

Face à un cours de mathématiques très normatif, le cours de français vit sa normativité affaiblie par la psychologisation croissante de ses objectifs et de ses méthodes (exaltation du vécu, recours à la motivation, la créativité, la personnalité, l'épanouissement ...).

Cela est confirmé par les observations reprises dans l'enquête menée par le SNEC en 1986 (op.cit.), où sont comparées les années scolaires 1969-1970 et 1984-1985. Il y apparaît que le choix du latin, au niveau de la troisième année, s'il s'est confirmé chez les filles (+ 20 %) s'est effondré chez les garçons (-32 %). En 1979, près de 27 % des élèves de troisième suivaient un cours de grec, pour seulement 6 % en 1984.

D'autre part, en 1984, on assiste à une progression, en cinquième année, de 40 % dans le choix des options scientifiques, et de 25 % dans le choix d'un cours de mathématiques fortes.

Selon A. VAN HAECHT, le rôle de l'enseignement des mathématiques dans la sélection est devenu prépondérant, en même temps que les professeurs de mathématiques se montraient les plus défavorables au rénové.

L'attitude des enseignants, à l'égard de la rénovation, fut liée aussi à la position occupée par leur discipline dans le jeu de la sélection scolaire (A. VAN HAECHT, pages 271-277).

L'évaluation est revue sans préparation...

C'est particulièrement face aux nouvelles conceptions de l'évaluation que se développèrent les querelles les plus intenses, s'exprimant notamment par les reproches de laxisme, de laisser-aller des élèves, de perte du sens de l'effort...

Nous pouvons à nouveau illustrer cet aspect par un extrait du bulletin « OPTION » (octobre 1984). Il s'agit de la réaction d'un enseignant à l'enquête : « Le rénové n'a guère changé mon enseignement, mais les difficultés sont plus grandes : classes hétérogènes donc peu participantes, didactologie qui vise à éviter l'échec à tout prix, formation générale moins solide (par la disparition du latin et l'apparition de cours folkloriques). Les élèves du rénové sont très minimalistes et peu désireux de se battre pour acquérir une formation humaniste de valeur. Certains professeurs, laxistes ou découragés, ne les aident pas à réagir. La direction est un peu responsable (suppression progressive des examens de passage, hantise des échecs). »

On doit à ce propos insister sur l'investissement limité qui a été consenti pour former des enseignants aux techniques de l'évaluation nouvelle (didactologie, taxonomies des objectifs pédagogiques, techniques de formulation de questions, fondement même de l'évaluation continue, etc.). A l'appui de cela, les témoignages sont nombreux (« OPTION », octobre 1984) : « Constatons aussi la faible différence (voire son absence) constatée entre la didactologie nouvelle et la pratique ancienne : contrôles, bulletins, délibérations n'ont pas apporté de changements significatifs. Encore une fois, la formation continuée dans ces matières est déficitaire ». Ou encore « Trop souvent, les titulaires rencontrent, en

⁵ OPTION n° 2, octobre-novembre 1986 - Editorial : « Réactualiser l'enseignement rénové » W. MILLER.

regard des branches, des expressions comme : « Tu peux faire mieux ! » ou « Faites un effort, Courage ! ». Mais jamais, ou rarement, les moyens dairs et précis pour que l'élève puisse s'améliorer. D'où l'importance de la formation des maîtres ».

On a modifié leur fonction...

Comme le montre bien A. VAN HAECHT, le groupe des enseignants fut sur la défensive dès le début de la rénovation. La nouvelle définition de leur fonction, décrite dans les textes officiels, débordait leur compétence professionnelle et les invitait à s'aventurer sur des terrains (psychologique et pédagogique) que d'autres professionnels prétendent maîtriser mieux qu'eux. Les réactions corporatistes vis-à-vis des psychologues et des psychopédagogues trouvent sans doute là une partie de leur justification.

