



Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique

☒ Avenue des Combattants, 24 - 1340 Ottignies ☎ 010.42.00.50 📠 010.42.00.59

☒ Siège social : rue Belliard, 23A - 1040 Bruxelles

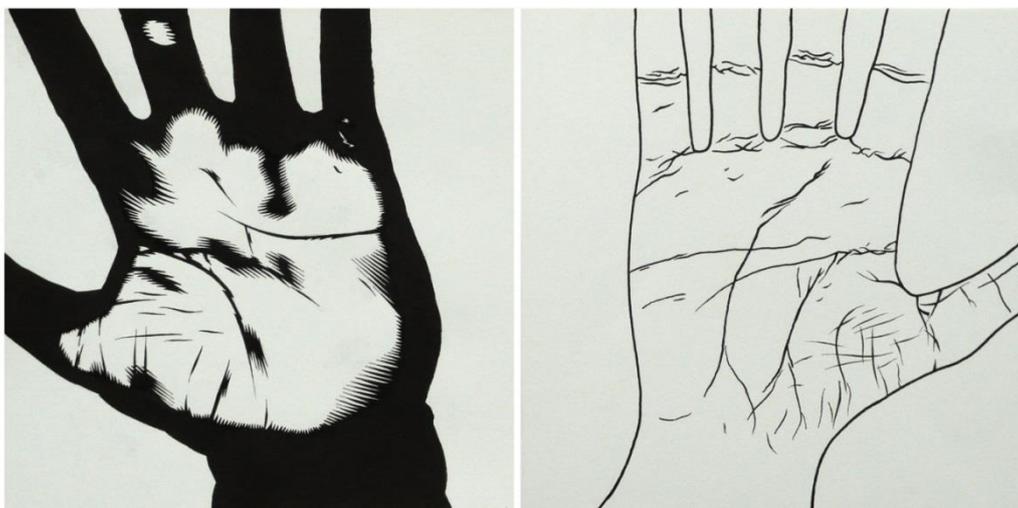
Compte BE11 2100 6782 2048 - www.ufapec.be - 📧 info@ufapec.be



© PhotoXpress-Matt

Nouveau regard sur l'enseignement qualifiant

Michaël Lontie
Etude UFAPEC | Décembre 2013 N°1



Pierre Lhoir, 6eTQ ArtsPlastiques Thème : les paumes de la main gauche et de la main droite

Plusieurs œuvres d'élèves de Technique de Qualification en option Arts Plastiques de l'IATA sont intégrées à cette étude. Nous les remercions, ainsi que Michel Peetz, leur enseignant, d'avoir accepté que ces œuvres soient présentées ici. Elles ne peuvent en aucun cas être reproduites, complètement ou partiellement, sans l'accord de leurs auteurs.

Merci à toutes les personnes qui ont consacré du temps à l'UFAPEC pour enrichir notre réflexion. Nous remercions en particulier :

Patrick Beudelot (conseiller au Cabinet de la Ministre Marie-Martine Schyns) ;

Eric Daubie (Secrétaire général de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique) ;

Françoise Wibrin, Laurence Mahieux et Léon Detroux, de la CSC-enseignement ;

Jean-Pierre Grégoire, directeur du PMS d'Ath ;

Jean-Luc Poncelet, coordinateur des Centres d'Éducation et de Formation en Alternance du libre confessionnel pour le Luxembourg ;

Etienne Delaissé, directeur de l'Institut Saint-Joseph d'Etterbeek ;

René Vanovervelt, directeur de l'Institut Saint-François d'Ath ;

Michel Peetz, enseignant en arts plastiques à l'IATA (Institut d'Enseignement des Arts Techniques Sciences et Artisanats) ;

Isabelle Berg, enseignante en français à Saint-Louis Amercœur ;

Amandine, Premtim et Lydia, élèves à Saint-Louis Amercœur ;

Joachim, élève à l'Institut Technique Provincial de Court-Saint-Etienne ;

Mmes Noël, Vidal et Parent, éducatrices à Saint-Louis Amercœur ;

Une éducatrice de l'Institut Saint-François d'Ath qui se reconnaîtra ;

Fabienne Collin et Anne Ronveaux, parents d'élèves.

Sommaire

Introduction	4
1. Revaloriser le qualifiant ?	5
2. Une orientation positive plutôt que la relégation	5
3. Une école du fondement davantage pluridisciplinaire.....	9
4. Le 1 ^{er} degré, charnière entre le fondamental et le choix d'une filière	11
5. Le 2 ^e degré du qualifiant, où se concentrent tous les problèmes	12
6. Le 3 ^e degré du qualifiant, le temps de la certification.....	15
7. Les Instances de Pilotage Inter-réseaux de l'Enseignement Qualifiant (IPIEQ).....	18
8. Le Service Francophone des Métiers et Qualifications (SFMQ)	19
9. Le Fonds d'équipement, les Centres de Technologies Avancées (CTA), les Centres de Technologies Nouvelles (CTN), les Centres de compétence et de référence	20
10. Les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA).....	21
11. L'Institut wallon de Formation en Alternance des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME).....	23
12. Témoignages.....	23
Conclusion	30
Annexe	32
Glossaire	33
Bibliographie	36
Articles, analyses et ouvrages :.....	36
Textes et décrets :	36
Liens hypertexte :	37

« Nous sommes dans une situation critique, dans une société qui manque de chauffagistes mais dans laquelle les parents ne sont pas prêts à diriger les enfants vers ce type d'études »,

Jean-Luc Poncelet, coordinateur des Centres d'Éducation et de Formation en Alternance
du libre confessionnel pour le Luxembourg

« Il faut valoriser le qualifiant pour qu'on y aille par choix, non par relégation »,

Fabienne Collin, parent d'élèves

Introduction¹

De nombreux parents se demandent peut-être ce que nous entendons par « enseignement qualifiant ». Il faut dire que le terme n'est utilisé que depuis peu en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il recouvre en fait les filières conduisant à une qualification : le professionnel et le technique de qualification. Ces enseignements peuvent mener, à l'issue du cursus, soit directement à un métier, soit à l'enseignement supérieur (universitaire ou non-universitaire). En tout cas sur papier. Mais l'objectif du qualifiant est bien de fournir, d'abord et avant tout, des aptitudes techniques dans un domaine déterminé, lesquelles débouchent le plus souvent vers un métier. C'est ce qui distingue le qualifiant des filières de transition (le général et le technique de transition), exclusivement destinées à mener les élèves vers le supérieur universitaire ou non-universitaire. L'enseignement qualifiant commence au 2^e degré du secondaire et se termine au 3^e degré du secondaire par l'obtention d'un CQ6 ou d'un CQ7 (certificat de qualification, lié au métier, acquis après une 6^e ou une 7^e année dans le technique ou le professionnel) et/ou² du CESS (certificat de l'enseignement secondaire supérieur, permettant d'accéder au supérieur universitaire et non-universitaire grâce à la réussite des cours de la formation commune). S'il est accessible dès la 3^e secondaire (les élèves ont donc au minimum 14 ans), le qualifiant peut aussi être rejoint en 4^e ou en 5^e.

Les options et métiers proposés par le qualifiant sont multiples et variés. Du mécanicien automobile à la coiffure, en passant par l'art plastique, l'ébénisterie, la plomberie, l'informatique, la vente, la comptabilité,... la liste est longue de plusieurs centaines de métiers. Une liste qui évolue d'ailleurs chaque année, comme nous l'observerons. Chaque école propose un certain nombre d'options et de formations.

Consacrer une étude à l'enseignement qualifiant s'est imposé à nous comme une évidence. Tout d'abord parce l'enseignement qualifiant concerne près de la moitié des élèves du secondaire – 1^{er} degré exclu – en Fédération Wallonie-Bruxelles (113.499 élèves en 2012³, dont 58.383⁴ étaient inscrits dans notre réseau). Ensuite, parce que la refondation du qualifiant fut l'une des priorités du Cabinet de la Ministre de l'Enseignement Obligatoire durant la législature qui s'achève. A travers le décret de la CPU au 3^e degré (pour Certification par Unité, lire à ce sujet notre analyse d'octobre 2012⁵) et, dans une moindre mesure, à travers un appel à projets en 3^e Professionnelle au 2^e degré : « Expairs ». Nous reviendrons sur ces deux volets et proposerons nos avis et observations. Enfin et surtout, cette étude sur le qualifiant est nécessaire parce que c'est un enseignement parfois peu connu (même par les enseignants des filières de transition), trop souvent méprisé, et qui mérite l'intérêt de tous. Plus qu'une revalorisation (nous verrons que parler en ces termes peut entretenir une certaine ambiguïté) qui resterait superficielle, il est nécessaire de repenser l'enseignement dans son ensemble pour ne plus faire du qualifiant une zone de relégation, mais une voie de formation que l'on choisit parce qu'elle correspond à ce que l'on est, à nos talents et à ce que l'on veut faire de notre vie.

Dans le cadre de cette étude, l'UFAPEC a rencontré un grand nombre d'acteurs de l'enseignement qualifiant. Les profils sont très variés et vous serez amenés à les croiser au

¹ Pour aider le lecteur, un tableau de la structure de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles est proposé en annexe (cf. p.30). Vous pouvez aussi à tout moment consulter le glossaire (cf. pp. 31-33).

² Tous les élèves n'obtiennent pas nécessairement les deux diplômes à leur sortie du secondaire...

³ Circulaire n° 4204 du 30/10/2012 : www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37704_000.pdf.

⁴ Chiffre communiqué par Eric Daubie, secrétaire général de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC).

⁵ Lontie, M., *La Certification par Unité (CPU) dans le qualifiant : motivation à rester ou motivation à partir ?*, Analyse UFAPEC 29.12 d'octobre 2012 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2912-cpu/>.

fil du texte : parents, élèves, enseignants, directeurs, éducateurs, directeur de CPMS (Centre Psycho-Médico-Social), représentants de la CSC-enseignement, représentants de Pouvoirs Organisateurs (FESeC), CEFA (Centres d'Education et de Formation en Alternance), représentant de la Ministre de l'enseignement obligatoire... Ces témoins ont été rencontrés lors de plusieurs soirées de réflexion organisées au sein des structures de l'UFAPEC ou directement dans les écoles de notre réseau dans le courant de l'année 2013. Nous nous sommes également rendus dans un centre de formation de l'IFAPME.

1. Revaloriser le qualifiant ?

Il est bien entendu nécessaire que l'enseignement qualifiant soit valorisé. Mais il ne faudrait pas l'exprimer pour simplement se donner bonne conscience et laisser ensuite les choses en l'état. Ugo Palheta, dans son ouvrage intitulé « La domination scolaire », lequel est consacré à une étude sociologique de l'enseignement professionnel en France et de son public, nous éveille à ce risque. Il écrit qu'autour et dans la sphère politique, à gauche comme à droite, tous s'accordent sur le fait que l'enseignement professionnel est dévalorisé, doit être revalorisé et l'expriment publiquement. Mais leur démarche serait souvent empreinte de mauvaise foi : « Sachant que les classes socialement les plus favorisées prennent grand soin – pour leurs enfants – d'éviter l'enseignement professionnel, on pourrait se contenter de voir dans ces discours publics une forme d'hypocrisie, voire de condescendance populiste, en soulignant que cette posture peut constituer un moyen commode d'engranger des profits symboliques de magnanimité »⁶. Nous l'aurons compris, l'UFAPEC ne souhaite pas ici se limiter à cette posture de principe. Nous avons conscience que la problématique du peu d'attrait pour l'enseignement qualifiant a des racines historiques, culturelles et structurelles et que l'amélioration passe par une double révolution : au niveau du fonctionnement global de l'école et dans les mentalités. En d'autres mots, cela signifie qu'il faut changer les perceptions de chacun de nous, parents, enseignants, élèves et tout autre acteur proche ou éloigné de l'enseignement, grâce notamment à des réformes profondes du schéma actuel d'orientation et de relégation, afin de rendre cet enseignement attrayant pour tous.

2. Une orientation positive plutôt que la relégation

Il faut d'abord cesser de faire du qualifiant une zone de relégation. « L'une des difficultés premières réside dans le fait que de très nombreux élèves arrivent suite à des restrictions », remarque Françoise Wibrin, ancienne Présidente de la CSC-enseignement. Il est nécessaire que ces filières redeviennent un choix conscient et réfléchi. Plusieurs témoins, surtout des parents et des enseignants, nous ont fait remarquer que l'on donnait à certains élèves des attestations BT (interdiction de continuer dans le général ou le technique de transition) ou des attestations BQ (obligation de continuer dans le professionnel) à des élèves ayant une fibre davantage intellectuelle qu'artistique, sociale, technique ou manuelle parce qu'ils avaient échoué dans des « matières prioritaires à l'école » (math, néerlandais, français, sciences,...)⁷. Eric Daubie, secrétaire général de la FESeC, remarque à ce propos que : « Le fait d'orienter vers le qualifiant un élève qui est en décrochage dans le tronc commun ne participe pas à la motivation de celui-ci ; on ne provoque pas de sursaut d'orgueil en le menant vers une autre voie, moins exigeante à cet égard. Ceci alors que l'élève a peut-être les potentialités pour réagir ».

⁶ Palheta, U., *La domination scolaire*, Éd. PUF, 2012, p. 311.

⁷ Les attestations BT et BQ sont des sous-catégories de l'AOB (réussite conditionnée par une réorientation). L'AOB se distingue de l'AOA (réussite) et de l'AOC (échec).

Ce réflexe de relégation alimenté par la tradition scolaire dans notre pays est contre-productif à tous niveaux. Et cela coûte à la société (un élève du qualifiant coûte plus cher qu'un élève du général et, surtout, un élève mal orienté coûtera toujours plus à terme qu'un élève qui trouve rapidement sa voie). Aussi, nous gageons que c'est en valorisant les capacités propres à chaque enfant, ceci dès le fondamental et, par la suite, en secondaire, que l'école pourra reconsidérer son système de fonctionnement (actuellement basé sur la relégation de ceux qui échouent dans des « matières prioritaires à l'école ») et que la perception de la société vis-à-vis du qualifiant pourra changer.



