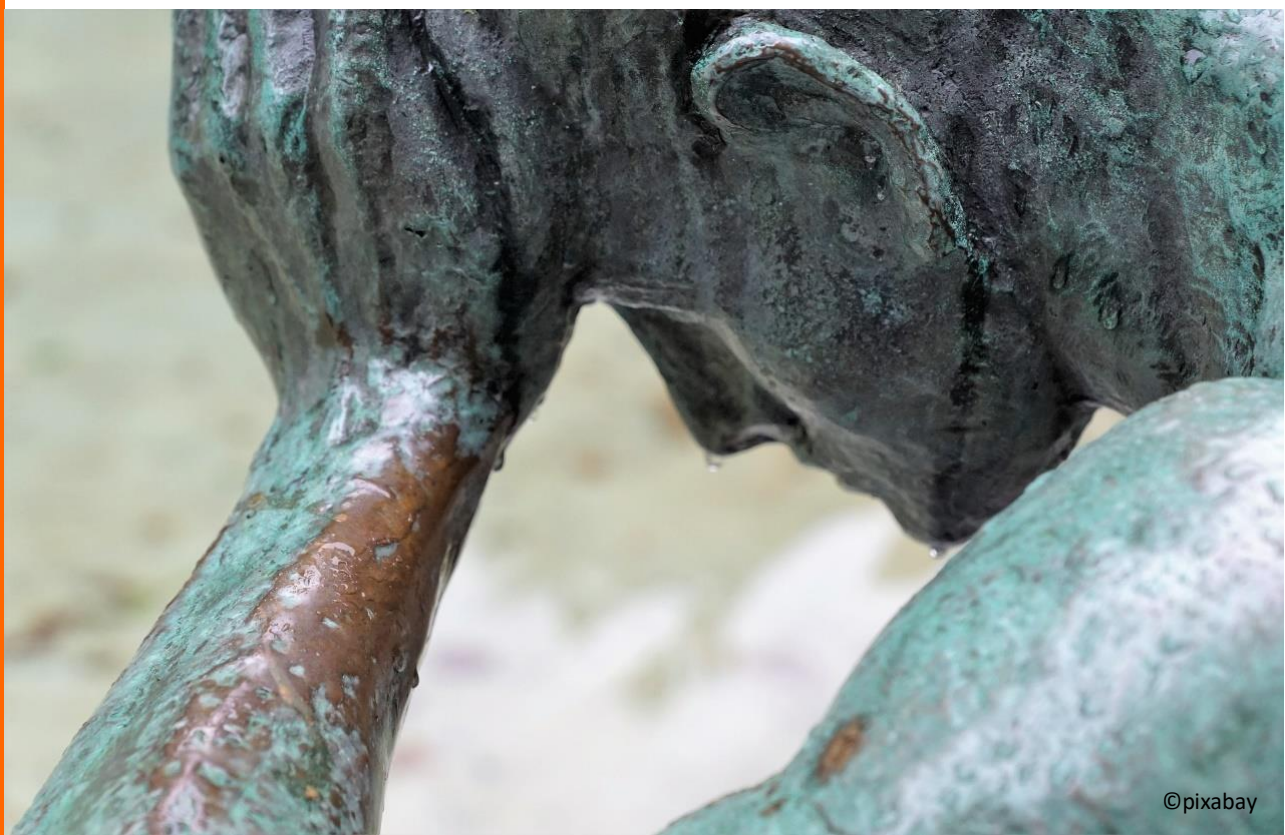


## LE MALAISE DES DIRECTIONS D'ECOLE : CAUSES ET PISTES DE CHANGEMENT



France Baie

ETUDE UFAPEC  
AOUT 2020 | 08.20/ET2



## Résumé :

Pénurie de directeurs, turnover, burn-out, ras-le-bol et manifestations. Des mots qui touchent, des mots qui font mal, des situations surtout qui ne laissent pas l'UFAPEC indifférente. En effet, le bien-être des directions est essentiel et est un enjeu sociétal primordial quand on connaît l'importance de ces acteurs dans notre système éducatif et dans les relations familles-école. Cette étude se penche sur le malaise des directions, épingle les causes et propose quelques pistes de changement.

## Mots-clés :

Direction, Directeur, Ecole, Etablissement scolaire, Malaise, Burn-out, Turnover, Mise sous pression, Charge mentale, Charge administrative, Pénurie des directeurs, Solitude, Isolement, Déceptions, Responsabilités, Autonomie, Concertations, Fonctions, Lettre de mission, Définition des tâches, Revendications, Leadership pédagogique, Chef d'équipe, Réformes, Pacte pour un enseignement d'excellence, Plan de pilotage, Covid-19, Confinement, Partenariat école-familles.



Avec le soutien du Ministère  
de la Fédération Wallonie-Bruxelles



## Table des matières

Introduction.....	5
1 La genèse du directeur.....	9
1.1. Comment devient-on directeur ? .....	9
1.2. Comment recrute-t-on un directeur ?.....	10
1.3. Qu'est-ce qui motive les enseignants à devenir directeurs ? .....	10
2 Une lettre ouverte pour exprimer un ras-le-bol .....	12
2.1. Manque d'autonomie liée à la succession des réformes.....	12
2.2. « Burn-out » et « Turnover » .....	13
2.3. Pénurie des enseignants liée au décret « Titres et fonctions » .....	13
2.4. Manque de moyens.....	14
3. Les directeurs de l'enseignement fondamental .....	15
3.1. Le point de vue de la FédEFoC .....	15
3.2. L'avis du président du Collège des directeurs.....	17
3.2.1. Une trop grande charge mentale.....	17
3.2.2. Le côté multi-tâches .....	17
3.2.3. La mise sous pression permanente.....	17
3.2.4. La solitude.....	18
3.3. L'avis d'autres directeurs de l'enseignement fondamental .....	18
3.3.1. Spécificité dans l'enseignement fondamental spécialisé .....	19
3.3.2. Spécificité dans l'enseignement fondamental à encadrement différencié.....	22
3.3.3. Témoignage d'une direction d'une petite école de village.....	24
3.4. Ce que revendiquent les directeurs de l'enseignement fondamental catholique.....	25
Axe 1 : La question des salaires et des barèmes.....	26
Axe 2 : La question des aménagements de carrière .....	27
Axe 3 : L'encadrement administratif et éducatif et les équipes de direction.....	27
Axe 4 : La question de la stabilisation des équipes et de la charge de travail dans l'autonomie des acteurs .....	29
4. Les directeurs de l'enseignement secondaire .....	30
4.1. Le point de vue de la FESeC .....	30
4.2. L'avis du président de la Fédération des associations de directeurs de l'enseignement secondaire catholique (Féadi) .....	32
4.2.1. Quid de la lettre de mission ? .....	32
4.2.2. Vers plus d'autonomie.....	32
4.2.3. Vers une simplification administrative .....	33
4.2.4. Vers une cohérence dans les réformes .....	33
4.3. L'avis d'autres directeurs de l'enseignement secondaire .....	34
4.3.1. Spécificité de la filière qualifiante ou « filière métier » .....	34
4.3.2. Spécificité dans l'enseignement secondaire spécialisé.....	37
4.3.3. Spécificité dans l'enseignement secondaire à encadrement différencié.....	38



4.3.4. Spécificité dans les écoles disposant d'un internat.....	39
4.4. Ce que revendiquent les directeurs de l'enseignement secondaire catholique.....	41
Axe 1 : Offrir à chaque jeune un enseignement et une école de qualité.....	41
Axe 2 : La qualité de l'enseignement ne sera jamais supérieure à la qualité des enseignants.....	43
Axe 3 : La qualité de la direction.....	46
Axe 4 : Un système administratif aidant plutôt qu'alourdissant.....	47
5. Le point de vue des pouvoirs organisateurs.....	49
6. Le point de vue d'un sociologue.....	51
7. Plans de pilotage, une avancée pour les directeurs ?.....	53
7.1. Craintes par rapport aux plans de pilotage.....	53
7.2. Quel impact les plans de pilotage ont-ils sur les directions ?.....	54
8. La fonction de direction : quelles réformes dans le Pacte pour un enseignement d'excellence ?.....	56
9. Les relations familles-école : une des pièces du puzzle du malaise ?.....	57
9.1. Parents aidants ou envahissants ?.....	57
9.2. Former les parents, mais aussi les directeurs.....	59
9.3. Capacité d'adaptation des directeurs.....	60
9.4. La société change, l'école entend la voix des parents.....	60
10. Synthèse des difficultés des directeurs.....	62
11. Revendications du mémorandum de l'UFAPEC concernant la fonction de direction....	65
Conclusions.....	66
Bibliographie.....	68
• Décrets et circulaires.....	69
• Analyses et études UFAPEC en lien.....	70

## Introduction

Les rapports PISA<sup>1</sup> et les indicateurs de l'enseignement<sup>2</sup> de la Fédération Wallonie-Bruxelles montrent que notre enseignement pourrait être davantage efficient. Il y a encore trop de redoublement, de décrochage scolaire et les résultats des élèves ne sont pas suffisamment en réussite par rapport aux élèves des autres pays européens. Notre système éducatif souffre à la fois d'un manque de performance, d'efficacité et d'équité. Il est donc plus qu'urgent que les établissements scolaires poursuivent les objectifs d'amélioration (décrits dans le Décret Missions<sup>3</sup>) permettant au système éducatif :

- 1° d'améliorer significativement les savoirs et compétences des élèves ;*
- 2° d'augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur ;*
- 3° de réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique ;*
- 4° de réduire progressivement le redoublement et le décrochage ;*
- 5° de réduire les changements d'école au sein du tronc commun ;*
- 6° d'augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ;*
- 7° d'accroître les indices du bien-être à l'école et de l'amélioration du climat scolaire.*

Le Pacte pour un enseignement d'excellence<sup>4</sup>, soutenu par l'UFAPEC, vise à atteindre ces objectifs.

On le sait, les directions d'école sont de véritables moteurs dans les écoles et ont un rôle clé pour contribuer à la qualité et à l'efficacité du système éducatif. Les directions sont essentielles pour motiver leur troupe (les enseignants), rendre performants les apprentissages, insuffler une dynamique à l'école et créer un esprit de participation entre tous les acteurs de l'école. C'est à ce titre qu'elles animent également très souvent le conseil de participation (CoPA). On leur demande de démontrer des compétences de leadership pédagogique. En effet, elles doivent mobiliser et rassembler leurs équipes autour d'un projet collectif, stimuler le travail collaboratif, enclencher le changement et maintenir un environnement de travail de qualité.

---

<sup>1</sup> Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, PISA, est un ensemble d'études menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il vise à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres.

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Programme\\_international\\_pour\\_le\\_suivi\\_des\\_acquis\\_des\\_%C3%A9l%C3%A8ves](https://fr.wikipedia.org/wiki/Programme_international_pour_le_suivi_des_acquis_des_%C3%A9l%C3%A8ves)

<sup>2</sup> Depuis plus de dix ans, les indicateurs de l'enseignement offrent une vision macro de notre enseignement et participent au pilotage du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles.

<sup>3</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre - 24/07/1997 - mise à jour le 01/09/2019.

<sup>4</sup> Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est une réforme de grande ampleur de l'enseignement. Il est le fruit d'un intense travail collectif entamé en 2015 et est fondé sur une ambition commune à l'ensemble des partenaires de l'école : renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Il s'agit d'une réforme systémique qui s'inscrit dans la durée et se met progressivement en place -

<http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>



Avec le nouveau modèle de gouvernance, introduit dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, et plus spécifiquement les plans de pilotage<sup>5</sup>, les directions doivent avoir les épaules solides pour consulter, coordonner, donner des impulsions, responsabiliser et autonomiser leurs équipes. *L'amélioration des résultats de notre système scolaire, que ce soit en termes d'efficacité ou d'équité nécessite un renforcement de la responsabilisation des acteurs de l'enseignement par rapport à ces résultats. Une telle logique de responsabilisation implique plus d'autonomie pour les acteurs dans le cadre des responsabilités qui sont les leurs mais aussi une dynamique collective plus forte autour d'objectifs précis et d'un pilotage renforcé au niveau de l'établissement*<sup>6</sup>.

Aujourd'hui, de nombreuses tâches incombent aux directions. Il est donc très important que les directions se sentent bien dans leurs missions et fonctions. Un malaise des directions, quel qu'il soit, ne pourrait que nuire à la qualité de l'enseignement. Le bien-être des directeurs est un enjeu sociétal primordial quand on connaît l'importance de ces acteurs dans notre système éducatif et dans les relations familles-école.

Dans nos nombreux contacts avec les écoles, les animateurs de l'UFAPEC, comme les parents bénévoles qui composent son assemblée générale et ses régionales, constatent que les directions ne restent pas en place très longtemps et qu'elles changent souvent d'écoles. Pourquoi donc ce turnover si important des équipes de direction ? Certaines changent d'école pour avoir un autre projet, pour voir si elles se sentiront mieux ailleurs, d'autres quittent la fonction parce qu'elles sont véritablement épuisées professionnellement. On parle de plus en plus de burn-out dans le chef des directions. Faut-il s'en inquiéter ? Le manque de candidats pour le poste de direction est criant, il semble de plus en plus difficile de trouver des directeurs d'école. D'où vient ce malaise ? Est-il le même dans l'enseignement fondamental, secondaire, spécialisé, à encadrement différencié, dans le qualifiant, dans les établissements scolaires disposant d'un internat ?

Le groupe de travail de parents qui a abordé la question des directions d'école lors de l'élaboration du mémorandum UFAPEC en 2019 a pointé le besoin d'une publication sur la question. Permettre au lecteur de prendre pleinement conscience des difficultés que rencontrent les directeurs, de leurs répercussions négatives sur l'école, mais aussi de faire bouger les choses, tels sont les objectifs de cette étude.

En tant qu'organisation représentative des parents et des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre catholique, l'UFAPEC invite à la collaboration des différents acteurs de l'école. Il nous semble difficile de prôner le partenariat école-familles, sans connaître et comprendre ces acteurs de premier rang que sont les directions, leurs ressentis, leurs attentes et ce qu'elles vivent, au quotidien, dans nos écoles.

Dans cette étude, nous verrons dans un premier temps la genèse (ou naissance) du directeur en explorant trois questions : comment devient-on directeur d'école, comment recrute-t-on un directeur et qu'est-ce qui motive les enseignants à devenir directeur ?

---

<sup>5</sup> Le plan de pilotage est une feuille de route obligatoire élaborée collectivement qui décrit les actions concrètes à mettre en place pour tendre vers les objectifs généraux d'amélioration du système scolaire fixés par le gouvernement de la FWB.

<sup>6</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, Avis N°3 du Groupe central, 7 mars 2017, pp. 110-111.

---



Ensuite, nous partirons d'une lettre ouverte signée par quelques 400 directeurs de l'enseignement libre catholique de Bruxelles et de toutes les provinces, publiée dans le journal *La Libre*<sup>7</sup> en 2018, pour comprendre ce qui provoque leur ras-le-bol. Mais cette lettre ne sera qu'un point de départ pour aller plus loin dans notre investigation.

En effet, dans notre étude, nous désirons connaître réellement le point de vue de ces acteurs, leurs déceptions, leurs revendications. C'est pourquoi nous avons fait le choix de les rencontrer, d'interviewer non seulement les secrétaires généraux de la FédEFOC (Fédération de l'enseignement fondamental catholique) et de la FESEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), les représentants des associations des directeurs (Collège des directeurs, Fédération des associations de directeurs de l'enseignement secondaire catholique – Féadi, Association des directeurs de l'enseignement spécialisé fondamental catholique -ADESp, Association des directeurs de l'enseignement spécialisé secondaire catholique -ADESC...), mais également toute une palette de directeurs qui vivent, selon la spécificité de leur école, des choses similaires ou sensiblement différentes sur le terrain. Ainsi, notre projecteur se dirigera sur :

- Les directeurs de l'enseignement fondamental. Nous interrogerons des directeurs de l'enseignement ordinaire, de l'enseignement spécialisé, de l'encadrement différencié et nous n'oublierons pas la direction d'une petite école de village.
- Les directeurs de l'enseignement secondaire. Ici aussi, nous interrogerons également des directeurs de l'enseignement ordinaire, de l'enseignement spécialisé, de l'encadrement différencié mais également des directeurs de l'enseignement qualifiant « filière métier »... Nous prendrons également le pouls des directeurs d'école disposant d'un internat.

Notre étude se veut qualitative et non quantitative. Même si nous allons, dans cette étude, privilégier les contacts et interviews, nous sommes conscients que nous ne pourrions pas être exhaustifs et interroger tous les directeurs avec toutes leurs spécificités. Malgré cela, cet éventail pourra nous donner un certain recul et une vue d'ensemble sur les sources des difficultés que rencontrent les directions, en confrontant les différents points de vue.

Il nous semble également intéressant de connaître la position des représentants des pouvoirs organisateurs sur ce malaise.

Pour avoir une vision non seulement concrète de ce malaise, mais également « méta » (avec une vue de hauteur), nous prendrons le temps d'interroger un sociologue.

Nous verrons également si les avancées du Pacte pour un enseignement d'excellence<sup>8</sup> (nous pensons ici en priorité et spécifiquement aux plans de pilotage) participent à la réduction de ce malaise ou, au contraire, sont susceptibles de le renforcer. Toujours dans le cadre de ce Pacte, nous pointerons également les réformes prévues pour accompagner le leadership pédagogique des équipes de direction.

---

<sup>7</sup> Bosco d'Otreppe, *Débordés de travail, les directeurs d'école crient au secours*, La Libre, 11 juin 2018.

<sup>8</sup> Le Pacte pour un enseignement d'excellence - <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>



Enfin, après avoir fait une synthèse des difficultés vécues par les directions et avoir listé les revendications du mémorandum de l'UFAPEC<sup>9</sup> quant à la fonction de direction, nous formulerons en termes de conclusion des pistes supplémentaires pour réduire le malaise des directions.

Nous faisons remarquer au lecteur que cette étude a été rédigée à un moment très particulier. En effet, la crise sanitaire du covid-19<sup>10</sup> a eu un impact important sur notre vie en société et sur chacun d'entre nous. Un confinement à domicile a été imposé à tous. Dans un premier temps, les élèves ont été écartés des écoles. Ensuite, quand les statistiques sanitaires ont montré une amélioration, certains élèves ont pu retourner à l'école selon des modalités particulières. Les directions ont été les chevilles ouvrières du déconfinement et leur travail a été renforcé. Des mesures strictes dans l'organisation de nos écoles ont été prescrites aux directions via des circulaires<sup>11</sup> pour protéger les élèves du coronavirus et assurer leur sécurité. Les directions ont dû faire preuve de beaucoup de courage et d'inventivité pour mettre en place ces mesures.

Certains témoignages figurant dans cette étude abordent l'impact de cette crise sur le malaise des directions, d'autres ne le feront pas, car ils n'ont pas été recueillis au moment où la crise du covid-19 battait son plein. Cette crise sanitaire (encore d'actualité au moment où nous écrivons ces lignes) impacte les directions et nous pourrions certainement encore poursuivre cette étude en analysant tous ses effets, mais nous devons, à un moment donné, circonscrire notre travail.

---

<sup>9</sup> UFAPEC, Mémorandum 2019, Janvier 2019

<sup>10</sup> Covid-19 est le nom d'un nouveau Coronavirus. "CO" signifie corona, "VI" virus et "D" a été choisi pour "disease" (maladie en anglais). Le chiffre 19 indique l'année de son apparition (2019) - [https://www.huffingtonpost.fr/entry/covid-19-nouveau-nom-du-coronavirus-donne-par-loms\\_fr\\_5e42c67ac5b6f1f57f1904bc](https://www.huffingtonpost.fr/entry/covid-19-nouveau-nom-du-coronavirus-donne-par-loms_fr_5e42c67ac5b6f1f57f1904bc)

<sup>11</sup> Lien vers la page spéciale COVID sur notre site internet : <http://www.ufapec.be/actualite/actu-25042020-deconfinement.html>

---



## 1 La genèse du directeur

### 1.1. Comment devient-on directeur ?

Que cela soit dans le fondamental ou le secondaire, les formations et conditions pour être directeur sont les mêmes. Pour connaître ces conditions, il faut se référer à un décret du 14 mars 2019<sup>12</sup> corrigeant un décret du 2 février 2007 et à la circulaire 7163 du 29 mai 2019<sup>13</sup>. Le SeGEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique) a également publié une brochure sur la fonction de direction<sup>14</sup>.

Pour devenir directeur, il faut être porteur d'un titre pédagogique et justifier d'une ancienneté de service de trois ans dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française<sup>15</sup>. Il ne faut pas nécessairement avoir été enseignant dans l'école où l'on postule. Il ne faut donc plus, comme dans le passé, être nommé pour devenir directeur.

*Le décret de 2019 précise que, lorsqu'un enseignant postule pour être directeur, les conditions légales sont les suivantes : être porteur d'un titre supérieur du 1<sup>er</sup> degré au moins (niveau bachelier au moins) – être porteur d'un des titres pédagogiques – justifier d'une ancienneté de service de trois ans dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française – avoir répondu à l'appel à candidatures. Il ne faut pas obligatoirement de titre universitaire pour postuler comme direction, mais il faut bien un titre pédagogique, explique Luc De Wael<sup>16</sup>, conseiller au service des pouvoirs organisateurs (PO) du SeGEC et responsable de la coordination du programme d'accompagnement des PO pour le recrutement et l'évaluation des directions.*

Pour accéder au poste de directeur, il faut également suivre des formations obligatoires. Les directeurs ne doivent pas nécessairement avoir suivi ces formations préalablement à leur engagement. Dans ses trois premières années de fonction, on considère que le directeur peut être en stage. Pendant son stage, le directeur doit avoir suivi cinq modules de formation. Trois modules à l'IFC<sup>17</sup> en formation inter-réseaux et deux modules au niveau du réseau (module éducatif et pédagogique ; module administratif, matériel et financier). Ces deux derniers modules sont complétés par une formation-accompagnement à l'intégration au moment de l'insertion professionnelle qui s'étendra sur les trois années de stage. L'ensemble de la formation réseau et inter-réseau des directeurs équivaut à 180 heures de formation.

---

<sup>12</sup> Décret modifiant diverses dispositions relatives aux fonctions de directeur et directrice, aux autres fonctions de promotion et aux fonctions de sélection, 14/03/2019.

<sup>13</sup> Circulaire 7163 du 29/05/2019 – Vade-mecum relatif au statut des directeurs et directrices pour l'enseignement libre et officiel subventionné.

<sup>14</sup> SeGEC, *La fonction de direction* - Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs – Modifications introduites décembre 2019. Voir aussi : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=793>

<sup>15</sup> Ceci vaut pour un premier appel à candidatures. Si le PO fait un second appel, les conditions d'ancienneté sont supprimées. Voir : SeGEC – *La fonction de direction*, op cit.

<sup>16</sup> Interview de Luc De Wael effectuée par France Baie, le 22 avril 2020.

<sup>17</sup> Institut de la formation en cours de carrière - [http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=etab\\_id](http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=etab_id)

## 1.2. Comment recrute-t-on un directeur ?

Pour recruter un directeur, le pouvoir organisateur lance un appel à candidatures et établit un profil de fonction. Le pouvoir organisateur décide, en cas d'engagement dans un emploi de longue durée, s'il fait un appel interne<sup>18</sup> ou un appel interne et externe<sup>19</sup>.

Le recrutement d'un directeur s'effectue dans le cadre d'un profil déterminé par le pouvoir organisateur. Une série de compétences sont définies par le décret et sont obligatoires. D'autres sont facultatives et c'est le pouvoir organisateur qui peut décider, en fonction de son orientation et des spécificités de son école, de les reprendre dans son profil de fonction ou non. *La sélection des candidats se fonde sur le profil de fonction élaboré par le pouvoir organisateur et plus particulièrement sur l'évaluation des compétences techniques et comportementales des candidats, assorties d'indicateurs de maîtrise, et leur compatibilité avec le projet éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur*<sup>20</sup>.

Ainsi chaque directeur aura à assumer les responsabilités prévues par le profil de fonction établi par le pouvoir organisateur à travers une « lettre de mission »<sup>21</sup>. Les nombreuses missions des directeurs sont-elles à l'origine du malaise des directeurs ? Les lettres de mission ne sont-elles pas trop contraignantes ? Nous le verrons plus loin dans notre étude.

## 1.3. Qu'est-ce qui motive les enseignants à devenir directeurs ?

Les candidats pour devenir directeurs ne sont pas légion. Les pouvoirs organisateurs doivent souvent procéder à plusieurs appels à candidatures. Alors posons-nous cette question : qu'est-ce qui pourrait bien motiver un enseignant à devenir directeur d'école ? Le salaire des directions n'est certainement pas une source de motivation pour les directeurs. En effet, ces acteurs importants de l'école estiment qu'ils ne sont pas suffisamment payés par rapport aux responsabilités qu'ils ont. Ce manque de reconnaissance salariale contribue à leur malaise et à leur dévalorisation. Selon Stéphane Vreux<sup>22</sup>, président du Collège des directeurs<sup>23</sup> (représentant les directeurs des écoles fondamentales catholiques) et directeur du collège du Biéreau à Louvain-la-Neuve, les motivations d'un directeur sont d'un autre ordre. Elles sont essentiellement basées sur l'humain et sur la pédagogie.

---

<sup>18</sup> Au sein de son école.

<sup>19</sup> Au sein de son école et à l'extérieur de son école.

<sup>20</sup> Circulaire 7244 du 18/07/2019 - Personnel de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles – Appel aux candidat(e)s visant à recruter des experts métiers pour siéger de manière ponctuelle au sein des Commissions de sélection chargées du recrutement dans les fonctions de promotion et de sélection.

<sup>21</sup> <http://www.enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=793>

<sup>22</sup> Interview de Stéphane Vreux effectuée par France Baie, le 23 juin 2020.

<sup>23</sup> Le Collège des directeurs fédère 799 directrices et directeurs des écoles fondamentales, maternelles et primaires, ordinaires et spécialisées, de l'enseignement catholique en Fédération Wallonie-Bruxelles. 799 directions dont 178 directions avec classe. 741 écoles fondamentales ordinaires et 58 écoles fondamentales spécialisées. 1118 implantations scolaires dont 1029 implantations d'enseignement ordinaire et 89 implantations d'enseignement spécialisé.