De plus, l'approche des élèves par le biais de l'affectif préconisée par l'ESR suppose une transformation des profils de l'enseignant : il doit non seulement devenir un animateur (dans les pratiques de travail en groupe) mais un thérapeute, « inféodé pour ce qui est de la légitimité de la compétence au psychologue ou au pédagogue universitaire ». Or, les relations entre les enseignants et les psychologues des CPMS ne sont pas toujours les meilleures, les enseignants considérant que les psychologues, qui ne participent pas à la vie de l'école, ne peuvent pas connaître les réelles difficultés scolaires rencontrées par les élèves.

Les relations entre enseignants et pédagogues universitaires sont aussi compliquées par la contradiction que vivent beaucoup de ces acteurs entre enseignement et recherche, activités qui, au lieu de se nourrir l'une de l'autre, s'excluent, se combattent et s'insultent souvent.

Comme l'écrit A. PROST⁶, « ... Chercher est plus noble qu'enseigner, et le milieu universitaire, par un effet pervers, finit par avoir plus d'estime pour un chercheur qui ne trouve rien que pour un enseignant qui enseigne bien ».

Dans le même ordre d'idées, il faut souligner aussi l'apparente contradiction vécue entre enseignement et création. Comme l'écrit A. VAN HAECHT (op.cit., page 269) « Le fossé existant entre les connaissances transmises par l'enseignement secondaire et la recherche scientifique associée aux multiples disciplines universitaires est devenu si grand qu'il est rare qu'un professeur travaillant à ce niveau puisse se percevoir comme un créateur dans la branche qui est la sienne. Et la recherche en pédagogie se situant elle-même le plus souvent dans les laboratoires universitaires, l'enseignement est aussi, dans ce domaine, peu appelé à créer ».

La difficulté d'assurer l'innovation dans un système bureaucratique

La progression du rénové était aussi handicapée par la bureaucratisation du système scolaire, qui rendait difficile pour les enseignants l'usage intensif de méthodes souples et permissives, voulues par les promoteurs de la rénovation. L'institution scolaire rigide et hypercentralisée constituait un obstacle réel en cette matière.

De plus, les modes de contrôle bureaucratique auquel sont soumis les enseignants du secondaire limitent nécessairement leur implication dans leur travail, réduisent leur marge d'initiative et handicapent l'élaboration et l'usage de techniques pédagogiques non autoritaires⁷.

Une rénovation remise en question par le pouvoir qui l'a instaurée...

On rappellera aussi la remise en cause fondamentale des modalités d'évaluation rénovées, à laquelle s'est livré le ministre Tromont en 1982.

Cela confirmait, voire légitimait la méfiance et l'absence de consensus à l'égard de toute la méthodologie nouvelle du rénové. Nous l'illustrons par une autre réaction d'enseignant, fournie en réponse à l'enquête du bulletin « OPTION » en 1984 : « Partisan du rénové, mais après son sabotage, revenons au traditionnel ! ».

D'autres dispositions ont modifié radicalement la donne, dans les années 80, par la promulgation de toute une série de mesures restrictives, limitant les moyens dont disposait la rénovation, et

⁶ « Eloge des pédagogues », Seuil, Points-Actuel, 1990, page 211.

⁷ J. NIZET, J.-P. HIERNAUX et al., « Violence et ennui » PUF, Paris, 1983.

pénalisant les enseignants : augmentation des normes de création d'options, disparition du crédit pour le travail en équipe d'enseignants, diminution de l'horaire hebdomadaire des élèves, accroissement d'une heure hebdomadaire des prestations des enseignants, globalisation des temps alloués aux conseils de classe et aux directions de classe dans le crédit utilisable pour d'autres opérations (dédoublings, maintien d'options, etc.).

On notera encore l'introduction d'un coefficient rabaissant l'encadrement pédagogique de 2 %, le plan de rationalisation qui entraîna de nombreuses restructurations et fermetures d'établissements...

Les conditions de réalisation firent défaut...

