



**Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique**

---

- ☒ Siège social : rue Belliard, 23A - 1040 BRUXELLES
- ☒ Siège administratif : avenue des Combattants, 24, 1340 OTTIGNIES ☎ 010.42.00.50
- ☒ Compte 210-0678220-48 - [www.ufapec.be](http://www.ufapec.be) - E-mail : [info@ufapec.be](mailto:info@ufapec.be)

## **L'évolution de l'enseignement en Communauté française de Belgique depuis le décret « Missions » (1997) dans le contexte européen**

Jean-Luc van Kempen  
Etude UFAPEC 2009 N° 24

## TABLE DES MATIERES

<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>2</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>3</b>
LE DECRET « MISSIONS » .....	4
LE CONTEXTE EUROPEEN .....	6
LES PRINCIPAUX THEMES ABORDES DANS CETTE ETUDE .....	8
UNE DEMARCHE PARTICIPATIVE DE CETTE ETUDE .....	9
<b>Chapitre I : L'ECOLE DE LA REUSSITE</b> .....	<b>11</b>
1.1. REDUIRE LES REDOUBLEMENTS .....	11
1.2. FACILITER LE PASSAGE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE .....	13
1.3. REDUIRE LES ABANDONS SCOLAIRES PREMATURES .....	14
1.4. FAVORISER LES TRAITEMENTS DIFFERENCIES .....	16
1.5. LES INEGALITES PERSISTANTES .....	18
<b>Chapitre II : DES METHODES D'APPRENTISSAGES PLUS ACTIVES</b> .....	<b>23</b>
2.1. L'APPRENTISSAGE PAR COMPETENCES .....	23
2.2. L'IMMERSION LINGUISTIQUE .....	27
2.3. LES DROITS DES ELEVES EN MATIERE DE RECOURS .....	27
<b>Chapitre III : LA QUALITE DE L'ENCADREMENT</b> .....	<b>29</b>
3.1. LA FONCTION ENSEIGNANTE .....	29
3.2. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS .....	31
3.3. LA FORMATION CONTINUEE DES ENSEIGNANTS .....	33
3.4. LES DIRECTIONS .....	33
3.5. L'INSPECTION .....	34
<b>Chapitre IV : LA REFONDATION DE L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT</b> .....	<b>35</b>
<b>Chapitre V : L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE ET L'INTEGRATION</b> .....	<b>39</b>
<b>Chapitre VI : LE PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT</b> .....	<b>41</b>
6.1. LE PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT .....	41
6.2. LES INDICATEURS DE L'ENSEIGNEMENT .....	42
6.3. LES TESTS D'EVALUATION EXTERNE.....	43
6.4. Doter les eleves et les enseignants des outils du savoir .....	44
Chapitre VII : LE CONSEIL DE PARTICIPATION .....	45
<b>Chapitre VIII : DES ORGANISMES QUI COLLABORENT AVEC LES ECOLES ..</b>	<b>48</b>
8.1. LA PROMOTION DE LA SANTE A L'ECOLE .....	48
8.2. LES CENTRES PSYCHO-MEDICO-SOCIAUX (PMS).....	48
8.3. LE SOUTIEN A LA PARENTALITE .....	49
8.4. L'ACCUEIL EXTRASCOLAIRE.....	51
<b>CONCLUSIONS</b> .....	<b>53</b>
<b>ANNEXES : DES TEMOIGNAGES EN AMONT</b> .....	<b>56</b>
1. LES REDOUBLEMENTS .....	56
2. LE PASSAGE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE .....	57
3. LE MODELE SCOLAIRE FINLANDAIS .....	58
4. LA DISCRIMINATION POSITIVE .....	59
5. LA MEDIATION SCOLAIRE.....	62
6. LES CLASSES-PASSERELLES.....	63
7. L'IMMERSION LINGUISTIQUE .....	64
8. LA PENURIE DES ENSEIGNANTS.....	65
9. LES SERVICES DE PROMOTION DE LA SANTE A L'ECOLE .....	67
10. LE CONSEIL DE PARTICIPATION .....	68
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>72</b>

## **INTRODUCTION**

Depuis une dizaine d'années, l'enseignement en Communauté française a subi différentes mutations, à la fois sous l'influence du décret « missions » et en tenant compte des recommandations de plus en plus pressantes formulées par l'Union Européenne.

Les politiques éducatives nationales se construisent davantage en relation avec les autres pays, considérés, à la fois comme partenaires (vers un « champ global des politiques éducatives ») mais également comme des « compétiteurs » (il importe d'être bien « classé » dans le palmarès et d'éviter le « déclassement »).

Diverses enquêtes internationales, menées notamment par l'OCDE, permettent à chaque pays (ou communauté en ce qui concerne la Belgique) d'évaluer les résultats de son système d'enseignement par rapport à ceux d'autres pays. Ces comparaisons n'étant pas nécessairement favorables à la Communauté française de Belgique, celle-ci est incitée à rechercher des moyens de rendre son système d'enseignement plus efficace ?

### **Quatre dates symboliques**

Quatre dates symboliques autour de l'an 2000 feront mieux comprendre l'objet de cette étude :

- **juillet 1997, le décret « missions »** est voté au parlement de la Communauté française ;
- **juin 1999**, lancement du « **processus de Bologne** » qui transforme radicalement les universités d'une trentaine de pays dont la Communauté française qui vote en mars 2004 le décret de Bologne ;
- **décembre 2001**, les Belges francophones prennent connaissance des résultats de la **première enquête internationale PISA** qui révèlent que les francophones âgés de 15 ans sont classés en 25<sup>ème</sup> position sur 32 pays en matière de compréhension de l'écrit, en 20<sup>ème</sup> position en matière de culture mathématique et en 26<sup>ème</sup> position en culture scientifique ;
- **novembre 2002**, lancement du « **processus de Copenhague** » : les Ministres de l'Education lancent un signal politique fort en matière d'enseignement et de formation professionnelle.

## LE DECRET « MISSIONS »

« Le décret 'missions' est une étape importante dans la politique scolaire de la Communauté française de Belgique non seulement parce que c'est la première fois qu'un texte légal énonce des 'missions' que l'enseignement obligatoire doit chercher à remplir, mais aussi parce qu'il capitalise et annonce d'autres initiatives décrétales, dont la visée explicite est de réformer le système. Il initie ainsi une dynamique de transformation importante du système »<sup>1</sup>

Le décret « missions » définit d'abord les quatre grands objectifs de l'enseignement, en insistant bien sur leur simultanéité et sur l'absence de hiérarchie (art. 6) :

- Promouvoir la confiance en soi et le **développement de la personne** de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à **s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences** qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des **citoyens responsables**, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des **chances égales d'émancipation sociale**.

Le décret « missions » confirme la structure par **cycles** afin de permettre à l'élève de progresser plus facilement à son rythme (art. 15).

Un **parcours scolaire continu** est prévu dans le cadre d'un « continuum pédagogique » entre l'entrée en maternelle jusqu'à la fin de 2<sup>ème</sup> secondaire. A la fin du premier cycle secondaire (à suivre en 3 ans au maximum), le conseil de classe prend une décision en matière d'orientation vers les filières générale, technique ou professionnelle.

Le décret confirme et renforce l'approche par **compétences** (art. 5) : socles de compétences, compétences transversales, compétences disciplinaires, compétences communicatives, compétences terminales, profils de formation, etc. qui servent de fondement aux programmes d'études élaborés par chacun des réseaux.

Le décret renforce également **les droits et l'égalité des élèves** en organisant un contrôle plus strict des conditions de refus d'inscription, de renvoi, des décisions des conseils de classe et de participation financière. Rappelons brièvement ces différents points.

Le décret « missions » **impose à toute école d'inscrire un élève** qui en fait la demande (s'il est majeur) ou dont les parents en font la demande (s'il est mineur), sous la condition qu'il reste de la place dans l'école et que les demandeurs acceptent les 3 projets et les 2 règlements de l'école (art. 88). Pour faciliter les inscriptions des élèves (suite à un refus d'inscription ou à un renvoi) des commissions décentralisées sont instaurées dans chaque réseau (art. 90).

Le décret « missions » reconnaît aussi le **droit de recours** des jeunes et de ses parents en matière de renvoi (art. 89, 90) et, dans l'enseignement secondaire, aux décisions du conseil de classe (art. 96, 97).

---

1 FRENAY Mariane, MAROY Christian, L'école, six ans après le décret « missions », GIRSEF, Louvain-la-Neuve, 2004

L'application stricte de la **gratuité** de l'accès à l'enseignement est également rappelée et la liste des frais qui peuvent être demandés (aux coûts réels) aux parents est strictement limitée (art. 100).

Une autre nouveauté du décret « missions » est l'instauration d'un système de **pilotage** de l'école : les **projets** éducatifs (art. 63), pédagogique (art. 64) et d'établissement (art. 97), les **règlements** d'ordre intérieur (art. 76) et des études (art. 78) et le **rapport annuel** d'activités (art. 72).

Le décret « missions » a aussi rendu obligatoire le **conseil de participation** (art. 69) dans chaque établissement scolaire.

Le décret jette aussi les bases **d'autres décrets importants** qui ont été mis en application plus tard et qui prévoient la gestion :

- des compétences (art. 16, 25, 35) ;
- des « discriminations positives » pour assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale (art. 6) ;
- du « pilotage » (art. 61) ;
- de la formation initiale des instituteurs et des régents pour laquelle il est prévu le développement de 13 compétences ;
- de l'évaluation externe des compétences (art. 16, 25, 35) ;
- des missions d'information et d'orientation des centres PMS (art. 21, 22, 23, 32, 59, 60) ;
- de la promotion de la santé à l'école.

## LE CONTEXTE EUROPEEN

Quelques années après le décret « missions », en décembre 2001, sont apparus les premiers résultats des enquêtes PISA qui situaient la Communauté française de Belgique à une place peu enviable par rapport aux autres pays. Le modèle finlandais devenait l'exemple à suivre.

Les résultats de PISA 2000 sont souvent utilisés par les décideurs en matière politique et d'éducation pour justifier des réformes de l'enseignement afin de le rendre plus efficace et plus équitable.

Par ailleurs, l'Union Européenne incite aussi les états membres à améliorer l'enseignement. Si l'Union européenne n'exerce officiellement pas de compétences en matière d'éducation et de formation (selon le principe de subsidiarité), elle agit tout de même en matière de coordination, d'innovation, d'échanges de bonnes pratiques, etc.

Dans toutes ses recommandations, l'Union européenne rappelle ce principe de subsidiarité : *« Vu son caractère non contraignant, la présente recommandation, est conforme au principe de subsidiarité en soutenant et en complétant l'action des Etats membres en facilitant la coopération entre eux afin d'améliorer la transparence et de promouvoir la mobilité et l'éducation et la formation tout au long de la vie. Elle devrait être mise en œuvre conformément aux législations et pratiques nationales. »*<sup>2</sup>

Dans un premier temps, la Commission européenne se limitait à promouvoir des actions de financement de certains programmes : Erasmus (lancé en 1987), Lingua, Comenius, Grundtvig, Léonardo,...

Le Traité de Maastricht, publié au journal officiel de l'Union européenne, le 29 juillet 1992, prévoyait dans ses articles 126 et 127 une contribution au développement d'une éducation de qualité.

Ces éléments se retrouvent dans le Traité de l'Union européenne<sup>3</sup> de 2006, l'article 149 stipule notamment:

*« 1. La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique. »*

Au sommet de Lisbonne, en mars 2000, la « **méthode ouverte de coordination** » (MOC) est présentée officiellement comme méthode de travail de la construction européenne :

*« La MOC représente un 'nouveau' mode réglementaire européen qui met l'accent sur le caractère non obligatoire des règles, leur flexibilité, leur ouverture à des acteurs multiples, règles émanant de processus décisionnels itératifs entre le niveau national/régional et le niveau européen, et dont la mise en œuvre emprunte aux outils de gestion modernes du management public. »*<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 23 avril 2008.

<sup>3</sup> Journal officiel de l'Union européenne du 29 décembre 2006.

<sup>4</sup> GOETSCHY Janine, L'apport de la méthode ouverte de coordination à l'intégration européenne. Des fondements au bilan, publié dans Magnette (editions), La grande Europe, Editions de l'Université de Bruxelles, 2004,

La « méthode ouverte de coordination » s'applique à une dizaine de domaines dont l'emploi (1997), l'inclusion sociale (2000), les retraites (2001), les soins de santé et, plus largement, la protection sociale (2002), l'éducation et la formation (2002).

*« Le Conseil de l'Union européenne et les représentants des gouvernements des états membres, réunis au sein du conseil (...) invitent les états membres, avec le soutien de la Commission, à travailler de concert dans le cadre de la méthode ouverte de coordination pour améliorer la coopération, afin de promouvoir les priorités politiques définies dans les présentes conclusions dans le cadre du suivi donné :*

- *à la recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ; (...)*
- *aux conclusions du Conseil sur l'efficacité et l'équité dans l'éducation et la formation ; (...)*
- *aux conclusions du Conseil sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants. »<sup>5</sup>*

Le but sous-jacent des MOC est de stimuler l'innovation dans les Etats membres en s'appuyant sur la grande variété d'actions et d'expériences à travers l'Union, et en développant l'émulation parmi les Etats membres.

La MOC prévoit aussi des « **indicateurs quantitatifs et qualitatifs** » et des critères d'évaluation appelés **benchmarks**. Par exemple cinq niveaux de référence européens à atteindre en 2010 ont été fixés en mai 2003 dont le suivant : « réduire de 50 % minimum le taux de jeunes quittant prématurément l'école par rapport au chiffre de 2000 ».

Si les pays membres ne sont pas obligés de s'inscrire dans ces « méthodes ouvertes de coordination » la pression est assez forte pour y accéder. Par exemple, le **processus de Bologne** (19 juin 1999) a transformé radicalement, en quelques années, les universités :

*« Au départ d'un accord entre quelques universités soucieuses de faciliter la mobilité internationale de leurs étudiants, on aboutit actuellement à un vaste mouvement européen qui amène toutes les universités et écoles supérieures (avec les législateurs nationaux pour ce qui concerne la sanction des études) à revoir la structuration des études (BMD : baccalauréat, Master, Doctorat) et à calculer le travail produit par les étudiant en ECTS (European Credit Accumulation and Transfer System) qui leur permettent de valoriser les cours suivis en changeant de pays ou d'institution d'enseignement. »<sup>6</sup>*

Le parlement de la Communauté française de Belgique a adopté, le 11 mars 2004, le décret dit de Bologne : *Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinancant les universités (31 mars 2004).*

Le processus de Bologne démontre donc que, même si l'Union Européenne n'a pas de pouvoir réel en matière d'éducation et de formation, elle parvient à l'influencer de manière très nette.

---

<sup>5</sup> Conclusions du Conseil. Préparer les jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle : un programme de coopération européenne en matière scolaire. 2905<sup>ème</sup> session du Conseil Education, Jeunesse et culture, Bruxelles, le 21 novembre 2008,

<sup>6</sup> Conseil de l'Education et de la Formation, La méthode ouverte de coordination et la politique européenne en matière d'éducation et de formation, avis n° 84, 9 janvier 2004, p 8.

## Sans l'éducation, Lisbonne sera un échec

Enfin, le Traité de Lisbonne, qui est en application depuis le 1<sup>er</sup> décembre 2009 prévoit une amélioration de la qualité de l'éducation en poursuivant trois objectifs stratégiques, 13 objectifs intermédiaires et 42 points-clés. L'échange de bonnes pratiques est destiné à reproduire dans chaque Etat ce qui marche bien chez les autres. Même si, comme le souligne Luce Pépin, responsable à la Commission de la coordination du processus de Lisbonne au niveau de l'éducation et de la formation, « *nous sommes dans un processus jeune, qui doit faire ses preuves. Le but est d'essayer de relever ce qui est non pas transposable mais intéressant pour les autres pays.* » « **Sans l'éducation, Lisbonne sera un échec** ».

Ces « processus » européens qui visent à la mobilité (géographique et les passerelles entre systèmes) et à la transparence (une des conditions pour faciliter la communication entre les pays) devraient permettre à nos systèmes d'éducation et de formation de progresser et de se moderniser grâce aux relations avec d'autres institutions, d'autres cultures.

## LES PRINCIPAUX THEMES ABORDES DANS CETTE ETUDE

Cette étude présente les grandes nouveautés de l'enseignement depuis le décret « missions » dans vingt-trois domaines répartis en huit chapitres et selon les trois axes suivants : la situation actuelle, les textes législatifs et le contexte européen.

L'école de la réussite (chapitre I) aborde la proportion actuelle des redoublements, les difficultés de passage du primaire au secondaire, les abandons scolaires prématurés et les inégalités importantes qui subsistent encore entre les écoles.

Une série de mesures ont été prises afin de donner plus aux écoles moins favorisées.

Les **apprentissage** (chapitre II) se caractérisent par l'approche par compétences et par une large expansion des expériences d'immersion linguistique.

Les droits des élèves (majeurs) et des parents (d'élèves mineurs) sont mieux reconnus à l'école en cas de recours aux décisions du conseil de classe et en matière de renvois.

**La qualité de l'encadrement** (chapitre III) est l'élément essentiel qui contribue à améliorer l'éducation. La formation des enseignants se décline à présent autour de 13 compétences et le statut des directions et de l'inspection a été modifié.

Des initiatives ont été prises pour améliorer **l'enseignement technique et professionnel** (chapitre IV) et pour favoriser **l'intégration des enfants à besoins spécifiques** dans l'enseignement ordinaire (chapitre V).

Le **pilotage** (chapitre VI) de l'enseignement s'est largement développé et permet à présent de mieux évaluer l'enseignement à l'aide d'indicateurs.

L'école s'est ouverte à des structures démocratiques telles que le **conseil de participation** et **l'association des parents** (qui a été officiellement reconnue partenaire de l'école par décret) (chapitre VII).

Dans le dernière chapitre, nous montrerons les rénovations qui ont été apportées à trois **services qui collaborent avec l'école** : le service de promotion de la santé, le centre psycho-médico-social et l'accueil extra-scolaire (chapitre VIII).

Il faut également tenir compte de l'évolution de la structure familiale qui a mis en avant la nécessité de développer les services de **soutien à la parentalité**.

Les **annexes** présentent quelques témoignages de parents et de professionnels autour de grandes nouveautés qui ont été apportées par le décret « missions » et qui ont été recueillis aux quatre coins de la Communauté française lors de réunions d'informations et de réflexions des parents menées par l'UFAPEC (l'immersion linguistique, la médiation scolaire, la discrimination positive, la pénurie des enseignants,...).

Cette étude s'inscrit également dans le cadre d'une réflexion menée durant 18 mois, en 2008 et 2009, au sein des structures de l'UFAPEC en vue de l'élaboration de son « Mémoire 2009 ». Voici une brève description de cette procédure participative.

## **UNE DEMARCHE PARTICIPATIVE DE CETTE ETUDE**

L'analyse sur l'évolution de l'enseignement depuis le décret « missions » a été menée dans le cadre de l'élaboration du « Mémoire 2009 » de l'UFAPEC qui synthétise les avis formulés par les parents lors des réunions des parents dans les écoles, au niveau des régions et des instances communautaires de l'UFAPEC (conseil d'administration et conseil général).

L'action « Mémoire 2009 » a été lancée le 19 janvier 2008 à Namur dans le cadre d'une « table ronde des responsables des associations des parents » au cours de laquelle furent présentés les objectifs du travail, les principales revendications des associations des parents formulées dans les mémoires précédents (en 2004 et en 1999) et les grands changements qui ont été apportés à l'enseignement depuis une dizaine d'années.

### **Un groupe de travail**

Un groupe de travail composé d'une quinzaine de personnes provenant des différentes zones de la communauté française s'est réuni une quinzaine de fois entre juin 2008 et juillet 2009. Après une analyse en profondeur de l'évolution de l'enseignement depuis une dizaine d'années et des demandes formulées par l'UFAPEC dans le cadre des mémoires précédents, le groupe de travail a établi un premier inventaire d'une quinzaine de sujets à aborder. Chacun des membres s'est engagé à prendre en charge un sujet et à rédiger des constats et des propositions d'amélioration. Leur travail a pu être réalisé grâce à l'apport de la documentation disponible au secrétariat de l'UFAPEC.

Lors de chaque réunion du groupe de travail, deux à trois sujets ont été approfondis.

La version définitive du mémoire a été approuvée par le conseil général du 18 décembre 2008.

Ce mémoire a fait l'objet de différents échanges de vue avec les responsables du SEGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique), chacune des fédérations du SEGEC (enseignement fondamental, enseignement secondaire, enseignement spécialisé, fédération des centres PMS), la CSC-Enseignement, ainsi que le service des internats.

Ce mémoire a été présenté officiellement lors d'une conférence de presse qui s'est déroulée le vendredi 20 février 2009 à Ottignies.

### **Mémoire et programmes des partis politiques**

L'étape suivante a consisté à comparer le mémoire de l'UFAPEC avec les programmes des différents partis politiques démocratiques. Les responsables de chacun d'eux ont été rencontrés par des administrateurs de l'UFAPEC.

## **Mémorandum et déclaration de politique communautaire 2009-2014**

Le travail final de la commission « Mémorandum » a consisté, lors d'une réunion qui s'est déroulée le 28 juillet 2009, à comparer le « Mémorandum 2009 » avec la Déclaration de Politique Communautaire élaborée par le nouveau gouvernement de la Communauté française et qui a été présentée au parlement, les 17 et 18 juillet 2009.

La position de l'UFAPEC au sujet de la Déclaration de Politique Communautaire a été présentée officiellement lors d'une conférence de presse qui s'est déroulée le vendredi 28 août 2009 à Bruxelles.

### **Le Conseil de l'Education et la Commission de Pilotage**

Une grande partie des informations qui ont été récoltées pour cette études l'ont été dans le cadre des réunions organisées par le Conseil de l'Education et de la Formation (créée en 1990) et la Commission de Pilotage (créée en 2002) au sein desquels se retrouvent différents acteurs de l'enseignement, dont l'UFAPEC.

## **Chapitre I : L'ECOLE DE LA REUSSITE**

La pédagogie de la réussite est celle qui veut donner confiance, qui veut susciter l'envie de faire mieux en valorisant les enfants, leurs capacités de comprendre, d'entreprendre, d'imaginer et de créer.

Une série de moyens ont été proposés, notamment les cycles qui visent à mieux respecter les rythmes des élèves.

Toutefois, le nombre de redoublements reste très important dans notre système d'enseignement.

Pourtant, d'autres pays d'Europe qui n'appliquent pas le redoublement obtiennent d'assez bons résultats.

### **1.1. REDUIRE LES REDOUBLEMENTS**

Le taux de redoublements reste particulièrement élevé dans l'enseignement belge francophone.

Dans l'enseignement primaire, un élève sur 5 est en retard scolaire et près de 1 sur 2 en secondaire.<sup>7</sup>

En Communauté française, le taux de redoublement était, en 1<sup>ère</sup> primaire, de 6,2 % en 2006-2007, 5,5 % en 2<sup>ème</sup> primaire, 3,9 % en 3<sup>ème</sup> primaire.