---

*Je ne connais pas de directeur qui se dit qu'il va bien gagner sa vie en étant directeur. Un directeur reste pédagogue dans l'âme, il désire gérer une école, faire vivre un projet, ... Les salaires des directeurs ne sont pas décents. Les directeurs travaillent 60-70 heures par semaine et sont payés 300 € de plus qu'un enseignant. Certains enseignants du fondamental qui ont un master en sciences de l'éducation - FOPA<sup>24</sup> et qui sont au barème 501<sup>25</sup> gagnent mieux leur vie que moi !<sup>26</sup>*

Ce qui motive les directeurs à exercer leur métier, c'est sans doute comme le précise le Mémoire de la Fédération des associations de directeurs de l'enseignement secondaire catholique (Féadi)<sup>27</sup> : *le service aux jeunes, la réussite et l'épanouissement de ceux-ci.*<sup>28</sup>

Alain Koeune<sup>29</sup>, président de la Féadi et directeur du collège Notre-Dame de Bellevue à Dinant, explique que les motivations pour devenir directeur sont variées : *La plupart des enseignants qui veulent devenir directeur ont envie de s'engager pour rendre service à une école, pour faire progresser l'école ou l'enseignement en général, pour avoir une prise sur la projection et l'organisation d'une école. Les enseignants qui s'engagent dans la fonction par dépit et qui n'ont pas de convictions n'y trouveront pas leur bonheur !*

Pour Éric Daubie<sup>30</sup>, secrétaire général de la FESec<sup>31</sup>, *accepter de devenir directeur, c'est pouvoir se mettre au service d'un idéal. Dans l'enseignement secondaire, les directeurs sont des personnes qui ont quasi toutes suivi des études supérieures et qui sont appelées à prendre des responsabilités. Ce sont des personnes qui ont dans leur profil du leadership. Devenir directeur est une manière de donner du rythme à sa carrière. Je pense que les personnes qui deviennent directeurs trouvent une certaine satisfaction à exercer des responsabilités voire même un plaisir à disposer d'une certaine autonomie et à prendre des décisions.*

Pour Godefroid Cartuyvels<sup>32</sup>, secrétaire général de la FédEFoC<sup>33</sup>, certains enseignants ont fait le tour de leur fonction et aspirent à s'engager dans une fonction de direction. Ils désirent avoir une carrière qui ne soit pas plane du début à la fin. *Il y a encore des enseignants qui n'ont pas froid aux yeux et qui se lancent dans la carrière de direction, mais il faut reconnaître que, pour le moment, les directeurs nous donnent des signaux d'épuisement et de lassitude.*

---

<sup>24</sup> Lien vers le site de la FOPA : <https://uclouvain.be/fr/facultes/psp/edef/master-en-sciences-de-l-education-fopa.html>

<sup>25</sup> Être enseignant : les barèmes - [http://www.enseignement.be/index.php?page=27360&ba\\_id=23](http://www.enseignement.be/index.php?page=27360&ba_id=23)

<sup>26</sup> Interview de Stéphane Vreux effectuée par France Baie, le 28 janvier 2020.

<sup>27</sup> La Fédération des associations de directeurs de l'enseignement secondaire catholique (Féadi) regroupe l'ensemble des directeurs et sous-directeurs des écoles libres catholiques en Fédération Wallonie-Bruxelles. Plus de 500 directeurs et sous-directeurs en font partie.

<sup>28</sup> Féadi, *Mémoire*, mai 2019, p. 1.

<sup>29</sup> Interview de Alain Koeune effectuée par France Baie, le 13 février 2020.

<sup>30</sup> Interview d'Éric Daubie effectuée par France Baie, le 21 avril 2020.

<sup>31</sup> FESec – Fédération de l'enseignement secondaire catholique -

<sup>32</sup> Interview de Godefroid Cartuyvels effectuée par France Baie, le 28 avril 2020.

<sup>33</sup> FédEFoC - Fédération de l'enseignement fondamental catholique -

## 2 Une lettre ouverte pour exprimer un ras-le-bol

Le 11 juin 2018, plus de 400 directeurs de l'enseignement libre catholique de Bruxelles et de toutes les provinces s'insurgeaient dans une lettre ouverte<sup>34</sup> publiée dans *La Libre*<sup>35</sup>.

### 2.1. Manque d'autonomie liée à la succession des réformes

Dans cette lettre, les directeurs expliquent que l'école gagnera en efficacité si une plus grande autonomie est laissée aux établissements scolaires. Pour les directeurs signataires de cette lettre, la situation est dramatique. La succession de réformes et de nouveaux décrets leur fait perdre du temps et leur autonomie. En effet, ils se plaignent de ne plus parvenir à dégager du temps pour manager leurs équipes, pour initier des nouveaux projets, pour impulser des dynamiques de changement, pour stimuler individuellement et collectivement leurs enseignants, pour fixer et poursuivre des objectifs de progression.

*Tout cela, sans compter que nous devons continuer à mettre en œuvre une série de réformes et de décrets, dont le nombre et la fréquence n'ont cessé de croître ces dernières années et qui présentent le double défaut de ne pas être finalisés dans leur préparation avant d'être mis en œuvre et de ne pas être évalués avant d'être pérennisés. Ce rythme n'est plus soutenable !*<sup>36</sup>

Pour les directeurs, le Pacte pour un enseignement d'excellence (et l'arrivée des plans de pilotage) a été une réforme de plus à côté de toutes les autres. Nous verrons plus loin dans notre étude, les craintes et les réactions spécifiques exprimées par rapport aux plans de pilotage. L'UFAPEC considère toutefois que ce Pacte est bien plus qu'une énième réforme. Il s'agit en fait d'une refondation systémique de tout notre enseignement ! Dans leur lettre ouverte, les directeurs citent quelques autres réformes pour exemplifier leur abondance et leur succession : *les réformes incessantes du 1<sup>er</sup> degré, l'aménagement des grilles horaires des sections qualifiantes, la mise en place de la certification par unités (CPU<sup>37</sup>) pour un nombre croissant d'options qualifiantes, l'application des programmes d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC), les dispositions en matière de protection de données à mettre en œuvre : règlement général de protection des données (RGPD) et, enfin, et non le moindre, le décret "Titres et fonctions"<sup>38</sup> dont les mesures (attendues pendant plus de vingt ans par les enseignants eux-mêmes - ndlr), certes louables dans un monde idéal, produisent et produiront des effets dévastateurs dans la conjoncture de pénurie grandissante qui perdurera dans les prochaines années dans l'enseignement.*

<sup>34</sup> Des centaines de directeurs d'écoles s'insurgent : ils réclament plus d'autonomie, *La Libre*, 11 juin 2018.

<sup>35</sup> Bosco d'Otreppe, *Débordés de travail, les directeurs d'école crient au secours*, op cit.

<sup>36</sup> Des centaines de directeurs d'écoles s'insurgent : ils réclament plus d'autonomie, op cit.

<sup>37</sup> La CPU qui signifie certification par unités d'acquis d'apprentissage, est un dispositif qui organise la certification des savoirs, aptitudes et compétences professionnels en unités d'acquis d'apprentissage = les UAA. -<https://monecolemonmetier.cfwb.be/professionnels/cpu-certification-par-unites/quest-ce-que-la-cpu/>

<sup>38</sup> Décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, 11 avril 2014.

## 2.2. « Burn-out »<sup>39</sup> et « Turnover »<sup>40</sup>

Les directeurs affirment également qu'ils sont de plus en plus nombreux à tomber en dépression professionnelle et qu'un turnover assez important s'installe. *Nombre de nos collègues tombent en burn-out et le turnover des équipes de direction n'a jamais été aussi inquiétant ! Certaines écoles doivent lancer un deuxième voire un troisième appel à candidatures pour espérer pourvoir aux postes vacants ! De plus, ajoutons que, la fonction n'étant pas sécable, il est impossible actuellement d'alléger une fin de carrière sans savoir si, dans la mouvance actuelle, un critère de pénibilité quelconque sera accordé à notre métier<sup>41</sup>.*

Stéphane Vreux, explique que le turnover des directeurs est lié à plusieurs facteurs :

- 1) La pension : *depuis deux, trois ans, il y a de nombreux directeurs en fin de carrière et qui s'en vont. Il y a également certains changements qui vont s'opérer concernant les règles sur les DPPR<sup>42</sup> et mises à la pension. Certains directeurs ne veulent pas prendre le risque que la loi change et ils se disent qu'il vaut mieux partir maintenant tant que rien n'a changé.*
- 2) La nécessité de changer : *un pouvoir organisateur peut s'apercevoir que le candidat ne correspond pas aux fonctions exigées et demander au candidat de partir avant la fin de son stage.*
- 3) La volonté d'un directeur de quitter l'école : *certaines directeurs estiment qu'ils ont déjà assez donné ou qu'ils ont fait leur temps et décident de partir pour accomplir un autre projet ou se diriger vers une autre école.*
- 4) Le burn-out : *il y a aussi des directeurs qui craquent ! Certains directeurs tombent en burn-out, ils n'en peuvent plus, sont en arrêt de maladie. Il faut donc les remplacer.*

## 2.3. Pénurie des enseignants liée au décret « Titres et fonctions »

Les directeurs se plaignent également de l'inapplicabilité du décret « Titres et fonctions »<sup>43</sup> même s'ils n'en contestent pas le bien-fondé. Ils font un lien direct entre la pénurie des enseignants et ce décret qui leur paraît extrêmement contraignant.

*Si nous avons obtenu finalement un nombre appréciable d'assouplissements du texte de départ, nous continuons à en constater et à en déplorer les effets négatifs sur le terrain. D'aucuns continuent à contester notre demande répétée, dans ce dossier, d'un maximum d'autonomie et de confiance dans l'expertise et le bon sens des chefs d'établissement. L'application du décret aux seuls primo-engagements dès l'entrée en vigueur du décret aurait permis d'apporter plus de sérénité à une rentrée scolaire déjà bien énergivore en rassurant les membres du personnel ne détenant pas le titre requis pour la fonction qu'ils occupent depuis des années parfois et, grâce à cela, à confirmer et à préserver des équipes pédagogiques performantes. Une plus grande souplesse à l'engagement d'intérimaires nous aurait aidés à trouver des remplaçants, à leur proposer des contrats décents (qui ne*

<sup>39</sup> Le syndrome d'épuisement professionnel est désigné par l'anglicisme burn-out.

<sup>40</sup> La rotation de l'emploi ou renouvellement du personnel est désigné par l'anglicisme turnover.

<sup>41</sup> *Des centaines de directeurs d'écoles s'insurgent : ils réclament plus d'autonomie*, op cit.

<sup>42</sup> Disponibilité précédant la pension de retraite.

<sup>43</sup> Décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, op cit.



*portent pas seulement sur un emploi parfois très réduit) et, surtout, à garantir la continuité dans la prise en charge des classes. Nous nous sommes toujours fait un point d'honneur à réduire à la portion congrue les heures d'étude ou de licenciement des élèves faute de pouvoir remplacer les enseignants absents. Le décret "Titres et fonctions" rend nos efforts en ce sens de plus en plus vains d'autant plus dans le contexte de pénurie qui s'aggrave. Le 1er mars 2018, 3165 périodes étaient non attribuées dans les écoles libres secondaires. Les classes terminant cette année scolaire sans professeur dans certains cours vont grandissant. Voilà un vrai problème, prévisible depuis des années, conséquence d'une incurie politique à s'y atteler : gouverner n'est-ce pas prévoir ? Nous demandons donc à la Chambre de la Pénurie de faire preuve de souplesse dans l'engagement de candidats pour des périodes strictement limitées aux intérimis et aux instances de prendre des mesures pour améliorer l'attractivité du métier d'enseignant<sup>44</sup>.*

Soulignons que le décret Titres et fonctions n'explique pas à lui seul la pénurie des enseignants. En effet, le nombre de diplômés n'a pas augmenté proportionnellement à l'augmentation de la population scolaire<sup>45</sup>.

## **2.4. Manque de moyens**

Selon les directeurs, il faut absolument dégager plus de moyens pour les aider dans leur fonction. Pour eux, il n'y a d'autonomie sans moyens et sans souplesse dans l'utilisation de ceux-ci. *Nous ne pouvons pas imaginer que les différentes réformes à venir soient financées par une réduction des moyens accordés aux écoles et, particulièrement, du NTPP<sup>46</sup> qui leur est alloué. Nous attendons également de pouvoir gérer celui-ci avec moins de contraintes et de limitations (pourcentage affectable à la coordination pédagogique, taille des classes, etc.). Nous déplorons qu'en matière de ressources, les moyens alloués soient inversement proportionnels aux promesses sans cesse renouvelées. Cela fait 10 ans que les moyens nécessaires au financement des conseillers en prévention nous sont promis. Ce report incessant met les élèves et les membres du personnel en danger dans nos écoles tout en plaçant les pouvoirs organisateurs face à des situations épineuses et les directions devant une charge encore plus ardue. La sécurité des personnes dans les écoles ne mérite-t-elle pas un traitement plus adéquat ou faut-il attendre une catastrophe pour que cela bouge ? Puisse cette intervention être comprise, non pas comme une expression corporatiste de chefs d'établissement pourtant totalement malmenés dans leur fonction, mais bien comme un cri d'alarme des premiers responsables de la progression de nos établissements qui vivent une énorme frustration de se voir dépossédés des moyens d'offrir un service de qualité dans la noble mission qui consiste à accompagner chaque jeune dans la construction de son projet de vie<sup>47</sup>.*

---

<sup>44</sup> Des centaines de directeurs d'écoles s'insurgent : ils réclament plus d'autonomie, op cit.

<sup>45</sup> Infoflash UFAPEC sur le sujet : <http://www.ufapec.be/newsletter/info-flash-8-penurie-des-enseignants.html>

<sup>46</sup> Le NTPP, nombre total de périodes professeurs, est calculé d'après le nombre d'élèves présents dans l'école à une date donnée, officiellement le 15 janvier, et sur base du nombre de cours et du nombre d'élèves suivant ces cours. Si la date officielle est celle du 15 janvier, il se peut que le NTPP doive être recalculé en septembre si la variation du nombre d'élèves est trop importante, plus exactement si le nombre est d'au moins 10 % plus ou moins élevé par rapport au calcul initial du 15 janvier.

<sup>47</sup> Des centaines de directeurs d'écoles s'insurgent : ils réclament plus d'autonomie, op cit.

---



### 3. Les directeurs de l'enseignement fondamental

#### 3.1. Le point de vue de la FédEFoC

Quel est le principal défi actuel des directeurs des écoles fondamentales ? Quelles sont les difficultés majeures liées à la fonction de direction ?

Aujourd'hui plus que jamais, le défi pour un directeur d'école est de concilier le fait d'être le garant d'un projet collectif et le fait d'être confronté à l'affirmation des trajectoires individuelles. C'est en tous cas l'avis de Godefroid Cartuyvels, secrétaire général de la FédEFoC, que nous avons interrogé<sup>48</sup>. Le cœur de la difficulté des directions semble résider, aujourd'hui, dans une situation paradoxale : c'est au moment où les attentes à l'égard de l'école n'ont jamais été aussi fortes, que son projet est mis à mal. *L'école est en quelque sorte affaiblie au moment où on en attend le plus !* relève Godefroid Cartuyvels.

Selon le secrétaire général de la FédEFoC, il y a des évolutions importantes dans notre société et dans les rapports que certains acteurs entretiennent avec l'école qui ont une incidence sur le travail des directions. Le premier grand changement est le rapport aux familles. Nous analyserons plus en détail cette question dans le point consacré aux relations école-famille où nous donnerons également d'autres points de vue. *Longtemps, l'école a assuré sa mission à l'abri du regard des parents et des familles, chacun assurant sa part de responsabilité : instruction à charge des uns, éducation à charge des autres. A partir de la fin des années soixante, les modèles familiaux se sont diversifiés, la famille est désormais d'abord le lieu d'épanouissement affectif des personnes qui la composent, étendant par là-même la responsabilité de l'école au-delà de l'instruction à l'éducation. L'école doit assurer la meilleure formation possible des enfants et dans le même mouvement viser à l'épanouissement de ceux qui lui sont confiés. L'école doit en quelque sorte, sur le plan éducatif, être le prolongement des modèles familiaux privés. Ce qui explique que les parents vont se préoccuper de ce qui se passe dans l'enceinte de l'école et réclamer leur mot à dire sur une série de questions qui restent relativement périphériques par rapport à la question de l'instruction proprement dite (cantine scolaire, parascolaire, gestion de la discipline, garderies, violence dans la cour de récréation...). Ce qui est nouveau aujourd'hui, c'est la place qui est faite aux parents par rapport au cœur même du métier de l'école : l'apprentissage. Dernier dossier en date qui illustre cette évolution : le dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE) qui devra, pour les enfants en difficulté, consigner le diagnostic posé, les dispositifs mis en place, l'évaluation faite de leur efficacité et les éventuelles adaptations à prévoir. Les parents devraient à terme y avoir accès à tout moment de l'année dans le cadre d'un accès numérique « citoyen ». Le risque est qu'ils prennent connaissance de certaines décisions sans mise en contexte et sans disposer de l'expertise et de la distance nécessaire pour évaluer correctement l'opportunité de ce qui a été fait. Des procédures de conciliation et de recours sont prévues. Autre illustration, la revendication qui voit le jour de conditionner le refus d'octroi de certificats (CEB, CE1D) à l'accord formel des parents. La question est simple et très compliquée à la fois : comment faire droit aux légitimes inquiétudes et demandes des parents sans toucher au crédit et affaiblir l'expertise de ceux dont c'est le métier ? Comment trouver les bons équilibres ? Jusqu'où ne pas aller trop loin ?*

<sup>48</sup> Interview de Godefroid Cartuyvels effectuée par France Baie, le 28 avril 2020.

Une deuxième évolution que cite Godefroid Cartuyvels et qui rend la tâche des directions difficile est le rapport aux enseignants. *Le directeur occupe « la place d'exception », place différente des autres, occupée par celui qui est garant du projet collectif tout en devant faire droit aux aspirations individuelles de ses enseignants qui ont eux aussi des contraintes, familiales notamment, toujours plus fortes. Comme pour toute fonction d'autorité aujourd'hui, la légitimité de celle du directeur n'est plus acquise du simple fait de l'occuper. Elle doit être refondée chaque jour à partir d'une argumentation rationnelle des choix posés. La crise actuelle du covid-19 nous offre une illustration de la difficulté de leur métier. Les directions sont les chevilles ouvrières du processus de déconfinement scolaire. Elles sont pour ainsi dire prises entre le marteau et l'enclume. Garant de l'enjeu collectif, elles doivent rouvrir leur établissement. Mais elles doivent composer avec les inquiétudes bien légitimes de leurs enseignants qui revendiquent de rentrer dans un cadre sécurisé. Jusque-là, l'équation est difficile, mais possible à résoudre. Cette équation devient parfaitement insoluble quand ceux qui les représentent, au mépris des accords passés, attisent les angoisses des enseignants et font de la surenchère sur les conditions nécessaires à la sécurité. Comment être directeur dans ces conditions ? Qui voudrait être à leur place ou la prendre ?*

La troisième évolution est le rapport à l'administration et la généralisation (a priori très intéressante) du numérique. *Force est de constater que la numérisation des rapports entre les écoles et l'administration n'a pas répondu du tout à l'exigence de simplification administrative, mais a généré une inflation bureaucratique sans précédent. Cette numérisation a également eu pour effet de raccourcir les temps de réaction concédés<sup>49</sup>.*

Godefroid Cartuyvels conclut que ces évolutions dans les rapports aux familles, dans les rapports aux enseignants, dans les rapports à l'administration expliquent largement la pénurie de candidats directeurs, d'autant que, dans l'enseignement fondamental, les directeurs sont seuls, sans aide éducative et avec une aide administrative insuffisante.

Le point de vue de l'UFAPEC sur la place qu'occupent les parents à l'école diffère. Pour l'UFAPEC, l'évolution de la place des parents au sein de l'école suit une progression positive et leur permet de soutenir, en connaissance de cause, la scolarité de leur enfant tant que cette place se déploie dans le cadre prévu par les décrets et circulaires. Nous verrons plus loin dans l'étude<sup>50</sup> ce que les parents peuvent apporter comme dynamique à l'école.

Quant à la mise en place du DAccE (dossier individuel d'accompagnement de l'élève, comprenant un volet ad hoc pour les élèves à besoins spécifiques), elle est prévue par l'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence. Si tout élève est concerné, un volet pour les élèves à besoins spécifiques serait ouvert à l'initiative des parents ou de toute personne investie ou qui assume la garde de fait de l'enfant mineur, soit de l'élève s'il est majeur, soit du CPMS attaché à l'école où l'élève est inscrit ou d'un membre du conseil de classe de l'élève, soit de la direction de l'établissement, en cas de suspicion de besoins spécifiques. Pour l'UFAPEC, il est normal et sain que les parents puissent avoir un droit d'accès au DAccE afin de suivre ce qui est mis en place pour leur enfant qui se trouve en difficulté d'apprentissage, d'être informés du relevé des aménagements à mettre en place ou déjà mis en place (ceux-ci doivent être régulièrement évalués), de

<sup>49</sup> Interview de Godefroid Cartuyvels effectuée par France Baie, le 28 avril 2020.

<sup>50</sup> Voir p.60.

connaître les répercussions concrètes des besoins sur les apprentissages. Pour l'ensemble des élèves, l'accès au DAccE permettrait aux parents de suivre au plus près la scolarité de leur enfant et d'avoir une base objective pour un dialogue constructif avec l'équipe pédagogique.

Par ailleurs, s'il est clair que le non-respect d'accords conclus dans le cadre de la concertation sociale quant aux différents rapports qui lient employeur et employés rend compliquée la mission des chefs d'établissement, l'UFAPEC entend aussi que dans certains lieux, la notion de concertation sociale est elle-même mise à mal par l'action de directions d'école. Un climat de méfiance entre les différents acteurs de l'enseignement rend effectivement difficile l'exercice des missions de chacun dans ses rôles respectifs et impacte nécessairement l'ensemble des acteurs de l'école, dont les élèves.

### **3.2. L'avis du président du Collège des directeurs**

#### **3.2.1. Une trop grande charge mentale**

Pour le président du Collège des directeurs, Stéphane Vreux, le malaise des directeurs vient surtout d'une trop grande charge mentale. Il estime que les directeurs sont continuellement sous pression. Il cite plusieurs facteurs qui font de ce métier une profession épuisante.

#### **3.2.2. Le côté multi-tâches**

Un directeur doit être compétent dans tout, doit prendre des décisions continuellement, a énormément de responsabilités. Un directeur doit être multi compétent. *Même si le pouvoir organisateur prend en charge le volet financier, c'est quand même le directeur qui, au jour le jour, prend les décisions. Même si le directeur est épaulé d'un(e) secrétaire, c'est quand même le directeur qui reçoit les circulaires, les ingurgite, les explique aux enseignants, les fait vivre au sein de son école. Dans tous les domaines, les directeurs doivent être compétents. Il faut être compétent en ce qui concerne les infrastructures du bâtiment, dans le relationnel, dans la gestion des conflits, comme manager des ressources humaines, dans tous les aspects administratifs et financiers, etc.*

Un directeur prend, par jour, une centaine de microdécisions. Il n'a pas toujours la possibilité de prendre du recul. Cette prise de recul n'est-elle pas fondamentale pour assurer de manière efficace son travail ?

#### **3.2.3. La mise sous pression permanente**

Pour les directeurs, la mise sous pression continue est épuisante.

*Un enseignant doit être remplacé, une maman débarque dans le bureau, un enfant est blessé, un plan de pilotage doit être rédigé... J'ai le sentiment d'être mis sous pression, 24 h sur 24, toute l'année scolaire. Le seul moment où un directeur d'école peut se détendre, c'est pendant les vacances, et encore... Quand on rentre chez soi, le soir ou le week-end, on pense toujours à l'école. Non seulement on pense à l'école, mais on travaille encore en dehors des heures. Si je veux bien faire mon boulot, je travaille encore pendant le week-end. De plus, un directeur d'école a des dizaines de réunions par mois et parfois en soirée. Je ne le regrette pas, je trouve cela intéressant et j'aime bien mon travail mais*



*concilier cela avec une vie de famille, ce n'est pas évident. Le week-end, on sait bien que l'on peut être appelé parce qu'il y a un problème de bâtiment, parce qu'un enseignant est malade et qu'il nous faudra chercher vite un intérimaire pour le remplacer<sup>51</sup>.*

La charge mentale des directeurs de l'enseignement fondamental semble effectivement très lourde. Les directeurs n'ont pas le temps de souffler ! Comment dès lors alléger leur travail ? Ne serait-il pas opportun de leur dégager du temps et de leur octroyer une sous-direction ?

### **3.2.4. La solitude**

Un directeur, même s'il est entouré de son équipe éducative et pédagogique, de son pouvoir organisateur, se sent souvent seul face à certains aspects, à certaines décisions. *Il y a parfois des situations où on ne sait s'en référer à personne. Dans l'enseignement fondamental, nous n'avons pas l'aide d'une sous-direction. Heureusement, il y a un travail d'entité (les directions se réunissent entre elles) qui se fait de manière assez régulière (au moins une fois par mois). Mais ce sont les seules personnes avec qui on peut partager. Le pouvoir organisateur peut être un soutien, mais ce n'est pas le cas dans toutes les écoles,* explique Stéphane Vreux.

### **3.3. L'avis d'autres directeurs de l'enseignement fondamental**

D'autres directeurs de l'enseignement fondamental ont exprimé leur malaise par voie de presse. En effet, le lundi 20 mai 2019, une dizaine de directeurs d'écoles fondamentales (maternelles et primaires) du réseau libre des communes d'Ixelles, Watermael-Boitsfort et Auderghem ont voulu dénoncer le sous-financement de leur école et de leur réseau. Les différences au niveau des subventions entre le réseau libre et celui de l'officiel, mais également entre le fondamental et le secondaire sont mises sur le devant de la scène.

Dans un article de la RTBF<sup>52</sup>, Aline Wavreille a relayé leur désarroi. Dans cet article, Didier Burani, directeur de l'école Sainte-Trinité Cardinal Mercier 2 à Ixelles, proteste : *On nous dit, avec le Pacte d'excellence, que les enjeux les plus importants se jouent avant 6 ans. Alors, pourquoi les subventions dans le fondamental n'équivalent-elles pas celles du secondaire ? ... Pourquoi y-a-t-il une telle différence entre les subventions de fonctionnement du réseau libre et du réseau officiel ? ... Un élève devrait être égal à un élève et ce n'est pas le cas ! C'est injuste !*

Pour ce directeur d'école qui a l'impression de se débrouiller avec des bouts de ficelle, ce sous-financement général a des conséquences très concrètes : *Le temps de midi n'est pas considéré comme temps scolaire. On reçoit un peu plus de 6€ pour 100 enfants pour une heure. Comment faire pour offrir un accueil de qualité ? Soit on fait appel à des personnes qui ont des statuts précaires, et donc non-qualifiées, qui sont sous-payées. Ou alors on externalise ce service-là, avec des ASBL, des animateurs. C'est de qualité pour les enfants, mais ce sont les parents qui paient.*

---

<sup>51</sup> Interview de Stéphane Vreux effectuée par France Baie, le 28 janvier 2020.

<sup>52</sup> Aline Wavreille, *Réseau libre : les directeurs dénoncent une fois de plus le sous-financement des écoles fondamentales*, RTBF, 21 mai 2019.

