



Qualité de l'enseignement : Que faire?



Jean Hindriks
Senior fellow

Ce n'est pas d'argent supplémentaire dont les écoles ont besoin, mais d'une autre organisation. Des écoles plus efficaces et en même temps moins inégalitaires, c'est tout à fait possible!

Dans une recherche récente avec des collègues de l'Université de Gand, (1) nous avons cherché à expliquer pourquoi l'école flamande fait mieux que l'école francophone aux tests PISA 2006. Nous avons aussi cherché à comprendre pourquoi, dans les deux Communautés linguistiques, les résultats sont aussi dépendants de l'origine sociale des élèves. Notre recherche, qui s'appuie sur les données de l'enquête PISA 2006, a mis en évidence deux résultats majeurs: (a) l'importance de l'autonomie des directeurs et enseignants, et (b) la sélection entre écoles et filières qui contribue à faire de notre enseignement un des plus inégalitaire au monde. Revenons rapidement sur ces deux points. Les résultats détaillés de cette recherche seront publiés en ligne prochainement.

Pourquoi l'école flamande fait mieux?

Nous avons démontré que l'école flamande est plus efficace que l'école francophone au sens où chaque élève réussit mieux en mathématique, lecture et science à origine sociale ou immigrée identique, et à composition sociale identique de l'école qu'il fréquente. Mais nous avons surtout

Qualité de l'enseignement : Que faire?

réussi à comprendre pourquoi l'école flamande fait mieux : en donnant plus de pouvoir aux directeurs et enseignants.

L'autonomie des directeurs et enseignants (plus grande en Flandre) explique une bonne partie des écarts d'efficacité entre Communautés linguistiques. Quand on parle d'autonomie scolaire en Belgique, et tout particulièrement du côté francophone, généralement, pas mal de gens frémissent en pensant tout de suite aux politiques d'inscriptions et aux méthodes d'évaluation. Mais ce n'est pas de cela qu'il s'agit ici. Il s'agit en fait du pouvoir effectif d'une école sur la gestion de ses ressources humaines (recrutement, nomination, licenciement), la gestion budgétaire (formation et allocation des budgets) et le contrôle de ses objectifs et méthodes pédagogiques. C'est une mesure « subjective » de l'autonomie puisqu'elle se base sur les réponses des directeurs d'écoles au questionnaire PISA 2006 sur l'autonomie scolaire. Elle reflète donc un pouvoir effectif ou réel du directeur et des enseignants qui peut parfois s'écarter du pouvoir formel qui leur est conféré. C'est une mesure de l'autonomie qui ne concerne pas la politique de sélection des élèves qui fait l'objet d'un questionnaire distinct auprès des responsables des établissements scolaires. C'est une mesure de l'autonomie qui ne s'oppose pas à des évaluations externes et à la définition de socles de compétences communs. C'est une mesure de l'autonomie que ne concerne pas les pouvoirs organisateurs.

Ce degré d'autonomie est trois fois plus élevé dans l'école flamande que dans l'école francophone (87% contre 31%) et il n'y a pas de grandes différences entre réseau libre et réseau officiel. En

Communauté française, l'autonomie des directeurs et enseignants est de 26% dans l'officiel contre 34% dans le libre. En Communauté flamande, le degré d'autonomie est de 82% dans l'officiel contre 89% dans le libre. Nous savons que demander plus d'autonomie pour les directeurs et enseignants peut réveiller de vieilles tensions et perturber des équilibres délicats. Mais il faut se rendre à l'évidence. On ne va pas résoudre le malaise des enseignants en leur retirant le contrôle des méthodes pédagogiques et de l'évaluation de leur enseignement. On ne va pas responsabiliser effectivement les directeurs sans leur donner un pouvoir effectif sur la gestion des ressources humaines et des budgets. Aujourd'hui, si un directeur d'une école francophone souhaite récompenser un enseignant pour la qualité de son travail, il n'a souvent pour seule option que de lui réduire sa charge d'enseignement. C'est tout de même paradoxal, non ? Si on veut revaloriser l'enseignement, on doit commencer par laisser le soin aux enseignants de valoriser leur métier.