Dans le secondaire ordinaire (toutes sections confondues), le taux de retard s'élève à 35 % en 2<sup>ème</sup> année et 57 % en 5<sup>e</sup> année.<sup>8</sup>

En 3<sup>ème</sup> année secondaire, le taux de redoublements est le plus élevé dans l'enseignement technique (et artistique) de qualification : 33,6 %, alors qu'il ne s'élève qu'à 12,7 % en 3<sup>ème</sup> générale.<sup>9</sup>

*« On observe une diminution lente et continue du taux de retard jusqu'en 1998-1999. A partir de l'année suivante, cette tendance s'inverse tant dans le primaire que dans le secondaire. Invariablement, les garçons sont plus en retard que les filles et cette différence se maintient durant le parcours scolaire. (...) »*

*En moyenne, en 1<sup>ère</sup> année primaire, plus d'un élève sur 10 est en retard scolaire et plus d'un sur 5 en 5<sup>ème</sup> primaire. En 1<sup>ère</sup> secondaire, on passe de 40,4 % en retard en 1988-1989 à un minimum de 25,3 % en 2000-2001. En 2<sup>e</sup>, cette variation se répercute sur les taux observés : 51,5 % en 1988-1989 et un minimum de 30,9 % en 1999-2000. A partir de 1995-1996, la diminution nette du retard scolaire en début de secondaire (et ses effets sur le reste du parcours) peut s'expliquer comme une conséquence de la réforme instaurée dans le 1<sup>er</sup> degré<sup>10</sup>, lequel doit dorénavant s'effectuer en un maximum de trois ans. Une modification de cette réforme<sup>11</sup> a, depuis 2001-2002, inversé la tendance en 1<sup>ère</sup> année. Le faible impact de*

7 Les indicateurs de l'enseignement (13), chiffres de 2006-2007, ETNIC, 2008.

8 Les indicateurs de l'enseignement (13), ETNIC, 2008.

9 Chiffres de 2006-2007, Les indicateurs de l'enseignement (14), ETNIC, 2008.

10 Dans l'enseignement secondaire, depuis 1995-1996, une réforme du premier degré ne permet plus le redoublement tout en permettant de réaliser ce degré en 3 ans maximum. On a donc instauré une année supplémentaire en fin de 2<sup>ème</sup>.

11 Depuis 2000-2001, il est également possible d'effectuer en fin de 1<sup>ère</sup> cette année complémentaire.

*cette réforme sur la fin du secondaire suppose une production simultanée et plus importante de retard scolaire en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> secondaire. »<sup>12</sup>*

**Lire aussi l'annexe 1 : « Les redoublements », témoignage de Jean-Marie Demoustier, du service pédagogique de la FESeC.**

## **Législation**

Un des remèdes appliqués à l'école pour éviter les redoublements est le cycle « à l'intérieur duquel l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement »<sup>13</sup>

Le recours au redoublement devrait, en principe, être limité à des cas exceptionnels.

*« Toutes les écoles fondamentales maternelles et primaires sont tenues de mettre en place pour le 1<sup>er</sup> septembre 2000 au plus tard, un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant :*

*1° de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée à la maternelle à la fin de la deuxième année primaire (...) » (art. 3).*

*« Toutes les écoles fondamentales et primaires sont tenues de mettre en place pour le 1<sup>er</sup> septembre 2007 au plus tard, un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant :*

*1° de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement, de la troisième à la sixième année de l'enseignement primaire (...) » (art. 4).*

*Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (14 mars 1995).*

## **Contexte européen**

Les pays ne gèrent pas tous de la même façon les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves et susceptibles d'entraver leur passage d'une année à l'autre. Un certain nombre de pays appliquent le redoublement, tandis que d'autres favorisent le passage automatique dans la classe supérieure.

Le redoublement est notamment appliqué en Belgique et dans tous ses pays voisins (Allemagne, Luxembourg, Pays-Bas, France).

Les élèves accèdent automatiquement à l'année suivante au Danemark, en Suède, en Italie, en Norvège, au Royaume-Uni,...

Un des pays les plus exemplaires en cette matière est la Finlande, où les élèves ne redoublent qu'exceptionnellement une année que dans deux cas de figure : lorsqu'ils sont considérés comme ayant « raté » une ou plusieurs matières après évaluation (mais, dans ce cas-là, l'enfant doit bénéficier d'une dernière occasion de prouver qu'il a atteint un niveau requis pour passer dans une année supérieur) ou lorsque leur progression scolaire globale est suffisamment médiocre pour juger nécessaire de recommencer l'année (et, dans ce cas, un parent doit avoir la possibilité d'exprimer un avis avant que la décision soit prise).<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Les indicateurs de l'enseignement (13), ETNIC, 2008

<sup>13</sup> Les indicateurs de l'enseignement (13), chiffres de 2006-2007, ETNIC, 2008.

<sup>14</sup> Eurydice, EACEA, Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009, Commission européenne, juillet 2009, pp 231 à 234.

En Finlande, le redoublement n'existe pratiquement pas dans la mesure où chaque enfant est soutenu en cas de problème. Chaque enseignant a reçu la formation nécessaire pour déceler les difficultés des enfants et pour y apporter les remédiations nécessaires. Un enseignant spécialisé apporte également sa collaboration dans chaque école.

Depuis quelques années, l'école finlandaise est considérée comme un modèle tant au niveau de l'efficacité de son système (le taux élevé de jeunes qui réussissent) que de l'équité (l'égalité des chances).<sup>15</sup> Les différentes enquêtes internationales organisées par PISA<sup>16</sup> confirment en effet que les élèves finlandais arrivent en tête du classement au niveau de 30 pays de l'OCDE dans les trois matières suivantes : lecture en langue maternelle, sciences et mathématiques.

**Lire aussi annexe 3 : « Le modèle finlandais », témoignage de Claude Anttila, ancienne directrice du Lycée Franco-finlandais de Helsinki.**

## **1.2. FACILITER LE PASSAGE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE**

La transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire peut être difficile pour l'enfant qui doit quitter le groupe sécurisant de la sixième primaire afin de s'adapter à l'univers inconnu du secondaire. Ce passage peut malheureusement amener des problèmes d'ordre cognitif ou affectif qui ne sont pas nécessairement détectés et résolus à temps. L'élève sera donc parfois confronté à d'énormes difficultés qu'il devra essayer de surmonter. De plus, le manque de continuité entre l'enseignement primaire et secondaire est une cause de découragement chez un certain nombre d'enfants.

Malgré plusieurs initiatives proposées par le décret « missions », ce passage pose encore problème dans la mesure où 10,9 % des élèves redoublent en première année et de 8,4 % en 2<sup>ème</sup> année.<sup>17</sup>

### **Législation**

Le décret « missions » invite les écoles à faciliter la transition entre l'enseignement primaire et secondaire dans le cadre des projets d'établissement et souligne la nécessité d'assurer la continuité entre l'école maternelle et les deux premières années du secondaire :

#### Décret « missions » : faciliter la transition

« Tout établissement organisant l'enseignement fondamental ou primaire ou, le premier degré ou la première phase d'enseignement secondaire définit, dans son projet d'établissement, les moyens qu'il mettra en œuvre pour **faciliter la transition entre les deux dernières années de l'enseignement primaire et le premier degré ou la première phase de l'enseignement secondaire**. Ces moyens pourront comprendre notamment l'échange de documents pédagogiques et d'informations relatives à la maîtrise des socles de compétences ou des compétences-seuils, à la réalisation d'activités en commun et, de manière plus générale, aux concertations en matière de projets d'établissement. » (art. 14)

---

<sup>15</sup> Une conférence a été présentée le 28 avril 2008 par Mme Claude ANTTILA, ancienne directrice du Lycée Franco-finlandais d'Helsinki, consultante et formatrice en langue française à la Direction nationale de l'Enseignement finlandais. L'initiative de cette soirée revenait à l'association des parents du Collège Don Bosco à Woluwé-Saint-Lambert.

<sup>16</sup> Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves organisé par l'OCDE.

<sup>17</sup> ETNIC, Les indicateurs de l'enseignement (14), n° 3, 2008, chiffres de 2006-2007.

## Décret « missions » : le continuum pédagogique

« § 1er. Dans l'enseignement ordinaire, la formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un **continuum pédagogique structuré** en trois étapes, visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études.

§ 2. Les étapes visées au § 1er sont :  
1° de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année primaire;  
2° de la troisième à la sixième année primaires;  
3° les deux premières années de l'enseignement secondaire. » (art. 13)

### Le premier degré différencié

Afin de viser l'octroi du certificat d'enseignement de base (CEB) à tous les élèves, une structure particulière du 1<sup>er</sup> degré a été instaurée en septembre 2008 qui vise à retarder la pré-professionnalisation (qui, jusqu'à présent était prévue en 2<sup>ème</sup> professionnelle) et à renforcer les compétences de base.

Le 1<sup>er</sup> degré différencié remplace donc la 1<sup>ère</sup> B (année d'accueil) et la 2<sup>ème</sup> professionnelle.

Lorsque l'élève n'a pas obtenu le CEB, deux possibilités s'offrent à lui : soit la 1<sup>ère</sup> année commune sous certaines conditions, soit la 1<sup>ère</sup> année différenciée.

L'enfant qui n'a pas obtenu le CEB en fin de 6<sup>ème</sup> primaire passera plutôt en 1<sup>ère</sup> année différenciée dont l'objectif consiste à permettre aux enfants d'acquérir le CEB, soit à l'issue de la 1<sup>ère</sup> année différenciée, soit à l'issue de la 2<sup>ème</sup> année différenciée, soit encore en 3<sup>ème</sup> différenciée.

L'année complémentaire (1<sup>ère</sup> S ou 2<sup>ème</sup> S) prend en compte les besoins spécifiques de l'élève concerné, et notamment ceux liés à son rythme d'apprentissage. Cette année vise à l'amener à résoudre les difficultés rencontrées dans la maîtrise de compétences, notamment en comblant les lacunes constatées et en l'aidant à acquérir des stratégies d'apprentissage plus efficaces.

Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire (30 juin 2006).

**Lire aussi annexe 2 : « Le passage du primaire au secondaire », témoignage de Pascal van de Werve, membre de l'association des parents de Saint Laurent Sainte Julie Marche.**

### **1.3. REDUIRE LES ABANDONS SCOLAIRES PREMATURES**

Le redoublement peut entraîner des conséquences très pénibles chez l'enfant qui peut aller jusqu'au décrochage ou à l'abandon scolaire.

Précisons bien ces trois concepts :

**Le redoublement** : décision prise pour un jeune qui consiste à recommencer une année scolaire au même niveau que l'année scolaire précédente.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> CEF, Les abandons scolaires prématurés, Rapport d'instruction, octobre 2008,

**Le décrochage scolaire** : processus par lequel un jeune commence par se désintéresser de l'école et/ou de l'enseignement. On parle de « décrochage de l'intérieur » lorsque l'élève est physiquement présent mais pédagogiquement absent ou de décrochage vers l'extérieur pour celui qui quitte l'école et se déscolarise.<sup>19</sup>

**L'abandon scolaire prématuré** concerne les jeunes (18-24 ans) qui ont obtenu, au plus, un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur et qui n'ont pas participé à une formation durant une période de référence de quatre semaines.<sup>20</sup>

En 2007, le taux moyen des jeunes de 18 à 24 ans qui abandonnent l'école est de 20,2 % en région bruxelloise et 14,3 en région wallonne.<sup>21</sup>

Au 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement secondaire, le taux d'abandon est de 10,4 % en 5<sup>ème</sup> et 3,8 % en 6<sup>ème</sup> année. Mais cette proportion est bien plus élevée dans l'enseignement professionnel : 73,4 % des élèves décrochent un certificat de fin de 6<sup>ème</sup> et 18,1 % abandonnent en 5<sup>ème</sup> et 8,5 % quittent sans certificat la 6<sup>ème</sup>.<sup>22</sup>

## Législation

Tout un dispositif de prévention du décrochage scolaire et d'accrochage scolaire a été mis en place : les médiateurs scolaires, les équipes mobiles, la création d'une cellule administrative de coordination des actions de prévention du décrochage scolaire et de la violence, la création des SAS (Services d'Accrochage Scolaire).

Les **SAS** constituent une structure externe de l'école qui accueille les élèves mineurs durant une période déterminée en vue de favoriser un retour réussi à l'école. Ce service a pour mission d'apporter aux jeunes une aide sociale, éducative et pédagogique par l'accueil en journée et, le cas échéant, une aide et un accompagnement dans leur milieu familial. L'aide dont ils bénéficient leur permettra d'améliorer leurs conditions de développement et d'apprentissage.

L'objectif de chaque prise en charge est la **réintégration de ces élèves**, dans les meilleurs délais et les meilleures conditions possibles, dans une structure scolaire ou une structure de formation agréée dans le cadre de l'obligation scolaire.

*Décret du 8 janvier 2009 modifiant le décret du 12 mai 2004 portant sur diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école.*

**Lire aussi annexe 5 : La médiation scolaire, par un médiateur de la province de Namur.**

## Contexte européen

En 2007, le taux moyen des jeunes de 18 à 24 ans qui abandonnent l'école est de 14,8 % dans l'Union européenne, 20,2 % en région bruxelloise, 14,3 % en région wallonne et 9,3 % en région flamande.<sup>23</sup>

Il est bien plus élevé en Espagne (31 %) et en Islande (24,5 %).

Il est particulièrement bas en Pologne (5 %), en Slovaquie (7,2 %), en Finlande (7,9 %), en Lituanie (8,7 %).<sup>24</sup>

<sup>19</sup> CEF, Les abandons scolaires prématurés, Rapport d'instruction, octobre 2008,

<sup>20</sup> Définition proposée par EUROSTAT.

<sup>21</sup> CEF, Le décrochage scolaire, avis, ° 104, 24 octobre 2008.

<sup>22</sup> Les indicateurs de l'enseignement (27), ETNIC, 2008, chiffres de 2006.

<sup>23</sup> CEF, Le décrochage scolaire, avis n° 104, 24 octobre 2008.

<sup>24</sup> European Commission, DG Education and Culture, Directorate A : Lifelong learning : horizontal Lisbon policy issues and international affairs, Benchmarks Sheets.

Dans son rapport de Lisbonne 2007 sur la croissance et l'emploi, la Commission des Communautés Européennes a formulé des recommandations spécifiques à l'intention de plusieurs Etats membres, leur demandant d'améliorer leurs résultats sur le plan de la réduction de la déscolarisation précoce<sup>25</sup>. D'ici 2010, la proportion moyenne de jeunes qui quittent l'école prématurément ne devrait pas dépasser 10 %.<sup>26</sup>

#### **1.4. FAVORISER LES TRAITEMENTS DIFFERENCIÉS**

Des mesures ont été prises afin de traiter différemment des situations différentes : le financement différencié, les discriminations positives et les classes-passerelles.

##### **Le financement différencié : la solidarité entre les écoles**

Depuis 2005, une certaine proportion des subventions/dotations de fonctionnement des établissements est mise en commun au sein de réserves. Cette proportion s'élève à 10 % depuis 2007. Les montants mis en réserve sont redistribués de manière solidaire entre les établissements selon les deux critères suivants :

20 % des montants mis en réserve sont redistribués en fonction d'un critère de taille de l'établissement (moins l'implantation compte d'élèves, plus grand sera l'ajout lié à la taille) ;  
80 % sont redistribués selon l'indice socio-économique de l'implantation qui traduit le niveau socio-économique de l'ensemble des élèves qui fréquentent l'implantation (plus l'indice socio-économique est faible, plus grand sera l'ajout à cet indice).

Pour ce faire, toutes les implantations se sont vues octroyer un indice socio-économique résultant de la moyenne des indices des quartiers où vivent chacun de leurs élèves.

*Décret relatif à la différenciation du financement des établissements d'enseignement fondamental et secondaire (28 avril 2004).*

##### **Les discriminations positives : donner plus à ceux qui ont moins**

« La discrimination positive ne vise pas l'égalité formelle mais l'égalité de résultats. Cet objectif justifie que les moyens employés puissent être en contradiction avec le principe de l'égalité de traitement des citoyens. Dans certains cas, il s'agit seulement de 'donner plus à ceux qui ont moins' (traitement différencié) ; dans les cas où les ressources sont limitées et les biens rendus accessibles rares, les critiques de la discrimination ont estimé que l'on 'déshabillait Pierre pour habiller Paul' (traitement préférentiel). »<sup>27</sup>

Selon Pierre Bourdieu, la discrimination positive est une sorte de charité d'Etat qui glisse de la lutte contre les inégalités au principe d'équité.<sup>28</sup> « *L'Etat ne cherche plus à agir sur les*

---

<sup>25</sup> Ces jeunes adultes ont obtenu, au plus, un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur et n'ont pas participé à une formation durant une période de référence de 4 semaines.

<sup>26</sup> Commission des Communautés européennes, Améliorer les compétences au XXI<sup>e</sup> siècle : un programme de coopération européenne en matière scolaire, Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions, Bruxelles, 3 juillet 2008, COM(2008) 425 final, SEC(2008) 2177.

<sup>27</sup> ROBERT Bénédicte, Les politiques de discrimination positive, dans Sociologie du système éducatif, les inégalités scolaires, Paris, PUF, août 2009.

<sup>28</sup> BOURDIEU Pierre, La misère du monde, Seuil, Paris, 1993.

*structures qui déterminent la distribution des chances, mais cherche simplement à corriger les effets de la distribution inégale des ressources économiques et culturelles. »<sup>29</sup>*

## **Législation**

Des moyens supplémentaires sont accordés aux écoles, notamment pour mettre en œuvre une différenciation des apprentissages :

des moyens humains (enseignants, puéricultrices, auxiliaires sociaux,...) ;

des moyens de fonctionnement (pour l'aménagement et l'embellissement des locaux et des abords, la création d'espaces de rencontres, la prise en charge d'activités socio-culturelles et sportives,...) (art. 8,12).

Les écoles sont reconnues en « discriminations positives » dans la mesure où le quartier dans lequel elles sont situées a un indice socioéconomique faible, calculé sur la base des 11 variables socioéconomiques :<sup>30</sup>

1° Revenu moyen des habitants : (1) revenu moyen par habitant; (2) revenu médian par ménage.

2° Niveau des diplômes : (3) part des personnes ayant terminé leurs études qui disposent au moins d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur; (4) part des ménages avec enfant dont une personne au moins dispose d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur .

3° Activités professionnelles : (5) taux de chômage, (6) taux d'activité des femmes ; (7) taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti ; (8) part des professions de bas standing ; (9) part des professions de haut standing.

4° Confort des logements : (10) part des logements disposant du grand confort ; (11) nombre de pièces pour 100 habitants. (art. 4).

*Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (30-06-1998)*

Durant l'année scolaire 2008-2009, les mesures en discrimination positive concernaient 13 pc des élèves (120.000) et des écoles (500).

Le nouveau décret devrait viser, à terme, 25 pc des élèves (240.000) et écoles (1000). Les écoles pourront choisir l'usage qu'elles feront des moyens complémentaires et pourront décider du personnel qu'elles engageront en fonction de leurs besoins propres.

L'encadrement différencié est entré en vigueur, dans une phase transitoire, durant l'année 2009-2010 pour les écoles qui sont déjà en D+ et, en 2010-2011 pour les autres.

*Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élèves des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité (30 avril 2009).*

**Lire aussi annexe 4 : « La discrimination positive » par Carole Deneef, Directrice de l'école Saint Roch à Bruxelles (quartier Nord).**

---

<sup>29</sup> DRAELANTS Hugues, DUPRIEZ Vincent, MAROY Christian, Le système scolaire en Communauté française, dossiers du CRISP, 2003.

<sup>30</sup> Les indices socio-économiques sont établis dans le cadre d'études interuniversitaires.

## **Les classes passerelles : l'intégration des élèves primo-arrivants**

La classe-passerelle constitue une structure d'enseignement visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de l'élève primo-arrivant dans l'enseignement fondamental et secondaire. Une classe-passerelle peut être ouverte à partir de 8 élèves dans le fondamental et de 10 dans le secondaire. En Wallonie, ces classes doivent être créées près des centres d'accueil<sup>31</sup>.

- L'élève primo-arrivant est âgé de 2 ans et demi à 18 ans, est arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an et qui répond à l'une des conditions suivantes :
- avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ;
- avoir été reconnu comme réfugié ;
- être mineur accompagnant une personne ayant introduit une reconnaissance de la qualité de réfugié ;
- être mineur accompagnant d'une personne s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié ;
- être ressortissant d'un pays en voie de développement.

L'élève peut être inscrit durant une période de 1 semaine à 6 mois (éventuellement 1 année).

Il est créé dans chaque établissement un Conseil d'intégration des élèves primo-arrivants présidé par la direction de l'école et composé d'enseignants du cycle correspondant à l'âge de l'élève. Il est chargé de guider l'élève primo-arrivant vers une intégration optimale dans l'enseignement.

*Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement (14 juin 2001).*

**Lire aussi annexe 6 : « Les classes-passerelles », témoignage d'un enseignant.**

### **1.5. LES INEGALITES PERSISTANTES**

L'enseignement belge se caractérise par de très grandes différences des résultats des élèves selon l'école fréquentée.

#### **De grandes inégalités entre les élèves**

Les enquêtes internationales menées par PISA<sup>32</sup> présentent tous les trois ans, depuis 2001, les résultats d'épreuves organisées auprès d'élèves âgés de 15 ans dans les différents pays de l'OCDE. Quand la grande presse les évoque, elle se contente généralement de ne présenter que le classement entre les pays pour démontrer que le système de l'enseignement en Communauté française de Belgique n'est pas très efficace par rapport à bien d'autres pays européens. Or, on passe généralement sous silence un défaut bien plus important de l'école actuelle : l'écart-type très important entre les meilleurs élèves et les moins bons. Cet écart est le plus élevé en Belgique (en Communautés française et flamande) que partout ailleurs en Europe occidentale.

Il faut également constater que les résultats des élèves sont directement liés au statut socioprofessionnel des parents.

---

<sup>31</sup> En Wallonie, les centres d'accueil se trouvent dans les localités suivantes : Rixensart, Morlanwelz, Charleroi, Florennes, Ponderôme, Bovigny, Sugny, Virton, Yvoir, Fraipont, Hastière, Hotton, Manderfeld, Manhay, Noncevaux, Rendeux, Oignies, Natoye, Erezée

<sup>32</sup> PISA : Programme International pour le suivi des acquis des élèves. Cette évaluation ne cesse de prendre de l'ampleur : 32 pays en 2000, 41 en 2003, 57 en 2006 et 64 en 2009.

« De tous les systèmes éducatifs des pays participant à PISA, c'est en Communauté française de Belgique que l'incidence du statut socioprofessionnel des parents sur les performances en lecture des élèves se marque le plus. Un élève dont les parents exercent une profession peu élevée dans la hiérarchie des revenus court ainsi chez nous un risque plus important qu'ailleurs de figurer parmi les 25 % d'élèves les plus faibles en lecture. Ce risque est 2,8 fois plus élevé par rapport à un élève dont les parents exercent une profession prestigieuse (quartile supérieur de l'indice). La valeur moyenne d'un tel risque dans les pays de l'OCDE est de 2. »<sup>33</sup>

En Communauté française de Belgique, le score moyen des résultats en mathématique des élèves dont les mères ont un niveau d'études primaires ou secondaires est inférieur de 81,73 points au score moyen des élèves dont les mères ont un niveau d'études supérieur. Ce score est inférieur de 74,30 en compréhension à la lecture, et de 74,24 en sciences. Pour la moyenne des trois matières, cette différence de score est de - 76,76 points. Seul le score de l'Allemagne est encore plus mauvais que celui de la Communauté française : - 79,49 points. Le pays qui obtient le meilleur résultat est la Finlande : - 22,19 points. A titre indicatif, la Communauté flamande obtient - 55,54 points, la France : - 46,59 points, les Pays-Bas : - 37,53 points et le Luxembourg : - 43,77 points.<sup>34</sup>

Dans notre système, les résultats des élèves dépendent donc, dans une large mesure de leur origine sociale. Notre système scolaire ne parvient donc pas à pallier les inégalités sociales de départ.

### **De grandes inégalités entre les établissements**

Les résultats des enquêtes PISA ont également montré des différences importantes entre les établissements. Ce qui ne signifie pas qu'il existe une minorité d'établissements excellents et une grande majorité d'autres qui sont fréquentés par des élèves plus faibles. Dans le cadre de la recherche PISA 2006 qui portait sur les acquis des élèves en culture scientifique, 41 % des établissements en Communauté française ont des performances égales ou supérieures à la moyenne internationale.<sup>35</sup>

La bonne réputation des écoles d'enseignement général dépend, d'une part, des meilleurs résultats scolaires obtenus par les élèves et, d'autre part, du niveau social de ces derniers.