Tout comme Stéphane Vreux, Didier Burani dénonce le fait que les capitaines de navire sont parfois moins bien payés que les matelots, que la fonction de direction est dévalorisée : *On est encore des passionnés ! Mais quand je vois le nombre d'heures que travaille un directeur sur une semaine et son salaire... En fait, si l'on fait le calcul, on gagne moins que nos enseignants, qui travaillent dur eux aussi, là n'est pas la question. Mais on nous dit que c'est une place de pilote pédagogique. Vous connaissez beaucoup de capitaines de bateau qui gagnent moins que leurs employés ?*<sup>53</sup>

*A un moment donné, il faut respecter les gens. J'ai l'impression que l'on est les dindons de la farce puisque les écoles tournent. On se décarcasse pour cela, pour que les écoles tournent, mais à un moment donné, ce n'est plus humain ! Si on veut faire du travail de qualité, il faut des moyens. Et les mêmes pour tous !*<sup>54</sup>, finit par ajouter Didier Burani.

L'UFAPEC a pris position également sur la question. *A ce jour, les écoles du libre doivent se débrouiller avec 50 % de moyens en moins que ceux attribués aux écoles du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement. Elles assurent pourtant les mêmes missions éducatives et répondent aux mêmes obligations*<sup>55</sup>. De nombreux parents se plaignent et s'inquiètent du manque de moyens des écoles. C'est notamment pour cela que les associations de parents et parents sont autant sollicités pour récolter des fonds, remettre les classes en état...

### **3.3.1. Spécificité dans l'enseignement fondamental spécialisé**

Pour connaître les spécificités du malaise des directions dans l'enseignement fondamental spécialisé<sup>56</sup>, nous avons été à la rencontre de Béatrice Barbier<sup>57</sup>, présidente de l'ADESp (Association des directeurs de l'enseignement spécialisé fondamental catholique) et directrice de l'école « Les Chardons » disposant d'un enseignement spécialisé de type 2 (enfant souffrant de trouble autistique), de type 3 (troubles du comportement ou de la personnalité) et de type 5 (élèves malades ou convalescents) pour les enfants admis à la Petite Maison<sup>58</sup>.

Pour Béatrice Barbier, le rêve de tout directeur est de s'occuper de pédagogie. Très vite les directeurs sont rattrapés par plein d'autres choses. *Sur une journée de 24 h, on s'occupe réellement de pédagogie peut-être 20 minutes !*

Avant de devenir directeur dans l'enseignement spécialisé, il est, semble-t-il, difficile de s'imaginer le nombre incalculable de tâches à effectuer. Le fait de ne pas s'occuper beaucoup de pédagogie peut provoquer une grande déception et désillusion. Le métier

---

<sup>53</sup> Aline Wavreille, *Réseau libre : les directeurs dénoncent une fois de plus le sous-financement des écoles fondamentales*, op cit., 21 mai 2019.

<sup>54</sup> Idem.

<sup>55</sup> Campagne de sensibilisation « un élève = un élève », <http://www.ufapec.be/newsletter/info-flash-10-un-eleve-un-eleve-br-campagne-de-sensibilisation-petition.html>

<sup>56</sup> L'enseignement spécialisé s'adresse aux élèves qui rencontrent des difficultés scolaires dans l'enseignement ordinaire ou qui présentent un handicap (physique ou mental, temporaire ou permanent) nécessitant un environnement adapté. Ce type d'enseignement respecte les besoins et le rythme d'apprentissage de chaque élève par des programmes individualisés - <http://www.enseignement.be/index.php?page=25191&navi=404> - lien vérifié le 23 juin 2020.

<sup>57</sup> Interview de Béatrice Barbier effectuée par France Baie, le 4 février 2020.

<sup>58</sup> La Petite Maison est un hôpital psychiatrique pour enfants, adolescents et jeunes adultes.





de directeur comprend beaucoup de facettes et les relations humaines prennent beaucoup de place. *Ce qui tue la profession, c'est la gestion de l'humain. On n'a jamais l'esprit au repos. On exerce notre métier 365 jours par an, 24 h sur 24 ! On ne déconnecte jamais. On se demande comment on va régler les problèmes de profs absents, du parent qui se plaint, de l'enfant qui ne va pas bien... Il n'y a pas de hiérarchie dans les problèmes, on doit toujours gérer des tas d'urgences en permanence, affirme Béatrice Barbier.*

Selon Béatrice Barbier, les pouvoirs organisateurs ont une grande importance, ils peuvent soutenir de manière efficace les directeurs et sauver les écoles. Ils peuvent aider à réduire le malaise des directions : *J'ai la chance d'avoir le soutien d'un pouvoir organisateur qui m'aide pour plein de choses. Il s'agit de l'ACIS (Association chrétienne des institutions sociales et de santé) qui regroupe 64 institutions. Je ne me sens jamais seule. Si j'ai un problème au niveau humain, je peux leur en parler, je partage mes inquiétudes avec sept autres directeurs. On se voit une fois par mois. Je travaille avec des milieux qui sont différents du mien, qui ouvrent mon esprit sur autre chose. Je travaille avec des crèches, des hôpitaux psychiatriques, des institutions d'aide à la jeunesse, des maisons de repos... Je pense que sans l'aide de mon pouvoir organisateur, je serais déjà partie !*

Mais un tel pouvoir organisateur n'est-il pas quelque peu idyllique, voire exceptionnel ? Certes, pour aider de manière efficace les directeurs, certains pouvoirs organisateurs mutualisent leurs efforts et leurs moyens. Mais toutes les écoles n'ont pas la chance d'avoir un « super PO ». D'autres écoles cherchent désespérément une bonne âme pour faire partie du pouvoir organisateur. *Dans ces petites écoles où les membres des pouvoirs organisateurs sont des « bons papas » et essaient de faire tout sans avoir nécessairement les qualités requises, les directeurs se noient, rétorque Béatrice Barbier. Nous verrons plus loin dans notre étude le point de vue des pouvoirs organisateurs.*

Pour Béatrice Barbier, le malaise des directions des écoles de l'enseignement spécialisé (surtout dans le type 3) est spécifique et est fortement lié à la violence. La violence existe aussi dans l'ordinaire, mais dans l'enseignement spécialisé, elle est, semble-t-il, exacerbée. La violence est dirigée envers les enseignants, entre enfants. La violence entre parents existe également. *Les enseignants, chez nous, sont confrontés à une violence de tous les jours. En tant que directeurs, on se positionne par rapport à cela de manière importante parce qu'on est en train de se dire qu'il va nous arriver des catastrophes. On va avoir des accidents, peut-être mortels, on le sait... On essaye d'avertir un peu tout le monde, car les cas qui sont dans nos écoles sont de plus en plus lourds. Nous avons des enfants qui arrivent parfois avec des armes à l'école (des couteaux, des canifs...). Nous avons des enfants qui ont des troubles psychiatriques, qui ont une éducation avec un laisser-aller énorme.*

Le manque de limites donné aux enfants par leurs parents est ici débattu. Des jeux vidéo ou films violents que les enfants regardent de plus en plus tôt font-ils bon ménage avec des élèves qui sont dans l'enseignement de type 3 (enfants pour la plupart dits caractériels) ? Les écoles de l'enseignement spécialisé sont-elles suffisamment sécurisées ? Comment réduire les cas de violences pour soulager les directeurs ? Ne faudrait-il pas renforcer l'aide éducative et les psychologues dans l'enseignement spécialisé ? Un éducateur pour vingt enfants (à raison de six périodes) dans le type 3, est-ce suffisant ? Les éducateurs, dans le spécialisé, ne devraient-ils pas être là tout le temps, en permanence, et dans tous les types pour aider les directeurs ? En réponse à ce dernier



questionnement, Béatrice Barbier ajoute cyniquement : *On ne sait tout de même pas dire aux enfants de « péter un plomb » quand l'éducateur est là et le restant du temps de se tenir tranquille...*

Une autre aberration relevée est le fait que les directeurs de l'enseignement spécialisé dans tous les types manquent de puéricultrices. Dans l'enseignement ordinaire fondamental, les puéricultrices sont là à temps plein. Il n'en va pas de même dans l'enseignement spécialisé. C'est donc ressenti comme une injustice. *Dans l'ordinaire, ce n'est pas si grave si un enfant va à l'école en n'étant pas toujours propre parce qu'il a droit à sa puéricultrice tout le temps. Tandis que dans l'enseignement spécialisé, le directeur ne peut pas prendre une puéricultrice à temps plein parce que cela lui coûte 36 périodes. Les directeurs demandent alors aux puéricultrices de venir de manière épisodique. On ne peut quand même pas demander aux enfants de faire pipi seulement quand la puéricultrice est là et puis à d'autres moments d'apprendre à parler. C'est une stupidité monumentale !* affirme avec colère Béatrice Barbier.

Au niveau administratif, les directeurs des écoles de l'enseignement fondamental spécialisé s'insurgent : *La gestion administrative est de plus en plus complexe et lourde (salaire, Proeco<sup>59</sup> non revu pour le spécialisé ou non mis à jour avec les nouvelles données, compte-éco, SIEL<sup>60</sup>, cerbère<sup>61</sup>, plan de pilotage...). Les comptages (des élèves) sont réalisés de plus en plus tardivement parfois même après le 15 janvier pour les vérifications du 30 septembre. Qui doit assumer les erreurs ? Les directions, les PO ou l'administration ?<sup>62</sup>*

Les directeurs de l'enseignement fondamental spécialisé soulignent également, par rapport à l'enseignement ordinaire, l'impossibilité de remplacer les enseignants quand ceux-ci partent en formation ou qu'ils sont malades. Il y a, semble-t-il, toute une série d'injustices qui concernent l'enseignement spécialisé. Béatrice Barbier cite encore un autre exemple : *A la suite du nouveau programme concernant le maternel<sup>63</sup>, les enseignants de l'ordinaire ont pu se rendre à une formation et recevoir une prime. Chez nous, dans l'enseignement spécialisé, les enseignants n'ont pas pu participer à cette formation ni recevoir une prime. Tout cela n'est pas normal !*

Un dernier point capital et non des moindres concerne les transports scolaires des enfants du spécialisé. Il semble qu'il n'y ait guère d'amélioration depuis des années concernant la durée et la sécurité de ces trajets. C'est un stress pour les directions de l'enseignement fondamental spécialisé ainsi que pour les parents concernés de savoir que les enfants passent des heures interminables dans les trajets domicile-école mais également que ces mêmes enfants souffrent de différents troubles et handicaps changent

---

<sup>59</sup> Proeco est un logiciel développé pour les secrétariats des écoles du réseau libre catholique. Logiciel développé par l'Asbl Infodidac, liée au SeGEC. Il a pour vocation de permettre la gestion administrative de tous les dossiers élèves et les dossiers des membres du personnel (enseignants, éducateurs et non chargés de cours) - <https://www.infodidac.be/solutions/nos-logiciels/proeco/>

<sup>60</sup> La gestion et l'inscription des élèves sont des tâches complexes pour les établissements scolaires et la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'ETNIC a développé pour eux l'application SIEL - <http://www.etic.be/actualites/realisations/realisations/siel/>

<sup>61</sup> Gestion des comptes du personnel de l'enseignement.

<sup>62</sup> Extrait d'une note remise le 4 février 2020 à France Baie par Béatrice Barbier concernant les points essentiels des revendications de l'ADESp.

<sup>63</sup> Il s'agit du référentiel des compétences initiales qui entrent en vigueur le 1er septembre prochain et sera traduit dans des programmes élaborés par les réseaux.

de bus dans des conditions d'insécurité. A Namur, sur le parking d'Acinapolis<sup>64</sup>, il y a 30 bus qui se réunissent. A un moment donné, sur un coup de sifflet, ces enfants changent de bus pour pouvoir faire un autre circuit. Les enfants courent dans tous les sens et se trompent d'ailleurs parfois de bus. Les voitures les frôlent. Les conducteurs ne peuvent pas quitter leur bus et conduire l'enfant dans le bon bus. Les enfants autistes doivent être terrorisés ! Heureusement, cela ne se passe pas ainsi dans le Brabant wallon mais cela existe dans le Namurois, dans le Hainaut et dans la région d'Arlon. C'est un véritable stress pour les directions. J'ai été voir la situation sur place parce que je n'y croyais pas. C'est affolant, c'est à dénoncer ! finit par affirmer amèrement la présidente de l'ADESp.

La problématique du transport scolaire des élèves relevant de l'enseignement spécialisé a souvent été relevé par l'UFAPEC. L'organisation des transports scolaires pose problème pour la sécurité, le bien-être, la santé et la réussite des élèves de l'enseignement spécialisé. *Les transports des élèves du domicile à l'école et inversement questionnent à plusieurs niveaux. Deux points semblent importants à régler : la durée des trajets et le manque d'accompagnement*<sup>65</sup>.

La richesse de l'enseignement en Belgique est de scolariser tous les enfants, même ceux qui ont des troubles ou des handicaps sévères. Par rapport à la France ou au Canada (que l'on dit souvent en avance) qui ne scolarisent pas tous les enfants, nous sommes plutôt gâtés. En effet, nous scolarisons tous les enfants y compris les cas très lourds (ex : autistes non parlants, etc.). En France et au Canada, ces enfants sont dans les hôpitaux psychiatriques ou dans des centres fermés, ils ne sont pas scolarisés. Notre enseignement spécialisé assume tout, tente au mieux de donner à chaque enfant la chance d'aller à l'école, alors ne devrait-il pas être mieux valorisé ? N'aurait-il pas droit à davantage de moyens ? Ne faudrait-il pas soulager un peu plus les directions de l'enseignement spécialisé ?

### **3.3.2. Spécificité dans l'enseignement fondamental à encadrement différencié**

Dans une précédente étude intitulée *Comment faciliter le partenariat école-familles dans l'enseignement fondamental à encadrement différencié ?*<sup>66</sup>, l'UFAPEC avait notamment rencontré quelques directeurs de l'entité de Liège (Liège B)<sup>67</sup>. A la tête de quatorze écoles de l'enseignement fondamental à encadrement différencié, ces directeurs nous avaient parlé de leurs difficultés dans leur travail de tous les jours, mais aussi de leur malaise par rapport à leurs contacts avec les parents issus de milieux socio-économiques précaires. Certains de ces parents fragilisés sont par ailleurs d'origine étrangère et ne maîtrisent ni la langue française ni les codes de l'école.

Lors de cette étude, les directeurs de l'enseignement fondamental à encadrement différencié se plaignaient d'un absentéisme parental accru dans leurs écoles. Ils nous ont

<sup>64</sup> L'Acinapolis est un complexe cinématographique de Jambes (Namur).

<sup>65</sup> Dominique Houssonloge et Alice Pierard, *Le transport scolaire dans l'enseignement spécialisé : un parcours semé d'embûches*. Analyse UFAPEC 2011 n°31.11. -

<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/3111-transports-scolaires.pdf>

<sup>66</sup> France Baie, *Comment faciliter le partenariat école-familles dans l'enseignement fondamental à encadrement différencié ?*, Etude UFAPEC n°11.18, août 2018, p. 43.

<sup>67</sup> Rencontre avec les directeurs de l'entité B de Liège, le 23 avril 2018.

partagé la difficulté de ne pas pouvoir rencontrer suffisamment les parents d'élèves. Cependant, les directeurs sont bien conscients que la plupart des parents ne se désintéressent pas des études de leurs enfants, ils savent pertinemment bien qu'ils ne sont pas démissionnaires. Dans de nombreuses cultures, dans de nombreux milieux sociaux différents, l'enfant est au cœur des centres d'intérêt. *La majorité des parents précarisés se préoccupent de leurs enfants et veulent le meilleur pour eux*<sup>68</sup>.

Les parents ne viennent pas toujours à l'école ni aux réunions de parents pour diverses raisons : la peur de rencontrer les enseignants, leur dévalorisation personnelle, leur repli sur eux-mêmes ou sur leur communauté, la honte de ne pas comprendre ou de ne pas pouvoir s'exprimer de manière aisée, le sentiment de devoir sans cesse rendre des comptes, le souvenir de l'école qui les renvoie à leur propre échec, le rapport asymétrique qui existe entre l'école et les familles, l'institution scolaire perçue comme toute puissante, leurs autres préoccupations prioritaires à gérer (chômage, manque d'argent, santé déficiente, etc.), leur trop grande pauvreté, leur analphabétisme... En bref, les directeurs de l'encadrement différencié souffrent d'un manque de communication avec les parents d'élèves et vivent cela comme un malaise.

Les directeurs s'aperçoivent que de nombreuses familles précarisées (parfois d'origine étrangère) ne maîtrisent pas totalement la langue française, l'écrit, les nouvelles technologies, la culture et les codes scolaires. Ce qui paraît aller de soi pour un parent d'une école dite classique n'est pas compris de la même manière pour un parent d'une école à encadrement différencié. Sortir de la classe lorsque la sonnerie retentit, communiquer d'abord via la farde école-maison avant d'aller directement trouver le professeur, être présent à toutes les rencontres professeurs-parents, comprendre les consignes dans le journal de classe ou le bulletin, les projets éducatifs, pédagogiques, d'école, les règlements, les associations de parents, les conseils de participation, les plans de pilotage, etc., tout cela est parfois perçu comme du « charabia ». Tout comme certains jeux de société ou certains kits d'armoires à monter, le mode d'emploi et les règles formelles de l'école sont parfois nébuleux pour certains parents. Les directeurs s'accordent pour dire qu'il vaut mieux différencier les formes de communication, ne pas être dans l'implicite, mais plutôt viser l'explicite si on veut une école démocratique.

Les contacts et les relations avec les parents sont essentiels dans toutes les écoles et particulièrement dans les écoles à encadrement différencié. Depuis plusieurs années, l'UFAPEC reçoit des demandes régulières des directions pour faire vivre les associations de parents et les conseils de participation dans ce type d'écoles. L'UFAPEC observe une nette et franche évolution dans les demandes. Les conseils de participation et plans de pilotage, que les écoles doivent mettre en place, y sont sans doute aussi pour beaucoup. Il s'agit, pour l'UFAPEC, de baliser, d'expliquer aux parents de manière complète et vulgarisée ce que sont les organes de représentation au sein de l'école et comment y prendre une juste place.

D'autre part, les animateurs de l'UFAPEC constatent qu'il y a de plus en plus de parents qui se proposent comme interprètes lors des réunions de parents. Les associations de parents organisent également des cours d'alphabétisation. Les cafés des parents, avec accueil le matin, prennent des tournures de débat sur des sujets de la vie quotidienne des

---

<sup>68</sup> France Baie, *Comment faciliter le partenariat école-familles dans l'enseignement fondamental à encadrement différencié ?*, op cit, p. 43.



enfants et des familles, mais aussi sur des questions relatives à l'école et à l'accompagnement de son enfant dans son parcours scolaire. Les parents, également, sollicitent directement l'UFAPEC pour faire vivre le partenariat école-familles et collaborer avec les directions. Ce partenariat familles-école n'est-il pas une pièce essentielle du puzzle du malaise des directions ? Nous l'aborderons plus loin dans cette étude.

### **3.3.3. Témoignage d'une direction d'une petite école de village**

Pour avoir le point de vue des directeurs de l'enseignement fondamental concernant leur malaise, nous avons choisi de donner aussi la parole à une direction d'une petite école de village qui a la charge d'une classe. Ce témoignage se veut volontairement anonyme. Nous l'avons laissé dans sa globalité car il est parlant. En effet, il traduit parfaitement le malaise que peuvent ressentir certains directeurs d'école face au tiraillement d'une double fonction et au surcroît de travail que cela occasionne.

*Je me présente, X, directrice avec classe depuis trois ans dans une école de village.*

*Après une vingtaine d'années en tant qu'institutrice primaire, le besoin de changer d'horizon s'est fait sentir. Ma priorité : répondre à un appel à candidatures pour une direction avec classe. Ne voulant pas m'éloigner du terrain et de la réalité vécue par les enseignants, je souhaitais obtenir un poste me permettant de m'épanouir dans une nouvelle fonction tout en conservant un contact quotidien avec les enfants. C'est aujourd'hui mon plus grand regret... Avant de vivre cette réalité, je me suis toujours dit que les directions de petites écoles devaient être plus "relax" ayant moins de démarches ou de sollicitations. Et qu'il était donc logique que leur rémunération soit moindre. Je me suis bien trompée...*

*Il est vrai que j'ai moins d'enfants et donc une équipe éducative plus restreinte à gérer, mais les attentes de l'administration et les appels à projets sont les mêmes que pour les grosses écoles, j'ai moins d'aide administrative (3h30 par semaine et encore, pas toutes les semaines...), pas d'ouvriers, la recherche d'enseignants dans un contexte de pénurie est tout aussi complexe, sans compter sur un PO qui, même s'il est de bonne volonté, n'assure pas ses charges du quotidien.*

*En plus de la charge mentale et des lourdeurs administratives, qui ont dû être largement commentées par mes collègues, je dois également préparer mes activités, corriger, concerter, évaluer, faire les bulletins, remédier ... Même si les moments où je suis en classe sont connus de tous, on vient tout de même m'interpeller pour autre chose, un coup de fil "urgent", un parent qui doit déposer sa requête.... Je tente au maximum de limiter ces interventions pour ne pas impacter l'ambiance de travail de la classe, mais ce n'est pas simple. A noter également cette perception que certains élèves ont de moi : ce n'est pas l'enseignante qui donne cours, mais la directrice (heureusement, ils sont minoritaires à le penser...) ; alors que je suis une personne ouverte et bienveillante, ces enfants ne parviennent pas à faire fi de ma fonction.*

*Un point de ma personnalité qui ne joue pas en ma faveur : je suis exigeante et perfectionniste. Ce qui se traduit sur mon horaire de travail quotidien (arrivée à 07h15 à l'école pour m'octroyer 1h de travail dans le calme, je ne la quitte pas avant 17h). Après avoir pris du temps de m'occuper de ma famille, mes soirées sont à nouveau occupées par l'école, que ce soit pour la classe ou pour le bureau... Et cela tous les jours, week-end*

*compris... Mon travail devant être impeccable, que ce soit dans mon rôle de directrice ou d'enseignante, j'ai donc deux métiers à assurer au quotidien.*

*J'ajouterais même une troisième fonction, celle de leadership pédagogique depuis la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence. L'élaboration du plan de pilotage a été un moment très difficile à vivre pour moi. Au point de profiter d'un congé maladie de longue durée pour tout de même venir travailler sur cette nouvelle exigence contractuelle. Epuisée, vidée, j'ai voulu ne pas lâcher prise alors que j'étais censée me reposer. Contradictoire...*

*Mon intervention n'a pas pour objectif de me plaindre, mais de présenter la situation la plus réaliste possible.*

*Ma profession me plaît, mais je ne pourrai malheureusement pas tenir ce rythme encore de longues années<sup>69</sup>.*

Ce témoignage montre combien la charge de directeur d'une petite école de village cumulant deux métiers est énorme. En effet, être directeur et à la fois enseignant demande beaucoup d'énergie. Il faut pouvoir gérer à la fois toute la charge mentale des relations avec les différents acteurs de l'école, être dynamique dans l'impulsion que l'on va donner à son équipe éducative, gérer le volet administratif et à la fois pouvoir préparer les activités avec les enfants, concerter, évaluer, faire les bulletins et effectuer de la remédiation si nécessaire. Par ailleurs, toute une partie de la fonction de direction demande un temps et un investissement intellectuel identique, indépendamment du fait de travailler à temps plein ou à temps partiel. Nous pensons par exemple à la prise de connaissance et au suivi lié aux nouveaux décrets et circulaires, aux temps de concertation et de délibération, à la mise en place et le suivi des plans de pilotage, etc. Toutefois, personne n'est obligé de prendre cette fonction si elle n'en a pas le désir. Être à la direction d'une petite école rurale a aussi des avantages, comme par exemple, le fait de bien connaître le contexte familial des élèves et de la vie du village.

### **3.4. Ce que revendiquent les directeurs de l'enseignement fondamental catholique**

En avril 2014, les directeurs de l'enseignement fondamental avaient émis, dans un mémorandum<sup>70</sup>, certaines revendications concernant la revalorisation des salaires, la question de la fin de carrière et l'aide administrative. Cinq ans après ces revendications, les directeurs sont déçus, car ils estiment que rien n'a changé. Dans leur dernier mémorandum (mai 2019)<sup>71</sup>, les directeurs de l'enseignement fondamental catholique donnent les raisons pour lesquelles ils sont déçus et ajoutent à leurs revendications une quatrième : la question de la stabilisation des équipes et la charge de travail dans l'autonomie des acteurs.

---

<sup>69</sup> Interview effectuée par France Baie, le 25 mars 2020.

<sup>70</sup> Association des directeurs de l'enseignement fondamental catholique, *Mémorandum*, avril 2014.

<sup>71</sup> Association des directeurs de l'enseignement fondamental catholique, *Mémorandum*, mai 2019.

---



### **Axe 1 : La question des salaires et des barèmes**

*Parce que les pouvoirs organisateurs ont de plus en plus de difficultés à recruter des directions (fonction dite de promotion), et à attirer des enseignants dans cette nouvelle fonction ;*

*Parce que la fonction de direction n'est pas valorisée financièrement à la hauteur des responsabilités assumées, du temps d'investissement indispensable, et de la formation personnelle nécessaire ;*

*Parce que la direction dirige de plus en plus d'enseignants titulaires de masters, payés selon un barème plus élevé que le leur (barème 501) ;*

*Parce que la réforme de la formation initiale des enseignants engendrera de nouvelles disparités et réduira encore certains écarts entre leurs salaires et celui des directions ;*

#### **Les directeurs de l'enseignement fondamental catholique revendiquent :**

- *Une réelle revalorisation barémique respectueuse des responsabilités assumées et du temps consacré à la fonction ;*
- *Que le barème, notamment, soit un élément qui pourra attirer les meilleurs de nos collègues enseignants soucieux de réorienter leur carrière dans une fonction de direction ;*
- *Que la direction reste, à ancienneté égale, la fonction la mieux rémunérée de l'établissement ;*
- *Que la différence de salaire entre les directions du fondamental et celles des directions secondaires des DOA<sup>72</sup> soit enfin aplanie.*

La revalorisation des salaires et des barèmes des directeurs avait été également une des revendications de l'UFAPEC dans ses mémorandums de 2014 et 2019. Les directions doivent exceller dans cinq domaines (le leadership pédagogique, le relationnel, l'administratif, la gestion financière et comptable, la gestion des ressources humaines) mais elles n'ont pas pour autant un salaire à la hauteur de leurs responsabilités. Le mémorandum de l'UFAPEC en 2014 précisait : *Les directions ne sont pas valorisées en terme salarial. Dans certains cas, une direction d'école fondamentale pourra gagner moins que ses collègues enseignants, avec une charge de travail particulièrement importante et de hautes responsabilités engagées dans les cinq domaines mentionnés ci-dessus*<sup>73</sup>.