Andy Gilson, 5eTQ ArtsPlastiques Thème : sphère blanche sur fond gris

Les enseignants ont leur part de responsabilité dans l'orientation positive des jeunes. Au moment du conseil de classe, notamment. Et il arrive encore trop souvent qu'un élève soit relégué vers le qualifiant pour « ne plus l'avoir dans les pattes » sans que l'on ait profondément étudié le fait que l'enseignement qualifiant correspondra *effectivement* mieux aux compétences et aux aspirations de l'enfant. Dans l'état actuel des choses, il faut que le PMS puisse prendre sa place et intervenir au sein du conseil de classe pour aiguiller les enseignants dans leurs choix de restrictions. Ce qui signifie que le PMS doit connaître l'enfant et doit donc l'avoir préalablement rencontré. Cela signifie aussi que les enseignants doivent laisser au PMS sa place d'*expert* en matière d'orientation. D'autant que la relégation a non seulement des répercussions sur les élèves, mais aussi sur les enseignants. Comme le remarque Léon Detroux, de la CSC-enseignement : « C'est un réel problème pour nous, enseignants. Nous n'avons pas à catégoriser et à trier les élèves. Elèves qui ont bien conscience de ce tri. (...) Et les enseignants aussi en souffrent. Cette dualisation n'a rien à voir avec le fait de travailler avec ses mains. Le chirurgien aussi travaille avec ses mains. La dualisation est une conséquence de la relégation. Tant qu'on va continuer à reléguer dans le qualifiant, ce sera mission impossible : tous les problèmes seront toujours réunis au même endroit ». Et cet endroit, c'est le deuxième degré du qualifiant, tout particulièrement la 3^e Professionnelle.

Il y a d'autres moments clés que le conseil de classe dans le processus d'orientation, comme celui du choix de l'option. Michel Peetz est enseignant en arts plastiques au 3^e degré à l'IATA (Institut d'Enseignement des Arts Techniques Sciences et Artisanats), une école située à Namur. Son témoignage donne un éclairage sur l'orientation dans cette option technique bien particulière : « Les étudiants qui suivent l'option « arts plastiques » en Technique de Qualification à l'IATA se destinent en écrasante majorité au supérieur. En arrêtant leur parcours après l'acquisition du CESS, ils hypothéqueraient leurs chances sur le marché de l'emploi. Nombreux sont ceux qui débarquent en 5^e TQ en venant directement du Général ou du Technique de Transition. Souvent sans compétence particulière en art. C'est pourquoi nous investissons beaucoup dans l'information des étudiants ; pour faire en sorte qu'ils s'inscrivent en toute connaissance de cause. Nous montrons des travaux antérieurs. Nous discutons beaucoup également. Nous faisons des permanences en été et lors des Journées Portes Ouvertes. La question de l'orientation en arts plastiques est très particulière. Parce que chacun pense pouvoir dessiner ; les élèves et leurs parents ne se figurent pas ce que c'est vraiment. Alors que pour la musique, par exemple, c'est différent ; ça paraît plus complexe, plus inaccessible. (...) Nous avons aussi des problèmes liés à la motivation des élèves. Certains ne sont pas motivés et se découragent. Parfois, les choses se passent différemment. Des élèves en situation d'échec dans le général se révèlent. Et, ceux-là, on les remet en selle... Et les parents nous disent : "on pensait que notre enfant était bête, mais en fait il a de réels talents !". L'élève se rend compte qu'il est capable de faire quelque chose de ses mains. Mais cette dimension ne suffit pas ; en arts plastiques, il faut aussi être capable de réfléchir. On essaie de décourager, en 5^e, ceux qui ne semblent pas aptes à la réussite en fin de 6^e. Parfois, le redoublement est bénéfique. (...) Notre but est de remettre tout le monde à niveau en fin de 5^e. En 6^e, les élèves préparent dès janvier leur Travail de Fin d'Etudes à présenter en juin à un jury externe. En bref, ils préparent leur première exposition. Ils apprennent ainsi à s'exprimer devant un public. Ils ressentent une réelle pression, qu'ils doivent gérer. Ce TFE est en fait un travail très complet : ils doivent prendre des initiatives, ils doivent rédiger un texte de présentation dans le cadre du cours de français, ils doivent exprimer ce qu'ils veulent faire ensuite,... De notre côté, l'objectif est d'observer ce qu'ils font le mieux pour les lancer positivement dans le supérieur. Nous orientons régulièrement nos étudiants et, d'ailleurs, ils sont en demande. »



Thalie Martinez Grasa, 5eTQ ArtsPlastiques Thème : dessin d'après photo, rendu de la perspective atmosphérique d'un paysage

A côté de la suppression de la relégation et d'une amélioration de l'orientation, il s'agit aussi que les écoles qualifiantes soient vraiment capables et reconnues pour leur capacité à être des écoles d'excellence. A ce propos, Etienne Delaissé, directeur de l'Institut Saint-Joseph d'Etterbeek nous a confié ceci : « Dans notre école, nous bénéficions du bouche-à-oreille ; parce que nous sommes stricts et que nos élèves sont chez nous en sécurité. (...) Nous avons aussi conscience d'autre chose : avec quelqu'un qui s'en fout, il faut monter le niveau pour l'intéresser ; et puis il faut piquer sa curiosité. Les élèves se sentent plus valorisés lorsque ce que l'on demande de faire est plus difficile ». Et si l'étiquette « qualifiant » reste aujourd'hui problématique, cet enseignement permet à certains jeunes de s'épanouir. Etienne Delaissé nous dit encore : « Nous leur montrons qu'il n'y a pas que le rationnel qui compte mais qu'il y a aussi l'intelligence émotionnelle à prendre en considération, à développer et à évaluer. (...) Au niveau des élèves, on peut encore facilement les remettre en selle. L'élève reprend vite confiance en lui lorsqu'il s'aperçoit qu'il est capable de réaliser des choses par lui-même. Mais convaincre les parents, c'est beaucoup plus difficile parce qu'ils ont une vision préconçue dégradante du qualifiant (conception qui est très différente en Allemagne par exemple). » Mais ce n'est parfois qu'une question de temps, comme nous le signifiait Michel Peetz. Après-coup, les parents apprécient ce que leurs enfants parviennent à réaliser avec un réel émerveillement. Ils montrent leurs capacités propres et se révèlent dans leurs réalisations.

A partir du moment où le regard de la société sur le qualifiant aura changé, grâce à l'action des écoles qualifiantes sur le terrain et grâce à la suppression du système de relégation, on pourra surmonter l'une des grandes difficultés rencontrées par les conseillers en orientation, que nous évoque ici Jean-Pierre Grégoire, directeur du PMS d'Ath depuis quinze ans : « En fait, les élèves choisissent leurs école et options par conformité : copains, amis des parents, famille,... Je vois des enfants qui sont dans le général et qui se refusent à se diriger vers le technique alors qu'ils pourraient s'y épanouir davantage. Et on régresse, en ce sens. Ça

vient des familles, qui s'angoissent. Il est difficile de se diriger vers une passion, un projet unique. » Car si ces familles s'angoissent, c'est aussi à cause de l'aspect « entonnoir » du système scolaire actuel. Aller tôt vers l'enseignement qualifiant, c'est se condamner à ne plus pouvoir le quitter. Ce qui n'est pas le cas des filières de transition. Alors, et dans la mesure où l'on aura instauré un tronc commun véritablement pluridisciplinaire jusqu'à 14 ans, avec une égalité de jugement et de traitement dans la considération de toutes les aptitudes et compétences (intellectuelles, techniques, sociales, artistiques, sportives,...), il faut revoir le système des réorientations. Nous proposons deux alternatives, qui ne s'opposent pas nécessairement :

- a) Mettre en place et rendre possible – de manière équilibrée ! – des passages entre les filières de transition et les filières de qualification (solution plus complexe mais aussi plus souhaitable que l'actuelle, qui fonctionne presque exclusivement à sens unique)⁸.
- b) Interdire l'accès au qualifiant aux élèves de transition qui n'auraient pas les capacités requises pour le faire au vu de leur parcours dans le 1^{er} degré (il existerait donc des attestations B (AOB) interdisant l'accès au qualifiant dès l'entrée du 2^e degré pour les élèves qui auraient échoué dans des matières relevant de compétences techniques, sociales, manuelles,...). On rééquilibrerait le rapport de forces qui se joue actuellement.

Certains acteurs de l'enseignement, comme Changements pour l'Égalité (CGé) ou la CSC-enseignement, voudraient voir le tronc commun allongé jusqu'à 16 ans, comme c'est le cas aujourd'hui en Norvège⁹. Dans ce cas de figure, tous les élèves suivent le même parcours scolaire jusqu'à seize ans. Ce n'est qu'ensuite qu'ils entament une formation professionnelle ou dirigée vers l'enseignement supérieur, pour une durée variant de deux à quatre ans. Ce schéma, soutiennent les acteurs cités, serait plus égalitaire, du moins si l'école parvient à devenir davantage pluridisciplinaire (comme nous le proposons ci-dessus). L'UFAPEC ne préconise pas cette solution, car certains jeunes sont en attente d'autre chose, aspirent à toucher à la réalité d'un métier dès 14 ans. Nous ne pensons pas qu'il soit judicieux de vouloir faire avancer tout le monde au même rythme et en même temps jusqu'à 16 ans. Nous ne sommes par ailleurs pas sûrs que le prolongement de l'école du fondement bénéficie à la société belge telle qu'elle fonctionne actuellement. Les réalités économiques, historiques et culturelles de la Belgique ne sont pas identiques à celles de la Norvège. Cela compte dans la balance. De nombreux autres pays européens ont fait ce choix de structure unique jusqu'à 16 ans¹⁰, avec plus ou moins de bonheur ; ils ne sont pas nécessairement ceux qui obtiennent les résultats les plus enviables. Les mentalités ne sont en outre pas prêtes à un tel changement à l'heure actuelle dans notre pays. Et puis, il est important de rester prudent en matière d'orientation. Avançons pas à pas et allons d'abord vers davantage de pluridisciplinarité au fondamental et au 1^{er} degré du secondaire.

3. Une école du fondement davantage pluridisciplinaire

Lors de nos rencontres avec eux, des parents d'élèves du qualifiant nous ont confié que l'école valorise certaines compétences au détriment d'autres. Ainsi, une maman, Fabienne Collin, nous disait ceci : « Pour ma part, on ne devrait pas valoriser certains cours par

⁸ En Hollande, une réorientation vers n'importe quelle filière est possible tous les deux ans...

⁹ La Norvège propose un système scolaire qui n'entretient pas la dévalorisation des filières professionnelles. Lire à ce sujet : « La formation professionnelle initiale en Norvège », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34 | 2003, 127-136 : <http://ries.revues.org/1732>.

¹⁰ Cf. *Structure of European education systems 2012/13* : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams.
http://ec.europa.eu/images/language/lang_fr3.gif.

rapport à d'autres. Echouer dans un cours, ça reste un échec. Mais à l'heure actuelle, il y a des échecs qui comptent (math, français, néerlandais...) et des échecs qui ne comptent pas (religion, gym...). Pourquoi valoriser les compétences des uns et pas celles des autres ? Et pourquoi pénaliser quelqu'un parce qu'il a des difficultés dans un certain type de matière alors qu'on ne pénalise pas celui qui a des difficultés dans un autre type de matière ? Chacun ses capacités ! ».

Plus encore, l'école du fondement (maternel, primaire et premier degré du secondaire) aurait tout avantage à élargir son champ d'exercice. Il faut varier la nature des activités, les objectifs et les points d'attention. L'école du fondement se concentre encore trop souvent sur des tâches de mémorisation, de liens logiques, de raisonnements. Anne Scieur, maman d'élève du général de transition témoigne : « Les cours de technologie en première année secondaire ne permettent pas toujours aux élèves de bien se représenter ce que sont les métiers techniques. Dans l'école de mes enfants, par exemple, ce cours a été le lieu d'une initiation à la réalisation de plans d'architecte ; au final, ce cours était davantage théorique que pratique ». Cette idée est renforcée par un autre témoignage, celui de Jean-Luc Poncelet, coordinateur des CEFA¹¹ pour le Luxembourg : « Le tronc commun n'est pas suffisamment axé sur les compétences manuelles et techniques ; l'orientation des élèves est donc difficile car on ignore ce que l'élève vaut à ces niveaux ».

Il faudrait pouvoir mieux valoriser les tâches créatives, artistiques, sportives, sociales, manuelles, ou d'habileté, notamment dans les évaluations certificatives. Dans toutes les écoles. Pour que chaque enfant trouve sa place dans le groupe et dans sa scolarité, pour qu'il découvre ce dans quoi il se sent bien, les activités dans lesquelles il s'épanouit et a envie de s'investir. Ceci afin qu'il se rende compte que, en plus, ça en vaut la peine pour le futur. Les esprits grincheux objecteront qu'investir ces domaines entraînera un déficit dans les matières aujourd'hui prioritaires. Comme ce fut le cas lorsque l'on a généralisé l'approche par compétences¹². Rien n'est moins sûr. Car permettre à chacun de s'exprimer avec ses aptitudes personnelles rendra possible une émulation nouvelle des esprits et des savoir-faire, au bénéfice de tous. Il faut donner à manger aux différents types d'intelligences, dès le fondamental, sans pour autant trop déforcer l'apprentissage des compétences de base. Cette prise en compte des différents profils d'élèves et de la multiplicité des intelligences est un leitmotiv, un appel répété, de l'UFAPEC¹³.

Dans cet ordre d'idées, et pour favoriser une orientation choisie en toute connaissance de cause, il faudrait davantage permettre aux enfants et jeunes adolescents de se confronter et de rencontrer la diversité des métiers. Le problème, c'est que les écoles ont peu d'intérêt à favoriser cette rencontre des métiers au 1^{er} degré. Idem au 2^e degré. Le plus souvent, elles préfèrent faire cette démarche plus tardivement, dans le courant du 3^e degré. Par obligation, d'une part (les écoles sont obligées de consacrer dix jours à l'orientation scolaire au cours du 3^e degré). Pour éviter de perdre leurs élèves trop tôt, d'autre part. Il en découle un manque d'information important sur la diversité des métiers à destination des élèves. A Ath, le CPMS

¹¹ Centres d'Éducation et de Formation en Alternance. Nous abordons ceux-ci en détail aux pages 19-20.

¹² L'approche par compétences est l'une des réformes les plus importantes apportées par le décret Missions de 1997. Pour en savoir davantage, nous vous conseillons de lire : Romainville, M., « L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? », in « Les Cahiers Pédagogiques », Quel socle commun ?, n°439, janvier 2006, pp.24-25 : <http://www.unamur.be/pdf/publications/57474.pdf>.

¹³ Cf. entre autres Houssonloge, D., *L'intelligence émotionnelle, une des clés de la réussite scolaire*, Analyse UFAPEC 03.12 de février 2012 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0312-intelligence-emotionnelle/> et Lontie, M., *Neues Lernen, le plaisir d'apprendre*, Analyse UFAPEC 32.12 de décembre 2012 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3212-neues-lernen/>.

a pris les choses en mains et propose aux élèves du 1^{er} degré (en 2^e Commune) de découvrir un métier au choix (plusieurs options sont proposées, comme par exemple les différents métiers liés à une entreprise de chocolaterie, de la fabrication à la distribution en passant par la promotion). Jean-Pierre Grégoire raconte : « C'était un gros travail de mise en œuvre et ça a suscité beaucoup d'intérêt : montrer et mettre les élèves au travail, ça vaut tous les discours ». Et il ajoute : « Si les enseignants sont capables de modifier leurs cours pour montrer la diversité et l'intensité des métiers, c'est tout bonus ! ». De nombreuses associations de parents proposent aussi des activités autour de la découverte des métiers, tant au fondamental que dans le secondaire. C'est une action que nous encourageons pleinement à l'UFAPEC et qu'il ne faut pas hésiter à multiplier. Les parents eux-mêmes peuvent directement aider leurs enfants à rencontrer concrètement divers métiers qui les attirent (pompier, vétérinaire, menuisier,...). Les professionnels sont souvent enchantés de partager leur passion et leur métier avec des plus jeunes.