Si la ségrégation entre les élèves influence l'inscription des élèves en 1<sup>ère</sup> année secondaire, elle a tendance à s'accroître dans le cursus scolaire par le processus d'orientation-relégation.

« Dans les établissements du haut de la hiérarchie, les départs se réalisent au fur et à mesure que l'on avance dans les années scolaires, ils sont dans la majorité des cas le produit d'un échec ou de difficultés en termes d'apprentissage. Les élèves qui quittent ces établissements se dirigent alors le plus souvent vers d'autres établissements situés plus bas dans la hiérarchie.

---

<sup>33</sup> LAFONTAINE Dominique, Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale – Université de Liège, 2003.

<sup>34</sup> PISA 2000, Inégalité des chances. Différences entre les scolaires des jeunes selon le niveau d'études de la mère in MAROY Christian, Ecole, régulation et marché, Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe, puf, Paris, octobre 2006, p 40.

<sup>35</sup> Baye A, Quittre V, Hindryckx G.; Fagnant G, Les acquis des élèves en culture scientifique. Premiers résultats de PISA 2006 par l'Unité d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement (ULg) sous la direction de Dominique Lafontaine.

*Dans le bas de la hiérarchie, les établissements connaissent une arrivée massive d'élèves en 3<sup>ème</sup> année, c'est-à-dire au terme du premier degré. Ces arrivées sont le plus souvent le fait d'élèves qui ont échoué ou qui ont connu des difficultés au cours du premier degré dans d'autres établissements. »<sup>36</sup>*

*Dès lors, « l'analyse de la mobilité des élèves entre les écoles et l'asymétrie des flux d'élèves entre écoles est révélatrice de leurs positions. Les établissements qui fournissent davantage d'élèves qu'ils n'en reçoivent sont mieux positionnés dans la hiérarchie locale et perçue des établissements dans la mesure où les positions sont associées à des valorisations différenciées des écoles d'après leurs qualités académiques perçues (types de filières ou d'options, retard scolaire) ou des caractéristiques sociales de leurs publics. »<sup>37</sup>*

Certaines écoles secondaires ont donc tendance à générer des échecs et de les exporter. D'autres, pour survivre, n'ont pas d'autre choix que d'accueillir les élèves en situation d'échec.

*« Les stratégies développées par les établissements varient en fonction de la place qu'ils occupent sur le quasi-marché scolaire. D'un côté, les établissements occupant une position de force sur la quasi-marché scolaire y développent des stratégies actives (« spécialisation » dans un « créneau scolaire » ou une population donnée, procédures implicites de sélection, pratiques d'aiguillage des élèves « non désirables »...); à l'autre extrême, les établissements en position faible subissent davantage la concurrence et disposent d'une moindre marge de manœuvre dans la gestion de leur population scolaire (ils doivent s'adapter à leur situation). »<sup>38</sup>*

*« L'état de la ségrégation préexiste aux pratiques de choix des familles et aux pratiques sélectives des écoles. Ainsi la ségrégation tend-elle à s'autoalimenter : d'une part, les écoles à public défavorisé constituent souvent un repoussoir pour les familles plus favorisées et, inversement, les écoles réputées élitistes apparaissent inaccessibles aux familles disposant de moindres capitaux ; d'autre part, les écoles réservées à un public favorisé peuvent être tentées de générer des pratiques sélectives propres à maintenir stables les caractéristiques de leur public. Un autre élément, lié à l'état initial de la ségrégation, est également présenté par certains comme pouvant renforcer la ségrégation. Il s'agit du fait que certaines équipes enseignantes d'écoles défavorisées sont reconnues spécialisées dans le travail avec des enfants issus de milieux défavorisés. »<sup>39</sup>*

## **Des tentatives de régulation des inscriptions**

Depuis 2007, les différents gouvernements ont élaboré des décrets afin de réguler le 'libre choix' d'écoles par les parents dans le but « d'augmenter de façon significative le taux de mixité sociale au sein des établissements scolaires. »<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> MANGEZ Eric, Réformer les contenus d'enseignement, Education et société, PUF, avril 2008.

<sup>37</sup> MAROY Christian, op.cit. (p 95).

<sup>38</sup> Mobilité scolaire, quasi-marché et « désinstitutionnalisation » des rapports sociaux école-parents : une enquête dans le fondamental en Communauté française (Nicolas Dauphin, Marie Verhoeven, Fabio D. Waltenberg) dans « L'école, six ans après le décret « missions », pp 61-62..

<sup>39</sup> CHASSE Sophie, DELVAUX Bernard, Coordination et concertation inter-écoles dans l'enseignement fondamental. Limites et potentialités de la régulation intermédiaire, CERISIS-UCL, juin 2004, p 95

<sup>40</sup> Contrat pour l'Ecole, 10 priorités pour nos enfants. Priorité 9 : « Non aux écoles ghettos »,2004.

Le décret « inscriptions » pour l'année scolaire 2007-2008 imposait une date de début d'inscription commune à toutes écoles ainsi que des catégories d'élèves 'prioritaires' pouvant s'inscrire durant une période déterminée. Ce décret qui applique la règle du « premier arrivé, premier inscrit » a suscité des files d'attente, durant de longues heures (voire durant des journées et des nuits) devant des écoles bénéficiant d'une très bonne réputation.

Le décret « mixité » pour l'année scolaire 2008-2009 prévoyait également une procédure une période d'inscription pour les élèves prioritaires et les autres. Lorsque le nombre de demandes était supérieur au nombre de places, un tri est effectué selon des règles combinant le tirage au sort à deux critères : le lieu de domicile (commune de l'école ou non) et les caractéristiques socio-économiques des écoles primaire d'origine (40 % d'écoles considérées comme les moins favorisées). Ce décret a généré une « bulle des inscriptions » résultant des inscriptions dans plusieurs écoles.

## Législation

Le décret « missions » oblige les écoles à inscrire tout élève pour autant, d'une part, que ses parents (s'il est mineur) ou lui-même (s'il est majeur) acceptent les trois projets de l'école (éducatif, pédagogique et d'établissement) et les deux règlements (des études et d'ordre intérieur) et, d'autre part, qu'il y ait suffisamment de locaux disponibles. De plus, en cas de non inscription, l'école doit mentionner les services où les jeunes et leurs parents peuvent trouver une assistance en vue d'inscrire l'élève dans un autre établissement.<sup>41</sup>

*« Avant de prendre l'inscription d'un élève, le chef d'établissement porte à sa connaissance ainsi qu'à celle de ses parents ou de la personne investie de l'autorité parentale s'il est mineur, les documents suivants :*

*1° le projet éducatif et le projet pédagogique du pouvoir organisateur,*

*2° le projet d'établissement,*

*3° le règlement des études,*

*4° le règlement d'ordre intérieur comprenant notamment les indications relatives aux sanctions disciplinaires et aux procédures de recours qui peuvent leur être opposées » (art. 76).*

***« Tout pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement subventionné est tenu d'inscrire tout élève majeur qui en fait la demande et tout élève mineur dont les parents ou la personne investie de l'autorité parentale en fait (font) la demande dans l'établissement de son choix (leur) choix à condition qu'il(s) accepte(nt) de souscrire aux projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur et que l'élève réunisse les conditions requises pour être élèves régulier. (...) »***

*Lorsqu'un pouvoir organisateur doit, dans un de ses établissements pour des raisons d'insuffisance de locaux disponibles, limiter le nombre d'élèves qu'il accueille, il en informe immédiatement l'administration. (...)*

*S'il estime ne pas pouvoir inscrire un élève majeur qui en fait la demande ou un élève dont les parents ou la personne investie de l'autorité parentale en fait (font) la demande, il remet à l'élève, s'il est majeur, ou à ses parents ou à la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur, une attestation de demande d'inscription (...)*

*L'attestation de demande d'inscription comprend la motivation du refus d'inscription ainsi que l'indication des services où l'élève majeur ou l'élève mineur et ses parents peut (peuvent)*

---

<sup>41</sup> En ce qui concerne l'enseignement catholique, les services qui peuvent venir en aide aux parents et aux élèves sont le SEDEF (Service Diocésain de l'Enseignement Fondamental) et le SEDESS (Service Diocésain de l'Enseignement Secondaire et Supérieur).

*obtenir une assistance en vue d'inscrire l'élève dans un établissement de la Communauté française ou dans un autre établissement d'enseignement subventionné. » (art. 88)*

Si le décret « missions » prévoit, pour l'enseignement primaire et secondaire (art. 79) la date limite d'inscription (le 1<sup>er</sup> jour ouvrable de septembre ou le 15 septembre pour les élèves qui font l'objet d'une délibération en septembre), il ne prévoit pas de date de début des inscriptions. Il pourrait être complété par une disposition indiquant qu'elle ne peut s'effectuer avant une date à déterminer située dans le courant de l'année qui précède la rentrée scolaire de l'année concernée.

## **Le contexte européen**

La Belgique est le pays de l'OCDE qui présente la plus grande variance entre établissements dans la mesure où ils accueillent des publics fort différents sur le plan académique.

La Belgique est aussi un des seuls pays d'Europe où les parents peuvent profiter d'une grande liberté de choix de l'école.

*« Cette totale liberté de choix n'est partagée par presque aucun pays européen. Seuls l'Irlande et les Pays-Bas autorisent (et obligent donc) les parents à chercher eux-mêmes, sur le marché scolaire, une école pour leur enfant. Ailleurs, dans tous les autres pays d'Europe, existent des procédures régulatrices plus ou moins contraignantes. Dans certains pays – France, Grèce, Portugal, Norvège – il n'y a pas de choix, du moins pour ceux qui optent pour l'enseignement public : on leur désigne une école, d'autorité. Dans d'autres pays, les plus nombreux, une école est également attribuée à chaque élève, mais les parents peuvent obtenir une dérogation en fonction de modalités plus ou moins souples selon les pays. Enfin, il existe quelques pays – Espagne, Italie, Angleterre...- où les parents disposent d'une relative liberté de choix, mais dans un cadre réglementaire beaucoup plus strict que celui de la Belgique. »<sup>42</sup>*

---

<sup>42</sup> HIRTT Nico, Je veux une bonne école pour mon enfant ! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire, Editions Aden, avril 2009, pp 63-64.

## **Chapitre II : DES METHODES D'APPRENTISSAGES PLUS ACTIVES**

Nous aborderons dans ce chapitre l'approche par compétence, qui a été confirmée par le décret « missions », l'immersion linguistique qui s'est développée progressivement depuis la fin des années nonante, aussi bien dans l'enseignement fondamental que dans le secondaire.

Le droit des élèves a été également mieux reconnu à l'école en matière de recours aux décisions du conseil de classe et des mesures de renvois.

### **2.1. L'APPRENTISSAGE PAR COMPETENCES**

L'approche par compétences consiste à ne plus centrer l'enseignement sur les contenus à transférer mais plutôt sur les capacités d'action à apprendre par l'apprenant. Les savoirs constituent désormais des ressources que l'enfant doit être capable de mobiliser en vue de la réalisation d'une tâche particulière.

*« Une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources afin de répondre à une situation complexe. Les ressources auxquelles elle fait appel sont de l'ordre du savoir, savoir-faire et savoir-être. L'élève est susceptible de recourir tant à des ressources propres qu'extérieures. (...) L'approche pédagogique par compétences prétend exploiter la complexité de situations présentées aux élèves comme support d'apprentissage et d'évaluation. En rupture avec les méthodologies qui l'ont précédée, elle se centre non plus sur les contenus et processus à apprendre mais sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes. »<sup>43</sup>*

*« L'approche par compétences est née de la rencontre d'une double attente du monde de l'entreprise – disposer d'une main d'œuvre adéquatement formée et rationaliser ses coûts de formation – et de conceptions pédagogiques axées sur le résultat individuel plutôt que sur les savoir ) – la pédagogie par objectifs inspirée du behaviorisme anglo-saxon et le cognitivisme ((Bosman et al. 2000). »<sup>44</sup>*

#### **Les nouveaux programmes**

Les nouveaux programmes ont été rédigés, par chaque réseau d'enseignement, et sont d'application depuis septembre 2001 après qu'ils aient été approuvés par le ministère.

Une analyse comparative de contenu entre les programmes en application en 1985 et ceux en vigueur depuis l'an 2000 permet de déceler l'importance prise par les compétences par rapport aux comportements.<sup>45</sup>

Pour désigner le rapport entre l'élève et les contenus d'apprentissage, le « construire » est beaucoup plus souvent utilisé en l'an 2000 qu'en 1985, tandis qu'en 1985, les termes les plus souvent utilisés étaient plutôt : « découvrir », « raisonner », « assimiler », « initier ».

Pour désigner les activités en classe, les termes « leçons » et « exercices » sont plutôt remplacés par « situations », « tâches », « projets », « énigmes ».

<sup>43</sup> FRENAY Marianne, MAROY Christian, « L'école, 6 ans après le décret 'missions' », (Chapitre « Les compétences à la recherche d'équité par Caroline LETOR, Vincent VANDENBERGHE Vincent, Jean-Louis JADOULLE).

<sup>44</sup> HIRTT Nico, L'approche par compétences : une mystification pédagogique in « L'école démocratique », APED, n° 39, septembre 2009.

<sup>45</sup> MANGEZ Eric, Réformer les contenus d'enseignement, PUF, Education et société, avril 2008, p 62-63.

## L'adhésion des enseignants

Comme toutes les réformes, celle des compétences suscite des réactions positives et négatives. Lors des grandes consultations organisées en 2004 à l'initiative des ministres Jean-Marc Nollet et Pierre Hazette, il est apparu que, dans l'enseignement fondamental, les socles de compétences posaient problème à 13 % des enseignants<sup>46</sup> et que, dans l'enseignement secondaire, 16 % des enseignants ne percevaient pas la manière de les appliquer à la matière enseignée<sup>47</sup>

Certains enseignants du fondamental ? signalent aussi les grandes difficultés de mobiliser les élèves :

*« Quant aux situations-problèmes, il faut du temps pour les construire et les amener auprès des élèves...qui, selon les répondants, restent passifs face à un prof qui se démène pour faire acquérir une compétence »<sup>48</sup>.*

Des enseignants signalent aussi que, dans certaines classes, les élèves sont « très scolaires ». Ils entretiennent un rapport « instrumental » au savoir et veulent de la matière et des exercices et ne manifestent pas d'intérêt pour les activités qui font appel à leur imagination ou à l'échange d'idées.<sup>49</sup>

Jean-Marie Demoustier, du Service Pédagogique de la FeSEC<sup>50</sup> a souligné les difficultés de trouver un consensus sur un « référentiel de compétences » parce que *« les degrés de maîtrise des compétences restent fortement liés aux représentations que peut avoir l'enseignant de ces compétences, de ces savoirs et du sens des évaluations. (...) Bien que publiés dans des textes légaux, les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de formation restent des compromis entre des personnes qui ont, certes une expérience de l'enseignement mais qui véhiculent leurs représentations de la commande sociale. Il serait donc souhaitable, comme dans d'autres pays, que des ajustements périodiques restent possibles et qu'on ne soit pas devant un système complètement figé pour de nombreuses années. »<sup>51</sup>*

Comme le dit Philippe Perrenoux : *« Aucun référentiel ne peut garantir une représentation consensuelle complète et stable..., il ne sert qu'à clarifier les enjeux et à poser les problèmes de fond. »<sup>52</sup>*

## Législation

La notion de « compétences » apparaît la première fois dans un décret de 1994 installant la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ). Dans le cadre de l'enseignement qualifiant, à travers les concepts de profil de qualification et de profil de formation, il est question d'ensemble de compétences à développer, à exercer et à maîtriser dans la formation conduisant à un métier ou à une famille de métiers.

<sup>46</sup> La consultation des enseignants du fondamental, FIC, avril 2004.

<sup>47</sup> La consultation des enseignants du secondaire, Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage, mai 2004.

<sup>48</sup> La consultation des enseignants du secondaire.

<sup>49</sup> MANGEZ Eric, op.cit.

<sup>50</sup> Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique

<sup>51</sup> DEMOUSTIER Jean-Marie, Les compétences dans l'enseignement en Communauté française de Belgique, in BOSMAN Christiane, GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, Quel avenir pour les compétences ?, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2000, p 79

<sup>52</sup> PERRENOUD Philippe, Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, ESF Editeur, Paris, 1999

« Par profil de formation, on entend l'ensemble des compétences à acquérir en vue de la délivrance d'un certificat de qualification dans l'enseignement secondaire » (art. 6).

La CCPQ est composée de représentants du monde de l'enseignement, des entreprises, des organisations syndicales et d'experts.

*Décret organisant la concertation pour l'enseignement secondaire (27 octobre 1994)*

Dans l'enseignement fondamental, les termes « socles de compétences » ont fait leur première apparition dans un texte légal en 1995. Ils sont définis en tant que « référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacun des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (art. 1, 2°). Chaque école fondamentale est « tenue de mettre en place (...) un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant (...) de réaliser sur ces périodes les apprentissages indispensables en référence à des socles de compétences définissant (...) le niveau requis des études » (art. 3)<sup>53</sup>

Le terme « compétence » a été confirmé dans le décret « missions » de 1997 : « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (article 5) et « les savoirs doivent être abordés dans la perspective de l'acquisition de compétences » (article 8).

Au sujet de la notion de compétences transversales, nous extrayons le passage suivant du commentaire de l'article 8 : « Une des tâches majeures de l'enseignant au niveau fondamental et secondaire, tout particulièrement jusqu'au terme du premier degré est précisément de diagnostiquer comment l'élève procède pour 'assimiler' un contenu, pour construire ou reconstruire un savoir ou un savoir-faire et se l'approprier. Certains élèves le feront sans la moindre difficulté : ce sont ceux qui réussissent quelle que soit la méthode. D'autres peinent, ne distinguent pas l'essentiel, n'établissent pas de liens entre les éléments. L'enseignant va devoir comprendre non pas pourquoi mais comment l'élève ne comprend pas. »<sup>54</sup>

En mai 1999, le parlement de la Communauté française adoptait les « socles de compétences » de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire. Un an plus tard, il votait les « compétences terminales » à atteindre en fin de secondaire.

En mai 1999, les « socles de compétences » ont précisé le niveau à atteindre à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire, en continuité avec le primaire. Les socles à atteindre ont été décrits dans un seul document.

Un décret du 19 juillet 2001 a fixé les socles de compétences à atteindre à la fin de la 2<sup>ème</sup> primaire, de la 6<sup>ème</sup> primaire et de la 2<sup>ème</sup> secondaire dans les matières suivantes : français, mathématique, éveil-initiation scientifique, langues modernes, éducation physique, technologie, éducation artistique, éveil-formation historique.

D'autres décrets définissent les compétences terminales à atteindre à la fin de l'enseignement secondaire.

Depuis septembre 2001, une nouvelle réforme a donné lieu à une réécriture en profondeur des programmes dans l'enseignement secondaire : l'ensemble des programmes de

<sup>53</sup> Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (14 mars 1995).

<sup>54</sup> « Mon école, comme je la veux ! Ses missions. Mes droits et mes devoirs », Cabinet du Ministre de l'Education, 1997, p 63,

l'ensemble des disciplines de l'enseignement de transition (général et technique) s'articule autour de l'énoncé de compétences.

## **Le contexte européen**

Le Conseil européen de Lisbonne (23 et 24 mars 2000) avait conclu que l'adoption d'un cadre européen devrait définir les nouvelles compétences de base à acquérir par l'éducation et la formation tout au long de la vie « comme une mesure essentielle de la réponse de l'Europe à la mondialisation et à l'évolution vers des économies basées sur la connaissance, et a souligné que les ressources humaines sont le principal atout de l'Europe. »<sup>55</sup>

Les Conseils européens de Stockholm (23 et 24 mars 2001) et de Barcelone (15 et 16 mars 2002) ont adopté les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation européenne.

*« Ces cinq dernières années, avec le processus de Lisbonne, l'accent a davantage été mis sur la coordination des politiques en matière d'Education et de Formation en vue de promouvoir la croissance de l'Europe en tant qu'économie. Quand on parle de coordination politique, on parle d'apprentissage par les pairs (peer learning), d'échanges de bonnes pratiques (notamment au niveau politique), des points de références (benchmarks) et des indicateurs. »<sup>56</sup>*

*« Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.*

*Le cadre de référence décrit huit compétences clés:*

- 1. Communication dans la langue maternelle;*
- 2. Communication en langues étrangères;*
- 3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies;*
- 4. Compétence numérique;*
- 5. Apprendre à apprendre;*
- 6. Compétences sociales et civiques;*
- 7. Esprit d'initiative et d'entreprise;*
- 8. Sensibilité et expression culturelles.*

*Les compétences clés sont considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu vivant dans une société de la connaissance. »<sup>57</sup>*

---

<sup>55</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (18 décembre 2006) (2006/962/CE)..

<sup>56</sup> « Les défis du métier d'enseignant en Europe et en Communauté française », exposé de Paul Holdsworth (DG-EAC) lors d'un séminaire organisé par le CEF sur la formation des enseignants, le 21 janvier 2009.

<sup>57</sup> Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, un cadre de référence européen, DG Education et Culture – Communauté Européenne, décembre 2006.

## 2.2. L'IMMERSION LINGUISTIQUE

En 2009-2010, on compte 136 écoles fondamentales et 77 établissements d'enseignement secondaire qui appliquent l'immersion linguistique.

En 2006—2007, en 3<sup>ème</sup> maternelle, 2.169 élèves sur 53.261 se trouvaient en immersion linguistique, soit 4,1 % de la population. En 1<sup>ère</sup> année primaire, 1.882 élèves sur 54.258, soit 3,3 %. En 1<sup>ère</sup> secondaire, 1480 élèves sur 57.387, soit 2,4 %.<sup>58</sup>

### Législation

L'immersion linguistique peut être commencée aux quatre niveaux suivants : en dernière année de l'enseignement maternel (ou en 1<sup>ère</sup> année primaire), en 3<sup>ème</sup> primaire, en 1<sup>ère</sup> secondaire et en 3<sup>ème</sup> secondaire.

Les nombres de périodes hebdomadaires dans la langue choisie (néerlandais, anglais, allemand) sont :

	Pour les classes qui ont commencé l'immersion en 3 <sup>ème</sup> maternelle	Pour les classes qui commencent l'immersion
3 <sup>ème</sup> maternelle à la 2 <sup>ème</sup> primaire	8 à 21 périodes	
3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> primaires	8 à 18 périodes	12 à 18 périodes
5 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> primaires	8 à 18 périodes	12 à 18 périodes
En secondaire		8 à 13 périodes

*Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique (11 mai 2007).*

**Lire aussi annexe 7, « L'immersion linguistique », témoignage d'une maman de Comines.**

## 2.3. LES DROITS DES ELEVES EN MATIERE DE RECOURS

### Le recours aux décisions du conseil de classe

Le système de recours aux décisions du conseil de classe avait été appliqué, la première fois, en juin 1998. Si le nombre de demandes de recours externes auprès d'une des deux Commissions de recours (confessionnelle ou non confessionnelle) augmente légèrement chaque année, il reste malgré tout dérisoire par rapport à l'ensemble des décisions prises par les conseils de classe.

En ce qui concerne l'enseignement confessionnel, 126 demandes de recours externes avaient été introduites à la fin de l'année scolaire 1997-1998. Ce nombre a dépassé les 400 en 2004-2005 pour atteindre 487 à la fin 2007-2008.

Le pourcentage des décisions « réformées » (donc, qui remplacent les décisions prises par le conseil de classe) tourne autour des 25 % : 27,9 % en 2005-2006, 23,9 % en 2006-2007 et 26 % en 2007-2008.<sup>59</sup>

La proportion d'écoliers qui seraient susceptibles d'introduire une demande de recours représentent, pour l'ensemble des réseaux d'enseignement, c'est-à-dire, tous ceux qui ont obtenu une attestation B (réussite avec restriction), c'est-à-dire 16,1 % des élèves de 2<sup>ème</sup> année du 1<sup>er</sup> degré, 11,1 % des élèves du 2<sup>ème</sup> degré. Les attestations C (échec) sont

<sup>58</sup> ETNIC, Indicateurs de l'enseignement (11), 2008.