Le mémorandum de l'UFAPEC en 2019 insistait lui aussi sur cette revalorisation salariale : *Le poste de direction est financièrement peu attractif alors que son rôle est primordial et nécessite d'attirer les personnes les plus adéquates à ce poste*<sup>74</sup>.

<sup>72</sup> Les "DOA" (pour "degré d'observation autonome") permettent de mettre les élèves sur un même pied d'égalité lorsque, à la fin du premier degré, ils doivent choisir de poursuivre dans le général, les techniques ou professionnelles.

<sup>73</sup> UFAPEC, *Mémorandum 2014*, Janvier 2014 - p.56.

<sup>74</sup> UFAPEC, *Mémorandum 2019*, Janvier 2019 – p.120.



## Axe 2 : La question des aménagements de carrière

*Parce que la direction ne peut, comme tout enseignant, terminer sa carrière à temps partiel, puisque l'insécabilité de la fonction perdure ;*  
*Parce que la direction, au moment de son départ, emporte avec elle toutes ses compétences, mais aussi l'histoire de l'école, nombre de relations et de contacts ;*  
*Parce que la fatigue de fin de carrière est d'autant plus importante dans la fonction de direction qu'il s'agit d'une fonction solitaire, sans réel partage de tâches et de responsabilités avec des collègues ou une équipe ;*  
*Parce qu'il conviendrait de favoriser, comme dans les équipes pédagogiques, le travail collaboratif ;*

### **Les directeurs de l'enseignement fondamental catholique revendiquent :**

- *Que les directions puissent avoir, comme les enseignants qu'elles dirigent, les mêmes droits en matière de sécabilité de la fonction ;*
- *Qu'on puisse envisager, pour les directions qui le souhaitent et pour les Pouvoirs organisateurs qui l'estiment intéressant, un tuilage<sup>75</sup> de la fonction de la direction en DPPR en fin de carrière avec une direction stagiaire à temps partiel, dans le cadre d'un travail collaboratif et d'un leadership partagé ;*
- *Qu'un allègement du temps de travail en fin de carrière puisse permettre un accompagnement, un tutorat, ou un transfert concerté des compétences et des dossiers vers une nouvelle direction ;*
- *Que soient corrigées les anomalies au niveau des congés (mi-temps médicaux), des délais de remplacement, de l'octroi du complément de direction pour un intérimaire, et du maintien de ce complément pour une direction temporaire malade au-delà de 10 jours.*

## Axe 3 : L'encadrement administratif et éducatif et les équipes de direction

*Parce que la direction doit avoir du temps pour rester le relais entre tous : rapport aux familles, rapport aux enseignants, rapport au personnel d'accueil, rapport aux intervenants sociaux et de la sphère judiciaire, rapport au politique et à l'administration ;*  
*Parce que la direction doit pouvoir investir dans l'accompagnement et la formation de son équipe au service du projet de l'école, et notamment en lien avec les plans de pilotage ;*  
*Parce que la direction doit pouvoir assurer et vivre le leadership distribué dans son rôle de pilote de l'établissement ;*  
*Parce que la direction a besoin de pouvoir partager avec d'autres certaines problématiques de son école, et ainsi sortir de son isolement pour prendre un meilleur recul ;*

### **Les directeurs de l'enseignement fondamental catholique revendiquent :**

- *Que l'aide administrative déjà déployée partiellement dans le cadre des plans de pilotage soit accrue pour permettre de réels secrétariats administratifs indispensables dans les écoles, calquée sur les normes de l'enseignement secondaire ;*

<sup>75</sup> Un tuilage est un chevauchement.

- *Que de l'aide éducative soit octroyée aux écoles fondamentales ordinaires et spécialisées fondamentales à hauteur des normes de l'enseignement secondaire. Cette aide éducative permettrait une meilleure coordination école/famille, le suivi de la discipline et du R.O.I.<sup>76</sup>, ainsi que la coordination des activités dans le domaine extrascolaire ;*
- *Que la direction sorte de son isolement en partageant certaines de ses fonctions et activités de leader au sein d'une équipe de direction, éventuellement par la création d'un poste de sous-direction.*

Afin que les directions puissent exercer un leadership distribué, il est nécessaire qu'elles puissent être allégées sur le plan administratif, puissent compter sur l'aide d'une équipe de direction, sur l'aide d'une sous-direction ou d'éducateurs, mais également sur la collaboration de leur équipe pédagogique. Les directions se sentent souvent très seules par rapport à leur fonction, c'est pourquoi il est intéressant de revisiter cette fonction de direction sous l'angle de l'action collective. Très impliqué dans les travaux préparatoires au Pacte pour un enseignement d'excellence, le professeur Alain Eraly<sup>77</sup> précise, dans un article du magazine PROF<sup>78</sup>, ce qu'il entend par leadership « distribué » ou « partagé » : *Par la force des choses, un leadership partagé s'imposait. Sous une autorité formelle, à laquelle on ne touche pas, le leadership, au sens d'incarnation du collectif, devait s'élargir. D'où cette injonction aux pratiques collaboratives, qui font d'ailleurs l'objet d'une stratégie transversale dans les plans de pilotage.*

Le mémorandum de l'UFAPEC en 2014 relayait déjà ce constat de solitude des directions par rapport à certaines situations. Aujourd'hui, il est donc plus qu'urgent que les directions puissent profiter de cette dynamique collective et collaborative prévue dans le Pacte pour un enseignement d'excellence. Dans ce même mémorandum, l'UFAPEC soulignait également l'abondance des démarches administratives et le manque de soutien dont bénéficiaient les directions en la matière : *Par ailleurs, les directions sont confrontées à de nombreuses situations qu'elles ne peuvent résoudre par elle-même. Que ce soit en matière de travaux (appels d'offre obligatoires), d'engagement et de remplacement de professeurs absents (pénurie dans de nombreuses disciplines comme les maths, sciences, langues...), d'organisation générale de l'école (décret inscription et demande très forte en certaines régions, en particulier à Bruxelles), la direction n'a pas libre champ devant elle et doit affronter une masse de démarches purement administratives particulièrement chronophages. Il faut constater que dans le fondamental, les directions bénéficient très rarement d'une assistance administrative, pourtant tellement utile pour leur permettre d'exercer leurs fonctions prioritaires<sup>79</sup>.*

<sup>76</sup> Règlement d'ordre intérieur.

<sup>77</sup> Alain Eraly, sociologue et professeur à l'ULB, a présidé le groupe de travail du Pacte pour un enseignement d'excellence consacré à la bonne gouvernance des écoles.

<sup>78</sup> Didier Catteau, « Leadership partagé : le retour du collectif ? », dossier in *magazine PROF* n°45, 24 mars 2020.

<sup>79</sup> UFAPEC, *Mémorandum 2014*, janvier 2014 - p. 56.

#### Axe 4 : La question de la stabilisation des équipes et de la charge de travail dans l'autonomie des acteurs

*Parce qu'en tant que responsable pédagogique de l'établissement, nous devons pouvoir choisir l'équipe enseignante en fonction des projets et des spécificités d'écoles et que nous avons besoin de pouvoir travailler avec des équipes stables ;*

*Parce que les règles de réaffectations et de priorités déstabilisent parfois complètement les équipes et démotivent même les acteurs dans les projets de continuité et de cohérence mis en place ;*

*Parce que nous avons une marge de manœuvre trop limitée sur l'organisation de réunions et de concertations, notamment en dehors du temps de présence des élèves ;*

**Les directeurs de l'enseignement fondamental catholique revendiquent :**

- *Que l'autonomie et la responsabilisation des directions, tant de fois affirmées, deviennent effectives dans le recrutement des équipes ;*
- *Que les règles d'affectation des enseignants soient revues dans un objectif de stabilisation de nos équipes ;*
- *Que les directions puissent avoir les moyens légaux de réunir leurs équipes, notamment en dehors des temps de présence des élèves à l'école et au-delà des trois journées de formation de l'équipe.*

A ce sujet, l'UFAPEC s'est également prononcée dans son dernier mémorandum<sup>80</sup> en demandant de valoriser le métier d'enseignant au niveau de son travail et des conditions d'exercice pour rendre le métier plus attractif, de donner la liberté aux PO d'engager les enseignants qui leur semblent présenter le meilleur profil pour leur école en fonction de leur public et de leur projet d'établissement, de revoir la question des nominations en les remplaçant par des CDI, de prévoir des évaluations des enseignants en cours de carrière par des personnes formées, de veiller à la flexibilité du parcours professionnel de l'enseignant et de renforcer l'accompagnement des enseignants par des conseillers pédagogiques (présents dans l'école en nombre suffisant) pour répondre à des problématiques nouvelles ou spécifiques.

<sup>80</sup> UFAPEC, *Mémorandum 2019*, Janvier 2019 – p.117.

## 4. Les directeurs de l'enseignement secondaire

Nous venons d'énumérer les difficultés des directeurs de l'enseignement fondamental et leurs revendications. Qu'en est-il, à présent, des difficultés des directeurs de l'enseignement secondaire ? Pour le savoir, nous avons interrogé, comme pour l'enseignement fondamental, plusieurs acteurs.

### 4.1. Le point de vue de la FESec

Pour Éric Daubie<sup>81</sup>, secrétaire général de la FESec, la principale difficulté que rencontrent les directeurs de l'enseignement secondaire est la surcharge de travail. Selon lui, l'école secondaire a pris, avec le temps, une dimension tout à fait significative en termes d'élargissement.

*Aujourd'hui, les écoles secondaires ressemblent à des PME<sup>82</sup>, avec presque toujours plus d'une centaine d'enseignants. La fonction de direction a évolué sans que les cadres intermédiaires n'évoluent. Il y a toujours un secrétaire de direction pour un directeur, un économiste pour un directeur. Le directeur est l'interlocuteur direct de chacun des membres du personnel. L'augmentation du nombre des élèves a provoqué une augmentation du nombre d'interlocuteurs (enseignants, élèves, parents)<sup>83</sup>.*

Notre société brassant de plus en plus de parents divorcés ou séparés, nous pouvons également nous poser ici la question de la surcharge de travail en termes de contacts. *Le dédoublement du nombre de parents est un élément qui n'est, en effet, pas anodin*, confirme Éric Daubie. Dans les relations familles-école, les directeurs doivent de plus en plus pouvoir prendre en compte chaque parent de manière distincte.

Les directeurs sont devenus des chefs d'entreprise, mais ils se plaignent de ne pas avoir les moyens humains des entreprises. Ils voudraient se consacrer davantage à la gestion de leur personnel et aux actions pédagogiques. Dans le contexte de la société d'aujourd'hui, les directeurs souhaiteraient être épaulés par un conseiller principal d'éducation (CPE) pour prendre en charge de manière globale les élèves, favoriser l'accrochage scolaire, entretenir les contacts avec les familles.

Éric Daubie affirme également qu'aujourd'hui le flux et la rapidité de l'information sont tels que les directeurs sont amenés à résoudre en direct et sur le champ toute une série de questions. *On en vient de plus en plus souvent à demander à la direction de rendre des comptes puisqu'elle a accès à l'information et qu'il est possible de facilement la transmettre.*

La complexité des règles à appliquer semble être un élément majeur dans le malaise des directeurs. *La complexité et la multiplicité des réglementations, renforcées par des procédures, provoque une surcharge majeure. Le décret « titres et fonctions » est un exemple, parmi d'autres, mais il a vraiment montré que l'on dépassait les limites<sup>84</sup>.*

---

<sup>81</sup> Interview d'Éric Daubie effectuée par France Baie, le 21 avril 2020.

<sup>82</sup> Petite ou moyenne entreprise.

<sup>83</sup> Interview d'Éric Daubie effectuée par France Baie, le 21 avril 2020.

<sup>84</sup> Idem.

Le moment où les directeurs peuvent partir à la retraite est retardé et cela constitue aussi une importante source de difficultés. Les directeurs restent plus longtemps dans leur fonction qu'autrefois. *Les directeurs avaient, il y a encore une dizaine d'années, la possibilité de partir à 55 ans. Aujourd'hui, ils sont amenés à assurer leur fonction pour une durée sensiblement plus longue. Si avant, on était directeur longtemps, on l'était dans un contexte qui évoluait nettement moins qu'aujourd'hui, comme le reste du monde d'ailleurs. Être à un même poste pour de nombreuses années vous donne de l'expérience, mais cela peut néanmoins participer à cet état de surcharge et être très fatigant.*

Pour Éric Daubie, si l'on veut atténuer le malaise des directeurs, il faut impérativement simplifier la législation. *La complexité des réglementations tient au fait que l'on met des couches sur des couches. On cherche toujours à prendre en compte un maximum de situations particulières. Cela part d'une bonne intention, mais, dans la mise en œuvre, cela veut dire qu'il y a tellement de situations particulières à prendre en considération que l'application des règles devient très complexe. Si vous réfléchissez au nombre de possibilités qu'à un élève de passer d'une classe à une autre, on peut comprendre que les parents ne s'y retrouvent pas. Certaines procédures sont également très lourdes et très complexes, comme par exemple l'engagement d'un enseignant. Les contraintes en termes de sécurité sont aussi nombreuses. Il y a, dans le chef des directeurs, la crainte d'avoir mal fait, d'avoir loupé une marche et ne pas avoir suivi la procédure.*

Éric Daubie explique que la crise sanitaire provoquée par le covid-19 ajoute des difficultés supplémentaires aux directeurs. Il nous en cite les principales :

- L'inquiétude quant aux risques sanitaires, accentuée par la pression médiatique et celles des parents comme des enseignants qui contestent le bien-fondé d'une reprise et la capacité de respecter les normes sanitaires
- L'organisation parallèle d'une reprise des cours et d'une continuité des apprentissages à distance pour les autres niveaux
- L'organisation de groupes classes et d'horaires pour les 6<sup>e</sup> générales en respectant les silos<sup>85</sup>
- L'incertitude quant aux conditions de délibération de fin d'année
- Le défi numérique tant au niveau des apprentissages pour les élèves que de la formation des enseignants et de l'équipement
- La remise en question de l'organisation de l'école sur le court ou le long terme.

---

<sup>85</sup> Le principe de silos : un groupe de maximum 10 enfants ne croise pas d'autres groupes et ne se trouve pas avec d'autres enfants pour d'autres activités.



## 4.2. L'avis du président de la Fédération des associations de directeurs de l'enseignement secondaire catholique (Féadi)

Pour Alain Koeune, président de la Féadi, les sources du malaise des directeurs du secondaire sont multiples. Le directeur est au centre des demandes de tous les acteurs. Et les demandes sont parfois contradictoires. Il est donc difficile pour les directeurs de les prioriser, car elles sont toutes importantes. *C'est d'ailleurs pourquoi le SeGEC s'est engagé à faire un cadastre du métier de directeur. L'objectif serait de pouvoir objectiver les tâches qui sont assignées aux directeurs et qui sont prioritaires par rapport à sa fonction. Le métier de directeur est un très beau métier mais il est multi-tâches !* affirme Alain Koeune.

### 4.2.1. Quid de la lettre de mission ?

Quand nous survolons le modèle d'une lettre de mission provenant du SeGEC<sup>86</sup>, nous sommes, en effet, d'emblée étonnés par le nombre de tâches demandées à un directeur d'école. Cette lettre de mission n'est-elle pas trop contraignante ? Alain Koeune nous répond : *On a parfois l'impression que les pouvoirs organisateurs recherchent des surhommes ou des surfemmes. Le nombre de compétences différentes qu'un directeur devrait pouvoir posséder est très important. Même si le pouvoir organisateur est très collaborant, le directeur va rester au centre de toutes les préoccupations. C'est lui qui, au jour le jour, doit gérer l'institution.*

### 4.2.2. Vers plus d'autonomie

Une des revendications principales des directeurs du secondaire est de retrouver leur part d'autonomie dans la gestion de leur établissement par rapport à l'administration. Une plus grande autonomie pourrait-elle réduire le malaise des directeurs du secondaire ? L'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence insiste sur cette volonté de redonner plus d'autonomie aux directions. En effet, dans son axe stratégique 2, le Pacte préconise de : *Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement...*<sup>87</sup>

Alain Koeune est pourtant quelque peu sceptique : *Sur le principe, on ne peut qu'être d'accord. Il y a deux grands principes de base qui sont évoqués dans le Pacte pour un enseignement d'excellence : l'autonomie et la responsabilisation, les deux allant de pair. Et pourtant, on a l'impression, depuis quelque temps, qu'il y a une différence entre les mots et la réalité. Dans les faits, c'est plus de responsabilisation, mais pas nécessairement plus d'autonomie. Il est vrai qu'il y a de minimes avancées, mais on ne voit pas encore d'autonomie significative dans nos métiers. Et pourtant, par rapport à des situations particulières, on agit en bon père de famille, dans le respect de la loi, alors pourquoi devoir se justifier, devoir demander l'autorisation à l'administration pour toute une série de choses ?* explique encore Alain Koeune.

<sup>86</sup> SeGEC, Statut des directeurs NEW applicable pour les engagements dans les fonctions de direction, promotion et sélection à partir du 1/09/2019 – Point 4 – Modèle de lettre de mission.

<sup>87</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis N°3 du Groupe central, op cit, p. 111.

Concernant cette autonomie, Bernard Hubien, secrétaire général de l'UFAPEC, précise : *Dans la procédure d'évaluation de la concrétisation des plans de pilotage, il est prévu que les parents, comme tous les acteurs de l'école, aient leur mot à dire, dans sa discussion au conseil de participation. Nous sommes heureux que l'autonomie de chaque établissement scolaire, nécessaire à la réussite de chaque enfant, soit reconnue et que le point de vue des parents soit considéré comme pertinent dans le processus*<sup>88</sup>.

La mise en œuvre de cette politique de plan de pilotage, devenant contrat d'objectifs par un processus de contractualisation avec le pouvoir régulateur, contrat renouvelé tous les six ans et évalué tous les trois ans, devrait répondre à cette attente d'autonomie des directions. Toutefois, seul un tiers des écoles est actuellement entré dans la contractualisation, les deux autres tiers étant occupés à préparer leur premier plan de pilotage. Dès lors, il conviendrait sans doute d'attendre un peu avant d'avoir le recul qui permettra d'évaluer si ce processus amène effectivement l'accroissement d'autonomie attendu. Nous reviendrons dans cette étude sur les perspectives offertes par ces plans de pilotage<sup>89</sup>.

#### **4.2.3. Vers une simplification administrative**

Pour les directeurs d'école de secondaire, il faut veiller à une simplification administrative. La numérisation permet une rapidité dans la transmission de l'information, mais, selon Alain Koeune, elle n'a pas simplifié le système. *J'aurais tendance à dire que, dans certains cas, elle le complique. Tous les actes administratifs doivent se faire en direct. Cela a des avantages mais, d'un autre côté, il y a aussi des inconvénients, car les délais se raccourcissent, on est obligé d'agir toujours en urgence.*

Cette idée de simplification administrative est reprise également dans le Pacte pour un enseignement d'excellence : *Il est important de réduire la contrainte administrative, organisationnelle et budgétaire des établissements par une simplification administrative et un renforcement de la qualité des systèmes informatiques à disposition des écoles*<sup>90</sup>.

#### **4.2.4. Vers une cohérence dans les réformes**

Les directeurs du secondaire demandent également que les réformes soient planifiées de manière plus cohérente. Alain Koeune explique : *Il y a des réformes qui se sont faites et qui se font encore de manière incohérente. On voit que les réformes sont parallèles mais pas toujours cohérentes. Pour donner un exemple, la CPU<sup>91</sup> est venue avant l'élaboration du tronc commun<sup>92</sup> alors que c'était déjà une forme de suite du tronc commun...*

<sup>88</sup> Bernard Hubien, *Plan de pilotage : un changement majeur !*, Article in *Les Parents et l'Ecole*, n°97, décembre, janvier, février 2018.

<sup>89</sup> Voir p.54.

<sup>90</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, Avis N°3 du Groupe central, op cit, p. 111.

<sup>91</sup> La CPU a été mise en place afin de procéder à une refondation de l'enseignement qualifiant. La CPU (certification par unités d'acquis d'apprentissage), est un dispositif qui organise la certification des savoirs, aptitudes et compétences professionnels en unités d'acquis d'apprentissage = les UAA. -

<https://monecolemonmetier.cfwb.be/professionnels/cpu-certification-par-unites/quest-ce-que-la-cpu/>

<sup>92</sup> Le tronc commun (TC) est la partie des études obligatoires, durant laquelle tous les élèves ont le même programme. Il n'y a donc pas de cours à option durant le TC. Le TC commence en maternelles et s'achèvera

Ne faudrait-il donc pas penser davantage le système scolaire de manière globale et cohérente quels que soient les décideurs politiques qui vont se succéder ? C'est, semble-t-il, l'objectif du Pacte pour un enseignement d'excellence. Mais il faudra sans doute être toujours vigilant sur ce point. Heureusement, le gouvernement, mis en place après les élections de mai 2019, s'est engagé à poursuivre les travaux entrepris et à ne pas engager d'autres réformes de l'enseignement obligatoire étant donné que le Pacte pour un enseignement d'excellence a été construit avec l'ensemble des acteurs de l'école. La poursuite des travaux du comité de concertation du Pacte en est le meilleur gage.

### 4.3. L'avis d'autres directeurs de l'enseignement secondaire

#### 4.3.1. Spécificité de la filière qualifiante ou « filière métier »

Les écoles de l'enseignement qualifiant<sup>93</sup> accueillent bien souvent des élèves qui ont été abîmés par le système scolaire, qui entrent malheureusement dans le qualifiant non pas par choix, mais parce qu'ils ont été relégués, ayant déjà doublé, parfois plusieurs fois, ou parce qu'ils ont des difficultés d'apprentissage (multi dys par exemple). C'est pour cette raison que notre étude se penche également sur ce type d'enseignement.

Nous avons interrogé Marie-Hélène Bodart<sup>94</sup>, directrice de l'Institut Saint-Joseph à Jambes (Namur) dont l'établissement dispense un enseignement qualifiant. Dans cet établissement, il y a aussi un CEFA<sup>95</sup>. Elle nous explique son malaise. *Notre métier est compliqué, fatigant, usant parce qu'il faut répondre à de nombreuses situations différentes sans être spécialiste dans la majorité des domaines. Ce qui est le plus fatigant à mon niveau, ce sont les contraintes d'organisation, de résultats, liées aux enseignants, à leur fonctionnement. Ce foutu système de prestation d'un nombre d'heures face aux élèves où l'enseignant a du mal à envisager le système dans lequel il travaille comme systémique me met souvent à mal. Je rêve de cette école où mes enseignants seraient présents à l'école 30 ou 32 heures semaine, où ils presteraient 20 heures devant les élèves, où je n'aurais plus d'élèves en étude, où il serait évident de travailler à deux enseignants en classe... Je jette la pierre au système, à ce vieux dinosaure qu'est l'école, à mon manque de liberté, pas à mes enseignants. En effet, j'avoue que je suis assez gâtée à ce niveau. Je suis fatiguée des réformes qui se succèdent, je suis fatiguée des problèmes administratifs, je suis fatiguée par ce plan de pilotage énergivore, je suis fatiguée de la réforme des titres et fonctions, je suis fatiguée de devoir répondre à l'ici et maintenant "Madame Bodart, quand aurai-je mon matériel de sciences ?", "Je ne veux plus X dans ma classe tant qu'il n'aura pas son livre", "Rendez son GSM à ma fille ou je ne donne pas cher de votre porte", "j'ai quelqu'un au bout du fil qui a plus de titres que celui que tu veux engager", "Je suis obligée de repartir, la crèche vient de m'appeler, le petit est malade", etc.*

*Le résultat concret, c'est que je laisse ma porte ouverte la journée (et pourtant, mes enseignants ont du mal à me voir. J'organise beaucoup de tables rondes avec les parents, le jeune et les intervenants qui l'encadrent, ce qui prend beaucoup de temps, ne pas*

---

en fin de 3<sup>e</sup> secondaire.- <http://www.ufapec.be/en-pratique/projets-en-cours/pacte-excellence/bte-pacte-revolution-douce/>

<sup>93</sup> Voir aussi : Michaël Lontie, *Nouveau regard sur l'enseignement qualifiant*, Etude UFAPEC 2013.

<sup>94</sup> Interview de Marie-Hélène Bodart effectuée par France Baie, le 12 mars 2020.

<sup>95</sup> Le CEFA (Centre d'éducation et de formation en alternance) propose de combiner la formation générale et la pratique professionnelle en entreprise.

*exclure demande aussi beaucoup d'énergie pour mettre en place le suivi adapté du jeune) et le soir, je gère mes mails, fais le travail administratif, je trie le courrier, je fais les rapports, je communique sur notre plate-forme... et je repars dans 90 % des cas à 21h. Pour résumer, je souffre de ce manque de confiance de la Communauté française, de l'administration, du système à mon égard. J'en ai assez de me faire contrôler, j'en ai assez de devoir en continu justifier ce qui est mis en place dans l'école, j'en ai assez de l'obligation de résultats qui ne mesurent pas ce qui fera le citoyen de demain<sup>96</sup>.*

Face à toutes ces difficultés, Marie-Hélène Bodart nous avoue : *ce sont donc bien les jeunes qui me portent et quand je suis au bout du bout, ce sont eux qui me ramènent à l'école. Si je reste là où je suis, c'est parce que je suis convaincue que les jeunes sont les acteurs du changement et que l'école a un rôle important à jouer.*

Pour cette directrice, il serait fondamental de réduire les inégalités en amenant le jeune à changer le cours de son histoire. En effet, selon elle, de nombreux élèves de l'enseignement qualifiant baignent dans un système familial où la maladie fait partie du fonctionnement, où les parents ne travaillent pas, où l'école n'est pas mise à sa juste place, etc. Changer le cours de l'histoire ne peut s'envisager que si l'on considère le jeune dans sa globalité, que si l'on respecte le fonctionnement familial sans jugement, que si on travaille avec les parents. Pour elle, il faudrait aussi former les jeunes à un métier et aux compétences terminales humanistes, considérer que l'école peut être une plate-forme d'orientation, inclure plutôt qu'exclure, lutter contre le redoublement, ouvrir les jeunes aux enjeux sociétaux, responsabiliser les jeunes par rapport à leur enseignement et à leur formation...