4. Le 1^{er} degré, charnière entre le fondamental et le choix d'une filière

Certains parents ayant participé à nos rencontres sur l'enseignement qualifiant ont souligné l'urgence d'avoir un programme cohérent entre le primaire et le secondaire. C'était d'ailleurs l'un des objectifs du décret Missions de 1997 : proposer un véritable continuum pédagogique jusqu'à 14 ans. A ce niveau, les choses évoluent. Les programmes de mathématiques du fondamental de notre réseau ont été récemment changés, en concertation avec les enseignants du 1^{er} degré secondaire et au regard de leurs exigences. Ils sont désormais en application. La mise en œuvre des nouveaux programmes de français est attendue pour l'année prochaine (2014-2015).

Une difficulté demeure, nous rappelle la CSC-enseignement : il y a une différence profonde de culture entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Les premiers sont généralistes ; les seconds sont spécialisés dans une ou dans quelques matières. Autre élément : ils œuvrent le plus souvent dans des lieux différents, avec des contraintes (notamment horaires) différentes, ce qui ne favorise pas les échanges.

Une autre attente de parents, pointée également par Jean-Pierre Grégoire, serait que le fondamental introduise davantage aux compétences techniques, au sens du geste. Ceci toujours dans la perspective d'une refonte de l'école du fondement vers plus de pluridisciplinarité et la rencontre de la diversité des métiers. Avec des passages plus réguliers du concret à l'abstrait et de l'abstrait au concret.

En secondaire, certaines écoles sont constituées en Degré d'Observation Autonome (DOA) pour le 1^{er} degré. Il s'agit en fait d'un établissement autonome constitué à partir d'écoles qui se regroupent autour d'un 1^{er} degré partagé en commun ; pour la suite, ces écoles organisent chacune leur deuxième et troisième degré de manière indépendante. Au sortir du 1^{er} degré, les élèves peuvent alors choisir l'école dans laquelle ils souhaitent continuer, en fonction des filières et options proposées par ces différentes écoles réunies en DOA. L'avantage, c'est que tous les élèves d'un même DOA ont potentiellement les mêmes acquis. Ils ne sont pas non plus pré-aiguillés dans une école ne proposant qu'un seul type de filière. En étant, d'une certaine manière, plus déconnectés de leur 2^e et 3^e degrés, les DOA participent à permettre un vrai choix de l'élève au sortir du 1^{er} degré. La structure d'un DOA favoriserait donc la pluridisciplinarité. Sa structure isolée permettrait (ou devrait permettre, demandait la CSC-enseignement lors de nos rencontres) une mise en place plus aisée de ponts avec le fondamental. Destiné à préparer les élèves à des enseignements très variés, les DOA n'ont pas pour vocation de multiplier les options, nous dit-on du côté du syndicat : « Ils devraient se borner au tronc commun », demande Laurence Mahieux de la CSC-enseignement. Si cette demande a sa logique, nous avons songé à une autre possibilité. Il peut être intéressant de proposer aux élèves plusieurs petites options au 1^{er} degré. Ces

options seraient souples dans la mesure où les élèves pourraient y voyager pour découvrir des réalités d'apprentissage différentes ; ceci lui permettrait de l'aider dans ses choix d'options et de filière au 2^e degré. Formule qui aurait d'ailleurs son sens dans un DOA comme dans n'importe quelle autre école. Mais il ne doit s'agir que d'une mesure transitoire, pour arriver plus tard à une véritable pluridisciplinarité, également valorisée (comme nous l'avions déjà souligné plus haut).

Si nous saluons la création de DOA dans la mesure où cela, comme nous venons de le noter, crée une série d'avantages, nous ne pensons pas qu'il faille généraliser l'initiative. Il faut d'une part que cela reste spontané et que cela réponde à une réalité de terrain et à une volonté des directions. Au-delà de ça, la création d'un DOA peut entraîner des coûts importants en fonction des circonstances. Il nous semble donc peu réaliste d'imposer une quelconque généralisation.

5. Le 2^e degré du qualifiant, où se concentrent tous les problèmes

« Le deuxième degré est le parent pauvre du qualifiant. Y enseigner est dur ».

Eric Daubie, secrétaire général de la FESeC.

« En 1^{ère} commune, les élèves en difficulté boivent une première fois la tasse. S'ils continuent, ils reboivent la tasse et arrivent dans le qualifiant au bout d'un processus long et pénible. »

Fabienne Collin, parent d'élève du qualifiant.

« Personnellement, je n'avais pas envie qu'il aille dans le professionnel. Parce qu'il n'y avait pas de néerlandais ; et puis pour une raison de fréquentation au sein de cette filière. Les élèves qui y sont ont peu de motivation. Or, les objectifs du professionnel ont bel et bien du sens. En fait, il faudrait une quatrième filière, pour ceux qui ne veulent pas travailler afin qu'ils réapprennent les valeurs, le savoir-vivre et qu'ils laissent la place à ceux qui en veulent. »

Anne Ronveaux, parent d'élève du qualifiant.

Dans les trois avis ci-dessus, que ce soit en trame de fond ou clairement énoncé, l'élément « motivation » est chaque fois présent. Car c'est bien toute la difficulté du 2^e degré du qualifiant. S'il existe (encore) des élèves qui ont fait le choix de ces études et qui sont réellement motivés pour apprendre et progresser, une majorité se retrouve là par relégation, sans motivation et avec une confiance en soi rarement indemne. Et les enseignants, qui ne sont pas non plus toujours là par choix et/ou avec le titre adéquat pour la fonction, doivent faire ce qu'ils peuvent pour faire avancer tout le monde. Mais sans motivation dans le chef des élèves, c'est extrêmement compliqué : bavardages, chahut, absentéisme, manque de sommeil, violences parfois (à l'égard des pairs ou à l'égard des enseignants),... composent un cocktail peu propice à l'apprentissage. D'autant qu'aux difficultés scolaires, s'adjoignent souvent les difficultés familiales. C'est à ce niveau que le décrochage scolaire est le plus fréquent, particulièrement en 3^e Professionnelle.

Même s'il existe des différences réelles d'une école ou d'une région à l'autre, tous les acteurs du monde scolaire confrontés à des élèves du qualifiant au 2^e degré le disent : il faut d'abord redonner aux jeunes leur confiance perdue et leur montrer leurs capacités et potentialités. Il faut ensuite nourrir leur motivation et leur appétit retrouvé. Isabelle Berg est enseignante à Saint-Louis Amercoeur, une école différenciée de classe 1 (école dont les élèves inscrits émanent de quartiers avec l'indice socio-économique le plus faible) que nous avons visitée et qui déploie de nombreuses stratégies pour se renouveler et mettre le pied de ses élèves à l'étrier. Elle écrit dans un article : « S'il faut "partir des élèves" pour qu'ils apprennent, il faut aussi "partir des enseignants" pour qu'ils apprennent d'autres manières d'enseigner. (...) Chacun de nous est capable d'apprendre grâce aux ressources dont il dispose. Nos élèves, issus de milieux peu scolarisés et dominés socialement, retrouvent ce même rapport de domination face aux personnes cultivées de l'institution scolaire et n'ont,

en plus, que peu de ressources pour entrer dans des savoirs scolaires inconnus ou peu maîtrisés dans leurs familles. Ils sont pourtant très autonomes lorsqu'il s'agit de se débrouiller dans la vie concrète et ne manquent pas de logique dans les gestes du quotidien, par exemple pour l'intendance des voyages scolaires. C'est donc à nous, en tant qu'enseignants, de partir de leur logique immédiate pour les faire entrer dans les raisonnements qui permettent d'apprendre. Ce qui n'est pas évident avec nos ressources "héritées" de notre milieu et de notre formation initiale. »¹⁴

Saint-Louis Amercoeur, à côté d'infrastructures mises en place grâce à des financements liés à son statut d'école différenciée de classe 1 (réforme de la fonction des éducateurs, classes de Français Langue Etrangère (FLE), renforcement des espaces et moyens informatiques,...), participe à l'appel à projets lancé par Marie-Dominique Simonet en avril 2012¹⁵. Cet appel à projets est aussi connu sous le nom « Expairs ». Sélectionnée par le Ministère, l'école propose, à son échelle, un aménagement allant vers davantage de souplesse. A côté d'une grille de cours généraux renforcée, les options auparavant proposées (vente, service sociaux et travaux de bureau) ont été dissoutes dans une initiation à ces différentes options pour que l'élève ait le temps de déterminer ce qui lui convient le mieux. Des temps scolaires sont aussi régulièrement consacrés à l'écoute de l'élève et à l'élaboration de son projet personnel. Les élèves de 3^e Professionnelle (3P) ont donc tous les mêmes cours et bénéficient d'une approche plus individualisée qu'avant. Les classes ont pu être réorganisées et mélangées pour éviter que les plus grosses difficultés se concentrent toujours au même endroit.

Plutôt qu'une réforme, c'est le soutien aux expériences et projets de terrain qui a donc été privilégié par la Ministre avec cet appel. L'objectif attendu était de partir de la base et des vécus particuliers au sein des écoles pour trouver des formules permettant de réduire significativement le taux d'échec en 3^e Professionnelle (soit passer de 37% à 60% de certification pour les élèves ayant fréquenté une 3P) pour 2018, diminuer l'absentéisme de 20% d'ici à 2018 et augmenter de 15% le nombre d'élèves fréquentant le 3^e degré professionnel toujours à l'horizon 2018. Aucun financement structurel ni renforcement humain n'a été octroyé aux 45 projets d'école sélectionnés. On a par contre permis une flexibilité plus grande de la grille horaire pour adapter les rythmes d'apprentissage et mieux coller à la réalité et aux besoins des enseignés. Quinze des quarante-cinq projets sélectionnés accordent une attention spéciale au facteur « motivation ».

Si la mesure a été bien accueillie dans l'ensemble, nous avons eu des échos empreints de déception. Certaines écoles n'auraient pas eu le temps de construire un projet suffisamment solide (la circulaire a été publiée le 23 avril et les écoles devaient renvoyer leurs projets pour le 31 mai) et d'autres ont reconnu que si elles ont pu participer c'est parce que le projet était déjà en cours d'élaboration lors de la publication de la circulaire. René Vanovervelt, directeur de l'Institut Saint-François d'Ath, nous explique pourquoi il n'a pas investi dans l'appel à projets : « Si je ne suis pas entré dans ce « projet Expairs 3P », c'est parce que j'avais déjà la CPU à gérer ; bien souvent, les écoles n'ont pas mené les deux combats de front. Histoire de bien faire les choses. » Enfin, plusieurs se sont désolés du manque de suivi une fois que les projets avaient été lancés. C'est le cas, entre autres exemples, d'Etienne Delaissé : « On s'est inscrit dans le « projet Expairs 3P » de la Ministre. Mais nous ne sommes pas soutenus ; on nous envoie au casse-pipe en pompant sur l'énergie et en comptant sur le sacrifice des enseignants. En attendant, il faut composer avec des élèves cassés, sans

¹⁴ Berg, I., « Une école qui tient enfin compte de ses élèves », in TRACeS de ChanGements, n°210, mars-avril 2013.

¹⁵ Cf. circulaire n° 3972, « Expérimenter au service de la réussite des élèves de 3^{ème} Professionnelle » : http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4187.

confiance, qui ont des problèmes avec l'école, la société, les parents. Et donc, que faire avec ce type d'élèves ? Notre « Projet 3P » propose de :

1° Le motiver : lui donner le goût de faire des choses, lui faire vouloir quelque chose. Il s'agit, en ce sens, de le responsabiliser ; les jeunes ne savent pas eux-mêmes pourquoi ils vont à l'école. Une collaboration avec la commune nous a permis d'amener les élèves de 3P à les faire réfléchir sur ce qu'ils veulent faire. Au départ, ils disent qu' "il n'y a que les imbéciles qui travaillent et que, moi, je serai plus malin". Et nous sommes partis de là, en leur disant et en leur montrant qu'il faut aussi pouvoir investir dans la durée. Il faut briser leur vision tranchée.

2° L'amener à s'approprier le projet : "Tu veux rester à l'école ? Pour ça, il faut s'investir personnellement".

3° Lui donner le goût du métier, l'amener à voir plus loin et contextualiser. Il s'agit de visiter des entreprises, de travailler sur la notion de contrats étudiants (statut qu'ils ne pourront pas éternellement garder), de CDI, de CDD. Pour cela nous bénéficions de l'aide et de la participation d'avocats. Nous avons aussi pu amener nos élèves sur des chaînes de montage de constructeurs automobiles pour voir comment ça se passe. Nos élèves étant souvent issus de l'immigration, nous avons aussi voulu leur faire rencontrer des travailleurs d'origine étrangère qui ont réussi dans le métier.

Mais les élèves ne sont pas dupes. Ils savent quelle est la perception du grand public vis-à-vis d'eux. Et si nous avons proportionnellement plus d'échecs dans le qualifiant, c'est aussi parce que nous passons beaucoup plus de temps pour reconstruire les élèves ».



A propos de l'appel à projets, la CSC-enseignement regrette pour sa part la méthode choisie, visant l'allongement du tronc commun jusqu'à 16 ans : « A la CSC, nous le martelons : plutôt que de travailler par petits projets, il faut oser réformer ! Nous prôtons un tronc commun partagé par les différentes filières plus long », affirmait Laurence Mahieux, Secrétaire communautaire de la CSC-enseignement. Au SeGEC, son de cloche inverse : « A la différence de la CSC, je trouve intéressant de partir de projets pour tester dans un premier temps ce qui est mis en place. Certaines réformes ont été mises en place trop vite par le passé, sans en étudier d'emblée les potentielles conséquences », répondait Eric Daubie.

