



MÉMORANDUM UFAPEC 2014

AVERTISSEMENT

Un texte, plusieurs lectures

Le texte du Mémorandum 2014 a été pensé pour permettre plusieurs modes de lecture différents ; chacun n'a en effet pas les mêmes besoins, les mêmes objectifs ni le même temps pour nous lire. Nous relevons au moins six manières différentes d'aborder le texte :

- Ne lire que l'introduction, en soi suffisante pour se figurer quelles sont les perspectives et les priorités de l'UFAPEC ;
- Ne lire que le sommaire permet de se faire une idée de la structure du texte, de dégager les thématiques prioritaires et les sous-thématiques et d'avoir un relevé décontextualisé des revendications de l'UFAPEC ;
- Lire les revendications permet d'en prendre connaissance de manière plus pointue, grâce à la mise en contexte qui est chaque fois proposée à la suite ;
- Lire l'ensemble du texte de manière continue permet à la fois de prendre connaissance des revendications et propositions de l'UFAPEC mais aussi de mieux saisir les tenants et aboutissants de chaque demande/attente. Le Mémorandum a aussi un objectif d'information vis-à-vis du lecteur, lequel sera aidé par la cohérence de structure et par l'existence d'un sommaire et d'un index-glossaire.
- Le fait d'avoir une découpe en deux parties (d'une part les propositions et revendications, d'autre part les explications y relatives) permet aussi une lecture horizontale du texte. Pour ce faire, le lecteur pourra s'aider du sommaire et de l'équilibre de numérotation entre la première partie et la seconde.
- Enfin, il est tout à fait possible de parcourir le texte aléatoirement, en fonction d'un intérêt particulier, grâce au sommaire notamment.

A la mémoire de Michel Van den Abbeele.



Siège social : rue Belliard, 23 A – 1040 Bruxelles – Tél. : 02/230.75.25
Siège administratif : av. des Combattants, 24 – 1340 Ottignies
Tél. : 010/42.00.50 – Fax : 010/42.00.59 – www.ufapec.be

Sommaire

INTRODUCTION : LES PRIORITES DE L'UFAPEC.....	6
I. PROPOSITIONS ET REVENDICATIONS DE L'UFAPEC.....	9
1) POUR UNE ECOLE DE LA REUSSITE.....	9
1.1. RENFORCER LES SAVOIRS DE BASE EN EQUILIBRE AVEC LES COMPETENCES	9
1.2. LUTTER CONTRE L'ECHEC SCOLAIRE ET RESPECTER LE CONTINUUM PEDAGOGIQUE.....	9
1.3. FAVORISER L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	10
2) LE PARTENARIAT ECOLE-FAMILLE.....	10
2.1. DES PARENTS PARTENAIRES	10
2.2. DÉCRET INSCRIPTION ET CHOIX PÉDAGOGIQUE	11
2.3. LA QUESTION DES FRAIS SCOLAIRES	13
2.4. LE PARASCOLAIRE	13
2.5. LES CENTRES PSYCHO-MÉDICO-SOCIAUX (PMS).....	14
2.6. LA PROMOTION DE LA SANTE A L'ÉCOLE (PSE)	14
3) L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT	15
3.1. L'OFFRE EN GENERAL	15
3.2. LA SPECIFICITE DES INTERNATS	16
4) L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	16
4.1. REVOIR LA FORMATION INITIALE ET CONTINUÉE DES ENSEIGNANTS	16
4.2. CREER UN TYPE 8 AU 1 ^{ER} DEGRE DU SECONDAIRE	16
4.3. RENFORCER LA RELATION PARENTS-ECOLE	17
4.4. IMPLIQUER LES PARENTS DANS L'ÉLABORATION DU PLAN INDIVIDUEL D'APPRENTISSAGE (PIA) DE LEUR ENFANT	17
4.5. ADAPTER LA TYPOLOGIE ET LES FORMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, AU SERVICE DES APPRENTISSAGES.....	17
4.6. MAINTENIR ET FAVORISER L'INTEGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE	18
4.7. AMELIORER LES CONDITIONS DE TRANSPORT SCOLAIRE	18
4.8. REVOIR L'OFFRE POUR UNE MEILLEURE REPONSE AUX BESOINS	18
4.9. PENSER LE PASSAGE DU PRIMAIRE VERS LE SECONDAIRE	19
4.10. PENSER LA TRANSITION VERS LA VIE ADULTE	19
5) LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE	19
5.1. LA QUESTION DES INSCRIPTIONS ET LE STATUT D'« ECOLE ENGAGEE »	19
5.2. AMENAGEMENTS SPECIFIQUES.....	20
5.3. FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS	20
5.4. BENEFICIER DES EXPERTISES EN FIN DE CARRIERE	20
5.5. INFORMER LE GRAND PUBLIC DE MANIERE POSITIVE.....	20
6) L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT	21
6.1. ORIENTATION CHOISIE <i>VERSUS</i> RELEGATION, VALORISATION DU QUALIFIANT	21
6.2. LA TRANSITION ENTRE LE FONDAMENTAL ET LE QUALIFIANT	21
6.3. LA TRANSITION ENTRE LES DIFFERENTS DEGRES DU SECONDAIRE QUALIFIANT, LES REFORMES ET PROJETS PILOTE.....	21
6.4. LE STATUT DU TRONC COMMUN.....	21
6.5. LES PARENTS DU QUALIFIANT DANS LEUR RAPPORT A L'ECOLE.....	21
6.6. LES IPIEQ, LEURS PROJETS ET LES METIERS PORTEURS	21
6.7. LES CEFA.....	22

7) POUR UNE ECOLE EDUCATIVE	22
7.1. UNE EDUCATION A LA CITOYENNETE	22
7.2. UNE EDUCATION AUX MEDIAS.....	22
7.3. UNE EDUCATION POSITIVE ET L'OUVERTURE AUX PARENTS PARTENAIRES DE L'EDUCATION.....	23
7.4. ÉDUCATION A LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS).....	23
8) LA FONCTION ENSEIGNANTE.....	23
8.1. LE STATUT DE L'ENSEIGNANT, LE DEBUT, LE COURS ET LA FIN DE CARRIERE.....	23
8.2. LA FORMATION INITIALE ET CONTINUEE DES ENSEIGNANTS.....	24
8.3. L'ENSEIGNANT EN CLASSE	24
8.4. L'ORGANISATION DES TEMPS D'ENSEIGNEMENT ET L'EVALUATION.....	24
9) LA FONCTION DE DIRECTION.....	25
9.1. AUTONOMIE ET REVALORISATION DES DIRECTIONS	25
9.2. ROLE DE LA DIRECTION VIS-A-VIS DES ORGANES DE CONCERTATION ET DES PARENTS	25
10) LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT	25
10.1. NECESSITE DE CREER DES PLACES DE QUALITE, A BRUXELLES EN PARTICULIER	25
10.2. APPLICATION DES ACCORDS DE LA SAINT-BONIFACE EN MATIERE DES SUBVENTIONS DE FONCTIONNEMENT PAR ELEVE .	26
II. EXPLICATIONS RELATIVES AUX PROPOSITIONS ET REVENDICATIONS DE L'UFAPEC	27
1) POUR UNE ECOLE DE LA REUSSITE.....	27
1.1. RENFORCER LES SAVOIRS DE BASE EN EQUILIBRE AVEC LES COMPETENCES	27
1.2. LUTTER CONTRE L'ECHEC SCOLAIRE ET RESPECTER LE CONTINUUM PEDAGOGIQUE.....	28
1.3. FAVORISER L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	30
2) LE PARTENARIAT ECOLE-FAMILLE.....	31
2.1. DES PARENTS PARTENAIRES	31
2.2. DÉCRET INSCRIPTION ET CHOIX PÉDAGOGIQUE	32
2.3. LA QUESTION DES FRAIS SCOLAIRES	33
2.4. LE PARASCOLAIRE	34
2.5. LES CENTRES PSYCHO-MÉDICO-SOCIAUX (PMS).....	34
2.6. LA PROMOTION DE LA SANTE A L'ÉCOLE (PSE)	35
3) L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT	36
3.1. L'OFFRE EN GENERAL	36
3.2. LA SPECIFICITE DES INTERNATS	37
4) L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	38
4.1. REVOIR LA FORMATION INITIALE ET CONTINUÉE DES ENSEIGNANTS	38
4.2. CREER UN TYPE 8 AU 1 ^{ER} DEGRE DU SECONDAIRE	39
4.3. RENFORCER LA RELATION PARENTS-ECOLE	39
4.4. IMPLIQUER LES PARENTS DANS L'ÉLABORATION DU PIA DE LEUR ENFANT.....	40
4.5. ADAPTER LA TYPOLOGIE ET LES FORMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, AU SERVICE DES APPRENTISSAGES.....	40
4.6. MAINTENIR ET FAVORISER L'INTEGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE	40
4.7. AMELIORER LES CONDITIONS DE TRANSPORT SCOLAIRE	41
4.8. REVOIR L'OFFRE POUR UNE MEILLEURE REPONSE AUX BESOINS	41
4.9. PENSER LE PASSAGE DU PRIMAIRE VERS LE SECONDAIRE	41
4.10. PENSER LA TRANSITION VERS LA VIE ADULTE	42
5) LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE	42
5.1. LA QUESTION DES INSCRIPTIONS ET LE STATUT D'« ECOLE ENGAGEE »	42
5.2. AMENAGEMENTS SPECIFIQUES.....	42
5.3. FORMATION INITIALE ET CONTINUEE DES ENSEIGNANTS	44

5.4.	BENEFICIER DES EXPERTISES EN FIN DE CARRIERE	44
5.5.	INFORMER LE GRAND PUBLIC DE MANIERE POSITIVE.....	44
6)	L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT	45
6.1.	ORIENTATION CHOISIE <i>VERSUS</i> RELEGATION, VALORISATION DU QUALIFIANT	45
6.2.	LA TRANSITION ENTRE LE FONDAMENTAL ET LE QUALIFIANT	45
6.3.	LA TRANSITION ENTRE LES DIFFERENTS DEGRES DU SECONDAIRE QUALIFIANT, LES REFORMES ET PROJETS PILOTE.....	46
6.4.	LE STATUT DU TRONC COMMUN	46
6.5.	LES PARENTS DU QUALIFIANT DANS LEUR RAPPORT A L'ECOLE.....	47
6.6.	LES IPIEQ ET LEURS PROJETS, LES METIERS PORTEURS, LA DEMANDE DES ENTREPRISES <i>VERSUS</i> PROJET EDUCATIF	47
6.7.	LES CEFA.....	48
7)	POUR UNE ECOLE EDUCATIVE	48
7.1.	UNE EDUCATION A LA CITOYENNETE.....	48
7.2.	UNE EDUCATION AUX MEDIAS.....	49
7.3.	UNE EDUCATION POSITIVE ET L'OUVERTURE AUX PARENTS PARTENAIRES DE L'EDUCATION.....	50
7.4.	ÉDUCATION A LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS).....	50
8)	LA FONCTION ENSEIGNANTE.....	51
8.1.	LE STATUT DE L'ENSEIGNANT, LE DEBUT, LE COURS ET LA FIN DE CARRIERE.....	51
8.2.	LA FORMATION INITIALE ET CONTINUEE DES ENSEIGNANTS.....	52
8.3.	L'ENSEIGNANT EN CLASSE	54
8.4.	L'ORGANISATION DES TEMPS D'ENSEIGNEMENT ET L'EVALUATION.....	55
9)	LA FONCTION DE DIRECTION.....	55
9.1.	AUTONOMIE ET REVALORISATION DES DIRECTIONS	55
9.2.	ROLE DE LA DIRECTION VIS-A-VIS DES ORGANES DE CONCERTATION ET DES PARENTS	57
10)	LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT	57
10.1.	NECESSITE DE CREER DES PLACES DE QUALITE, A BRUXELLES EN PARTICULIER	57
10.2.	APPLICATION DES ACCORDS DE LA SAINT-BONIFACE EN MATIERE DES SUBVENTIONS DE FONCTIONNEMENT PAR ELEVE. 57	57
III.	METHODE DE TRAVAIL.....	59
INDEX-GLOSSAIRE	60	

INTRODUCTION

LES PRIORITÉS DE L'UFAPEC

Dans ce mémorandum 2014, l'UFAPEC présente les attentes et propositions qu'elle formule pour l'enseignement et qu'elle aimerait voir mises en œuvre au cours de la prochaine législature.

Œuvrer pour une école de la réussite | La première des priorités de l'UFAPEC, c'est de faire de l'école **une école de la réussite pour tous**, c'est-à-dire une école qui conduit chaque enfant à déployer, de la maternelle à la fin de l'école secondaire, ses talents propres et à atteindre un niveau de compétences qui lui permette d'entrer dans la vie adulte sans handicap scolaire, de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur ou d'entrer sur le marché du travail fort des apprentissages reçus.

Cela demande que l'école soit attentive aux progrès de l'enfant, mais aussi aux difficultés qu'il pourrait rencontrer et, dès lors, qu'elle mette en œuvre les remédiations nécessaires à la poursuite du parcours scolaire.

C'est **en luttant sans relâche contre l'échec scolaire** que l'école remplira l'un des objectifs de sa mission.

Favoriser le partenariat école-famille | Dans la mesure du possible, l'école ne devrait pas travailler seule à la réalisation de ses objectifs. Il convient que tous les acteurs de l'école, acteurs dont les parents et associations de parents sont partie intégrante, participent à ce que l'école construit tout au long du cheminement pédagogique et éducatif. Nous n'aurons de cesse de le répéter, **un partenariat école-familles positif** est gage d'un meilleur épanouissement des enfants et base d'une plus grande réussite scolaire. Si les parents se voient reconnus comme partie prenante, à leur juste place, du parcours scolaire de leur enfant, celui-ci développera davantage de goût et d'efforts dans le travail qui lui est demandé.

Pour être partie prenante du projet de l'école, il est nécessaire que les parents aient un **libre choix** du projet qui correspond à ce qu'ils veulent transmettre à leurs enfants. Cette question du libre choix est fondamentale pour l'UFAPEC. Ceci explique **notre insistance à demander une révision du Décret Inscription**, afin que le choix pédagogique des parents dans le FUI de leur enfant soit bien davantage pris en considération qu'il ne l'est actuellement. Le choix d'une école véritablement adaptée à son enfant est aujourd'hui mis à mal par le poids trop important accordé aux critères géographiques.

Souligner la question du libre choix, c'est aussi rappeler **l'attachement profond de l'UFAPEC à la liberté d'organiser des écoles** et de proposer des projets pédagogiques particuliers. Ce choix possible, elle le trouve dans le réseau libre catholique qui, avec ses caractéristiques propres, notamment d'organisation, correspond bien à ce que nos parents affiliés attendent. C'est pourquoi l'UFAPEC veut réaffirmer avec force ses liens à ce réseau et à cette liberté, également constitutifs de la réussite scolaire.

Créer les conditions de possibilité d'une offre scolaire adaptée aux besoins et attentes | Pour permettre le libre choix, il faut des places dans les écoles, en suffisance et de qualité. La demande d'inscription, depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire, a fait apparaître un **manque criant de places** dans certaines zones de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

En FWB, les réseaux des communes et provinces obtiennent 60 % de subvention en capital pour les constructions. Ce taux est de 0 % pour le réseau libre catholique. Pour répondre à la croissance démographique et à ce manque criant de places et pour répondre aux attentes des nombreux parents qui veulent choisir le réseau catholique, il faut que ce traitement inéquitable cesse au plus vite.

Porter une attention particulière aux besoins et qualités de chacun | L'enseignement obligatoire doit avoir pour objectif principal de **mener chaque élève au maximum de ses possibilités en vue de son insertion dans la vie sociale et professionnelle**, en le valorisant dans ses aptitudes diverses et particulières. Que ce soit durant l'école du fondement, dans l'enseignement général, dans l'enseignement qualifiant, dans le cadre de l'alternance ou dans le spécialisé, les apprentissages passent par la motivation de l'élève et par sa capacité à se mobiliser. Pour ce faire, l'enseignement devrait **davantage prêter attention à la multiplicité des formes d'intelligences et d'habiletés, puis en finir avec un système de relégation par option ou par filière à sens unique**.

Œuvrer pour une école éducative | Les attentes par rapport à l'école sont d'ordre pédagogique, mais aussi d'ordre éducatif. Si le projet pédagogique d'un établissement est fondamental pour vouloir inscrire son enfant dans telle école plutôt que dans telle autre, **l'aspect éducatif transversal aux apprentissages** fait aussi partie des critères de choix des parents. Les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, mais l'école, dans la transmission et le vécu de valeurs et de principes éthiques et sociaux, y a également sa part de responsabilité.

Soutenir les enseignants et les directions dans leurs fonctions | Pour que l'école puisse remplir sa mission et les différentes attentes et priorités formulées ci-dessus, il y a, bien entendu, des préalables. Il convient **que les enseignants soient formés adéquatement**, non seulement à l'enseignement de leur discipline, mais aussi à la relation pédagogique avec l'élève. Cela requiert notamment une capacité à **déceler de manière précoce les difficultés que l'élève rencontre**. Il faut dès lors que chaque futur enseignant soit au fait des différents troubles de l'apprentissage et qu'il ait eu l'occasion de se confronter, dans sa formation, aux différents types de publics auxquels il aura affaire. Cependant, des enseignants bien formés ne suffisent pas à ce que chaque élève réussisse. Il faut aussi **que la direction soit présente et capable d'assurer ses missions spécifiques** tant au niveau du leadership pédagogique et de l'accompagnement de l'équipe éducative, que des relations avec les élèves et avec les parents. Afin d'y parvenir, l'UFAPEC demande que les directions d'école bénéficient toutes d'une assistance administrative.

Notre mémorandum 2014 se décline dans une structure simple. Une première partie reprend les propositions et revendications de l'UFAPEC réunies autour de dix thématiques qui nous sont apparues comme prioritaires (ces dix thématiques ont d'ailleurs été reflétées

dans la présente introduction). Une seconde propose des mises en contexte, fait des constats et donne au lecteur des explications relatives aux propositions et revendications présentées dans le premier chapitre, toujours en fonction du découpage en dix thématiques. Enfin, nous proposons un bref aperçu de la méthode qui a été adoptée pour réaliser le présent document. Au besoin, le lecteur pourra se référer à un index-glossaire des termes et abréviations spécifiques au monde de l'enseignement mis à disposition à la fin du document.

I. PROPOSITIONS ET REVENDICATIONS DE L'UFAPEC

1) Pour une école de la réussite

1.1. Renforcer les savoirs de base en équilibre avec les compétences

- Avancer l'obligation scolaire à 5 ans. Pour ce faire, il faut faire face à la demande croissante de places en maternelle, au fondamental et au secondaire. C'est une étape essentielle pour permettre de tisser des liens de confiance entre les familles et l'école, base de tout le partenariat qui peut s'ensuivre.
- **Mettre l'accent sur les matières de base, principalement dans le cycle 5-8, pour réduire la fracture sociale** ; permettre à tous de terminer le primaire avec un niveau suffisant pour réussir les six années de secondaire avec un faible taux de redoublement.
- Permettre la découverte des milieux et métiers techniques, sociaux, artistiques et sportifs de manière progressive et continue dès le plus jeune âge, jusqu'à la fin du 1^{er} degré.
- Au plus tard au 1^{er} degré, introduire une initiation à des disciplines menant, entre autres, vers des formations techniques.

1.2. Lutter contre l'échec scolaire et respecter le continuum pédagogique

- **Généraliser la remédiation immédiate dès le fondamental.** Dans le secondaire, les compléments d'horaire ou heures libres peuvent servir à cet effet. Ces heures peuvent également servir à de la coordination avec le fondamental.
- **Organiser de manière cohérente le continuum pédagogique de degré en degré au secondaire.** Un travail a été fait ces dernières années, sur les 1^{er} et 3^e degrés du secondaire. Le 2^e a été oublié. Dans un souci de cohérence, il apparaît qu'une évaluation de la continuité du programme, tant qualitative que quantitative s'impose.
- Améliorer la coordination entre fondamental et 1^{er} degré, tant au niveau du programme (en cours de réalisation) qu'au plan des contacts entre les corps professoraux.
- Alléger la lourdeur des partenariats pédagogiques pour permettre de réels décloisonnements entre écoles primaires et secondaires ; améliorer ainsi la communication dans les deux sens (élèves à besoins spécifiques, évolution de l'élève revenant vers les instituteurs afin de leur permettre une auto-évaluation plus pertinente,...).
- La fin du fondamental doit préparer progressivement aux exigences du secondaire au niveau de la charge et de la méthode de travail et de la mémorisation. Le même constat peut être adressé au 3^e degré du secondaire, préparatoire aux études supérieures (quantité de matière à mémoriser, capacité de rédaction et de compréhension de textes,...).
- Pour favoriser l'adaptation des élèves, être attentif à l'école d'origine des élèves lors de la formation des groupes-classes (la gestion des inscriptions au 1^{er} degré doit

assurer un terrain de confiance pour le jeune qui effectue son passage du primaire au secondaire) et généraliser à toutes les écoles secondaires la journée d'accueil lors de la rentrée scolaire. Des élèves plus âgés pourraient aussi assurer un rôle de parrainage.