<sup>59</sup> GERARD Brigitte, Recours : le cap des 10 ans est passé, in « Entrée Libre », n° 34, décembre 2008.

remises à 8,8 % des élèves de 2<sup>ème</sup> année du 1<sup>er</sup> degré, 18,8 % des élèves du 2<sup>ème</sup> degré et 17,1 % des élèves du 3<sup>ème</sup> degré.<sup>60</sup>

## Législation

Chaque pouvoir organisateur prévoit une procédure interne destinée à instruire les contestations pouvant survenir à propos des décisions des conseils de classe et à favoriser la conciliation des points de vue.

La procédure interne est clôturée :

- le 30 juin pour les conseils de classe de juin ;
- dans les 5 jours qui suivent la délibération pour les conseils de classe de septembre. » (art. 96)

*« § 1<sup>er</sup> L'élève, s'il est majeur, ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur, peuvent introduire un recours contre une décision d'échec ou de réussite avec restriction, pour autant qu'ils aient épuisé la procédure interne (...) dans les dix jours qui suivent la notification de la décision ou sa confirmation.*

*Le recours comprend une motivation précise. Y est jointe toute pièce que le requérant juge de nature à éclairer le Conseil de recours.*

*Le recours ne peut comprendre des pièces relatives aux décisions du conseil de classe relatives à d'autres élèves.*

*§ 2 Le recours est adressé par lettre recommandée à l'administration qui la transmet immédiatement au président du Conseil de recours. Copie du recours est adressée par les requérants, le même jour, également par lettre recommandée, au chef d'établissement concerné. Celui-ci peut adresser à l'administration tout document de nature à éclairer le Conseil de recours. Il peut aussi transmettre au Conseil de recours un avis motivé sur le bien-fondé du recours. L'administration transmet immédiatement ce document au président du Conseil de recours.» (art.98)*

*Décret « missions ».*

## Les recours en matière de renvoi d'élèves

### Législation

Le décret « missions » a réglementé l'exclusion provisoire ou définitive d'un élève en vue d'éviter les décisions arbitraires, de respecter les droits à la défense, de créer des structures d'accompagnement en vue d'aider l'élève exclu à se réinscrire dans un autre établissement.

*« § 1<sup>er</sup> Un élève régulièrement inscrit dans un établissement (...) ne peut être exclu définitivement que si les faits dont l'élève s'est rendu coupable portent atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève, compromettent l'organisation ou la bonne marche de l'établissement ou lui font subir un préjudice matériel ou moral grave.*

*§ 2 Préalablement à toute exclusion définitive, l'élève, s'il est majeur, l'élève et ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, dans les autres cas, sont invités, par lettre recommandée avec accusé de réception, par le chef d'établissement qui leur expose les faits et les entend. Cette audition a lieu au plus tôt le quatrième jour ouvrable qui suit la notification.(...)*

*L'exclusion définitive est prononcée par le chef d'établissement après qu'il a pris l'avis du conseil de classe ou du corps enseignant dans l'enseignement primaire ainsi que du centre psycho-médico-social. » (art. 81 pour l'enseignement de la Communauté française et art. 89 pour l'enseignement subventionné).*

---

<sup>60</sup> ETNIC, Les indicateurs de l'enseignement (19), 2008.

## **Chapitre III : LA QUALITE DE L'ENCADREMENT**

« La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant » constitue une des conclusions d'un rapport de McKinsey&Company (2007).

L'enseignant devrait exercer sa fonction en tant que « praticien réflexif », c'est-à-dire celui qui recherche des solutions pour chaque enfant.

La formation des enseignants (instituteurs et régents) vise à développer 13 compétences. Il serait toutefois nécessaire d'allonger la durée des études (3 ans) qui est particulièrement courte par rapport aux autres pays d'Europe.

### **3.1. LA FONCTION ENSEIGNANTE**

Différentes études montrent le rôle primordial qu'exercent les enseignants dans le développement de la qualité de l'enseignement dont une étude publiée en 2007 par McKinsey&Company :

« 1. La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant ("The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers").

.2. Seule l'amélioration de l'enseignement dans les salles de classe produit des résultats.

3. La performance globale passe par la réussite de chaque élève. »<sup>61</sup>

Le rapport de M. Barber et M. Moursched, au sujet des systèmes les plus performants du monde a mis en exergue les caractéristiques communes suivantes :<sup>62</sup>

« - Ils savent attirer les personnes les plus capables dans la profession d'enseignant.

- Ils savent sélectionner, parmi les postulants, ceux qui sont les plus adaptés au métier.

- Ils n'hésitent pas à s'occuper des enseignants à performance réduite.

- Ils sont en mesure de fournir une formation pédagogique tout au long de la carrière.

- Ils font en sorte que les enseignants apprennent entre eux à l'école parce que c'est là que le métier s'apprend. »<sup>63</sup>

L'enseignant doit assurer aujourd'hui un rôle de « **praticien réflexif** », un « spécialiste de l'apprentissage » (et non plus seulement un « maître instruit »).

*« L'enseignant ne peut se contenter de préparer des leçons, cours ou séquences d'apprentissage, il doit sans cesse interroger son enseignement du point de vue de l'apprentissage effectif de ses élèves, pris dans leur diversité. Cela nécessite une décentration permanente qui requiert, pour sa formation, un entraînement systématique à l'analyse des situations d'apprentissage. »*<sup>64</sup>

Le « praticien réflexif se doit de rechercher sans cesse de nouvelles solutions pour chaque enfant :

*« Devant un élève qui n'apprend pas, le praticien réflexif se demande s'il s'y est bien pris, s'il a construit une relation adéquate, s'il a envisagé toutes les hypothèses pertinentes et toutes les démarches possibles. Il ne se dit pas 'Cet enfant n'est pas motivé, pas doué, c'est sans espoir, je ne*

---

<sup>61</sup> McKinsey&Company, Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants, septembre 2007.

<sup>62</sup> Barber M, Moursched M, How the world's best-performing school systems come out on top, MacKinsey and Company, septembre 2007.

<sup>63</sup> Cité par Paul Holdsworth, Coordonnateur des politiques - School and teacher education (DG EAC-B2) à la Commission européenne, le 21 janvier 2009 lors d'un colloque organisé par le Conseil de l'Education et de la Formation sur le thème de « la formation des enseignants et leur entrée dans le métier ».

<sup>64</sup> MEIRIEU Philippe, « Communications aux journées de travail organisées par le Conseil supérieur de l'Education d'Espagne sur la formation des enseignants » (25 et 26 octobre 2005).

*peux rien pour lui', il cherche au contraire de nouvelles solutions. Il ne s'agit pas seulement d'une activité mentale qui peut "prendre la tête", coûter de l'énergie et empiéter sur la vie hors travail. C'est un engagement pratique et éthique, qui ne va pas sans une implication personnelle, des moments d'espoir et d'autres de découragement. »<sup>65</sup>*

*Lors d'une grande consultation des enseignants organisée en 2004, à l'initiative des ministres de l'enseignement, un certain nombre d'enseignants du secondaire ont formulé les propositions suivantes : « améliorer l'image de l'enseignement auprès du grand public, revaloriser le métier, lui rendre une autorité, être reconnu, bénéficier de plus de respect »<sup>66</sup>*

<sup>67</sup>

## Contexte européen

*« Le taux d'encadrement (rapport enseignants/élèves) dans le primaire est en Communauté française nettement plus favorable que la moyenne européenne. Dans le secondaire, il est plus favorable que dans tous les pays à l'exception de la Grèce. (...). Bien sûr, comme dans tous les pays, tous les enseignants ne sont pas en classe. Une partie d'entre eux n'est pas en fonction mais en disponibilité. Environ 10 % du personnel enseignant et de direction sont en disponibilité en Communauté française, dont ¾ en DPPR, c'est-à-dire en disponibilité de fin de carrière à partir de 55 ans (...) et contribue largement à la pénurie d'enseignants, en particulier d'enseignants spécialisés. »<sup>68</sup>*

**La première enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)**, dont les résultats ont été diffusés en juin 2009, confirme les grands problèmes suivants <sup>69</sup> :

- En moyenne, les enseignants estiment passer 13 % de leur temps de cours à rétablir l'ordre.
- En plus de la mauvaise conduite (des élèves), divers facteurs nuisent à l'efficacité de l'enseignement : l'absentéisme des élèves (46 %), les arrivées tardives des élèves (39 %), la vulgarité et les injures (37 %), l'intimidation ou les violences verbales à l'égard d'autres élèves (35 %).
- En Flandre, 90 % des enseignants disent ne pas s'attendre à être récompensés s'ils renforcent la qualité de leur enseignement.<sup>70</sup>

*« Le principal enseignement pratique de ce rapport est la nécessité pour les autorités éducatives de mettre en place des mesures d'incitation plus efficaces à l'intention des enseignants. Dans bon nombre de pays, aucun lien n'est établi entre l'évaluation du travail des enseignants et les récompenses ou la reconnaissance qu'ils reçoivent. Et même lorsque de tels liens existent, ils sont bien souvent très faibles.*

*Dans l'ensemble, les responsables de la planification de l'enseignement parviendraient, selon l'étude, à mieux soutenir les enseignants et à obtenir de meilleurs résultats de la part*

<sup>65</sup> MEIRIEU Philippe, « Assumer une identité réflexive » in Educateur, n° 2, 18 février 2005.

<sup>66</sup> La consultation des enseignants du secondaire, rapport élaboré pour la Commission de Pilotage, mai 2004.

<sup>67</sup> La consultation des enseignants du fondamental, avril 2004.

<sup>68</sup> DESCHAMPS Robert, Enseignement francophone. On peut mieux faire mais comment ?, FUNDP, Namur, novembre 2008, p 6

<sup>69</sup> L'enquête TALIS (Teaching and Learning International Survey) a été menée auprès de 23 pays dont la Communauté flamande de Belgique. La Communauté française n'y a pas participé, compte tenu du coût élevé de cette investigation.

<sup>70</sup> OECD, Creating Effective Teaching and Learning Environments – First Results from TALIS, juin 2009 (Créer des environnements efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage – Premiers résultats de TALIS).

*des élèves si les citoyens et les décideurs politiques s'intéressaient moins à la maîtrise des ressources et au continu de l'enseignement qu'aux acquis de l'éducation. »<sup>71</sup>*

**Lire aussi annexe 8 « La pénurie des enseignants », témoignages d'un permanent syndical, une directrice d'école secondaire et un enseignant.**

### **3.2. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS**

Un décret fixe les 13 compétences (détaillées ci-dessous dans le paragraphe « législation ») à développer chez les futurs enseignants. Ces compétences sont-elles adéquates ?

Un dossier d'instruction sur la formation des enseignants et l'évolution de leur métier a été élaboré par le Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) durant l'année scolaire 2008-2009 à la suite d'une demande de la Ministre de l'Enseignement supérieur (Marie-Dominique Simonet) qui a consulté cet organisme sur « l'adéquation entre l'apprentissage des qualités requises du futur enseignant et les situations auxquelles il devra faire face dans la vie professionnelle ».

Après avoir largement consulté les organisations représentatives, le Conseil de l'Education et de la Formation a notamment proposé les pistes de réflexion suivantes :

*« Les 13 compétences ne sont pas remises en question mais bien la possibilité de les acquérir toutes en formation initiale. Il faudrait en outre exprimer clairement les niveaux de maîtrise attendus et faciliter ainsi leur évaluation.*

*Le CEF propose qu'on associe aux 13 compétences des indicateurs qui permettent de déterminer le niveau des acquis d'apprentissage en formation initiale et aux éventuelles étapes ultérieures.*

*La compétence de maîtrise du français, langue de l'enseignement, devrait apparaître plus explicitement dans l'énoncé de la 4<sup>e</sup> compétence, insistant ainsi sur 'article 7 du décret : '(...) les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires dont, particulièrement la maîtrise de la langue de l'enseignement... '.*

*Cela suppose que les candidats étudiants puissent être soumis à des tests de pré-requis diagnostics et spécifiques en matière de maîtrise de la langue attendue d'un enseignant d'une part, et des acquis disciplinaires indispensables pour entrer en formation avec des chances de succès. (...)*

*Il est clairement apparu qu'il est impossible de parler des compétences sans tenir compte du contexte de leur acquisition.*

*Il faut que le décret intègre le fait que les 13 compétences ne peuvent toute être maîtrisées au terme de la formation initiale (niveau bachelor) – étant entendu qu'il est souhaitable qu'elles soient introduites – et donc qu'il tienne compte de la possibilité de les développer dans la pratique du métier et dans la formation en cours de carrière. »<sup>72</sup>*

---

<sup>71</sup> Conseil de l'Education et de la Formation, La formation des enseignants et leur entrée dans le métier. A partir d'un regard sur les 13 compétences requises par décret pour les instituteurs et les régents. Dossier d'instruction – juin 2009,

<sup>72</sup> La formation des enseignants et leur entrée dans le métier. A partir d'un regard sur les 13 compétences requises par décret pour les instituteurs et les régents. Dossier d'instruction – Juin 2009.

## Législation

Le législateur a défini les treize compétences suivantes à développer chez les futurs enseignants :

- Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
- Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces.
- Etre informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence.
- Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
- Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide d'action pédagogique.
- Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.
- Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
- Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
- Travailler en équipe au sein de l'école.
- Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler.
- Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
- Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
- Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.(art. 3)

*Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12-12-2000).*

## Le contexte européen

**La durée de la formation initiale** des enseignants du **pré-primaire** est de 3 ans en Belgique, comme en Allemagne, en Estonie, en Espagne, en Hongrie, la Finlande, l'Islande et la Norvège. Elle n'est que de deux ans à Malte.

La durée de la formation est de 5 ans en France, en Autriche (mais la possibilité existe de suivre une formation de 2 ans) et en Pologne (avec possibilité de suivre également une formation de 3 années).<sup>73</sup>

La durée de la formation initiale des enseignants du **primaire** est la plus courte en Belgique : 3 ans comme en Autriche et en Islande. Elle est la plus longue (5 ans) en France, en Estonie, en Pologne et en Finlande. Dans certains pays, deux types de formation supérieure des enseignants existent : 3 ans ou 4 ans ou 5 ans.

En ce qui concerne la **formation** des enseignants du **secondaire inférieur**, il n'existe pas de pays européens dans lesquels la durée de la formation est aussi courte (3 ans) qu'en Belgique. Elle dure généralement 4 ans, voire plus : 5 ans en France, en Hongrie, en république Tchèque, en Estonie, à Chypre, en Lituanie, en Pologne, au Portugal, en Slovaquie, en Finlande et en Ecosse. Cette formation dure 6 ans en Italie et au Luxembourg.

En revanche, en ce qui concerne la formation des enseignants de l'enseignement **secondaire supérieur**, la durée de 5 ans correspond à celle de la plupart des pays européens. La durée de 6 années est appliquée au Danemark, en Italie, au Luxembourg.

---

<sup>73</sup> EACEA, Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009, Commission Européenne, juillet 2009.

### 3.3. LA FORMATION CONTINUEE DES ENSEIGNANTS

Depuis 2003, les formations continuées des enseignants sont réparties en trois niveaux :

- **macro** (inter-réseaux), formations organisées par l'Institut de formation continuée (IFC, qui portent sur les capacité à mettre en œuvre la pédagogie des compétences qui permet d'atteindre les niveaux déterminés par les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de formation et tout autre thème commun à l'ensemble des niveaux et réseaux d'enseignement ;
- **méso** (réseau), formations organisées par la **FOCEF** (Formation Continuée des Enseignants du Fondamental) et la **CECAFOC** (Centre catholique pour la Formation en cours de carrière des membres du personnel de l'enseignement secondaire) qui portent prioritairement sur la mise en œuvre du projet éducatif, du projet pédagogique et des programmes ;
- **micro** (réseau), au niveau de l'établissement qui concerne essentiellement la mise en œuvre du projet d'établissement.

*Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire (11 juillet 2002).*

*Décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière (11 juillet 2002)*

### 3.4. LES DIRECTIONS

Le **statut des directions** du fondamental et du secondaire est commun à tous les réseaux (mais différencié sur certains points en fonction de leurs spécificités) comprend cinq grands types de mesures :

- la clarification des grandes missions du directeur : **pédagogiques, administratives et relationnelles** ;
- la **formation obligatoire** avec une partie commune à tous les réseaux (60 heures) et une partie spécifique (30 à 40 heures) ;
- **l'uniformisation des conditions d'accès** au poste de direction (notamment via un stage) ;
- l'organisation de **passerelles** entre la fonction de directeur et la fonction d'origine ;
- l'octroi d'une **aide spécifique** aux directions du fondamental qui en étaient dépourvues.

Décret fixant le statut des directeurs (02 février 2007).

Depuis une dizaine d'années, les directeurs de l'enseignement fondamentale ont régulièrement l'occasion de se rencontrer dans le cadre des **Conseils d'entité** en vue de faciliter les relations entre les écoles, d'échanger des expériences, de favoriser des concertations sur l'organisation des cours de langues, sur la programmation d'écoles ou d'implantations, etc. (art. 11)

Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (14 mars 1995).

### Contexte européen

« Dans la majorité des pays, les chefs d'établissements de l'enseignement primaire consacrent la plupart de leur temps, soit en moyenne plus de 40 %, aux tâches de gestion et d'administration telle que la gestion du personnel, le recrutement et le budget. En Belgique

(Communauté française), au Danemark, en Italie, en Suède et en Norvège, la proportion est plus importante avec 50 % du temps consacré aux activités de gestion et d'administration. »<sup>74</sup>

### 3.5. L'INSPECTION

#### Législation

**Le rôle des inspecteurs** est recentré sur la manière dont les élèves maîtrisent bien les compétences fixées par les décrets.

Ils remplissent une **quinzaine de missions** : contrôle du niveau des études, « cohérence des pratiques », « adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques », politique de formation en cours de carrière, détection et suppression des « éventuels mécanismes de ségrégation au sein des établissements scolaires », participation aux évaluations externes, avis sur l'agrément des manuels scolaires, contrôle des prescrits légaux en matière de gratuité,... (art. 6).

En fait, l'inspection remplit désormais le principal rouage articulant le terrain aux organes de pilotage, notamment dans l'aide qu'il apporte aux écoles dans l'exploitation des évaluations externes.

*Décret relatif au service général de l'inspection, au service du conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques (08 mars 2007).*

---

<sup>74</sup> EACEA, Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009, Commission européenne, juillet 2009 (résultats de l'année 2006-2007).

## **Chapitre IV : LA REFONDATION DE L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT**

L'enseignement qualifiant scolarise près de 50 % des élèves des quatre dernières années de l'enseignement secondaire : au 2<sup>ème</sup> degré, 42,5 % des élèves fréquentent l'enseignement technique de qualification ou l'enseignement professionnel. Cette proportion s'élève à 49 % au 3<sup>ème</sup> degré.<sup>75</sup>

La proportion d'élèves qui ont dû redoubler, au moins, une année d'étude est plus importante dans l'enseignement de qualification que dans l'enseignement général : le retard moyen d'un élève de 3<sup>ème</sup> générale est d'environ 4 mois, il s'élève à plus d'un an en 3<sup>ème</sup> technique de qualification et à 1 an et 3 mois dans l'enseignement professionnel.<sup>76</sup>

A la fin de la 2<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire, le conseil de classe est chargé d'orienter les élèves « vers la forme d'enseignement la mieux adaptée à leurs aspirations et à leurs capacités. » (art. 21 du décret « Missions ») et « **le conseil de classe est responsable de l'orientation. Il associe à cette fin le centre PMS et les parents** » (art. 22). L'élève qui se voit attribuer une « attestation B » (réussite restreinte) est pratiquement obligé de poursuivre ses études secondaires dans l'enseignement technique de qualification ou professionnel. Or, l'orientation vers ces filières s'inscrit encore trop souvent dans un processus de relégation et de cloisonnement compte tenu de la hiérarchisation entre les sections générales, techniques et professionnelles et leurs options qui prévaut encore dans notre société. On y retrouve donc un grand nombre d'élèves en situation d'échec ou de décrochage.

Le Conseil de l'Education et de la Formation a souligné dans son avis n° 78 intitulé « Orientation et information sur les études, les formations et les métiers »<sup>77</sup> la confusion entre les missions d'évaluation et d'orientation des élèves par les enseignants :

*« L'année scolaire se conclut, pour chaque élève, par une AOA, une AOB ou une AOC, c'est à dire une attestation d'orientation A, B ou C. (...) Il s'agit, en réalité, d'attester d'une évaluation ; le terme « orientation » y a perdu et son sens et sa portée. (...) »*

*Il ne semble pas adéquat de maintenir cette confusion : le conseil de classe ne peut être en même temps responsable des décisions d'évaluation et seul responsable de l'orientation des élèves. Les membres d'un conseil de classe doivent être conscients de leur impact en matière d'orientation lorsqu'ils attribuent des attestations. Il faut qu'ils connaissent les orientations d'études existantes et les compétences requises dans les différents types d'enseignement. »*

AVIS DE L'UFAPEC

### **Les bassins scolaires**

Une des façons de revaloriser l'enseignement qualifiant est la création de bassins scolaires (ou bassins de vie) qui favoriseraient de meilleures collaborations et synergies entre les établissements scolaires et entre le monde de l'enseignement et le monde des entreprises.

### **Législation**

Un décret récent prévoit la création, dans chaque zone d'enseignement d'une instance de pilotage en interréseaux permettant aux établissements d'enseignement technique et

<sup>75</sup> Chiffres de l'année scolaire 2005-2006 dans « Les indicateurs de l'enseignement », 2007.

<sup>76</sup> « Les indicateurs de l'enseignement », 2007.

<sup>77</sup> Avis du 21 juin 2002.

professionnel de mener, sur base volontaire, une politique concertée en matière de redéploiement de leur(s) offre(s) : cession, maintien ou ouverture d'options.

L'instance sous-régionale de pilotage sera composée, notamment, de représentants des réseaux d'enseignement, des interlocuteurs sociaux, du Forem ou d'Actiris.

Des incitants sont prévus pour les établissements qui engagent une révision de leur offre concertée et approuvée au sein d'une instance sous-régionale de pilotage : un complément de périodes-professeurs ou de subsides de fonctionnement ou encore un statut prioritaire au fonds d'équipement.

Ces initiatives devraient progressivement engendrer des projets d'orientation valorisante qui reposent, par exemple, sur des campagnes d'information menée collégialement. Elles doivent aussi pouvoir s'appuyer sur des offres de stages dans les entreprises.

*Décret relatif à la création d'instances sous-régionales de pilotage et à l'octroi d'incitants visant un redéploiement plus efficient de l'offre d'enseignement qualifiant dans une perspective de développement territorial (30 avril 2009).*

### **Un projet-pilote à Charleroi depuis septembre 2008**

Le projet-pilote du « bassin scolaire » a été lancé dans le grand Charleroi en septembre 2008.

Il est sans doute prématuré d'évaluer les premiers effets de cette expérience.