Si on veut des écoles performantes, on doit renforcer le pouvoir du directeur en échange d'une responsabilité accrue et encadrée.

La Finlande, on le sait tous, est championne toute catégorie des performances scolaires : première en math, première en science, première en lecture et mixité sociale maximum. Pourtant, la Finlande, on le sait moins, ne cesse de sabrer dans la bureaucratie. Et ça fonctionne. Contrairement à nos écoles, tous les établissements de la Finlande sont sous la juridiction des municipalités (équivalent des villes et communes chez nous). (2) Ce sont



*Les élèves de
famille modeste
sont victimes des
réorientations, pas
des inscriptions.*



elles qui paient les professeurs et assurent la gestion des immeubles consacrés à l'enseignement primaire et secondaire. Les directeurs d'école finlandais ont un rôle beaucoup plus important que leurs vis-à-vis francophones. Ils recrutent eux-mêmes les enseignants qui travaillent dans leur institution, en recevant les c.v. des candidats potentiels et en leur faisant passer des entretiens. Ils ont également une grande discrétion quant à la façon dont est investi le budget de leur établissement.

Le régime minceur imposé à la bureaucratie scolaire finlandaise a débuté en 1985 avec l'abolition des «gouvernements de comtés». Ces entités avaient alors la responsabilité de déterminer le budget des écoles et de dresser des plans de réussite. En abolissant ces structures, on a économisé de l'argent qui a été réinvesti sur les jeunes en difficulté scolaire. À l'heure actuelle, moins de 400 employés travaillent au ministère de l'Éducation de Finlande, contre 1.600 dix ans plutôt.

Comment améliorer l'égalité des chances?

Notre analyse révèle que la politique d'orientation précoce entre filières ou de sélection entre établissements scolaires est très néfaste à l'égalité des chances. Nous avons montré que les systèmes scolaires flamands et francophones sont très mauvais en matière d'égalité des chances. Des deux côtés de la frontière linguistique, les niveaux de ségrégation sociale sont les plus élevés d'Europe et la mobilité sociale (au sens de mobilité sociale ascendante) est très faible. La ségrégation se fait à la fois entre filières et entre établissements scolaires. La Communauté française a le taux de ségrégation sociale le plus élevé au monde derrière la Hongrie et le Mexique. En fait il faudrait déplacer plus de 40% des élèves de familles modestes pour obtenir une véritable mixité sociale.(3) La moitié des élèves se trouve reléguée dans des filières techniques ou professionnelles dont les performances sont

nettement inférieures à la filière générale. Comment expliquer que les élèves dans la filière professionnelle ou technique ont des compétences et connaissances aussi médiocres en lecture, mathématique et science ? Faut-il y voir un glissement des curriculums qui ferait que ces élèves sont moins confrontés à ces matières de base ? Plus grave, c'est que l'on retrouve trois fois plus d'enfants de familles modestes dans ces filières de relégation. Sont-ils à ce point si mal préparés par leur famille à assimiler un langage pédagogique ? Comment expliquer cela dans la mesure où la réussite scolaire ne peut bien sûr pas s'expliquer par des raisons génétiques ? Comment ne pas y voir une certaine forme de relégation, où les enfants socialement défavorisés sont relégués dans une division inférieure et les enfants socialement favorisés jouent en première division. Face à ce constat, on ne peut rester insensible et, on doit certainement encourager toutes tentatives de rétablir des passerelles entre ces filières et de revaloriser la filière professionnelle, sinon de la supprimer.