- Par rapport à l'inefficacité du redoublement, prévoir des mesures de sauvetage au sein des écoles pour les élèves en échec pour peu d'heures ou empêchés pour raison de maladie (examens de passage, travaux de vacances, contrats, faveurs...). **Tout faire pour empêcher au maximum le redoublement des élèves, à l'exception de situations toutes particulières.**

1.3. Favoriser l'apprentissage des langues étrangères

- **Favoriser l'enseignement précoce du Néerlandais, de l'Allemand (dans les zones frontalières surtout) ou de l'Anglais, dès le cycle 5-8, dans toute la FWB par un enseignant spécifiquement formé à la langue qu'il enseigne.**
- Concernant la formation des enseignants en immersion, porter une attention particulière à la connaissance et à la compréhension de la langue par les élèves. Il ne s'agit pas simplement de donner un cours d'histoire en néerlandais, encore faut-il que les contenus soient intégrés en totalité et en nuances par les élèves.
- Faire rapidement une évaluation des différentes techniques d'enseignement des langues, suivie d'une formation des enseignants afin d'améliorer le niveau atteint par les étudiants de FWB. Actualiser aussi le programme grammatical en néerlandais, car certaines notions étudiées apparaissent obsolètes.
- Nous demandons l'introduction d'une certification distincte pour l'immersion dans le CESS.

2) Le partenariat école-famille

2.1. Des parents partenaires

- **Améliorer les échanges d'informations individuelles avec les parents**, en particulier avec les couples séparés où règnent des problèmes, en raison d'un plus grand risque d'échec scolaire des enfants issus de familles éclatées.
- Accorder une attention spéciale à la détection des populations où la lecture pose un problème et mettre en place une stratégie adaptée de communication vis-à-vis de celles-ci. Nous sommes dans une société de l'écrit. Comment l'école doit-elle communiquer avec les parents analphabètes ? Une collaboration avec les associations spécialisées (ex : Lire et écrire) est indispensable.
- Favoriser la communication avec les maisons de quartier, les écoles de devoirs... afin d'atteindre tous les publics.
- **Favoriser le bénévolat des parents dans l'école** (entre autre par la création d'association de parents), afin d'ouvrir certaines barrières, et permettre une reconnaissance des rôles de chacun et sortir des clichés. Cela nécessite de mettre en route des projets motivant autant les élèves que les parents et les enseignants. Idéalement, ce rôle moteur devrait être rempli par le Conseil de participation (CoPa).
- **L'UFAPEC attend qu'un Conseil de participation soit organisé dans chaque école.**

- L'UFAPEC souhaite que ces CoPa deviennent de vrais lieux de dialogue et d'échanges qui construisent une école dans laquelle chacun des acteurs (direction, PO, enseignants, élèves (en secondaire), parents, personnel administratif et ouvrier, environnement social et culturel de l'école) trouve sa juste place dans l'intérêt de l'épanouissement et de la réussite de tous les élèves. Pour ce faire, **l'UFAPEC attend que chaque acteur soit encouragé à y participer activement.**
- **L'UFAPEC attend que les Conseils de participation puissent assumer toutes les missions qui leur sont confiées dans les décrets et circulaires** et que nul ne s'arroge le droit d'en supprimer certaines. Dans cette perspective, il convient dès lors que des ordres du jour détaillés soient envoyés suffisamment tôt avant la réunion pour que tous puissent mener les consultations préalables, nécessaires à leur participation.

2.2. Décret inscription et choix pédagogique

- Modifier le poids des critères et en introduire de nouveaux pour renforcer les choix posés par les parents. **Les parents souhaitent que soit donné plus de poids au facteur « choix d'école » dans la composition de l'indice.** D'autre part, ils souhaitent que des critères supplémentaires soient introduits dans l'algorithme comme par exemple les cours de latin, l'immersion... À ce propos, ils demandent que la poursuite en immersion soit favorisée en introduisant des dispositions adéquates garantissant la continuité du projet pédagogique.
- Revoir la procédure de géolocalisation en tenant compte des transports en commun. Google Map n'est un outil ni fiable, ni certifié, ni transparent et qui ne peut, selon ses propres sources, garantir des positions cadastrales. Il est impensable pour les parents qu'il soit utilisé comme outil de référence dont les conséquences sont importantes dans le calcul de l'indice composite. D'autre part, la prise en compte de la distance à vol d'oiseau ne tient compte ni du trajet réel à effectuer, ni des possibilités de transports en commun. Il ressort de cette pratique des aberrations en termes de distance à parcourir et cela ne répond pas au souci d'équité prôné. Les parents proposent de s'orienter vers le logiciel GéoRoute utilisé par la Poste, plus proche de la réalité sur le terrain.
- Supprimer les indices composites moyens. Les parents dénoncent les discriminations dont sont victimes les enfants de la périphérie, des communes à facilités et les enfants issus de l'enseignement primaire néerlandophone. Ceux-ci reçoivent un indice composite moyen qui, par le jeu des recalculs après passage en CIRI, n'ont, selon les cas, aucune chance d'être intégrés dans une école complète, car relégués en fin de liste. Nous demandons la suppression de l'indice composite moyen, à l'exception des élèves qui résident à l'étranger jusqu'au moment de leur demande d'inscription.
- Évaluer les critères de proximité géographique en relation avec l'objectif de mixité sociale. Favoriser un choix d'école en fonction de la seule proximité du domicile est absurde par rapport à la réalité (à Bruxelles notamment) et va à l'encontre d'un objectif de mixité sociale car il enferme les populations dans les quartiers ghettos, décourageant ceux qui feraient le choix délibéré d'y installer leur famille. **L'UFAPEC demande donc que soient supprimés les critères liés à l'école primaire dans le calcul de l'indice composite.** Nous proposons également de ne garder qu'une seule

adresse de référence, mais au libre choix des parents : domicile, travail, grands-parents.

- Revoir l'indice ISEF. L'indice ISEF manque de transparence et ne correspond plus à la réalité d'aujourd'hui, les indicateurs se basant sur des données vieilles de 10 ans. Cet indice n'étant pas le même en Flandre, il ne peut être pris en considération pour les élèves issus de l'enseignement néerlandophone ou sur le territoire flamand. L'ISEF devrait être utilisé par rapport à l'élève et non à l'école pour éviter les abus. Mais en faisant attention à la discrimination.
- Adapter l'offre aux spécificités régionales.
 - Il faut tenir compte des phénomènes de manque de places et de concentrations de la demande d'inscriptions et permettre les ajustements nécessaires à chaque situation spécifique. De plus, l'indice ne prenant pas en compte la différence de densité d'écoles entre des quartiers voisins, il favorise les quartiers résidentiels à faible densité.
- Améliorer la communication avec la CIRI.
 - Les parents déplorent des soucis de communication avec la CIRI. C'est pourquoi, il est demandé de renforcer les équipes disponibles (numéro vert), d'assurer un suivi plus proactif des demandes et courriers des parents et de communiquer, dans des délais raisonnables, avec davantage de transparence et de clarté.
 - Plusieurs parents, dont des universitaires, se plaignent de ne pas comprendre les courriers officiels qui leur sont adressés, souvent dans un langage administratif et juridique qui ne leur est pas accessible. Une communication simplifiée et compréhensible par tous les parents serait de mise, si importante pour la sérénité de tous.
- Limiter les ouvertures de place après le nettoyage des listes d'attente au 31/08.
- Limiter l'injonction d'ouverture de place aux zones en tension et aux nombres d'élèves en liste d'attente.
- Développer des incitants afin que les parents indiquent plusieurs choix sur le FUI.
- Supprimer les listes d'inscrits et d'attentes, des élèves qui n'ont pas contacté l'école dans les 72 h après la rentrée.
- Encourager la concertation entre établissements concernant l'offre d'enseignement au 1^{er} degré.
 - Réflexion sur les besoins, la concurrence potentielle et les répercussions de nouveaux chantiers sur les écoles voisines.
- Encoder systématiquement les CEB délivrés en interne par les écoles fondamentales.
- Tenir compte en CIRI de circonstances exceptionnelles liées à la scolarité en primaire (changement d'école pour harcèlement, gémellité,... suggéré par la direction).
- Quota ISEF : imposer un double quota basé sur l'IPP (Impôt sur les Personnes Physiques) plutôt que sur l'ISEF de l'école : soit un certain pourcentage d'ISE « faible » et un autre d'ISE « élevé ».
- Partenariat pédagogique : dans le cadre de l'amélioration de la transition primaire secondaire, l'UFAPEC avait suggéré d'introduire ce critère en 2009. Force est de constater que les premiers partenariats démarrent seulement maintenant. L'UFAPEC pense qu'il faut accorder plus de poids à celui-ci et qu'il faut assouplir les conditions du partenariat.

- Quant aux priorités d'inscription, l'UFAPEC demande de pouvoir placer un droit de priorité en 2^e ou 3^e choix d'école. Le 1^{er} choix « pédagogique » d'un 2^e enfant n'est pas toujours le même que celui de l'ainé, mais les parents doivent pouvoir activer cette priorité s'ils n'obtiennent pas leur 1^{er} choix.
- La priorité « enfant du personnel » n'aurait plus de raison d'être à partir du moment où l'on permettrait la liberté de choix de l'adresse de référence.

2.3. La question des frais scolaires

- **Veiller à l'application du nouveau décret sur les frais scolaires et de la circulaire n°4516 du 29/08/2013.** Inciter chaque école à pratiquer l'étalement des paiements (puisque cela n'est malheureusement pas obligatoire) et donner aux écoles les moyens de faire face au surcroît de travail administratif que cela va engendrer.
- Encourager les écoles à faire des activités extraordinaires (sportives, culturelles,...), hors des murs de l'école, à prix démocratiques. La règle des 75 % et 90 % des participants ne doit pas être imposée pour les activités éducatives de courte durée hors du temps scolaire pour qu'elles puissent continuer à être organisées aisément et partout.
- **Soutenir et développer au maximum les bonnes pratiques** qui visent à réduire les frais de scolarité. Les écoles devraient entreprendre une réflexion globale sur les moyens investis, leur pertinence et les économies qui pourraient être réalisées (photocopies, manuels scolaires, cantines et autres). La mise en place de centrales d'achat (ou coopératives scolaires) devrait être imaginée et initiée par les réseaux.
- **Favoriser tous les partenariats possibles pour résoudre des problématiques de frais scolaires et mettre en place des mécanismes de solidarité.** Le Conseil de participation est un lieu de concertation idéal pour échanger autour de tels partenariats (entre autres) et il faut tout mettre en œuvre pour le faire exister et le rendre efficace.
- Davantage organiser la remédiation directe (en classe), puis la remédiation indirecte au sein de l'établissement, en particulier au 1^{er} et au 2^e degré pour éviter au maximum aux parents de devoir recourir aux cours particuliers.

2.4. Le parascolaire

- Porter à la connaissance des parents le fait que la prise en charge du parascolaire par l'établissement est un service que l'école propose et qui ne bénéficie d'aucun subventionnement. Et qu'il est donc normal que celui-ci soit, au moins partiellement, facturé aux parents.
- Rappeler aux pouvoirs publics qu'ils doivent **respecter le principe constitutionnel d'égalité de traitement** inscrit à l'article 24, §4 de la Constitution, en matière d'avantages sociaux également, parmi lesquels figurent parfois des soutiens au parascolaire.

2.5. Les centres Psycho-Médico-Sociaux (PMS)

- Obliger l'école à consulter le PMS en cas d'exclusion ou de refus de réinscription de l'élève.
- Tenir compte de manière plus importante de l'avis du PMS en conseil de classe avant de délivrer une AOB, voire une AOC, réorientant l'élève vers l'enseignement technique ou professionnel (y compris CEFA), surtout si les parents n'ont pas eu un contact préalable en cours d'année scolaire. Il faut une réponse aux deux questions suivantes : L'élève est-il capable de suivre l'enseignement technique ? L'élève est-il motivé par ce changement de parcours ?
- Faire en sorte que les centres psycho-médicosociaux disposent de moyens suffisants et adaptés pour répondre, en collaboration avec l'équipe éducative des écoles, à la multiplicité des services qui leur sont demandés par les jeunes, les parents et les enseignants.
- Dégager des moyens pour permettre aux agents des centres PMS d'assurer plus régulièrement une permanence dans toutes les écoles afin d'être plus proches des personnes concernées et de pouvoir ainsi agir de manière plus rapide et efficace.
- Permettre un rapprochement structurel entre les centres PMS et les services PSE.
- Plus globalement, par rapport aux différents organismes qui proposent aux écoles des services dans les domaines psychologiques et d'informations sur les études et les professions et d'orientation, l'UFAPEC demande une information précise sur les rôles et les fonctions assurés par chacun de ces services et, si possible, une meilleure coordination entre ceux-ci. L'UFAPEC pense aussi que l'appel à des organismes extérieurs doit faire l'objet d'une consultation du Conseil de participation.
- Par ailleurs, lors de toute procédure d'exclusion ou de non-réinscription, inviter l'élève à prendre rendez-vous avec le PMS.

2.6. La Promotion de la Santé à l'École (PSE)

- Rendre annuelle la traditionnelle « visite médicale ». En cette période de crise, le PSE retrouve un rôle central dans le dépistage santé auprès des jeunes, notamment ceux issus de milieux plus défavorisés, lesquels n'ont pas un accès aisé aux soins médicaux.
- Assurer une « coordination de la promotion de la santé à l'école » dans chaque établissement, en lien avec le Conseil de participation. La santé faisant partie intégrante de l'éducation, une meilleure coordination de l'éducation à la santé dans chaque école, en collaboration avec toutes les personnes et instances concernées (enseignants, éducateurs, parents, jeunes,...) permettra à toute la communauté éducative de mieux se préoccuper, en permanence, de cette question afin que l'école soit un lieu qui favorise une éducation de chacun aux bonnes habitudes grâce à un environnement idéal (propreté, hygiène, distribution d'aliments sains, moyens de conservation des denrées alimentaires, etc.), au bon exemple des adultes et à l'intégration des notions de santé et de sécurité dans l'ensemble des cours.
- Faire appel à des personnes-ressources afin d'aborder des sujets précis ou pour organiser une action particulière.
- Plus globalement, par rapport aux différents organismes en matière de santé qui aident l'école ou proposent des activités au sein de celle-ci, assurer une information précise sur les rôles et les fonctions par chacun de ces services et, si possible, une

coordination entre ceux-ci. L'UFAPEC souhaite aussi que l'appel à des organismes extérieurs fasse l'objet d'une consultation du Conseil de participation.

- Permettre un rapprochement structurel entre les services PSE et les centres PMS.
- Favoriser une « pratique sportive démocratique » plus large au profit du bien-être des jeunes. Notamment à l'aide des moyens suivants :
 - Sensibiliser, par des campagnes médiatiques, à l'importance de l'éducation physique et de l'initiation sportive des jeunes, favorisant des comportements de vie saine;
 - Inciter les pouvoirs publics à développer les infrastructures sportives et de les rendre financièrement accessibles à tous;
 - Inciter l'école à contribuer à l'éducation physique et à l'initiation sportive des jeunes parce qu'elle a un rôle particulier à jouer dans la démocratisation et la généralisation de la pratique sportive.

3) L'offre d'enseignement

3.1. L'offre en général

- **Régler au plus vite le problème du financement des bâtiments scolaires.** Le réseau libre d'enseignement général est déjà saturé à Bruxelles. **L'UFAPEC demande que le politique aligne les subventions au même niveau que celui de l'officiel subventionné.** Pour ce faire, les mandataires publics doivent créer le cadre juridique permettant de répondre aux objections qui pourraient apparaître (subventionnement de bâtiments appartenant à des ASBL privées). C'est le préalable à toute politique d'investissement volontariste de la part des PO.
- Etant donné les délais de concrétisation (2016-2017) d'ouverture de places en « dur » dans la configuration actuelle, **permettre un assouplissement des conditions d'ouverture et mettre en œuvre une politique incitative à la création de places provisoires (type espace modulaire).** L'UFAPEC demande aussi que la Région Bruxelloise puisse intervenir à titre subsidiaire et sans contradiction avec le cadre institutionnel.
- Concrétiser des promesses qui ont été faites concernant la dépollution des sols, que la Région bruxelloise proposait de prendre en charge. Le coût de dépollution est tellement élevé que certains projets d'agrandissements sont bloqués. Pour ce faire, la Région bruxelloise doit utiliser le cadastre des bâtiments disponibles et les mettre d'urgence à disposition des écoles concernées.
- Donner la possibilité à chaque réseau de proposer l'ouverture de nouvelles options dans des régions où ils constatent un manque via les organes de régulation des options (ex : observer la répartition géographique de l'option art ou informatique, ce qui révélerait les lieux où une ouverture de ces options pourrait être attendue).

3.2. La spécificité des internats

- **Pour l'UFAPEC, il est indispensable que les pouvoirs publics apportent un soutien aux internats de l'enseignement catholique qui constituent un lieu d'éducation performant, librement choisi et bien souvent irremplaçable, pour les jeunes et leurs familles.**
 - **Accorder aux internats de l'enseignement libre les subventions de fonctionnement octroyées aux internats des réseaux officiels, surtout dans leur partie calculée au prorata du nombre d'élèves. Ceci de façon à garantir aux élèves internes du libre le même encadrement et les mêmes chances qu'à ceux de la FWB. Relever ensuite substantiellement et équitablement les subventions de tous les internats, dans tous les réseaux.**
 - Faire en sorte que chaque internat puisse compter, comme dans le réseau de la FWB, sur le subventionnement d'une fonction d'administrateur.
 - Pour les parents, prévoir une défiscalisation forfaitaire du prix de la pension, également pour les enfants âgés de plus de 12 ans.
 - Aligner la procédure d'exclusion sur celle en vigueur dans les établissements scolaires.
 - Inciter l'instauration d'une communication rapide et efficace avec les parents : rencontre(s) individuelle(s), bulletin d'internat... Il faut absolument que les internats assument leurs responsabilités dans le suivi des internes, aussi vis-à-vis des parents.
 - Renforcer le rôle des PMS dans les internats.

4) L'enseignement spécialisé

4.1. Revoir la formation initiale et continuée des enseignants

- **Revoir la formation initiale pour répondre au mieux aux réalités du terrain en rendant obligatoires des stages dans des écoles de l'enseignement spécialisé pour tout futur enseignant, permettant ainsi la confrontation du futur enseignant aux élèves à besoins spécifiques.**
- Apprendre aux futurs enseignants les problématiques liées à la gestion mentale, les différents profils des apprenants.
- Apprendre aux futurs enseignants à être dans une dynamique positive, en recherchant le positif chez l'enfant.
- Informer les enseignants sur les besoins spécifiques des élèves et surtout sur les aménagements pédagogiques pour répondre à ces besoins spécifiques.
- Donner la possibilité aux écoles d'envoyer leurs enseignants à des formations continuées adaptées aux préoccupations du spécialisé.

4.2. Créer un type 8 au 1^{er} degré du secondaire

- Créer un type 8 dans le 1^{er} degré du secondaire pour les élèves du primaire spécialisé qui veulent réintégrer l'enseignement secondaire ordinaire. Si l'UFAPEC souhaite cela, c'est pour assurer le suivi des élèves qui étaient dans le type 8 en primaire et

bénéficieraient ainsi des modalités de l'intégration dans l'enseignement ordinaire (ils ne seraient plus obligés de s'inscrire dans le type 1 ou le type 3, ce qui ne leur correspond pas, pour en jouir). En effet, un élève en intégration a droit à la présence et au soutien de l'enseignant du spécialisé pendant 4 heures. Quand on est « dys », on le reste toute sa vie. Il faut donc permettre aux « dys » de bénéficier des outils nécessaires pour faire face à leurs besoins spécifiques tout au long de leur scolarité.

4.3. Renforcer la relation parents-école

- Renforcer les moments de contacts parents-école par de l'information sur les structures et outils mis en places pour eux ou dans lesquels ils sont partie prenante (CoPa, Plan Individuel d'Apprentissage (PIA),...) et mettre à disposition des familles des lieux de contact de proximité qui concentrent les informations nécessaires à ces parents.
- Veiller à ce que les écoles respectent leurs obligations en matière de structures et d'outils (CoPa, PIA,...).
- Donner son importance à la relation entre les parents et l'équipe éducative (enseignants, directions, logopèdes, psychomotriciens,...). Celle-ci doit être marquée par le respect mutuel, la confiance, le dialogue et la reconnaissance. Une nécessaire alliance éducative est bénéfique pour la scolarité et l'évolution de l'élève à besoins spécifiques.
- Encourager la création d'Associations de Parents dans les écoles.

4.4. Impliquer les parents dans l'élaboration du Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) de leur enfant

- **Intégrer réellement les parents dans l'élaboration du PIA car l'implication et le soutien des familles sont essentiels à la réussite de l'élève.**
- Rendre compréhensible le PIA à tous les acteurs.

4.5. Adapter la typologie et les formes de l'enseignement secondaire, au service des apprentissages

- Favoriser la scolarisation plutôt que la socialisation en forme 2 lorsque c'est possible pour éviter que les enfants se complaisent dans une sorte de « service minimum ».
- Organiser les cours et les activités en fonction des capacités réelles de l'enfant et pas simplement en fonction de leur âge.
- **Eviter autant que faire se peut les « classes fourre-tout », les mélanges de types problématiques et les « placements opportunistes ».**
- Tenir compte du fait qu'un enfant peut avoir plusieurs pathologies pour bien répondre à l'ensemble de ses besoins et à l'implication de cette donnée sur le groupe-classe.

4.6. Maintenir et favoriser l'intégration dans l'enseignement ordinaire

- Rester vigilant dans le processus d'intégration en développant des stratégies favorisant les relations sociales et l'acceptation des enfants porteurs d'un handicap.
- Rester dans une logique de libre adhésion des différents partenaires (parents, enfants, école du spécialisé ET école accueillante). L'intégration est un libre choix des parents dans l'intérêt de l'enfant et de son projet de vie ultérieur.
- Encourager les formules d'activités mixtes, à l'école ou hors école selon les possibilités, pour changer les regards sur la différence et favoriser l'insertion de tous. Le mieux est d'informer et de créer des collaborations dès le plus jeune âge, afin d'éviter l'écueil des préjugés.
- Favoriser l'intégration sociale des élèves à besoins spécifiques.