Pour avoir un autre point de vue, l'UFAPEC a interrogé également Marc Bertrand<sup>97</sup>, vice-président de l'ADINA (Association de directeurs de Namur faisant partie de la Féadi) et directeur du Centre Asty-Moulin de Namur. A la tête de cet établissement d'enseignement technique secondaire<sup>98</sup> scolarisant près de 2000 élèves, avec CEFA, internat et école de promotion sociale, Marc Bertrand explique que, dans le qualifiant, les sources du malaise des directions sont nombreuses. *Une école technique industrielle comme la mienne est d'abord aussi une entreprise et nous devons, par exemple, répondre à des obligations strictes en matière de sécurité en atelier. Là où une entreprise a des moyens humains pour gérer, nous avons attendu des années pour obtenir un poste de conseiller en prévention, pourtant indispensable au fonctionnement. L'entreprise école doit aussi organiser le virage numérique. Ici aussi pas de poste de « responsable informatique ». On réclame ce poste depuis 1999 ! Les directions doivent donc se débrouiller... Une aberration dans le contexte actuel. La Région wallonne se donne bonne conscience avec les subventions « école numérique », mais c'est insuffisant. Il faut du personnel expérimenté en informatique pour gérer l'équipement et travailler sur base de bonne volonté ne suffit plus en 2020. Faire appel à des sociétés est aussi possible, mais à quel coût ?*

*Du point de vue pédagogique, le qualifiant doit gérer la réforme CPU, mais qui ne concerne pas toutes les options. Nous avons donc deux régimes de croisière, ce qui pose*

<sup>96</sup> Interview de Marie-Hélène Bodart effectuée par France Baie, le 12 mars 2020.

<sup>97</sup> Interview de Marc Bertrand effectuée par France Baie, le 23 mars 2020.

<sup>98</sup> Cet établissement propose différents enseignements : technique de transition, technique de qualification, professionnelle, 7<sup>e</sup> techniques, 7<sup>e</sup> professionnelles, CPU.

*de nombreux problèmes. Avec les options du secteur automobile, je suis concerné par la CPU depuis le début (comme Marie-Hélène Bodart avec son option coiffure). Les directions doivent constamment travailler sur base de directives insuffisamment préparées, qui doivent relayer de nombreuses questions pratiques que les pilotes en haut lieu n'avaient pas imaginées... Il en va de même pour la réforme des Titres et Fonctions qui a été très compliquée à gérer dans le qualifiant. Les secrétariats qui gèrent les dossiers des élèves et les dossiers des professeurs sont bien plus sous pression dans les écoles techniques que dans les écoles d'enseignement général, car ces dossiers sont plus complexes. Et cette pression retombe sur la direction. Chez nous, il y a aussi le nouveau décret DASPA<sup>99</sup> qui pose des problèmes dans la mise à jour des outils de gestion dossier élèves (proeco). Il y a également un problème concernant la pénurie d'inscriptions dans de nombreux métiers techniques porteurs d'emploi. On se bat pour fédérer des énergies dispersées afin de valoriser certains métiers<sup>100</sup>.*

Est-ce uniquement au niveau des directeurs que ce dernier combat doit se jouer ? Ne devrait-on pas changer les mentalités actuelles de trop nombreux parents qui n'envisagent que l'enseignement général comme parcours pour leurs enfants ? L'UFAPEC joue un rôle fondamental pour changer les mentalités des parents à ce sujet. Dans son dernier memorandum<sup>101</sup>, l'UFAPEC fait des propositions concrètes et veut valoriser l'enseignement qualifiant. A « enseignement qualifiant », l'UFAPEC préférera d'ailleurs la dénomination : « filière métier ». En effet, en changeant la dénomination, on permet de se départir des préjugés négatifs qui pèsent aujourd'hui sur cette forme d'enseignement. De plus, en rendant désirable les formations qui ouvrent, à la fin du parcours dans l'enseignement obligatoire, à un métier, on permet au jeune de se projeter dans le futur. L'UFAPEC désire que l'on mette tout en œuvre pour que cette filière soit reconnue pour sa pertinence et son excellence dans l'école et dans la société.

Ne faut-il pas faire en sorte que la « filière métier », comme la filière de transition, fassent l'objet d'un choix positif de la part de l'élève, que cette orientation ne soit pas de la relégation ? Les directeurs ne se sentiraient-ils pas soulagés d'avoir au sein de leurs écoles des élèves motivés, épanouis par un choix réel et non par un choix par défaut ? C'est tout l'enjeu de l'orientation dans le tronc commun et de ce que le Pacte définit comme l'un des axes majeurs de la formation : apprendre à apprendre et à poser des choix.

---

<sup>99</sup> Décret DASPA (Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés) est un décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Tout élève primo-arrivant et assimilé au primo-arrivant va recevoir un encadrement complémentaire de 0,4 période par élève pendant 24 mois. Lorsqu'un établissement scolaire organise un DASPA, un encadrement de 11 périodes est octroyé à partir de 8 élèves primo-arrivants ou assimilés. Un complément de 11 périodes DASPA est octroyé par tranche de 12 élèves supplémentaires scolarisés dans le DASPA. L'élève est également comptabilisé dans le cadre du calcul du NTPP lié à une nouvelle catégorie de comptage (NTPP DASPA) - [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46482\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46482_000.pdf)

<sup>100</sup> Interview de Marc Bertrand effectuée par France Baie, le 23 juin 2020.

<sup>101</sup> UFAPEC, *Mémoire* 2019, janvier 2019, pp. 33 et 101.



### 4.3.2. Spécificité dans l'enseignement secondaire spécialisé

Dans l'enseignement secondaire spécialisé, on préfère parler de difficultés plutôt que de malaise. Pour Benoît Lengelé<sup>102</sup>, membre du conseil d'administration de l'ADESC – Association de directeurs de l'enseignement spécialisé secondaire catholique et directeur de l'école « Joie de Vivre » à Jette (établissement scolaire de types 1, 2 et 8 accueillant des jeunes filles de 12 à 21 ans qui sont en difficulté d'apprentissage et leur proposant un enseignement de forme 2<sup>103</sup> ou de forme 3<sup>104</sup>), la difficulté du métier de directeur dans l'enseignement secondaire spécialisé est multiple : *solitude de la fonction ; charge humaine et émotionnelle très lourde ; manque de reconnaissance ; tension barémique très insuffisante ; pression permanente due à l'impossibilité de répondre à toutes les attentes (administration, professeurs, élèves, parents) augmentant le sentiment de ne pas être à la hauteur.*

Pour avoir un deuxième avis, l'UFAPEC a interrogé Hugues Pigeon<sup>105</sup>, président de l'ADESC (Association de directeurs de l'enseignement spécialisé secondaire catholique) et directeur de l'école « La Cordée » (établissement scolaire de types 1, 3 et 8 proposant un enseignement professionnel spécialisé de forme 3 adapté aux besoins éducatifs des enfants et adolescents atteints d'arriération mentale légère, de troubles caractériels ou de troubles d'apprentissage) : *Je ne parlerais pas non plus de malaise. Comme mon collègue, je dirais que l'on se sent souvent seul, dans le sens où nous n'avons pas d'adjoint, de sous-directeur, et donc beaucoup de choses à gérer, que la tension barémique et le manque de reconnaissance de notre fonction sont problématiques. L'enseignement spécialisé est souvent oublié dans les réformes, comme dans les plans de pilotage par exemple ou dans la charge des enseignants, et la réforme des titres et fonctions.*

Tenons-nous suffisamment compte de ce que vivent réellement sur le terrain les directeurs de l'enseignement secondaire spécialisé ? Ne les oublie-t-on pas dans leur mise sous pression permanente et leurs défis quotidiens à relever ? Ont-ils suffisamment de soutien des pouvoirs organisateurs ? Se sentant souvent seuls, n'ont-ils pas comme unique possibilité de se confier à leurs collègues ?

Pour Alice Pierard<sup>106</sup>, chargée de missions travaillant à l'UFAPEC et responsable du regroupement thématique « enseignement spécialisé », les directeurs de l'enseignement spécialisé sont en effet bien souvent oubliés : *On ne leur donne pas assez de moyens pour relever les défis. Certains directeurs sont contents quand ils peuvent engager une assistante sociale ou un professionnel qui peut les soutenir et les accompagner pour tout ce qui relève du travail relationnel avec l'équipe, les élèves, les parents. Comme je peux le constater lors de réunions, les directions recherchent effectivement l'appui de leurs collègues et ont souvent des discussions en aparté avant ou après la réunion. Je vois souvent des directeurs d'écoles discuter entre eux lors de ces réunions, tous réseaux confondus. Ils sont en recherche de contacts avec les autres directions du spécialisé et je pense que cela est plus marqué pour eux que pour les directeurs de l'ordinaire.*

<sup>102</sup> Interview de Benoît Lengelé effectuée par France Baie, le 23 mars 2020.

<sup>103</sup> La forme 2 vise l'intégration en milieu de vie et professionnel adapté.

<sup>104</sup> La forme 3 correspond à l'enseignement ordinaire qualifiant. Elle vise l'intégration en milieu de vie et professionnel ordinaire.

<sup>105</sup> Interview de Hugues Pigeon effectuée par France Baie, le 24 mars 2020.

<sup>106</sup> Interview d'Alice Pierard effectuée par France Baie, le 2 juillet 2020.

### 4.3.3. Spécificité dans l'enseignement secondaire à encadrement différencié

Pour connaître les potentielles difficultés que peuvent rencontrer les directions des écoles secondaires à encadrement différencié, nous avons interrogé Thomas Debrux<sup>107</sup>, directeur de l'Institut Sainte-Marie à Châtelaineau. Il est directeur depuis près de dix ans d'une école secondaire technique et professionnelle, avec un premier degré commun et différencié (ISE variant entre 1 et 2<sup>108</sup>). Les élèves de son école sont pour la plupart précarisés. *Je ne souhaite pas user de lamento concernant mon travail : il est d'ordre de service public, il s'agit d'un engagement qui me réjouit, car il fait écho à ma vision politique (au sens noble) de la société. Je suis donc heureux de pouvoir, grâce à ma fonction, faire se rejoindre mon idéal et mon action. Si malaise il y a, cela vient de difficultés diverses, auxquelles il nous faut faire face, c'est notre devoir. Il se peut aussi que ce malaise soit plus profond chez certains que chez d'autres. Jusqu'il y a peu, en effet, la fonction de direction d'établissement était accessible à tout qui était enseignant définitif et avait reçu une formation minimaliste.*

De fait, la complexité de la tâche de direction d'une école secondaire à encadrement différencié exige aujourd'hui des compétences plus larges. Travailler avec un public précarisé, rassemblé en un seul et même endroit, demande une attention particulière à l'accueil et au soutien des enseignants, autres membres du personnel et, également, aux parents.

Thomas Debrux évoque la situation de pénurie : *Nous avons une équipe qui est chargée de l'accompagnement des nouveaux collègues. Mais l'an passé, pour la première fois, j'ai vu trois nouvelles collègues que j'estimais, après leur première année d'enseignement, être particulièrement brillantes, nous quitter pour une école d'un autre type. Pourtant, nos élèves ont bien besoin de professeurs compétents. Il faut aussi soutenir en permanence les professeurs car, malgré toutes les compétences qu'ils déploient pour mettre les élèves en situation de réussite, les résultats des épreuves externes provoquent à chaque fois des questions.*

Le malaise ne vient-il pas également de cette incapacité qu'a notre société de briser le tabou de la non-mixité ? Thomas Debrux apporte un éclairage à cette question : *Si vous regardez, l'émission L'Hebdo "l'école d'à côté" sur le site des archives de la RTBF<sup>109</sup>, émission tournée il y a 25 ans dans mon école et si vous veniez demain, vous y verriez les mêmes élèves et les mêmes problèmes : le décret mixité n'a rien changé ici !*

---

<sup>107</sup> Interview de Thomas Debrux effectuée par France Baie, le 16 mars 2020.

<sup>108</sup> Les écoles en encadrement différencié sont celles qui ont un indice socio-économique (ISE) faible et présentes dans les classes 1 à 5 du classement des écoles en Communauté française. Ces écoles accueillent généralement un public d'élèves défavorisés. Précédemment, pour classer les écoles en encadrement différencié, on utilisait l'indice socio-économique (ISE) moyen de l'implantation et celui-ci était calculé en se basant sur la moyenne des ISE des quartiers de résidence des élèves de l'implantation. Aujourd'hui, on tient compte de variables socioéconomiques propres à chaque élève. L'ISE est calculé en fonction de données individuelles. Voir le décret du 6 juillet 2017 modifiant le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française - [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295\\_024.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295_024.pdf)

<sup>109</sup> Lien vers l'émission : [https://www.sonuma.be/archive/hebdo-l\\_-du-22101995](https://www.sonuma.be/archive/hebdo-l_-du-22101995)

Les directeurs des écoles secondaires à encadrement différencié se plaignent également du manque de moyens organisationnels. Thomas Debrux nous donne quelques exemples : *Le directeur d'une école comme la mienne, quoiqu'en disent les esprits chagrins, a perdu des moyens organisationnels régulièrement depuis une dizaine d'années. Ainsi, la suppression de la 1B/2P<sup>110</sup>, même si elle était à mon sens justifiée, nous a fait perdre un chef d'atelier. Qu'en sera-t-il demain lorsque les classes différenciées seront supprimées avec le tronc commun ?*

Les déclarations Dimona<sup>111</sup> pour les élèves en stage, mais aussi la réforme des titres et fonctions, lorsque les directeurs doivent engager des professeurs de pratiques, posent également des problèmes.

Les complexités administratives toujours plus grandes sont, semble-t-il, tellement chronophages pour les directeurs qu'ils ne parviennent plus à assurer une veille pédagogique. Cette veille n'est-elle pas pourtant le fondement de leur métier ?

#### **4.3.4. Spécificité dans les écoles disposant d'un internat**

Parce que les écoles disposant d'un internat assument un rôle social, nous avons trouvé intéressant de nous pencher également sur les difficultés des directeurs de ce type d'école. *Le choix de mettre son enfant dans un internat est pluriel : certains enfants n'ont pas trouvé le type d'enseignement qu'ils cherchaient dans leur région, d'autres ont des parents absorbés par leur travail ou des parents divorcés, séparés. De plus en plus d'élèves fragilisés y sont accueillis. Le rôle social de l'internat devient essentiel<sup>112</sup>.*

Le rôle social des écoles disposant d'un internat est manifeste. En effet, grâce à l'internat, de nombreux enfants évitent de longs déplacements. Certains enfants trouvent avec l'internat un lieu réconfortant en cas de situations familiales compliquées ou en cas de difficultés dans leurs études. L'internat donne aussi l'occasion aux enfants éprouvant des difficultés relationnelles de pouvoir vivre ensemble tout comme le font également les mouvements de jeunesse.

Une analyse de Michaël Lontie, secrétaire général adjoint à l'UFAPEC montre combien l'internat rend de réels services aux enfants, aux adolescents, aux familles et à la société : *Qu'il s'agisse de circonstances pédagogiques ou familiales, que nous avons pointées comme les deux tendances fortes, ou d'autres raisons, comme l'offre scolaire ou la vision de l'internat comme « école de vie ». Qu'il s'agisse aussi d'une contrainte extérieure (et salutaire ?), comme un placement par un juge de la jeunesse...<sup>113</sup>*

---

<sup>110</sup> 1B/2P : ces classes accueillait les élèves sortis de l'école primaire avec de très faibles résultats. Ils sont accueillis depuis maintenant 10 ans dans les classes appelées désormais « différenciées », mais le public est resté le même.

<sup>111</sup> La Dimona (Déclaration immédiate/onmiddellijke aangifte) est un message électronique par lequel l'employeur communique toute entrée et sortie de service d'un travailleur à l'ONSS. Elle est obligatoire pour tous les employeurs des secteurs public et privé.

<sup>112</sup> Féadi, *Mémorandum*, mai 2019, Annexe 1.

<sup>113</sup> Michaël Lontie, *Les internats, une réponse à des besoins très divers ?*, Analyse UFAPEC n°36.14., décembre 2014.

---

Afin de connaître le point de vue des directeurs des écoles auxquelles un internat est attaché, nous avons interrogé Pierre Jacques<sup>114</sup>, président du bureau des internats auprès du SeGEC et président de l'ASBL « Internat Asty-Moulin » à Namur. Il nous a confié que le malaise des directeurs s'explique en grande partie par le manque de moyens financiers attribués aux internats<sup>115</sup>. A cet égard, les fermetures d'internats dont Pierre Jacques nous parle et qui s'enchaînent ne doivent-elles pas nous interpeller ?

*Une autre raison de la difficulté de survie de nos internats est aussi le fait que les directions des écoles, auxquelles un internat est attaché, sont surchargées par les impératifs liés à leur fonction dans les écoles, impératifs qui se sont terriblement amplifiés sur les plans administratif, pédagogique et relationnel. Le recrutement d'un directeur d'école est de plus en plus difficile du fait des difficultés de cette fonction. Demander à ce candidat de s'occuper en plus d'un internat en fait reculer plus d'un. Quelques internats ont dû se résoudre à libérer la fonction du directeur de cette charge d'animation et de gestion de leur internat et d'engager un administrateur d'internat. Hélas, le coût financier de cet engagement a bien souvent précipité la décision de fermeture, surtout lorsque le nombre d'internes devenait insuffisant pour équilibrer les finances<sup>116</sup>.*

Si la fonction du directeur s'est fortement compliquée dans l'école, elle s'est tout autant complexifiée dans la gestion matérielle et des règles de sécurité de l'internat. La demande assez normale des internes et de leurs parents quant à la sécurité et au bien-être exige des moyens financiers très importants.

*Sur le plan éducatif, beaucoup d'élèves de familles monoparentales sont en internat et ce n'est pas toujours un choix accepté par l'interne lui-même. Il faut donc faire beaucoup d'activités, mais aussi d'aide pédagogique pour faciliter leur insertion dans le groupe d'internes. Sur le plan sociétal, le service d'aide à la jeunesse est débordé et recourt aussi à l'internat pour le placement de jeunes en crise ou en révolte. Là aussi, ce placement est insuffisamment financé et, de plus, ce sont des jeunes qui nécessitent une attention et un encadrement plus grands. On pourrait refuser ce service, mais le projet éducatif s'en trouverait pour beaucoup d'internats fortement mis à mal. On pourrait encore continuer à énumérer d'autres bonnes raisons pour un directeur seul à la barre de son école de refuser cette charge supplémentaire. Pourtant, je pense que nos internats peuvent eux aussi participer au Pacte pour un enseignement d'excellence pour autant que, dans l'enseignement subventionné, nous soyons aidés dans tous nos efforts pour les maintenir et pour y investir un encadrement pédagogique suffisant et performant<sup>117</sup>.*

Pour cela, les internats ne doivent-ils pas disposer d'un minimum de ressources financières ? L'investissement humain de ceux qui soutiennent encore les internats (pouvoirs organisateurs, directeurs, éducateurs, parents...) dans l'enseignement libre catholique est encore très important, mais l'est-il encore pour longtemps ? N'est-il pas de plus en plus difficile de convaincre de maintenir un internat en déficit financier important

---

<sup>114</sup> Interview de Pierre Jacques effectuée par France Baie, le 27 mars 2020.

<sup>115</sup> En 1959, le Pacte scolaire n'a pas pris en compte les internats du libre. De ce fait, ils n'ont jamais bénéficié d'un financement se rapprochant de ceux de l'officiel, comme c'est le cas pour les écoles. Aujourd'hui encore, la différence reste très importante, car le forfait en subvention de base pour chaque internat est très bas. De plus, au contraire des internats de l'officiel, aucune subvention n'existe pour l'entretien des bâtiments, pour le personnel éducatif d'encadrement et pour l'équipement des locaux.

<sup>116</sup> Interview de Pierre Jacques effectuée par France Baie, le 27 mars 2020.

<sup>117</sup> Idem.

dans les établissements où les dirigeants sont par ailleurs très sollicités par la gestion de leur école ? L'internat n'est-il pas devenu, pour beaucoup de directeurs, une surcharge de travail et de soucis qu'ils ne peuvent plus et parfois ne veulent plus assumer ?

*Pour survivre, nous devons obtenir au moins rapidement un subventionnement substantiel du personnel directeur et éducatif de nos internats. Dans cette demande et s'il faut y aller progressivement, il est urgent de pouvoir compter très rapidement sur le subventionnement d'un directeur ou administrateur d'internat qui puisse se consacrer exclusivement à cette mission pour réussir à sauver ce qui peut l'être encore. L'investissement financier n'est pas insurmontable pour la FWB. Il faut le vouloir avec tout le reste et replacer cet investissement aussi dans le cadre global des services d'aide à la jeunesse, des écoles de devoirs, des services d'accrochage scolaire et d'autres structures encore<sup>118</sup>.*

#### 4.4. Ce que revendiquent les directeurs de l'enseignement secondaire catholique

Dans son dernier mémorandum<sup>119</sup>, la Féadi (Fédération des associations des directeurs de l'enseignement secondaire catholique) résume, à travers quatre axes prioritaires, les points d'attention et ses revendications (voir les encadrés).

##### Axe 1 : Offrir à chaque jeune un enseignement et une école de qualité

Pour les directeurs de l'enseignement secondaire, l'élève doit être au centre des préoccupations de l'enseignement.

**L'orientation** : *Comme cela est stipulé dans le Pacte, le développement de la capacité à s'orienter n'est pas naturel, il doit faire l'objet d'une action éducative. Au-delà du questionnement d'un tronc commun de deux ou trois ans, il nous paraît essentiel d'insérer dans les référentiels des contenus d'éducation aux choix afin d'amener chaque jeune à développer les capacités à s'orienter positivement au sortir du tronc commun.*

Dans son dernier mémorandum<sup>120</sup>, l'UFAPEC insiste tout comme la Féadi sur cette orientation choisie et sur la valorisation de la filière métier. En effet, l'UFAPEC souhaite que l'on dédie une partie de la grille-horaire à l'orientation tout au long du tronc commun et plus encore durant les trois dernières années. Il faut aussi que l'on contraigne les écoles à remplir leurs missions en la matière. L'UFAPEC souhaite également que l'on mette tout en œuvre pour que la filière métier soit reconnue pour sa pertinence et son efficacité dans l'école et dans la société. Il faut rendre possible les adaptations nécessaires pour toutes les options afin de pouvoir accueillir tous les élèves quel que soit leur genre. Il faut encourager les établissements à offrir les deux filières (transition et métier) en leur sein et dans leur zone et favoriser la mixité dans les options, les rencontres entre élèves d'options différentes. Pour l'UFAPEC, il faut mettre en place les dispositifs ad hoc pour que l'élève fasse un réel choix de filière en fin de tronc commun.

<sup>118</sup> Interview de Pierre Jacques effectuée par France Baie, le 27 mars 2020.

<sup>119</sup> Féadi, *Mémorandum*, mai 2019.

<sup>120</sup> UFAPEC, *Mémorandum 2019*, Janvier 2019, p.33.



Le choix de l'élève est déterminant dans la définition et la réussite de la suite de son parcours. Dans le Pacte pour un enseignement d'excellence, il est prévu que l'orientation soit présente dans l'ensemble du parcours du tronc commun dès le primaire avec des découvertes « métiers ».

**Les rythmes scolaires :** *Une réforme des rythmes scolaire s'avère indispensable. Il est clair que, lorsque les périodes d'enseignement sont trop longues, les jeunes et les enseignants sont fatigués, les conditions d'apprentissage ne sont plus optimales, les difficultés comportementales contaminent la qualité de l'enseignement qui devient alors moins efficace.*

A ce propos, l'UFAPEC prône une réforme des rythmes scolaires et affirme qu'il est plus qu'urgent que, tant au niveau local qu'au niveau de la Fédération Wallonie Bruxelles, tout soit mis en œuvre pour prendre en considération, plus qu'aujourd'hui et plus qu'hier, les besoins physiologiques des apprenants (ceci au service des apprentissages). *Qu'il s'agisse de ne pas trop avancer le début des cours dans le secondaire (éviter de commencer avant 8h30) ou d'aménager le début d'après-midi (entre 12h et 14h30) pour des temps d'activités destinés à la détente et adaptés à chaque âge*<sup>121</sup>.

L'UFAPEC demande que l'on ait une meilleure prise en compte des rythmes scolaires en lien avec ce que nous révèlent la chronobiologie et la chronopsychologie, ainsi que le nouveau rythme des familles. *Dans un rapport publié en septembre 2018*<sup>122</sup>, *la Fondation Roi Baudouin a souligné le fait qu'on ne "pouvait entamer la réforme du rythme scolaire sans repenser l'offre extrascolaire [...], cela risquerait de creuser les inégalités au lieu de les combler" ni sans "un alignement et une adaptation des autres agendas, comme ceux des services publics et de mobilité"*<sup>123</sup>.

**L'enseignement qualifiant :** *Une tête bien faite pour des mains expertes. L'enseignement qualifiant a cette force de répondre aux exigences des futurs employeurs au même titre que les autres opérateurs de formation. Mais, de plus, il permet à chaque jeune d'acquérir, à travers la formation commune, une dimension humaniste lui donnant des atouts en matière d'adaptation, de prise de recul et d'esprit critique. Cette dernière spécificité doit impérativement être conservée. A cette fin, l'enseignement qualifiant doit rester dans les compétences de la FWB.*

Pour l'UFAPEC la revalorisation de l'enseignement qualifiant ou de la « filière métier » est une priorité. De plus en plus souvent, les fédérations patronales demandent d'avoir des travailleurs bien formés. *L'UFAPEC s'allie à ce souhait, mais attend du législateur qu'il veille à ne pas enfermer les élèves dans des qualifications trop cloisonnées, où ils ne sont pas invités à ouvrir le champ des possibles et où ils sont trop assimilés à des exécutants. De plus en plus, on est amené à exercer plusieurs métiers au long d'une même carrière, même sans changer d'employeur*<sup>124</sup>.

<sup>121</sup> Michaël Lontie, *Repenser les rythmes scolaires*, Etude UFAPEC 2015, n°16.15, août 2015.

<sup>122</sup> [https://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2018/2018\\_10\\_18DS](https://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2018/2018_10_18DS) - lien vérifié le 2 juillet 2020.

<sup>123</sup> [https://www.rtb.be/info/societe/detail\\_vacances-d-ete-rentree-scolaire-quelles-differences-chez-les-eleves-europeens?id=10294812](https://www.rtb.be/info/societe/detail_vacances-d-ete-rentree-scolaire-quelles-differences-chez-les-eleves-europeens?id=10294812)

<sup>124</sup> UFAPEC, *Mémorandum 2019*, Janvier 2019, p. 104.

**La citoyenneté :** *Dans un monde en constante évolution, il est essentiel d'intégrer dans nos actions une éducation à la citoyenneté responsable, active et durable. Des moyens et une autonomie renforcée des écoles sont des leviers indispensables à cet effet.*

Comment, concrètement, réaliser le troisième objectif du décret « Missions », à savoir « préparer les élèves à devenir des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, et ouverte aux autres cultures » ? C'est sans doute comme le préconise l'UFAPEC dans son dernier mémorandum<sup>125</sup>, en favorisant, à côté de la mise en place du référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, le développement dans chaque école d'un projet annuel qui ouvre sur le monde, dont l'esprit s'inscrit dans le projet d'établissement et en concertation avec le conseil de participation que l'on parviendra à un tel objectif. C'est aussi en promouvant des activités de vivre-ensemble et de respect de soi et de l'autre et en mettant en place des structures favorisant concrètement la citoyenneté que l'on parviendra aussi à réduire les incivilités et la violence encore fort présentes dans nos écoles. On sait par ailleurs combien les directeurs souffrent de ce climat violent. Cela joue dans leur malaise.