Un an après le lancement de ces initiatives, le FOREM semble manifester un certain optimisme à ce sujet :

*« Trop souvent associé à un 'choix par défaut' l'enseignement technique et professionnel tend à redorer son blason auprès des parents et des jeunes élèves. Des idées communes et concertées sont mises en place : promouvoir l'enseignement qualifiant et créer un bassin scolaire dans lequel la concurrence entre les différents pouvoirs organisateurs s'efface au profit d'une plus grande cohérence des filières d'enseignement. Des instances sous-régionales de pilotage ont été créées dans toute la Communauté française. L'instance de Charleroi, étendue à l'ensemble de la zone d'enseignement Charleroi-Hainaut Sud, s'appliquera à ajuster au mieux l'offre d'enseignement qualifiant de façon progressive et cohérente avec l'emploi, et en promouvant les synergies entre les différents réseaux. Le redéploiement de l'enseignement qualifiant se concrétisera grâce à une meilleure orientation des jeunes, une image améliorée de cet enseignement, la concertation entre tous les acteurs et la confiance mutuelle de l'ensemble des établissements des différents réseaux. Pour l'heure, ce sont plus de 1.000 élèves de la région qui vont circuler dans différentes écoles qualifiantes afin de découvrir la pratique de l'industrie, de la construction, de l'agronomie et de la restauration. Cette initiative inter-réseaux pour l'année scolaire 2009-2010 entend démystifier l'image de l'enseignement qualifiant et alimenter les filières porteuses d'emplois. »<sup>78</sup>*

Quant aux représentants syndicaux CSC des enseignants font part de certaines réserves résultant du manque de solidarité entre les établissements scolaires :

*« La cohérence n'est pas la caractéristique majeure de l'offre actuelle. La concertation entre tous les partenaires est pour le moins perfectible, sinon insuffisante. Aujourd'hui, par*

---

<sup>78</sup> FOREM, Emplois du temps, l'actualité du marché de l'emploi et de la formation dans votre région, n° 7, septembre 2009.

*exemple, l'évaluation de la capacité d'accueil des établissements donne encore lieu à des recommandations de confidentialité dignes de la transmission de secrets d'état. Assurément, les mécanismes de solidarité restent modestes. Enfin, auprès des personnels de l'Enseignement, semblable opération conserve inévitablement des relents de rationalisation qui inspirent la peur. Seule une concertation de très grande qualité pourra vaincre cette insécurité. S'entendre d'abord sur les moyens de réhabiliter l'enseignement technique et professionnel, convaincre de la plus-value individuelle apportée sur la requalification professionnelle, développer l'intérêt privé pour l'éventuelle mobilité inter-réseaux sont autant de voies parmi d'autres qui devraient permettre d'aborder plus sereinement la refonte d'une offre globale nantie de moyens performants. »<sup>79</sup>*

Avis UFAPEC

## **Les Centres de compétence et de technologies avancées**

Les **Centres de Technologie Avancée (CTA)** ont été créés à partir de 2007 dans certains établissements scolaires et sont accessibles aux élèves et enseignants des autres écoles et aux demandeurs d'emploi et travailleurs d'entreprises.

Les **Centres de Compétences** en région wallonne et les Centres de Référence à Bruxelles mettent des équipements de haut niveau à la disposition de toute personne qui se forme.

*Décret garantissant l'équipement pédagogique de l'enseignement qualifiant (26 avril 2007).*

## **Contexte européen**

Le processus de Copenhague (novembre 2002) est à la formation professionnelle (secondaire et supérieure) ce que le processus de Bologne (1999) est à l'enseignement supérieur. Ces deux processus visent une meilleure circulation des personnes en Europe et une meilleure harmonisation de la qualité des formations en Europe.

Des groupes de travail sont mis en place sur les thèmes suivants :<sup>80</sup>

- la transparence des qualifications ;
- le système européen de transfert de crédits à l'intérieur de la formation et de l'enseignement professionnel ;
- la qualité ;
- l'apprentissage non formel et la valorisation des compétences acquises en-dehors des circuits formel;
- l'orientation.

Le 23 avril 2008, le Parlement européen et le Conseil a recommandé le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie qui reprend les grands thèmes discutés dans les groupes de travail issus du processus de Copenhague, à savoir :

- l'amélioration de la transparence et des méthodes de reconnaissance en matière d'enseignement et de formation professionnel;
- l'élaboration d'un cadre européen des certifications (CEC) comme un outil de référence pour comparer les niveaux des certifications relevant de systèmes de certification différents.
- la validation des acquis de l'éducation et de la formation non formelles et informelles.

---

<sup>79</sup> Charles Malisoux, Des bassins, in CSC-Educ, novembre 2009.

<sup>80</sup> CEF, La méthode ouverte de coordination et la politique européenne en matière d'éducation et de formation, avis n° 84, 9 janvier 2004.

Cette recommandation propose l'échéance de 2010 afin d'établir une correspondance entre les systèmes de certification nationaux et le CEC. L'échéance de 2012 est fixée pour que les états s'assurent que l'ensemble de leurs certificats fassent mention du niveau correspondant du CEC.

Dans quelques années, tous les nouveaux certificats et diplômes délivrés par les autorités compétentes devraient faire clairement mention du niveau correspondant du cadre européen des certifications.

Rappelons que l'Union Européenne n'exerce officiellement aucune compétence en matière d'éducation et de formation mais les Etats ont vraisemblablement intérêt à suivre le mouvement...a fortiori dans notre toute petite communauté française peuplée d'à peine 4 millions d'habitants et située en plein cœur de l'Europe.

## **Chapitre V : L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE ET L'INTEGRATION**

En matière d'enseignement pour les enfants à besoins spécifiques, la Belgique se caractérise par une longue tradition de séparation entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire alors que d'autres pays d'Europe appliquent plutôt l'intégration systématique ou les « approches multiples de l'intégration ».

Si la loi sur l'enseignement spécialisé du 6 juillet 1970 constituait un progrès important en faveur des enfants souffrant d'un handicap (mental ou physique), la nécessité se fait de plus en plus sentir d'une meilleure intégration d'enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire moyennant une aide appropriée. Les expériences d'intégration (éducation dite « inclusive ») vont s'étendre dans les années à venir.<sup>81</sup>

Comme le propose le Conseil Supérieur de l'Enseignement spécialisé : « le processus d'intégration scolaire doit toujours être réfléchi et vécu comme une source d'épanouissement et d'ouverture de tous les acteurs concernés »<sup>82</sup>. A chacun de saisir cette chance.

Dans le courant de l'année scolaire 2009-2010, près de 500 élèves à besoins spécifiques (sur 30.000 élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé) ont tenté l'intégration dans l'enseignement ordinaire.

### **Législation**

*« Afin de promouvoir l'ajustement social et la formation des enfants à besoins spécifiques, l'intégration temporaire ou permanente dans l'enseignement ordinaire d'un élève régulièrement inscrit dans l'enseignement spécialisé, peut être organisée ... » (art. 130)*

*Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.*

Les possibilités d'intégration d'enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ont été créées en 2004 et ont été largement étendues depuis septembre 2009.

Pour chaque élève intégré, il sera accordé 4 périodes d'accompagnement assurées par du personnel de l'enseignement spécialisé + 4 périodes complémentaires au 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement secondaire + 8 périodes hors nombre total de périodes-professeur au 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement secondaire (art. 35).

L'intégration d'enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire devrait permettre aux écoles d'être plus attentives à tous les enfants présentant des difficultés intellectuelles, physiques ou de comportement.

Ce projet d'intégration doit évidemment être porté par l'ensemble de l'école et également par les parents d'enfants « ordinaires ».

*Décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire (5 février 2009).*

---

<sup>81</sup> Les témoignages ont été exprimés dans le cadre du colloque intitulé « Les enfants en situation de handicap : une richesse pour l'école » - « Place aux actes » (le 30 septembre 2008 au Parlement de la Communauté française).

<sup>82</sup> Avis du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, n°127 sur l'intégration des élèves à besoin spécifique.

## Le contexte européen

L' « **Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers** » est financée par les Etats membres de l'Union, les ministres de l'Education, la Commission européenne et le Parlement européen.

Cette Agence a classé les pays européens dans trois catégories selon leur politique éducative en matière d'intégration :<sup>83</sup>

« La **première** est celle de la **trajectoire unique**. Ce sont les pays qui développent une politique de pratiques orientées vers l'inclusion de presque toutes les personnes dans l'enseignement ordinaire. Ce type d'intégration est possible grâce au soutien fourni par un nombre important de services attachés à l'éducation ordinaire. Les pays qui font partie de ce groupe sont Espagne, Grèce, Italie, Portugal, Suède, Islande, Norvège, Chypre..

Dans la **deuxième** catégorie, on trouve tous les pays ayant une **approche multiple** de l'intégration. Ces pays proposent un éventail de services entre les deux systèmes, le système spécial et le système ordinaire. La majorité des pays européens font partie de ce groupe : France, Irlande, Luxembourg, Finlande, Royaume-Uni, République tchèque, Estonie, Lituanie, Pologne,...

La **troisième** catégorie rassemble les pays où **deux systèmes éducatifs distincts** coexistent. Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont souvent placés dans des écoles spécialisées ou des classes spéciales. (...). Ce groupe comprend la Belgique, les Pays-Bas, l'Allemagne, la Suisse.»

La Belgique a signé, en 1996, la **Charte de Luxembourg** qui impose aux Etats signataires d'adopter une législation garantissant à tous les enfants en âge scolaire le droit d'accéder à un système d'enseignement ordinaire.  
position

---

<sup>83</sup> Extrait d'un exposé de Mme Mary Kyriazopoulou, représentante de l'Agence, lors d'un colloque organisé par le Parlement de la Communauté française, le 30 septembre 2008 sur le thème « Les enfants en situation de handicap : une richesse pour l'école – Place aux actes ».

## Chapitre VI : LE PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT

Le pilotage de l'enseignement répond à un besoin d'évaluer le fonctionnement du système éducatif et de dégager des pistes pour améliorer la qualité de l'enseignement. Le pilotage en Communauté française a vu le jour, sous la forme d'une structure légère en 1993. La Commission de pilotage est entrée en fonction en 2002.

### 6.1. LE PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT

La Commission de pilotage a commencé ses travaux à partir du 24 octobre 2002 en vue de mettre en place un nouveau dispositif de pilotage du système éducatif (décret du 27 mars 2002). Les associations des parents y sont représentées. Le rôle de cette nouvelle Commission est double :

- évaluer le fonctionnement du système éducatif dans son ensemble
- dresser un bilan afin de pouvoir, en connaissance de cause, éclairer le gouvernement sur son évolution et suggérer des améliorations à y apporter.

« Selon D.H. Hargreaves (1988)<sup>84</sup>, le pilotage ne peut réussir que s'il se conforme à quatre conditions :

1. **Etre crédible** non seulement pour le monde enseignant, mais aussi pour les autres membres de la communauté éducative.
2. Respecter l'anonymat quand cela s'indique. C'est pourquoi ceux qui sont chargés des opérations doivent jouir d'un certain degré **d'indépendance vis-à-vis des autorités**.
3. Combiner **deux fonctions** : celle du **pilotage** et celle du **développement**. Il faut, en effet, qu'on ne se contente pas de constats, mais, qu'à partir de là, on améliore réellement le système.
4. Apporter **encouragement et soutien aux enseignants** et aux chefs d'établissement. »<sup>85</sup>

« Les bénéfices escomptés du pilotage sont de six ordres :

- Une meilleure **rationalité** politique.
- Une action éducative généralement plus **efficace**.
- Une plus grande **équité**. Pour l'assurer, il faut commencer par débusquer les inégalités, puis les combattre tout en veillant au respect des différences.
- Une **information démocratique** de tous les membres de la communauté éducative.
- Un développement de la **recherche évaluative** en éducation.
- Des **informations précieuses** pour la pratique de l'enseignement. »<sup>86</sup>

### Le contexte européen

Le pilotage est un système utilisé par « l'Etat évaluateur » qui remplace « l'Etat bureaucratique ». D'une régulation par les règles et les procédures, on s'oriente vers une régulation par les résultats à atteindre.

« Une série de politiques convergent vers la construction d'un socle de règles valant pour l'ensemble des réseaux d'enseignement. Une autre tendance récente au sein du système scolaire consiste à valoriser l'initiative et les projets locaux via la participation au sein des

<sup>84</sup> Hargreaves, D.H., Assessment and Performance Indicators : the English Experience, in T. Wyatt et A. Ruby, Eds, 1988.

<sup>85</sup> Cité dans DE LANDSHEERE Gilbert, Le pilotage des systèmes d'éducation, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1994.

<sup>86</sup> DE LANDSHEERE Gilbert, Le pilotage des systèmes d'éducation, De Boeck Université, Bruxelles, 1994.

établissements. Ces tendances simultanées à l'autonomie et au contrôle sont-elles contradictoires ?

Elles s'inscrivent en tout cas dans une même évolution : la montée en puissance de l'Etat évaluateur' au détriment de l'Etat bureaucratique constatée par de nombreux observateurs des politiques éducatives en Europe. L'Etat évaluateur redistribue les rôles entre l'Etat et les acteurs décentralisés. L'Etat tend à s'adjuger le contrôle stratégique sur les orientations d'ensemble en définissant les missions, les objectifs et les critères permettant d'évaluer les 'résultats' du système, alors que la gestion des moyens serait davantage déléguée aux acteurs décentralisés. Cette tendance impose de transformer les modes de contrôle et de régulation du système : l'évaluation publique porte davantage sur les résultats que sur les procédures, à la différence de l'évaluation menée par un Etat bureaucratique. L'évaluation ainsi redéfinie est devenue un outil de régulation en vogue dans les systèmes scolaires européens, au point que l'on peut parler d'un nouveau 'référentiel d'action publique' »<sup>87</sup>

## 6.2. LES INDICATEURS DE L'ENSEIGNEMENT

La première édition des indicateurs de l'enseignement a été publiée en décembre 2006 par la Commission de Pilotage. Cet outil vise, d'une part, à améliorer les pratiques et, d'autre part, à donner aux acteurs de terrain des indicateurs fiables :

34 indicateurs ont été retenus en 2008, dont 3 sur la population globale des élèves (taux de scolarisation, origine géographique, coût de la scolarité,...), 9 sur les publics (répartition des élèves selon les niveaux d'études,...), 9 au sujet du parcours des élèves (taux de retard, de redoublement, taux d'accès à l'enseignement supérieur, ...), 9 concernent les résultats (compétences acquises, taux de certification,...), 4 analysent les membres du personnel (nombre de charges, âge des enseignants, taux de féminisation,...).

Gilbert de Landsheere a défini de la manière suivante un indicateur :

*« Mesure destinée à servir le pilotage, un indicateur est une statistique directe et valide informant sur l'état et les changements d'ampleur et de nature, au cours du temps, d'un phénomène sociétal jugé important. En éducation, cette mesure informe notamment sur la santé et la qualité du fonctionnement du système, sur ce que connaissent les élèves, ce qu'ils sont capables de faire, et sur l'évolution positive ou négative de ces conditions (d'où l'intérêt à accorder à l'observation de caractéristiques durables) et sur des différences significatives qui peuvent exister entre des aires géographiques ou des institutions à un moment donné. Un système d'indicateurs devrait aussi informer sur la façon selon laquelle les indicateurs mesurés conjuguent leur influence pour produire l'état du système éducatif et l'évolution de celui-ci. »*<sup>88</sup>

Monsieur Jean-Pierre Hubin, Président de la Commission de Pilotage en tant qu'Administrateur général de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, a souligné la nécessité de se poser certaines questions afin d'éviter certains écueils au sujet de l'utilisation d'indicateurs en matière d'éducation <sup>89</sup> :

*« Tout d'abord et peut-être principalement, **l'éducation est trop complexe pour se laisser cerner par des indicateurs** (...) Il n'aura échappé à personne que l'on ne peut mesurer que ce qui est mesurable. Il existe donc un risque à évaluer les objectifs adoptés à l'aune des*

<sup>87</sup> DRAELANTS Hugues, DUPRIEZ Vincent, MAROY Christian, Le système scolaire en Communauté française, Dossiers du CRISP, novembre 2003.

<sup>88</sup> DE LANDSHEERE V., L'éducation et la formation. Science et pratique, Paris, PUF, 1992.

<sup>89</sup> Lors de la Journée de rentrée du Conseil de l'Education et de la Formation, le 20 novembre 2009 à Bruxelles sur le thème « Les indicateurs et les critères de référence en matière d'enseignement. Outils ou contraintes ? »

seuls indicateurs existants.(...) Un deuxième problème concerne le **risque de se focaliser sur les objectifs qui sont mesurés au détriment du reste** qui peut être tout aussi, sinon plus important. Ainsi, par exemple, l'évaluation des compétences linguistiques des élèves du secondaire qui est en préparation au niveau de l'Union européenne, ne portera pas dans un premier temps, pour des raisons de coût, sur l'expression orale. Or, depuis des années maintenant le message délivré aux enseignants des cours de langues est de privilégier justement la communication orale. (...) Le troisième biais est lié aux deux premiers. Il s'agit de la **manie des classements effectués à partir des indicateurs**, et particulièrement des indicateurs internationaux. Ces classements sont évidemment plus accessibles que les analyses contextuelles mais ils dressent un tableau souvent manichéen qui n'approche que de fort loin une réalité souvent plus contrastée. De par l'écho donné par les médias et la pression qui s'en suit sur les responsables de l'éducation, ils conduisent à renforcer la tendance à concentrer les efforts sur ce qui fait l'objet d'indicateur ou d'un critère de référence. »

Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française (27 mars-2002).

## Contexte européen

La Commission des Communautés Européennes a décidé, à partir de 2010, d'articuler les indicateurs et les critères de référence autour de huit domaines d'intervention :<sup>90</sup>

- améliorer l'**équité** dans l'éducation et la formation (les jeunes ayant quitté prématurément l'école,...) ;
- promouvoir l'**efficacité** dans l'éducation et la formation (investissement dans l'éducation et la formation,...);
- faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une **réalité** (compétences des adultes,...);
- **compétences clés** pour les jeunes (connaissances linguistiques, maîtrise des TIC, compétences civiques, etc.);
- **moderniser l'enseignement secondaire** (développement des écoles en centres locaux polyvalents d'acquisition de connaissances,...);
- **moderniser l'enseignement et la formation professionnels** (processus de Copenhague) ;
- **moderniser l'enseignement supérieur** (processus de Bologne) ;
- « **employabilité** » (rentabilité de l'éducation et de la formation,...).

### 6.3. LES TESTS D'EVALUATION EXTERNE

Un dispositif d'évaluation externe a été progressivement mis en place depuis 2006. Depuis juin 2009, après deux années de participation facultative, tous les élèves de 6<sup>ème</sup> année primaire ont participé à une même épreuve externe certificative en vue d'obtenir leur Certificat d'Etudes de Base (CEB). En fin d'année scolaire 2008-2009, le taux de réussite à l'épreuve externe en 6<sup>ème</sup> année primaire est de 87,6 %.

---

<sup>90</sup> Commission des Communautés Européennes, Communication de la Commission, Un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence pour le suivi des progrès accomplis vers les objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation, Bruxelles, 21-02-2007, COM(2007) 61 final.

## Législation

« Dans l'enseignement primaire, le certificat d'études de base est délivré sur la base d'une épreuve externe commune organisée au terme de celui-ci. (...)

Elle comprend nécessairement des questions relatives au français, à la formation mathématique, à l'éveil-initiation scientifique ainsi qu'à l'éveil-formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique. » (art. 19-20).

Les élèves ayant fait preuve de leurs compétences dans chaque branche se verront attribuer d'office leur certificat d'étude de base. Le jury de l'école pourra éventuellement repêcher les autres, sur base de leur dossier de deux dernières années. Les élèves qui n'obtiennent pas leur CEF peuvent soit, recommencer leur 6<sup>ème</sup> primaire, soit s'inscrire en 1<sup>ère</sup> année différenciée.

*Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire (02 juin -2006).*

Une épreuve commune au terme du premier degré de l'enseignement secondaire verra le jour dès 2010 à titre indicatif.

### 6.4. Doter les élèves et les enseignants des outils du savoir

Afin de réhabiliter le livre scolaire, un soutien financier et qualitatif a été apporté depuis septembre 2006. Un subside est octroyé aux écoles qui achètent des manuels « labélisés », c'est-à-dire des ouvrages auxquels la commission de pilotage aura accordé un « agrément indicatif de conformité ». Ce travail de labélisation a d'abord porté sur les manuels de français et de mathématiques destinés aux élèves de 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> primaire.

En 2007, les aides ont été étendues aux manuels scolaires agréés en français, mathématiques, éveil et formation historique pour les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années de l'enseignement primaire.

Cet agrément porte également sur les logiciels scolaires et les outils pédagogiques.

En 2009, il y avait 433 manuels scolaires, 466 logiciels et 570 outils pédagogiques agréés.

*Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire (19-05-2006).*

## **Chapitre VII : LE CONSEIL DE PARTICIPATION**

Le Conseil de participation est prévu dans chaque école depuis janvier 1998.

Lors d'une consultation organisée par l'UFAPEC , par écrit en octobre 2005, 73 délégués des parents et 9 directions d'écoles<sup>91</sup> avaient fait part de leurs avis et expériences sur le fonctionnement du conseil de participation.

La plupart des répondants (86 %) reconnaissent que les décisions-résolutions prises au conseil débouchent habituellement sur des réalisations concrètes.

Le conseil est amené à aborder très régulièrement les thèmes de la santé : alimentation, propreté de l'école, état des sanitaires, assuétudes, activités sportives.

D'autres sujets portent sur le bien-être des enfants : le respect, la violence, la discipline.

Les difficultés mentionnées résultent les plus souvent, du manque de moyens de l'école, de l'inertie de certaines personnes et du manque de suivi des décisions.

Même si les répondants ont admis que le conseil de participation fonctionne généralement bien, l'organisation des élections des délégués des parents a posé quelques difficultés dans la mesure où, la plupart du temps (82 %), le nombre de candidats était inférieur ou égal au nombre de postes à pourvoir. La mobilisation des parents est difficile.

Les participants à la consultation ont souligné la nécessité de mieux informer et conscientiser les parents durant toute l'année.

Les parents qui font partie d'un conseil de participation le font essentiellement parce qu'ils aiment s'engager personnellement (près de ¾ des répondants) ou parce qu'ils apprécient de participer aux concertations (plus de la moitié des répondants). Un tiers des parents veut aussi changer l'école.

La plupart des délégués des parents soulignent l'ambiance positive (98,3 %) du conseil de participation, le dynamisme de l'ensemble des groupes (69,8 %) et son impact positif au sein de l'école (86,5 %) De surcroît, ils considèrent que le conseil de participation constitue réellement un plus à l'école (82,6 %) plus particulièrement parce qu'il favorise les concertations, les échanges, l'écoute, la circulation des idées, etc.

Le rôle actif des parents est également souligné : ils alimentent l'ordre du jour (80,5 %), ils ont l'impression d'être écoutés (93,1 %) et ils considèrent qu'ils peuvent peser sur les orientations données à la vie dans l'école (85,9 %).

Un certain nombre de parents soulignent l'intérêt de la participation des parents qui apportent un regard extérieur à l'école, ce qui permet à cette dernière de ne pas rester « en vase clos ».

Si les délégués des parents reconnaissent qu'ils ont la possibilité d'exprimer librement leurs idées, leurs difficultés résident dans le fait de parler vraiment au nom de tous les parents.

---

<sup>91</sup> 36 écoles fondamentales, 35 écoles secondaires et 11 écoles fondamentales et secondaires.

## Législation

« Il est créé dans chaque établissement un Conseil de participation chargé :

- 1° de débattre du projet d'établissement (...);
- 2° de l'amender et de le compléter (...);
- 3° de le proposer à l'approbation du ministre ou du pouvoir organisateur (...);
- 4° d'évaluer périodiquement sa mise en œuvre;
- 5° de proposer des adaptations (...);
- 6° de remettre un avis sur le rapport d'activités. » (art. 69 § 1)

« **Le projet d'établissement** définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des actions et partenaires (...) pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur. (art. 67)

Décret « missions »

## L'association des parents

Depuis le 30 avril 2009, un premier décret reconnaît officiellement les associations des parents d'élèves et définit clairement leurs missions principales : « *faciliter les relations entre les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté éducative, dans l'intérêt de tous les élèves, de leur réussite et de leur épanouissement dans le respect des droits et obligations de chacun* » (art. 2 § 2).

*Décret portant sur les associations de parents d'élèves et les organisations représentatives d'associations des parents en communauté française (30 avril 2009).*

Depuis que ce décret est entré en application, le 1<sup>er</sup> septembre 2009, un certain nombre de directions d'écoles ont pris l'initiative d'organiser une assemblée générale des parents en vue de constituer une association des parents.