4.7. Améliorer les conditions de transport scolaire

- **Fournir aux enfants présents dans les bus scolaires de l'enseignement spécialisé un confort minimal, une moindre durée de trajets et un accompagnement de qualité.**
- Pour une amélioration des conditions du transport scolaire, l'UFAPEC demande de rejoindre les points suivants :
 - Prendre au plus vite l'arrêté du gouvernement wallon portant exécution de certaines dispositions du décret du 1^{er} avril 2004 relatif au transport et aux plans de déplacements scolaires, en souscrivant aux remarques de la commission wallonne, organe pluraliste, représentatif et bien au fait des problèmes de terrain en la matière ;
 - Donner les moyens, budgétaires et autres, aux acteurs concernés (SRWT-TEC, personnel d'accompagnement) permettant de respecter les normes en terme de transport scolaire;
 - Définir un « job description » de chaque maillon (parents, école, TEC, SRWT, ministère...);
 - Sortir l'enseignement spécialisé du système d'enveloppe budgétaire fermée. La spécificité des élèves concernés demande une adaptation spécifique et régulière des services, liée à la réalité du terrain ;
 - Améliorer l'encadrement, prévoir un accompagnateur formé dans chaque véhicule et le remplacement des absents ;
 - Disposer d'un nombre suffisant de bus adaptés afin de répondre à la demande des élèves à mobilité réduite ;
 - Ajuster l'offre d'enseignement spécialisé afin de mieux répondre aux besoins.
 - Confier aux commissions zonales de transport, une mission d'arbitrage pour l'attribution des places de transport du spécialisé.

4.8. Revoir l'offre pour une meilleure réponse aux besoins

- Continuer l'ouverture de nouvelles implantations répondant à la demande, en gardant à l'esprit les problèmes de mobilité et le risque d'inscription d'un enfant dans une forme d'enseignement qui ne lui convient pas pour des difficultés d'ordre pratique ou géographique (avec toutes les conséquences que cela induit).
- Motiver le refus d'inscription lors d'une quelconque demande par les parents.

4.9. Penser le passage du primaire vers le secondaire

- Encourager toutes les initiatives qui permettraient aux acteurs du primaire et du secondaire de se rencontrer et de rendre possible le passage de l'un à l'autre le moins déstructurant possible ainsi qu'une meilleure attention des particularités et besoins spécifiques de l'enfant.

4.10. Penser la transition vers la vie adulte

- Penser une meilleure information aux parents sur les possibilités pour le jeune après sa sortie de l'enseignement spécialisé, entre autre par une bonne mise en pratique du Plan Individuel de Transition (PIT).
- Réagir face au manque d'offre, proposer de nouvelles possibilités d'accueil et d'intégration au terme de l'enseignement spécialisé.

5) Les troubles d'apprentissage

5.1. La question des inscriptions et le statut d'« école engagée »

- **Renforcer le critère du choix pédagogique lors de l'inscription en 1^{ère} secondaire.** Les enfants qui ont des troubles des apprentissages ne sont pas considérés comme élèves à besoins spécifiques et n'ont donc pas de priorité lors de l'inscription en secondaire. Pour ces enfants-là, le critère du projet pédagogique et l'implication de l'école face aux élèves qui ont des troubles de l'apprentissage est plus important que le critère de proximité.
- **Amener toutes les écoles à se sentir concernées par la problématique « dys » et à la traiter efficacement.** Certaines écoles sont volontaristes en matière de troubles de l'apprentissage ; identifiées et étiquetées de la sorte, elles risquent de recevoir tous les « dys » et tous les HP, ce qui ne serait profitable à personne (déséquilibre des groupes-classe).
- Obliger toutes les écoles à suivre un plan dédié aux troubles de l'apprentissage, dans le respect des libertés pédagogiques de chaque établissement. Actuellement, l'implication se fait sur base volontaire et si l'établissement décide d'arrêter son engagement dans ce programme d'encadrement des élèves « dys », il n'y a aucune pénalité.
- Aider les directions et les enseignants proactifs, qui souffrent d'un manque de reconnaissance, de soutien et de moyens.
- Octroyer des périodes supplémentaires (NTPP) pour libérer du temps aux personnes relais-dyslexie pour coordonner valablement leurs actions au sein de l'école. Les directions n'ont plus la possibilité de s'y consacrer.

5.2. Aménagements spécifiques

- **Améliorer le « PassInclusion ».**
- Faire en sorte que le thérapeute qui suit l'enfant participe à l'élaboration des aménagements pédagogiques utiles à l'enfant.
- Renforcer la présence de logopèdes dans les écoles.
- Créer un type 8 dans le 1^{er} degré du secondaire.
- Promouvoir le recours à l'outil informatique (portable, e-pad...) avec la question de l'accessibilité financière pour tous. Avantages : correcteur orthographique, prise de notes plus rapides, agrandissement des caractères...

5.3. Formation initiale et continue des enseignants

- **Intégrer les dimensions troubles des apprentissages, HP et TDA/H dans la formation initiale des futurs enseignants de tous les niveaux (du maternel au supérieur).**
- Dans un premier temps, permettre à tous les enseignants qui le souhaitent de se former aux troubles de l'apprentissage via la formation continue. Actuellement, les formations de l'IFC (Institut de Formation en Cours de Carrière) dédiées à cette thématique sont systématiquement saturées.
- Dans un second temps, prévoir que les formations sur tous les troubles des apprentissages (pas uniquement la dyslexie) soient systématisées pour tous les enseignants dans le cadre de leur formation continuée (suivre au moins une formation en cours de carrière).

5.4. Bénéficier des expertises en fin de carrière

- Repenser les possibilités d'aménagement de fin de carrière pour que des enseignants expérimentés volontaires puissent encadrer les élèves en difficulté dans les classes et/ou en dehors des classes plutôt que de partir en DPPR (Disponibilité pour convenance personnelle précédant la pension de retraite). Que leur savoir-faire soit mis au service de remédiations et d'encadrement pour les élèves en difficulté.

5.5. Informer le grand public de manière positive

- Mettre l'accent sur une communication plus positive dans les médias par rapport aux troubles des apprentissages. On constate par exemple que les dyslexiques bénéficient des retombées positives d'une meilleure information (enseignants, autres élèves, parents...).

6) L'enseignement qualifiant

6.1. Orientation choisie *versus* relégation, valorisation du qualifiant

- Contraindre les écoles à remplir toutes leurs missions en matière d'orientation.
- **Donner davantage l'occasion aux élèves de choisir leur orientation au 2^e degré en connaissance de cause et de manière positive.**
- **Mettre tout en œuvre pour que l'école technique et professionnelle redevienne une école d'excellence.**
- Si on promet une formation qui prépare au supérieur, rendre cela possible pour l'élève à l'issue de son cursus.
- Imposer aux écoles d'accueillir des élèves des deux sexes pour toutes leurs options.

6.2. La transition entre le fondamental et le qualifiant

- **Rencontrer les différents types d'intelligences, dès le fondamental, sans trop déformer les compétences de base.**

6.3. La transition entre les différents degrés du secondaire qualifiant, les réformes et projets pilote

- Renforcer la formation commune au 2^e et au 3^e degré du qualifiant. Notamment en ce qui concerne les sciences, les sciences humaines et les langues.
- Tester et évaluer les réformes dans les différents lieux où elles doivent être appliquées avant toute promulgation définitive et uniforme.
- Tenir compte du facteur temps (pour la mise en place notamment) dans les projets de réformes et les appels à projets pilotes et ne pas faire l'économie d'un soutien et d'un suivi humain et/ou administratif.

6.4. Le statut du tronc commun

- **Proposer un tronc commun davantage polytechnique, pensé en continuité avec le fondamental.**
- Continuer à soutenir les DOA, avec mesure et sans généraliser la formule.
- Consacrer des heures NTPP à la remédiation à l'intérieur du tronc commun (1^{er} degré).

6.5. Les parents du qualifiant dans leur rapport à l'école

- Faire participer tous les acteurs du monde scolaire à la mise en valeur des réalisations des élèves du qualifiant. Les parents y compris.
- Aider les parents du qualifiant à accompagner la scolarité de leurs enfants.

6.6. Les IPIEQ, leurs projets et les métiers porteurs

- Faire en sorte que les IPIEQ lancent d'abord des options qui soient porteuses et en lien avec les besoins des entreprises en vue de l'horizon 2022.

- Proposer une information large et publique des études et évaluations commandées par le politique en vue d'observer les besoins de formation dans le pays et par région.
- Ne pas augmenter les normes de création d'options.
- Davantage prêter attention à l'aspect « porteur d'avenir » ou « métier en pénurie » lorsque l'on crée une option dans une école.
- Informer, sensibiliser les parents et les élèves à cette dimension d'avenir lors du choix d'orientation/d'option.

6.7. Les CEFA

- Garantir aux CEFA de jouir de davantage de moyens publics que l'IFAPME pour leur permettre de répondre à la fois aux exigences de formation pour l'entreprise et à l'exigence de mener les élèves au CESS.
- Garantir aux CEFA de garder la main sur la certification à la fin d'un parcours en alternance (CQ6 et certainement CESS).

7) Pour une école éducative

7.1. Une éducation à la citoyenneté

- **Permettre aux écoles de promouvoir, par tous les moyens jugés utiles, des relations marquées par le respect de chacun.**
- Inviter les élèves à exprimer leur culture au sein de l'école. De cette manière, en promouvant l'identité particulière de chacun, l'école pourra devenir un lieu auquel chaque acteur s'identifie et est fier d'appartenir.
- Mettre en place, entre autres dans l'objectif de réduction des incivilités et de la violence, des structures du genre des « conseils de citoyenneté »¹.

7.2. Une éducation aux médias

- Inscrire la formation en éducation aux médias dans les programmes dès l'enseignement fondamental.
- Amener à la conscience de chaque élève la question de ses usages et responsabilités sur les médias en réseaux. Qu'il puisse développer ses compétences tant dans leurs dimensions techniques qu'informationnelles et sociales et ce en pratiquant des activités de lecture, d'écriture, de navigation et d'organisation des différents médias.
- Former les enseignants, tant dans la formation initiale que continuée, à l'éducation aux médias qui ne se limite pas à l'usage des techniques de l'information et de la communication (TIC) et à l'enseignement assisté par ordinateur.
- Demander aux enseignants de veiller à ce que leurs élèves aient reçu la formation suffisante à l'utilisation des médias qu'ils demandent d'utiliser pour la présentation d'un travail (moteurs de recherche, logiciels ou autre).

¹ Cf. <http://www.miec.be/>.

- Assurer la disponibilité pour les élèves des matériels nécessaires à la réalisation des travaux demandés à l'intérieur des écoles, dans des plages horaires raisonnables et suffisantes à cette réalisation.

7.3. Une éducation positive et l'ouverture aux parents partenaires de l'éducation

- **Rappeler aux élèves tout au long de leur parcours scolaire la nécessité de fournir des efforts pour atteindre la réussite et que ceux-ci soient valorisés d'une manière ou d'une autre.**
- Demander des équipes pédagogiques qu'elles soulignent le positif avant de pointer ce qui ne va pas chez l'élève lors des différents processus d'évaluation.
- Former les enseignants et éducateurs au processus de la communication non violente.
- **Considérer les parents comme de vrais partenaires dans le parcours scolaire des enfants et faire en sorte qu'ils soient avertis et consultés bien avant que les problèmes ne surgissent.**

7.4. Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS)

- Organiser les activités d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) que doit proposer chaque école en mettant d'abord en avant l'aspect relationnel. Pour ce faire, il faut :
 - Que ces activités soient clairement abordées au préalable lors d'une réunion du Conseil de participation.
 - **Que tous les parents soient clairement informés des initiatives prises et des intervenants sollicités afin de pouvoir poursuivre la discussion en famille.**
 - Que pour certaines questions, les classes soient séparées en groupes de filles et de garçons.

8) La fonction enseignante

8.1. Le statut de l'enseignant, le début, le cours et la fin de carrière

- Permettre aux écoles, et donc leur donner les moyens, d'organiser des tutorats pour soutenir les enseignants en début de carrière et les engager dans une dynamique d'enseignement davantage concertée, intégrée, collective et solidaire.
- Inciter les enseignants à utiliser les suppléments d'horaire au profit de la remédiation et du tutorat.
- Rendre la carrière d'enseignant plus flexible, moins linéaire et donc plus adaptée au monde de l'emploi actuel, au bénéfice des enseignants et des élèves. Dans un équilibre entre sécurité d'emploi, mobilité interne et externe, repenser et harmoniser le système des nominations et des détachements.
- **Créer des incitants efficaces à long terme pour attirer et garder dans le métier les meilleurs candidats.**
- Permettre aux enseignants qui entrent dans les conditions de la DPPR de rester dans l'école à temps partiel (sans que soit modifié le calcul de leur pension) tant qu'ils le

souhaitent ou à temps plein en héritant de fonctions nouvelles comme du mentorat, de la remédiation, des cours... dans la mesure où le Pouvoir Organisateur et direction l'acceptent. Le système actuel prive l'école d'éléments volontaires et bénéfiques.

8.2. La formation initiale et continuée des enseignants

- Repenser la formation initiale des enseignants pour mieux coller à la réalité des classes et des écoles. Pour y parvenir, la durée de la formation importe peu ; ce qui compte, c'est le contenu de la formation.
- Permettre à l'enseignant de déceler les difficultés (dont les troubles de l'apprentissage) rencontrées par ses élèves. Il faut former les enseignants à différentes formes de remédiation.
- **Favoriser la diversité des méthodes d'apprentissage pour mieux tenir compte de la diversité des formes d'intelligences de chaque élève.**
- **Faire en sorte que la formation initiale permette aux futurs enseignants de se former dans des situations concrètes et diverses.**
- Penser la formation continuée en fonction des besoins réels de chaque enseignant ou de l'école ; les bénéfices ou intérêts acquis doivent être partagés et entretenus au sein de l'équipe éducative.

8.3. L'enseignant en classe

- Demander à chaque enseignant de donner aux élèves et aux parents des objectifs clairs, par écrit, en début d'année.
- Demander aux enseignants de former les élèves à l'esprit critique de manière particulière et transversale à tous les cours, notamment la critique des sources ; continuer à intégrer cela judicieusement dans les référentiels et programmes.
- Demander aux enseignants de rendre leurs évaluations dans un délai raisonnable et de prévoir un temps de correction suite à une interrogation ou un examen, afin que la démarche d'évaluation apporte un réel bénéfice à l'apprenant.
- **Veiller à mettre en place un système adéquat pour répondre à la pénurie d'enseignants et au remplacement des professeurs absents. Il faut par ailleurs se donner les moyens de lutter contre l'absentéisme chronique de certains enseignants, fussent-ils minoritaires.**
- Organiser le suivi des élèves malades ou absents. La méthode préconisée sera idéalement communiquée aux élèves et à leurs parents dès le début de l'année.

8.4. L'organisation des temps d'enseignement et l'évaluation

- Prévoir dans la charge horaire des enseignants plusieurs plages en soirée pour rencontrer les parents.
- **Valoriser les enseignants en tenant compte des formations complémentaires, soit en les rendant prioritaires, soit par une valorisation de leur salaire plutôt que de seulement tenir compte de leur ancienneté.**
- Veiller à l'application du décret relatif au service général de l'inspection daté du 8 mars 2007, dont nous saluons l'optique. La création du statut de « conseiller

pédagogique » doit permettre de souligner les investissements positifs de l'enseignant.

- Faire en sorte de permettre au chef d'établissement de procéder à l'évaluation et au suivi de ses enseignants. Les techniques pédagogiques peuvent être plus heureusement évaluées par le directeur d'école, lequel connaît forcément mieux le projet pédagogique et le contexte d'enseignement.

9) La fonction de direction

9.1. Autonomie et revalorisation des directions

- **Donner une réponse adéquate à la pénurie actuelle de candidats à la fonction de direction.**
- Simplifier les procédures d'engagement, de nomination et de remplacement des enseignants et des procédures administratives de gestion.
- **Libérer les directions du surcroît de tâches administratives par l'adjonction de postes d'assistance administrative. Ceci afin de pouvoir se consacrer en priorité à leurs fonctions de leadership pédagogique des enseignants, de relations avec les élèves et leurs parents et de contact avec l'environnement social, culturel ou économique de l'établissement dont elles ont la charge.**
- Faire en sorte que les directions et les pouvoirs organisateurs disposent de plus d'autonomie dans la gestion des écoles.
- Revaloriser la fonction de direction au niveau salarial.

9.2. Rôle de la direction vis-à-vis des organes de concertation et des parents

- **L'UFAPEC attend que les directions convoquent et animent les lieux nécessaires de dialogue et de concertation, en particulier le Conseil de participation.**
- **L'UFAPEC attend que les directions favorisent la création d'une association de parents s'il n'y en a pas dans l'établissement et encouragent les associations de parents existantes, dans le respect du décret du 30 avril 2009.**

10) Le financement de l'enseignement

10.1. Nécessité de créer des places de qualité, à Bruxelles en particulier

- **L'UFAPEC attend que les pouvoirs publics se saisissent d'urgence du manque de places dans des écoles qui correspondent aux attentes des enfants et de leurs parents. Les problématiques diverses d'inscriptions sont d'abord liées aux places dans des écoles qui conviennent aux attentes des enfants et des parents.**
- **Mettre en place un mode de financement des bâtiments scolaires plus équitable, avec un subventionnement sur le capital, afin que les pouvoirs organisateurs de chaque réseau puissent répondre plus largement, plus librement et plus adéquatement aux manques révélés en Wallonie, et plus particulièrement à Bruxelles.**

10.2. Application des accords de la Saint-Boniface en matière des subventions de fonctionnement par élève

- Les accords de la Saint-Boniface prévoyaient que les établissements des réseaux subventionnés auraient désormais droit à 75 % de subventionnement octroyé par élève de la FWB. Mais plutôt que d'augmenter le subventionnement, la réforme de l'Etat (annoncée en août 2013) en a profité pour baisser la manne globale de subventionnement en retirant une quote-part aux établissements du réseau de la FWB. **Il faudra revaloriser cette manne dès que possible !**

II. EXPLICATIONS RELATIVES AUX PROPOSITIONS ET REVENDEICATIONS DE L'UFAPEC

1) Pour une école de la réussite

1.1. Renforcer les savoirs de base en équilibre avec les compétences

Les premières années du fondamental sont essentielles dans la lutte contre les inégalités de notre enseignement. Pour cela, il faut qu'en fin de cycle 5-8 les acquis des élèves les plus faibles en langue française et en mathématiques aient atteint un niveau d'exigence qui leur permet d'arriver au bout de leur parcours dans l'enseignement obligatoire. D'où l'intérêt d'une obligation scolaire à 5 ans (au niveau fédéral) et d'améliorer l'apprentissage de la langue d'enseignement dans le cycle 5-8 (pour tous, mais en particulier pour ceux dont la langue parlée à la maison n'est pas la langue utilisée en classe). Cela permet plus facilement d'intégrer l'élève, de le sociabiliser, de lui apprendre les règles de base, et surtout, de lui donner le goût de l'école. Dans un même ordre d'idées, favoriser les rapprochements avec les maisons de quartier, les écoles de devoirs, certaines associations d'insertion afin d'entrer en contact avec les parents de milieu défavorisé (barrière de la langue, de l'écrit,...) participe également à lutter contre les inégalités.

Il est important d'organiser dès les premières années, une remédiation immédiate dans les matières de base (français et mathématiques). Pour arriver à ce résultat, il importe aussi de former les enseignants à l'utilisation de pédagogies multiples et à la détection précoce des difficultés d'apprentissage². L'instituteur veillera à procurer un « cadre de vie » permettant à l'élève d'adopter une attitude positive dans la classe.

Pour que l'enfant puisse se développer harmonieusement, l'école doit le considérer dans sa globalité et proposer, dans la mesure du possible, des activités sportives, culturelles, sociales... de manière à offrir à tous les enfants des moyens de se découvrir, de se valoriser, de progresser et de réussir. Ceci ne peut se faire au détriment de la nécessaire complémentarité avec les fondements philosophiques et les valeurs de nos écoles (souci de l'autre, partage, solidarité,...).

Dans le cadre de la mise en valeur des milieux et métiers techniques, il est important de penser à faire découvrir ceux-ci dès le fondamental. En effet, on constate depuis des années une désaffection pour les études techniques, contribuant tant au manque de places dans l'enseignement secondaire général (dans certaines régions) qu'à la multiplication des métiers techniques en pénurie. D'autant que la société évolue de telle sorte que de nouveaux profils techniques demandés par les entreprises apparaissent régulièrement.

² Cf. le chapitre 8 consacré à la fonction enseignante.

S'il s'agit de progressivement ouvrir le jeune aux divers métiers et formations possibles dès le fondamental, c'est aussi pour que l'orientation, à 14 ans, soit un choix mûri et réfléchi plutôt qu'une relégation imposée (on ne fait pas un bon menuisier parce que on a échoué en mathématiques et en néerlandais). Le tronc commun doit assurer une formation permettant à chacun de réussir la suite de son cursus, quelle que soit l'orientation choisie. Les taux d'échec constatés actuellement en 3^e année technique ou professionnelle sont aux alentours des 30 %. Une orientation vers ces filières doit donc être précédée d'une réponse positive à la question : « l'étudiant a-t-il envie et est-il capable de réussir des études techniques ou professionnelles ? ». Une collaboration avec des animations du type « Place aux enfants », l'utilisation de témoignages de professionnels, des visites d'ateliers d'artisans et d'entreprises, combiné avec des mini-ateliers permettraient à chacun de découvrir ses compétences et de respecter les compétences des autres (condition indispensable d'une revalorisation des métiers techniques). Notre réflexion se comprend dans la perspective du respect du continuum pédagogique. C'est pourquoi il nous paraît important de revoir le programme du 1^{er} degré pour qu'une place plus importante soit consacrée à l'initiation des métiers techniques à ce niveau³.