Il faut bien reconnaître une certaine hypocrisie dans l'art 21 du décret mission selon lequel « A l'issue des huit premières années de la scolarité obligatoire, les élèves sont orientés vers la forme d'enseignement la mieux adaptée à leurs aspirations et à leurs capacités". On sait le caractère largement irréversible de l'orientation en cascade du général au technique et enfin au professionnel. Dans l'enseignement secondaire, la fin de la 2ème commune est certainement un des moments-charnières les plus importants: là se joue de manière déterminante le destin scolaire (et par conséquent professionnel et social) de l'élève. Certains diront que « Nous devons permettre aux jeunes qui le souhaitent de s'orienter vers les filières professionnelles plus courtes. Ces filières sont indispensables au développement des compétences techniques et professionnelles ». Fait du hasard ou non ? Ce sont toujours des enfants de familles défavorisées dont

sont indispensables au développement des compétences techniques et professionnelles». Fait du hasard ou non? Ce sont toujours des enfants de familles défavorisées dont les "goûts" sont tournés vers les filières très courtes. Plus le tri est effectué tôt, plus les jeunes issus de ces familles ont tendance à choisir des orientations courtes ou moins valorisées, en intériorisant probablement leur échec annoncé dans les filières plus réputées. Un processus inégalitaire, d'ailleurs souvent validé (quand il n'est pas renforcé) par les décisions d'orientation prises par les conseils de classe.

Dans les pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède, Norvège et Islande) il n'y a pas d'orientation précoce et en fait les filières n'existent tout simplement pas. Le redoublement est rare et il n'y a pas de sélection sur base des compétences, ce qui n'empêche évidemment pas une pédagogie par groupes différenciés au sein des classes. La Finlande a supprimé les filières entre 1972-1977 avec un effet jugé très favorable sur la mobilité sociale. (4)

Notre recherche révèle aussi que, dans les deux Communautés, la composition sociale d'une école a un effet sensible sur le résultat des élèves. Cet effet est plus marqué en Communauté française. Les variables socio-économiques expliquent 60% des différences de résultats. Mais les variables socio-économiques ne suffisent pas à rendre compte des différences entre élèves issus ou non de l'immigration. Ainsi, nous trouvons un effet négatif de l'origine immigrée sur les prestations scolaires, qui se surajoute à l'origine sociale. Ce résultat suggère qu'une politique d'égalité des chances ne doit pas être seulement

orientée vers les élèves les plus socialement défavorisés, mais aussi vers les élèves d'origine immigrée.

Avant de conclure, une dernière clarification s'impose. Nous n'avons pas la solution au profond malaise de notre enseignement francophone. Réduire les inégalités sociales dans notre enseignement, et en même temps redresser significativement les performances n'est pas quelque chose de facile. Conférer plus d'autonomie aux directeurs et enseignants sur la gestion des ressources humaines et budgétaires, et mieux intégrer les filières entre elles, ne sont que des réponses limitées. En quelque sorte, ce que l'on cherche, c'est ce truc-là qui fasse basculer les choses, et qui puisse enclencher un processus en chaîne, une dynamique positive en quelque sorte. Le décret « inscriptions » agite la carotte (et les médias), mais passe sous silence beaucoup de questionnements impératifs qui bouillonnent sous la surface, en particulier la pénurie des enseignants et la qualité de l'offre scolaire.

Notes

(1) Voir Hindriks, Verschelde, Rayp et Schoors (2009), «Que peut enseigner l'école flamande à l'école francophone ?» Itinera memo 2009/14.

(2) Il y a en Finlande 432 municipalités pour 5,5 millions d'habitants. En Communauté Française, il y a rien que dans le libre (60 % des étudiants) plus de 800 pouvoirs organisateurs distincts pour 1500 écoles.

(3) Voir Hindriks et Van damme «la mixité scolaire : faut que ça bouge !» Itinera memo avril 2009.

(4) Pekkarinen, T., Uusitalo, R., Kerr, S., Aug. 2009. School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. Journal of Public Economics 93, pp965-973.

Jean Hindriks
Senior fellow

paraîtra dans la Revue Humanisme et Solidarité de janvier

Onafhankelijke denktank en doetank voor duurzame economische groei en sociale bescherming.
"Think-tank" et "do-tank" indépendant pour une croissance économique et une protection sociale durables.