## Axe 2 : La qualité de l'enseignement ne sera jamais supérieure à la qualité des enseignants

**La formation initiale et continuée des enseignants :** *Comme le dit le Pacte, il est essentiel de : « développer une formation initiale adéquate et de haut niveau ». Outre les compétences liées aux matières, celle-ci doit intégrer la gestion du groupe classe, les innovations pédagogiques, la prise en charge des élèves à besoins spécifiques ainsi que les compétences liées au numérique. Dans ce cadre, Internet s'avère être une mine d'or en matière d'information. Cependant, comme l'enseignant n'est plus l'unique détenteur du savoir, sa posture doit changer en amenant les jeunes à continuer à acquérir des savoirs, à apprendre à mémoriser mais également à utiliser « l'outil Internet » au service des apprentissages. En outre, le travail collaboratif doit devenir la pierre angulaire de cette formation initiale. Nous rejoignons également le Pacte en insistant sur le caractère essentiel de la formation continuée. Celle-ci doit s'étendre sur 30 jours à répartir sur 6 ans. Nous demandons que ces formations obligatoires soient de qualité et valorisées pécuniairement lorsqu'elles se déroulent hors temps scolaire.*

Dans son dernier mémorandum<sup>126</sup>, l'UFAPEC insiste sur cette formation initiale et continuée des enseignants. Pour l'UFAPEC, il faut outiller les enseignants pour leur permettre d'observer le positif, le potentiel, les talents du jeune, de motiver l'enfant, de stimuler son envie d'apprendre dans une communication positive (école-élèves-parents) et dans un climat de bienveillance. Il faut former les enseignants à une évaluation qui est au service de la progression de l'enfant et de sa réussite. Il est nécessaire d'adapter les formations initiale et continuée aux perspectives polytechniques et pluridisciplinaires du futur tronc commun entre 5 et 15 ans et à l'approche éducative orientante en utilisant une diversité de méthodes d'apprentissage pour mieux tenir compte de la diversité de méthodes d'apprentissage et de la diversité des formes d'intelligence de chaque élève. Il faut que les enseignants puissent déceler les difficultés d'un élève de manière individuelle

<sup>125</sup> UFAPEC, *Mémorandum 2019*, Janvier 2019, p. 21.

<sup>126</sup> Idem, p.113.

et en groupe. L'enseignant doit pouvoir adapter les processus d'apprentissage aux besoins spécifiques de chaque enfant en mettant en place une véritable pédagogie différenciée et des aménagements raisonnables. Les enseignants doivent être formés à l'utilisation technique (outils numériques pour les élèves...) et pédagogique du numérique (logiciels pédagogiques, éducation à la critique des sources...), être formés aux outils d'accompagnement personnalisé prévus dans le Pacte pour un enseignement d'excellence. Il serait bon de prévoir une formation à la communication positive école-familles, sensibiliser et préparer les futurs enseignants aux interactions avec les familles et la coéducation. Les enseignants devraient apprendre à reconnaître les compétences parentales et faire appel à des intervenants extérieurs comme l'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance), les EDD (écoles de devoirs), les organisations représentatives des parents d'élèves (UFAPEC et FAPEO), les AMO (Services d'Aides en Milieu Ouvert). Il faut également apprendre aux enseignants à travailler en équipe en développant leurs compétences coopératives. L'UFAPEC préconise aussi de favoriser les rencontres entre enseignants, depuis les maternelles jusqu'au supérieur, afin de faciliter les moments de transitions vécus par les élèves. Il faut former les enseignants au cadre décréteil dans lequel ils évoluent. En adéquation avec les objectifs du décret Missions, il faudrait intégrer un module de formation à la dimension interculturelle et sociale et un module à la dimension de genre.

Quant à la formation continuée des enseignants, l'UFAPEC<sup>127</sup> désire que l'on cible, lors du diagnostic posé par DCO (délégué au contrat d'objectif), les formations des enseignants en fonction des besoins de l'école (en demandant notamment l'avais du conseil de participation ; que l'on donne la possibilité aux écoles d'envoyer leurs enseignants à des formations continuées (prévoir des remplaçants, etc.) ; que l'on dégage des moyens pour permettre aux enseignants du spécialisé de bénéficier d'une formation continuée adaptée à leurs préoccupations.

Pour que les enseignants soient suffisamment formés à donner cours aux élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire et spécialisé, l'UFAPEC<sup>128</sup> souhaite que la formation initiale soit en lien avec le terrain via l'apport d'intervenants extérieurs, de personnes qui travaillent dans l'enseignement spécialisé, des associations représentant les parents d'enfants à besoins spécifiques, etc. Il faut que les enseignants puissent développer une pédagogie différenciée. Cette démarche d'enseignement consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que la diversité des modes et des besoins d'apprentissage. L'UFAPEC souhaite que les futurs enseignants puissent faire davantage de stages dont au moins un stage dans l'enseignement spécialisé ou dans un PARI<sup>129</sup>. Il paraît essentiel d'apprendre aux futurs enseignants à prendre en compte les différents profils des apprenants. En ce qui concerne la formation continuée, l'UFAPEC souhaite qu'il y ait davantage de jours de formation continuée par an comme le propose le Pacte pour un enseignement d'excellence et d'étoffer l'offre sur les thèmes liés aux élèves à besoins spécifiques.

---

<sup>127</sup> UFAPEC, *Mémoire 2019*, Janvier 2019, p.116-117.

<sup>128</sup> Idem, p.84.

<sup>129</sup> Les Pôles Aménagements Raisonables et Intégrations ont été développés par la FeSEC et ont pour objectif d'être des centres de ressources pour la prise en charge des élèves à besoins spécifiques.

---

Avec la crise sanitaire du covid-19, nous avons vu également combien il était urgent également d'organiser des formations pour les enseignants sur l'utilisation de l'outil numérique. Des enseignants bien formés réduiront très probablement, et en partie, le malaise des directions.

**Le recrutement des enseignants et la gestion de la pénurie :** *Personne ne contestera que, pour la qualité de l'enseignement, il est indispensable que le titre de l'enseignant corresponde à la fonction ou au cours qu'il donne. Cependant, à partir du moment où une pénurie est présente dans certaines fonctions, n'est-il pas plus opportun de faire confiance aux directions pour mettre la « bonne » personne face aux élèves plutôt que de laisser ces jeunes sans formation, faute d'enseignants ? Si l'un des objectifs du Pacte est l'équité, il est intolérable de constater qu'aujourd'hui, à cause de cette pénurie et de ce manque de souplesse et de confiance envers les directions, ce sont les jeunes les moins favorisés qui ont devant eux les professeurs les moins bien formés, voire pas de professeurs du tout. La réforme des Titres et Fonctions a favorisé l'engagement d'enseignants à temps partiel. Ainsi, beaucoup de professeurs éparpillés dans plusieurs écoles ne sont plus acteurs des projets d'établissement et risquent donc de ne pas être acteurs des plans de pilotage à cause du temps passé dans les différentes écoles.*

Pour l'UFAPEC, la pénurie des enseignants n'est pas seulement liée au décret « Titres et Fonctions ». Bernard Hubien, secrétaire général de l'UFAPEC explique : *La pénurie d'enseignants a, selon certains, triplé entre 2017 et 2018 ; les raisons ne sont probablement pas d'abord à aller chercher dans le décret « Titres et fonctions ». Il est clair que la pénurie d'aujourd'hui est, davantage encore, liée à la diminution importante, au cours des dernières années, du nombre de diplômés porteurs d'un titre pédagogique pour les disciplines en pénurie. Les conditions d'entrée dans le métier d'enseignant sont, elles aussi, un élément à prendre en considération ; elles amènent bon nombre de possibles candidats à ne pas viser le métier et d'autres, qui s'y sont engagés, à le quitter dans les cinq premières années. Le Pacte a pris une série de dispositions pour répondre à cette situation (...) Si la situation de pénurie inquiète profondément l'UFAPEC, l'allongement prévu de la formation initiale aura un impact sur la situation plus important encore que celui du décret « Titres et fonctions ». En effet, il n'y aura aucune entrée dans le métier, toutes disciplines confondues, durant une année complète et donc aucun nouveau professeur en classe cette année-là<sup>130</sup>.*

**L'évaluation des enseignants :** *L'évaluation des enseignants participe à la qualité de leur enseignement. Par un feed-back permanent, avec le soutien du travail collaboratif, de la formation continuée et avec l'aide des conseillers pédagogiques, la culture de l'évaluation formative doit se développer. La toute grande majorité des enseignants est de bonne volonté et profite de ces structures. Pour les membres du personnel qui font preuve d'une mauvaise volonté avérée ou qui multiplient les fautes, il est indispensable que les directions, avec l'aide de l'inspection, possèdent les leviers nécessaires pour sanctionner ces personnes.*

<sup>130</sup> Position de l'UFAPEC sur le sujet : <http://www.ufapec.be/positions-de-l-ufapec/positions-penurie-enseignants.html>

Pour l'UFAPEC, il faut prévoir des évaluations des enseignants en cours de carrière par des personnes formées. Tout comme l'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence<sup>131</sup> et le mémorandum de l'UFAPEC le précisent : *Les enseignants doivent faire l'objet d'une évaluation formative et collective dans le cadre des plans de pilotage et contrats d'objectifs, sachant qu'une « responsabilité collective renvoie toujours à une responsabilité individuelle ». Par ailleurs, des évaluations individuelles doivent pouvoir être envisagées de manière régulière et lors de moments clés (engagement, nominations (tant qu'elles perdurent))...*<sup>132</sup>

**Le défi numérique :** *Le Pacte parle de réussite de la transition numérique. Le défi est majeur. L'éducation par et au numérique est un passage obligé qui nécessite des moyens en termes d'outils, de matériel, de ressources humaines, de formation. L'école a le devoir de ne pas rester sur le pas de la porte, elle doit relever le défi.*

Face à ce défi numérique, l'UFAPEC aspire à ce que les écoles puissent assurer dans toutes les écoles, pour la réalisation des travaux personnels ou de groupes, la disponibilité du matériel nécessaire dans des plages horaires raisonnables et suffisantes à cette réalisation. Il serait souhaitable que les élèves aient reçu une formation à l'utilisation des médias et des TICs<sup>133</sup> requis dans le cadre de leur scolarité. L'idéal serait d'intégrer davantage l'éducation aux médias dans les programmes, de manière transversale, préparer les élèves à organiser et structurer l'utilisation des informations via le numérique. Il est souhaitable que les enseignants intègrent dans la formation le renforcement du sens critique des élèves par rapport aux contenus disponibles et aux informations disponibles et aux informations diffusées sur le net. Il paraît important d'amener à la conscience de chaque élève la question de ses usages et responsabilités sur Internet et les réseaux sociaux. C'est pour cette raison que les enseignants doivent être préparés à la bonne utilisation du numérique et au changement de leur rôle associé<sup>134</sup>.

### Axe 3 : La qualité de la direction

**Le directeur au cœur du dispositif de pilotage :** *Le directeur doit pouvoir être au cœur de son dispositif de pilotage de son école. Il faut qu'il possède une réelle autonomie dans la gestion des différents paramètres tant logistico-financiers que pédagogiques ainsi qu'en matière de ressources humaines.*

Si l'UFAPEC soutient l'idée que le directeur doit être au cœur du dispositif de pilotage, elle souligne par ailleurs l'importance de la participation et de la collaboration des différents acteurs de l'école : *Si c'est le chef d'établissement qui établit le plan de pilotage, nous avons déjà insisté sur le fait que ce document ne peut pas être réalisé par une seule personne, ni même par deux-trois personnes sur un coin de table. En effet, si quelques personnes peuvent utilement se réunir en équipe de pilotage pour mener le projet, le décret qui installe les plans de pilotage explicite bien la nécessité d'une collaboration avec l'équipe éducative et pédagogique dans son ensemble. Et ce n'est pas tout. Il est aussi prévu une concertation avec les équipes du centre psycho-médico-social (CPMS) et les*

<sup>131</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, Avis N°3 du Groupe central, op cit, p. 181.

<sup>132</sup> UFAPEC, *Mémorandum 2019*, Janvier 2019, p.118.

<sup>133</sup> Technologies de l'Information et de la Communication.

<sup>134</sup> Voir UFAPEC, *Mémorandum 2019*, Janvier 2019, p.18.



*représentants des parents de l'école : les membres élus (selon les règles décrétales en vigueur) du comité de l'association des parents et les parents élus (selon les règles décrétales en vigueur) au CoPa<sup>135</sup>.*

**Les aménagements des fins de carrière des directions via la sécabilité du temps de travail :** *Actuellement, aucun allègement de fin de carrière n'est possible étant donné que la fonction n'est pas sécable. Aucune direction ne peut donc prétendre à un mi-temps médical, ni à un mi-temps thérapeutique pourtant sous prescription médicale, ni à des aménagements de fins de carrière comme une DPPR type IV<sup>136</sup>. Le fractionnement de la charge de la direction pourrait pourtant permettre un coaching indispensable au passage de témoins dans le cas d'une fin de carrière.*

Cette revendication est la même que celle émise par le Collège des directeurs.

**La révision du barème des directions :** *La tension salariale entre un directeur et ses enseignants est ridicule au regard des heures prestées et des responsabilités assumées. Avec les possibilités pour les enseignants d'augmenter leurs heures de prestations par des revenus supplémentaires, certains enseignants gagneront plus que leur directeur.*

Cette revendication est identique à celle qui a été émise par le Collège des directeurs. Nous avons déjà abordé le point de vue de l'UFAPEC sur cette question plus haut dans l'étude<sup>137</sup>.

#### **Axe 4 : Un système administratif aidant plutôt qu'alourdissant**

**Le financement équitable entre les réseaux (Saint-Boniface) :** *Un élève doit être un élève !<sup>138</sup> Certains financements promis entre autres, dans les accords de la Saint-Boniface de 2001, ne sont toujours pas respectés. L'enseignement libre reste largement sous-financé par rapport à l'enseignement officiel alors qu'il scolarise la plus grande partie des élèves de la FWB.*

Dans son dernier mémorandum<sup>139</sup>, l'UFAPEC désire, elle aussi, qu'il y ait un financement équitable entre les réseaux. Elle souhaite que l'on veille à ce que le subventionnement de fonctionnement par élève respecte désormais la règle des 75% (du montant estimé des frais de fonctionnement des établissements d'enseignement de l'Etat) fixée à l'article 32, §2 de la loi du Pacte scolaire, pour toutes les écoles subventionnées, quel que soit le réseau d'enseignement. Cela nécessite d'assumer la fin du régime dérogatoire des accords de la Saint-Boniface. L'UFAPEC souhaite que l'on finance à hauteur des besoins l'enseignement et que l'on crée suffisamment de places dans les écoles pour éviter un risque de privatisation de l'école.

<sup>135</sup> Michaël Lontie, *Nouvelle gouvernance du système éducatif : quels sont les enjeux du pilotage des écoles implémenté par le pacte ?*, Analyse UFAPEC n°36.19, décembre 2019, p.8.

<sup>136</sup> Disponibilité précédant la pension de retraite – La DPPR de type IV permet de réduire les prestations exercées à titre définitif. Pour en bénéficier, le directeur doit être âgé de 55 ans au moins à la date de prise de cours et être en activité de service.

<sup>137</sup> Voir p.26.

<sup>138</sup> Une campagne a été lancée à ce sujet en 2019. <https://www.uneleve.be/> - lien vérifié le 31 mars 2020.

<sup>139</sup> Voir UFAPEC, *Mémorandum 2019*, Janvier 2019, p.26.

**L'inquiétude croissante du secondaire quant à son financement à l'avenir :**

*L'enseignement secondaire est inquiet quant à son financement à l'avenir. Nous comprenons nos collègues du fondamental qui réclament des moyens supplémentaires d'encadrement. Nous entendons l'ARES<sup>140</sup> qui souhaite un financement accru pour le supérieur. Nous n'acceptons pas que ces revalorisations se fassent au détriment du secondaire.*

**La création du statut de conseiller principal d'éducation (CPE) :** *Le rôle essentiel du directeur dans la réussite des élèves a été mis en lumière par les études Mc Kinsey<sup>141</sup>. Le directeur est en fait un chef d'entreprise, avec à peu près les mêmes obligations ... sans les moyens humains des entreprises. Il doit donc jouer beaucoup de rôles et voudrait pouvoir se consacrer plus à la gestion de son personnel et aux actions pédagogiques. Dans le contexte de la société d'aujourd'hui, afin de favoriser l'accrochage scolaire, la prise en charge des jeunes hors cours est primordiale et le directeur a besoin d'une délégation pour répondre aux exigences de la prise en charge globale des élèves. Ainsi, la création du poste de conseil principal d'éducation comme poste organique s'impose.*

Dans plusieurs écoles, ce rôle est déjà pris en charge par un préfet de discipline, préfet d'éducation, peu importe comment on le nomme. Les écoles qui font ce choix affectent une part de leur NTTP à cela. Chaque école est libre de ce choix. Pourquoi dès lors ne pas le faire ?

**La création du statut d'un préfet d'internat :** *Le choix de mettre son enfant dans un internat est pluriel : certains enfants n'ont pas trouvé le type d'enseignement qu'ils cherchaient dans leur région, d'autres ont des parents absorbés par leur travail ou des parents divorcés, séparés. De plus en plus d'élèves fragilisés y sont accueillis. Le rôle social de l'internat devient essentiel. Les moyens disponibles pour faire face à ces nouveaux défis sont limités. Dès lors, la création d'un poste de préfet d'internat nous paraît essentiel.*

Dans son dernier mémorandum<sup>142</sup>, l'UFAPEC désire que l'on fasse en sorte que dans chaque internat du libre catholique on puisse compter, comme dans le réseau de la FWB, sur le subventionnement d'une fonction d'administrateur et de postes de surveillants éducateurs en suffisance.

**La simplification administrative : Un système administratif simplifié mais performant !**

Cette revendication est identique à celle qui a été émise par le Collège des directeurs. Nous avons déjà abordé le point de vue de l'UFAPEC sur cette question plus haut dans l'étude<sup>143</sup>.

<sup>140</sup> Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur

<sup>141</sup> Mc Kinsey est une société de consultance.

<sup>142</sup> Voir UFAPEC, *Mémorandum 2019*, Janvier 2019, p.26.

<sup>143</sup> Voir p. 28.

## 5. Le point de vue des pouvoirs organisateurs

Les pouvoirs organisateurs semblent être sur la même longueur d'ondes que les directeurs d'école quand il s'agit de cibler les sources du malaise des directions. Le directeur du service « pouvoirs organisateurs » du SeGEC, Stéphane Vanoirbeck<sup>144</sup>, en témoigne.

*Les directeurs sont confrontés à de plus en plus de règles, et elles sont de plus en plus compliquées : plusieurs circulaires sont publiées chaque semaine, certaines se contredisent en partie, sont incomplètes, contiennent des erreurs et doivent être corrigées ou expliquées par d'autres circulaires, et il n'y a aucune coordination entre les niveaux de pouvoirs, (les exigences de Dimona, du SPF emploi) et cela complique encore les choses. Le décret « Titres et fonctions » a rendu la gestion du personnel encore plus compliquée que ce qu'elle n'était déjà : les charges sont morcelées (ce qui entraîne, de manière compréhensible, une moins grande implication des membres du personnel dans les nombreuses écoles fréquentées) et la pénurie d'enseignant ne fait encore que compliquer les choses. L'informatisation des relations avec l'administration, au lieu de simplifier les rapports et les procédures, comme elle aurait dû le faire, les a au contraire complexifiées : l'administration demande plus d'informations et de plus en plus vite. De plus, elle a instauré un système visant à de plus en plus de contrôle a priori, alors que l'idéal serait de retourner le principe : il y aurait lieu d'accorder une confiance aux directions « a priori » et d'appliquer les contrôles et les éventuelles sanctions pour ceux qui ne respecteraient pas les règles a posteriori. Enfin, et même si, pour beaucoup, ce n'est pas le principal, il reste la question de la rémunération, et de la trop faible – quand elle n'est pas carrément négative- différence de traitement entre un directeur et les membres du personnel. Le SeGEC plaide pour une tension barémique de 35% quel que soit le moment de la carrière.*

Stéphane Vanoirbeck évoque également la crise sanitaire liée au covid-19, le confinement des élèves à leur domicile et les répercussions de cette crise sanitaire sur les directions : *quand les cours sont suspendus, les directions sont présentes tous les jours dans les établissements. Elles doivent gérer au quotidien les angoisses des parents, celles des enseignants qui font les permanences, les enfants qu'il faut accueillir dans les meilleures conditions possibles, le personnel d'accueil et le personnel ouvrier, et les craintes des uns et des autres quant à la suite de l'année scolaire...*

Comment décharger les directeurs d'école face à toutes leurs responsabilités et à celles qui s'ajoutent lors d'évènements soudains ou de crises ? Dans l'enseignement libre catholique, nos écoles ont la chance de pouvoir compter sur le soutien (ou non) de 752 pouvoirs organisateurs, ce qui représente plus ou moins 10 000 bénévoles<sup>145</sup>. Nous avons vu plus haut que certains directeurs pensent que ce qui sauvera les écoles et aidera les directeurs d'école sont les PO. Mais toutes les écoles ne sont pas égales, certaines ont la chance d'avoir un grand PO avec des personnes hyper compétentes et dont la profession et l'implication font des miracles, d'autres écoles peinent à avoir suffisamment de membres de PO et ne peuvent compter que sur des personnes moins compétentes.

<sup>144</sup> Interview de Stéphane Vanoirbeck effectuée par France Baie, le 31 mars 2020.

<sup>145</sup> Voir aussi : Jean-Philippe Schmidt, *Le pouvoir organisateur, un engagement bénévole... mais pour faire quoi ?*, Analyse UFAPEC n°29.19, novembre 2019.

A ce problème, Stéphane Vanoirbeck nous répond : *Nous travaillons actuellement sur l'avenir des PO : stabilisation, renforcement, restructuration, recomposition...et professionnalisation, sans que ce terme soit en quoi que ce soit lié à un principe de rémunération. Mais il est trop tôt dans le processus pour en parler. Les PO sont à la fois la richesse et la faiblesse de notre réseau. Ce sont eux qui organisent et gèrent nos plus de 1200 établissements. Cette implication de la société civile dans l'organisation d'un service public est quelque chose d'extrêmement rare dans le monde. Nous sommes persuadés de la pertinence du modèle, et de la nécessité de le pérenniser. Mais nous sommes bien conscients aussi des difficultés que cela entraîne et nous y travaillons. Le Service des pouvoirs organisateurs du SeGEC travaille depuis maintenant une année à la mise en place de « structures » dans l'environnement des écoles, structures visant à améliorer et à professionnaliser le fonctionnement des pouvoirs organisateurs, ce qui, par ricochet, permettrait de décharger le directeur d'une série de tâches pour lui permettre d'exercer pleinement son rôle de leader pédagogique. La priorité au cours de cette année a été l'installation des conseillers en prévention en promouvant les processus de mutualisation. Nous avons aussi travaillé sur l'accompagnement des pouvoirs organisateurs en matière de bâtiments scolaires. Nous réfléchissons maintenant à d'autres formes de mutualisation toujours dans le même but<sup>146</sup>.*

Ne faudrait-il pas également se pencher davantage sur la lettre de mission<sup>147</sup> remise au directeur à son engagement par le pouvoir organisateur ? Celle-ci ne devrait-elle pas être allégée ? La clarté sur la répartition des tâches, missions et responsabilités entre le P.O. et la direction ne devrait-elle pas être plus grande afin de consolider les attendus de chacun dans la gestion de l'école ? N'est-ce pas indispensable pour créer une osmose et pour éviter de s'éparpiller dans la recherche des responsabilités ? Certains flous ne sont-ils pas source de stress et de malaise ? L'accent ne devrait-il pas davantage être mis sur la concertation régulière entre les deux parties comme le préconise le modèle de la lettre de mission du SeGEC ? *Une concertation régulière entre le Pouvoir organisateur et le directeur aura lieu afin que s'établissent et se perpétuent, entre eux, des relations dans un esprit de loyale collaboration et de confiance mutuelle<sup>148</sup>.*

---

<sup>146</sup> Interview de Stéphane Vanoirbeck effectuée par France Baie, le 31 mars 2020.

<sup>147</sup> SeGEC, *Statut des directeurs NEW applicable pour les engagements dans les fonctions de direction, promotion et sélection à partir du 1/09/2019* – Point 4 – Modèle de lettre de mission.

<sup>148</sup> Idem.

## 6. Le point de vue d'un sociologue

En 2008, l'UFAPEC a réalisé une étude sur le malaise des enseignants<sup>149</sup>. Pour rédiger cette étude, nous avons interrogé à l'époque Christian Maroy, chercheur, sociologue, professeur émérite de l'UCL<sup>150</sup> et professeur associé de l'Université de Montréal. Ce chercheur a également étudié la mise en place en 2002 des plans de pilotage et contrat d'objectifs au Québec, qui s'appellent là-bas « plan de réussite » et « convention de gestion et réussite éducative ». Depuis cette précédente étude, le temps a coulé et il nous semble aujourd'hui intéressant d'interroger à nouveau ce sociologue pour connaître son avis cette fois sur le malaise des directions. Y a-t-il un lien entre le malaise des enseignants et celui des directeurs ? Nous le savons, les directions sont en grande difficulté quand il s'agit d'engager ou de remplacer un enseignant car il subsiste une pénurie d'enseignants. Nous l'avons vu, cette pénurie est liée à un malaise des enseignants. Les directions sont également confrontées à un manque de stabilisation de leur équipe. Ce malaise des enseignants a-t-il un impact sur les directions ?

Pour Christian Maroy<sup>151</sup>, il y a très probablement un lien entre le malaise des enseignants et celui des directions. Les transformations générales du système scolaire qui étaient à la source du malaise des enseignants ont indirectement aussi une répercussion sur les directions. Avec la massification du public scolaire et la montée du numérique, les rapports avec l'école se transforment au fur et à mesure que les élèves se diversifient socialement et culturellement.

La précédente étude de l'UFAPEC<sup>152</sup> montrait que les enseignants, alors qu'ils avaient pour objectif premier de transmettre un savoir, devaient aujourd'hui se doter d'innombrables compétences pour effectuer leur travail et être attentifs aux particularités de chaque élève et de chaque famille. Dans notre contexte scolaire actuel, les relations humaines sont en effet très complexes. Les relations avec les élèves, les collègues, les familles sont plurielles, spécifiques et ne sont pas toujours simples à gérer et c'est pour les enseignants tout comme pour les directions une charge supplémentaire. Le métier d'enseignant a bel et bien évolué. L'enseignant est aujourd'hui un maître polyvalent, véritable caméléon qui se transforme et s'adapte à tous les problèmes, capable d'effectuer des tâches multiples (enseignant, psychologue, assistant social, informaticien...). Les enseignants ressentent une difficulté à assumer toutes ces compétences qu'on leur demande. Leur malaise a des répercussions sur les directions.