1.2. Lutter contre l'échec scolaire et respecter le continuum pédagogique

Nous constatons depuis longtemps qu'un fossé s'est créé dans notre enseignement entre le fondamental et le 1^{er} degré du secondaire, tant au niveau des exigences entre la fin de la 6^e primaire et l'entrée en 1^{ère} secondaire qu'au plan des contacts entre professeurs et instituteurs. Cela veut dire que le cycle 8-14 est en réalité un 8-12 suivi d'un 13-14.

Les évaluations externes (CEB et CE1D) et leurs disparités de résultat montrent bien que la préparation faite par le fondamental n'est pas suffisante pour préparer aux changements de méthode, de contenus, et d'exigences du 1^{er} degré. La fin du primaire doit mieux former au 1^{er} degré du secondaire, à plusieurs niveaux :

1. Capacité et précision de la mémorisation ;
2. Méthode de travail ;
3. Charge de travail et gestion du temps.

Dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire, nous avons déjà souligné dans notre mémorandum 2009 les statistiques inquiétantes du redoublement. Qu'en est-il depuis lors ? Si l'UFAPEC se réjouit de constater dans les indicateurs de l'enseignement 2013⁴ que le taux de redoublement va en diminuant dans le primaire, ce taux reste beaucoup trop élevé (une moyenne de 4 % de la 2^e à la 5^e, avec une pointe à 6 % en première et un taux de 1.5 % en 6^e – chiffre expliqué par la possibilité de rejoindre l'enseignement différencié sans CEB et le niveau de difficulté dudit CEB). En secondaire par contre, le redoublement est en constante augmentation depuis plus de quinze ans, avec des taux allant de 7 % (6^e secondaire) à 20 % (3^e secondaire) ! En conclusion, le retard accumulé à l'issue du primaire est relativement stable, mais reste trop important (19 % des garçons et 16 % des filles sont en retard en sortant du primaire). Plus inquiétant encore, à la fin du secondaire, le retard scolaire est en

³ Cf. le chapitre 6 consacré à l'enseignement qualifiant.

⁴ Cf. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=10341&do_check=%E2%80%8E.

augmentation régulière depuis les années 2000, avec 49 % des filles en retard et 53 % des garçons ayant connu au moins un redoublement pendant leur cursus. Ajoutons à ce tableau rapidement dressé que plus de 20 % des élèves achèveront leur cycle secondaire avec minimum trois ans de retard...

L'enseignement primaire a pour tâche de permettre aux élèves d'aborder sereinement l'enseignement secondaire, en insistant plus particulièrement sur les savoirs de base et l'acquisition progressive d'une méthode de travail autonome, le développement des facultés de mémorisation et une gestion planifiée du temps de travail. Il est également intéressant de prévoir un diagnostic des difficultés d'apprentissage au fil du primaire et de mettre en place les moyens nécessaires à la résolution de problèmes individuels. Au secondaire, nous insistons sur le rôle essentiel du titulaire de classe : il s'agit donc de prévoir dans son horaire qu'il puisse assurer un nombre d'heures suffisant avec les élèves, qui lui permette d'être mieux à l'écoute des jeunes, d'organiser et d'évaluer la vie de la classe, de discuter des questions de vie qui préoccupent les élèves et de les faire progresser dans leurs méthodes de travail.

Le rôle des évaluations externes, qu'elles se situent en fin de primaire (CEB) ou en fin de 1^{er} degré du secondaire (CE1D), est important. Elles doivent évaluer si les acquis sont suffisants pour réussir le cycle suivant. Un CEB, réussi avec 55 %, est manifestement insuffisant pour réussir le secondaire. Le défi étant, pour le fondamental, de relever le niveau de connaissance des élèves les plus faibles. Sinon toute tentative de mixité sociale en secondaire sera vouée à l'échec, en raison de trop grandes disparités des connaissances des jeunes. Il s'agit par ailleurs de permettre une liberté pédagogique aux enseignants pour adapter ses exigences à son groupe-classe. Il ne faudrait pas que l'on démotive certains élèves en limitant les évaluations aux exigences externes.

Dans les 2^e et 3^e étapes du continuum pédagogique, il faut introduire une coordination entre professeur et instituteur ainsi qu'un feed-back vers ceux-ci pour améliorer ce continuum sur le terrain (coordination, retour vers les enseignants du fondamental du parcours de leurs élèves de 12-14 ans, conférence pédagogique commune...) L'UFAPEC encourage fortement les écoles secondaires à généraliser une coordination entre les écoles primaires et secondaires, par exemple en développant les partenariats pédagogiques.

Au 2^e et 3^e degré, nous insistons sur la mise en œuvre de la remédiation immédiate durant les « heures de fourche », en particulier pour les cours traditionnellement étiquetés « à échec » (comme les mathématiques, les sciences ou les langues). Une réflexion doit être menée tant sur le programme quantitatif, qu'au niveau des exigences et de l'équilibre entre « savoir » et « savoir-faire ». Les étudiants du 2^e et encore plus du 3^e degré n'ont pas tous besoin obligatoirement d'un cours de mathématique niveau « ingénieur ». Dans certaines écoles, les différences de programmes entre math 4 et math 6 ou 8, ne sont pas assez pensées. Il faut que chaque programme soit réfléchi indépendamment, en fonction de perspectives propres. Dans les cours de langue néerlandaise, certaines notions grammaticales sont encore étudiées côté francophone mais abandonnées en Flandre...

Aux 2^e et 3^e degrés toujours, nous pensons qu'il serait intéressant de permettre davantage de passerelles pour transiter plus facilement, mais de manière raisonnée (capacité de

rattraper les acquis), d'une option à l'autre et d'une filière à l'autre. Cela participerait à décroiser les options et filières, à permettre au jeune d'évoluer avec ses choix en fonction de ses capacités réelles et de sa motivation et donc aussi à relativiser la dimension de relégation entre filières et entre options.

Les études internationales démontrent l'inefficacité du redoublement dans la plupart des cas (les élèves que l'on fait redoubler précocement s'en sortent moins bien que ceux que l'on a fait passer avec les mêmes résultats...); connaissant le coût engendré par celui-ci, il est urgent de généraliser les techniques de remédiation immédiate et d'assurer une formation de base (5-8) permettant de diminuer les inégalités. Le redoublement, c'est aussi une culture scolaire. En travaillant sur les biais et mécanismes automatiques d'évaluation (comme par exemple la notion de « constante macabre ») lors des formations initiales et continues des enseignants, on participe à la lutte contre l'échec scolaire. Rendre la formation davantage attentive à la diversité des intelligences et habiletés permet également donner davantage sa chance à chacun. La croissance démographique de notre pays, est un atout essentiel pour notre développement économique à un horizon de 50 ans⁵, pour autant que nous puissions mieux former la main d'œuvre qualifiée dont nous aurons besoin demain.

1.3. Favoriser l'apprentissage des langues étrangères

En consultant les offres d'emploi, les statistiques de chômage et la presse économique, il est évident que l'apprentissage d'une deuxième langue est devenu dans la plupart des cas une nécessité. Il apparaît qu'en FWB, cet apprentissage commence fort tard, sauf immersion précoce. On peut d'ailleurs penser que le succès de l'immersion précoce est dû en partie au fait que les parents trouvent l'enseignement des langues trop tardif en Wallonie. Il est également marquant de constater que l'immersion ne décolle pas à Bruxelles; seule la province de Luxembourg scolarise moins d'élèves en immersion néerlandais que Bruxelles ! Est-ce au profit d'un enseignement en submersion (dans une école flamande) pour les familles les plus conscientisées ? Plus probablement, on peut craindre que cela soit dû aux importantes différences sociales et scolaires de la population bruxelloise; un public défavorisé, en danger de relégation ou de redoublement n'accordera pas une priorité à l'enseignement d'une deuxième langue au néerlandais, surtout si l'étudiant a déjà des difficultés à maîtriser la langue d'enseignement, le français. Un dernier facteur que l'on peut citer, est l'internationalisation de la ville, jouant en faveur de l'anglais.

Nous insistons pour que l'enfant puisse découvrir ou apprendre une langue étrangère dès le cycle 5-8 dans toute la FWB. Ceci dit, le niveau de Néerlandais atteint en fin de secondaire semble trop variable d'un élève, d'une école et d'une région à l'autre. Pour permettre une adhésion de l'étudiant à apprendre le Néerlandais, alors que nos jeunes baignent plus que jamais dans la culture anglophone, il est indispensable qu'un apaisement des tensions politiques communautaires ait lieu. Quant à l'enseignement des langues étrangères, il est encore plus important de favoriser un continuum pédagogique et d'ouvrir l'enseignement à

⁵ Cf. l'étude démographique de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) réalisée en 2005 : <http://www.oecd.org/fr/belgique/etudeeconomiquedelabelgique2005undefipourlespouvoirspublicspreparepauvieillissementdemographique.htm>.

des méthodes différentes, sortant du carcan traditionnel (par exemple l'immersion, les *Neues Lernen*, les écoles bilingues,...) mais également de faire une évaluation de ces filières et méthodes. L'immersion devrait faire l'objet d'une certification distincte en fin de secondaire ; il nous paraît anormal de devoir faire appel à des certificateurs externes, payants, pour un programme suivi dans l'enseignement obligatoire. La richesse apportée par l'apprentissage des langues, notamment via la création d'écoles bilingues, serait une plus-value certaine dans une région comme celle de BXL-capitale et participerait à un dialogue nouveau entre les communautés. Les échanges linguistiques entre écoles des trois Communautés rentrent aussi dans une stratégie visant à utiliser tout le potentiel de notre pays. De plus, pour favoriser l'enseignement en immersion, si possible précoce, il faut mettre en place un système favorisant la mobilité des enseignants entre Communautés.

2) Le partenariat école-famille

2.1. Des parents partenaires

Le partenariat école-famille a vu la mise en application sous cette législature, de plusieurs revendications de l'UFAPEC ; la plus importante étant sans nul doute le décret Associations de parents du 30/04/2009. De nombreux parents et/ou directeurs d'école ont fait appel à nous en vue de créer des AP (associations de parents). La représentation de l'UFAPEC dans les écoles a été doublée en 4 ans, pour atteindre maintenant 1 école sur 2. L'UFAPEC s'est affirmée comme un acteur indispensable pour améliorer le partenariat école-famille, en œuvrant à promouvoir les comportements éducatifs favorisant l'estime de soi, la réussite scolaire, l'autonomie et à développer la lutte contre les assuétudes ou la violence à l'école. Toutefois, il ne faut pas se cacher les difficultés qui restent à affronter. Vis-à-vis des familles défavorisées en particulier, public que tant l'école que l'UFAPEC ont de la peine à rencontrer, même si ces dernières années nous sommes davantage présent dans des écoles à encadrement différencié. Il s'agit de tenir compte des parents analphabètes et de leur difficulté à pénétrer le monde de l'école et de s'approprier ses codes (estimation : 10 % des adultes sont analphabètes fonctionnels⁶).

Une autre priorité, est l'amélioration de la communication avec les familles éclatées.

Dans le partenariat école-famille, le Conseil de participation (CoPa) joue un rôle important. En effet, il est un lieu fondamental pour un dialogue constructif et une prise en compte des perspectives de tous les acteurs de l'école (direction, PO, enseignants, élèves (en secondaire), parents, personnel administratif et ouvrier, environnement social et culturel de l'école).

⁶ Cf. : Houssonlogé, D., *Les relations école-famille quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des parents*, Etude UFAPEC, décembre 2012 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3612-etude-parents-analpha/>.

Instauré par le décret « Missions » de 1997, le Conseil de participation est un organe de concertation et d'avis sur une série de questions touchant la vie de l'école. Malheureusement, trop d'écoles ne l'organisent pas ou, si elles l'organisent, n'en font qu'un lieu formel où le débat est impossible.

2.2. Décret inscription et choix pédagogique

Toute tentative de régulation des inscriptions doit tendre vers l'objectif suivant : le respect d'un droit fondamental de tout enfant à une place de qualité dans une école. Cela doit se faire de manière transparente, équitable, et selon un processus compréhensible par tous. L'inscription n'est pas qu'un simple acte administratif.

Le but du décret inscription était de favoriser la mixité sociale, et il était prévu une évaluation de celle-ci après 2 ans. Cette évaluation n'a pas eu lieu (à l'heure d'écrire ces lignes, elle commence seulement), ce qui engendre une frustration, d'autant plus que les éléments « apparents » ne montrent pas d'augmentation de la mixité sociale mais bien une augmentation des réorientations et échec scolaire au sortir du 1^{er} degré.

D'autres questions peuvent être abordées : pourquoi attendre le secondaire pour vouloir créer de la mixité sociale, ne serait-il pas plus efficace de créer celle-ci par une politique de l'habitat mélangeant habitations « sociales » et « bourgeoises » ? L'apprentissage des règles du vivre ensemble peut ainsi se faire dans les quartiers, les écoles fondamentales, les clubs,... plutôt que de créer des écoles ghettos, à profil technique, dans lesquelles un nombre important de personnes ne veut pas aller. A ce titre, il nous semble qu'une attention particulière doit être accordée au volet éducatif et comportemental dans le fondamental et à une collaboration avec les maisons de quartier, les écoles de devoir et les AMO. L'instauration, là où cela est nécessaire, d'une carte de comportement signalant les faits négatifs et positifs pourrait également améliorer la situation.

Enfin, le fait d'être dans une situation de pénurie de places dans certaines régions du pays (principalement les villes et, de manière criante, Bruxelles), entraîne une situation explosive, qui est exacerbée par le décret inscription. **Toutefois, il nous paraît nécessaire de garder un système évitant les inscriptions multiples.**

La FWB est la seule Communauté en Belgique qui refuse de subventionner l'enseignement libre au même niveau que les autres réseaux subventionnés, notamment pour la construction des bâtiments scolaires. Cette situation exacerbe évidemment les tensions pour les parents qui souhaitent inscrire leur enfant dans le réseau libre confessionnel.

Sans remettre en cause les objectifs du décret lui-même, force est de reconnaître que celui-ci a eu un triple impact sur le partenariat école-famille :

1. Il a fait réfléchir certains parents qui se sont rendus compte que toutes les écoles ne sont pas identiques, et qu'elles présentent des projets convenant ou pas à leur enfant.
2. Il a le mérite également, mais à quel prix !, d'avoir permis une – lente – prise de conscience du manque de place de qualité, permis une certaine ouverture d'esprit

des parents vers d'autres écoles, d'empêcher les inscriptions précoces (pas toujours transparentes) et de gérer les inscriptions multiples.

3. Les critères pédagogiques et le partenariat ont perdu énormément d'importance dans les régions en tension démographique, face à l'aspect « course à la place », où les critères géographiques prédominent. Ceci provoque une hausse des réorientations et du taux d'échec à la sortie du 1^{er} degré. De plus, les critères géographiques ne sont pas pertinents pour augmenter la mixité sociale.

La fin du libre choix et le manque de places disponibles dans l'enseignement libre génèrent un stress dans les familles, qui commence de plus en plus tôt. Des parents sont obligés de mettre en œuvre des stratégies d'inscription, dès les maternelles parfois.

2.3. La question des frais scolaires

La circulaire n°4516 du 29/08/2013 consacrée à la gratuité de l'accès à l'enseignement obligatoire rencontre les attentes des parents en matière de transparence des frais réclamés par l'école pour l'année scolaire. Elle oblige désormais les écoles à informer les parents et les élèves majeurs d'une estimation des frais annuels et de leur ventilation. Des décomptes périodiques seront soumis sur des périodes de minimum un mois et de maximum 4 mois (un trimestre). Pour un montant de plus de cinquante euros, les pouvoirs organisateurs *peuvent* prévoir un échelonnement du paiement sur plusieurs décomptes périodiques. Les frais qui ne figureront pas sur les décomptes périodiques ne pourront pas être réclamés. Ces mesures vont permettre au parent de mieux comprendre ce qui lui est demandé et pourquoi. Ce qui est positif. Reste à savoir quel surplus de travail cela occasionnerait ou pas pour les écoles, en particulier dans le fondamental, où les directions souffrent déjà beaucoup de la charge administrative.

Il ne faudrait pas que cette surcharge administrative décourage les écoles à faire des activités extérieures (culturelles, sportives...) Il faut plutôt encourager de telles activités, dans une saine gestion des budgets des écoles et des familles. Pour ces sorties extraordinaires, l'intervention des familles se justifie, avec mesure. Pour ne pas décourager ce type d'activités, la règle des 75 % - en maternel - et des 90 % - en primaire - des participants pour les classes de dépaysement ou de détente⁷ ne devrait pas être imposée pour des excursions quotidiennes ou des séjours courts (soit moins de 5 jours).

Certaines écoles développent des bonnes pratiques pour diminuer les frais de scolarité ; ces pratiques judicieuses sont plus que souhaitables et il faut donc les encourager, informer sur ce qui se fait, essayer... Nous invitons donc tout un chacun à développer des mécanismes de solidarité à l'intérieur des écoles, entre écoles, dans les réseaux (afin que tous puissent avoir accès à des activités extraordinaires). Certaines écoles font des bourses aux manuels scolaires, organisent des prêts de livres et de manuels, donnent accès aux élèves à une bibliothèque dans l'école, privilégient les syllabus d'enseignants aux livres d'éditeurs (plus

⁷ Cf. chapitre 8 de la circulaire n°4068 du 26/06/2012 pour les classes de dépaysement en Belgique et à l'étranger (les voyage allant de 5 à 15 jours de classe sont ici visés) : www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37568_000.pdf.

coûteux), mettent des ordinateurs et des tablettes à disposition de leurs élèves pour remplacer les manuels et livres d'exercices, réalisent des achats groupés... Les Associations de Parents peuvent d'ailleurs soutenir leurs écoles dans de tels projets.

Le recours aux cours particuliers par les parents est de plus en plus fréquent. Pour endiguer le phénomène exponentiel de prise de cours particuliers (lesquels entraînent des coûts parfois très importants – non accessibles à toutes les bourses), pour refaire de ce recours une exception et une mesure ponctuelle, la solution qui semble la plus adéquate à l'UFAPEC est la remédiation immédiate en classe, puis la remédiation organisée par l'établissement scolaire pour tous les élèves ou pour ceux qui en ont le plus besoin (même matière expliquée autrement).

2.4. Le parascolaire

Les parents ignorent, pour la plupart, ce que recouvre concrètement la notion de « parascolaire », et le fait que leur prise en charge par l'école implique un surcoût que les écoles libres confessionnelles ont souvent du mal à supporter seules. Ils s'interrogent donc, et c'est légitime faute d'information, sur ces frais qui viennent s'ajouter aux frais scolaires « classiques ». D'autant que dans le contexte budgétaire tendu que l'on connaît actuellement, nos écoles sollicitent de plus en plus souvent les parents pour les frais liés aux activités organisées en dehors du temps scolaire (comme le temps de midi, la garderie,...). La récente circulaire n°4516 a permis que l'on en parle davantage mais il est nécessaire de ne pas s'arrêter là. Une bonne communication permet souvent aux parents de mieux accepter les frais qui leurs sont réclamés.

Les écoles ne sont pas tenues d'organiser le parascolaire mais, dans un climat régulier de concurrence entre écoles, elles sont *quasi obligées* de proposer ces services pour maintenir leur attractivité. La méconnaissance des dispositions légales et des modalités de subventionnement non identique par réseau explique que nombre de parents s'interrogent sur cette facturation annexe qui leur est parfois adressée pour les surveillances du temps de midi, le droit de table, la garderie (matin ou soir),...

Par ailleurs, selon une enquête menée par le SeGEC, plus ou moins 35 % des communes n'accordent pas aux élèves de l'enseignement libre les mêmes avantages sociaux (parascolaire compris) que ceux octroyés aux élèves inscrits dans les écoles communales, sans que ces communes ne soient sanctionnées par leurs pouvoirs de tutelle (Fédération Wallonie-Bruxelles, Région wallonne, Région bruxelloise)...

2.5. Les centres Psycho-Médico-Sociaux (PMS)

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

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

- Soutenir les élèves dans la construction de leur projet de vie personnel, scolaire, professionnel⁸.

L'on peut se poser la question de l'influence réelle des PMS dans un système scolaire qui est souvent accusé de reléguer plutôt que d'orienter. Les centres PMS travaillent sur base volontaire, l'initiative étant à l'élève.

Dans l'enseignement catholique, 84 centres PMS fonctionnent avec 643 équivalents temps plein au service de plus de 439.000 élèves et de leurs parents, en partenariat avec les enseignants et les éducateurs⁹.

Peu de parents ont une vision claire des fonctions réelles des centres PMS et ils les confondent facilement avec d'autres organismes qui travaillent dans le même domaine psycho-social¹⁰. L'école a un rôle d'information des parents à cet égard, pour que la distinction soit claire et qu'ils comprennent à quoi sert le PMS.

2.6. La Promotion de la Santé à l'École (PSE)

La Promotion de la Santé à l'École (anciennement : Inspection Médicale Scolaire) poursuit quatre grandes missions :

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

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

Mis à part les visites médicales, les parents ne connaissent pas précisément les missions des services de promotion de la santé à l'école. Une information des parents par les écoles à cet égard est souhaitable et salubre.