## Contexte européen

Par rapport à d'autres pays, le conseil de participation en Communauté française exerce un pouvoir limité.<sup>92</sup>

Parler des AP (France, ...)

En Communauté française, le pouvoir de décision est limité au « projet éducatif ou plan d'action de l'établissement scolaire » (comme dans 10 autres pays sur 35) et la fonction consultative est limitée aux « règles régissant l'activité quotidienne de l'établissement scolaire » et à « l'acquisition de manuels scolaires, de logiciels éducatifs, etc. ».

De l'autre côté de l'échelle, en Angleterre, en Irlande du Nord et au Pays de Galles les « conseils des établissements comprenant des représentants des parents d'élèves » exercent un pouvoir de décision dans les matières suivantes :

- **projet éducatif ou plan d'action** de l'établissement scolaire,
- règles régissant **l'activité quotidienne** de l'établissement scolaire (comme au Danemark,
- **expulsion** temporaire ou définitive d'un élève,
- décisions concernant le **contenu de l'enseignement**,
- organisation des **matières optionnelles**,
- **recrutement d'enseignants**,
- **cessation des contrats de travail des enseignants**.

---

<sup>92</sup> Eurydice, EACEA, Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009, Commission européenne, juillet 2009.

Au Danemark, sont relevés 3 compétences de décision (règles régissant l'activité quotidienne, organisation des matières optionnelles et acquisition de manuels scolaires, de logiciels éducatifs) et 3 fonction consultatives (décisions concernant le contenu de l'enseignement, recrutement d'enseignants, cessation des contrats de travail des enseignants).

**Lire aussi annexe 10 « Le conseil de participation », témoignages de directeurs et membres de pouvoirs organisateurs de la région de Verviers et de Namur.**

## **Chapitre VIII : DES ORGANISMES QUI COLLABORENT AVEC LES ECOLES**

Une nouvelle réglementation régit le fonctionnement des services de promotion de la santé à l'école et les centres psycho-médico-sociaux.

En matière d'accueil extrascolaire, un grand nombre de communes se sont engagées dans le système « Accueil Temps Libre » accessibles aux élèves de tous les réseaux d'enseignement.

Le principe de « soutien à la parentalité » prend de plus en plus d'importance compte tenu de la complexité grandissante de la vie familiale et de la grande diversité des modèles familiaux.

### **8.1. LA PROMOTION DE LA SANTE A L'ECOLE**

L'Inspection Médicale Scolaire (IMS) a commencé une transformation en profondeur à partir de septembre 2002. L'IMS s'intitule désormais « *Promotion de la Santé à l'Ecole* » (PSE).

Un des effets les plus concrets de cette nouveauté est la réduction du temps consacré aux examens médicaux : leur nombre devrait passer de 11 ou 12 durant toute la scolarité à 5 à 8 sur la même période. Le Service PSE devra ainsi consacrer davantage de temps à une approche plus collective et globale de la santé des élèves.

La Promotion de la Santé à l'Ecole poursuivra quatre missions :

- la mise en place de programmes de promotion de la santé et de promotion d'un environnement scolaire favorable à la santé ;
- le suivi médical des élèves, qui comprend les bilans de santé individuels et la politique de vaccination ;
- la prophylaxie et le dépistage des maladies transmissibles ;
- l'établissement d'un recueil standardisé de données sanitaires.

Les « *programmes de promotion de la santé* » doivent ainsi être développés, après avis du conseil de participation, dans des domaines aussi divers que l'alimentation, le sommeil, le développement du corps, les sanitaires, les assuétudes, la prévention des accidents, la vie affective et sexuelle, la prévention des violences et de la maltraitance, etc. Le Service PSE devra également favoriser la promotion d'un environnement scolaire favorable à la santé. Il travaillera en partenariat avec les Centres PMS.

*Décret relatif à la promotion de la santé à l'école (20 décembre 2001).*

**Lire aussi annexe 9 : Le service de promotion de la santé à l'école, par une infirmière du PSE de Charleroi**

### **8.2. LES CENTRES PSYCHO-MEDICO-SOCIAUX (PMS)**

Les centres PMS sont au service des élèves, de l'école et des parents afin de :

- promouvoir les conditions psychologiques, psychopédagogiques, médicales et sociales qui offrent aux élèves les meilleures chances de développer harmonieusement leur personnalité ;
- contribuer au processus éducatif de l'élève ;

- soutenir les élèves dans la construction de leur projet de vie personnelle, scolaire, professionnel.<sup>93</sup>

Dans l'enseignement catholique, 76 centres PMS fonctionnent avec 605 équivalents temps plein au service de 436.000 élèves et de leurs parents, en partenariat avec les enseignants et les éducateurs<sup>94</sup>.

## Législation

Les 8 missions des centres PMS ont été mieux définies comme suit :

- L'offre de **services aux consultants** (élèves, parents, établissements scolaires, institutions partenaires des centres).
- La **réponse aux demandes** des consultants (analyse et prise en charge des demandes).
- Les actions de **prévention et d'aide psychologique, médicale ou sociale**.
- Le **repérage des difficultés** spécifiques.
- Le **diagnostic et la guidance**
- **L'information et l'orientation** scolaire et professionnelle
- **Le soutien à la parentalité** : facilitation et renforcement du dialogue famille-école, soutien aux parents dans l'accompagnement du parcours scolaire de leur enfant
- **L'éducation à la santé**.

*Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres PMS (14-07-2006).*

### 8.3. LE SOUTIEN A LA PARENTALITE

La notion de parentalité<sup>95</sup> est assez récente et est l'expression de la diversité des configurations parentales.<sup>96</sup> On parle désormais de « pluri-parentalité », « mono-parentalité », « beau-parentalité », « grand-parentalité », « homo-parentalité », etc.

Le soutien à la parentalité résulte des inquiétudes sur les transformations de la famille et leurs recompositions plus ou moins durables. « D'où une difficulté nouvelle à s'inscrire dans la continuité nécessaire pour amener l'enfant à la maturité par le jeu croisé des fonctions paternelle et maternelle, désormais dévolues à des titulaires successifs quand ils ne sont pas en concurrence directe ».<sup>97</sup>

#### De la parenté à la parentalité

Alors qu'apparaissent de nouvelles configurations parentales, le recours à cette notion nouvelle révèle un véritable besoin :

« Ille recours à cette notion nouvelle révèle une demande, un besoin, bref une évolution qui traduit les préoccupations sociétales face à une fonction parentale aujourd'hui souvent

<sup>93</sup> Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres PMS (14-07-2006)

<sup>94</sup> Données de 2007.

<sup>95</sup> En anglais, parenthood, parenting et, en québécois, « parentage ».

<sup>96</sup> MARTIN Claude, Directeur de recherche CNRS, La parentalité en questions. Perspectives sociologiques, Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille, France, avril 2003.

<sup>97</sup> BRUEL A., FAGET J., JACQUES L., JOECKER M., NEIRINCK C., POUSSIN G., De la parenté à la parentalité, Paris, Erès, 2001.

malmenée, alors qu'apparaissent de nouvelles configurations familiales (monoparentalité, homoparentalité, familles recomposées.... »<sup>98</sup>

### **Les parents plongés dans un douloureux paradoxe**

Une culpabilité peut également être provoquée par l'obligation de confier très tôt l'éducation de leurs enfants à d'autres personnes :

« Comment réagir face à des parents qui semblent aujourd'hui plongés dans un douloureux paradoxe. D'une part, ils sont obligés de confier très tôt l'éducation de leurs enfants à d'autres personnes (...). D'autre part, ils semblent de plus en plus vivre les interventions des professionnels vis-à-vis de leurs enfants comme une ingérence inadmissible dans leur sphère privée. Sans doute la culpabilité provoquée par le désarroi et l'obligation de faire confiance à d'autres ont-elles pour conséquence une difficulté accrue de 'partager l'éducation', de laisser à d'autres (professionnels ou non) le droit d'interpeller leur enfant. »<sup>99</sup>

### **Le soutien des parents par les pouvoirs publics**

Les pouvoirs publics se sentent obligés de répondre aux enjeux posés par l'exercice, souvent difficile, de la parentalité.

« La réussite de l'éducation dépend non seulement des parents et de leur capacité à exercer ces multiples compétences, mais aussi de la volonté des institutions à valider et à valoriser la responsabilité et l'autorité parentales, à se placer aux côtés des parents, de les épauler dans leur mission éducative. Soutenir la parentalité devient ainsi une mission que les pouvoirs publics doivent endosser si l'on veut que l'éducation de la jeunesse devienne plus cohérente, plus efficace et aussi plus égalitaire. (...) Le site 'parentalite.be' est né de la volonté des différents ministres du gouvernement de la Communauté française de répondre de manière positive aux enjeux posés par l'exercice, souvent difficile, de la parentalité. »<sup>100</sup>

### **Législation**

Le soutien à la parentalité est précisé comme suit dans le décret sur les missions des centres PMS :

« Par des actions collectives ou individuelles, le centre apporte son soutien aux parents en reconnaissant et valorisant les ressources et compétences familiales.

Dans cette perspective, le centre :

- contribue, dans son rôle d'interface, à **faciliter et renforcer le dialogue famille-école** ;
- privilégie les activités de **soutien aux parents** dans l'accompagnement du parcours scolaire de leur enfant ;
- s'inscrit dans un travail de **partenariat** et de pratiques de réseau. » (art. 30)

Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres PMS (14 juillet-2006)

---

<sup>98</sup> BRUEL A., FAGET J, JACQUES L, JOECKER M, NEIRINCK C, POUSSIN G, De la parenté à la parentalité, Paris, Erès, 2001.

<sup>99</sup> Philippe Béague, Place du professionnel : laquelle ? et avec quelle formation ?, dans Parents, enseignants... La guerre ouverte ?, Couleur livres, 2007, pp 95-96.

<sup>100</sup> [www.parentalite.cfwb.be](http://www.parentalite.cfwb.be)

## **Le stage parental**

Une modification apportée récemment à la Loi relative à la protection de la jeunesse instaure la possibilité d'obliger certains parents à suivre un stage.

Le stage parental est entré en vigueur le 1<sup>er</sup> avril 2007. Les magistrats de la jeunesse peuvent obliger des parents de mineurs qui ont commis un acte qualifié d'infraction et qui « manifestent un désintérêt caractérisé face à la délinquance de leur enfant » à suivre une formation à la parentalité responsable. Ce stage dure 50 heures, (30 heures de travail avec les familles mêmes et 20 heures d'accompagnement psycho-social et administratif.<sup>101</sup> Loi relative à la protection de la jeunesse (08 avril 1965).

## **Contexte européen**

Lors de la 28<sup>e</sup> Session de la Conférence des ministres européens chargés des affaires familiales, réunis dans le cadre du Conseil de l'Europe à Lisbonne, les 16 et 17 mai 2006, les ministres ont souligné l'importance d'une « parentalité qui, tout en restant liée à l'intimité familiale, devrait être considérée comme un domaine relevant aussi de politiques publique. Toutes les mesures nécessaires devraient être adoptées pour soutenir la parentalité et créer les conditions nécessaires à l'exercice d'une parentalité positive/épanouie. »

La conciliation de la vie privée et de la vie professionnelle, la nécessité d'accorder du temps à l'enfant tout en étant pris dans les multiples aléas du quotidien, la difficulté pour certains parents d'imposer à l'enfant des règles claires et précises nécessitent que les pouvoirs public, mais aussi toutes les associations qui travaillent dans le domaine du soutien à la parentalité, s'investissent aux côtés des parents.

## **8.4. L'ACCUEIL EXTRASCOLAIRE**

### **Législation**

Une coordination et un soutien à l'accueil des enfants durant leur temps libre sont prévus pour les enfants lors de leur entrée dans l'enseignement maternel jusqu'à 12 ans.

Le décret comprend deux volets distincts :

- la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre en vue de favoriser une certaine synergie entre les opérateurs ;
- le soutien financier apporté à l'accueil extrascolaire.

La commune qui souhaite s'engager dans l'Accueil Temps Libre réunit une Commission Communale de l'Accueil (CCA), une instance de réflexion et de décision qui établit un ou plusieurs programmes de Coordination Locale pour l'Enfance (CLE). Elle est composée de 15 à 25 membres effectifs, ayant voie délibérative, répartis en cinq composantes. Chaque composante a le même nombre de représentants.

La CCA est composée de représentants du conseil communal, des établissements scolaires, des associations des parents, des opérateurs de l'accueil sur la commune. Siègent également au sein de la CCA, avec voie consultative : le coordinateur de l'accueil qui assure le secrétariat, un représentant de la province ou de la Cocof, un coordinateur des milieux d'accueil désigné par l'administrateur général de l'ONE.

*Décret relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extra-scolaire des élèves de 2,5 à 12 ans (3 juillet 2003).*

---

<sup>101</sup> Le stage parental a été créé après le meurtre de Joe Van Holsbeek à la Gare centrale de Bruxelles, le 19 avril 2006.

## Contexte européen

La Belgique francophone et la Slovaquie battent le record de l'organisation de l'accueil avant ou après les cours dans l'enseignement primaire.

En effet, en Communauté française et en Slovaquie, 100 % des élèves de 4<sup>ème</sup> primaire fréquentent une école qui offre un service d'accueil avant ou après les heures de classe dans ses locaux. La moyenne européenne est de 73 %. D'autres pays se rapprochent de cette proportion : Hongrie (99,3 %), Slovénie (97,3 %), Pologne (96,2 %), Norvège (95,9 %), France (88,4 %), Communauté flamande (87,8 %).<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> D'après l'enquête PIRLS 2006, citée dans « Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009 », EACEA

## **CONCLUSIONS**

Durant les années 90, plusieurs chantiers de rénovation de notre enseignement ont été entrepris sur fond de crises financières et sociales.

Les réformes préconisées ont été sur base de deux constats alarmants : l'école est inefficace et inéquitable.

### **L'école est inefficace et inéquitable**

L'école est inefficace : le taux de redoublements est assez élevé, de même que la proportion des élèves qui quittent l'enseignement sans diplôme.

L'école est inéquitable : différentes enquêtes internationales soulignent qu'en Belgique, existe le plus grand écart entre les établissements scolaires. De plus, les résultats des élèves dépendent encore trop de leur origine socioculturelle.

L'école tend, en effet, à renforcer les inégalités entre les élèves. A leur entrée à l'école maternelle ou en 1<sup>ère</sup> année primaire, les enfants ne disposent pas des mêmes compétences, en matière de maîtrise de la langue, de raisonnements, d'ouvertures culturelles, d'accès aux sources d'informations... L'école a tendance à accentuer ces inégalités dans la mesure où les élèves issus des milieux favorisés profitent mieux de l'école et apprennent plus facilement que ceux qui proviennent de milieux plus défavorisés. Dès lors, les écarts entre les élèves ont tendance à augmenter durant toute la durée des études.

Dans un monde de plus en plus difficile, bien des parents exercent leur liberté de choix de l'école pour rechercher celle qui est, à leurs yeux, la plus efficace, ce qui amène certains à dire que le libre choix de l'école ne s'opère plus en termes philosophiques, mais plutôt en termes d'efficacité.

Le décret « missions » et d'autres ont essayé de favoriser une meilleure mixité sociale dans les écoles, notamment, en régulant les inscriptions des élèves, plus particulièrement en première année de l'enseignement secondaire.

Les réformes visent également à donner sens aux apprentissages. La transmission des savoirs n'est plus une fin en soi. Il convient de développer des compétences, ce qui a entraîné un changement des programmes d'études, une réforme de la formation des enseignants, etc.

### **Des règles communes à tous les réseaux : la Communauté française assure un rôle de régulateur**

Le décret « missions » a donc renforcé le rôle de régulateur de la Communauté française qui a imposé des règles communes (ou, du moins, convergentes) à tous les réseaux d'enseignement : les compétences à atteindre, mais aussi les règles en matière d'inscriptions et de renvoi des élèves, l'instance locale de recours aux décisions du conseil de classe,....

Même le droit de recours (extérieur) aux décisions du conseil de classe constitue un moyen d'évaluer celles-ci sur la base des compétences imposées et des « batteries d'épreuves d'évaluation standardisées ». Un conseil de recours a la possibilité de modifier une décision du conseil de classe dans la mesure où il apparaît que le niveau des épreuves était trop élevé par rapport aux socles de compétences.

## **Des mesures compensatoires pour corriger les inégalités : la Communauté française assure un rôle d'évaluateur**

Des mesures compensatoires ont également été prises afin de corriger les inégalités à l'aide d'une meilleure répartition des moyens financiers et humains en fonction des besoins. Les mesures de financement différencié et de discrimination positive ont été prises afin de distribuer les ressources de manière inégale pour faire face à des situations inégales.

Le décret « missions » a également confirmé le rôle d'évaluateur de la Communauté française. La Commission de pilotage, instaurée en 2002 permet de mettre en évidence les grands problèmes de notre système d'enseignement en vue de fixer des objectifs à atteindre et les stratégies à entreprendre. Dans le prolongement du travail de cette Commission, les missions de l'inspection scolaire ont été redéfinies.

La mise en perspective des réformes menées depuis une quinzaine d'années permet néanmoins de mesurer combien la tâche est ambitieuse et les obstacles nombreux : lourdeur de l'institution scolaire, résistance des mentalités (notamment en matière d'école de la réussite), manque de moyens, etc.

## **Les enquêtes internationales pour stimuler l'amélioration des résultats**

Le contexte européen pourrait aider l'enseignement francophone à progresser vers ce but. Les enquêtes internationales menées dans le cadre de PISA pourraient nous stimuler à améliorer les résultats scolaires. Les « méthodes ouvertes de coordination » de l'Union Européenne pourraient contribuer à stimuler et encourager les innovations en s'appuyant sur la grande variété d'actions et d'expériences à travers l'Union, et en développant l'émulation parmi les Etats membres.

## **Les critères de référence et les indicateurs au niveau européen**

Dans ce domaine, analysons les progrès réalisés depuis une petite dizaine d'années dans les 5 critères de référence (« benchmarks ») et les 3 indicateurs proposés par l'Union européenne dans le cadre du programme « *Education et Formation Tout au long de la Vie* ».

L'enseignement en Communauté française a atteint les objectifs suivants :

- **Participation à l'école maternelle** (4 ans) : 100 % en Communauté française alors que l'objectif à atteindre en 2010 est de 90 %.
- **Diplômés de l'enseignement supérieur** (15-64 ans) : en 2007, on enregistre 25, 9 % en région wallonne et 35, 2 % à Bruxelles alors que la moyenne européenne n'est que de 20,6 %.
- **Investissement public dans l'éducation** (% du PIB) : 5,95 % en 2007 alors que la moyenne européenne est de 5,03 %.

Par contre, la Communauté française devrait faire beaucoup mieux dans les domaines suivants :

- **Bas niveau de maîtrise de la lecture** (15 ans) : 28,2 % en 2000, 26,3 % en 2006 et le but à atteindre en 2010 est de réduire cette proportion à la norme européenne de 17 %.
- **Abandon scolaire précoce** (18-24 ans) : en région wallonne, statu quo entre 13 % en 2000 et 12,8 % en 2007, à Bruxelles, augmentation de 22,6 % à 24,6 % alors que l'Union européenne fixe le niveau à atteindre à 10 %.

L'enseignement de la Communauté française devrait encore faire un effort dans les domaines suivants :

- Achèvement des études secondaires (20-24 ans) : en région wallonne, statut quo entre 2000 (78,9 %) à 2007 (79 %) alors que l'objectif est de 85 % en 2010.
- Diplômés en mathématiques, sciences et technologies :+ 9 % en communauté française en 2007 et l'objectif à atteindre est + 15 %.
- Participation des adultes à des programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie (25-64 ans) : la région wallonne a enregistré une légère progression de 4,6 % en 2000 à 5 % en 2007 et à Bruxelles, de 6,7 % à 10,4 %. L'objectif de 2010 est de 12,5 %.

La réussite de ce programme ambitieux dépend de l'engagement des enseignants dans la mesure où « la qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant ». <sup>103</sup> Il importe donc de les aider à entretenir de très hauts idéaux sur leur rôle au sein de l'école et à conserver leur motivation à s'investir auprès des élèves.

---

<sup>103</sup> McKinseyCompany, 2007

## **ANNEXES : DES TEMOIGNAGES EN AMONT**

L'UFAPEC organise régulièrement des réunions régionales d'informations et d'échanges à l'intention des parents autour de thèmes de l'éducation et de l'enseignement et dont le but est ; outre de conscientiser les différents acteurs et de faire avancer le débat, de permettre plus de dialogue et de compréhension mutuelle du rôle de chaque partenaire de l'enseignement.

Nous avons eu l'occasion d'y recueillir des témoignages que nous reproduisons ci-dessous dans la mesure où ils peuvent rapporter des expériences vécues par rapport à quelques grandes questions soulevées dans cette étude :

- Les redoublements (un chargé pédagogique)
- Le passage du primaire au secondaire (un parent de Marche)
- Le modèle scolaire finlandais (une ancienne directrice d'une école à Helsinki)
- La discrimination positive (une directrice d'école fondamentale de Bruxelles),
- La médiation scolaire (un médiateur scolaire de la province de Namur)
- Les classes-passerelles (un enseignant de Namur)
- L'immersion linguistique (un parent de Comines)
- La pénurie des enseignants (un permanent syndical, une directrice d'école secondaire de Bruxelles et un enseignant du Brabant wallon)
- Le service de promotion de la santé à l'école (une infirmière du PSE de Charleroi)
- Le conseil de participation (des directeurs du fondamental et du secondaire de la région de Namur et de Verviers).

### **1. LES REDOUBLEMENTS**

*Témoignage de Jean-Marie Demoustier (service pédagogique de la FESeC) lors d'une table-ronde organisée le 29 novembre 2008 à Namur sur le thème des redoublements.*

La question de l'orientation est posée :

- l'orientation ne se construit pas à partir d'un constat d'échec mais sur base de ressources et de compétences réellement acquises ;
- l'orientation commence par une éducation à l'orientation de manière à impliquer l'élève dans ses choix et dans les décisions ;
- l'orientation ne doit pas se limiter à des informations.

L'adéquation entre les apprentissages dans l'approche par compétences et la culture de l'évaluation est à réinterroger :

- le statut de l'erreur dans les apprentissages ;
- la place réservée à l'évaluation formative ;
- la manière de certifier les compétences.

## Le redoublement est-il si profitable à l'élève?

En luttant contre le redoublement, aura-t-on pour autant lutté contre l'échec ? Hutmacher (1993) le dit très clairement : le redoublement n'est qu'un indicateur - incertain - des inégalités d'apprentissage. Or, jeter le thermomètre n'a jamais fait tomber la fièvre.

La suppression du redoublement est une mesure nécessaire, mais pas suffisante, et que toute solution alternative ne vaudra que par sa capacité à atténuer les disparités effectives d'apprentissage. La démocratisation des études se joue sur les acquis réels des générations successives et donc sur les moyens que se donnent les systèmes éducatifs de développer, en lieu et place du redoublement, une véritable individualisation des parcours de formation, fondée sur une organisation scolaire et des didactiques qui permettent une réelle différenciation de l'enseignement, des suivis sur l'ensemble d'un cycle d'étude, une évaluation formative, des méthodes actives dans toutes les classes.

Pourquoi les travaux comparatifs ne sont guère pris en compte, en dépit de l'expérience des systèmes éducatifs qui ont renoncé apparemment sans dommages à une telle mesure ? Parce que le débat mobilise des représentations contrastées, ancrées elles-mêmes dans des visions différentes du savoir et de l'inégalité, dans des cultures nationales et régionales qui ne donnent pas le même sens à l'excellence, dans des cultures professionnelles qui préparent diversement à affronter les différences.

## Développer l'autonomie des établissements et privilégier le pilotage

L'amélioration des performances du système éducatif repose davantage sur des mesures qui permettent aux acteurs de l'enseignement de prendre de véritables responsabilités et de mettre leurs compétences au service de leur établissement.