L'UFAPEC se situe dans la lignée de ce deuxième avis. Nous nous étonnons cependant d'une chose : le premier degré du secondaire a eu sa réforme en juin 2006¹⁶ (ajusté en février 2013) et le 3^e degré qualifiant est en cours de réforme depuis le vote du décret CPU en juillet 2012¹⁷ ; mais rien n'a été préalablement pensé pour le 2^e degré ! Alors que c'est bien là que se situe le nœud du problème. Faudra-t-il se contenter d'un *statu quo* ? Va-t-on multiplier les projets pilotes sur le terrain et mettre en place des solutions pour mieux les guider et les soutenir ? Ou va-t-on se lancer dans une réforme plus profonde sur base de l'appel à projets de 2012 après que ceux-ci auront été évalués, au risque de devoir se plier aux réalités préexistantes des 1^{er} et 3^e degrés ? Faudra-t-il mettre en place une nouvelle réforme, plus large, des trois degrés ? Quoi qu'il en soit, il nous semble que le *statu quo* n'est plus tenable et nous trouvons qu'il est dommage que ces réformes n'aient pas été mises en place pas à pas, de manière homogène et avec une vue d'ensemble. Cela s'explique sans doute partiellement par des raisons budgétaires (nous l'observerons ci-dessous, la réforme CPU a été lancée suite à des subsides européens) mais invoquer ces raisons seules ne nous semble pas suffisant.

6. Le 3^e degré du qualifiant, le temps de la certification

« Pour la CSC, la CPU est trop embryonnaire même s'il est intéressant que celle-ci mette l'accent sur ce que l'élève a réussi plutôt que sur ce qu'il a raté ».

Laurence Mahieux, Secrétaire communautaire de la CSC-enseignement.

« Il me semble difficile de contester les objectifs de la CPU, qui consistent à valoriser ce qui est acquis plutôt que ce qui ne l'est pas ».

Eric Daubie, secrétaire général de la FESeC.

Si c'est au 2^e degré que les difficultés sont les plus nombreuses et les plus grandes, si c'est là plus qu'ailleurs que l'on demande aux enseignants de faire preuve de patience et de compréhension, si cette période charnière est le lieu où de très nombreux jeunes cherchent encore qui ils sont, ce qu'ils veulent faire de leur vie et à quel prix, la question demeure au 3^e degré. La problématique de la motivation reste importante ; le poids du temps qui passe, avec la répétition des échecs, incite certains élèves à s'éloigner de l'école. Il n'est pas rare que les élèves aient plus de 18 ans en 5^e dans l'enseignement technique et plus de 20 ans dans le professionnel. Et lorsque l'intérêt pour la formation faiblit et que l'attrait du diplôme se dissipe, certains sont tentés d'arrêter leur parcours pour aller gagner leur vie. « Ceux qui arrivent au 3^e degré sont déjà des rescapés », nous confie Eric Daubie. Qui continue avec les chiffres liés à la certification dans notre réseau pour les élèves entrés en 5^e P et 5^e TQ en 2009-2010, devant faire leur 6^e en 2010-2011 : « Et pourtant, sur ceux qui entrent en 5^e TQ, seuls 62.5% obtiendront leur CESS et 52.0% leur CQ6. Sur 100% de ceux qui entrent en 5^e Professionnelle, 53.0% obtiennent leur CQ6. »

Qu'en est-il si nous remontons plus loin, en prenant le parcours des élèves dès le début du 2^e degré ? Au-delà des chiffres propres aux filières qualifiantes, les comparatifs de

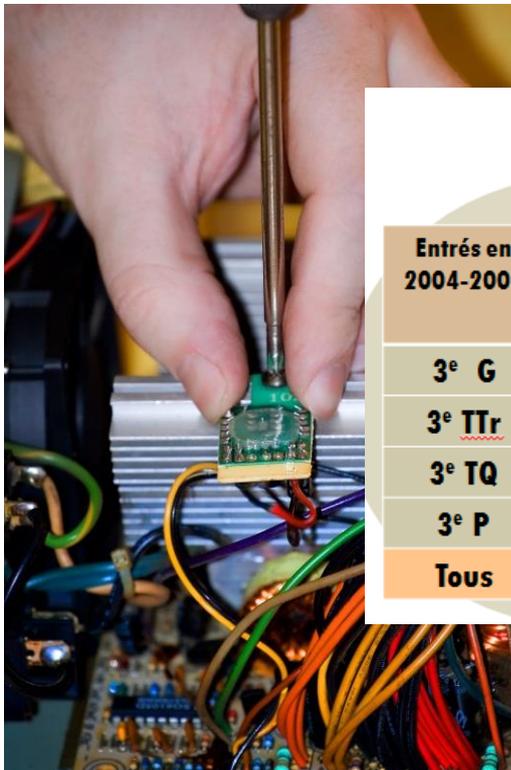
¹⁶ Cf. Circulaire n°1531 du 30 juin 2006 : « Organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire » du 30 juin 2006 :

http://www.gallilex.cfwb.be/fr/cir_res_01.php?ncda=30914&referant=c01

ou l'explication : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=4180&do_check=.

¹⁷ Cf. le « Décret organisant la Certification par Unités d'Acquis d'Apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant et modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire » du 12 juillet 2012 : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37913_002.pdf et Lontie, M., *La Certification par Unité (CPU) dans le qualifiant : motivation à rester ou motivation à partir ?*, Analyse UFAPEC 29.12 d'octobre 2012 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2912-cpu/>.

certification par filière sont édifiants. Le tableau ci-dessous nous est prêté par la FESeC. Il retrace le parcours des quatre dernières années du secondaire sur cinq ans jusqu'à la certification, par filière. Eric Daubie le commente : « Si parmi les élèves de 3^e Générale en 2005, ils étaient 88% à avoir quitté avec un diplôme en 2010, parmi les élèves de 3^e Professionnelle de la même année, ils n'étaient que 37% à avoir obtenu une qualification 5 ans plus tard...



© PhotoXpress-Lizard

Certification

Entrés en 2004-2005	Sortis certifiés en juin 10	Sortis sans certification en juin 10	Restent à certifier en juin 10	Passés au CEFA ou autre en juin 10
3^e G	88 %	9 %	3 %	pm
3^e TTr	76%	18 %	5 %	1 %
3^e TQ	63 %	29 %	6 %	2 %
3^e P	37 %	57 %	3,5 %	2,5 %
Tous	72 %	23 %	4 %	1 %

Source : FeSEC

C'est dans ce contexte que Marie-Dominique Simonet, alors Ministre de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale, a décidé de préparer une réforme du 3^e degré du qualifiant, la CPU¹⁸. Cette réforme s'est inspirée, après appel à candidatures, de projets menés sur le terrain dans plusieurs écoles et fut portée avec conviction par la Ministre. Implémentée dans quelques options à titre expérimental jusqu'à l'année dernière (2012-2013), la CPU est entrée en phase effective pour les options de mécanicien automobile, de technicien automobile, d'esthéticien et de coiffeur depuis septembre 2013. Cela devrait concerner le métier de couvreur dès la rentrée 2014.

Comment cette réforme CPU entend-elle lutter contre l'abandon scolaire, amener les élèves vers plus de réussite et les mener davantage à la certification ?

En deux mots, disons juste ici que la CPU s'attache à valoriser les acquis plutôt qu'à pointer les échecs. Au fil des deux dernières années, les élèves, en fonction de leur option technique ou professionnelle, devront suivre un certain nombre d'Unités d'Apprentissage Acquises (UAA). Voici, par exemple, les UAA prévues en 5^e année Professionnelle pour les mécaniciens automobiles :

¹⁸ Nous rappelons ici que nous avons consacré une analyse intégralement dédiée à la CPU en octobre 2012 : Lontie, M., *La Certification par Unité (CPU) dans le qualifiant : motivation à rester ou motivation à partir ?*, Analyse UFAPEC 29.12 d'octobre 2012 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2912-cpu/>.

5^e année professionnelle – Mécanique automobile		
UAA1	UAA2	UAA3
Préparation d'un véhicule neuf et réalisation d'un petit entretien	Entretien du groupe propulsion et de la partie roulante d'un véhicule (éléments d'usure courante)	Entretien des ensembles et sous-ensembles électriques d'un véhicule (éléments simples)

Source : Les référentiels expérimentaux de la CPU, Mécanicien/ne automobile, <http://www.cpu.cfwb.be/index.php?id=1240>

A chaque fois qu'il réussit une UAA, l'élève reçoit une certification propre à cette UAA, ce qu'il pourra faire valoir auprès d'un employeur potentiel¹⁹. Lorsqu'une UAA est réussie, l'élève ne doit plus jamais la repasser. S'il la rate, il a la possibilité de la repasser, en cours d'année ou après la 6^e (ou la 7^e si elle existe) dans le cadre d'un programme nommé C3D. Ce programme permet d'éviter que l'élève ne doive recommencer une année complète – à l'issue de ses études, l'élève a un temps d'une durée variable pour réussir les UAA qu'il n'a pas encore obtenues. Aussi, il ne double plus sa 5^e ni sa 6^e. On part du principe que ce qui est acquis l'est définitivement.

Il ne fait pas de doute que ce schéma est plus motivant pour l'élève. Cela permet de raccourcir le parcours et de mettre en valeur les acquis. Il y a cependant un risque : celui d'amener l'élève à quitter l'école avant la certification finale pour aller chercher un emploi sur base de ses UAA... Par exemple, un mécanicien auto pourrait se faire engager sur base de sa réussite de l'UAA1 de 5^e (préparation d'un véhicule neuf et réalisation d'un petit entretien). Le risque, c'est qu'il se retrouve condamné à ne faire que cela, confiné par le patron à ces deux tâches, et à ne plus progresser. Il pourra certes s'inscrire en promotion sociale pour continuer sa formation ; mais aura-t-il la possibilité et la capacité d'allier les cours du soir à sa vie professionnelle jusqu'au bout (conciliation avec la vie de famille, impacts éventuels sur le financier,...) ?

Autre élément important, les cours généraux (ou formation commune, soit le français, les mathématiques, les sciences humaines,...) ne sont pas encore concernés par les UAA (il est prévu, à échéance relativement courte²⁰, que tous les référentiels soient traduits en UAA, même dans les filières de transition). Qu'il les rate ou les réussisse, l'élève passe de toute façon son année. Ce n'est que pour obtenir son CESS qu'il a besoin d'une réussite dans ces matières. C'est, en quelque sorte, dire à l'élève que ces matières ne lui sont pas fondamentalement utiles pour aller travailler. De nombreux métiers manuels et techniques les sollicitent pourtant souvent, même indirectement, ne fût-ce qu'à travers la réalisation d'un devis... C'est pourquoi nous ne pouvons que nous réjouir d'apprendre que de nouvelles grilles horaires sont prévues pour la rentrée 2015 et que celles-ci prévoient un volume horaire plus large pour la formation commune dans le qualifiant, y compris en professionnel.

¹⁹ Même si, comme le souligne Marie-Dominique Simonet dans un article de la Libre Belgique, « les unités ne correspondent pas à des seuils d'employabilité ». Cf. BOCART, S., « La CPU sur les rails en 2013 », in La Libre Belgique en ligne, 20 février 2012 : <http://www.lalibre.be/actu/belgique/article/720881/la-cpu-sur-les-rails-en-2013.html>.

²⁰ Certains référentiels sont déjà réécrits en UAA. Les référentiels sont communs à tous les réseaux et servent de base à la rédaction des programmes, qui se fait pour sa part de manière indépendante dans chaque réseau d'enseignement.

A l'heure où nous écrivons, rien d'officiel cependant : les projets de décrets ont déjà été soumis à la concertation mais sont en attente de vote au Parlement de la FWB.

A noter enfin que la source première de cette réforme nous vient de l'Europe, et plus précisément d'un programme européen d'uniformisation des compétences techniques et professionnelles. En effet, les UAA correspondent à des valeurs ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training²¹) et doivent permettre de valoriser les compétences acquises des élèves du qualifiant dans les autres pays de la Communauté Européenne. La Fédération Wallonie-Bruxelles s'est portée candidate pour participer au lancement de ce programme et a bénéficié de subsides pour la mise en place du nouveau système. Ceci explique que l'intérêt se soit porté d'abord sur le 3^e degré, avant de se préoccuper du 2^e degré. Néanmoins, cette réforme nous semble judicieuse dans la mesure où elle s'attaque concrètement aux chiffres que nous venons d'évoquer à propos de la certification. Par le bon bout, celui de la motivation des élèves. Nous espérons que cette réforme rencontrera les efforts investis par les enseignants sur le terrain pour sublimer cette « motivation structurelle » à travers leurs cours et les aidera à la transformer en « motivation passionnelle ». L'objectif doit bien rester de mener chaque élève le plus loin possible et le plus grand nombre d'entre eux jusqu'à la certification. L'UFAPEC nourrit encore bien d'autres attentes liées à cette réforme, dont vous pourrez prendre connaissance en lisant notre analyse dédiée à ce sujet.

Aujourd'hui, la FESeC s'interroge. Les objectifs de chaque filière sont-ils suffisamment clairs pour tout le monde ? Ne trompe-t-on pas les élèves quand on leur dit que le CESS mène à l'enseignement supérieur ? Comment mieux préparer les élèves à la transition vers le supérieur et/ou la vie active ? Les référentiels sont maintenant réécrits sous forme d'UAA, tant dans les filières de transition que dans le qualifiant. Le général attend une nouvelle formulation des compétences terminales. Le passage à la CPU doit répondre aux compétences attendues pour l'obtention du CQ6. Mais de nouvelles modalités peuvent être pensées dans ce nouveau paysage. Petit détour. La FESeC propose qu'à côté de la filière générale et la filière qualifiante (laquelle permettrait toujours l'obtention du CQ6, du CQ7 et du CESS), soit développée une filière technologique qui aurait pour objectif de préparer les élèves au supérieur, et plus précisément à un baccalauréat professionnalisant. Ce qui semble logique, à l'heure où certains métiers techniques réclament aujourd'hui un niveau de formation plus élevé, plus pointu, bref du niveau du supérieur. Chaque filière aurait dès lors des objectifs clairs pour tous : élèves, enseignants, parents. L'UFAPEC est donc favorable à ce que soit initiée une réflexion allant de dans ce sens. De plus, dans une telle configuration, remarque la FESeC, certaines UAA du secondaire pourraient être valorisées dans le cadre de certains baccalauréats, « comme le prévoit le décret Missions en son article 33 jamais appliqué jusqu'ici : « le Gouvernement détermine les crédits d'études acquis dans le cadre de l'enseignement technique de transition qui sont valorisables dans l'enseignement supérieur organisé dans les Hautes écoles et dans l'enseignement de promotion sociale, ainsi que les modalités de cette valorisation ». »²²

7. Les Instances de Pilotage Inter-réseaux de l'Enseignement Qualifiant (IPIEQ)

Les Instances de Pilotage Inter-réseaux de l'Enseignement Qualifiant (IPIEQ) sont au nombre de dix en Fédération Wallonie-Bruxelles, soit une par Conseil de Zone (COZO) dans

²¹ Système de crédit d'apprentissage européen pour l'enseignement et la formation professionnels.