Nous terminerons la présentation de cette partie en faisant état de la critique formulée en 1974 par La Revue Nouvelle⁸. Elle prétendait que, pour qu'un enseignement secondaire rénové puisse participer de la démocratisation, il devait réunir des conditions de réalisation :

- instauration d'un réseau de formation continuée, plutôt que l'organisation de recyclages intensifs;
- établissement de ponts entre la recherche théorique et la recherche pratique; adaptation de l'école normale aux exigences pédagogiques nouvelles;
- retour du cycle d'accueil à sa fonction originelle (prise en charge des élèves ayant rencontré des difficultés scolaires à l'école primaire) ;
- généralisation du rénové pour éviter l'existence d'une nouvelle hiérarchie dans l'enseignement;
- mise en oeuvre d'une véritable liberté pédagogique fondée sur le droit à l'expérimentation scientifiquement contrôlée.

Si le rénové rend possible une transformation de la relation pédagogique traditionnelle, il suppose une transformation des relations de pouvoir, qui renvoie à un projet politique global.

1.3.3 Les réactions des parents

De l'adhésion à la "désillusion collective"...

L'opposition des parents au rénové ne s'est manifestée que chez ceux qui restaient attachés au traditionnel pour des raisons de distinction sociale.

Les associations de parents, qui représentent surtout les fractions sociales moyennes et supérieures n'ont pas bloqué l'extension du rénové, sans doute parce qu'il valorisait la cogestion des écoles et que, centré sur l'épanouissement des enfants, il voulait lutter contre le surmenage scolaire et limiter le travail à domicile. De même, la valorisation de l'aspect psycho-affectif du développement de la personnalité rencontrait la demande des parents à l'institution scolaire.

Enfin, le caractère « utile » d'un enseignement qui privilégie les mathématiques et les sciences plutôt que le latin et le grec séduisait les couches sociales en volonté de mobilité sociale ascendante dans un univers de plus en plus technique (A. VAN HAECHE, op.cit., pages 290-293).

Cependant, la diversité des options a conduit à une inflation des titres. Les pressions de l'école, visant à réorienter vers des trajectoires moins valorisées l'emportaient souvent sur le désir des familles de maintenir l'enfant dans une filière de valeur, même au prix d'un redoublement.

D'autant plus que, pour les parents peu informés, ou timides, la multiplicité des choix rendait difficile le repérage et le choix des orientations, de leur qualité, de leur valeur. Et pourtant, elles n'étaient pas équivalentes, les titres auxquels elles conduisaient étant discriminés par la société et le monde du travail.

Le résultat de tout cela fut bien décrit par P. BOURDIEU : « La déqualification structurale qui affecte l'ensemble des membres de la génération, voués à obtenir de leurs titres moins que n'en aurait obtenu la génération précédente, est au principe d'une sorte de désillusion collective qui incline cette génération abusée et désabusée à étendre à toutes les institutions la révolte mêlée de ressentiment que lui inspire le système scolaire »⁹

⁸ La Revue Nouvelle, « Conclusions, ce n'est qu'un début ... » sept 1974, p. 1b2-165.

⁹ « La distinction », Editions de Minuit, 1979, pages 161-164.

Ce n'est pas dans le secondaire qu'il faut entamer la démocratisation.

On s'aperçut très vite qu'il n'était pas possible d'assurer la démocratisation de l'enseignement en limitant ses efforts à l'enseignement secondaire, qu'il fallait considérer aussi l'enseignement primaire. Aussi, dès 1971 fut expérimentée la réforme de l'enseignement fondamental, et 1976 vit le lancement de l'expérience du cycle 5-8. Pourtant, comme le souligne A. VAN HAECHT, les études statistiques continuent à montrer la persistance du lien unissant origine sociale et réussite scolaire à la fin de l'enseignement primaire.

La sélection à l'oeuvre dès l'école maternelle (et il faudrait aussi questionner les crèches, prégarceries, etc.) porte à l'entrée dans le secondaire des effets tels qu'une remédiation ne pourra pas en corriger l'impact. C'est inmanquablement sur l'ensemble de la scolarité que doivent porter les efforts de démocratisation, du début de l'enseignement préscolaire à la fin des études universitaires.