Cela n'est possible qu'en créant suffisamment d'autonomie locale et non en décrétant minutieusement des processus valables pour tous.

## **2. LE PASSAGE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE**

*Témoignage de Pascal van de Werve, membre de l'association des parents Sainte Julie à Marche recueilli lors d'une réunion organisée le 29 novembre 2009 à Namur sur le thème du redoublement.*

Afin d'aider les élèves à effectuer plus facilement leur grand saut du primaire au secondaire, l'association des parents de l'école Sainte Julie à Marche-en Famenne a recherché des solutions en concertation avec les jeunes, les éducateurs, les enseignants et la direction. Cet établissement scolaire n'est constitué que du 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire et compte 800 élèves.

La méthodologie s'est basée sur une première rencontre avec une cinquantaine de représentants des élèves (membres du conseil des élèves), un éducateur, et six parents. Une douzaine de questions ont servi de base à la discussion. Les avis et propositions formulés ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

Les élèves considèrent qu'il faut bien compter sur un délai d'adaptation qui varie de 2 à 8 semaines. Si les mauvaises impressions de départ sont vite oubliées, ils reconnaissent qu'il faudrait résoudre certains problèmes organisationnels et pédagogiques.

La communauté éducative a écouté les jeunes et a répondu à leurs attentes. Cet inventaire des problèmes et des solutions pourrait inspirer d'autres écoles afin qu'elles appliquent, sans moyens supplémentaires, un plan qui contribue à réduire les échecs scolaires.

## L'accueil

Le jour de la rentrée : les élèves de 1<sup>ère</sup> année sont accueillis une demi-journée avant les autres par quelques élèves plus anciens qui assurent le « parrainage ». Une attention particulière est apportée à l'égard des enfants « isolés » qui arrivent à l'école sans être accompagnés de leurs copains de l'école primaire.

S'orienter dans les nouveaux bâtiments : un fléchage et l'identification des locaux sont assurés.

Les activités sur le temps de midi sont appréciées en tant que détente et moyen d'intégration.

Une première réunion des parents est organisée dès la fin septembre au cours de laquelle chaque enseignant vient expliquer, pour chacun des cours, le programme, les exigences, le niveau de connaissances, le temps de travail à la maison, le système d'évaluation,... Un premier état des lieux est également présenté suite aux interrogations déjà effectuées.

## Le travail

Les enseignants sont encouragés à formuler plutôt des remarques positives et motivantes.

La répartition du travail : afin d'éviter une trop grande charge certains jours, un journal de classe est affiché aux valves de la classe permettant à chacun (y compris les enseignants) de visionner les tâches des différents jours.

Des études encadrées et des remédiations sont également proposées comme remède anti-échec.

## Les cours

Compte tenu des grandes différences entre certains cours du primaire et du secondaire (au niveau de la terminologie, des méthodes,...), les concertations ont été encouragées entre les professeurs du 1<sup>er</sup> degré du secondaire et les instituteurs des deux dernières années du primaire.

Ces rencontres, qui débouchent cette année sur une journée « Conférence pédagogique » commune, permettent aux enseignants de s'auto-évaluer, de prendre mieux conscience de certaines lacunes (par exemple, la compréhension de la lecture, la mémorisation, le calcul mental, la méthode de travail, ...) et d'adapter leurs cours en conséquences. Ces rapprochements entre l'école primaire et secondaire contribuent à améliorer la formation à ces deux niveaux.

Toutes ces démarches favorisent un véritable décloisonnement entre les niveaux en vue d'aider les élèves à passer plus facilement de l'enfance à l'adolescence.

## **3. LE MODELE SCOLAIRE FINLANDAIS**

Témoignage de Claude ANTTILA, ancienne directrice du Lycée Franco-finlandais d'Helsinki recueilli le 28 avril 2008 au Collège Don Bosco à Woluwé-Saint-Lambert

L'école en Finlande suscite la curiosité depuis quelques années parce qu'elle donne des résultats probants. Les différentes enquêtes internationales menées par PISA<sup>104</sup> confirment

---

<sup>104</sup> Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves.

que les élèves finlandais sont les mieux formés. Par contre, les élèves de la communauté française arrivent dans les dernières places par rapport à 30 pays de l'OCDE : 27<sup>ème</sup> en sciences, 23<sup>ème</sup> en mathématiques et 24<sup>ème</sup> en lecture.

Une conférence a été présentée le 28 avril 2008 au Collège Don Bosco à Woluwé-Saint-Lambert par Mme Claude ANTTILA, ancienne directrice du Lycée Franco-finlandais d'Helsinki, consultante et formatrice en langue française à la Direction nationale de l'Enseignement finlandais.<sup>105</sup>

#### Une école sans échecs

En Finlande, le redoublement n'existe pas parce que chaque enfant est soutenu en cas de problème. Chaque enseignant a reçu la formation nécessaire pour déceler les difficultés des enfants et pour y apporter les remédiations nécessaires. Un enseignant spécialisé apporte également sa collaboration dans chaque école. Pratiquement tous les élèves (99,7 %) obtiennent le certificat de fin d'études secondaires.

#### Toutes les écoles sont semblables

Chaque enfant âgé de 7 ans est inscrit d'office dans l'école de son quartier, ce qui n'empêche pas ses parents de demander, éventuellement, un changement d'école. Il n'existe d'ailleurs qu'un seul réseau : celui organisé par les communes. Les établissements disposent d'une très large autonomie.

#### Les élèves suivent un tronc commun entre 7 et 15 ans

Aucune filière n'est proposée dans la mesure où chaque élève suit un enseignement global qui propose des matières théoriques et d'autres pratiques.

#### Les rythmes scolaires sont particulièrement allégés

Les journées d'études sont assez courtes mais plus nombreuses. Les élèves fréquentent l'école durant 190 journées entre 8 heures du matin et 13 heures. Ils passent les après-midi à la maison ou dans les clubs sportifs ou autres.

Les enseignants sont formés durant au moins 5 ans à l'université et suivent une année de stage dans une école d'application. Cette fonction est bien valorisée et le nombre de candidats dépasse largement le nombre de postes à pourvoir.

L'enseignement professionnel est proposé, après le tronc commun, à partir de 16 ans, et est particulièrement valorisé à tel point qu'il est parfois difficile d'y accéder. 35 % des élèves suivent cette filière et 55 % se dirigent vers l'enseignement général.

Bien d'autres éléments peuvent caractériser l'école finlandaise : la gratuité totale (y compris les classes vertes), le bilinguisme (le finois et le suédois), la valorisation du travail manuel, les cours de cuisines pour les filles comme pour les garçons, etc.

En conclusion, l'école finlandaise forme et ne sélectionne pas, les élèves les plus forts aident les plus faibles, les enseignants sont des entraîneurs avant d'être des arbitres.

## **4. LA DISCRIMINATION POSITIVE**

Témoignage de Carole Deneef, Directrice de l'école Saint Roch à Bruxelles (quartier Nord) recueilli lors d'une réunion organisée dans son école le 21 mars 2009

---

<sup>105</sup> Cette soirée était organisée à l'initiative de l'Association des Parents luttant contre l'échec et l'abandon scolaire [www.echecscolaire.be](http://www.echecscolaire.be)

L'école Saint Roch est située dans le quartier de la gare du Nord à Bruxelles (avenue de l'Héliport, 46) depuis 1916 dans les bâtiments actuels depuis 30 ans. .

### Situation

Le quartier Nord est constitué d'immeubles à bureau, de logements sociaux, de logements mixtes. La pauvreté y règne et le quartier est assez chaud (surtout la nuit). Les enfants vivent cette « réalité de la rue » dès qu'ils quittent l'école. Les enseignants doivent donc leur faire comprendre que d'autres règles (plutôt strictes) sont d'application à l'école.

C'est un quartier où se mêlent, dès la nuit tombée, familles, trafic de drogues, prostitutions, bandes et violence.

### Population

250 élèves (110 en maternelles et 140 en primaire) issus d'une trentaine de nationalités (Algérie, Maroc, Turquie, Tunisie, Afrique noire, Pologne, Russie, Kosovo, Pakistan, Brésil,...). Certains sont résidents du Centre d'accueil pour demandeurs d'asile du Petit Château en attente d'une régularisation. D'autres enfants ont été placés en institution par décision du juge de la Jeunesse.

La plupart des enfants sont donc préoccupés par des problèmes familiaux.

Le grand défi de l'école est le suivant : « Même eux peuvent en sortir ».

### Principales difficultés

Les problèmes les plus importants vécus dans cette école sont les suivants :

- le manque de maîtrise du français (cette langue n'est pas parlée à la maison ou pas du tout),
- la grande diversité des cultures qui diffèrent fort de celle de l'école (il n'est pas facile de s'y retrouver, de comprendre, d'expérimenter toutes ces cultures),
- un certain nombre de parents ne comprennent pas les enjeux de l'école,
- les allées et venues incessantes tout au long de l'année (déménagement, expulsions, changements d'institutions), ce qui entraîne le départ de certains enfants et l'arrivée de nouveau qui présentent de grands retards,...

### Quelques clés de la réussite

Une des clés de la réussite est la discipline (ce qui est épuisant pour les enseignants).

La discipline est expliquée aux enfants suivant leur âge et argumentée auprès des parents lors de différentes rencontres dont l'objectif consiste à les rassurer, leur dire que tout va bien, que l'école peut les aider.

### Une école en discrimination positive

Les écoles sont reconnues en « discriminations positives » dans la mesure où le quartier dans lequel elles sont situées a un indice socioéconomique faible, calculé sur la base des 11 variables socioéconomiques.

Les moyens supplémentaires sont accordés sous la forme d'encadrement supplémentaire (pour l'école Saint Roch : un assistant social mi-temps et une psycho-motricienne à mi-temps). Sur base de travaux triennaux rentrés (en adéquation avec le projet

d'établissement), un montant de 10.000 € est attribué à la prise en charge des frais de participation aux activités sportives, des droits d'entrée dans des musées, théâtres et autres activités culturelles. Ce budget permet que nous ne demandions pas de participation financière aux parents pour ces activités. Un autre budget de 4.000 €, est consacré à l'aménagement d'une salle de théâtre.

### **Problèmes :**

En plus du fait qu'ils restent insuffisants, il faut savoir que ces subsides ne sont accordés que moyennant l'introduction d'un dossier rédigé de manière rigoureuse et la présentation des preuves des dépenses effectuées dans le cadre exclusif de la réalisation du projet.

Certains dossiers doivent être introduits chaque année (par exemple en vue de l'octroi d'une puéricultrice), ce qui crée une incertitude.

Les projets d'activités sont introduits pour 3 ans et doivent être strictement appliqués. Par exemple, l'école Saint Roch s'est lancée dans un projet « théâtre » qu'elle devra mener durant 3 ans.

De plus, certains « avantages » doivent être répartis entre les différentes écoles en discrimination positive de l'entité. Exemple : personnel mi-temps P.T.P. (personne au chômage depuis au moins 2 ans, de niveau scolaire secondaire supérieur maximum, qui touchera en plus de son allocation de chômage, environ 300 € pour venir travailler 19 h / semaine). Ce contrat précaire ne dure que 24 ou 36 mois ... puis il faut recommencer avec d'autres personnes,...

Enfin, certains « avantages » parce qu'ils sont trop dérisoires ou inapplicables. Par exemple, il est possible d'obtenir une aide administrative qui ne s'élève qu'à 1200 € par an ou des personnes qui peuvent assurer les remplacements des enseignants qui poursuivent une formation continuée mais qui ne disposent pas toujours des qualités pédagogiques requises pour « tenir » une classe.

### Les enseignants

Le corps professoral n'est constitué que de femmes qui sont généralement mères de familles et qui travaillent depuis une dizaine d'années. La solidarité entre les enseignants est très bonne.

La cohérence de l'équipe est assez forte : « tous ensemble pour faire grandir les enfants qui nous sont confiés ». Ce qui implique des réunions régulières d'équipe au niveau pédagogique et organisationnel, l'écoute réciproque, des conseils de classe, des remédiation : « On n'a rien sans rien : travail, rigueur et respect ! ».

Malgré les difficultés du travail dans ce milieu, la rotation du personnel est assez limitée.

La directrice peut comprendre qu'après une dizaine d'années, les enseignants souhaitent changer de milieu dans la mesure où il est difficile d'être confrontés durant toute la journée à beaucoup de misère.

Une école a la possibilité de faire appel au bénévolat mais qui ne peut être utile que dans la mesure où les personnes bénévoles s'engagent à travailler régulièrement et efficacement.

## Les demandes les plus urgentes

La directrice doit avoir besoin en permanence des 3 collaborateurs suivants :

- une puéricultrice qui soit attribuée d'office chaque année (alors que maintenant, cette aide nécessite l'introduction d'un dossier de demande justifié) ;
- un éducateur pour traiter tous les petits et grands conflits qui surviennent durant la journée (et qui sont actuellement traités par la directrice) ;
- ne aide administrative.

## **5. LA MEDIATION SCOLAIRE**

*Témoignage de Jean-Pierre WATILLON, médiateur scolaire pour la province de Namur, recueilli le 3 mai 2007 à l'Institut Sainte Ursule à Namur*

Le système de médiation scolaire a été instauré dans le cadre du décret « *visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives* » du 30 juin 1998.

L'article 34 prévoit « *un service de médiation scolaire chargé de prévenir la violence et le décrochage scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire. (...) La médiation vise à favoriser, à conserver ou à rétablir le climat de confiance qui doit prévaloir dans les relations entre l'élève, ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur l'établissement scolaire* »

La trentaine de médiateurs scolaires qui travaillent actuellement sur la région wallonne veillent à répondre aux problématiques de décrochages, de maltraitance et de violence au sein des établissements scolaires.

Il existe donc trois niveaux d'intervention :

- La médiation institutionnelle : prévention et lutte contre les violences, le décrochage et l'absentéisme scolaires, les assuétudes et les toxicomanies, les actes de maltraitance en favorisant les contacts de l'école avec des organismes extérieurs : AMO (Aide en Milieu Ouvert), services d'aide à la jeunesse, parquet, police (agent de quartier et section « jeunesse »).
- A l'intérieur des établissements scolaires : interventions en vue de favoriser la mise en place d'équipes d'écoutes, de conseils d'élèves,...
- Accompagnement de certains jeunes en situation de décrochage ou de démotivation, en difficulté relationnelle ou en situation susceptible de perturber leur scolarité.

Les demandes proviennent le plus souvent de la direction de l'école (85 %) et, beaucoup plus rarement, des parents (15 %). La plupart des personnes qui s'adressent à la médiation scolaire ne sont pas elles-mêmes bénéficiaires de la médiation.

Dans certains cas, le médiateur n'hésite pas à appliquer la « *médiation persuasive* ». Par exemple, dans le cas d'un élève mineur qui s'absente trop souvent (et qui risque de devenir « *élève libre* » s'il dépasse les 30 demi-jours d'absence), le médiateur intervient, en tant que délégué de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, auprès des parents afin de leur rappeler leurs devoirs en matière d'obligation scolaire de leurs enfants.

Le médiateur peut également faire appel à la police dans le cas où il a l'impression qu'un jeune est en danger. Par exemple, la situation d'une fille âgée de 15 ans qui ne fréquente

plus l'école et qui a quitté le domicile de ses parents. Dans bien des cas, la police est la seule autorité qui est susceptible de convaincre le jeune et ses parents.

Il est souvent difficile pour une école de gérer la violence dans la mesure où, d'une part, les jeunes expriment parfois des violences vécues à l'extérieur (ils hurlent contre autrui) et, d'autre part, la violence exprimée par un jeune perturbe généralement toute une classe (a fortiori lorsqu'un jeune refuse systématiquement d'obtempérer). Or, l'enseignant doit essayer de « ne pas perdre la face » et l'école doit garantir une certaine sérénité pour tout le monde.

Les sauts d'humeur (« il pète les plombs »), la violence (ou le suicide qui constitue une violence contre soi-même) de certains jeunes résultent souvent de problèmes familiaux (surmenage d'un des parents, séparation, divorce,...) ou de la société qui est, en quelques sortes « saucissonnée » dans la mesure où le nombre d'intervenants a été multiplié et chacun d'eux ne peut consacrer qu'un temps limité aux personnes.

Notre société est également dépassée face à l'ampleur de certains problèmes, tel que la consommation de drogues par des enfants. Il faut savoir aussi que les garçons prennent généralement des drogues pour « faire le dur », tandis que les filles le font pour mieux supporter la vie.

Dès lors, l'école est encore le lieu le plus rassurant pour contrer ces difficultés.

## **6. LES CLASSES-PASSERELLES**

Témoignage d'un enseignant de l'Institut Technique de Namur, recueilli le 14 octobre 2008

Les classes-passerelles ont été instaurées il y a une dizaine d'années à l'intention des enfants des demandeurs d'asile afin de favoriser leur accueil, l'apprentissage du français et de les orienter dans une classe de l'enseignement ordinaire. Par exemple, à l'Institut Technique de Namur (Centre Scolaire Asty Moulin), une classe-passerelle accueille des élèves provenant essentiellement du Centre d'accueil d'Yvoir.<sup>106</sup>

Un enseignant du secondaire témoigne : « Une classe-passerelle est particulièrement hétérogène, tant au niveau des âges des élèves que de leurs nationalités, de leurs niveaux d'études, de leurs langues maternelles, de leur connaissance du français, etc. Pourtant, bien que différents, ces jeunes se comprennent. Même s'ils ne parlent pas la même langue, ils communiquent entre-eux parce qu'ils se retrouvent dans le cadre de la culture universelle des adolescents. Ils fredonnent les mêmes mélodies à succès, ils s'échangent au sujet des mêmes feuilletons télévisés, encouragent les mêmes sportifs. Je considère ces jeunes avant tout comme des élèves qui ont des travaux à réaliser avec mon aide. Les autres aspects plus humains sont moins prioritaires pour moi. »

Le principal objectif de cet enseignement consiste à développer leurs connaissances en français en les aidant à s'exprimer, notamment en utilisant des supports audiovisuels.

Le jeune peut quitter la classe-passerelle après une période qui varie de quelques semaines à un an. Ses compétences seront alors évaluées par le conseil d'intégration qui orientera l'élève vers une année de l'enseignement primaire ou secondaire en tenant compte notamment des études suivies dans son pays d'origine.

---

<sup>106</sup> Une séance d'informations, d'échanges et de témoignages a été organisée par la Croix-Rouge en collaboration avec l'UFAPEC au Collège Saint Servais à Saint Servais, le 14 octobre dernier.

Son passage au sein de la classe-passerelle lui aura permis d'acquérir une certaine connaissance du français. Par contre, de grosses lacunes subsistent généralement dans les autres matières. Un accompagnement reste donc nécessaire.

Un avantage non négligeable de ces classes-passerelles est le fait qu'elles permettent aux jeunes de mieux se restructurer après avoir vécu les épreuves du déracinement, de l'éloignement, de l'exil et de l'angoisse par rapport à l'avenir incertain. D'ailleurs, un des signes qui ne trompe pas est le fait qu'ils n'attendent pas nécessairement les congés avec impatience.

## **7. L'IMMERSION LINGUISTIQUE**

*Témoignage d'une maman d'un élève en immersion en maternelle recueilli le 11 mars 2004.*

A l'Institut Notre-Dame à Comines, l'immersion linguistique est pratiquée depuis septembre 2003 en 3<sup>ème</sup> maternelle (28 enfants). Une institutrice francophone et un instituteur néerlandophone encadrent en alternance les élèves : lundi et jeudi en français, mardi et vendredi en néerlandais, le mercredi en alternance. Cette situation a nécessité une période d'adaptation de la part des enfants dans la mesure où leurs deux instituteurs étaient différents, non seulement au niveau de la langue parlée (l'instituteur ne prononce pas un seul mot en français) mais également du sexe et de l'attitude (l'institutrice est bien plus maternelle que l'instituteur). Des parents considèrent qu'il a bien fallu trois mois à certains enfants pour s'adapter à ce nouveau système.

Apprendre une nouvelle langue à l'âge de 5 ans se fait de manière plus spontanée et plus ludique parce que l'enfant s'exprime beaucoup plus facilement que lorsqu'il se trouve en 5<sup>ème</sup> primaire.

Cette formule en immersion à mi-temps est plus sécurisante pour l'enfant que l'immersion totale (l'intégration dans une école d'un autre régime linguistique). Dans un certain nombre de cas, des enfants ne s'habituent pas à cette dernière formule (d'autant plus que l'inscription d'un élève francophone dans une école néerlandophone est conditionnée par la preuve de l'utilisation de la langue néerlandaise en famille).

L'immersion linguistique a été instaurée à l'Institut Notre-Dame à Comines à la suite d'une demande formulée par la plupart des parents, lors d'une consultation écrite, d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage des langues dans cette commune à facilités où la connaissance du néerlandais est indispensable pour trouver un emploi. Les représentants des parents ont insisté à plusieurs reprises au sein du conseil de participation. La proposition des parents n'a pas été suivie jusqu'au jour où le Ministre Jean-Marc Nollet a invité les écoles fondamentales à introduire un dossier de demande en vue de l'instauration de l'immersion linguistique. C'est cet appel qui a décidé l'école à envoyer un projet au ministre, qui a été accepté pour l'année 2003-2004. Une seule expérience d'immersion linguistique dans une école fondamentale a été acceptée par canton.

Les parents conservent toutefois la liberté de choix. En effet, deux classes de troisième maternelle co-existent et l'immersion n'est organisée que dans une seule. Les parents ont été guidés dans leur choix par la direction et les enseignants. Certains parents préfèrent que leur enfant maîtrise bien sa langue maternelle avant d'en apprendre une autre. Pour certains enfants présentant des difficultés particulières au niveau du langage, l'école a préféré ne pas prendre le risque d'accentuer celles-ci par une immersion linguistique précoce. La décision a toujours été prise en concertation avec les parents. Il faut noter aussi que, compte tenu du grand nombre de demandes, l'école a décidé de réserver la priorité aux élèves qui étaient déjà inscrits à l'école.

## 8. LA PENURIE DES ENSEIGNANTS

*Témoignages recueillis lors d'une réunion organisée à Ottignies le 22 janvier 2009*

### Aspects réglementaires

*Par Léon Detroux, responsable syndical CSC.*

Il existe les titres suffisants du groupe A (jugé suffisamment proches du titre requis pour l'exercice d'une fonction déterminée, que pour ne pas faire l'objet d'une demande de dérogation de la part de l'employeur auprès du Ministre concerné) et les titres suffisants du groupe B (jugés trop éloignés du titre requis et devant faire l'objet d'une demande de dérogation).

Les textes légaux suivants (qui ne sont pas récents) visent à gérer la pénurie :

Décret relatif à la définition de la pénurie et à certaines Commissions dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (12 mai 2004).

Liste des fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2008-2009 l'AGCF du 25 avril 2008).

Titres suffisants du groupe B : *dans l'enseignement subventionné, titre de capacité trop éloigné du titre requis pour l'exercice d'une fonction déterminée (niveau d'enseignement différent, discipline à enseigner éloignée, absence de volet pédagogique) et devant faire l'objet d'une demande de dérogation de la part de l'employeur auprès du Ministre concerné. Ce titre n'est délivré que dans une situation de pénurie et sur l'avis d'une commission. Arrêté royal du 30 juillet 1975.*

Titres suffisants- art. 6 § 4 (AR 30-07-1975) *comparable aux titres B mais avec moins de qualification. Avant d'engager, le pouvoir organisateur doit demander l'avis de la commission des titres B.*

Articles 30 - *Peuvent enseigner sur base d'une demande de dérogation annuelle. Situation acquise après cinq années consécutives.* Arrêté royal du 17-03-1967 (article 3) fixant les titres de capacité jugés suffisants pour les membres du personnel des établissements libres d'enseignement moyen et supérieur pédagogique.

Titres suffisants du groupe A: *dans l'enseignement subventionné, titre de capacité jugé suffisamment proche du titre requis pour l'exercice d'une fonction déterminée, que pour ne pas faire l'objet d'une demande de dérogation de la part de l'employeur auprès du Ministre concerné.* Ces titres sont fixés par le Gouvernement de la Communauté française et prévus dans différents arrêtés royaux.