²² DAUBIE, E., « Vers une filière technologique ? », in BI FESeC n°7, Octobre 2013 :

http://admin.segec.be/Documents_BI/1540.pdf.

l'enseignement libre confessionnel²³. Elles visent l'optimisation de l'offre d'enseignement technique et professionnel en fonction de zones d'enseignement. A l'exception du Hainaut, lequel est découpé en trois, ces zones d'enseignement correspondent aux arrondissements administratifs en vigueur. Elles ne sont donc pas définies à partir du tissu économique et social, tenant mieux compte de la réalité des interdépendances, comme le suggérait la découpe par « bassins scolaires »²⁴. Cette structure constituée en dix zones a toutefois bien été réalisée pour diminuer la compétition entre écoles d'une même zone et favoriser la coordination. Concrètement, l'IPIEQ est un lieu d'information, de concertation et de délibération entre les réseaux afin d'éviter une dispersion de l'offre d'options à certains endroits ou une concurrence excessive à d'autres endroits. Les IPIEQ permettent de se partager des moyens, des incitants dans la zone qui la concerne de façon plus concertée et plus cohérente. Cela permet aussi de faire en sorte que l'offre scolaire réponde plus adéquatement aux attentes des secteurs professionnels (ou plus largement aux représentants du monde socio-économique) investis dans la région concernée. Sans pour autant que ces attentes ne se dictent comme une contrainte. « Mais il est parfois difficile de se mettre d'accord entre écoles, même dans le même réseau », nous dit Eric Daubie. « Il y a les habitudes, les héritages dont on a du mal à se séparer, des enseignants que l'on rechigne à recaser ailleurs ». Il ajoute : « Toutefois, il faut savoir aussi raison garder et faire des économies là où c'est possible : ne pas maintenir une option trop faiblement fréquentée, concentrer certaines options peu porteuses dans quelques établissements seulement, créer de nouvelles options en fonction des réalités du moment. A ce titre, c'est une mauvaise idée que d'augmenter les normes de création. Il vaut mieux pouvoir fermer les options moribondes. Au mieux, et en réaffectant les enseignants. Ensuite, une nouvelle option a besoin d'un peu de temps pour faire ses preuves. Il faut attendre que la sauce prenne. Attention, ça peut aussi parfois avoir du sens que d'avoir deux écoles avec les mêmes options dans des réseaux différents tout en partageant certaines infrastructures (cf. ci-dessous, *ndlr*). Car il y a la dimension du projet pédagogique, lequel peut être très différent – et l'argent ne doit pas être un moteur de suppression de cette dimension. »

Bref, avec les IPIEQ, le qualifiant est entré dans un système dynamique et il doit pouvoir progressivement s'assainir malgré les difficultés résiduelles. Eric Daubie constate d'ailleurs une bonne collaboration entre réseaux : « Pour tout exemple, sur la zone de Bruxelles, les écoles du qualifiant ont fait leurs "portes ouvertes" à la même date. »

8. Le Service Francophone des Métiers et Qualifications (SFMQ)

Le Service Francophone des Métiers et Qualifications (SFMQ) réunit l'enseignement, les autres opérateurs de formation (FOREM, ACTIRIS, IFAPME,...), les Services publics de l'emploi (SPE), les partenaires sociaux et le Consortium de validation des compétences (CDVC) autour de la table. Ainsi réunis en commissions, les différents mandataires déterminent les profils de métiers et les profils de formation pour un secteur déterminé. Le SFMQ établit ensuite les correspondances entre les profils de métiers et les profils de formation. A ce jour, et depuis la mise en place des SFMQ en 2009²⁵, une vingtaine de

²³ Cf. VAN KEMPEN, J.-L., Les concertations entre établissements scolaires peuvent-elles favoriser une meilleure mixité sociale ?, Analyse UFAPEC 32.08 de décembre 2008 :

<http://www.ufapec.be/nos-analyses/les-concertations-entre-etablissements-scolaires-peuvent-elles-favoriser-une-meilleure-mixite-social/>.

²⁴ Cf. Ibidem.

²⁵ Cf. le décret du 30 avril 2009 portant assentiment à l'Accord de coopération conclu à Bruxelles le 27 mars 2009 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création du Service francophone des métiers et des qualifications, en abrégé

métiers ont été balisés et le répertoire s'enrichit chaque année. D'autant que de nouveaux métiers apparaissent régulièrement et vont réclamer à leur tour un profil de formation (par exemple, quelles sont les qualifications nécessaires pour ouvrir et tenir une salle de fitness ?). Le SFMQ devra être attentif à cette dimension dans l'avenir.

9. Le Fonds d'équipement, les Centres de Technologies Avancées (CTA), les Centres de Technologies Nouvelles (CTN), les Centres de compétence et de référence

Nous l'avons brièvement évoqué, l'enseignement qualifiant nécessite des infrastructures particulières. Chaque profil de métier a ses exigences et des outils, des besoins matériels propres. Ceci explique que la Fédération Wallonie-Bruxelles accorde aux écoles qualifiantes des dotations ou des subventions de fonctionnement plus importantes, variables en fonction des formations proposées. Nous pouvons d'ailleurs nous réjouir de la qualité du matériel mis à disposition des élèves du qualifiant depuis quelques années. Le Fonds d'équipement permet aux écoles, depuis plus de dix ans, de moderniser leurs infrastructures et de renouveler le matériel. Le Fonds d'équipement a permis de dégager quelques 65 millions d'euros sur une dizaine d'années pour l'acquisition ou la modernisation de matériel pédagogique à destination des filières qualifiantes. 80% de l'enveloppe est à charge du gouvernement, 20% à charge des Pouvoirs Organisateur. L'enseignement catholique a soutenu 200 établissements sur ce laps de temps, pour une somme globale de 34 millions d'euros²⁶.

Ce Fonds s'accompagne d'autres aides, européennes notamment, ou même sectorielles. Mais aussi d'aides de l'État dédiées aux infrastructures. A ce jour, 27 millions d'euros ont par exemple été investis pour la mise sur pied de 31 Centres de Technologies Avancées (CTA), en priorité dans les métiers porteurs, appelés aussi métiers en pénurie. Le CTA met des équipements de pointe à disposition des élèves, demandeurs d'emploi ou travailleurs en formation. Un CTA, s'il a la particularité d'appartenir à un réseau déterminé, est accessible aux élèves de tous les réseaux et est placé sous la responsabilité du chef de l'établissement/centre de formation qui l'héberge. Ces équipements spécifiques, il serait impayable de les implanter dans chaque établissement qualifiant ou dans



« S.F.M.Q. » : <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001290146>.

²⁶ Chiffres issus de Boland, P., Van de Werve, C., « Le qualifiant se donne les moyens », in Entrées libres n°67, mars 2012, dossier p. 2.

chaque centre de formation. Le partage des infrastructures permet donc de limiter les investissements. « Malheureusement, constate Eric Daubie, il y a encore des difficultés (d'ordre idéologique, ndr) à envoyer des élèves d'une école non confessionnelle vers un CTA du libre confessionnel... »

Les Centres de Technologies Nouvelles (CTN) ne sont pas liés à un établissement en particulier mais soutiennent les écoles dans leur adaptation aux exigences technologiques modernes, permettent aux enseignants de suivre des formations continuées et de faire des stages en entreprise pour se mettre à jour.

Les Centres de compétence (appelés Centres de référence à Bruxelles) sont accessibles à tous. Aux étudiants comme aux demandeurs d'emploi, aux chefs d'entreprise, aux travailleurs,... Ces centres font le lien entre la formation et l'insertion professionnelle. Ils interagissent avec les différents acteurs, mesurent les attentes du marché de l'emploi, informent et orientent les étudiants et toute personne en formation. Leur action s'exprime tant avant, que pendant et après la formation.

10. Les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA)

Les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA) ont été mis en place dès 1984 et connaissent leur forme actuelle depuis un décret promulgué en juillet 1991²⁷. Ils ont été créés pour répondre au constat que l'enseignement de plein exercice est inefficace, voire contre-productif pour certains jeunes. Dès lors, il leur est proposé de suivre un programme qui alterne les cours à l'école et le travail de terrain aux côtés d'un patron. L'objectif des CEFA est donc de permettre aux élèves de reprendre goût à la formation et au plaisir de se former. « Et on constate que la sauce prend. De plus en plus de jeunes de 18, 19, 20, 21 ans poursuivent leur formation jusqu'au diplôme », commente Jean-Luc Poncelet, coordinateur des CEFA pour le Luxembourg. On peut y entrer à 15 ans avec un minimum de deux années passées dans le qualifiant et à 16 ans dans tous les cas. Ils concernent quelques 9000 jeunes en FWB.

Un CEFA est toujours administrativement lié à un établissement scolaire mais peut être une structure commune à plusieurs établissements d'un même réseau. 43 CEFA existent en Fédération Wallonie-Bruxelles, dont 20 uniquement dans notre réseau, et proposent ensemble une centaine de formations différentes.

Les CEFA organisent trois types de formations. Ces formations tirent leur appellation des articles du décret dans lequel elles sont définies. Il s'agit d'abord des « articles 45 » et « articles 49 ». Les formations « article 45 » sont constituées de cours théoriques et pratiques spécifiques à l'alternance, permettant aux jeunes d'accéder à l'exercice d'un métier. Ces formations sont organisées sans durée prédéfinie : lorsque le jeune peut faire preuve des compétences visées, il peut acquérir un certificat de compétences spécifiques à l'alternance (CQS). Les formations « article 49 » suivent, en CEFA, une formation basée sur les apprentissages du plein exercice. Au terme de leur formation, les jeunes peuvent donc obtenir les mêmes certifications que celles délivrées de la 3^e à la 7^e année du plein exercice. Le troisième type sont les « articles 47 » et concerne les élèves issus de l'enseignement spécialisé.

²⁷ Cf. le décret organisant l'enseignement secondaire en alternance du 3 juillet 1991 : http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=16421&referant=l01.

Il est par ailleurs possible pour un élève de bénéficier d'un Module de Formation Individualisé (MFI). Cela concerne les élèves qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire et qui, en même temps, ne sont pas prêts à travailler. Ce module doit permettre à l'élève de se poser plusieurs questions et d'y trouver des réponses ; du type : Qui suis-je ? Suis-je capable de réaliser ce que j'aime ? Comment ? Quel est le meilleur opérateur de formation pour mon projet personnel ? Un CEFA ? Autre chose ? « Certains jeunes font des allers/retours entre le MFI et le plein exercice. Ce qui est, soit dit en passant, très positif car ça permet de raccrocher un certain nombre de jeunes à la scolarité », constate Jean-Luc Poncelet. Qui ajoute : « Au travail, en alternance, le jeune n'est pas qu'un élève. Il est aussi un employé. C'est un statut qui convient très bien à certains ». En effet, l'alternance est à distinguer des stages en entreprise. En alternance, le jeune bénéficie d'un statut d'apprenti, est rémunéré et signe un contrat (différents types existent). Le stagiaire, par contre, n'est pas rémunéré. D'après Jean-Luc Poncelet, l'Etat a l'intention d'étendre les stages professionnalisants. Jean-Luc Poncelet tire la sonnette d'alarme : « Ceci signifie que les places en entreprises seraient prises par des étudiants... le tout gratuitement. Cela aurait un impact sur l'emploi comme sur l'alternance ».

Si les CEFA sont invités à participer aux réunions de l'IPIEQ qui les concernent, les CEFA disposent de leur propre organe de concertation interréseaux : le Conseil Zonal de l'Alternance (CZA). Le CZA réunit tous les CEFA d'une zone ; ils réfléchissent à ce qui doit être mis en place pour développer l'alternance dans ladite zone. C'est un bénéfice en termes de clarté pour les entreprises et cela permet de développer de nouveaux outils pour faciliter ou organiser l'offre de formation et l'offre de stages. Par contre, si les moyens financiers des IPIEQ sont limités, les CZA ne bénéficient d'aucune subvention.

Quant à la subvention des CEFA, cela demeure une grande inquiétude. Les CEFA vivent grâce à des subsides de la FWB. A cela s'ajoutent des primes de la Région Wallonne (1240€ par jeune pour 9 mois – soit plus que ce que finance la FWB). Il y a aussi des aides européennes mais elles sont en fin de cycle et, sans mise en place rapide de projets innovants, elles ne seront pas renouvelées. Aux CEFA de trouver... ce qui n'est pas du tout évident dans le contexte dans lequel ils évoluent. L'inquiétude vient ensuite du fait de sa mise en concurrence avec les organismes de formation qui se déploient en marge de l'enseignement obligatoire, comme l'IFAPME (Institut wallon de Formation en Alternance des Indépendants et des Petites et Moyennes Entreprises). Les CEFA s'inquiètent actuellement de leur sort, notamment parce que l'IFAPME est d'abord subventionné par les Régions, qui évoluent dans un contexte financier plus confortable que les Communautés. Les ponts avec les entreprises privées sont également rendus plus aisés, dû notamment au fait que l'IFAPME n'est pas contrainte aux règles de l'enseignement obligatoire. Pointons ici trois objets qui permettront de bien cerner la différence d'exigences entre un CEFA et l'IFAPME : primo, la publicité à l'école connaît une réglementation stricte (Article 41 du pacte scolaire) et limite les partenariats possibles entre les CEFA et les entreprises privées (ex : don de matériel contre publicité en dehors des ateliers) de manière plus contraignante que pour l'IFAPME ; deusio, les CEFA ne peuvent pas refuser un élève mineur puisqu'il s'agit de l'enseignement obligatoire, ce qui n'est absolument pas le cas de l'IFAPME ; tertio, les CEFA doivent permettre l'accès au CESS et doivent donc suivre la grille des cours généraux de l'enseignement obligatoire, ce qui n'est pas le cas de l'IFAPME.

11. L'Institut wallon de Formation en Alternance des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME)

Le public cible de l'IFAPME sont les jeunes prêts à s'investir dans une formation professionnelle qui n'ont pas trouvé dans l'enseignement obligatoire une structure et une formation qui répondaient à leurs attentes. C'est possible dès quinze ans, du moins si le jeune a déjà fait deux années dans l'enseignement obligatoire (réussies s'il émane de l'enseignement professionnel – dans le cas contraire il peut demander de passer un examen d'entrée) et s'il est accepté. En effet, l'IFAPME réalise des entretiens avec le jeune pour déceler s'il est prêt ou non à suivre la formation. Il y a donc une sélection stricte à l'entrée, sélection qui explique sans doute pour bonne partie que 86% des formés de l'IFAPME trouvent un emploi dans les six mois qui suivent la fin de leur formation. Eric Bossart, qui représentait la société ORES lors d'une journée d'information au centre de formation de l'IFAPME à Isnes le 7 mai 2013 (ORES prend régulièrement des jeunes de l'IFAPME en stage), exprimait bien cette dimension : « Le jeune doit faire le choix de l'alternance ; ça ne doit pas venir du fait que "ça ne va pas à l'école" ».