1.4 Les appréciations qui ont été formulées

Deux sources alimentent cette partie.

1.4.1 Une étude menée en 1975 et 1976 dans l'enseignement de l'Etat

Devenu en 1989 Enseignement de la Communauté française¹⁰

Le but de cette recherche était triple :

- déterminer dans quelle mesure l'enseignement rénové a atteint ses objectifs sur le plan des attitudes et des comportements des jeunes qui en sont issus;
- mettre en évidence comment cet enseignement est perçu par les jeunes et par leurs parents;
- mettre en relation la voie choisie après l'enseignement secondaire et le degré de réussite dans cette voie avec le type d'enseignement secondaire fréquenté.

La démarche adoptée consistait à comparer un échantillon de 408 jeunes ayant effectué leur scolarité secondaire dans le type 1 (rénové) à un échantillon de 307 jeunes dont la scolarité s'est déroulée dans l'enseignement secondaire de type 2 (traditionnel). En outre, un échantillon de 580 parents était aussi interrogé.

Devant les résultats enregistrés, les auteurs se gardent de tout commentaire, se limitant à un recensement des réponses. On peut cependant en tirer la synthèse suivante.

Les jeunes issus du rénové valorisent plus que les autres les contacts sociaux, la participation, la liberté d'expression, le travail en groupe, l'ouverture sur la vie réelle et l'aspect pratique de l'enseignement. Ils visent d'abord la réussite de leur vie affective et familiale. L'enseignement qu'ils ont reçu semble les avoir rendus plus que les autres capables d'autonomie, de spontanéité, de débrouillardise.

Les jeunes issus de l'enseignement traditionnel apparaissent plus courageux, entraînés à des efforts plus soutenus, mieux organisés, plus disciplinés que les autres. Ils valorisent davantage l'aspect théorique de l'enseignement, le travail personnel, un certain individualisme, la préparation aux études supérieures, la réussite professionnelle, notamment dans ses aspects financiers. Ils critiquent le bourrage de crâne, le manque d'ouverture et de contacts avec le monde extérieur qui caractérisent à leurs yeux l'enseignement qu'ils ont reçu.

Les avis formulés par les parents sont assez proches de ceux des jeunes.

Les auteurs ont aussi examiné le devenir des deux catégories de jeunes, au delà de l'enseignement secondaire. Entre les deux groupes n'apparaissent pas de grandes différences.

¹⁰ « Opinions et attitudes des jeunes sortis de l'enseignement secondaire rénové en 1975 et 1976 » - J. VIOLON et R. SKINKEL, Recherche en éducation, MEN, Organisation des études, 1978.

	type 1	type 2
Pourcentage de jeunes s'orientant directement vers les études supérieures après le secondaire	69%	62%
- université	38%	48%
- ens. sup. non-universitaire	62%	52%
Pourcentage des jeunes qui s'engagent dans des études supérieures un an après leur sortie du secondaire	13,70	18%
- université	41%	39 %
- ens. sup. non-universitaire	59%	61 %
Pourcentage des jeunes qui s'engagent dans la vie professionnelle	12%	15 %
Autres	6 %	5 %

Ceux qui poursuivent des études supérieures avouent des difficultés distinctes selon le groupe auquel ils se rattachent :

- ceux qui viennent du rénové souffrent d'un manque de contact avec les professeurs du supérieur, et vivent assez mal les périodes d'examens;
- ceux qui viennent du traditionnel disent éprouver surtout des difficultés à se concentrer et à planifier leur travail.

Ceux qui s'engagent dans la vie professionnelle expriment leurs attentes. Ainsi :

- ceux qui ont suivi l'enseignement de type 1 recherchent la variété dans le travail, la possibilité de contacts, l'exercice de responsabilités;
- ceux qui sont issus de l'enseignement de type 2 recherchent plutôt l'épanouissement de leurs aptitudes et un certain niveau de rémunération.