⁸ Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres PMS (14-07-2006).

⁹ Données émanant du SeGEC, septembre 2013.

¹⁰ Aujourd'hui, en effet, un nombre important d'organismes proposent leurs services aux écoles : AMO (Aide en Milieu Ouvert), médiateurs, organismes spécialisés en matière d'éducation affective et sexuelle, de sécurité, ..., à tel point que l'école elle-même a parfois l'impression d'être « envahie ».

3) L'offre d'enseignement

3.1. L'offre en général

La diversité des PO garantit une variété de l'offre pédagogique. Toutefois, la nécessité d'une professionnalisation de ceux-ci leur demande d'atteindre une taille critique (les écoles ont tendance à devenir de plus en plus volumineuses : l'investissement d'un PO pour une petite structure réclamant quasiment autant de travail que celui d'une grande). Si la responsabilité des PO du libre est bien de participer à l'effort de création de places, il faut dénoncer une fois de plus le manque de moyens financiers accordés par le pouvoir politique.

Dans la plupart des pays d'Europe, la population scolaire de la tranche d'âge 0-9 ans va connaître une augmentation entre 2010 et 2020. Si dans la première décennie de notre siècle, le nombre d'enfants de 0 à 9 ans a connu une décroissance de 4 % en Belgique, pour une moyenne de 7,8 % en Europe, la décennie en cours voit le processus s'inverser, avec une croissance de 13,3 % en Belgique, largement supérieure à la moyenne européenne (de 5,2 %¹¹). Ce qui est d'ailleurs plus élevé que les prévisions de la Communauté française publiées dans les indicateurs de l'enseignement 2007. La situation en FWB a même commencé plus tôt, avec une croissance de population de 5,5 % pour la période allant de 1989 à 2006. Les problèmes les plus aigus se situant dans les grandes villes, Bruxelles principalement, même si des taux de croissance élevés se rencontrent ailleurs (12,6 % pour la Province du Luxembourg pendant la même période¹²). Le Bureau du Plan estime nécessaire la création de 18 000 places rien que pour Bruxelles. La situation est particulièrement critique dans certaines zones déjà complètement saturées (ex : nord-ouest de Bruxelles) car les relevés cadastraux montrent qu'aucune parcelle n'y est disponible pour construire de nouvelles écoles...

La demande d'inscriptions dans le réseau libre catholique augmente et atteint des seuils de saturation, à Bruxelles en particulier et dans d'autres régions. Or le libre n'est pas traité avec équité dans le soutien à la construction de classes et d'écoles. En Flandre et en Communauté germanophone, les réseaux subventionnés sont traités de la même manière.

En FWB, si les réseaux des communes et provinces obtiennent 60 % de subvention en capital pour les constructions, en revanche pour le réseau libre catholique le taux est de 0 %. Pour répondre à la croissance démographique, il faut que ce traitement injustifié du réseau libre catholique cesse le plus rapidement possible. Il faut donc que chaque responsable des dossiers liés aux bâtiments scolaires prenne ses responsabilités et s'attelle à trouver des solutions rapides et durables qui répondent à l'urgence d'aujourd'hui. L'augmentation du nombre de places passe par un investissement important dans les bâtiments scolaires. Pour rappel, la part de financement des dépenses d'investissement par rapport à l'ensemble des dépenses liées à l'enseignement est particulièrement faible en Belgique (4,1 %), ce qui nous situe dans le tiercé de queue européen (moyenne européenne à 8,9 %¹³).

¹¹ Cf. Eurydice : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf, p. 22.

¹² Cf. http://www.reseaulux.be/IMG/pdf/Chapitre_2_-_partie1.pdf, p. 23.

¹³ Cf. Eurydice, *Ibidem*, p. 95.

Il nous semble que les organes de régulation des options, dans chaque réseau, devraient avoir la possibilité de proposer l'ouverture de nouvelles options dans des régions où ils constatent un manque. (Ex : répartition géographique de l'option latin, qui n'est plus proposée que par 25 % des établissements). La croissance importante de la population scolaire des CEFA (45 % en 10 ans)¹⁴ nécessite de repenser l'organisation de ces écoles, ainsi que l'orientation (et non pas la relégation) des élèves vers celles-ci.

La dernière inquiétude concerne le nombre d'enseignants qui connaît une stabilisation après une forte baisse (8 % entre 2005/2006 et 2009/2010 « IE2012 »). Créer des écoles est une chose, former des « maîtres » pour y enseigner en est une autre encore plus difficile. L'éclaircie pourrait venir de la réforme des pensions et de son impact sur les DPPR, mais ces chiffres ne seront pas connus avant 2014.

3.2. La spécificité des internats

Les parents font appel aux internats de l'enseignement catholique pour des raisons géographiques, pédagogiques, sociales ou philosophiques. Pour ces parents, l'UFAPEC lance, une nouvelle fois, un cri d'alarme : à défaut d'une adaptation de leur mode de financement certains internats de l'enseignement catholique risquent de disparaître dans les prochaines années alors qu'ils répondent à un besoin (organisation familiale, pénuries de places dans les grandes villes,...) et qu'ils continuent à assurer des services à un certain nombre de familles.

Un nombre croissant d'élèves internes est confronté à des difficultés personnelles, familiales, relationnelles, pédagogiques, financières,... ; certains y sont envoyés par décision judiciaire. C'est à ces problèmes que répondent chaque jour les internats de l'enseignement catholique pour des milliers de jeunes et leur famille. Mais ces institutions d'enseignement pourront-elles encore assurer leur fonction essentielle d'éducation et de formation, dans le monde que nous connaissons, alors que leurs conditions de financement sont restées les mêmes qu'il y a 25 ans ?¹⁵

Les internats de l'enseignement catholique ne bénéficient pas du tout des mêmes modalités de financement et d'encadrement que les internats organisés par la Communauté française et ce dans des proportions interpellantes. Ainsi, par exemple, les internats du réseau libre catholique n'ont pas droit au financement d'un gestionnaire comme ceux organisés par la Communauté française. Pas de surveillant-éducateur non plus, si ce n'est bien sûr sur fonds propres, fonds qui ne sauraient être alimentés que par la participation financière des parents. Est-ce là une conception acceptable de la liberté de choix et de l'équité sociale ?

Les internats de l'enseignement catholique doivent-ils dès lors se résigner à disparaître et ne plus assumer un droit constitutionnel affirmé et un service social précieux et incontesté ? A l'heure actuelle, l'enseignement catholique compte 47 internats qui accueillent quelques 4.500 élèves¹⁶. 70 % des internats ont entre 40 et 120 élèves et les plus peuplés ont jusqu'à

¹⁴ Cf. Indicateurs de l'enseignement 2012.

¹⁵ Soit une base forfaitaire unique à partir de 30 internes (17.980 € pour le fondamental et 19.026 pour le secondaire) et un montant de 537,76 €/élève dans le fondamental et 475,58 € dans le secondaire.

¹⁶ Chiffres émanant du dossier de la revue « entrées libres » n°65 de janvier 2012.

300 élèves ; la plupart sont en relation directe avec un établissement scolaire. Il a été observé que certains centres scolaires catholiques comprenant école et internat contournaient la procédure d'exclusion d'un établissement scolaire en excluant l'élève de l'internat et non de l'école. Contrairement à ce qui existe pour les internats officiels, aucune procédure n'est prescrite en cas d'exclusion d'un internat catholique. Or l'exclusion d'un internat revient souvent à exclure le jeune de l'école, vu la distance entre son domicile et l'école.

Une meilleure transmission de l'information entre école/internat et les parents est souhaitable (surtout pour les nouveaux internes). Il faut absolument entretenir une communication efficace et rapide entre les parents et l'école, entre l'école et les parents, notamment en ce qui concerne le suivi des absences des internes. A l'adolescence, le jeune ne parlera pas nécessairement des problèmes rencontrés à l'internat avec sa famille. Une réunion individuelle dans les 6 semaines de la rentrée, ainsi qu'un bulletin d'internat sont des mesures propices à améliorer la communication. Cela est d'autant plus nécessaire, que les familles d'internes sont éloignées et dispersées. Chaque internat devrait expliquer clairement dans son projet pédagogique quelles sont les mesures qui seront prises en cas d'échec au premier bulletin (exemple: étude en salle d'étude obligatoire même pour les plus grands, étude porte de la chambre ouverte pour les plus grands...)

Il faut se demander dans quelle mesure il ne faudrait pas renforcer le rôle des PMS dans les internats. Nous pensons notamment aux premières semaines des nouveaux. Le nouvel interne pourrait être invité systématiquement à une rencontre avec le PMS. Il lui sera plus simple d'accomplir cette démarche s'il en ressent le besoin par la suite.

4) L'enseignement spécialisé

4.1. Revoir la formation initiale et continuée des enseignants

Beaucoup de parents rencontrés par l'UFAPEC font état d'un manque de formation d'enseignants quant aux besoins spécifiques de leurs enfants. Il y a un réel manque au niveau de la formation de base des enseignants. Il faudrait une formation spécifique pour préparer tout futur enseignant à l'enseignement spécialisé. Il faut qu'il puisse prendre conscience et connaissance des besoins spécifiques de l'enfant, de manière structurée et progressive. Suivre le programme « à la lettre » n'est pas efficace face à des élèves à besoins spécifiques. Il faut parvenir à avancer au rythme des enfants. Pour mieux avancer par la suite et sur base des acquis réels. Les formations initiale et continuée des enseignants du spécialisé devraient travailler le « feeling », pour apprendre à ne pas rester cloisonné dans une perspective d'obligation de résultats mais viser un mieux pour chaque élève.

Les enseignants se plaignent de devoir consacrer trop de temps à la gestion des comportements. Ils souffrent de l'hétérogénéité des classes. Le mal-être des enfants, leur perte de confiance expliquent également les problèmes de comportement. C'est un cercle vicieux. Le feeling par rapport à l'école est pourtant primordial pour qu'on s'y sente bien et que l'enseignement soit vraiment efficace. Des formations (gestion de l'anxiété, besoins spécifiques...) existent et se sont fortement améliorées en 20 ans. Toutes les générations

d'enseignants du spécialisé devraient en bénéficier. Mais le budget pour les formations a tendance à décroître. De plus, il devient difficile pour les directions de trouver des enseignants remplaçants. Les enseignants investissent peu dans des formations durant leur temps libre. Ceux qui le font devraient pouvoir transmettre leurs acquis aux collègues mais aucun temps n'est prévu pour ça ; il y a rarement un suivi post-formations.

Les enseignants ne peuvent pas tout voir ni tout gérer. D'où l'importance de la collaboration avec l'équipe éducative et le centre PMS. Sans parler de la prise en compte de l'avis des parents, qui connaissent les besoins particuliers de leur enfant.

4.2. Créer un type 8 au 1^{er} degré du secondaire

Il n'existe pas de type 8 dans le secondaire puisqu'auparavant, on pensait que la dyslexie se guérissait à la puberté. Toutes les études scientifiques sont d'accord aujourd'hui pour dire qu'il n'en est rien : les troubles spécifiques des apprentissages ont comme particularité d'être invisibles, récurrents et permanents, ils ne disparaîtront jamais complètement. Pour le moment, les élèves du type 8 éprouvent bien des difficultés à retourner dans l'enseignement secondaire ordinaire.¹⁷

Schématiquement, à la fin du primaire en type 8, soit l'élève :

- Obtient le Certificat d'Etudes de Base, ce qui est assez exceptionnel, et va en première commune de l'enseignement ordinaire secondaire ;
- Est orienté en première différenciée ;
- Est réévalué par un centre PMS, et se voit orienté vers un autre type de l'enseignement spécialisé secondaire.

L'objectif de la FWB est d'amener un grand nombre d'élèves sortant du type 8 vers l'enseignement ordinaire et, dans les faits, c'est le cas pour un bon nombre d'entre eux. Parmi ceux-ci, une grande partie rejoint le degré différencié. Constat interpellant : cette orientation vers le secondaire différencié mène majoritairement à terme vers le qualifiant... D'autres sont dirigés vers le spécialisé de type 1 ou de type 3 pour bénéficier du suivi lié à l'intégration. Mais il s'agit d'un détournement préjudiciable pour l'enfant, qui se verrait dans un cadre plus adapté s'il était pris en charge dans un type 8 en secondaire, toujours dans un objectif d'intégration dans l'ordinaire.

4.3. Renforcer la relation parents-école

Les parents du spécialisé sont moins faciles à mobiliser que les parents de l'enseignement ordinaire. Et lorsque des parents se mobilisent, les enseignants et la direction n'y sont pas habitués. Les parents sont d'ailleurs peu présents dans l'école pour diverses raisons : l'école se situe parfois loin du domicile, l'enfant vient à l'école via les transports scolaires, les parents ont fort à faire pour gérer le quotidien par ailleurs...

¹⁷ Cf. aussi le chapitre 5 consacré aux troubles de l'apprentissage.

Le partenariat école-famille dans le spécialisé n'est possible que si l'école est proactive en la matière. Les parents sont en droits de recevoir une information sur la pédagogie adoptée par l'école, la scolarité de leur enfant, son PIA (Plan Individuel d'Apprentissage). Ce devrait être systématique pour les parents débarquant dans l'école. Il est important que l'équipe enseignante informe bien les parents et que ces parents soient également bien informés par ailleurs.

4.4. Impliquer les parents dans l'élaboration du PIA de leur enfant

« Le PIA est un outil de communication active avec l'enfant et les parents (éducateurs). L'enfant et ses parents (ou éducateurs) sont des partenaires de l'équipe pluridisciplinaire dans la mise en place d'un projet pour l'enfant ; le projet pédagogique s'inscrit dans un projet plus large, le projet éducatif, qui a pour finalité le projet de vie de l'enfant. »¹⁸

Si le décret sur le PIA était attendu et rencontre les attentes, il n'est pas toujours appliqué. C'est au directeur de s'informer et de coacher les enseignants. Il faut que le PIA devienne applicable et appliqué partout. Et lorsqu'il existe, les parents n'ont pas toujours connaissance du PIA de leur enfant et ne sont pas invités par l'école lors du processus élaboration, comme ils devraient l'être.

4.5. Adapter la typologie et les formes de l'enseignement secondaire, au service des apprentissages

La catégorisation est trop forte, trop handicapante pour les enfants. Il faudrait des sous-catégories à l'intérieur des types. On perd une opportunité de découvrir un potentiel. L'hétérogénéité est trop grande dans certaines classes ; c'est certainement le cas dans le type 2, qui accueille des enfants avec des pathologies souvent très différentes. Il y a aussi parfois plusieurs pathologies chez un même enfant. Et la disparité entre les niveaux d'acquis d'un élève à l'autre est un frein important. Les parents s'interrogent sur la pertinence des classifications actuelles. En type 2, on peut avoir des cas très lourds comme des cas très proches du type 1. En effet, l'enseignement spécialisé doit composer avec de grandes variations. Notamment entre la forme 1 (socialisation) et la forme 2 (scolarisation). Il faudrait d'ailleurs une subdivision de la forme 2. L'une plus axée sur la scolarisation ; l'autre sur la socialisation. Les enfants porteurs d'une trisomie 21 sont d'office étiquetés et orientés en forme 1 (socialisation) alors que si on les poussait, si on les aidait à développer leurs capacités, l'enseignement spécialisé pourrait leur apporter bien plus. Les parents insistent pour que l'on pousse leurs enfants vers la forme 2 car ils peuvent se complaire dans le confort de la forme 1 alors qu'ils sont parfois tout à fait aptes à progresser dans la forme 2.

4.6. Maintenir et favoriser l'intégration dans l'enseignement ordinaire

Depuis le décret 2009 qui y est consacré, l'intégration dans l'enseignement ordinaire des élèves à besoins spécifiques est de plus en plus pratiquée et favorisée. Elle n'est effectivement pas possible pour tous, il faut la penser au cas par cas. L'UFAPEC soutient la

¹⁸ Source : <http://admin.segec.be/documents/5673.pdf>

démarche et reçoit régulièrement des retours positifs de la part de parents d'enfants en intégration¹⁹.

L'intégration implique une collaboration entre les écoles de l'ordinaire et du spécialisé et une sensibilisation de tout enseignant aux besoins spécifiques.

4.7. Améliorer les conditions de transport scolaire

Un nombre trop important d'enfants à besoins spécifiques sont confrontés à des difficultés liées aux transports scolaires. De meilleures conditions dans les transports scolaires mettront les élèves dans les dispositions nécessaires pour recevoir l'enseignement auquel ils ont droit. Pour ce faire, il faut des chauffeurs expérimentés et des accompagnateurs formés (ce qui est rare). Il n'y a parfois même pas d'accompagnateur du tout. Le mieux, c'est de prendre l'enfant au domicile et de l'y redéposer. Il faut aussi que le bus soit équipé de ceintures de sécurité *ad hoc*. A noter que le bénévolat des parents n'est pas autorisé et que le transport scolaire ne peut plus être organisé par les écoles.

On peut noter toutefois quelques (trop rares) améliorations grâce à des mesures ponctuelles comme la création de 8 nouveaux circuits en Wallonie (octobre 2010), l'ouverture d'une école et la création d'un circuit pour une autre à Bruxelles permettant la prise en charge supplémentaire d'une centaine d'élèves (année scolaire 2011-2012), une augmentation du nombre de convoyeurs en Wallonie.

Malgré ces améliorations, le problème est resté entier pour de nombreux enfants : la longueur des trajets, le manque d'encadrement et les problèmes de sécurité qui en découlent...

4.8. Revoir l'offre pour une meilleure réponse aux besoins

L'UFAPEC constate, pour le spécialisé, un déséquilibre dans l'offre d'enseignement en fonction des régions, des niveaux et suivant les types accueillis et les formes dispensées en FWB. Il apparaît donc nécessaire d'investir dans un élargissement de l'offre, de manière judicieuse.

4.9. Penser le passage du primaire vers le secondaire

Ce moment important dans la vie scolaire, déjà difficile pour des élèves de l'ordinaire (cf. 1.2.), n'est pas toujours bien préparé avec le jeune. Comme évoqué plus haut (4.2.), le problème se pose plus particulièrement auprès des élèves du type 8 primaire car il n'y a pas de type 8 en secondaire. Pourront-ils réintégrer l'ordinaire ? Devront-ils rejoindre un autre type de l'enseignement spécialisé ?

¹⁹ Cf. Pierard, A., Intégration dans l'ordinaire, prémisses à l'insertion sociale des élèves à besoins spécifiques ?, Analyse UFAPEC 18.12 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1812-integration/>.

4.10. Penser la transition vers la vie adulte

Les parents, surtout à partir du secondaire, se posent la question de la transition vers la vie adulte. Les apprentissages s'arrêtent nets et les possibilités de travail comme les lieux d'accueil manquent. A l'âge adulte, il faut pourtant continuer à faire des efforts pour ne pas perdre les acquis, ce qui devrait davantage être pris en compte.

Le conseil supérieur de l'enseignement spécialisé a pensé la question et élaboré un projet de PIT (Plan Individuel de Transition) explicité dans la circulaire n°4623 du 4 novembre 2013. Il ne peut être que bénéfique pour les élèves de l'enseignement spécialisé que les écoles mettent en pratique ce PIT.

Parallèlement à cela, nous maintenons qu'une concertation globale des acteurs scolaires, des services d'aide à la personne handicapée, du politique,... autour de la question de la transition entre le monde scolaire et le monde professionnel, entre la vie scolaire et la vie sociale est nécessaire.

5) Les troubles d'apprentissage

5.1. La question des inscriptions et le statut d'« école engagée »

Les enfants qui ont des troubles des apprentissages ne sont pas considérés comme élèves à besoins spécifiques et n'ont donc pas de priorité lors de l'inscription en secondaire. Pour ces enfants-là, le critère du projet pédagogique et l'implication de l'école face aux élèves qui ont des troubles de l'apprentissage sont plus importants que le critère de proximité. Il ne serait pas judicieux de créer une priorité pour ces enfants au risque de rendre son contrôle ingérable ; par contre, cela plaide en faveur d'un renforcement du poids du choix pédagogique des parents.

Certaines écoles sont volontaristes en matière de troubles de l'apprentissage, mais nous craignons un essoufflement des bonnes volontés, **mettant en péril la pérennité de ces projets**. Pour deux raisons essentiellement : identifiées et étiquetées de la sorte, elles risquent de recevoir tous les « dys » et tous les HP, ce qui ne serait profitable à personne (déséquilibre des groupes-classe) ; par ailleurs, les enseignants et directions investies ne se sentent pas soutenues alors que les efforts investis sont importants. Les besoins sont d'ordre divers. Il y a des besoins de moyens d'abord, car le suivi des élèves « dys » réclame du temps de formation et du temps de gestion (rencontres avec les parents et les professionnels, constitution et suivi des dossiers, aménagements...) Il y a ensuite un besoin de reconnaissance par les pairs, qui ne comprennent pas toujours la dynamique, voire la rejettent. D'où la nécessité d'une information plus large et incluse dans la formation initiale.