L'IFAPME insistait, lors de cette journée, sur le fait que ses certificats, s'ils ne sont actuellement pas reconnus par l'Etat au même titre que les CQ6 délivrés par l'enseignement qualifiant, sont bel et bien reconnus par le milieu professionnel, quand ils ne sont pas directement produits par le secteur lui-même. Ce qui semble se confirmer par le succès des jeunes qui sortent de l'IFAPME dans leur recherche d'emploi : « le diplôme n'est plus la clé qui mène à l'emploi », nous indique-t-on. L'IFAPME espère toutefois obtenir une équivalence de diplôme avec les CQ6 de huit métiers dans un avenir proche : menuisier, restaurateur, coiffeur, carreleur, maçon, électricien et esthéticien. Si cela devait se concrétiser, la concurrence avec les CEFA serait plus forte encore. Avec un risque réel : les « bons élèves », du moins ceux que l'IFAPME accepterait en alternance, se formeraient dans leurs centres de formation. Tous les autres devraient se rabattre sur les CEFA. De la sorte, l'alternance aurait son propre système de relégation... Pourtant, nous sommes persuadés que l'IFAPME a un rôle à jouer. Elle peut réussir là où l'école a échoué. Certains jeunes ont du mal à se conformer aux rythmes scolaires classiques et se révèlent aux côtés d'un patron. D'autres sont bloqués par les cours généraux alors qu'ils réussissent très bien dans la pratique. A l'IFAPME, un échec dans les cours généraux n'empêche pas de continuer à évoluer dans les cours professionnels (et inversement). Ces cours généraux sont moins lourds en termes d'heures et ont une perspective beaucoup moins généraliste que dans l'enseignement qualifiant (il ne s'agit pas ici de faire des « humanités »). Mais rien n'empêche le jeune, nous est-il précisé, de « conjuguer sa formation IFAPME avec des cours du soir en promotion sociale s'il désire renforcer sa formation générale... ».

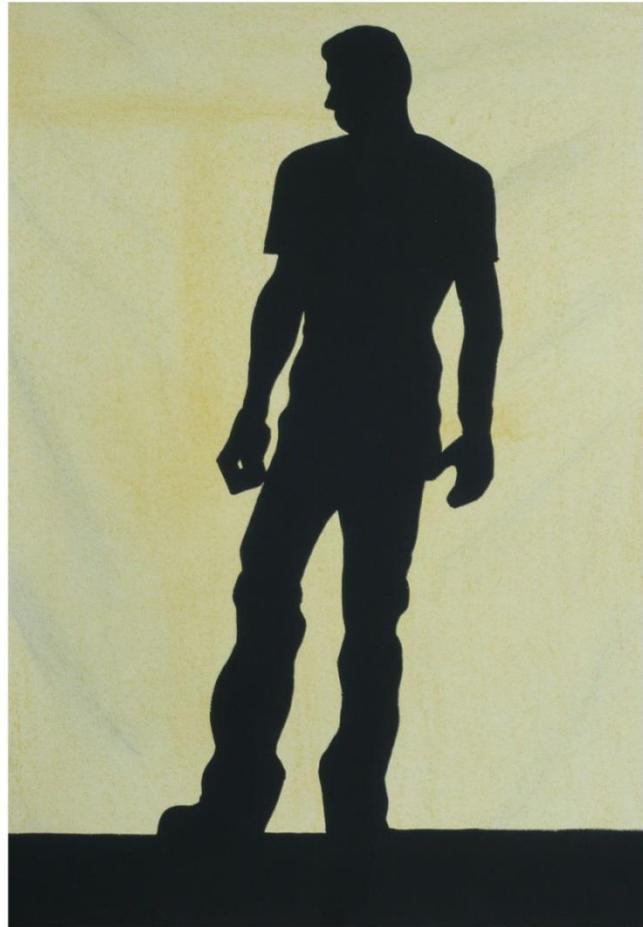
Bref, l'IFAPME tend surtout à proposer une forme d'excellence de la formation professionnelle. Ce qui est très bien et nous saluons cette volonté. Mais l'IFAPME ne s'inscrit pas ici, et il nous semble utile de le préciser aux parents qui nous lisent, dans une démarche éducative au sens des objectifs du décret Missions de l'enseignement de 1997. L'IFAPME n'a pas pour objectif majeur de former des citoyens du monde. Elle forme des ouvriers et des techniciens dans une perspective d'excellence d'abord professionnelle. Et par son mode de sélection, elle se départit d'une mission fondamentale des CEFA qu'il s'agit de préserver et de protéger : viser la rescolarisation et la réinsertion sociale de tout jeune.

12. Témoignages

Nous vous livrons ici une série de témoignages d'élèves et d'éducateurs réalisés dans le cadre de la préparation de cette étude dans deux écoles à vocation qualifiante qui ont des profils, des publics et des projets pédagogiques sensiblement différents. La situation des

personnes est celle qui est la leur au moment où elles nous parlent, soit à la fin du mois de juin 2013. Ces témoignages traitent d'aspects vécus, d'orientation, d'organisation d'écoles. Mais l'objectif est aussi de donner un aperçu de l'aspect disciplinaire.

Le premier établissement que nous avons visité est l'école Saint-Louis Amercœur à Liège. C'est une école de classe 1, soit l'une des rares écoles ayant le niveau ISE (Indice Socio-Economique) le plus bas en FWB – les écoles étant classées sur une échelle de 1 à 20. Ce statut lui permet de bénéficier d'aides adaptées, notamment en termes d'encadrement. Ce qui est nécessaire puisque cette école accueille beaucoup de jeunes cumulant les difficultés. En 2012-2013, l'école scolarisait quelques 250 élèves de 33 nationalités différentes. Beaucoup dépendent du CPAS (que ce soit directement ou via leurs parents). La moitié des élèves vit dans les quartiers environnants de Liège : Amercœur, Bressoux et Droixhe. Les élèves de l'école qui n'habitent pas ces quartiers y atterrissent par dépit, en guise de dernière chance. Nous verrons comment, grâce à l'énergie de la direction et des équipes éducatives, cette école parvient à tirer ses élèves vers le haut, dans une dynamique éducative réfléchie et mesurée. Il y a sept éducateurs pour les 250 élèves.



François Van Varenbergh, 5eTQ ArtsPlastiques Thème : autoportrait en ombre chinoise

La deuxième école visitée est l'Institut Saint-François de Sales d'Ath. L'école dispose d'un indice 14. Son indice ISE se situe donc au-dessus de la moyenne et elle doit contribuer à des solidarités financières vis-à-vis des écoles ayant un indice inférieur à 10. Six éducateurs, dont un surnuméraire sous statut APE, ont la charge de 900 élèves. Ces élèves proviennent d'Ath et des environs et émanent de milieux socio-culturels assez homogènes. Ceci dit, les flux d'élèves sont importants. Il y a un grand renouvellement des classes d'année en année, ce qui impose à la direction des remises en questions régulières et des stratégies de visibilité vers l'extérieur. Le directeur, René Vanovervelt, nous dit : « On doit faire de la pub et se faire connaître en tant qu'école technique. L'équipe éducative doit sans cesse se remettre en question, être à l'écoute des élèves et s'améliorer. Une école complète n'a pas à se réquisitionner de la sorte, ce qui est inquiétant d'ailleurs ». D'inspiration salésienne, l'école se concentre sur les projets d'avenir du jeune, sur le développement de ses capacités et sur son intégration dans la vie sociale.

Amandine est élève en 2^e commune à St-Louis Amercœur. Elle a l'intention de réussir son CE1D et sait déjà ce qu'elle souhaite faire l'an prochain : étudier l'esthétique et la coiffure à l'École de Pitteurs.

« J'adore la coiffure et l'esthétique. Depuis longtemps. Au moins depuis ma 5^e primaire. Mes parents me laissent libre dans mes choix d'option. Mais ils souhaitent que je choisisse l'école qui convient le mieux à mon option. D'où mon choix de quitter Amercœur pour Pitteurs. Si je suis venue ici pour les deux premières années, c'est parce que c'était plus près de chez moi et que ma maman était ici à l'école. En fait, je voudrais ouvrir un salon de coiffure avec ma sœur. Mais comme je veux travailler assez vite, je travaillerais d'abord deux ans dans un autre salon. Je suis motivée à l'idée de découvrir le métier d'esthéticienne ; j'aime moins les cours généraux comme l'anglais et les maths. Au niveau de la discipline, tout se passe bien. Autant avec les enseignants qu'avec les éducateurs. »

Premtim est en 3^e professionnelle à St-Louis Amercœur et bénéficie du projet « Expairs ». Durant toute l'année, il a pu s'essayer à trois options professionnelles : la vente, les services sociaux et les travaux de bureau. Mais Premtim nourrit d'autres rêves...

« Je viens de Turquie. Quand je suis arrivé en Belgique, j'ai été inscrit en 2^e différenciée (2S) à Tournai. Je suis passé en 2^e commune à Amercœur puis en 3^e professionnelle. J'ai décidé de faire l'option « travaux de bureau », comme mon frère, qui est en 4P. Si nous avons choisi cette école, c'est parce qu'il y avait cette option et par manque de possibilités. Je ne parle pas encore bien le français et, ici, ils ont des programmes spécifiques pour nous aider ; un cours de Français Langue Étrangère est proposé à ceux qui ne parlent pas (bien) le français à hauteur de trois heures par semaine en plus des autres cours.

Une dame du PMS nous a accompagnés. Elle nous a expliqué le job qui correspond à chaque option (vente, services sociaux et travaux de bureau). Elle est venue en classe et il est toujours possible d'aller la voir si on a des questions. Mais je n'ai pas beaucoup de motivation pour les cours. La motivation, c'est surtout de travailler pour l'avenir, pour gagner sa vie. En fait, plus tard, je veux être joueur de foot.

Rien ne me démotive vraiment à l'école. Je n'aime pas les maths mais ça me manque d'avoir moins de cours généraux ; ou plutôt, ça m'inquiète pour l'avenir. »

Lydia est en 5^e professionnelle à St-Louis Amercœur. Cela fait cinq ans qu'elle est dans l'école. D'abord en 1^{ère} différenciée, elle a réussi son CEB en 2^e. Elle est passée en 3P, où elle a choisi l'option « vente ». Elle a réussi sa 3^e, puis sa 4^e. Elle aime son école ; elle s'y sent bien.

« Le choix d'école a été facile : c'est une habitude familiale. Tout le monde me connaît ici ; c'est ma maison ! Mes parents ne sont pas intervenus dans mon choix d'options. Ce que je voulais d'abord c'était rester dans l'école et la vente est ce qui correspond le mieux à ce que je veux faire plus tard : être policier. Mon

objectif, c'est d'obtenir mon CESS en fin de 6^e pour ensuite faire une 7^e année en Gestion ; c'est nécessaire pour entrer dans la police. J'envisage de faire des études supérieures et de faire deux ans de gestion en entreprise. Peut-être que j'ouvrirais un magasin avec ma sœur aînée ; et puis je lui laisserais.

Ici, les éducateurs, les enseignants, les élèves de 7^e, le directeur sont vraiment à l'écoute. Ils nous informent sur les différents choix d'options, nous donnent des explications par rapport au futur. Le PMS nous a aidés à nous orienter et reste disponible en cas de problème. Nous avons eu des activités de découverte des métiers en 1^{ère} et en 2^e. Nous avons réalisé des étalages en magasin et nous avons eu plusieurs fois l'occasion de faire des activités en lien avec notre option en dehors de l'école. Maintenant, je m'adresse plus volontiers à mon éducatrice référente. Les éducateurs, heureusement qu'ils sont là ! Ils écoutent quand on a des problèmes avec les profs. Même si les rapports avec les profs sont plus conflictuels en 1^{ère}-2^e qu'en 5^e... Par contre, ils nous rappellent régulièrement de faire attention à nos absences ; car il y a un risque réel de passer sous le statut « d'élève libre ».

J'ai connu le changement de directeur. Le nouveau est plus strict. On ne peut plus fumer, les casquettes et les bonnets sont interdits,... Dans un certain sens, c'est positif. »

Carine Vidal est éducatrice depuis cinq ans dans le secondaire. Elle travaille à St-Louis Amercœur depuis trois ans. Elle nous raconte ce qui s'est progressivement mis en place dans l'école pour répondre aux difficultés auxquelles était confrontée l'équipe éducative.

« Le métier me plaît. Avant, j'étais éducatrice dans un collège. Cela se bornait souvent à la tâche de surveillant. Ici, nous devons porter plein de projets de front, ça bouge tout le temps. Il y a beaucoup de place pour les éducateurs dans la vie de l'école. On forme une véritable équipe, on se remet régulièrement en question, c'est motivant. Même si ça ne réussit pas toujours. Ceci dit, ça demande aussi beaucoup d'énergie. Et ça prend du temps. Car nous voulons éviter un maximum de passer par la sanction. Notre rôle est plus de faire prendre conscience à l'élève de son acte plutôt que de le punir bêtement. Cela réclame de notre part une grande écoute du jeune.

Ce mode de fonctionnement existe depuis trois ans. C'est dû au changement de direction, qui a proposé une vision de l'élève très différente. Et on a vu de grosses différences au point de vue de la violence en trois ans. Même si la violence est d'office punie par un minimum d'un demi-jour de renvoi, il y a désormais un travail qui est fait en amont. Nous expliquons que la violence n'est pas une réponse acceptable. Et ça fonctionne ; notre travail est devenu plus serein. Notamment aussi grâce au fait que nous ayons davantage l'occasion de nous réunir, entre éducateurs et avec les différents acteurs de l'école : psychologues, logopèdes, enseignants, éducateurs et direction participent tous à tirer le jeune le plus loin possible. C'est une prise de conscience commune et un travail en commun. Pour y parvenir, nous avons reçu des aides du Fonds Houtman²⁸ ; ça nous a permis d'avoir des formations, des journées de réflexion ensemble, de développer un service d'accrochage scolaire interne, de mettre en place des collaborations avec la Haute-école de régentat Sainte-Croix (activités individuelles avec les 1^{ère} différenciée). Le projet « Expairs » a rendu possible la

²⁸ Organisme de soutien à l'enfance en difficulté en Communauté française de Belgique : <http://www.fonds-houtman.be/fr/le-fonds-houtman/accueil.html>.

transformation de la 3P en une formation professionnelle généraliste ; c'est désormais étendu à la 4P. »

Mme Noël est l'éducatrice coordinatrice des 3P à St-Louis Amercœur. Elle nous parle des élèves, des parents et des modalités de la communication dans son école.