Il faut sans doute insister sur le fait que cette étude a été conduite dans les premières années de l'existence de l'enseignement rénové : expérimenté en 1969-1970 dans 22 écoles de l'Etat et deux écoles subventionnées officielles, il délivra ses premiers élèves en 1975. Il n'avait pas encore, à cette époque, été touché par les mesures de rationalisation ou de restriction qui allaient se développer dans les années 80. En outre, les premières écoles entrées dans l'expérience avaient été volontaires pour s'y lancer.

Quoi qu'il en soit, on ne peut nier que des différences apparaissent, qui semblent significatives. Elles concernent davantage les aspects qualitatifs de la formation (socialisation, valeurs différentes, autres attitudes) que le plan quantitatif de la réussite scolaire ultérieure.

1.4.2 Une évaluation de son enseignement secondaire qu'a réalisé une équipe de recherche du Secrétariat national de l'enseignement catholique en 1986¹¹

Nous avons déjà fait état, dans la partie précédente de ce texte, de certains éléments étudiés dans le travail du Bureau pédagogique du SNEC.

Nous nous contenterons ici de synthétiser les conclusions de ses auteurs.

Quelques aspects de l'évolution de l'enseignement secondaire rénové entre 1969 et 1984

- On assiste à une importante augmentation de la population dans l'enseignement secondaire (plus de 23 % pour l'ensemble de la Belgique francophone).
- On observe une évolution des orientations scolaires des garçons et des filles tendant vers l'égalisation des chances entre les deux sexes, surtout dans l'enseignement général. Elle est loin d'aboutir dans l'enseignement de qualification, et n'a même pas commencé dans les secteurs de l'industrie et de la construction.
- On note l'influence prépondérante du milieu socio-professionnel familial sur l'orientation des jeunes, ainsi que le fait d'être étranger (particulièrement nord-africain) : « Il semble bien

¹¹ Voir note 3

qu'en cela au moins, l'objectif de démocratisation des études et donc d'égalisation des chances de tous les enfants, porté par le rénové, ne soit resté qu'une utopie».

- On signale aussi l'importance du type d'école fréquentée, de sa localisation, de son offre d'enseignement. A cet égard, il semble que les degrés autonomes d'observation (DAO et les centres d'enseignement secondaires (CES) soient davantage des regroupements administratifs, sans retombées réelles sur les pratiques pédagogiques.
- L'ampleur de l'échec scolaire est remarquable, particulièrement au deuxième degré technique de qualification et en deuxième professionnelle. Dans ce domaine, la pertinence des attestations d'orientation B est questionnée. L'échec scolaire s'avère être un facteur important de mobilité scolaire (réorientations, changements d'écoles).
- La pratique de l'évaluation continue n'a pas éliminé le recours à des secondes sessions, mesure qui n'a pas d'effet sur la diminution espérée du taux de redoublements.
- Le problème crucial posé par la qualification technique est préoccupant. Cet enseignement paraît avoir le moins bénéficié du rénové : les difficultés y abondent.

Ainsi :

- là se retrouvent les orientations séparant le plus filles et garçons;
- là, les changements d'écoles entre deux années scolaires sont les plus fréquents;
- là se distribuent les taux les plus bas d'attestations d'orientation A (réussite sans restrictions);
- là, au deuxième degré se trouve la plus grande proportion d'élèves ayant échoué plus de deux fois.

On signale encore que la forme « technique de qualification » est celle où la population augmente entre la 3^{ème} et la 5^{ème} années.

Portée des mutations culturelles qui ont accompagné la généralisation du rénové

Depuis 1969, on assiste à l'entrée et au maintien dans l'enseignement secondaire d'un public nouveau, aux racines culturelles et aux références familiales différentes, quelles que soient par ailleurs ses capacités intellectuelles.

On observe aussi une modification dans la hiérarchie des savoirs. Sciences, mathématiques, langues modernes prennent le pas sur les connaissances littéraires. Dans quelle mesure sont-ils inhérents au rénové (ouverture sur la vie réelle), et dans quelle mesure résultent-ils des changements de cap que le pouvoir politique lui a fait subir pour des raisons idéologiques et/ou budgétaires ?