5.2. Aménagements spécifiques

En Belgique francophone, il n'existe pas de statut pour les élèves qui ont des troubles de l'apprentissage. En France, ils reçoivent le statut de « handicapé » après un long parcours d'examen médicaux et de diagnostics. Les centres agréés font face à des listes d'attente

interminables et beaucoup de jeunes français vivent mal cette appellation de « handicapé ». Aux Pays-Bas, les élèves dyslexiques bénéficient d'un « passeport dyslexie » qui fait partie d'une action plus large le « Master Plan Dyslexie ». Ils informent à large échelle les écoles, les enseignants, les parents de ce que sont ces troubles et des mesures de compensation qui peuvent être prises pour aider les élèves qui en souffrent. En Belgique, les aides qui sont parfois attribuées à ces élèves tout au long de leur parcours scolaire sont tributaires du bon vouloir et de la compréhension des enseignants, des examinateurs, des directeurs. Elles sont d'ailleurs parfois vécues comme des avantages, qui créent une inégalité entre les élèves et non comme des moyens de les aider à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Face à ce constat de non-statut, la Fondation Dyslexie a créé un groupe de réflexion réunissant des experts belges et internationaux du domaine de l'enseignement, des thérapeutes et des représentants des parents (dont l'UFAPEC), des Ministères de l'enseignement obligatoire et supérieur,... L'objectif était de formuler très concrètement des propositions pour la mise en œuvre d'un passeport visant à permettre aux apprenants de disposer d'aménagements adaptés à leurs besoins. Ce passeport, désormais dénommé « PassInclusion », authentifie le(s) trouble(s) de l'apprentissage dont l'enfant souffre grâce à une attestation établie par un spécialiste. Ainsi l'élève ou l'étudiant peut bénéficier de l'attention et des aides appropriées. Ce passeport permet en effet d'inciter les enseignants à pratiquer une pédagogie différenciée et les autorise à adapter la passation des évaluations. Des parents et des enseignants rapportent toutefois qu'un effort doit être fait par rapport à la lisibilité des diagnostics. Par ailleurs, tous les parents ne peuvent assumer financièrement le suivi de leur enfant par un thérapeute. Enfin, le passeport implique des réunions collégiales, ce qui risque d'être difficile à mettre en place dans les plus grosses écoles (en moyenne, 10 % des élèves sont concernés : sur une école de 1500 élèves, cela fera 150 réunions collégiales réunissant parents-enseignants-thérapeute-PMS...). D'où la nécessité d'une amélioration de ce passeport pour répondre à l'émergence pressentie de difficultés. Car l'intérêt du « PassInclusion » est bien réel. L'attente des parents, c'est que ce passeport soit attribué aux enfants du maternel jusqu'aux niveaux supérieur et universitaire. Il appartiendrait à l'étudiant et celui-ci resterait libre de l'utiliser ou non. Il serait aussi valable lors des Erasmus. Actuellement, ce passeport fait partie d'un processus plus global qui se déroule sur base volontaire : « Travailler collégalement au bénéfice d'un élève en difficulté ». Ce programme réunit les projets suivants : « Décôlage », différenciation pédagogique au 1^{er} degré, « Expairs », « Cellule Bien-être », formation des « personnes-relais dyslexie ». Cela déforce le « PassInclusion », qui mériterait une mise en valeur plus formelle et une activation plus systématique des demandes des parents en ce sens. Toutefois, l'UFAPEC se réjouit des récentes avancées : certaines écoles ont témoigné leur intérêt pour la thématique dyslexie et envoient des enseignants en formation sur ce « PassInclusion ». Ils vont donc y participer de manière volontaire durant les deux prochaines années.

Quant à la notion d'aménagements raisonnables, elle est trop floue pour les écoles. Le décret du 12/12/2008 parle d'aménagements raisonnables pour les élèves en situation de handicap. La notion de situation de handicap qui pourrait convenir aux troubles d'apprentissage n'est pas explicitement écrite mais elle est sous-entendue dans le texte (et admise par le Centre pour l'Egalité des Chances comme une disposition à mettre en œuvre). Dans la réalité, peu d'écoles la mettent en pratique. Le Collège Sint-Jan-Berckmans de Genk a d'ailleurs été mis en cause et condamné dans une affaire de dyslexie par trois juges et le

conseil d'état sur base d'un décret de la communauté flamande du 10 juillet 2008 équivalent au décret de la communauté française du 12 décembre 2008, textes qui tiennent compte d'un protocole intercommunautaire et interrégional et de trois lois fédérales remontant à 2007. Ce cas fait jurisprudence au niveau fédéral.

5.3. Formation initiale et continue des enseignants

Bon nombre de parents rencontrés lors de nos soirées et conférences font état d'un manque d'informations voire de désinformation des enseignants quant aux troubles des apprentissages. « La dyslexie se soigne à coup de dictées, vous éduquez mal votre enfant, vous le surprotégez... ». Bon nombre de parents distribuent aux enseignants de leur enfant des brochures d'information sur la dyslexie, les troubles de l'attention,... et ce à chaque nouvelle rentrée scolaire. Bon nombre d'enseignants se plaignent de n'avoir pas été formés lors de leur formation initiale et demandent entre autres des plateformes d'échanges de bonnes pratiques et des heures supplémentaires pour coordonner leurs actions en faveur de ces élèves.

Les formations continuées sur les troubles des apprentissages sont prises d'assaut et il manque réellement de places. Prendre en charge des élèves en difficulté scolaire va exiger une synergie de l'ensemble de l'équipe éducative : direction, enseignants, éducateurs, agents PMS. Or, pour le moment, elles s'adressent à quelques élus dans chaque école (vu le manque de places). La question de **l'adaptation des évaluations** est cruciale et exige une coordination de tous les acteurs de l'école. En effet, les inspecteurs n'étaient pas informés des adaptations du CEB. Les enseignants en fonction déplorent le manque de formations concrètes pour la prise en charge pédagogique de ces enfants.

5.4. Bénéficiaire des expertises en fin de carrière

Beaucoup d'enseignants partent en DPPR (Disponibilité pour convenance personnelle précédant la pension de retraite) parce qu'ils ne peuvent pas aménager leur fin de carrière de manière flexible (exercer d'autres tâches que celles qu'ils ont toujours remplies en tant qu'enseignants). S'ils pouvaient réduire leur temps de travail sans que soit modifié leur calcul de pension pour s'investir dans du mentorat, de la remédiation ou de l'encadrement d'élèves qui ont des troubles de l'apprentissage, des besoins spécifiques, nombreux sont ceux qui en ressortiraient gagnants.

5.5. Informer le grand public de manière positive

Des campagnes et des émissions consacrées à la dyslexie ont permis de dédramatiser, et même souvent de valoriser les enfants dyslexiques. Il s'agirait de multiplier les initiatives à travers et hors des médias pour informer davantage sur tous les troubles de l'apprentissage de manière positive, en insistant sur la chance que constituent nos différences.

6) L'enseignement qualifiant

6.1. Orientation choisie *versus* relégation, valorisation du qualifiant

L'étiquette « qualifiant » reste aujourd'hui problématique alors que cela permet à certains jeunes de vraiment s'épanouir. Après-coup, les parents apprécient ce que leurs enfants sont capables de faire avec un réel émerveillement. Ils ont des capacités propres et se révèlent dans leurs réalisations. Le premier problème, c'est la relégation. Il faut donc changer l'image du qualifiant pour que l'estime des jeunes pour eux-mêmes s'améliore. Il faut casser le système actuel, qui fait du qualifiant un lieu de relégation. Si les portes se ferment pour ceux du technique et du professionnel, le message devrait être que, si on continue dans le général, des portes se ferment aussi (ce qui est le cas dans les faits mais on ne le dit peut-être pas assez).

Les enfants n'ont pas suffisamment l'occasion de se confronter ou de rencontrer la diversité des métiers. Les écoles n'ont d'ailleurs pas intérêt à favoriser cette rencontre des métiers au 1^{er} degré, ni même après. Cela ne les motive pas, alors que c'est bel et bien défini dans leurs missions. Quand une « bourse aux métiers » a lieu dans les écoles, c'est bien souvent dans le courant du 3^e degré. Il y a un manque important d'information sur la diversité des métiers à destination des élèves.

Il est important de valoriser les réalisations des élèves. Les écoles techniques et professionnelles ne doivent plus avoir peur de s'ouvrir à la société. Les parents ne devraient pas hésiter à s'investir avec fierté dans l'école (qualifiante) de leur enfant pour participer à cette valorisation. Les métiers techniques sont très demandés sur le marché du travail. Et ça, tout le monde ne le sait pas nécessairement. Pour trouver un emploi, il vaut mieux un CQ6 ou un CESS de fin de 7^e technique ou professionnelle qu'un CESS du général sans obtenir de diplôme du supérieur... Des élèves avec lesquels on fait montre d'exigence et à qui on demande de relever des défis sont plus intéressés par ce qu'ils font. Ils en tirent une certaine fierté.

Il y a encore parfois des difficultés pour accepter des filles en maçonnerie ou des garçons en esthétique dans l'enseignement ordinaire.

6.2. La transition entre le fondamental et le qualifiant

La question de l'orientation est cruciale, au fondamental déjà. Il faut faire connaître la diversité des métiers aux enfants, au fondamental comme au 1^{er} degré. Pour y parvenir, des liens peuvent être faits avec des cours techniques, notamment en mathématiques (c'est d'ailleurs une intention écrite dans les nouveaux référentiels ; mais à l'heure actuelle, ce n'est pas un réflexe pour la plupart des enseignants). C'est en liant l'abstrait au concret que l'on peut véritablement susciter l'intérêt des élèves aux univers qui les entourent.

6.3. La transition entre les différents degrés du secondaire qualifiant, les réformes et projets pilote

La formation commune dans le qualifiant est trop limitée et alimente la perception de nivellement par le bas. Cet état de choses freine les réorientations potentielles futures.

C'est communément admis, tous les problèmes se concentrent au 2^e degré. En particulier dans le qualifiant. Or on a réformé le 1^{er} degré en 2004-2005 et le 3^e degré du qualifiant est en cours de réforme avec la CPU. Sans réfléchir au préalable à la manière dont on va pouvoir résoudre l'équation la plus complexe (celle du 2^e degré). Il va falloir chipoter pour lier deux choses qui ont été pensées indépendamment l'une de l'autre, à un moment où se concentrent toutes les difficultés.

Actuellement, on tente de résoudre cette équation par des projets pilote. Mais force est de constater que le temps accordé pour la mise en place et l'accompagnement font souvent défaut lorsqu'on lance de tels projets pilote.

Certains décrets, comme le décret inscriptions, peuvent avoir des incidences négatives sur le qualifiant et il faut pouvoir y prêter attention. Certains directeurs d'établissements proposant uniquement du qualifiant après le tronc commun nous ont en effet communiqué qu'ils avaient subi une baisse d'inscription depuis l'instauration du décret les régulant. C'est un fait, le décret entraîne inévitablement des stratégies à long terme de la part des parents. Par exemple pour se donner toutes les chances de flexibilité à l'entrée du 2^e degré. Dès lors, les premiers degrés d'écoles qualifiantes pourtant réputées et proposant une très bonne formation au 1^{er} degré se vident, provoquant une série de conséquences annexes.

6.4. Le statut du tronc commun

A l'heure actuelle, le tronc commun s'arrête à 14 ans, à la fin du 1^{er} degré. Il reste peu pensé dans la perspective d'un continuum pédagogique. Certains se disent favorable à un allongement de ce tronc commun jusqu'à 16 ans. Depuis plusieurs années, l'UFAPEC se positionne plutôt en faveur d'un *statu quo* en matière de durée et d'une modification dans la perspective d'un continuum pédagogique entre le fondamental et le 1^{er} degré et entre le 1^{er} degré et le 2^e degré. Cette dernière dimension revêt une importance particulière pour l'entrée dans le qualifiant et la réhabilitation de celui-ci. Allonger le tronc commun sans modifier le programme serait pire que tout ce qui a été fait auparavant. Avant de penser à l'allonger, il faut penser à le modifier. Ceci en lien avec le fondamental. Penser le 1^{er} degré seul n'a pas de sens. Par ailleurs, le tronc commun jusqu'à la fin du 1^{er} degré a sa raison d'être dans la mesure où une orientation précoce pourrait être rendue difficile ou provoquer des difficultés.

Le tronc commun est actuellement très rigide, mono-axial ; il ne tient pas compte des spécificités et des goûts de chaque enfant. Diverses perspectives pédagogiques devraient pouvoir être envisagées pour répondre au fait que l'intelligence est multiple (certains apprennent davantage par le contact social, d'autres sont plutôt kinesthésiques, d'autres encore ont besoin de grouper ou de structurer,...). Afin de permettre aux élèves de s'orienter positivement vers le qualifiant (ou que d'autres n'y soient pas conduits par défaut

alors qu'ils n'ont aucune aptitude technique ou manuelle), le tronc commun mériterait donc d'être davantage polytechnique.

Dans cet ordre d'idée, on peut envisager un tronc commun au 1^{er} degré qui proposerait des spécificités d'une classe à l'autre, mais en permettant à tout élève de pouvoir bifurquer vers une autre spécificité quand il en émet le souhait. Ceci afin d'orienter sans pour autant limiter la multiplicité des accès. Au 1^{er} degré, on bifurquerait (pas monter ou descendre). Ensuite, il y aurait des restrictions liées au choix du parcours de chaque élève. Il n'est pas normal que les portes se ferment pour certains élèves et que toutes les portes restent ouvertes pour d'autres. Et il n'est pas normal que les uns doivent faire une année en plus pour se réorienter et les autres pas. Alors qu'il y a des préalables en termes d'acquis dans le technique et le professionnel que ceux qui proviennent du général n'ont pas intégré. Actuellement, un élève en provenance du général n'est pas appelé à devoir « se mettre à niveau » par une année supplémentaire pour entrer dans le qualifiant (alors que l'inverse est généralement vrai, quand ce passage de la qualification vers la transition est autorisée – ce qui reste d'ailleurs plus rare). Tous ces éléments contribuent à l'idée de relégation.

6.5. Les parents du qualifiant dans leur rapport à l'école

Les écoles techniques et professionnelles brassent un public qui provient de zones beaucoup plus larges/éloignées car ils proposent des options parfois très spécifiques. Les parents se connaissent peu et ont peu l'occasion de se rencontrer. Il faut penser des manières d'organiser ou susciter de telles rencontres.

6.6. Les IPIEQ et leurs projets, les métiers porteurs, la demande des entreprises versus projet éducatif

L'Instance de Pilotage Inter-réseaux de l'Enseignement Qualifiant (IPIEQ) est un lieu d'information, de délibération entre les réseaux d'enseignement et les représentants du monde socio-économique, et d'optimisation de l'offre d'enseignement technique et professionnel. Elle permet de répondre plus adéquatement aux besoins d'enseignement en fonction de la zone d'enseignement qui lui est propre. Il existe dix zones en Fédération Wallonie-Bruxelles. Leur création a apporté un plus indéniable mais il existe des résistances qui empêchent encore que l'optimisation soit parfaite.

Les IPIEQ sont en charge de l'optimisation de l'offre d'option et de formation. Pour les parents, il est important de savoir ce qu'implique le choix de telle option et de telle formation, de savoir à quel besoin cela répond dans la société actuelle et si ça répond à une attente réelle des entreprises ou s'il s'agit d'une voie de garage. Trop d'élèves choisissent leur option par facilité, illusion de facilité ou copinage sans prendre conscience qu'il existe des métiers porteurs qui pourraient leur plaire davantage. C'est aussi aux IPIEQ à ouvrir des options porteuses et à réduire l'accès à des options moins porteuses sur le marché de l'emploi, même si la demande des élèves est forte pour ces options.

Outre les options et formations, il faut par ailleurs tenir compte de la différence des projets éducatifs des écoles. L'organisation en interréseaux ne peut pas systématiquement faire l'économie de la spécificité de chaque réseau lors des ouvertures de nouvelles options.

6.7. Les CEFA

Il faut distinguer les CEFA, qui relèvent de l'enseignement obligatoire et qui dépendent directement du décret Missions de 1997 (et donc de la Fédération Wallonie-Bruxelles) de l'IFAPME, un organisme de formation en alternance organisé par la Région Wallonne et qui bénéficient donc d'apports financiers différents puisque ceux-ci ne sont pas directement puisés dans l'enveloppe de l'enseignement obligatoire.

Il y a actuellement une concurrence croissante entre les CEFA (Centre d'Education et de Formation en Alternance) et l'IFAPME (Institut de Formation en Alternance pour les Petites et Moyennes Entreprises). On a tendance à tout mettre dans la même balance alors que la perspective des CEFA est très différente de celle de l'IFAPME : à l'aspect « formation » s'ajoute l'aspect « éducation » pour les CEFA. C'est aussi une question de moyens financiers différenciés, et donc de subsistance (pour les CEFA). Si les CEFA craignent de plus en plus la concurrence avec l'IFAPME, c'est aussi parce que des rapprochements sont envisagés sous la tutelle d'ALTIS, liée à la Fédération Wallonie-Bruxelles mais en contacts étroits avec l'IFAPME. Pour l'UFAPEC, il s'agit de préserver les CEFA dans leur spécificité. Ils s'adressent à des élèves qui ne trouveraient pas leur place ailleurs, à l'IFAPME notamment (plus sélective), et leur apporte une formation générale bien utile pour une insertion ultérieure dans la société. L'IFAPME a un rôle à part, salutaire, mais qu'il s'agit de bien distinguer pour empêcher la concurrence directe avec les CEFA, notamment en termes de diplomation. Dès septembre 2013, l'IFAPME pourra donner des certifications qualificatives (CQ6) pour certains métiers et est en attente pour d'autres métiers. Toutefois, seuls les CEFA pourront accorder des CESS (Certificat d'Etudes Secondaires Supérieures) dans le cadre de l'alternance.

7) Pour une école éducative

7.1. Une éducation à la citoyenneté

Si la famille est le premier lieu où se vit l'éducation de chaque enfant, l'école est aussi un lieu privilégié où peuvent se construire des relations éducatives qui dépassent le champ des disciplines. Une série de compétences sont en effet transversales à tous les apprentissages et l'école ne doit pas oublier cet aspect de ses missions.

Dans le monde de l'école, on déplore souvent que les parents abdiquent leur responsabilité éducative. Les incivilités et autres actes de violences sont en augmentation, l'absentéisme et le décrochage croissent... Notre société cultive le culte de l'individu et ne valorise pas le collectif et la recherche du bien commun. Elle encourage la satisfaction compulsive du consommateur, dans une perspective de rendement marchand et délaisse le bonheur des plaisirs simples, les valeurs d'écoute et de partage. La vie professionnelle et familiale laisse désormais moins de temps à la relation. Les médias, Internet en tête, participent à la distension du lien dans les familles et les quartiers.

L'école est pourtant un lieu privilégié où le vivre-ensemble et la formation à une citoyenneté responsable, active créative et solidaire peuvent prendre corps autrement que dans le cercle familial. En effet, les enfants passent une bonne partie de leur journée dans un contexte

social où ils rencontrent d'autres personnes, jeunes et adultes, venant d'autres horizons, ayant d'autres références sociales ou culturelles. L'école peut être le lieu où le respect de chaque personne est prôné dans la perspective d'une vie relationnelle, affective et sexuelle équilibrée à l'âge adulte.

7.2. Une éducation aux médias

Les médias sont aujourd'hui partie prenante de la vie sociale et ont pénétré l'école comme support aux apprentissages. Toutefois, sans une formation adéquate et une lecture critique des contenus médiatiques, les enfants et les jeunes risquent de prendre toute production médiatique pour argent comptant. Le Conseil supérieur de l'Éducation aux médias (CSEM) a distingué douze catégories de compétences nécessaires à un usage averti des médias et suggère que celles-ci soient rencontrées de manière systémique lors des apprentissages²⁰.

De plus, le développement de l'internet, sans nier les chances qu'il apporte dans le développement des connaissances, peut entraîner des usages problématiques. Cette possible dépendance peut avoir des effets néfastes sur la vie scolaire et le développement personnel des jeunes. Comme effet négatif, nous pouvons pointer, en premier lieu, le sentiment d'impunité que le relatif anonymat des réseaux sociaux provoque et les dérives liées au harcèlement et dénigrement dont les adolescents sont parfois auteurs ou victimes sur la toile.

L'usage de l'informatique à l'école se répand et les enseignants n'hésitent pas à y avoir recours, que ce soit dans leur enseignement ou dans les travaux qu'ils demandent à leurs élèves. C'est, par exemple, un travail réalisé avec un logiciel de traitement de texte ou un tableur, ou un exposé à présenter avec un logiciel de présentation, etc. La plupart du temps, pourtant, les élèves n'ont pas été initiés au fonctionnement de ces logiciels et à leurs possibilités. Il faut dès lors que les parents soient eux-mêmes experts pour pouvoir aider les

²⁰ Extrait de « [Les compétences en éducation aux médias](#) », édition du Conseil supérieur de l'Éducation aux médias, septembre 2013, p.12 :

Chacune de ces catégories d'activités médiatiques, presque toujours complémentaires, s'exerçant dans les trois dimensions des objets médiatiques, nous pouvons distinguer douze catégories de compétences qui concernent l'ensemble des médias et qui peuvent être synthétisées dans le tableau suivant :

		Axe informationnel	Axe technique	Axe social
Média	Lire	Compétences informationnelles en lecture	Compétences techniques en lecture	Compétences sociales en lecture
	Écrire	Compétences informationnelles en écriture	Compétences techniques en écriture	Compétences sociales en écriture
Corpus de médias	Naviguer	Compétences informationnelles en navigation	Compétences techniques en navigation	Compétences sociales en navigation
	Organiser	Compétences informationnelles en organisation	Compétences techniques en organisation	Compétences sociales en organisation

Il est évident que dans la pratique, qu'il s'agisse d'utiliser des médias dans la vie quotidienne ou de pratiquer l'éducation aux médias, plusieurs sinon toutes ces compétences devront être mobilisées et exercées de manière systémique.

enfants à achever le travail demandé. Les élèves dont les parents n'ont pas les compétences requises par les enseignants sont donc pénalisés !