Une Commission centrale et des commissions zonales de gestion des emplois pour les enseignements secondaires libres subventionnés sont notamment chargées de faire des propositions en matière de définition de la pénurie.

### Aspects quantitatifs :

A Bruxelles, enseignement secondaire libre subventionné durant l'année scolaire 2006-2007 :

Nombre de charges occupées par des membres du personnel porteurs d'un titre de pénurie : 258 (équivalent temps plein) ;

Les enseignants engagés en titre de pénurie se retrouvent plus particulièrement dans les cours suivants : langues germaniques (47), mathématique (40), français (22), sciences (24), économie (31), service aux personnes (24) ;

Nombre de charges non pourvues : 37 (ETP) ;

Les charges non pourvues se retrouvent plus particulièrement en français (6), langues germaniques (6), mathématique (4,5), économie (2,5), service aux personnes (3).

Parmi les cours en pénurie, 57 % concernent les cours généraux et 25 % les cours techniques.

La proportion de « titres pénuries » varie fortement selon le CES : de 15% à 5%. Le nombre de « titres pénuries » est plus élevé dans les établissements scolaires situés dans les écoles en discriminations positives.

Au niveau de tous les établissements scolaires de l'enseignement libre situé en Communauté française en 2007-2008, (en se basant sur le fait que 83 % des établissements ont participé à l'enquête) :

984 ETP sont assurés par des enseignants en « titres de pénurie » plus particulièrement en mathématique, en français, en langues modernes et en sciences. La plus grande partie se retrouve dans l'enseignement professionnel (417) et dans l'enseignement général (278).

487 emplois ETP n'ont pas été pourvus, essentiellement dans les zones de Bruxelles-capitale (261), Hainaut occidental (59), Namur (76).

Au niveau de tous les établissements secondaire de tous les réseaux, en 2007-2008 :

nombre d'enseignants engagés avec le « titre de pénurie » : 2.585 ETP ;

nombre d'emplois non occupés : 758 ETP ;

soit un total de 3.343 ETP sur 36.000 enseignants au total, soit 9,28 % des enseignants.

#### Témoignage d'une directrice de l'enseignement secondaire

Une directrice d'école de l'enseignement secondaire décrit une situation alarmante et qui tend à s'aggraver. Elle a l'impression que les enseignants supportent de moins en moins facilement les contraintes venant « d'en haut » parce qu'ils doivent subir en permanence des « injonctions paradoxales ». Cette directrice tire la sonnette d'alarme et demande d'arrêter les réformes imposées par le politique pour faire mieux confiance aux établissements scolaires et aux enseignants en leur laissant leur autonomie (en tous les cas dans les écoles où le système fonctionne bien). Une distorsion de plus en plus grande apparaît entre les gens du terrain et ceux qui élaborent les textes légaux.

Dans une école secondaire de Bruxelles, une évaluation annuelle de chaque enseignant est prévue dans le cadre d'un entretien d'une heure environ. L'enseignant a l'occasion de s'exprimer et il se sent ainsi valorisé.

Quant aux nouveaux enseignants, ils sont « coachés » durant la première année par un spécialiste dont la rémunération est prise en charge par l'établissement scolaire.

Cet exemple de « bonne pratique » est déjà diffusé auprès d'autres directions d'écoles.

La directrice précise que le système actuel du salaire fixe présente tout de même des injustices à l'égard des enseignants qui passent beaucoup de temps à la préparation des cours et qui s'engagent bénévolement dans diverses activités de l'école. La seule gratification que l'on peut donner aux enseignants qui se dévouent particulièrement consiste en une reconnaissance et à des encouragements verbaux.

Il faut savoir aussi qu'un enseignant devient prioritaire dès la fin de sa deuxième année de travail s'il a enseigné au moins à mi-temps. Dès lors, la direction qui renouvelle un contrat pour une deuxième année prend le risque d'engager une procédure lourde et compliquée pour que l'enseignant ne devienne pas prioritaire au terme de cette deuxième année. Dès le début de la troisième année, si la place occupée par l'enseignant est vacante, l'enseignant

sera automatiquement nommé. Or, après une année d'activité, il est difficile de bien évaluer un enseignant à la fois sur ses prestations actuelles et sur ses possibilités d'améliorations futures. Par sécurité, un certain nombre de directions d'écoles se sentent obligées de ne pas renouveler un contrat après une année de travail.

Cette situation est d'autant plus délicate en cette période de pénurie où les candidats sont peu nombreux pour certaines fonctions. Il serait souhaitable de pouvoir prendre une décision en matière de priorité d'emploi après deux années de fonction plutôt qu'après une année.

#### Témoignage d'un enseignant :

Un enseignant témoigne du fait que certains de ses collègues ont certains problèmes à collaborer avec des personnes qui n'ont pas de titres requis ou suffisants. Par exemple, des personnes qui connaissent très bien une langue étrangère n'ont pas nécessairement les qualités pédagogiques suffisantes pour les apprendre à des jeunes. En d'autres mots, on pourrait dire que des enseignants se plaignent que certaines fonctions soient attribuées à des personnes qui n'ont pas reçu la formation spécifique pour l'exercer, sans toutefois nier leurs compétences et leurs qualités humaines. Pourrait-on imaginer cette situation dans d'autres professions : serait-il envisageable d'attribuer la fonction de chirurgien à un infirmier ?

### **9. LES SERVICES DE PROMOTION DE LA SANTE A L'ECOLE**

*Témoignage de Rossetta BELVEDERE, infirmière responsable du PSE de Chatelet recueilli le 9 février 2006 au Centre Local de Prévention de la Santé de Charleroi*

Les PSE poursuivent les 4 objectifs suivants :

**1. Le suivi médical des élèves** (70 % du temps) qui comprend les bilans de santé individuels et la politique de vaccination.

Le nombre de visites médicales sur le cursus scolaire a diminué mais il est plus complet certaines années comme en 3<sup>ème</sup> maternelle avec l'examen de la maturation neuro-motrice et intègre la vaccination de façon plus systématique.

Il faut remarquer qu'un certain nombre d'enfants ne se présentent pas aux visites médicales, alors qu'ils en auraient vraisemblablement plus besoin que d'autres. Le service PSE peut organiser des « rattrapages surprises », à l'occasion des visites organisées pour une autre classe. Le service assure aussi des examens sélectifs pour les enfants ayant eu des problèmes de santé particulier non suivis ou à la demande des écoles, des partenaires (PMS,...).

Les conclusions de l'examen sont transmises aux parents qui sont parfois invités à répondre par écrit. Le personnel des services PSE veille à ce que les parents assurent le suivi des recommandations.

**2. La prophylaxie et le dépistage** des maladies transmissibles :

Le service PSE donne, en toute occasion, des conseils aux élèves, aux étudiants, aux parents et aux autorités et au personnel scolaire, en vue de réduire la propagation des affections contagieuses, tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci (scarlatine, méningite, pédiculose, ...).

Le dépistage de la tuberculose ne se fait plus de manière systématique mais porte sur des populations spécifiques (ex. : les primo-arrivants, les milieux défavorisés,...).

**3. La mise en place de programmes de promotion de la santé** et de promotion d'un environnement scolaire favorable à la santé (20 % du temps):

Cette nouvelle fonction consiste à se rendre plus souvent dans les écoles afin d'organiser des actions de promotion de la santé dans le cadre de projets santé.

Le personnel du service PSE n'apporte pas un programme prêt à l'emploi mais construit le projet avec l'école. L'action consiste à répondre aux demandes des écoles, à analyser les besoins, à les aider dans leurs démarches, à favoriser les concertations avec d'autres partenaires, plus particulièrement le centre PMS, mais aussi les services de la province, les organismes spécialisés, etc.

#### **4. L'établissement d'un recueil standardisé de données sanitaires :**

Les statistiques au niveau de la Communauté française permettent de dégager des priorités à inscrire dans le plan quinquennal de promotion de la santé.

Le personnel est vraiment insuffisant compte tenu de l'ampleur du travail, d'autant plus qu'il ne s'occupe pas uniquement de la santé physique, mais également de la santé mentale et relationnelle. Le PSE s'occupe du bien-être général et de la qualité de vie. Dès lors, le PSE n'aborde pas uniquement les problèmes d'obésité ou d'assuétudes mais également l'estime de soi, les relations, etc.

Dès lors, si le nouveau décret qui gère la santé à l'école présente des avancées intéressantes en matière de prévention, il n'est pas entièrement applicable par manque de moyens. Les concepteurs de ce décret ne s'étaient pas suffisamment rendu compte de l'ampleur du travail qu'exige un projet « santé ».

#### La collaboration entre PSE et PMS

Le nouveau décret précise que « *les services exercent leurs missions en étroite collaboration avec les centres PMS compétents* » (art. 10).

Cette collaboration ne se fait pas encore partout de manière spontanée parce qu'il n'est pas toujours facile de faire évoluer les mentalités et les habitudes. Le centre PMS a une plus longue expérience d'implication dans l'école ; il aborde essentiellement les problématiques individuelles tandis que les services PSE s'occupent de projets de groupes ; la direction des centres PMS est assurée par un psychologue et celle des services PSE par un médecin, des assistants sociaux travaillent dans les PMS et pas dans les PSE, etc.

## **10. LE CONSEIL DE PARTICIPATION**

*Témoignages de directeurs et de responsables de pouvoirs organisateurs recueillis lors de réunions à Theux le 15 novembre 2005 et à Namur le 24 novembre 2005*

### **Ecoles fondamentales :**

#### Ecole Notre-Dame de la Paix à Erpent

*Par Philippe FABRY, directeur (et membre du Collège des Directeurs qui représente les directeurs des écoles fondamentales catholiques)*

Le directeur a d'abord essayé de supprimer le clivage entre les différents partenaires. Les mandataires sont mélangés au moyen du tirage au sort provenant d'un jeu de domino. Donc, les enseignants, les parents, les élèves, etc. ne se retrouvent pas dans des groupes séparés, ce qui diminue les discussions en aparté et la confrontation. Un enseignant peut se trouver entre un parent et un représentant du pouvoir organisateur. Ce mélange favorise une meilleure participation et collaboration.

Lorsque des projets sont discutés (repeinte des classes, réalisation d'une fresque,...) on aborde très concrètement l'organisation du travail et de la répartition des tâches.

Par exemple, la délégation des parents avait émis le souhait d'une meilleure communication dans l'établissement. Suite à cette demande, le conseil a mis en place un périodique d'information.

Le conseil a également été associé à une réflexion d'envergure à propos de l'enseignement des langues en primaire. Un référendum a été organisé auprès des parents. Il permettra de connaître leur point de vue, notamment au propos des cours en immersion.

Il s'agit d'un véritable lieu d'échanges qui est animé par la volonté de faire avancer les choses. Le conseil est acteur au sein de l'école.

Il s'agit d'un organe consultatif dont le rôle est précieux mais il faut en permanence veiller à ce que le conseil ne perturbe pas les enseignants. Il faut garder en tête qu'il n'a pas de pouvoir de décision. Au niveau des choix purement pédagogiques, le pouvoir organisateur, comme les enseignants et la direction, restent souverains.

Philippe Fabry perçoit quelques freins au fonctionnement des conseils de participation :

Les enseignants peuvent, à certains moments, percevoir une certaine ingérence dans leur travail. Ils peuvent avoir l'impression que d'autres veulent « *leur disent comment il faut faire* ».

Les idées proposées au conseil de participation ne sont pas toujours réalisables et prioritaires compte tenu du potentiel humain limité.

Un conseil de participation peut fonctionner de deux manières (qui peuvent être complémentaires) :

le conseil de participation se limite aux deux grandes compétences prévues dans le décret « Missions » : le rapport d'activités et le projet d'établissement (ce qui détermine l'ordre du jour des différentes réunions prévues au calendrier);

le conseil de participation travaille selon les besoins locaux (problèmes au sein de l'école, priorités, etc.).

Philippe Fabry insiste afin que les points soulevés aboutissent à une concrétisation au sein du conseil de participation.

Il est possible de parler de tout, mais le directeur souligne la nécessité de « *recadrer* » afin d'être plus constructif. Par exemple, il est nécessaire de recadrer lorsqu'un problème personnel ou particulier est mis sur la table.

#### A l'école Saint Nicolas à Stembert

*Par Danielle Duysens-Vreven, (directrice)*

Le conseil de participation se réunit trois fois par an et a abordé toute une série de thèmes tel que le non-redoublement, l'hygiène, la violence, l'apprentissage des langues, l'alimentation, etc.

Depuis 2000, des élèves de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> primaires sont également présents et reflètent les propositions du conseil des élèves, notamment, en matière d'aménagement de la cour de récréation.

La directrice assure toute la préparation, l'organisation et le suivi des réunions du conseil de participation. Ce travail consiste à veiller à ce que les membres disposent de toutes les informations afin de participer activement aux débats et de formuler des avis. Pour ce faire, la directrice constitue un « *porte-feuille de lecture* ».

Il s'agit donc d'un travail supplémentaire qui incombe aux directions du fondamental qui ne disposent d'aucune aide administrative et qui sont amenées à participer également à des réunions externes à l'école tel que le conseil d'entité et le collège des directeurs.

#### Ecoles fondamentales de la Vallée du Geer

*Par Dany Cabarieux, membre du pouvoir organisateur de l' ICL (Instance de Concertation Locale).*

Le pouvoir organisateur gère 6 implantations situées sur 15 km. Malgré la fusion des écoles, chaque implantation a tendance à conserver son « *esprit de clocher* ».

Le conseil de participation se réunit trois fois par an et est constitué de six représentants dans chaque composante (6 PO, 6 enseignants, 6 parents). Chaque membre est issu d'une des six écoles.

Ces réunions favorisent surtout des **échanges d'informations** sur les réalisations et préoccupations de chacune des implantations. Le conseil a abordé des thèmes tel que le respect, la santé, etc.

Bien que le conseil permet de dépasser un peu « *l'esprit de clocher* », le pouvoir organisateur considère qu'il serait possible de s'en passer.

#### **Ecole secondaire**

##### Institut Saint Roch à Theux

*Par Luc Daele, directeur des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés*

Quatre réunions sont prévues chaque année, dont celle de fin novembre afin de formuler un avis au sujet du rapport d'activités de l'école.

Le conseil de participation assure essentiellement le pilotage du **projet d'établissement** et son adaptation régulière. Le projet d'établissement avait été rédigé il y a 8 ans à la suite d'une enquête menée auprès des parents et des enseignants. 11 objectifs avaient été dégagés.

En tant que directeur, le conseil de participation aide à réfléchir à la gestion de bien des aspects de l'école. Il change celle-ci et la fait avancer de manière positive.

Les parents confirment que le travail du conseil de participation est convivial et constructif. D'ailleurs, la présence des participants y est très régulière. L'apport des élèves est intéressant bien que c'est dans leur groupe que le renouvellement est le plus fréquent suite au départ des élèves vers d'autres écoles... d'autant plus qu'ils deviennent vraiment actifs à partir de la 4<sup>ème</sup> année secondaire.

##### Institut de La Providence à Ciney

*Par Josiane VIESLET-CLAUDE, directrice*

Tous les sujets peuvent être abordés au sein du conseil de participation.

Le conseil aborde une série de questions concernant l'organisation : l'embellissement des lieux, le marché de Noël, etc.

La création d'une classe **d'immersion linguistique** en anglais a également été abordée.

Favoriser la participation effective des membres du conseil n'est pas évidente compte tenu des absences de certains mandataires ou de leurs difficultés de bien comprendre les sujets qui y sont traités. La présence des élèves est favorisée grâce au co-voiturage et la direction essaye d'expliquer clairement les enjeux. Ainsi, le conseil de participation peut constituer un véritable **outil d'apprentissage de la démocratie**.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **LIVRES**

BEAGUE Philippe, Place du professionnel : laquelle ? et avec quelle formation ?, dans Parents, enseignants... La guerre ouverte ?, Couleur livres, 2007, pp 95-96.

BOSMAN Christiane, GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, Quel avenir pour les compétences ?, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2000

BRUEL A., FAGET J, JACQUES L, JOECKER M, NEIRINCK C, POUSSIN G, De la parenté à la parentalité, Paris, Erès, 2001.

CHASSE Sophie, DELVAUX Bernard, Coordination et concertation inter-écoles dans l'enseignement fondamental. Limites et potentialités de la régulation intermédiaire, CERISIS-UCL, juin 2004

DE FRANCE Bernard, Le droit dans l'école. Les principes du droit appliqués à l'institution scolaire, Labor, Paris, 2000

DE LANDSHEERE V., L'éducation et la formation. Science et pratique, Paris, PUF, 1992.

DE LANDSHEERE Gilbert, Le pilotage des système d'éducation, Pédagogies en développement, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1994

DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires, PUF, Paris, août 2009

FERRY Jean-Marc, DE PROOST Séverine, L'école au défi de l'Europe, Médias, éducation et citoyenneté postnationale, Editions ULB, Bruxelles, 2003

FOUREZ Gérard, Eduquer, Ecoles, Ethiques, Sociétés, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998

FRENAY Mariane, MAROY Christian, L'école, six ans après le décret « missions », GIRSEF, Louvain-la-Neuve, 2004

GOETSCHY Janine, L'apport de la méthode ouverte de coordination à l'intégration européenne. Des fondements au bilan, publié dans Magnette (editions), La grande Europe, Editions de l'Université de Bruxelles, 2004,

HIRTT Nico, Je veux une bonne école pour mon enfant ! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire, Editions Aden, avril 2009.

LEVINE Jacques, DEVELAY Michel, Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance, ESF-Editeur, Issy-les-Moulineaux, 2003

MANGEZ Eric, Réformer les contenus d'enseignement, PUF, Education et société, avril 2008,

MAROY Christian, Ecole, régulation et marché, Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe, puf, Paris, octobre 2006

PERRENOUD Philippe, Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, ESF Editeur, Paris, 1999

PIOLI David, Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle, Revue pluridisciplinaire de recherche, printemps 2006.

ROBERT Bénédicte, Les politiques de discrimination positive, dans Sociologie du système éducatif, les inégalités scolaires, Paris, PUF, août 2009.

## ARTICLES

FOREM, Emplois du temps, l'actualité du marché de l'emploi et de la formation dans votre région, n° 7, septembre 2009.

GERARD Brigitte, Recours : le cap des 10 ans est passé, in « Entrée Libre », n° 34, décembre 2008.

HIRTT Nico, L'approche par compétences : une mystification pédagogique in « L'école démocratique », APED, n° 39, septembre 2009.

MALISOUX Charles, Des bassins, in CSC-Educ, novembre 2009.

MAROY Christian, Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique, Recherche et Formation, 2008, n° 57.

MEIRIEU Philippe, « Communications aux journées de travail organisées par le Conseil supérieur de l'Education d'Espagne sur la formation des enseignants » (25 et 26 octobre 2005).

MEIRIEU Philippe, « Assumer une identité réflexive » in Educateur, n° 2, 18 février 2005.

## DECRETS

Décret du 14 mars 1995 relatif à la **promotion d'une école de la réussite** dans l'enseignement fondamental (MB 17 août 1995)

Décret du 24 juillet 1997 définissant les **missions prioritaires** de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (MB 23 septembre 1997)

Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des **chances égales d'émancipation sociale**, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (MB 10 novembre 1998)

Décret du 12 décembre 2000 définissant la **formation initiale des instituteurs et des régents** (MB 19 janvier 2001)

Décret du 14 juin 2001 visant à **l'insertion des élèves primo-arrivants** dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (MB 17 juillet 2001).

Décret du 12 juillet 2001 visant à améliorer les **conditions matérielles** des établissements d'enseignement fondamental et secondaire (MB 2 août 2001)

Décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des **socles de compétences** visées à l'article 16 du décret « missions » (MB 23 août 2001)

Décret du 19 juillet 2001 relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire (MB 23 août 2001)

Décret du 27 mars 2002 relatif au **pilotage** du système éducatif de la Communauté française (MB 17 mai 2002)

Décret du 11 juillet 2002 relatif à la **formation en cours de carrière** des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire (MB 31 août 2002)

Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des **Centres PMS**

Décret du 2 juin 2006 relatif à l'**évaluation externe** des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au **certificat d'études de base** au terme de l'enseignement primaire (MB 23 août 2006)

Décret du 28 avril 2004 relatif à la **différenciation du financement** des établissements d'enseignement fondamental et secondaire (MB. 28 juin 2004).

Décret du 8 mars 2007 relatif au **service général de l'inspection**, au service du conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques (MB 5 juin 2007).

Décret du 30 avril 2009 portant sur les **associations de parents d'élèves** et les organisations représentatives d'associations des parents en communauté française (MB 06 août 2009).

## **PUBLICATIONS OFFICELLES DE L'UNION EUROPEENNE**

Commission des Communautés Européennes, Communication de la Commission, Un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence pour le suivi des progrès accomplis vers les objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation, Bruxelles, 21 février 2007, COM(2007) 61 final.

Commission des Communautés européennes, Améliorer les compétences au XXI<sup>e</sup> siècle : un programme de coopération européenne en matière scolaire, Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions, Bruxelles, 3 juillet 2008, COM(2008) 425 final, SEC(2008) 2177.

Conseil Education, Jeunesse et Culture, Préparer les jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle : un programme de coopération européenne en matière scolaire. 2905<sup>ème</sup> session du Conseil Education, Jeunesse et culture, Bruxelles, le 21 novembre 2008,

EACEA, Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009, Commission Européenne, juillet 2009. Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, un cadre de référence européen, DG Education et Culture – Communauté Européenne, décembre 2006.

European Commission, DG Education and Culture, Directorate A : Lifelong learning : horizontal Lisbon policy issues and international affairs, Benchmarks Sheets.

OECD, Creating Effective Teaching and Learning Environments – First Results from TALIS, juin 2009 (Créer des environnements efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage – Premiers resultants de TALIS).

Parlement européen et du Conseil, Recommandations sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (18 décembre 2006) (2006/962/CE)..

Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, un cadre de référence européen, DG Education et Culture – Communauté Européenne, décembre 2006.

## **PUBLICATIONS OFFICIELLES DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE**

Cabinet de la Ministre de l'Education, « Mon école, comme je la veux ! Ses missions. Mes droits et mes devoirs », Cabinet du Ministre de l'Education, 1997.

Contrat pour l'Ecole, 10 priorités pour nos enfants, 2004.

ETNIC, Les indicateurs de l'enseignement, 2007.

ETNIC, Les indicateurs de l'enseignement, 2008.

Journal officiel de l'Union européenne du 29 décembre 2006.

## **ANALYSES**

M. BARBER M. MOURSCHED, How the world's best-performing school systems come out on top, MacKinsey and Company, septembre 2007.

Commission de Pilotage, La consultation des enseignants du secondaire, mai 2004.

Conseil de l'Education et de la Formation, La méthode ouverte de coordination et la politique européenne en matière d'éducation et de formation, avis n° 84, 9 janvier 2004.

Conseil de l'Education et de la Formation, Les abandons scolaires prématurés, Rapport d'instruction, octobre 2008,

CEF, Le décrochage scolaire, avis n° 104, 24 octobre 2008.

CEF, La formation des enseignants et leur entrée dans le métier. A partir d'un regard sur les 13 compétences requises par décret pour les instituteurs et les régents. Dossier d'instruction – Juin 2009.

Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, avis n°127 sur l'intégration des élèves à besoin spécifique (octobre 2007)

DESCHAMPS Robert, Enseignement francophone. On peut mieux faire mais comment ?, FUNDP, Namur, novembre 2008

FIC, La consultation des enseignants du fondamental, avril 2004

McKinsey&Company, Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants, septembre 2007.

Unité d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement (ULg) sous la direction de Dominique Lafontaine, BAYE A., QUITTRE V., HINDRYCKX, G; FAGNANT A., Les acquis des élèves en culture scientifique. Premiers résultats de PISA 2006.