Bilan des aspects positifs et négatifs (lacunes) de l'enseignement rénové par rapport aux objectifs dont il était porteur

L'enseignement rénové devait s'adapter aux exigences du public scolaire.

Aspects positifs

- Le nombre d'élèves qui s'y forment et y décrochent un titre s'est accru;
- l'autonomie et la possibilité de choix qu'il offre sont bien utilisées par la plupart des élèves;
- la souplesse des structures et des grilles a parfois permis à des élèves en difficulté passagère de se relancer et de poursuivre des études;
- l'éventail des options et la variété des choix possibles permet de diversifier au maximum les possibilités formatives, et d'adapter l'offre d'enseignement à la variété des profils d'élèves;
- l'enseignement professionnel est devenu une forme d'enseignement à part entière, au dynamisme pédagogique réel, que de nombreux élèves fréquentent par choix positif.

Aspects correspondant à des lacunes ou posant question

- Le premier degré n'est pas un lieu systématique d'observation en vue d'une orientation : le recrutement des écoles demeure souvent construit sur une tradition locale. De plus, son recrutement reste induit par l'offre d'enseignement "naturelle" qui lui succède. Cette "orientation sélective" est parfois souhaitée, voulue, appréciée...;
- la double mission de la 1^{ère} B constitue une difficulté : est-ce une remise à niveau pour accéder à la 1^{ère} A ou représente-t-elle en fait la 1^{ère} année professionnelle ?
- La généralisation de l'entrée des élèves au secondaire à 13 ans (conséquence de la Loi du 29 juin 1983 sur l'obligation scolaire) a multiplié les élèves dans ces classes, et accru ses difficultés ;
- on peut s'interroger sur la logique qui préside à la répartition des options et des orientations d'études entre l'enseignement général, technique de transition et technique de qualification. Les familles et les jeunes ne s'y retrouvent pas souvent. De plus, il faut se demander comment la section de transition (général, technique) prépare à l'enseignement supérieur;
- le 2^{ème} degré technique de qualification pose un problème majeur, particulièrement du côté féminin, de même que la manière dont les étudiants y parviennent. L'adéquation des formations à l'évolution économique et aux besoins du monde des entreprises est posée;
- enfin, malgré la souplesse des orientations et la possibilité qu'ont les jeunes de poser un choix autonome, les échecs restent trop nombreux.

Les auteurs bouclent leurs conclusions en s'interrogeant sur l'avenir du secondaire, confronté aux défis de l'avenir : « Quel équilibre réaliserons-nous entre la formation intellectuelle et philosophique des jeunes et l'utilité sociale et économique de l'école ? ».

2 Conditions de réussite d'un changement systémique dans l'enseignement

2.1 Il faut accorder le discours et la pratique

Les instigateurs de la rénovation voulaient rendre l'école démocratique en s'attaquant aux mécanismes de sélection qui la caractérisaient. Leurs déclarations étaient très claires à cet égard. Pourtant, dans sa réalité, l'école demeurait sélective.

Ainsi, on a dénoncé le leurre de l'omnivalence face au maintien de la sélectivité de l'enseignement supérieur. On a montré combien les filières de formation étaient hiérarchisées, que ce soient les filières institutionnalisées par les structures (général, artistique, technique, professionnel), les filières créées par les choix d'options ou celles qui sont de fait générées par la concurrence qui règne entre les établissements. On a mis en évidence combien les procédures d'orientation ou de réorientation avaient contribué aux mécanismes de relégation.

2.2 L'innovation doit être foncièrement participative

Cela implique trois aspects :

A. Les acteurs que constituent les enseignants et les parents doivent être impliqués de manière précise et constante dans l'action.

Il faut obtenir leur adhésion au projet, en les associant, non seulement à son exécution, mais à sa conception même.