Par ailleurs, si bon nombre de familles sont aujourd'hui équipées en ordinateurs, logiciels et accès à internet, ce n'est pas le cas pour certaines d'entre elles. Les écoles permettent souvent l'accès à une salle informatique, parfois uniquement dans les temps de récréation. Cela ne permet pas, dès lors, aux enfants et jeunes de respirer et d'équilibrer leur journée scolaire.

7.3. Une éducation positive et l'ouverture aux parents partenaires de l'éducation

L'école forme les élèves en regardant vers l'avenir, les préparant à entrer dans le monde professionnel et la vie adulte. Parce que le contexte socio-économique qui est le nôtre ne permet pas la facilité et l'approximation, l'école est un lieu favorable à l'apprentissage de la rigueur, du sens de l'effort et de la loyauté envers chaque personne ou groupe rencontrés.

Des initiatives positives sont prises dans des écoles pour favoriser un vivre-ensemble respectueux et impliquant tous les élèves dans les processus de gestion de la violence. Qu'il suffise de penser au mouvement de l'école citoyenne ou à l'approche de la communication non violente. Ces initiatives permettent une nette diminution de la violence dans et autour de l'école. Cela s'explique, notamment, par le fait que les élèves développent une fierté d'appartenance à leur école et veillent dès lors sur sa réputation. Le climat global ne peut qu'en être meilleur. Cette dynamique permet d'ailleurs de favoriser l'acquisition des apprentissages.

Faire des parents de véritables partenaires dans le parcours scolaire de leur enfant est l'une des clés essentielles de la réussite de l'école dans ses missions (cf. 2.1.). De nombreuses difficultés surviennent à la suite de malentendus ou de vécus, de représentations très différentes à l'école et en famille.

7.4. Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS)

L'UFAPEC insiste sur l'importance d'aborder l'EVRAS à l'école, avec une priorité accordée à l'aspect relationnel, car il s'agit d'une dimension essentielle du vivre-ensemble. En tant que porteuses d'un certain nombre de valeurs, nos écoles ne peuvent plus faire l'économie d'une réflexion et de débats autour de la vie relationnelle, affective et sexuelle pour remplir pleinement leurs missions d'éducation.

Des questions spécifiques peuvent surgir à chaque âge et doivent recevoir des réponses adaptées à ces âges. Si l'UFAPEC insiste pour que l'EVRAS se travaille aussi en séparant les filles des garçons, c'est pour que certaines questions puissent surgir ; réunir systématiquement les genres biaiserait les débats.

8) La fonction enseignante

8.1. Le statut de l'enseignant, le début, le cours et la fin de carrière

Selon une étude réalisée par le Girsef²¹, le taux d'abandon de la profession en FWB après 5 ans, tous niveaux d'enseignement et tous réseaux confondus est de 35 %. Il est de 23.5 % dans l'enseignement fondamental ordinaire, 51.4 % dans les CEFA et 44.1 % dans l'enseignement secondaire ordinaire. Les causes ? Elles sont multiples. Suite à un sondage de ses affiliés, la CSC met en évidence un emploi instable et précaire, un travail de préparation trop important, un manque de précision des consignes ou des programmes, le manque d'outils pédagogiques, la solitude du métier,... Force est de constater que les enseignants en début de carrière ont bien souvent des temps partiels, souvent répartis dans plusieurs écoles. Ils ont des horaires éclatés et doivent composer avec les contraintes de chaque établissement où ils sont prestataires. La précarité d'emploi les amènent à devoir accepter plus docilement des prestations bénévoles, comme des surveillances ou la participation à des activités « extra » ; ils exercent donc des fonctions et des charges obligatoires qui ne sont ni valorisées ni reconnues. Dans leur livre « La première classe », Baillauquès et Breuse mettent en évidence que les troubles névrotiques sont deux fois plus présents chez les enseignants débutants que chez les débutants en insertion dans d'autres professions.²²

Chaque nouveau venu dans le monde de l'enseignement doit pouvoir bénéficier de programmes d'insertion, l'UFAPEC en est persuadée. Il faut cependant tenir compte de la réalité particulière de chaque école. Et cette insertion ne peut se faire n'importe comment. Elle doit être réfléchie sur du long terme et être formalisée, reconnue par tous. Il faudrait intégrer dans la charge-horaire de tous les enseignants, mais plus particulièrement des enseignants débutants et des enseignants encadrants les heures de tutorat : des moments de rencontres et de collaboration et des temps d'échanges autour de la formation continuée. Afin qu'ils aient réellement la possibilité de le faire de manière positive. Demandeurs, ils le sont. C'est juste le temps qui leur manque. En effet, dans leurs premières années, ils sont dans l'urgence et essayent de parer au plus pressé. Les charger d'heures supplémentaires ne fera qu'alourdir leur quotidien. Il est fondamental aussi que les tuteurs le deviennent sur base volontaire et qu'ils suivent une formation adaptée et réfléchie. Les enseignants ont besoin d'un leadership qui leur insuffle un sain esprit de collaboration dans l'école. Or bien souvent les directeurs n'en ont pas le temps, débordés qu'ils sont par des tâches administratives. Placer le jeune enseignant au centre de l'école est un défi à relever et le jeu en vaut la chandelle. Ils représentent l'avenir de nos écoles et la qualité de l'enseignement et la relation avec les élèves en dépend, ne l'oublions surtout pas. Au système et aux anciens à leur faire la place qui doit être la leur.

Le système des nominations dans l'enseignement est particulièrement rigide et ne favorise pas la flexibilité de l'enseignant ni la possibilité pour lui de changer facilement d'horizon de carrière. Cette rigidité n'est pas toujours sans conséquence sur sa motivation, ni d'ailleurs sur sa volonté de s'investir dans de nouveaux projets ou objectifs. Et ceux qui parviennent à

²¹ Cf. http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/.../cahier_92_Delvaux.pdf.

²² Extrait de <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2711-abandon-enseignant/>

surmonter cette pesante difficulté ne bénéficient d'aucune valorisation de leur statut ou pour leur carrière. Il y a également peu de flexibilité horaire, de flexibilité entre réseaux (sans perte d'ancienneté ou d'autres avantages), entre communautés. Nous pensons qu'un enseignant démotivé, qui n'investit pas dans ses cours avec passion et intérêt est le pire qui puisse arriver pour un élève et un groupe classe. C'est également une situation lourde pour l'enseignant lui-même. Permettre à l'enseignant de se remettre en question lors d'évaluations périodiques et de bénéficier d'ouvertures vers d'autres horizons de carrière serait bénéfique pour tout le monde. Des allers/retours entre l'enseignement et le monde privé devraient pouvoir être rendus possibles et valorisés en cours de carrière et lors de la pension.

Le calcul de la pension d'un enseignant est réalisé sur ses dernières années d'enseignement (en 2013, sur les 5 dernières années pour les 50+ et sur les 10 dernières années en deçà²³). L'enseignant n'a donc pas intérêt à réduire ses heures en fin de carrière. Beaucoup prennent donc leur prépension le plus tôt possible car ils ne se voient pas continuer encore plusieurs années à temps plein en classe. Ils ont pourtant une grande expérience et beaucoup de chose à apporter aux élèves et à l'équipe éducative, fût-ce à temps partiel ou dans d'autres fonctions. Pourquoi se priver de forces vives et expérimentées qui ne demande qu'à s'investir ? La rigidité du système prive tous les acteurs d'une plus-value facilement accessible via quelques ajustements, notamment au niveau du calcul des pensions.

8.2. La formation initiale et continuée des enseignants

On ne peut pas exiger d'un enseignant d'avoir des compétences qu'il n'a pas d'abord lui-même eu l'occasion d'acquérir. La formation initiale a donc le devoir de s'assurer que le futur enseignant a acquis toutes les compétences et ressources nécessaires pour répondre à ce que l'on attend de lui. La formation continuée doit ensuite se faire de manière cohérente et efficace, adaptée à une société et à des approches pédagogiques et des modes d'apprentissages qui évoluent constamment. A l'heure actuelle, on ne peut pas toujours parler de cohérence et d'efficacité... En guise d'exemple, un cas extrême : des professeurs d'histoire ont reçu une formation en œnologie a priori destinée à des enseignants en hôtellerie avec la bénédiction de leur direction ! Par ailleurs, les enseignants formés devraient avoir l'occasion d'essayer leurs nouveaux apprentissages à l'ensemble de l'équipe éducative – rien n'est prévu pour le faire et, quand cela se fait, c'est sur base volontaire (et bénévole) des enseignants ou à l'initiative des directions. Ils sont d'ailleurs rarement accompagnés, le suivi de formation est encore trop peu fréquent.

La question de la durée de la formation initiale importe peu, pour l'UFAPEC. Ce qui compte, c'est le contenu et la forme qui seront donnés à cette formation. Si la question est d'allonger les études de tous les enseignants, du maternel au secondaire, à cinq ans sans en modifier le contenu actuel, c'est non ! Parce qu'il y a des changements importants à opérer en la matière. Nous pointons en particulier le besoin d'un renforcement des stages, tant pour la formation universitaire que pour celle dispensée dans les Hautes Ecoles : davantage de stages supervisés, dans des écoles différentes et avec des objectifs pédagogiques différents.

²³ Source : <http://www.enseignons.be/actualites/2012/02/29/pensions-profs-bientot-fixes/>

Nous souhaitons par exemple que chaque enseignant du secondaire ait eu l'occasion d'enseigner dans le général, dans le différencié et dans le qualifiant durant sa formation. Tous les enseignants, du maternel à la fin du secondaire, devraient faire un stage dans l'enseignement spécialisé. Enfin, chacun devrait avoir fait plusieurs stages dont l'objectif de chacun de ces stages serait de travailler des difficultés/spécificités individuelles ou collectives avec un enseignant aguerri et attentif à la problématique visée (difficultés d'apprentissage, réalités sociales diverses, perspectives pédagogiques diverses,...). Il s'agit de rendre les enseignants attentifs à une diversité de dimensions jusqu'ici peu prises en compte et aux outils qu'ils peuvent mettre en place pour faciliter l'apprentissage (et, dans certains cas, le mode d'évaluation).

Les cours de formation initiale auraient par ailleurs intérêt à davantage permettre la rencontre des enseignants d'une même discipline, de disciplines différentes et d'âges différents. Il serait en effet positif, en vue de favoriser le continuum pédagogique, que les enseignants du fondamental aient l'occasion de côtoyer les réalités du maternel et du secondaire inférieur et que ceux du secondaire inférieur aient l'occasion de rencontrer les instituteurs et leurs collègues du secondaire supérieur. La rencontre de parents réclame aussi des compétences particulières qui pourraient être apprises durant la formation initiale. Il est par ailleurs essentiel que les enseignants puissent apprendre à s'adapter à l'évolution de la société, aux nouvelles technologies et méthodes d'apprentissage. La formation initiale doit apprendre aux enseignants que le fait d'enseigner évolue constamment et que leur réalité en début de carrière ne sera plus leur réalité en fin de carrière. Ceci acquis, la Formation Continue et l'action personnelle de l'enseignant pour se remettre en question et à jour permettront de rejoindre cet objectif.

Il est nécessaire d'intégrer la remédiation immédiate (en classe) dans les acquis de la formation initiale des enseignants, dès le primaire et jusqu'à la fin du secondaire. A ce titre, et entre autres mesures, l'opportunité de s'essayer au tutorat en cours de Formation Initiale nous semble intéressante (pour avoir l'occasion d'observer dans un rapport individuel que les difficultés d'un enfant ne sont pas nécessairement liées à de la paresse mais à des sources plus profondes). C'est au professeur à percevoir que certains ou l'ensemble de ses élèves n'ont pas compris et qu'il doit réexpliquer en formulant les choses autrement. C'est à lui à tout mettre en œuvre pour tirer ses élèves au maximum de leurs capacités et combler leurs lacunes aussitôt qu'elles apparaissent. C'est d'ailleurs un préalable à toute modification structurelle dans le sens d'une remédiation immédiate. Car quel serait le sens d'une telle structure si les enseignants ne savent pas comment l'activer, l'utiliser ou l'appliquer ? Un enseignant du XXI^e siècle ne peut plus se permettre de ne travailler qu'avec une poignée d'élèves qu'il juge brillants ; il doit pouvoir adapter son enseignement aux différents niveaux de ses élèves.

Il faut donc repenser l'ensemble de la formation initiale, au niveau des Facultés comme dans les Hautes Écoles, pour permettre un cursus cohérent et complet. En trois ans, ou en cinq ans, si ça se justifie ! Il ne faudrait pas étrangler le budget de l'enseignement par une hausse subite de la masse salariale, sans qu'il y ait une réelle et considérable plus-value pour nos enfants. Si l'on généralise à 5 ans la formation pour tous les métiers pédagogiques, il faut réfléchir au vide qui va se créer les deux premières années de la mesure dans un contexte de pénurie pour certains profils. Une solution qui nous apparaît envisageable serait que les

deux dernières années de formation soient en réalité un temps de travail sur le terrain, supervisé sous forme de mentorat et où des allers/retours entre le travail en classe et le lieu de formation initial sont organisés régulièrement. Car il faut rompre avec le lien, souvent très artificiel, qui existe actuellement entre le lieu de formation initiale et la réalité vécue dans les écoles.

8.3. L'enseignant en classe

Le premier rôle de l'enseignant en classe, c'est d'abord de transmettre des savoirs et des compétences. Et chaque matière nécessite des approches et des techniques didactiques propres, qu'il s'agit pour l'enseignant d'acquérir durant sa formation initiale et continuée pour les appliquer sur le terrain. Les enseignants doivent pouvoir motiver leurs élèves, les intéresser, les rendre attentifs. Pour cela, ils doivent être capables de transmettre des perspectives et des objectifs clairs, ce qui n'est pas toujours le cas. Pour une transmission réussie, les élèves doivent savoir ce que l'on attend d'eux et comprendre ce qu'on leur veut.

Les corrections après une évaluation constituent moment déterminant de l'apprentissage. Elles permettent à l'apprenant de s'interroger sur ce qu'il n'a pas compris et de remettre les éléments en place. Il est nécessaire qu'un temps y soit consacré le plus rapidement possible, avant d'aller plus loin dans la matière ou d'en entamer une nouvelle. Il est donc important que **tous** les enseignants aient conscience que les évaluations ne servent pas qu'à classer les élèves, que ce qui compte c'est moins les résultats que ce qui est transmis dans la durée.

A l'heure de l'omniprésence d'Internet, des médias, de la publicité, la formation à l'esprit critique est une dimension cruciale et inévitable. Elle ne peut d'ailleurs se limiter à un ou deux cours ; elle se doit d'être transversale.

Actuellement, le Ministère de l'enseignement planche sur une réforme des titres et fonctions. Nous souhaitons que cette réforme permette avant tout d'éviter au mieux la persistance de classes vides d'enseignant, en particulier dans les matières où la pénurie d'enseignant se fait le plus sentir. L'absentéisme des enseignants est un réel souci des parents. Il y a d'une part l'absentéisme chronique, préjudiciable en tous temps et actuellement dur à combattre (lorsqu'il s'agit d'enseignants nommés). Pour lutter contre l'absentéisme chronique, c'est au statut de l'enseignant nommé qu'il faut toucher, par exemple via une nomination pour un certain nombre d'années, comme ça se fait au niveau des universités. Et puis il y a la difficulté toujours grandissante de remplacer les enseignants absents, en particulier dans les matières en pénurie. Quant à l'absentéisme des élèves, il mérite aussi d'être pensé, en fonction des besoins de l'élève et des réalités de l'école.

L'UFAPEC pense par ailleurs que les écoles devraient prévoir en début d'année un système de suivi pour les élèves malades et faire connaître le fonctionnement de celui-ci à tous les enfants ou élèves concernés et à leurs parents (comme, par exemple, un système de notes et du tutorat entre élèves).

8.4. L'organisation des temps d'enseignement et l'évaluation

Le salaire des enseignants étant barémique, il n'y a aucune valorisation des formations complémentaires non prévues par les barèmes. Ce qui n'incite pas les enseignants à se mettre à jour dans des domaines plus particuliers mais non moins utiles. Plus étonnant encore, des postulants ayant ce type de formations ne sont pas nécessairement priorités à l'embauche.

A propos de la valorisation des formations complémentaires non prévues par les barèmes, les exemples pourraient être nombreux. En guise d'exemples, nous n'en donnerons que deux :

- Un étudiant agrégé qui aurait suivi une formation d'un an en orthopédagogie à la suite de ses études ne bénéficiera d'aucun avantage barémique par rapport à un enseignant lambda, n'ayant par exemple jamais fait ne fût-ce qu'une heure de stage dans le spécialisé.
- Un enseignant en mathématique qui se formerait sur les troubles d'apprentissages liés à la dyscalculie pendant ses vacances (a fortiori aussi dans le cadre de la formation continuée) ne peut pas valoriser cette formation dans le cadre de son salaire ou de sa carrière.

Les évaluations sont, selon les enseignants²⁴, trop rares et trop souvent limitées à l'inspection scolaire (les directeurs manquent de temps pour remplir leurs tâches pédagogiques à cause de la charge administrative qui leur est imposée). Les directeurs manquent de temps pour remplir leurs tâches pédagogiques à cause de la charge administrative qui leur est imposée et donc pour faire des évaluations régulières et complètes des enseignants de leur école. Ce qui explique que les enseignants assimilent souvent le mot « évaluation » au mot « contrôle ». De plus, les directions et Pouvoir Organisateur n'ont aucun moyen de récompenser les enseignants les plus motivés et les plus efficaces, de pénaliser ceux qui ne font pas le travail que l'on attend d'eux au niveau de leur salaire ou de leur carrière. Au niveau des évaluations par l'inspection, il faut permettre une certaine liberté dans les méthodes d'enseignement utilisées par l'enseignant dans la mesure où elles se révèlent efficaces à l'ensemble des élèves. C'est d'abord de la transmission effective des savoirs dont il faut s'assurer.

9) La fonction de direction

9.1. Autonomie et revalorisation des directions

D'emblée, il faut souligner l'importance du rôle de la direction pour l'ensemble des acteurs de l'école. En effet, si les enseignants sont évidemment essentiels pour les apprentissages, une bonne école ne peut exister qu'avec une bonne direction, c'est-à-dire, une direction

²⁴ Information issue de la conférence de Bernard Petre lors de la préparation du Congrès 2012 de l'enseignement catholique « Enseigner aujourd'hui et demain : parcours professionnels et attentes ».

capable de rassembler autour d'un projet tous les acteurs de l'école, élèves et parents y compris, promouvant un esprit d'école positif avec des consignes claires en matière pédagogique, éducative, disciplinaire et comportementale. Pour ce faire, il faut des personnes dynamiques, capables de faire avancer chacun, malgré les lourdeurs inhérentes à la mobilisation d'une communauté scolaire ne partageant pas toujours les mêmes points de vue.²⁵

Aujourd'hui, des PO peinent à recruter des directions et doivent parfois se résoudre à engager la seule personne qui se soit portée candidate à la fonction, sans parler des cas où le PO ne trouve personne pour exercer la fonction. En effet, il y a constat de pénurie de candidats à cette charge de direction. Le manque de candidats peut, à terme, avoir de graves conséquences sur la qualité des écoles, tant la qualité de la direction est l'un des gages majeurs de la qualité globale de l'établissement.

Si le métier n'attire plus, c'est parce que les directions ne sont plus reconnues et ne peuvent plus être prioritairement centrées sur leur fonction de leadership pédagogique et sur leur fonction relationnelle. En effet, les directions sont requises par un grand nombre de tâches administratives et techniques qui occupent plus de la moitié de leur temps au détriment des fonctions pédagogiques et relationnelles.

Une direction doit aujourd'hui exceller dans cinq domaines : le leadership pédagogique, le relationnel, l'administratif, la gestion financière et comptable, la gestion des ressources humaines. Or, ils ne disposent pas de toute l'autonomie nécessaire pour y parvenir.

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.

Enfin, 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.

²⁵ Ce paragraphe rencontre les conclusions du « Conseil sur l'exercice efficace des fonctions de direction dans l'enseignement » pour le Conseil de l'Union Européenne rendues les 25 et 26 novembre 2013. Les états membres de l'UE y sont, e.a., invités à encourager l'autonomie des établissements scolaires et de ceux qui exercent des fonctions de direction ; dans un deuxième volet, il est demandé de rendre plus attractives les fonctions de direction dans les écoles. Cf. dans sa version française : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/139716.pdf.

9.2. Rôle de la direction vis-à-vis des organes de concertation et des parents

Quant à leurs relations avec les associations de parents, trop de directions n'encouragent pas leur création ou ne favorisent pas les activités des associations existantes. Souvent, elles perçoivent la présence des acteurs que sont les parents et les associations de parents comme une menace pour leur fonction, alors que, dans la perspective d'un partenariat positif, les parents et associations de parents sont un plus pour l'ensemble de la communauté éducative (cf. 2.1.).