« Il est très compliqué de mettre des choses en place avec nos parents. Pour diverses raisons. Il y a d'abord la barrière de la langue. Ensuite, un certain nombre ne voient pas l'intérêt du scolaire. Enfin, peu de moyens, peu de ressources sont disponibles pour se battre à ce niveau-là et amener les parents à s'investir davantage dans l'école de leur enfant. Le disciplinaire n'est d'ailleurs pas non plus beaucoup discuté par les parents.

En ce qui concerne les élèves, ils sont très respectueux s'ils sentent du respect mutuel. Ils peuvent faire quelque chose qui leur est pénible pour faire plaisir. Notre travail consiste souvent à créer du lien ; certaines choses que l'on met en place avec eux ont d'ailleurs des répercussions en dehors de l'école. Mais les élèves ont parfois des codes très différents de ceux de l'école en général. Le mode d'expression est déterminé par le milieu. Ils ne sont pas toujours polis, par exemple ; il faut savoir accepter que le gros mot fait partie de leur langage et que, à leurs yeux, l'utilisation du mot en question n'est pas un acte grossier. Beaucoup ici n'ont pas les mêmes repères que la plupart des jeunes. Ils ne rentrent pas dans les cases habituelles. Si on part du jeune et de son parcours, on peut constater qu'il participe au cadre. Il est d'ailleurs toujours intéressant de replacer le jeune dans un cadre plus global. Notre travail d'éducateur, on ne peut pas le réaliser seuls. C'est pourquoi nous organisons des rencontres positives avec les services de police, nous mettons sur pieds un salon avec une vingtaine d'associations issues des quartiers environnants pour montrer ce qui existe et pour permettre aux diverses associations de se rencontrer.

En effet, les problèmes de jeunes sont multiples. Ecoles et asbl ne peuvent pas tout porter à elles seules. A titre d'exemple, le Fonds Houtman collabore avec nous et avec un service d'aide familiale pour les questions de contraception. Nous avons régulièrement des mamans de 15-16 ans. Il y a trois ans, la moitié des filles d'une classe de 3P était tombée enceinte. Nous avons travaillé le problème ensemble depuis deux ans et cette année il n'y a plus qu'une seule fille enceinte en 3P... Mais réaliser cela tous seuls, ce n'est pas possible. »

Marie-Laurence Parent a 17 ans d'expérience comme éducatrice. Elle a travaillé pendant 7 ans en promotion sociale et est à St-Louis Amercœur depuis plus de dix ans. La diversité de son travail lui plaît ; l'aspect social tout particulièrement.

« Auparavant, nous étions des éducateurs comme il en existe dans toutes les écoles. Il y avait un préfet de discipline qui déterminait les sanctions. Désormais, les éducateurs sont répartis par degré, à chaque étage. Chacun a un rôle prédéfini, est référent pour ses élèves ou est polyvalent. Je suis proche des élèves dont je suis référente. Ma porte reste toujours ouverte.

Nous travaillons en fonction de priorités, ce dont nous discutons chaque semaine entre collègues éducateurs. Nous nous réunissons tous les lundis pour traiter des cas difficiles, de l'organisation générale, des procédures,... La première priorité, c'est la lutte contre l'absentéisme. Nous conscientisons les jeunes à la notion

d'élèves libres. Sur 100 élèves, une grosse quinzaine ne peut d'office pas réussir cette année parce qu'ils ont dépassé le nombre de jours d'absence admissible. Nous appelons et nous informons les parents également. La deuxième priorité, c'est l'orientation scolaire des jeunes. Nous travaillons cette question avec la direction et le PMS, lequel est présent dans l'école trois jours par semaine et reste disponible par téléphone les autres jours. Autre priorité, nous essayons d'entretenir un maximum de contacts avec les parents, essentiellement par téléphone ; ils répondent rarement aux courriers, même s'il s'agit de recommandés. Et lorsque les élèves sont majeurs, ils n'habitent souvent plus avec leurs parents. »

Le témoignage suivant émane d'une éducatrice de l'Institut Saint-François de Sales à Ath. Elle y travaille depuis de nombreuses années.

« En tant qu'éducateurs, nous avons un rôle de contact. Nous entretenons une proximité avec les élèves, on essaie d'être à l'écoute. Je pense d'ailleurs que c'est une de nos forces. Nous avons aussi la chance d'avoir un directeur ouvert et à l'écoute. Il prend notre relais le lundi en deuxième heure, heure durant laquelle nous nous réunissons entre éducateurs. Nous travaillons avec le PMS. Nous avons peu de contacts avec les parents, mais ça arrive. Notamment lorsque nous constatons des absences non signalées. En général, les parents nous remercient ou s'excusent. Certains élèves sont en autonomie ou en semi-autonomie. Nous collaborons avec le CPAS lorsque c'est nécessaire. Mais dans l'ensemble, nos élèves sont issus de familles plutôt favorisées. Nous ne devons pas faire face à de grosses difficultés de comportement mais je trouve que les nouvelles générations sont davantage démotivées qu'avant. Il y a aussi plus d'enfants-rois, inconditionnellement soutenus par leurs parents. C'est un gros changement... Et puis il y a plus de familles monoparentales ou recomposées. Certains jeunes le vivent mal, manifestent un sentiment de rejet.

Avec la crise, nous sentons aussi les difficultés financières de familles. Ça se marque lors des repas à la cantine ou lors d'activités payantes. Il arrive plus souvent que les enfants ne viennent pas. Nous proposons un système de solidarité pour les parents en difficulté mais il faut oser faire la démarche. Et puis nous n'intervenons jamais que pour partie (50%, jamais 100%).

En cas de problème, de violence par exemple, nous essayons toujours qu'il y ait deux éducateurs présents. Un premier qui gère directement le souci et un second qui pourra apporter un regard différent, avec du recul. Nous évitons la sanction directe pour se ménager un temps de réflexion. Le cas échéant, cela peut être discuté lors de nos réunions hebdomadaires. Nos réunions nous permettent de revenir sur la semaine écoulée, sur des cas particuliers, des cas médicaux ou sur des thématiques plus larges comme le décrochage scolaire. Notre rôle est aussi de faire un suivi entre ce que se passe en classe et dans la cour. Nous avons un carnet de suivi pour chaque classe. En cas de problème, ça nous permet d'avoir des traces d'antécédents éventuels. Un renvoi est toujours mûri, réfléchi. Le renvoi reste d'ailleurs relativement rare. Sur 900 élèves, cela a concerné une vingtaine d'élèves, soit 4 à 6 %. Il s'agit plus généralement des élèves de 3P. A part lorsque nous constatons des faits graves, nous nous référons à une gradation des sanctions, telle que prévue par le règlement.

Le matin, nous nous occupons de la gestion courante et des surveillances dans la cour et les couloirs. L'après-midi, nous sommes à l'étude. Il y a parfois quelques tensions avec certains enseignants car lorsqu'ils nous envoient trois quarts de leurs élèves, ça nous retombe dessus. Certains profs sont très individualistes, n'expriment pas nécessairement leurs difficultés. Nous ne nous permettons jamais d'intervenir dans une classe sans que l'enseignant soit

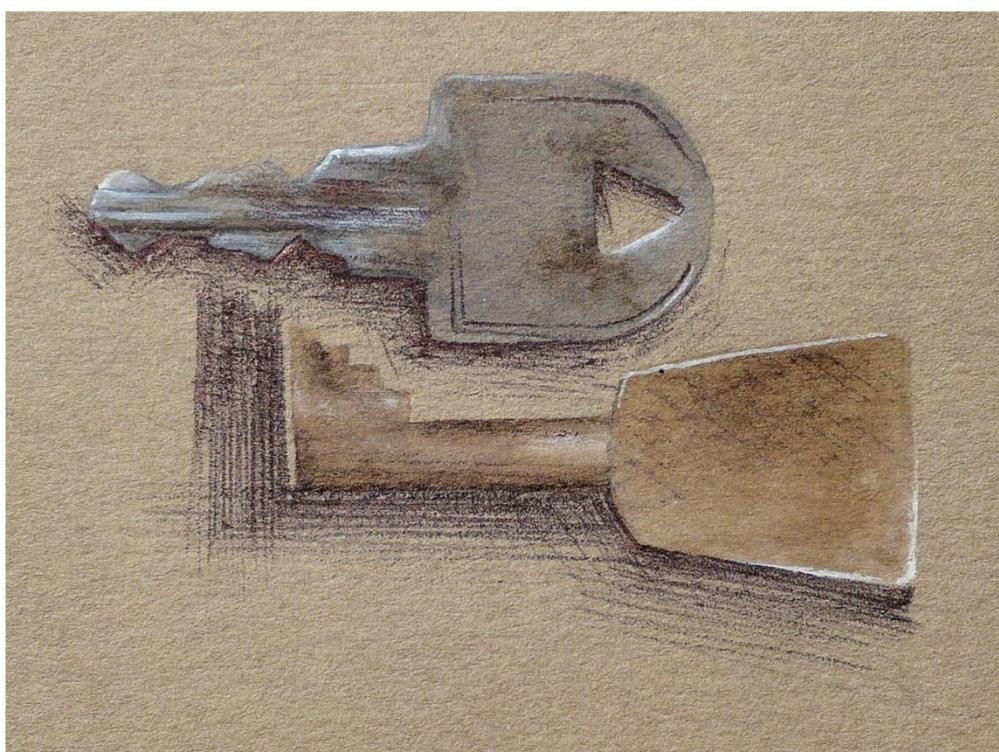
demandeur et nous respectons leur espace lorsque nous entrons dans leur classe. Ceci dit, la plupart du temps, il y a une réelle solidarité entre les différents acteurs de l'école. Et les éducateurs ont leur place dans la dynamique depuis le changement de direction ! Auparavant, nous devions faire les photocopies pour les enseignants ; maintenant, les professeurs font leurs photocopies eux-mêmes. Nous participons désormais au conseil de classe, ce qui est également très positif. Nous n'avons pas de droit de vote mais nous avons bien notre mot à dire dans la discussion.

Dans l'ensemble, nous apprécions notre métier. Même si parfois nous devons pallier au manque d'organisation. Nous devons faire des tâches qui ne nous incombent pas directement ; nous avons récemment marqué notre désaccord parce que l'on nous demandait de faire les vides-greniers. Et évidemment, il y avait urgence. Nous pouvons participer à ces tâches, mais il n'y a pas que les éducateurs...

Pour ce qui est de l'encadrement, les retours sont positifs. Les élèves comme les parents sont positivement étonnés de la prise en charge. Des intervenants extérieurs nous complimentent sur l'accueil, l'écoute et sur la politesse des élèves en général. »

Conclusion

Notre objectif sera atteint si la présente étude a pu permettre au lecteur de poser un regard nouveau sur l'enseignement de qualification : le professionnel et le technique de qualification. Le changement des perceptions et la volonté de reconsidérer son statut constituent les clés essentielles de son salut. Les responsables de l'enseignement sous la précédente législature ont remis l'enseignement qualifiant parmi les chantiers prioritaires. Bien sûr, une réforme ne se met jamais en place sans difficulté ; ainsi, certains enseignants qui avaient investi des méthodes originales pour mettre le pied à l'étrier de leurs élèves ont pu être frustrés de se voir imposer un modèle. L'intérêt du modèle de la CPU, s'il devait répondre aux promesses qu'il laisse entrevoir, a pourtant le mérite de s'adresser à toutes les écoles proposant des filières de qualification. Seules quelques options sont actuellement concernées ; après évaluation, la CPU devrait progressivement se généraliser.



Cécilia Ducamp, 5eTQ ArtsPlastiques Thème : dessin de composition à partir de deux clefs

Si les motivations originelles d'une refonte du qualifiant n'ont pas toujours été les meilleures (nous pensons notamment ici au fait que le 3^e degré du qualifiant a été réformé avant que le 2^e degré ne soit repensé pour bénéficier de subsides européens), nous saluons la prise de conscience du politique quant à l'importance du défi à relever. L'aspect motivationnel des élèves du qualifiant est particulièrement travaillé via la CPU et le projet « Expairs ». Ce n'est pas suffisant. Il faut que l'enseignement qualifiant devienne attrayant pour tous ! Pour le bien-être des personnes, d'abord. Celles qui ne font pas le choix du qualifiant parce que « tout compte fait on s'en sort dans les filières de transition et qu'il serait dommage de se fermer des portes » ; celles qui ont fait le choix du qualifiant et qui sont freinées dans leur élan par la démotivation de celles qui y sont « par défaut » ; celles qui y sont « par défaut » et qui, avec un système d'orientation différent, auraient peut-être une meilleure estime d'elles-mêmes et de leurs capacités. Oui, il faut que l'enseignement qualifiant devienne attrayant pour tous. Pour le bien-être des parents de tous ces élèves. Pour le bien-être des enseignants, qui méritent des élèves motivés et intéressés par ce qu'ils apprennent. Mais

revaloriser l'enseignement qualifiant, c'est aussi œuvrer pour la société dans son ensemble. La société actuelle a bien besoin de chercheurs et d'intellectuels. Elle a besoin de personnes qui puissent répondre aux questions fondamentales qui se posent en son sein. Mais pas seulement. Elle a aussi besoin d'ouvriers et d'artisans qualifiés, dans des domaines très divers. Elle a un crucial besoin de techniciens qualifiés dans des domaines de développement multiples : le marché de l'emploi ne cesse de le démontrer. Mais pour cela, il faut investir adéquatement dans la formation et dans les structures qui alimentent son fonctionnement. Avec souplesse, pour répondre à des profils de personnalité très divers. La mise en place des IPIEQ, le travail réalisé par le SFMQ, les différents conseils de concertation, les solutions apportées par les CEFA,... sont autant d'opportunités de bien faire et dont il ne faudrait pas se passer ou hypothéquer le développement par des aspirations purement idéologiques ou économiques.

Refonder le qualifiant ? Les récentes évolutions montrent que la machine est enclenchée. Mais il reste à se saisir du nœud du problème : la relégation systématique des élèves qui échouent dans les filières de qualification pour avoir démerité dans les filières de transition. Sans penser nécessairement au fait que ces élèves ne seraient pas à une meilleure place dans ces filières-là. Il faut donc revoir en profondeur ce système inadéquat, qui « insécurise » complètement une série d'élèves à un moment critique de la maturation de leur identité. Nous le disons et il faut maintenant le faire. Mais pas sans autres modifications profondes car se limiter à un processus simplement technique (comme se borner à allonger le tronc commun) serait, selon nous, irrémédiablement voué à l'échec. Il faut plutôt parvenir à créer un cercle vertueux. Comment ? En proposant une approche davantage pluridisciplinaire dès l'école du fondement et en favorisant davantage qu'aujourd'hui le continuum pédagogique, d'une part. En permettant aux écoles d'augmenter leur capacité à proposer des formations d'excellence, d'autre part. Un autre ingrédient est nécessaire pour que l'ensemble de la sauce prenne : en même temps que cette refondation, doit s'effectuer une modification profonde des mentalités, du conscient et de l'inconscient collectif : nous voyons encore trop souvent les diplômes d'études supérieures (en particulier des universités) comme des sésames de la réussite économique et sociale. La société actuelle et très probablement future va réclamer des habiletés et des compétences nouvelles. Des compétences professionnelles, mais aussi humaines et citoyennes (plans sur lesquels l'école œuvre également). La technique et la technologie prennent de plus en plus de place dans nos vies individuelles et sociétales. Couplée à la recherche scientifique, elles devront répondre aux exigences sociales, environnementales, écologiques, économiques et sanitaires de demain. Sans oublier la culture, qui critique et fait évoluer la société en la prenant à revers. Autant de domaines qui demandent des personnels avertis, qualifiés et habiles, dont la société a besoin pour se renouveler et évoluer. Donnons à ces métiers de qualification la chance qu'ils méritent.