Selon Christian Maroy, les transformations dans les politiques scolaires qui, à travers le Pacte pour un enseignement d'excellence, prônent la réussite pour tous provoque un malaise des enseignants et des directions. Aujourd'hui, les écoles doivent donner une base de connaissances et de compétences égale pour tous. Cette base est un passeport pour l'intégration sociale, citoyenne et professionnelle. Même si ces objectifs sont louables, n'ont-ils pas un impact sur les acteurs de l'école ? Ne mettent-ils pas une pression supplémentaire sur les enseignants, et du même coup sur les directions d'école ?

---

<sup>149</sup> France Baie, *Le malaise des enseignants dans le secondaire : un iceberg provoqué par des tensions humaines*, étude UFAPEC 2008.

<sup>150</sup> Université Catholique de Louvain.

<sup>151</sup> Interview de Christian Maroy effectuée par France Baie, le 4 février 2020.

<sup>152</sup> France Baie, *Le malaise des enseignants dans le secondaire : un iceberg provoqué par des tensions humaines*, op cit.

---



Pour Christian Maroy, cet objectif de réussite pour tous, même s'il est partagé par un grand nombre d'acteurs scolaires, installe une pression. Les changements de gouvernance et les plans de pilotage rendent les enseignants et les directions de plus en plus responsables. Le gouvernement « zoome » sur leurs résultats. *La société, les acteurs qui participent à la construction des politiques d'éducation, c'est-à-dire le groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence, s'attendent à ce que l'on réussisse à éduquer tout le monde. Il y a donc une forte attente et une responsabilisation qui reposent sur les enseignants et impactent fortement les directions. A travers les contrats d'objectifs<sup>153</sup>, on demande aux directions de mobiliser leurs équipes en visant cet objectif de réussite pour tous. Il y a, sur les épaules des directions, un poids de responsabilités qui est mis en balance avec les moyens dont ils disposent. La réussite pour tous doit se définir avec des critères qui sont de plus en plus différenciés selon l'élève et ses caractéristiques sociales, culturelles, familiales, physiques (s'il a un handicap ou non), psychique, etc. Ce n'est donc pas simple pour les directions, explique Christian Maroy.*

Les plans de pilotage qui responsabilisent les directions participent-ils au malaise des directions ou, au contraire, les rendent-ils acteurs positifs de changement ? Ces plans de pilotage sont-ils une avancée pour les directeurs ? Nous allons le voir...

---

<sup>153</sup> Le plan de pilotage devient contrat d'objectifs à partir du moment où le représentant du gouvernement, appelé délégué au contrat d'objectifs (DCO), valide le plan de pilotage - <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3619-gouvernance-pilotage.html>

---

## 7. Plans de pilotage, une avancée pour les directeurs ?

### 7.1. Craintes par rapport aux plans de pilotage

En 2018, les directeurs de l'enseignement libre catholique s'inquiétaient de la mise en place des plans de pilotage dans une lettre ouverte<sup>154</sup> publiée dans "La Libre"<sup>155</sup> dont nous avons parlé plus haut : *ces plans devraient, en théorie, être soumis à l'appréciation et à l'évaluation de DCO (délégués aux contrats d'objectifs) dont le profil et la formation n'ont pas encore été déterminés. On nous demande de mettre une réforme en place sans structure bien définie. Il n'en reste pas moins que nous devrions rendre des comptes mais aussi préciser, pour chaque établissement, des objectifs spécifiques au service de six catégories d'objectifs de progression fixés par l'autorité publique. Il est impossible de définir dans cette nouvelle relation contractuelle avec le pouvoir subsidiant la marge de manœuvre qui sera la nôtre...*<sup>156</sup>.

Aujourd'hui, chaque école doit se doter d'un plan de pilotage. Ce plan de pilotage, une fois approuvé par le délégué au contrat d'objectifs, devient un véritable contrat d'objectifs. Ce contrat d'objectifs lie le pouvoir organisateur au gouvernement. L'école sur base d'un état des lieux qu'elle a effectué en analysant ses forces et faiblesses s'engage, à travers certaines stratégies et actions concrètes, à améliorer son système éducatif. Le plan de pilotage est évalué par le délégué au contrat d'objectifs. *Le contrat d'objectifs fait l'objet d'une évaluation intermédiaire après trois années d'exécution et est modifié, si nécessaire, conformément au paragraphe 10. Il fait aussi l'objet d'une évaluation finale au cours de sa sixième année d'exécution. Ces évaluations sont réalisées par le délégué au contrat d'objectifs, selon les modalités et les délais fixés par le Gouvernement. Les évaluations portent sur la mise en œuvre des stratégies et sur leur efficacité en regard des objectifs spécifiques fixés, à la lumière notamment des valeurs chiffrées mentionnées dans l'annexe visée au paragraphe 4, 3°. Pour ce faire, le délégué au contrat d'objectifs peut entre autres, rencontrer le pouvoir organisateur, le directeur, l'équipe pédagogique et éducative de l'établissement, les représentants des parents de l'école, les représentants des organes locaux de concertation sociale et, pour l'enseignement secondaire, les représentants des élèves*<sup>157</sup>. Si, à la suite d'une évaluation négative, le contrat d'objectifs n'est pas modifié, le Gouvernement peut décider de réduire de 5%, au plus, les dotations de fonctionnement de l'établissement<sup>158</sup>.

Il y a donc une pression financière qui s'effectue sur le pouvoir organisateur, mais également sur les directions de l'école et les enseignants. En 2020, la peur de devoir être évalué et de devoir rendre des comptes est-elle toujours bien réelle dans le chef des directions ?

Apparemment, oui. Plusieurs directeurs nous ont confié que les évaluations du DCO (délégué au contrat d'objectif) leur donnait le sentiment d'un contrôle et d'une pression supplémentaire. Ces plans de pilotage ont-ils malgré tout un impact positif ?

<sup>154</sup> Des centaines de directeurs d'écoles s'insurgent : ils réclament plus d'autonomie, op cit.

<sup>155</sup> Bosco d'Otreppe, Débordés de travail, les directeurs d'école crient au secours, op cit.

<sup>156</sup> Des centaines de directeurs d'écoles s'insurgent : ils réclament plus d'autonomie, op cit.

<sup>157</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, op cit, p. 46.

<sup>158</sup> Idem. Voir article 67 §13, p 47.

## 7.2. Quel impact les plans de pilotage ont-ils sur les directions ?

Nous avons posé la question de l'impact des plans de pilotage sur les directions à Stéphane Vreux<sup>159</sup>. Le président du Collège des directeurs se dit satisfait de ces plans de pilotage. *Je pense que ces plans de pilotage sont une très bonne chose. Dans notre école, par exemple, nous sommes dans la vague 1, notre plan est donc devenu un contrat d'objectifs. Nous sommes dans la première année de la mise en place du plan de pilotage. C'est un boulot magnifique, gigantesque, collaboratif. Pendant 2 ans, on a réfléchi tous ensemble à nos forces, nos faiblesses, ce que l'on voulait mettre en place, on a eu les outils qui nous ont permis d'analyser notre fonctionnement. Pédagogiquement, c'est un chouette boulot. Pour nous, directeurs, cela a été très lourd bien sûr, mais c'était nous redonner une place pédagogique que nous avons toujours eue mais que l'on ne savait pas assumer. C'était un travail intéressant au niveau des équipes même si cela a aussi cassé parfois des équipes ou des directions. Celles-ci en ont pris parfois pour leur grade. Quand un directeur analyse avec son équipe son établissement et qu'il y a des choses qui ne fonctionnent pas, on recherche la faute. C'est dû à qui ? C'est dû à quoi ?... C'est quand même le directeur qui, le premier est mis sur la sellette, parfois à raison d'ailleurs... Pour moi, les plans de pilotage sont une bonne chose car ils nous permettent de travailler sur une durée plus longue que celle que l'on a eue avec les projets d'établissements. C'est une contractualisation qui s'accompagne aussi d'un sentiment de peur parce que « mon établissement » va être évalué.*

Pour Stéphane Vreux, les plans de pilotage sont donc très positifs, même s'ils représentent énormément de travail. Mais il est également conscient que ces plans de pilotage ne sont pas accueillis de la même manière dans toutes les écoles. Toutes les équipes d'enseignants ne sont pas identiquement motivées. Certains enseignants craignent le changement et n'ont pas envie de bouger. Avec les plans de pilotage, on sort de l'individualisme, de l'enseignant seul dans sa classe pour aller vers un travail beaucoup plus collectif. N'est-ce pas là une avancée pour notre société ?

Godefroid Cartuyvels<sup>160</sup>, secrétaire général de la FédEFoC, se réjouit de la manière dont les directeurs du réseau libre se sont engagés dans le processus des plans de pilotage et des dynamiques collectives qui se sont mises en place. Mais il est tout de même perplexe pour la suite : *Je suis inquiet car je vois l'état de tension et de fatigue des directeurs.* Pour le secrétaire général de la FédEFoC, il faut bien mesurer les risques de mettre à mal la dynamique enclenchée par des contraintes et des sollicitations toujours plus nombreuses qui les distraient de leur rôle de pilote pédagogique.

Qu'en pensent les directeurs du secondaire ? Ces plans de pilotage leur donnent-ils des satisfactions ?

Pour Alain Koeune<sup>161</sup>, président de la Féadi, qui se fait l'écho des directeurs du secondaire, les plans de pilotage sont un réel plus pour l'école parce qu'ils incitent les directions à faire un état des lieux de leur école. Ces plans de pilotage obligent les directions à se fixer des objectifs. Pour les directeurs du secondaire, c'est donc un exercice intéressant et utile. Mais il émet tout de même un bémol : *Il est vrai que*

<sup>159</sup> Interview de Stéphane Vreux effectuée par France Baie, le 28 janvier 2020.

<sup>160</sup> Interview de Godefroid Cartuyvels effectuée par France Baie, le 28 avril 2020.

<sup>161</sup> Interview de Alain Koeune effectuée par France Baie, le 13 février 2020.

*l'élaboration de ce plan de pilotage et son suivi constituent un processus extrêmement lourd et coûteux en énergie, en temps, en écriture. C'est donc, pour les directeurs d'école, des tâches qui viennent se rajouter au reste sans pour autant avoir plus de moyens. Beaucoup de réformes sont intelligentes, utiles, font avancer l'enseignement mais peu de moyens sont attribués pour accompagner ces réformes.*

Ceci rejoint l'avis d'Éric Daubie<sup>162</sup>, secrétaire général de la FESeC. *La plupart des directeurs reconnaissent que ces plans de pilotage sont intéressants, que c'est une façon de mobiliser son équipe, de se centrer sur des objectifs communs, de se concentrer sur la réussite des élèves. Les directions en perçoivent bien l'intérêt, mais cela crée inévitablement toute une série de surcharges en ce compris le mode de « management » d'aujourd'hui qui suppose de larges concertations au sein de l'établissement. Personne ne conteste que cela soit pertinent mais, néanmoins, diriger en concertant, c'est tout de même, en termes de temps et d'énergie, plus laborieux.*

Pour Hugues Pigeon<sup>163</sup>, président de l'ADESC, représentant les directions des écoles de l'enseignement secondaire spécialisé, les plans de pilotage sont également intéressants et motivants : *Nous nous entourons d'une équipe « plan de pilotage » et donc nous ne sommes plus seuls dans la démarche, nous pouvons déléguer. Le fait de pouvoir s'arrêter et de se poser la question sur ce qui fonctionne ou pas est une très bonne chose. Partir du terrain et des enseignants pour faire évoluer les choses, cela donne du sens et c'est très motivant pour les enseignants. Pouvoir s'attarder sur le pédagogique au lieu de l'administratif est également positif. Quant aux bénéfices pour les élèves et l'enseignement, cela demandera une analyse dans 6 ans, mais ça met les équipes en mouvement et en réflexion, pour cela c'est déjà une bonne chose. Cependant, dans l'enseignement spécialisé, nous n'avons pas énormément d'indicateurs, de comparaisons possibles, pour savoir si nous sommes dans la moyenne, au-dessus ou en-dessous des résultats des autres écoles... Nous devons donc essayer d'améliorer nos propres chiffres. De plus, pour l'absentéisme, par exemple, nous n'avons pas du tout de moyens de pression (pas de statut d'élève libre à la suite d'absences trop fréquentes).*

L'UFAPEC a analysé les enjeux qui sont spécifiquement liés à cette nouvelle gouvernance du système éducatif. Pour l'UFAPEC, la dynamique des plans de pilotage, désormais développés dans les écoles, va vraiment permettre une amélioration du système dans son ensemble. L'UFAPEC est convaincue que la perspective est prometteuse et constate déjà un souffle bénéfique de cette dynamique dans de nombreux établissements scolaires... : *Parce qu'ils permettent une plus grande autonomie de l'école dans les objectifs spécifiques qu'elle s'assigne pour six ans, certes sous le contrôle et l'accompagnement d'un DCO, les plans de pilotage – mués par la suite en contrats d'objectifs – vont déterminer significativement les perspectives éducatives et pédagogiques de chaque établissement. Il est donc crucial que chaque acteur, à la mesure du rôle qui lui est accordé par les décrets, prenne sa place dans les discussions relatives à ce nouveau modèle de gouvernance. Cela nécessite une information suffisante, de la bienveillance et de l'encouragement de la part des autres acteurs de l'école pour que chacun puisse occuper cette place<sup>164</sup>.*

---

<sup>162</sup> Interview d'Éric Daubie effectuée par France Baie, effectuée le 21 avril 2020.

<sup>163</sup> Interview de Hugues Pigeon effectuée par France Baie, le 24 mars 2020.

<sup>164</sup> Michaël Lontie, *Nouvelle gouvernance du système éducatif : quels sont les enjeux du pilotage des écoles implémenté par le pacte ?*, Analyse UFAPEC n°36.19, décembre 2019.

---

## 8. La fonction de direction : quelles réformes dans le Pacte pour un enseignement d'excellence ?

Sur base des réflexions du groupe de travail GT III, 3, le Groupe Central<sup>165</sup> a effectué des réformes concernant la fonction de direction dans *une approche globale qui, au modèle managérial pur, privilégie la convention de l'apprentissage organisationnel, fondée sur un climat de confiance et de collaboration*<sup>166</sup>.

Nous l'avons vu avec les plans de pilotage, le Pacte pour un enseignement d'excellence soutient le projet que les directeurs puissent devenir de véritables leaders pédagogiques, impulsant une dynamique collaborative et participative dans leur école. Il s'agit, aujourd'hui, de *développer le leadership pédagogique des équipes de direction*<sup>167</sup>.

Même si l'objectif est positif, cette responsabilité de plus qui incombe aux directions installe une tension. Il y a donc une forte attente et un regard omniprésent sur les directions, comme le précise plus haut le sociologue Christian Maroy. On retrouve cette idée dans le Pacte : *Le leadership du chef d'établissement a un impact considérable sur la dynamique positive ou négative d'une école et par voie de conséquence sur les résultats des élèves. Il en découle des attentes fortes en termes de responsabilisation et de professionnalisation de la fonction et d'impact de celle-ci sur le succès des nouveaux modèles de gouvernance projetés*<sup>168</sup>.

Afin que les directions puissent assumer ce leadership pédagogique, d'autres points de réformes figurent dans le Pacte pour un enseignement d'excellence<sup>169</sup>. Il est prévu de :

- (1) *Alléger la charge administrative pesant sur les directions*
- (2) *Redéfinir les missions et responsabilités des directions, y compris en matière de gestion stratégique des ressources humaines de l'école*
- (3) *Optimaliser le processus de recrutement/ sélection des directeurs*
- (4) *Professionnaliser les directions par des stratégies intégrées de développement des compétences et une approche plus systémique de la fonction*
- (5) *Mettre en place des dispositifs d'évaluation pour les directeurs*
- (6) *Mettre en place des équipes de direction et des mécanismes de délégation*
- (7) *Envisager la revalorisation/harmonisation des barèmes de direction*
- (8) *Réformer la carrière des directeurs*

La priorité donnée aux plans de pilotage et soutenue par l'UFAPEC ne doit évidemment pas faire oublier ces autres points du Pacte tout aussi essentiels au bien-être des directions.

---

<sup>165</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, Avis N°3 du Groupe central, op cit, p. 144.

<sup>166</sup> Idem.

<sup>167</sup> Idem.

<sup>168</sup> Idem.

<sup>169</sup> Propositions de réformes des directions scolaires in Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, Avis N°3 du Groupe central, op ci, pp. 144 à 155.



## 9. Les relations familles-école : une des pièces du puzzle du malaise ?

Afin d'élaborer des stratégies pour atteindre les objectifs généraux<sup>170</sup> du système scolaire fixés par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les établissements, dans le cadre des plans de pilotage, doivent identifier parmi 15 thématiques celles qui nécessitent des actions nouvelles à mettre en œuvre prioritairement. Parmi ces thématiques, se trouve « le partenariat et la collaboration avec les parents d'élèves de l'établissement, en concertation avec le CoPA<sup>171</sup> », preuve s'il en est de la nécessité d'investir dans le domaine.

Puisque l'UFAPEC prône le partenariat familles-école, élément important dans la réussite de l'élève, il semble également intéressant de se questionner à ce sujet. Les parents et les (bonnes ou mauvaises) relations entretenues avec l'école ne jouent-elles pas un rôle déterminant dans le malaise des directions d'école ?

### 9.1. Parents aidants ou envahissants ?

Selon Stéphane Vreux, président du Collège des directeurs, une des difficultés de plus en plus marquées que ressentent les directions est le contact avec les parents. Dans de nombreuses écoles, les parents peuvent être une aide, mais ils peuvent également être un frein.

*Certains directeurs sont très heureux de pouvoir compter sur des parents collaborants. J'ai personnellement un comité des fêtes épatant, un comité de parents qui bouge, des parents dynamiques, des parents sur lesquels je peux compter. Mais il y a aussi des directeurs qui souffrent effectivement de la présence de parents trop envahissants et exigeants. Dans le fondamental, les parents sont très présents. Cela fait 25 ans que je suis directeur et je trouve que les parents mettent plus qu'avant la pression sur les enseignants. Les parents ont de plus en plus tendance à dire « mon enfant a droit à ». Le côté collectif est moins important qu'avant. Il y a quelques années, quand on donnait une punition à un enfant, cette décision n'était pas remise en question. Aujourd'hui, avant même de comprendre la situation, les parents viennent rouspéter et remettre en cause les décisions. Pour tout ce qui concerne les aménagements raisonnables, les parents sont extrêmement exigeants et revendiquent leurs droits. Ils viennent souvent nous demander ce que l'on met en place pour leur enfant dyspraxique, dysphasique, dyslexique, qui a des troubles de l'attention, qui a des troubles relationnels, etc. On a tendance à comprendre mieux l'enfant qu'avant. Il y a 25 ans, on ne parlait pas de tout ce que les neurosciences nous ont appris. Cela met une pression supplémentaire sur les enseignants, car les parents sont impatients de voir ce qu'on fait de plus pour leur enfant. On peut mettre en place effectivement des choses pour leur enfant, mais cela doit rester raisonnable. Il y a le mot « raisonnables » dans les « aménagements raisonnables » !<sup>172</sup>*

<sup>170</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, op cit.

<sup>171</sup> Conseil de participation - [www.ufapec.be/en-pratique/guide-des-ap/quels-genres-d-activites-ferons-nous/guide-ap-copa/](http://www.ufapec.be/en-pratique/guide-des-ap/quels-genres-d-activites-ferons-nous/guide-ap-copa/) - lien vérifié le 24 juin 2020.

<sup>172</sup> Interview de Stéphane Vreux effectuée par France Baie, le 28 janvier 2020.

Mais n'est-ce pas pourtant une bonne chose que les parents connaissent enfin leurs droits en cette matière ? Le tout n'est-il pas d'exercer son droit sans pour autant envahir ? N'y a-t-il pas un équilibre à trouver ? Ne faudrait-il pas que les parents fassent davantage preuve de compréhension par rapport à la charge de travail des directeurs ? Et les directeurs ne doivent-ils pas également comprendre les raisons qui poussent les parents d'élèves à besoins spécifiques à se démerner autant pour que leurs enfants parviennent à comprendre et suivre les cours ? Ne devraient-ils pas faire preuve d'empathie de part et d'autre pour apprendre à communiquer et comprendre le rôle de chacun ?

Certains directeurs affirment que des parents n'ont plus confiance en l'école. Ils critiquent, se mêlent de la pédagogie, remettent sans cesse en question les décisions. *Or, s'ils ont inscrit leur enfant dans l'école, c'est aussi parce qu'ils adhèrent au projet d'école (anciennement projet d'établissement), ils devraient nous faire plus confiance et soutenir l'école dans son rôle*, explique encore Stéphane Vreux. Cela rejoint ce que Godefroid Cartuyvels<sup>173</sup> soulignait en parlant de l'évolution du comportement intrusif des parents à l'égard de l'école.

L'UFAPEC est consciente que certains parents ont parfois, effectivement, un comportement envahissant à l'égard de l'école. Elle a d'ailleurs traité ce sujet dans une de ses précédentes analyses<sup>174</sup> et s'interroge : *Le phénomène du parent envahisseur dans le cadre scolaire serait-il lié à un phénomène qui touche notre société dans son ensemble, à savoir la compétition et le « chacun pour soi » ? Notre système scolaire, micro-société, serait-il le reflet de notre monde de consommation où le client est roi ?*<sup>175</sup>

Dans certaines écoles, les directeurs se plaignent de cet individualisme. Tant que les enfants obtiennent de beaux résultats, que tout roule, les parents ne désirent pas s'impliquer à l'école. Quand il s'agit de projets collectifs, de réunions collectives, les parents ne répondent pas toujours présents. *Les parents sont plus présents quand il s'agit de situations individuelles, expliquent les directeurs*<sup>176</sup>.

Mais il serait bien réducteur de considérer que les parents se comportent tous de manière individualiste et intrusive à l'école. Bien au contraire, les animateurs de l'UFAPEC se rendent compte quotidiennement, sur le terrain, de l'aide phénoménale que les parents apportent à l'école notamment dans les organes de participation officiels, conseils de participation et association de parents. Le bénévolat des parents est remarquable. La parole des parents compte et apporte souvent un éclairage essentiel sur certains problèmes. L'énergie que les parents déploient dans certains projets n'est pas à négliger non plus. Que cela soit au sein de l'association des parents ou au sein du conseil de participation, les parents peuvent être un véritable soutien pour l'école. Les directions en sont très souvent convaincues et appellent régulièrement les animateurs de l'UFAPEC pour les aider à créer une association de parents ou un conseil de participation au sein de leur école. Les parents élus démocratiquement en assemblée générale sont les porte-

---

<sup>173</sup> Voir p. 15.

<sup>174</sup> Bénédicte Loriers, *Le parent envahisseur à l'école, reflet de notre société individualiste ?*, Analyse UFAPEC n°21.18, novembre 2018.

<sup>175</sup> Idem.

<sup>176</sup> France Baie, *Comment faciliter le partenariat école-familles dans l'enseignement fondamental à encadrement différencié ?*, op cit, p. 43.

---

paroles de tous les parents, permettent d'éviter les bruits de couloirs et sensibilisent les autres parents à la dimension collective et citoyenne. Ils rassemblent, recueillent les avis, se préoccupent de problèmes touchant la collectivité, informent, collaborent à des projets, organisent des conférences et des débats (médias, environnement, sommeil, assuétudes, harcèlement, santé, troubles d'apprentissage...), aident de manière très pratique l'école, etc. Association de parents et conseil de participation sont deux organes de participation indissociables. *Afin d'éviter que des parents ne représentent qu'eux-mêmes au conseil de participation, il est essentiel que les parents délégués reflètent une position communément partagée. Et il s'avère compliqué d'assurer ce point de vue collectif lorsqu'il n'existe aucune structure représentative des parents au sein de l'école... Dès lors, la création d'une AP dans l'école ou tout autre forme de collectif de parents garantit l'existence d'une assemblée officielle à laquelle se référer*<sup>177</sup>.

L'UFAPEC prône le partenariat école-familles et incite les parents à collaborer de manière fructueuse avec l'école dans le souci du bien-être des enfants. La très grande majorité des parents gardent leur « juste » place et collaborent de manière respectueuse avec les acteurs de l'école. Pour informer les parents sur cette « juste » place, l'UFAPEC propose d'ailleurs une animation participative à ce sujet <sup>178</sup>. La « juste » place des parents n'est cependant ni muette ni inactive. Baliser le terrain en définissant avec les parents leur place au sein de l'école, au sein de l'association de parents, au sein du conseil de participation semble être la condition sine qua non pour que les relations familles-école se passent bien. Qui dit « bonnes relations familles-école » dit aussi bien-être des directions... L'UFAPEC en est convaincue.

## 9.2. Former les parents, mais aussi les directeurs

Former et informer les parents est une chose importante. Il en est de même pour les directions et les enseignants. Pour que s'installe un véritable partenariat entre l'école et les parents, les directeurs, comme les enseignants, ne devraient-ils pas bénéficier d'une formation renforcée à la communication avec les familles et à la diversité des familles qui ne maîtrisent pas toutes les codes et les implicites scolaires ?

Dans certaines écoles dont le public est plus précarisé, les directeurs remarquent qu'ils ont des difficultés à trouver des parents pour faire partie d'organes officiels représentant les parents : *Dans nos écoles, nous avons du mal à trouver deux ou trois parents pour représenter les autres parents au conseil de participation. Rien que cela, c'est déjà un fameux défi !*, expliquent-ils.

Face à ce constat, ne faudrait-il pas d'abord, comme nous l'avons déjà abordé dans de nombreuses autres publications explorant les conditions d'un partenariat école-familles, susciter au préalable un climat de confiance ? Accueillir et tisser des liens avec les familles lors de moments clés comme la rentrée, les fêtes d'école, des spectacles où les parents viennent en masse et avec fierté voir leur enfant, valoriser des moments de rencontre (autres que les rendez-vous asymétriques touchant à l'inscription, la pédagogie ou le disciplinaire) pour apprendre à se connaître, se respecter, comprendre l'implication et le

<sup>177</sup> UFAPEC-FAPEO, *Démocratie scolaire – La représentation collective des parents au conseil de participation*, p. 32

<sup>178</sup> L'UFAPEC propose aux parents une animation participative sur le thème de la place des parents à l'école - <http://www.ufapec.be/en-pratique/projets-en-cours/notre-place-de-parent-dans-l-ecole/>

rôle de chacun, n'est-ce pas un prérequis pour obtenir la collaboration des parents ? Communiquer avec les familles, qu'elles soient défavorisées ou non, n'est pas si facile. Cela s'apprend et demande une ouverture vers des contextes et des situations de vie parfois complexes.