Dans la réalisation, il faut leur assurer les moyens de pratiquer l'innovation, notamment en leur garantissant la formation nécessaire (formation initiale, formation continuée) et en leur fournissant les moyens matériels indispensables. En outre, ils ne pourront agir qu'à la condition de disposer de l'autonomie qui leur permette d'avoir des initiatives.

Ils doivent enfin être concernés par l'évaluation de l'action, et pouvoir s'investir dans les réajustements qui seront décidés.

B. Ces acteurs doivent être amenés à devenir partenaires et pas concurrents.

Ainsi, les enseignants de diverses disciplines devraient dépasser l'opposition "symbolique" générée par l'importance attribuée à leur branche, pour travailler de façon coopérative, en poursuivant des objectifs de formation communs. Dans cet esprit, l'interdisciplinarité doit être pratiquée bien au delà des disciplines connexes.

L'évaluation formative des élèves relève aussi d'un travail collégial, notamment dans la recherche des solutions aux problèmes repérés et dans leur mise en oeuvre. A cet égard, la plus grande solidarité devrait exister entre parents et enseignants.

C. Les enseignants devraient être encouragés à se situer en chercheurs et en créateurs, et en recevoir les moyens.

En étant plus qu'aujourd'hui informés et intéressés aux recherches menées dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage, les enseignants pourraient soutenir des innovations dont ils mesureraient la portée et l'intérêt. En mettant, dans leur formation, l'accent sur les démarches novatrices, en suscitant tout au long de leur carrière leur enthousiasme pour un travail de création, on éviterait l'engourdissement dans une pratique de reproduction qui guette ceux qui sont livrés à eux-mêmes, sans le soutien-aiguillon des contacts, des échanges, des apports extérieurs.

2.3 Le système doit bénéficier de souplesse et de confiance

L'innovation ne peut être "décrétée"; elle correspond à une pratique, qui doit sans doute être impulsée, mais qui n'est réussie qu'au jour le jour, sur le terrain.

Les acteurs doivent donc avoir la possibilité de la pratiquer avec souplesse, sans être contraints par un excès de règles administratives qui découragent les initiatives et font obstacle aux projets. Il conviendrait d'accorder un "droit à l'expérimentation".

En outre, ils ne peuvent s'investir dans une expérimentation qu'à condition d'avoir le temps de la mener. Si on leur reconnaît une responsabilité dans la conduite d'un projet novateur, il faut leur permettre de le réaliser : il ne faudrait pas qu'un changement de politique vienne d'en haut interrompre l'action dont le démarrage avait été autorisé, voire encouragé.

A ce propos, ne pourrait-on conclure de réels contrats entre les responsables politiques et les acteurs, prévoyant de ne modifier une situation qu'après une évaluation sérieuse, dont le calendrier aurait été négocié au départ en concertation ?

2.4 Il faut commencer par le début de la scolarité

Dans la chaîne que constitue l'enseignement, on ne peut modifier en profondeur un segment sans agir sur les autres. Et c'est par le début qu'il faut initier le processus.

Un enseignement secondaire rénové qui recevait des enfants ayant fréquenté un enseignement fondamental peu démocratique avait peu de chances de rétablir l'égalité entre les élèves. Et ceux qui le quittaient pour aborder l'enseignement supérieur y découvraient une sélectivité très sévère. C'est donc dans l'enseignement fondamental qu'il faut démarrer, et il faut poursuivre jusqu'à la fin de l'enseignement supérieur.

2.5 Il faut tenir compte du contexte général de la société

La société de 1969, qui vit les premières expériences de rénovation de l'enseignement secondaire, est très différente de celle de 1993. La situation politique a changé, le contexte économique aussi, et particulièrement les problèmes de l'emploi sont devenus cruciaux. Des mutations sociales, culturelles, professionnelles ont été opérées.

Il est indispensable de pratiquer une représentation, la plus correcte possible, de cette situation globale, avant d'introduire des changements profonds dans l'enseignement.

En effet, il convient de réaliser un équilibre entre la formation des jeunes et l'utilité sociale et économique de l'école.