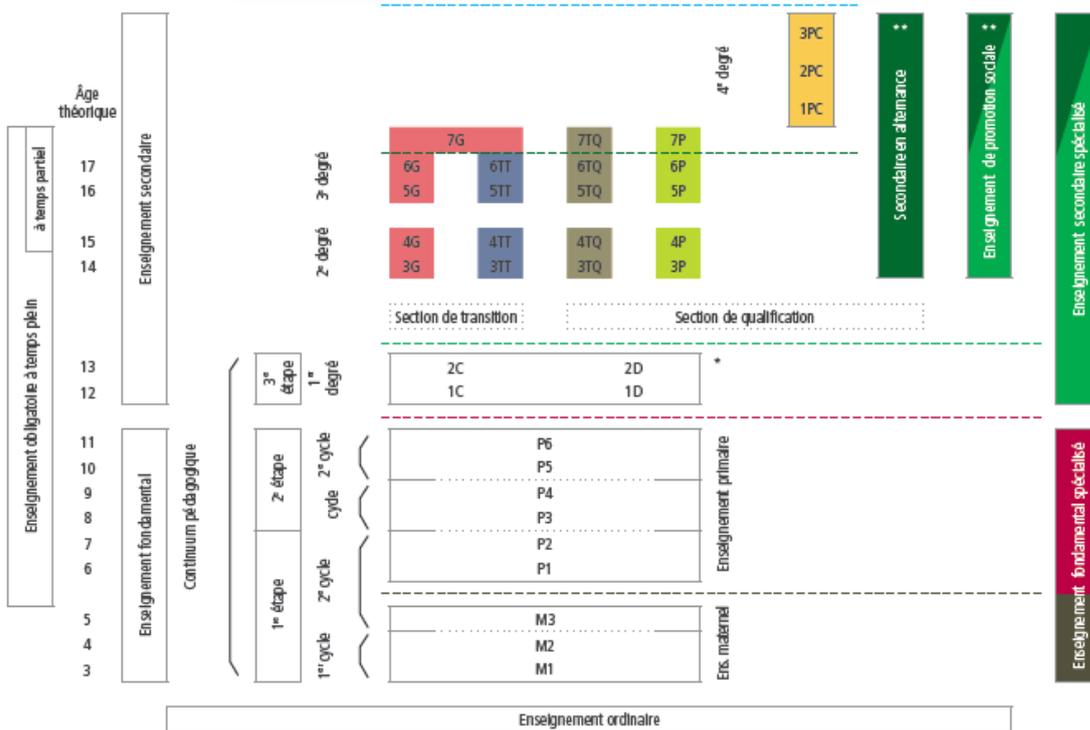
Désireux d'en savoir plus ?

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter

Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.

Structure de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ET SECONDAIRE



- G = Forme générale
- TT = Forme technique ou artistique de transition
- TQ = Forme technique ou artistique de qualification
- P = Forme professionnelle

- = CITE 0
- = CITE 1
- = CITE 2
- = CITE 3
- = CITE 4
- = CITE 5A
- = CITE 5B
- = CITE 6

* Depuis 2008-2009, le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire ordinaire comprend :
 - la 1C et la 2C, 1^{re} et 2^e années communes ;
 - la 1D et la 2D, 1^{re} et 2^e années différenciées.

Précédemment, le 1^{er} degré se présentait comme ci-contre :



où la 1C se nommait 1A ; il existait également la 1B (« classe d'accueil ») et la 2P (2^e professionnelle).

** L'entrée dans l'enseignement en alternance et de promotion sociale est possible à partir de 15 ans.

La CITE (Classification Internationale Type de l'Éducation), conçue par l'UNESCO, sert d'instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives tant dans les différents pays que sur le plan international.

Glossaire

- 3P : 3^e Professionnel.
- ACP : Attestation de Compétence Professionnelle.
- ACTIRIS : Cf. FOREM.
- Attestation A (AOA) : Attestation de réussite remise avec le bulletin de fin d'année.
- Attestation B (AOB) : Attestation de réussite conditionnée remise avec le bulletin de fin d'année. L'attestation BT interdit de continuer dans le général ou le technique de transition, l'attestation BQ oblige l'élève à continuer ses études dans l'enseignement professionnel uniquement.
- Attestation C (AOC) : Attestation d'échec remise avec le bulletin de fin d'année.
- CDD : Contrat à durée déterminée.
- CDI : Contrat à durée indéterminée.
- CDVC : Consortium de validation des compétences.
- CEFA : Centres d'Education et de Formation en Alternance.
- Centres de compétence (de référence à Bruxelles) : Les Centres de compétence font le lien entre la formation et l'insertion professionnelle. Ils interagissent avec les différents acteurs, mesurent les attentes du marché de l'emploi, informent et orientent les étudiants et toute personne en formation. Leur action s'exprime tant avant, que pendant et après la formation.
- CESS : Certificat de l'enseignement secondaire supérieur, permettant d'accéder au supérieur universitaire et non-universitaire grâce à la réussite des cours de la formation commune.
- CGé : Changements pour l'Égalité est un mouvement pédagogique qui se positionne sur la qualité de l'enseignement et de la formation en Fédération Wallonie-Bruxelles dans une perspective d'égalité et de démocratie, notamment par de l'éducation permanente.
- COZO : Les Conseils de Zone sont composés de représentants de tous les PO d'un établissement d'enseignement secondaire dans la zone qui les concernent dans l'enseignement libre confessionnel. Il y a dix COZO en FWB.
- CPMS (ou plus communément PMS) : Centre Psycho-Médico-Social, qui est présent par intermittence dans les écoles et qui permet au jeune de s'interroger avec des professionnels sur son orientation scolaire (entre autres).
- CPU : La Certification par Unité désigne un décret de refondation du qualifiant où les cours sont partitionnés en modules (ou UAA, Unités d'Apprentissage Acquises). A chaque module (unité) est associée une certification qui permet à l'élève de ne pas devoir repasser des acquis plusieurs fois.

- CQ6 : Certificat de qualification, lié au métier, acquis après une 6^e année dans le technique ou le professionnel.
- CQ7 : Certificat de qualification, lié au métier, acquis après une 7^e année dans le technique ou le professionnel.
- CSC : Mouvement syndical chrétien.
- CTA : Les Centres de Technologies Avancées mettent des équipements de pointe à disposition des élèves, demandeurs d'emploi ou travailleurs en formation. Ils appartiennent à un réseau déterminé mais peuvent mettre leurs installations à disposition des élèves d'autres réseaux.
- CTN : Les Centres de Technologies Nouvelles ne sont pas liés à un établissement en particulier mais soutiennent les écoles dans leur adaptation aux exigences technologiques modernes, permettent aux enseignants de suivre des formations continuées et de faire des stages en entreprise pour se mettre à jour.
- CZA : les Conseils Zonaux de l'Alternance sont les organes de concertation interréseaux des CEFA.
- DOA : Degré d'Observation Autonome ; il s'agit d'un établissement autonome constitué à partir d'écoles qui se regroupent autour d'un 1^{er} degré partagé en commun ; pour la suite, elles organisent chacune leur deuxième et troisième degré de manière indépendante.
- ECVET : European Credit system for Vocational Education and Training; soit un système de crédit d'apprentissage européen uniformisé pour l'enseignement et la formation professionnels dans l'ensemble des pays de la Communauté Européenne.
- Expairs : Nom d'un appel à projet de la Ministre Simonet pour favoriser l'apprentissage et la motivation des élèves au 2^e degré.
- FESeC : Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique. Elle fédère les PO des écoles secondaires de l'enseignement catholique en FWB et en communauté germanophone.
- FLE : Français Langue Etrangère.
- FOREM (ACTIRIS à Bruxelles): Service public wallon de l'emploi et de la formation.
- FWB : la Fédération Wallonie-Bruxelles est l'organe administratif et politique en charge de l'enseignement (entre autres) en Belgique francophone.
- IATA : Institut d'Enseignement des Arts Techniques Sciences et Artisanats.
- IFAPME : Institut wallon de Formation en Alternance des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises.
- IPIEQ : Instances de Pilotage Inter-réseaux de l'Enseignement Qualifiant ; l'IPIEQ est un lieu d'information, de concertation et de délibération entre les réseaux afin d'éviter une dispersion de l'offre d'options à certains endroits ou une concurrence excessive à d'autres endroits.
- ORES : Opérateur des réseaux de gaz et d'électricité.

- PMS : Cf. CPMS.
- PO : Désigne le Pouvoir Organisateur d'une école. Représenté au quotidien en la personne du directeur d'établissement, il a le devoir d'organiser l'enseignement dans l'école ou les écoles dont il a la charge.
- SeGEC : Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique fédère les quelques 800 Pouvoirs Organisateurs de l'enseignement catholique en FWB et en communauté germanophone. La FESeC fait donc partie du SeGEC.
- SFMQ : Le Service Francophone des Métiers et Qualifications détermine les profils de métiers et les profils de formation pour un secteur déterminé.
- SPE : Services Publiques de l'Emploi.
- TFE : Travail de Fin d'Etudes.
- TQ : Technique de Qualification.
- TT : Technique de Transition.
- UAA : Les Unités d'Apprentissage Acquisies sont les modules de formations qui consistent en un découpage de la matière. Chaque UAA est associée à une certification.



Bibliographie

Articles, analyses et ouvrages :

- « La formation professionnelle initiale en Norvège », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34 | 2003, 127-136 : <http://ries.revues.org/1732>.
- BERG, I., « Une école qui tient enfin compte de ses élèves », in TRACeS de ChanGements, n°210, mars-avril 2013.
- BOCART, S., « Des « Expairs » pour vaincre l'échec », in *La Libre Belgique* du 13 septembre 2012, p.9 : <http://www.lalibre.be/actu/belgique/article/760292/des-expairs-pour-vaincre-l-echec-scolaire.html>.
- BOCART, S., « La CPU sur les rails en 2013 », in *La Libre Belgique* en ligne, 20 février 2012 : <http://www.lalibre.be/actu/belgique/article/720881/la-cpu-sur-les-rails-en-2013.html>.
- BOLAND, P., VAN DE WERVE, C., « Le qualifiant se donne les moyens », in *entrées libres* n°67, mars 2012, dossier p. 2.
- HOUSSONLOGE, D., *L'intelligence émotionnelle, une des clés de la réussite scolaire*, Analyse UFAPEC 03.12 de février 2012 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0312-intelligence-emotionnelle/>.
- LONTIE, M., *La Certification par Unité (CPU) dans le qualifiant : motivation à rester ou motivation à partir ?*, Analyse UFAPEC 29.12 d'octobre 2012 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2912-cpu/>.
- LONTIE, M., *Neues Lernen, le plaisir d'apprendre*, Analyse UFAPEC 32.12 de décembre 2012 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3212-neues-lernen/>.
- PALETHA, U., *La domination scolaire*, Éd. PUF, 2012, p. 311.
- ROMAINVILLE, M., « L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? », in « *Les Cahiers Pédagogiques* », *Quel socle commun ?*, n°439, janvier 2006, pp.24-25 : <http://www.unamur.be/pdf/publications/57474.pdf>.
- VAN KEMPEN, J.-L., *Les concertations entre établissements scolaires peuvent-elles favoriser une meilleure mixité sociale ?*, Analyse UFAPEC 32.08 de décembre 2008 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/les-concertations-entre-etablissements-scolaires-peuvent-elles-favoriser-une-meilleure-mixite-social/>.
- WIERRE, C., « Comment choisir ta formation en CEFA », in *Infor-Jeunes Le Billet*, Fédération des Centres Infor-Jeunes Wallonie-Bruxelles asbl : <http://www.inforjeunes.com/dir/billets/pdf/b0901.pdf>.

Textes et décrets :

- Décret du 3 juillet 1991 organisant l'enseignement secondaire en alternance: http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=16421&referant=l01.
- Décret du 30 avril 2009 portant assentiment à l'Accord de coopération conclu à Bruxelles le 27 mars 2009 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création du Service francophone des métiers et des qualifications, en abrégé « S.F.M.Q. » : <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001290146>.

- Décret du 12 juillet 2012 organisant la Certification par Unités d'Acquis d'Apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant et modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/37913_002.pdf.
- Projet de décret organisant la Certification par Unités d'Acquis d'Apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant et modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire, 29 mai 2012, 126pp. : <http://archive.pfwb.be/1000000010a000c>.
- Circulaire n°1531 du 30 juin 2006 - Organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire » du 30 juin 2006 : http://www.galilex.cfwb.be/fr/cir_res_01.php?ncda=30914&referant=c01.
- Circulaire n° 3972 du 23 avril 2012 : « Expérimenter au service de la réussite des élèves de 3^e Professionnelle » : http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4187.
- Circulaire n°4153 du 1^{er} octobre 2012 : CPU Missions spécifiques du Service de l'Inspection durant l'année scolaire 2012-2013, 4pp. : http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/document_view.php?do_id=4370.
- Circulaire n°4178 du 11 octobre 2012 : Délivrance, par les établissements d'enseignement de promotion sociale, du certificat correspondant au certificat d'enseignement secondaire supérieur (C.E.S.S.), 20pp. : http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB%20-%20Circulaire%204178%20%284394_20121015_102403%29.pdf.
- Circulaire n° 4204 du 30 octobre 2012 : Appel à projet – Octroi d'incitants au redéploiement de l'enseignement secondaire qualifiant dans le cadre des IPIEQ : www.galilex.cfwb.be/document/pdf/37704_000.pdf.

Liens hypertexte (vérifiés le 16 décembre 2013):

- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams.
- http://www.changement-egalite.be/IMG/mp3/Tout_autre_chose_qualifiant.mp3
- http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/Faire_des_pieds_et_des_petites_mains_pour_reussir.pdf
- <http://www.cpu.cfwb.be/index.php?id=1240>
- <http://www.cpu.cfwb.be/index.php?id=1333>
- http://www.enseignement.be/download.php?do_id=4180&do_check=
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=26464&navi=3253>
- http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=gH7uAI18L-k