### **9.3. Capacité d'adaptation des directeurs**

Notre société a changé, les familles ont elles aussi changé. Les directeurs doivent être formés à ces évolutions. Une part du malaise des directions vient aussi de ce manque de volonté ou de capacité à évoluer vers plus de souplesse et d'adaptation. En effet, certains directeurs sont réfractaires au changement, ne sont pas prêts à faire des concessions ou à se mettre à la place des parents.

Certains parents interloqués par le manque de souplesse dans l'organisation de l'école sont parfois confrontés à un véritable « mur » où tout dialogue est exclu (exemple : quand les directions refusent encore de créer des associations de parents ou des conseils de participation au sein de leur école, quand les directions organisent des réunions pour les bulletins durant la journée alors que la plupart des parents travaillent à ce moment-là...). Le nombre de recours des parents, en hausse cette année, montre combien les parents ne se sentent pas toujours respectés dans leurs droits.

Lors de la crise sanitaire du covid-19, de nombreuses directions ont dû et ont su s'adapter. Elles ont dû s'organiser et respecter les mesures prescrites dans les circulaires afin de protéger les élèves du coronavirus et assurer, pour certains élèves, une reprise progressive des cours. La crise sanitaire du covid-19 semble avoir cristallisé le malaise des directions. Elle a, en effet, ajouté une couche de difficultés aux difficultés déjà existantes. Lorsque les cours ont été suspendus, les directions ont dû gérer au quotidien les angoisses des parents, celles des enseignants qui assuraient les permanences, les enfants qu'il fallait accueillir dans les meilleures conditions possibles, le personnel d'accueil et le personnel ouvrier, et les craintes des uns et des autres quant à la suite de l'année scolaire. Lorsque certains élèves ont pu reprendre l'école, les directions ont dû organiser les grilles horaires, organiser les cours, faire respecter les normes sanitaires et les espaces de distanciation sociale, organiser l'accès aux toilettes, etc.

Si certains directeurs ont su s'adapter à cette crise, d'autres n'ont pas eu la même réaction. Certains ont empêché l'accueil de certains enfants en garderie, d'autres encore ont refusé tout contact avec les familles. Le malaise que ressentent les familles déteint sur le malaise des directions et les relations familles-école ne sont plus alors au beau fixe.

### **9.4. La société change, l'école entend la voix des parents**

Il est certain qu'autrefois, la tâche de directeur, comme celle d'enseignant, était plus aisée, valorisée et reconnue. Souvent peu instruits, les parents ne remettaient pas en question l'autorité de l'école et de son chef et obtempéraient aux demandes du « Maître ». Mais l'école a échoué dans sa mission d'école de la réussite pour tous, l'exclusion scolaire faisant le nid de l'exclusion sociale.



Pour les élèves issus de milieux moins favorisés ou présentant des difficultés d'apprentissage, c'est le parcours du combattant, l'échec, l'abandon voire le décrochage. Au-delà de parents envahisseurs que l'on doit neutraliser à tous prix, n'est-ce pas un signe d'intérêt de voir des parents se préoccuper des droits et du bien-être de leur enfant ? N'est-ce pas une condition essentielle à une collaboration école-familles dans une relation d'égal à égal où les enseignants restent les professionnels, mais aussi où les parents sont prêts à être acteurs ? La société a changé, l'école n'est plus mise sur un piédestal comme autrefois et c'est probablement l'occasion pour elle de se réinventer en donnant une place distincte, mais complémentaire, à tous les éducateurs qui gravitent autour de l'enfant. Cela demande une attitude d'ouverture inédite. Les CPMS<sup>179</sup> qui travaillent avec les écoles comme avec les familles sont des acteurs à privilégier pour avancer dans ce sens.

Le fait de laisser une place ou non aux parents au sein des structures de participation de l'école, mais également dans les rencontres non officielles, n'est-il pas déterminant dans la vie de l'école ? N'est-ce pas enrichissant de s'ouvrir à l'autre, à ses conditions de vie et à ses préoccupations ? Ecole et familles ont tout intérêt à se connaître et à échanger.

---

<sup>179</sup> Centres Psycho-Médico-Sociaux.



## 10. Synthèse des difficultés des directeurs

Tout au long de notre investigation et des diverses rencontres que nous avons vécues, nous avons pu mieux nous rendre compte de tous les écueils permanents que rencontrent les directions et qui ne sont ni récents, ni liés à un événement particulier.

Même si, dans cette étude, certaines directions ont préféré parler de « difficultés » plutôt que de véritable « malaise », nous avons pu remarquer de nombreuses similitudes et convergences dans les témoignages des personnes que nous avons interviewées.

Rappelons que notre étude ne se voulait pas exhaustive ou quantitative, mais qu'elle prenait l'option d'être qualitative. En effet, nous sommes conscients de ne pas avoir touché tous les directeurs dans toutes leurs particularités. Malgré cela, nous avons pu relever les différentes sources des difficultés des directeurs qui sont souvent pointées comme des « manques » et qui ne figurent pas nécessairement dans les revendications formelles se trouvant dans les mémorandums du Collège des directeurs et de la Féadi. Nous les synthétisons ci-après.

### **Dans l'enseignement fondamental, les directeurs se plaignent essentiellement :**

- d'un salaire insuffisant qui n'est certainement pas à la hauteur de leurs nombreuses missions et des responsabilités assumées. Il faudrait que la direction reste la fonction la mieux payée et que l'on valorise les responsabilités des directions.
- d'un manque d'autonomie.
- d'un manque de moyens (financiers et humains).
- d'un manque de valorisation de la fonction.
- d'un manque de cohérence dans les réformes et leur succession (leur nombre et fréquence n'ont cessé de croître).
- d'un manque de temps pour manager leurs équipes, pour mener leur leadership pédagogique, pour initier de nouveaux projets (métier chronophage qui ne permet pas de se déconnecter, peu de place pour le pédagogique).
- d'un manque d'accompagnement administratif et éducatif. Il faudrait renforcer le secrétariat des directions. Les directeurs de l'enseignement fondamental souhaiteraient qu'il y ait, comme dans le secondaire, des éducateurs et de l'aide d'une sous-direction.
- d'un manque dans les aménagements de fin de carrière. En effet, la fonction de directeur n'est pas sécable. Quand un directeur décide de partir en DPPR<sup>180</sup>, il part à temps plein.

Les directeurs semblent également désillusionnés. Eux qui pensaient pouvoir effectuer des tâches pédagogiques se voient souvent envahis par de nombreuses tâches éparses (ex : gérer les absences des professeurs, les conflits en tout genre, les relations humaines, etc.).

---

<sup>180</sup> DPPR signifie disponibilité précédant la pension de retraite. C'est une mesure permettant au personnel de l'enseignement nommé (ou assimilé) de bénéficier d'un aménagement de leur fin de carrière avant la mise à la retraite. <https://www.lacsc.be/ma-carriere/travailler-dans-lenseignement/fin-de-carriere/dppr>

Les directeurs ont souvent l'impression de devoir assumer les missions de « surhommes » ou de « surfemmes ». Ils se plaignent également :

- d'une trop grande charge mentale (pression permanente, prise de décisions dans des tas de domaines différents. Liste des tâches dépassant l'entendement). Les directeurs doivent être multi-compétents.
- d'une trop grande solitude face aux responsabilités.
- d'avoir des horaires trop longs, de ne pas pouvoir déconnecter les jours où il n'y a pas école.
- de relations avec des parents « parfois » envahissants et non compréhensifs.
- d'un manque de pérennisation et manque d'autonomie dans le choix de l'équipe pédagogique (les directions devraient pouvoir choisir leur équipe en fonction des projets et des spécificités de l'école et pouvoir travailler avec des équipes stables).
- d'une inapplicabilité sur le terrain du décret « Titres et fonctions » (difficulté à recruter des enseignants).

**Dans l'enseignement fondamental spécialisé**, la pénurie des enseignants, des éducateurs et des paramédicaux semble encore être plus criante. Les enseignants ne veulent plus enseigner dans les milieux difficiles.

Dans ces écoles, et en particulier celles de type 3 (troubles du comportement ou de la personnalité), la violence est également fort présente. Celle-ci se vit entre enfants, vis-à-vis des enseignants et parfois entre parents. Les directeurs ont peur de ne plus être capables de gérer ces situations de violence. Selon les directeurs, il manque réellement d'éducateurs et de psychologues.

Les directeurs de l'enseignement spécialisé ne sentent pas suffisamment reconnus et valorisés dans leur travail. Ils revendiquent les mêmes droits et avantages que ceux de l'enseignement ordinaire. Ils ont souvent une impression d'injustice (ex : manque de puéricultrices, de formations). Ils regrettent également amèrement que rien ne bouge au niveau des transports scolaires pour les enfants (temps trop long, insécurité). Le malaise des élèves a inévitablement des répercussions sur le bien-être des directeurs.

**Dans l'enseignement fondamental à encadrement différencié**, l'absence des parents pose parfois des problèmes. Les directeurs s'aperçoivent que de nombreuses familles précarisées (parfois d'origine étrangère) ne maîtrisent pas totalement la langue française, l'écrit, les nouvelles technologies mais également la culture et les codes scolaires. Il faut davantage viser l'explicite que l'implicite si l'on veut une école démocratique.

**Dans l'enseignement secondaire**, outre toutes les difficultés citées ci-dessus, d'autres aspects s'ajoutent.

- Les directeurs ont le sentiment que l'on leur rajoute des responsabilités tout en ayant pas plus de moyens (humains, financiers).
- Certains directeurs ont l'impression de ne pas avoir plus d'autonomie (même si c'est un des objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence). Les directeurs désirent être au cœur du dispositif de pilotage de leurs écoles. Ils souhaitent une réelle autonomie et une confiance accrue.
- Les directeurs affirment que les écoles secondaires se sont agrandies (elles ont parfois la taille d'une entreprise). Ils déplorent que leurs interlocuteurs (enseignants, parents, parents séparés, élèves) se soient multipliés alors que le cadre (personnel : secrétaire

- de direction, économe) soit resté toujours le même. Afin de pouvoir favoriser l'accrochage scolaire et la prise en charge globale des élèves, ils souhaitent la création d'un conseiller principal d'éducation (CPE) dans chaque école.
- Les directeurs ont le sentiment de devoir se justifier en permanence par rapport à l'administration, de devoir en continu rendre des comptes. Ils ont l'impression d'être contrôlés a priori et que l'on ne leur fait pas suffisamment confiance (ex : pour les plans de pilotage, le délégué aux contrats d'objectifs est parfois perçu comme un contrôleur).
  - Les directeurs disent avoir plus de responsabilités qu'avant sans avoir plus de moyens (ex : avec les plans de pilotage, les directeurs doivent organiser davantage de concertations. Cette nouvelle responsabilité qui va de pair avec leur nouveau titre de « leader pédagogique » crée, pour certains, une pression).
  - Les directeurs n'ont jamais été autant assaillis de contraintes administratives (et la crise sanitaire du Covid-19 n'aide pas). Sous prétexte que les directeurs disposent d'outils informatiques, ceux-ci sont censés répondre sur le champ aux nombreuses demandes de l'administration.
  - Les directeurs désirent ardemment qu'une simplification administrative et législative soit effectuée. Certaines procédures sont parfois trop lourdes et trop complexes (ex : en ce qui concerne le décret « Titres et fonctions », engager un enseignant ne devrait pas être aussi compliqué).

**Dans l'enseignement qualifiant**, les directeurs désireraient que l'on valorise la filière « métiers », que l'on considère l'école comme une plate-forme d'orientation, que les réformes soient cohérentes et applicables sur le terrain, que l'on travaille en considérant le jeune dans sa globalité (que l'on respecte le système familial sans jugement, que l'on travaille avec les parents), que l'on fasse de l'inclusion plutôt que de l'exclusion, que l'on lutte contre le redoublement, que l'on responsabilise les jeunes par rapport à leur enseignement et à leur formation... Les directeurs ne se sentiraient-ils pas soulagés d'avoir au sein de leurs écoles des élèves motivés, épanouis par un choix réel et non par un choix par défaut ou par relégation ?

**Dans l'enseignement secondaire spécialisé**, la solitude de la fonction, la charge humaine et émotionnelle sont très lourdes. Les directeurs se plaignent d'un manque de reconnaissance, d'une tension barémique très insuffisante doublée d'une pression permanente due à l'impossibilité de répondre à toutes les attentes (administration, professeurs, élèves, parents), ce qui augmente le sentiment de ne pas être à la hauteur.

**Dans l'enseignement secondaire à encadrement différencié**, la complexité de la tâche de direction exige aujourd'hui des compétences plus larges. Travailler avec un public précarisé, rassemblé en un seul et même endroit, demande d'accorder une attention particulière à l'accueil et au soutien des enseignants, des autres membres du personnel et aux parents également.

**Dans les écoles disposant d'un internat**, le recrutement d'un directeur d'école est de plus en plus difficile du fait des difficultés de cette fonction et le fait de demander à ce candidat de s'occuper en plus d'un internat en fait reculer plus d'un. Pour répondre au rôle social de l'internat, les directeurs souhaitent la création d'un poste de préfet d'internat.

## 11. Revendications du mémorandum de l'UFAPEC concernant la fonction de direction

Dans son dernier mémorandum<sup>181</sup>, l'UFAPEC a développé un chapitre spécifiquement dédié à la fonction de direction.

L'UFAPEC y demande que l'on donne une réponse adéquate à la pénurie actuelle des candidats à la fonction de direction, pénurie qui représente un problème important de notre enseignement aujourd'hui.

Elle désire également que l'on simplifie les procédures d'engagement, de remplacement des enseignants ainsi que les procédures administratives de gestion.

Dans notre étude, nous avons vu que le poste de direction est financièrement peu attractif alors que son rôle est primordial et nécessite d'attirer les personnes les plus adéquates à ce poste. L'UFAPEC veut, tout comme les directions le demandent, que l'on revalorise la fonction de direction, notamment au niveau salarial.

L'UFAPEC souhaite que l'on permette aux directions formées et pouvant justifier de compétences pédagogiques d'être issues du secteur privé et reconnaître leur ancienneté en dehors de l'enseignement.

Pour l'UFAPEC, il faut également prioriser dans la formation initiale et continuée des directions tous les éléments utiles leur permettant d'exercer le leadership pédagogique, les relations avec les élèves et les parents et le contact avec l'environnement social, culturel ou économique de l'établissement dont elles auront la charge.

Elle demande que les directions puissent être évaluées et que cette évaluation soit mise en place par les pouvoirs organisateurs en fonction de la lettre de mission du directeur, de sa description de fonction et du contrat d'objectifs. Cette évaluation permettra de prendre en compte tout ce que les directions doivent assumer, cette transparence montrera leur charge de travail et permettra à l'école de mieux s'organiser.

---

<sup>181</sup> UFAPEC, Mémorandum 2019, Janvier 2019, pp. 119 et 120.



## Conclusions

Au début de notre étude, nous sommes partis de plusieurs constats alarmants : pénurie de directeurs, turnover, burn-out, ras-le-bol et manifestations. Des mots qui touchent, des mots qui font mal, des situations surtout qui ne laissent pas l'UFAPEC indifférente. En effet, le bien-être des directions est essentiel et est un enjeu sociétal primordial quand on connaît l'importance de ces acteurs dans notre système éducatif. L'UFAPEC prône un partenariat familles-école constructif et souhaite une collaboration fructueuse des parents avec les directions. Comment dès lors collaborer, interagir si ce n'est en se glissant parfois dans la peau et la tête de l'autre ? Rendre possible et encourager une franche collaboration entre les différents acteurs pour leur permettre de se connaître, se comprendre, se respecter, etc., autant d'éléments essentiels aux bonnes relations école-familles. Notre étude a permis, nous l'espérons, d'avancer en ce sens, mais également de mettre en évidence les difficultés, les besoins des directeurs et de donner des pistes de solutions afin de réduire le malaise des directions.

Malgré les divergences et oppositions parfois constatées entre les directeurs et les parents dans notre étude, sur le terrain ou via certaines réunions organisées par les instances politiques officielles, nous remarquons que les revendications et demandes des directeurs et de l'UFAPEC se rejoignent sur de nombreux points. Il y a donc tout lieu de s'entendre pour que les revendications identiques se concrétisent. En tant qu'organisations représentatives des directeurs et des parents, nous avons intérêt, tout en défendant nos spécificités et nos droits, à construire ensemble l'école de demain.

Outre les revendications figurant dans le dernier mémorandum de l'UFAPEC, notre étude nous a permis d'émettre des pistes et souhaits pour atténuer le malaise des directions d'école.

L'UFAPEC souhaite que les pouvoirs organisateurs clarifient et allègent la lettre de mission des directions. Nous avons, en effet constaté que les pouvoirs organisateurs pouvaient être d'une grande aide pour les directions d'école. Mieux comprendre les directions et les épauler afin qu'elles se sentent moins seules dans leurs missions semble être une nécessité. Certains PO le comprennent très bien, d'autres beaucoup moins...

L'UFAPEC souhaite que l'on renforce l'autonomie des directions, notamment en matière d'engagement du personnel enseignant.

L'UFAPEC souhaite également que des moyens supplémentaires (humains et financiers) soient octroyés aux directions quand les réformes incitent les directeurs à acquérir de nouvelles compétences, de nouvelles responsabilités ou de se lancer dans de nouveaux défis.

L'UFAPEC soutient la demande des directions des écoles fondamentales dans leur souhait d'obtenir l'aide d'éducateurs et d'une sous-direction (comme dans le secondaire).

L'UFAPEC souhaite que les directions et les enseignants puissent être suffisamment et correctement formés à l'hétérogénéité des familles et à leurs besoins liés à l'évolution de notre société.





L'UFAPEC soutient la demande des directions des écoles spécialisées d'obtenir une aide pour contrer les situations de violences. Dans ces écoles, il faudrait des éducateurs, des psychologues et des puériculteurs(trices) en suffisance. Elle souhaite également que ces écoles soient davantage prises en considération et qu'elles obtiennent les mêmes droits que les écoles de l'enseignement ordinaire.

Les écoles secondaires s'agrandissant et prenant souvent l'allure d'entreprise, l'UFAPEC souhaite que ces écoles gardent malgré tout un « visage humain ». Pour pouvoir gérer toutes les relations humaines, l'UFAPEC souhaite que les directions puissent renforcer leur cadre (plus d'éducateurs, plus de secrétaires). Le bénéfice ou non d'avoir un CPE (conseiller principal d'éducation) ou préfet de discipline mériterait d'être analysé dans une prochaine analyse.

L'UFAPEC souhaite que dans les écoles disposant d'un internat, les directions puissent obtenir, comme elles le demandent, l'aide d'un administrateur ou préfet d'internat<sup>182</sup>.

Sachant que les écoles à encadrement différencié ont besoin de directions et d'enseignants hautement qualifiés et motivés, l'UFAPEC souhaite que les directions de ces écoles puissent obtenir encore plus de moyens et les formations nécessaires pour être dynamiques et communiquer avec les parents de manière plus aisée.

L'UFAPEC souhaite que les écoles de l'enseignement qualifiant, ou « filière métier », soient valorisées à leur juste valeur. Que ces écoles soient choisies véritablement et non par défaut, qu'elles soient connues et reconnues. Particulièrement pour ces écoles, il faut veiller à ce que les réformes puissent coller à la réalité de ce qui se vit sur le terrain, ce qui n'est apparemment pas toujours le cas.

L'UFAPEC désire enfin également sensibiliser et encourager les parents de manière individuelle, mais également par le biais des associations de parents et des conseils de participation, à apporter leur soutien et leur collaboration aux directions afin qu'un partenariat fructueux s'établisse entre les familles et l'école.

L'UFAPEC revendique pour les directeurs le droit de travailler dans des conditions qui soient humaines et acceptables. Leur trop grande charge de travail peut avoir des répercussions négatives sur leurs motivations, sur leurs missions pédagogiques, sur la dynamique de l'école et pour finir sur le bien-être et la réussite des enfants. C'est un enjeu de taille quand on sait combien l'éducation peut avoir une incidence sur l'épanouissement et le développement de nos enfants. Ce sont, en effet, ces derniers qui pourront plus tard apporter des changements bénéfiques à notre société.

Les commandants des navires que sont nos écoles n'ont-ils pas besoin d'un peu plus de vent dans leurs voiles pour les aider à tenir le cap difficile qu'on leur impose ?

---

<sup>182</sup> UFAPEC, Mémoire 2019, Janvier 2019, p. 26.

## Bibliographie

- Aline Wavreille, *Réseau libre : les directeurs dénoncent une fois de plus le sous-financement des écoles fondamentales*, RTBF, 21 mai 2019, [https://www.rtbef.be/info/regions/detail\\_reseau-libre-des-directeurs-denoncent-une-fois-de-plus-le-sous-financement-des-ecoles-fondamentales?id=10225722](https://www.rtbef.be/info/regions/detail_reseau-libre-des-directeurs-denoncent-une-fois-de-plus-le-sous-financement-des-ecoles-fondamentales?id=10225722)
- Association des directeurs de l'enseignement fondamental catholique, *Mémoire*, avril 2014, [http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Memorandum\\_CO\\_DI.pdf](http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Memorandum_CO_DI.pdf)
- Association des directeurs de l'enseignement fondamental catholique, *Mémoire*, mai 2019, [http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/2020/CD\\_memorandum\\_2019\\_DEF.pdf](http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/2020/CD_memorandum_2019_DEF.pdf)
- Bernard Hubien, « Plan de pilotage : un changement majeur ! », Article in *Les Parents et l'Ecole*, n°97, décembre, janvier, février 2018 - <http://www.ufapec.be/en-pratique/projets-en-cours/pacte-excellence/plans-pilotage-pe97-rubrique-pacte/> - lien vérifié le 30 juin 2020.
- Bosco d'Otreppe, *Débordés de travail, les directeurs d'école crient au secours*, La libre, 11 juin 2018, <https://www.lalibre.be/belgique/debordes-de-travail-les-directeurs-d-ecole-crient-au-secours-5b1d57c355326301e7775cc0>
- Des centaines de directeurs d'écoles s'insurgent : ils réclament plus d'autonomie*, La Libre, 11 juin 2018, <https://www.lalibre.be/debats/opinions/des-centaines-de-directeurs-d-ecoles-s-insurgent-ils-reclament-plus-d-autonomie-5b1a78025532a2968864c165->
- Didier Catteau, « Leadership partagé : le retour du collectif ? », Dossier in *magazine PROF* n°45, 24 mars 2020, <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2991>
- Féadi, *Mémoire*, mai 2019.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, *Les indicateurs de l'enseignement 2019*, <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>
- Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis N°3 du Groupe central*, 7 mars 2017, [file:///C:/Users/France%20and%20C/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge%208wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Pacte%20pour%20un%20enseignement%20d%20excellence%20-%20Avis%20nA%3%20\(ressource%2015735\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/France%20and%20C/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge%208wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Pacte%20pour%20un%20enseignement%20d%20excellence%20-%20Avis%20nA%3%20(ressource%2015735)%20(1).pdf)
- SeGEC, *La fonction de direction*, Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs, modifications introduites décembre 2019, <http://webservices.segec.be/gestdoc/Topix/web/app.php/download/15200>



SeGEC, *Statut des directeurs NEW applicable pour les engagements dans les fonctions de direction, promotion et sélection à partir du 1/09/2019*, Point 4 – Modèle de lettre de mission, <http://www.enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=793>

UFAPEC, *Mémorandum 2014*, Janvier 2014,  
<http://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/memorandum-2014.pdf>

UFAPEC, *Mémorandum 2019*, Janvier 2019,  
<http://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>

UFAPEC-FAPEO, *Démocratie scolaire – La représentation collective des parents au conseil de participation*, [http://www.ufapec.be/files/files/outils\\_brochures/2019-10-29-Brochure-CoPa.pdf](http://www.ufapec.be/files/files/outils_brochures/2019-10-29-Brochure-CoPa.pdf)

Tous les liens ont été vérifiés le 6 juillet 2020

- **Décrets et circulaires**

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24/07/1997 - mise à jour le 01/09/2019, <http://www.ufapec.be/politique-scolaire-1/textes-legaux-1/decret-missions.html>

Décret modifiant diverses dispositions relatives aux fonctions de directeur et directrice, aux autres fonctions de promotion et aux fonctions de sélection, 14/03/2019, [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46328\\_002.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46328_002.pdf)

Décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, 11/04/2014, [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/40701\\_000.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/40701_000.pdf)

Circulaire 7163 du 29/05/2019– Vade-mecum relatif au statut des directeurs et directrices pour l'enseignement libre et officiel subventionné - [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46413\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46413_000.pdf)

Circulaire 7244 du 18/07/2019 - Personnel de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles – Appel aux candidat(e)s visant à recruter des experts métiers pour siéger de manière ponctuelle au sein des Commissions de sélection chargées du recrutement dans les fonctions de promotion et de sélection, [http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207244%20\(7488\\_20190718\\_111408\).pdf](http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207244%20(7488_20190718_111408).pdf)

Tous les liens ont été vérifiés le 6 juillet 2020



- **Analyses et études UFAPEC en lien**

Bénédicte Loriers, *Le parent envahisseur à l'école, reflet de notre société individualiste ?*, Analyse UFAPEC n°21.18, novembre 2018, <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2118-parents-envahisseurs.html>

Dominique Houssonloge et Alice Pierard, *Le transport scolaire dans l'enseignement spécialisé : un parcours semé d'embûches*, Analyse UFAPEC 2011 n°31.11. - <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/3111-transports-scolaires.pdf>

France Baie, *Comment faciliter le partenariat école-familles dans l'enseignement fondamental à encadrement différencié ?*, Etude UFAPEC n°11.18, août 2018, <http://www.ufapec.be/positions-de-l-ufapec/20180828-partenariat-famille-ecole-differenciee.html>

France Baie, *Le malaise des enseignants dans le secondaire : un iceberg provoqué par des tensions humaines*, Etude UFAPEC 2008, <http://www.ufapec.be/nos-analyses/le-malaise-des-enseignants-dans-le-secondaire-un-iceberg-provoque-par-des-tensions-humaines.html>

Jean-Philippe Schmidt, *Le pouvoir organisateur, un engagement bénévole... mais pour faire quoi ?*, Analyse UFAPEC n°29.19, novembre 2019, <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2019/2919-PO.pdf>

Michaël Lontie, *Les internats, une réponse à des besoins très divers ?*, Analyse UFAPEC n°36.14., décembre 2014, <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2014/3614-internats.pdf>

Michaël Lontie, *Nouveau regard sur l'enseignement qualifiant*, Etude UFAPEC 2013, <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3113-etude-qualifiant.html>

Michaël Lontie, *Nouvelle gouvernance du système éducatif : quels sont les enjeux du pilotage des écoles implémenté par le pacte ?*, Analyse UFAPEC n°36.19, décembre 2019, <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2019/3619-Gouvernance-et-pilotage.pdf>

Michaël Lontie, *Repenser les rythmes scolaires*, Etude UFAPEC 2015, n°16.15, août 2015, <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2015/1615-rythmes-scolaires.pdf>

Tous les liens ont été vérifiés le 6 juillet 2020