10) Le financement de l'enseignement

10.1. Nécessité de créer des places de qualité, à Bruxelles en particulier

Ce que révèle en premier lieu le décret inscriptions, c'est le manque de places dans des écoles développant un projet pédagogique et une qualité d'enseignement qui correspondent aux souhaits des enfants et de leurs parents. Or, il faut constater que le réseau libre confessionnel est particulièrement prisé (en témoignent la longueur des listes d'attentes dans certains établissements de notre réseau, notamment à Bruxelles). Le SeGEC²⁶ appelle de tous ses vœux, et depuis de nombreuses années, que lui soit donnée la possibilité de répondre à cette demande, sans cesse croissante dans la capitale (et dans d'autres centres urbains) en raison de la croissance démographique à cet endroit (Le Bureau du Plan prévoit une augmentation de 7.8 % de la population du pays entre 2010 et 2020²⁷ et Bruxelles devrait passer de 953.000 habitants en 2000 à quelques 1.322.000 habitants en 2025). L'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyses estime qu'il faut créer à Bruxelles (tous réseaux confondus) entre 2010 et 2020 9.000 places en maternel, 21.000 places en primaire et 12.500 places en secondaire. Avec ce qui a déjà été créé et ce qui est programmé, il reste à prévoir 1.605 places en maternel, 7.448 place en primaire et 8.946 places en secondaire. Idéalement en priorité dans notre réseau puisque c'est là que la demande est la plus forte. Mais le SeGEC est dans l'incapacité de le faire selon l'ampleur attendue, à cause du mode de financement des bâtiments scolaires en FWB : « Le SeGEC estime à 2310 le nombre de nouvelles places qui seront créées d'ici 2 à 3 ans dans l'enseignement catholique bruxellois. 1530 le seront au fondamental et 780 au secondaire. Au total, 18 projets sont en préparation pour répondre au défi démographique à Bruxelles. Il s'agit majoritairement d'extensions de bâtiments. En Région wallonne, le SeGEC annonce aussi l'ouverture de 3160 places dans 24 projets répartis entre le primaire et le secondaire. »²⁸

10.2. Application des accords de la Saint-Boniface en matière des subventions de fonctionnement par élève

En raison du contexte économique actuel, l'enseignement obligatoire doit fonctionner sous enveloppe fermée. Les accords de la Saint-Boniface (2001) prévoyaient une revalorisation

²⁶ Les chiffres repris ci-dessous émanent du SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique).

²⁷ Perspectives de population 2010-2060, Bureau fédéral du Plan (décembre 2011).

²⁸ Cf. : <http://info.catho.be/2012/03/23/segec-2300-places-en-plus/#.Uchib5zqr94>.

des subventions pour 2010 afin que les écoles du réseau libre confessionnel reçoivent 75 % des subventions par élève allouées aux écoles du réseau de la FWB. Actuellement encore, c'est le cas pour le fondamental, mais pas pour le secondaire ni le spécialisé. Notre réseau reçoit, à ces niveaux et par élève, 58 % de ce que le réseau de la FWB reçoit par élève. Plutôt que de relever le subventionnement des réseaux libres, l'Etat a décidé, dans sa nouvelle réforme, de descendre le subventionnement du réseau de la FWB pour arriver au rapport 75 % / 100 %. Afin de permettre un enseignement de qualité en FWB, nous demandons que ces subventions soient revues à la hausse dès que possible. D'ailleurs, la marge de progrès d'une société ne se mesure-t-elle pas d'abord en fonction de la qualité de son enseignement ?

III. Méthode de travail

- 1) Tous les parents affiliés à l'UFAPEC ont été invités à participer à l'élaboration du Mémoire via nos canaux habituels de communication. Une première réunion a eu lieu le 18 mars 2013 pour que chacun puisse se présenter et pour dégager une méthode et un schéma de travail.
- 2) Dans le courant du mois d'avril 2013, un brainstorming a été réalisé pour dégager les thématiques prioritaires aux yeux de chaque parent participant. Des sous-groupes ont ensuite été constitués sur base de dix thématiques apparues comme plus importantes. Des sous-thématiques y étaient parfois associées.
- 3) Du 6 au 24 juin 2013, ce schéma a été présenté aux affiliés de l'UFAPEC sous forme d'enquête par internet ; ceux-ci ont pu remettre leurs avis et faire de nouvelles suggestions. Ils ont aussi pu amener leurs réflexions, relater des faits vécus.
- 4) Les dix sous-groupes se sont ensuite réunis chacun de leur côté pour rédiger un premier texte, lequel devait présenter un consensus autour des thématiques et sous-thématiques qu'ils avaient à traiter. Plusieurs réunions ont été nécessaires à chaque groupe pour fournir leurs textes. Cette phase a commencé en juin 2013 pour se terminer en octobre 2013.
- 5) Chaque texte a été travaillé et validé en séance plénière. Ils ont été compilés et articulés par le Secrétariat de l'UFAPEC dans le courant du mois de novembre. La dernière réunion plénière, qui avait pour objet de faire une relecture intégrale du texte et de sa cohérence, a eu lieu le 25 novembre 2013.
- 6) Le texte a été approuvé par le Conseil d'Administration de l'UFAPEC le 2 décembre 2013.
- 7) Le dernier aval, celui du Conseil Général (assemblée générale) de l'UFAPEC, a été donné le 16 décembre 2013.

INDEX-GLOSSAIRE

- **ALTIS** (p. 48) : Organisme de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui doit assurer l'harmonisation des formations, la mobilité des apprenants et la délivrance d'une certification équivalente des classes moyennes en Région de Bruxelles-Capitale et en Wallonie.
- **AMO** (pp. 32 & 35) : Services d'Aides en Milieu Ouvert à destination des jeunes (il en existe plus de 80 en FWB) ; il s'agit d'associations locales qui apportent un soutien préventif et non contraignant (le jeune est libre d'y participer) et visent le développement des projets du jeune et un apport de réponses concrètes aux difficultés scolaires, personnelles, administratives, financières, judiciaires... qu'il pourrait rencontrer.
- **ASBL** (p. 15) : Association Sans But Lucratif.
- **AOA** – Attestation A : Attestation de réussite remise avec le bulletin de fin d'année.
- **AOB** (p. 14) – Attestation B : Attestation de réussite conditionnée remise avec le bulletin de fin d'année. L'attestation BT interdit de continuer dans le général ou le technique de transition, l'attestation BQ oblige l'élève à continuer ses études dans l'enseignement professionnel uniquement.
- **AOC** (p. 14) – Attestation C : Attestation d'échec remise avec le bulletin de fin d'année.
- **CE1D** (pp. 28 & 29) : Certification externe à l'issue du 1^{er} degré.
- **CEB** (pp. 12, 28, 29 & 44) : Certification externe à l'issue du primaire.
- **CEFA** (pp. 14, 22, 37, 48 & 51) : Centres d'Education et de Formation en Alternance ; les CEFA ont été mis en place dès 1984 et connaissent leur forme actuelle depuis un décret promulgué en juillet 1991. Ils ont été créés pour répondre au constat que l'enseignement de plein exercice est inefficace, voire contre-productif pour certains jeunes. Dès lors, il leur est proposé de suivre un programme qui alterne les cours à l'école et le travail de terrain aux côtés d'un patron.
- **CESS** (pp. 10, 22, 45 & 48) : Certificat de l'enseignement secondaire supérieur, permettant d'accéder au supérieur universitaire et non-universitaire grâce à la réussite des cours de la formation commune.
- **CIRI** (pp. 11 & 12) : Commission Interréseaux pour les Inscriptions, qui régule les inscriptions en 1^{ère} secondaire.
- **Continuum** pédagogique (pp. 9, 28, 29, 30, 46 & 53) : Vise la continuité pédagogique tout au long des apprentissages et en particulier lors des moments charnières (le passage du fondamental au secondaire, la transition entre le 1^{er} et le 2^e degré, la transition entre le 2^e et le 3^e degré, le passage vers le supérieur et/ou la vie active).

- **CoPA** (pp. 10, 11, 17 & 31) : Conseil de participation. Lieu de concertation entre divers acteurs de l'école pour échanger sur le projet pédagogique de l'école, sur des remises d'avis et sur tout autre sujet utile et pertinent.
- **CPMS** – ou plus communément PMS (14, 15, 16, 34, 35, 38, 39, 43 & 44) : Centre Psycho-Médico-Social, qui est présent par intermittence dans les écoles et qui permet au jeune de s'interroger avec des professionnels sur son orientation scolaire (entre autres).
- **CPU** (p. 46) : La Certification par Unité désigne un décret de refondation du qualifiant où les cours sont partitionnés en modules (ou UAA, Unités d'Apprentissage Acquises). A chaque module (unité) est associée une certification qui permet à l'élève de ne pas devoir repasser des acquis plusieurs fois.
- **CQ6** (pp. 22, 45 & 48) : Certificat de qualification, lié au métier, acquis après une 6^e année dans le technique ou le professionnel.
- **CQ7** : Certificat de qualification, lié au métier, acquis après une 7^e année dans le technique ou le professionnel.
- **CSC** (p. 51) : Mouvement syndical chrétien.
- **CSEM** (p. 49) : Le Conseil supérieur de l'Éducation aux médias est un organe de la FWB chargé de diverses missions en matière d'éducation aux médias. Entre autres : formuler des avis, labelliser des initiatives et, bien sûr, promouvoir l'éducation aux médias.
- **DPPR** (pp. 20, 23, 37 & 44) : Désigne la mise en Disponibilité pour convenance personnelle Précédant la Pension de Retraite.
- **DYS** (pp. 17, 19 & 42) : Désigne l'ensemble des enfants diagnostiqués comme étant dyslexiques, dyspraxiques, dysphasiques, dysgraphiques, dysorthographiques et dyscalculiques.
- **DOA** (p. 21) : Degré d'Observation Autonome ; il s'agit d'un établissement autonome constitué à partir d'écoles qui se regroupent autour d'un 1^{er} degré partagé en commun ; pour la suite de son cursus (2^e et 3^e degré), l'élève doit rejoindre un autre établissement.
- **EVRAS** (pp. 23 & 50) : Désigne l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle.
- **Formation** continuée (pp. 20, 24, 51, 52 & 55) : Désigne la formation des enseignants en cours de carrière.
- **Formation** initiale (pp. 16, 20, 22, 24, 42, 44, 52, 53 & 54) : Désigne la formation des enseignants en vue de leur diplomation, donc avant d'enseigner. Il arrive toutefois que certains enseignants exercent déjà tout en étant encore en cours de formation (initiale).
- **FUI** (p. 12) : Formulaire Unique d'Inscription ; il s'agit du formulaire que les parents doivent remettre pour l'inscription de leur enfant en 1^{ère} secondaire.

- **Formes** de l'enseignement spécialisé :
 - La forme 1 (p. 39) a pour objectif de travailler les aptitudes sociales des élèves en vue de leur intégration en milieu de vie adapté. Elle encourage l'épanouissement et l'autonomie des apprenants. Une attestation de suivi scolaire est délivrée.
 - La forme 2 (pp. 16 & 39) a pour objectif de donner une formation générale, sociale et professionnelle en vue de l'intégration des élèves en milieu de vie et professionnel adapté. Une attestation de suivi scolaire accompagnée d'un descriptif des compétences acquises sont délivrés.
 - La forme 3 a pour objectif de donner une formation générale, sociale et professionnelle en vue de l'intégration des élèves en milieu de vie et professionnel ordinaire. Les élèves qui quittent l'établissement sans obtenir la qualification reçoivent une attestation de suivi scolaire accompagnée d'un descriptif des compétences acquises.
 - La forme 4 a pour objectif de donner une formation qui permette aux élèves de se préparer à la vie active, de poursuivre leurs études dans le supérieur et d'y obtenir un diplôme. Les objectifs et la structure d'enseignement sont comparables à l'enseignement ordinaire de type 1. Toutefois, une dérogation peut être envisagée pour un prolongement de la durée maximale de trois ans pour le 1^{er} degré en fonction des difficultés spécifiques de l'élève.

- **FWB** (pp. 8, 10, 16, 26, 30, 32, 36, 39, 41, 51 & 57) : La Fédération Wallonie-Bruxelles est l'organe administratif et politique en charge de l'enseignement (entre autres) en Belgique francophone.

- **HP** (pp. 19, 20 & 42) : Désigne les enfants diagnostiqués « Haut Potentiel ».

- **IFAPME** (pp. 22 & 48) : Institut wallon de Formation en Alternance des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises.

- **IFC** (p. 20) : Institut de la Formation en cours de Carrière, en interréseaux.

- **Indice** composite moyen – ICM (p. 11) : Cet indice, variable d'année en année, est appliqué aux enfants qui n'étaient pas inscrits l'année précédente en FWB puisque cet état de fait rend le calcul de leur indice composite individuel impossible.

- **IPIEQ** (pp. 21 & 47) : Instances de Pilotage Inter-réseaux de l'Enseignement Qualifiant ; l'IPIEQ est un lieu d'information, de concertation et de délibération entre les réseaux afin d'éviter une dispersion de l'offre d'options à certains endroits ou une concurrence excessive à d'autres endroits.

- **IPP** (p. 12) : Impôt sur les Personnes Physiques.

- **ISE(F)** (p. 12) : Indice Socio-Economique (Faible) ; cet indice est calculé sur base d'une moyenne locale. Lors des inscriptions en 1^{ère} secondaire, les écoles sont tenues d'inscrire en premier lieu 20.4 % d'élèves issus d'une école primaire, c'est-à-dire située dans un quartier socio-économiquement faible ISEF (si les demandes atteignent au moins ce taux).

- **NTPP** (pp. 19 & 21) : Le 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 de l'année scolaire antérieure, et sur base du nombre de cours et du nombre d'élèves suivant ces cours.

Le nombre d'heures NTPP peut varier d'une école à l'autre en fonction de l'ISE et du fait qu'il s'agisse d'une école à encadrement différencié ou pas.

- **OCDE** (p. 30) : L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques compte 34 pays membres, dont la Belgique. Elle publie régulièrement des travaux et des recommandations en matière de politique économique, en particulier eu égard à ses pays membres.
- **Parascolaire** (pp. 13 & 34) : Désigne les activités qui se déroulent dans le cadre de l'école en dehors du temps scolaire (garderies du matin et du soir, cantine et surveillance du temps de midi (s'il ne s'agit pas d'une surveillance par des éducateurs ou des enseignants), activités sportives, théâtrales ou autres...). Les écoles n'ont aucune obligation d'organiser du parascolaire, mais elles peuvent le faire. Si elles le font, elles peuvent demander une contrepartie financière aux parents qui en bénéficient.
- **Partenariats** pédagogiques (pp. 9, 12 & 29) : Les écoles secondaires peuvent développer des partenariats pédagogiques avec des écoles primaires pour favoriser continuum pédagogique des élèves. Cela peut se faire de diverses manières.
- **PassInclusion** (pp. 20 & 43) : Ce passeport authentifie le(s) trouble(s) de l'apprentissage et/ou cognitifs dont un enfant souffre. Sa mise en place doit permettre à l'élève ou à l'étudiant de bénéficier d'aménagements appropriés à ses besoins.
- **PIA** (pp. 17 & 40) : Le Plan Individuel d'Apprentissage est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. Chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire, en fonction de son expertise, met en place les moyens adéquats pour atteindre ces objectifs. Le Conseil de classe est chargé d'évaluer les progrès et les résultats de chaque élève en vue d'ajuster le plan individuel d'apprentissage. Il se réunit au moins une fois par trimestre.
- **PIT** (pp. 19 & 42) : Le Plan Individuel de Transition est amené à être intégré dans le PIA ; il s'agit d'une démarche réflexive à entamer dès l'inscription dans l'enseignement secondaire spécialisé entre les différents partenaires réunis autour du PIA pour construire et favoriser le continuum entre l'école et la vie adulte, après l'école.
- **PMS** : Cf. CPMS.
- **PO** (p. 36) : Désigne le Pouvoir Organisateur d'une école. Représenté au quotidien en la personne du directeur d'établissement, il a le devoir d'organiser l'enseignement dans l'école ou les écoles dont il a la charge.
- **PSE** (pp. 14, 15 & 35) : Les services de Promotion de la Santé à l'École sont chargés de différentes tâches lors des visites médicales ou lors d'activités spécifiques au sein des écoles (bilans de santé, vaccinations, prévention des maladies, mesures d'hygiène, dépistage des maladies transmissibles, mise en place de programmes de promotion de la santé, promotion d'un environnement scolaire agréable et favorable à la santé, récolte de données épidémiologiques...). Ils ont pour mission de collaborer avec les CPMS.

- **Qualifiant** (pp. 21, 39, 45, 46 & 47) : Terme qui recouvre les filières conduisant à une qualification : le professionnel et le technique de qualification. Ces enseignements peuvent mener, à l'issue du cursus, soit directement à un métier, soit à l'enseignement supérieur (universitaire ou non-universitaire). En tout cas sur papier. Mais l'objectif du qualifiant est bien de fournir, d'abord et avant tout, des aptitudes techniques dans un domaine déterminé, lesquelles débouchent le plus souvent vers un métier. C'est ce qui distingue le qualifiant des filières de transition (le général et le technique de transition), exclusivement destinées à mener les élèves vers le supérieur universitaire ou non-universitaire.
- **Référentiels** (pp. 24 & 45) : Les référentiels de compétence sont les textes de référence pour les enseignants en matière de socles de compétences, de compétences terminales et de profils de formation et de qualification.
- **SeGEC** (pp. 34 & 35) : Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique fédère les quelques 800 Pouvoirs Organisateurs (PO) de l'enseignement catholique en FWB et en communauté germanophone.
- **Spécialisé** (pp. 8, 10, 16, 17, 18, 19, 38, 39, 40, 41 & 42) : En 2004, l'enseignement spécial change de nom et est réorganisé : un nouveau décret sur l'enseignement spécialisé est voté. Des moyens lui sont accordés pour accompagner l'intégration d'élèves de type 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire. En 2009, un décret reconnaît, soutient et organise l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Les élèves ayant reçu une attestation pour un des 8 types (cf. ci-dessous : « types de l'enseignement spécialisé ») de l'enseignement spécialisé sont susceptibles de pouvoir bénéficier (éventuellement) d'un projet d'intégration. Par ailleurs, des adaptations spécifiques sont possibles :
 - pour les élèves polyhandicapés dans les types 2, 4, 5, 6 ou 7 ;
 - pour les élèves avec autisme dans tous les types ;
 - pour les élèves dysphasiques/aphasiques, dans tous les types sauf le type 2.
 D'autre part, l'enseignement spécialisé peut être organisé en enseignement secondaire en alternance. En 2011, l'intégration dans l'ordinaire est ouverte à tous les types de l'enseignement spécialisé.
- **TDA** (p. 20) : Désigne les enfants diagnostiqués comme ayant des troubles de l'attention.
- **TDA/H** (p. 20) : Désigne les enfants diagnostiqués comme ayant des troubles de l'attention et sujets à de l'hyperactivité.
- **TEC** (p. 18) : Société wallonne de transports en commun (bus).
- **TIC** (p. 22) : Technologies de l'Information et de la Communication.
- **Types** de l'enseignement spécialisé :
 - Le type 1 (pp. 16, 38 & 39) d'enseignement spécialisé est destiné aux élèves chez lesquels a été diagnostiqué un retard et/ou un (des) trouble(s) léger(s) du développement intellectuel mais pour qui les connaissances scolaires élémentaires, des habilités techniques et une formation professionnelle peuvent être acquises en vue d'une intégration dans un milieu socioprofessionnel ordinaire.
 - Le type 2 (p. 39) est destiné aux élèves chez lesquels a été diagnostiqué un retard et/ou un (des) trouble(s) modéré(s) et/ou sévère(s) du développement intellectuel. Les pédagogies développées auront pour objectif de permettre, au terme du cursus, l'intégration de l'élève à retard ou trouble modéré dans un milieu socioprofessionnel

adapté. Les activités éducatives proposées aux élèves dont le handicap a pour origine l'arriération mentale sévère auront pour objectif de les sociabiliser.

- Le type 3 (pp. 16 & 38) vise les élèves qui ont des troubles structurels du comportement, des difficultés relationnelles et affectives. Le programme de formation utilisera des méthodes orthopédagogiques et psychothérapeutiques adaptées.
 - Le type 4 d'enseignement spécialisé est destiné aux élèves handicapés physiques et qui n'entrent pas dans les conditions des types 5, 6 et 7 et dont l'état nécessite le recours à des soins médicaux et paramédicaux réguliers ou à l'emploi de méthodes orthopédagogiques.
 - Le type 5 prend en charge les élèves qui fréquentent une clinique, un hôpital ou une institution médico-sociale organisée ou reconnue par la Communauté française, à l'exclusion des colonies scolaires. Les écoles qui proposent l'enseignement de type 5 collaborent avec l'établissement d'origine de l'élève (qu'il s'agisse d'un établissement spécialisé ou ordinaire), lequel est seul habilité à délivrer les certificats, diplômes ou attestations légales de celui-ci.
 - Le type 6 est destiné aux élèves atteints de cécité ou d'amblyopie²⁹ et qui nécessitent régulièrement des soins médicaux et paramédicaux et/ou l'emploi de méthodes orthopédagogiques.
 - Le type 7 est destiné aux élèves atteints de surdité ou d'hypoacousie³⁰ et qui nécessitent régulièrement des soins médicaux et paramédicaux et/ou l'emploi de méthodes orthopédagogiques.
 - Le type 8 (pp. 15, 19, 38 & 40) s'adresse aux enfants n'ayant pas de troubles de l'intelligence, de l'audition ou de la vision mais présentent des troubles qui se traduisent par des difficultés importantes dans le développement du langage, de la parole ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul. Soit les enfants « dys » pour qui les difficultés sont telles que, dans un premier temps, une intervention particulière dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire.
- **SRWT** (p. 18) : La Société Régionale Wallonne du Transport en commun est la société publique qui chapeaute les cinq sociétés d'exploitation du groupe TEC.

²⁹ Diminution de l'acuité visuelle fonctionnelle sans lésion organique apparente (Petit Larousse, 2008).

³⁰ Diminution partielle de l'acuité auditive (Petit Larousse, 2008).